



**Akademia
Sztuk
Teatralnych**

im. St. Wyspiańskiego w Krakowie
Filia we Wrocławiu

**Akademia Sztuk Teatralnych
im. Stanisława Wyspiańskiego
w Krakowie
Filia we Wrocławiu**

Wydział Lalkarski

kierunek reżyseria teatru lalek

Karolina Okurowska-Wabnic

Numer albumu: 2336

**Teatr, w którym dziecko jest twórcą. Obszary
sprawczości dziecka w teatrze**

Praca dyplomowa
napisana pod kierunkiem

dr hab. Tomasza Mana

Wrocław, 2022 r.

Akceptuję _____

Podpis promotora / data

Spis treści

0. Wstęp.....	5
1. Problem sprawczości dziecka w teatrze.....	8
1.1. Sprawczość – próba definicji.....	9
1.2. Modele relacji dziecko-dorosły.....	11
1.2.1. Model adultystyczny.....	12
1.2.2. Model autonomiczny.....	14
1.2.3. Model izonomiczny.....	15
2. Ewolucja teatru dziecięcego.....	17
2.1. Pojęcie edukacji teatralnej i jej modele.....	17
2.1.1. Model hierarchiczny/adultystyczny.....	22
2.1.2. Model autonomiczny.....	23
2.2. Teatr oparty na dialogu.....	24
2.2.1. Teatr zabawy Dormana – sprawczość w formie.....	27
2.2.1.1. Wyjątkowość dziecka.....	28
2.2.1.2. Oddanie dzieciom odpowiedzialności.....	28
2.2.1.3. Inspiracja zabawą.....	29
2.2.2. Teatr Forum – sprawczość w tematyce.....	29
2.2.2.1. Brak hierarchiczności.....	31
2.2.2.2. Temat bliski dziecku.....	31
2.2.2.3. Instruktor jako moderator.....	32
2.2.3. Improwizacja – sprawczość w swobodzie.....	32
2.2.3.1. Ograniczenia formalne.....	34
2.2.3.2. Afirmacja błędu.....	34
2.2.3.3. Wyzwolenie spontaniczności.....	35
2.3. Cechy teatru, w którym dziecko jest sprawcze.....	36
3. Warunki sprawczości.....	38
3.1. Postawa instruktora.....	38
3.1.1. Odpowiedź na potrzeby.....	39
3.1.2. Czułość dramaturgiczna.....	39
3.1.3. Zgodna na pozorne obniżenie statusu.....	40

3.1.3.1. Wykonywanie ćwiczeń wspólnie z dziećmi.....	41
3.1.3.2. Robienie z siebie głupka.....	41
3.1.3.3. Przyznawanie się do błędu.....	42
3.1.3.4. Obnażanie zwyczajności.....	43
3.1.4. Postawa spokoju i ekscytacji.....	44
3.1.4.1. Postawa ekscytacji.....	44
3.1.4.2. Postawa spokoju.....	45
3.2. Równowaga między strukturyzacją a wolnością.....	46
3.3. Warunki zewnętrzne.....	50
3.3.1. Postawa uczestników i trening.....	50
3.3.2. Liczebność grupy.....	51
3.3.3. Czas.....	52
3.3.4. Wymagania osób zatrudniających.....	53
4. Proces powstawania spektaklu.....	54
4.1. Trening.....	55
4.1.1. Struktura treningu.....	55
4.1.1.1. Przywitanie.....	56
4.1.1.2. Zabawa rozgrzewkowa.....	57
4.1.1.3. Szybkie polecenia.....	58
4.1.1.4. Rozgrzewka głosowa.....	59
4.1.1.5. Refleksja nad samoświadomością.....	60
4.1.1.6. Gry wprowadzające.....	60
4.1.1.7. Zadanie właściwe.....	61
4.1.1.8. Relaksacja.....	61
4.1.2. Kluczowe umiejętności.....	62
4.1.2.1. Współpraca.....	63
4.1.2.2. Odwaga.....	65
4.1.2.3. Uwaga.....	67
4.1.2.4. Kreatywność.....	69
4.2. Fundamenty.....	71
4.2.1. Fundamenty strukturalne.....	71
4.2.2. Fundamenty formalne.....	72

4.2.3. Fundamenty tematyczne.....	72
4.2.4. Fundamenty – podsumowanie.....	73
4.3. Rozmowa.....	73
4.3.1. Otwarta komunikacja i umowa z dziećmi.....	78
4.4. Praca nad scenariuszem.....	79
4.4.1. Elementy gier i zabaw.....	80
4.4.2. Struktura znanego gatunku.....	83
4.4.3. Scenariusz z pustymi miejscami.....	87
4.4.4. Dziecko jako dramaturg.....	91
4.4.5. Inne propozycje zadań.....	91
4.4.6. Przykładowy proces.....	93
4.5. Inne metaobszary sprawczości.....	97
5. Pułapki sprawczości i problematyczne sytuacje.....	100
Pułapka nr 1.....	100
Pułapka nr 2.....	101
Pułapka nr 3.....	102
Pułapka nr 4.....	103
Pułapka nr 5.....	103
Pułapka nr 6.....	104
Pułapka nr 7.....	106
6. Zakończenie – wnioski i perspektywy.....	107
7. Bibliografia.....	109

0. Wstęp

Podczas mojej kilkuletniej pracy z dziećmi odkryłam, że pośród wszystkich cech, jakie chciałabym kształcić, na pierwszy plan wybija się jedna najważniejsza, a kiedy stanie się ona priorytetem, wszystkie działania ułożą się w proces teatralny, który daje najwięcej satysfakcji. Ta cecha to sprawczość dziecka. W wielu miejscach już napisano, że współczesny model pedagogiki teatru opiera się na tym, że to dzieci tworzą, że do nich należą decyzje, że „one wszystko same”.

W wywiadach i rozmowach z pedagogami teatru często można przeczytać, że pomysł na teatr wyszedł od dzieci i że to one są odpowiedzialne za niemal każdy aspekt przedstawienia. Niewiele jednak jest miejsc, w których napisano, jak to osiągnąć.

Szukałam więc. Popełniłam tysiące błędów. Przekonana o wyjątkowej wyobraźni i mocy twórczej dzieci, pytałam je, o czym chciałby zrobić spektakl, co jest dla nich ważne i widziałam zdziwione, zagubione miny. Prosiłam, żeby zrobiły samodzielnie scenki na interesujący je temat i obserwowałam, jak kłóć się o niemal każdy aspekt, zbierają tysiące rekwizytów, nie myślą o fabule, a prezentację scen można porównać do jednego wielkiego krzyku, bitwy na znalezione na zapleczu kije i chaosu. Chciałam, żeby to dzieci chciały zmieniać rzeczywistość wokół siebie, chciałam wzniosłych tematów, ważnych dyskusji, ale na pytanie, co denerwuje je w świecie, co chciałaby zmienić, najczęściej padającą odpowiedzią była pani od matematyki, a na pytanie, co kochają – psy lub chomiczki. Czy to oznacza, że dzieci nie mają nic do powiedzenia? Że nie mają własnych przemyśleń? Że nie mają w sobie ciekawości? Zdecydowanie nie. To moje metody były nieodpowiednie. Nie było w nich stopniowania zadań, nie było oswajania, nie było budowania poczucia bezpieczeństwa i inspirowania do twórczości.

Ponieważ długo nie wiedziałam, jak przeprowadzić sprawczy proces, moja praca z dziećmi opierała się w dużej mierze na gotowych scenariuszach, zwłaszcza współczesnej dramaturgii dziecięcej. Decyzyjność dzieci dotyczyła głównie wyboru sztuki, która podoba im się najbardziej i ewentualnej formy plastycznej. Oczywiście

brałam też pod uwagę ich pomysły sceniczne i marzenia obsadowe. Nie było to złe rozwiązanie i przynosiło sporo satysfakcji i mnie, i dzieciom. Ale zawsze towarzyszył temu pewien rodzaj niedosytu. Wiedziałam, że gdzieś tam jest świat ich wyobrażeń i ich perspektywa patrzenia na rzeczywistość, do której na razie nie mam dostępu.

Podczas kolejnych ćwiczeń i eksperymentów zaczęłam odkrywać, że przy odpowiednio postawionym zadaniu, dzieci się otwierają, a gdy da się im czas na oswojenie ze sceną, mogą same tworzyć na niej wspaniałe rzeczy. Zaczęłam odkrywać, że podstawowym warunkiem sprawczości jest ściśle określona struktura – podobnie jak w grze lub zabawie. W ramach tej struktury mogę tworzyć dla dzieci pole sprawczości – miejsce na ich wypowiedzi i pomysły. Na początku wąskie, ograniczające się do wymyślenia ruchu lub gestu, potem coraz szersze i szersze, aż z czasem to one przejmą częściowo także samo tworzenie struktury i powstanie teatru, w którym naprawdę „to dzieci wszystko same”.

Metody i podejście, które prezentuję w tej pracy, zainspirowane są doświadczeniem, naprawianiem własnych błędów, rozmowami z kolegami i koleżankami wykonującymi ten sam zawód, licznymi szkoleniami i kilkoma publikacjami, zwłaszcza tymi związanymi z techniką improwizacji. Ta praca jest próbą zebrania wszystkiego, co dotyczy sprawczego dziecka w teatrze, a co udało mi się sprawdzić doświadczalnie. Zajęcia z dziećmi prowadzę 7 lat, intensywność mojej pracy jest dosyć duża – od kilku lat tygodniowo mam zajęcia z około 15 grupami dzieci w różnym wieku (od 3 do 18 lat), do tego doświadczenie zbieram podczas dodatkowych jednorazowych warsztatów dla klas i obozów artystycznych. Przekłada się to na pracę z około 300 dziećmi w różnym wieku rocznie. Oczywiście każdy proces ma inną intensywność i okoliczności, a poziom sprawczości, jaki mogę zaproponować dzieciom, zależy od wielu czynników zewnętrznych.

Pierwszy rozdział pracy dotyczy różnych sposobów rozumienia pojęcia *sprawczości*, zarysowuje też kształtowanie się nowych, współczesnych założeń i myśli pedagogicznych, które wspólne są z założeniami pedagogicznoteatralnymi. Prezentuje także trzy podejścia do relacji między dzieckiem i dorosłym oparte na trzech typach kultury wypracowanych przez Margaret Mead. W kolejnym rozdziale opisuję kształtowanie się współczesnej myśli pedagogicznoteatralnej, wyjaśniam pojęcie edukacji teatralnej i wskazuję na trzy filary sprawczego teatru, które są dla mnie

najbardziej inspirujące w pracy: pedagogikę teatralną i teatr ekspresji Jana Dormana, improwizację Keitha Johnstona i Violi Spolin, a także teatr forum Augusto Boala.

Następny rozdział dotyczy warunków, jakie powinny zajść, żeby można było tworzyć sprawczy teatr z dziećmi. Pracę kończy rozdział, w którym prezentuję cały proces twórczy, w którym priorytetem jest sprawczość: od pierwszego spotkania z dziećmi do pokazu spektaklu. Prezentuję w nim także strategie pracy i budowy scenariusza w oparciu o zadania aktorskie. W ostatnim rozdziale zaznaczam problemy i pułapki, jakie mogą wiązać się z powierzeniem dzieciom większej decyzyjności.

Wszystko, co opisuję, wymaga dalszej pracy, eksperymentów, uważności, badania i rozwijania, nie jest to jedyny sposób na tworzenie teatru sprawczego dziecka. Moim celem było zebranie wszystkiego, co wiem na dzisiaj, wszystkiego, czego nauczyły mnie dzieci i wyciągnięcie wniosków, co mogłabym zrobić, żeby być jeszcze bardziej kompetentna, otwarta i sprawcza jako instruktorka teatralna.

1. Problem sprawczości dziecka w teatrze

Kto to jest dziecko? Czym właściwie różni się od dorosłego? Czy jego potrzeby są tożsame z potrzebami dorosłego? Kiedy dziecko staje się dorosłym? Zdefiniowanie pojęcia *dziecko* już samo w sobie dostarcza problemów. Czy na granicę między dorosłością, a dzieciństwem wpływa ukończenie konkretnego roku życia, dojrzałość emocjonalna, biologiczna, a może pochodzenie, czas urodzenia lub doświadczenia życiowe? Konwencja o prawach dziecka w art. 1. definiuje *dziecko* jako:

‘każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność.’

Istnieją również prace, w których dokonuje się podziału na dwie grupy wiekowe; za dzieci uznając osoby do 11 lub 13 roku życia, a osoby od 13 do 17 lub 18 roku życia za nastolatków (Fatyga 2004: 12-13). Ukończenie konkretnego roku życia jest jednak tylko umowną, konieczną prawnie granicą. Dorastanie jest procesem, którego nie da się precyzyjnie uchwycić. Każde dziecko, podobnie jak każdy dorosły człowiek, ma inne pragnienia, doświadczenia, talenty, motywacje i cele życiowe.

Rozgraniczenie pojęć dziecko i dorosły jest jednak niezbędne do przeprowadzenia analizy dotyczącej relacji, jakie mogą występować w tych dwóch grupach. Na potrzeby mojej pracy więc dzieci będą oznaczały osoby biorące udział w warsztatach teatralnych w przedziale wiekowym od 4 do 13 lat, a reprezentantem grupy dorosłych zwykle będzie instruktor lub pedagog teatralny prowadzący zajęcia.

W tym rozdziale skupię się na wyjaśnieniu pojęcia sprawczości i opisanie modeli relacji jakie mogą występować pomiędzy dorosłymi i dziećmi w jej kontekście. Zmiany jakie zaszły w myśleniu o wychowaniu i edukacji na gruncie pedagogicznym i socjologicznym mają bezpośrednie przełożenie na zmiany, jakie zachodzą w myśleniu o dziecku jako twórcy.

1.1. Sprawczość – próba definicji

Dziecko jest sprawcze. Ma kompetencje by samodzielnie podejmować decyzje, aktywnie uczestniczyć w życiu rodziny i społeczności, tworzyć koncepcje, przedmioty, sztukę. Prawo do sprawczości w wielu zakresach gwarantuje dzieciom konwencja o prawach dziecka z 1989 roku (prawo do swobodnej wypowiedzi, myśli, sumienia i wyznania, zrzeszania się, braku bezprawnej ingerencji w życie prywatne, dostępu do informacji). Najsilniej prawo to manifestuje się w artykule 12:

Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka.

Konwencja uznaje zdolność dziecka do samodecydowania o sobie oraz kształtowania swoich poglądów, ale zakres tych decyzji jest ograniczony poprzez sformułowanie „stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”.

O ile dzisiaj sam fakt sprawczości nie budzi wątpliwości, to obszary tej sprawczości i konflikt między samodecyzyjnością dziecka, a zapewnieniem mu bezpieczeństwa są przedmiotem dyskusji wielu badaczy i pedagogów. W dalszej części rozdziału opisuję najważniejsze nurty w badaniu sprawczości i partycypacji dzieci oraz skonfrontować ze sobą przeciwne stanowiska w tej sprawie.

Idea sprawczości w odniesieniu do dzieci jest jednym z głównych przedmiotów badań interdyscyplinarnego nurtu *childhood studies*. Badacze tego powstałego w latach 70. ubiegłego wieku nurtu badają dziecko jako konstrukt społeczny w innych kontekstach niż tylko w kontekście rozwoju, dążenia do bycia „dobrym” dorosłym. Postrzegają dziecko jako reprezentanta mniejszości, którego prawa były dotychczas marginalizowane i pomijane w dyskursie naukowym i pedagogicznym (zob. Maciejewska-Mroczek 2020: 98-99). Na gruncie socjologii sprawczość dziecka w różnych obszarach, od sytuacji rodzinnych, po zaangażowanie dzieci w politykę, opisuje David Oswell. W swojej pracy szczegółowo przygląda się kilku obszarom życia, podkreślając zmianę w postrzeganiu dziecka od dziewiętnastego wieku po czasy współczesne (zob. Oswell 2013).

Inni przedstawiciele tego nurtu – Allison i Adrian James – określają sprawczość dziecka jako:

‘zdolność dzieci i młodych ludzi do dokonywania wyborów i wyrażania opinii’ (cyt. za Maciejewska Mroczek 2020: 96).

Z kolei Aleksandra Zalewska-Królak w swojej pracy cytuje Stinga Brostroma:

dzieci nie przygotowują się do tego, by stać się kompetentne, zdobyć prawa lub mieć wkład w społeczeństwo. One już są zdolne do aktywnej partycypacji i kompetentnego korzystania ze swoich praw i siły sprawczej (Zalewska-Królak 2020: 81).

Pierwsza definicja nie budzi zastrzeżeń – dzieci bez wątplenia potrafią samodzielnie dokonywać wyborów, mają swoje upodobania i prawo do wyrażenia opinii. Dyskusji może podlegać jednak zakres i kontekst podejmowanych przez dzieci wyborów wraz z wynikającymi z nich konsekwencjami. Z kolei autor drugiej z definicji twierdzi, że dzieci są z natury gotowe do decydowania o sobie i otaczającym je środowisku. Nie potrzebują ku temu przygotowania, zebrania doświadczeń i nie są determinowane przez swój rozwój psychofizyczny. Maja Brzozowska w swoim artykule „*Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji*” zwraca uwagę na rozdźwięk między założeniami *childhood studies* a psychologicznymi fazami rozwoju dziecka. Trudno pogodzić ze sobą tezy dotyczące stopniowego rozwoju uzależnionego od wieku, predyspozycji i środowiska, z tezami o automatycznej gotowości i kompetencji dziecka w zakresie decyzyjności. Bardzo silnie widoczny jest również kontrast między prawem dziecka do sprawstwa i prawem dziecka do opieki. Brzozowska podkreśla, że możliwość pełnego decydowania musi iść w parze z poczuciem bezpieczeństwa, myśleniem o rozwoju emocjonalnym dziecka. Niezwykle ważny jest także kontekst sytuacyjny, ponieważ istnieją sytuacje, w których obciążenie dziecka decyzją może być dla niego krzywdzące:

kiedy myślimy o dzieciach jako sprawczych podmiotach, nie usuwa to w cień ich zależności od dorosłych i kwestii świadomości kontekstu, w jakim w podmiotowy i sprawczy sposób mogą działać (Brzozowska 2017: 54).

Brzozowska przedstawia także najpełniejszą definicję sprawczości dziecka za brytyjską badaczką Ruth Lister:

Lister, która dziecięce prawo do partycypacji rozumie jako prawo dzieci do udziału w życiu społecznym i uznania ich wkładu, poszanowania ich głosów oraz perspektyw przy jednoczesnym zagwarantowaniu im niezbędnej dla podstawowego poczucia bezpieczeństwa opieki i ochrony, których potrzeba wynika ze specyfiki społecznej sytuacji dzieci pozostających w stosunku zależności (ekonomicznej, politycznej, społecznej, kulturowej czy związanej z przewagą siły, doświadczeń i wiedzy) od dorosłych. Relacja między dziecięcym prawem do opieki i ochrony a prawem do sprawstwa nie jest więc alternatywą rozłączną, co więcej – można przyjąć założenie, że zabezpieczenie prawa dzieci do ochrony (ich praw) stanowi podstawę ich sprawstwa, a odmawianie dzieciom prawa do partycypacji (wyrażania swojego głosu i bycia wysłuchanym) sprawia potencjalnie, że stają się one podatniejsze na nadużycia, wykorzystywanie i dalszą marginalizację (Brzozowska, 2017: 54).

Lister zwraca uwagę na rozdzwitek między zależnością dziecka od dorosłego i prawem do opieki, a prawem dziecka do bycia sprawczym, jednocześnie podkreśla, że nie muszą to być wykluczające się prawa. Sprawcze dziecko, swobodnie wyrażające opinie i realnie wpływające na otaczające je środowisko, musi mieć zatem partnera w postaci dorosłego, który zapewni mu poczucie bezpieczeństwa i wsparcie. W kolejnym podrozdziale charakteryzuję główne modele relacji dziecko–dorosły, które zwykle opisywane są w literaturze przedmiotu.

1.2. Modele relacji dziecko-dorosły.

Przez lata postrzeganie dzieci i ich wpływu na kulturę uległo zmianom. Philippe Ariès w swojej książce „Historia dzieciństwa” dowodzi, że pojęcie *dzieciństwa* nie było obecne w świadomości ogółu aż do XII wieku. Dziecko postrzegano jako zminiaturyzowaną wersję dorosłego, a gdy tylko osiągnęło fizyczną sprawność, jego życie nie różniło się od życia dorosłego człowieka. Dziecko nie było przedmiotem

zainteresowania. Ariès rozumie więc dzieciństwo jako sztuczny konstrukt społeczny. Nie można więc mówić o jednym dzieciństwie, lecz o wielu dzieciństwach zależnych od czasu, położenia geograficznego, miejsca w historii, kontekstu społecznego. W Europie różnice między dzieckiem i dorosłym zaczęto dostrzegać wraz z intensywnym rozwojem szkolnictwa. Początki dyskusji na temat wychowania dzieci i powstania pierwszych modeli pedagogicznych Ariès datuje dopiero na XVIII wiek. (zob. Ariès 1995: 43)

Bogusław Śliwerski w swojej książce „Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu” (Śliwiński 2007) przywołuje trzy modele relacji dziecko-dorosły opracowane przez szwajcarskiego pedagoga Hansa Sanera: adultystyczny, autonomiczny i izonomiczny. W znacznym stopniu pokrywają się one z modelami kultury konfiguracywnej Margaret Mead, która badała ludy Oceanii i na podstawie wieloletnich obserwacji wydzieliła trzy typy kultury opierające się o relacje między pokoleniami: postfiguracywną, figuracywną i prefiguracywną (zob. Szczepska-Pustkowska 2020: 138). Tak więc model adultystyczny można przyrównać do modelu postfiguracywnego, z dominującą rolą dorosłych; autonomiczny – do prefiguracywnego, z dominacją dzieci; model izonomiczny – do konfiguracywnego, w którym pokolenia czerpią od siebie nawzajem. Na potrzeby pracy przyjmę nazewnictwo Sanera, ale będę odnosiła się także do wniosków przedstawionych przez Mead. Zestawienie modeli dobrze uwypukla różne warianty podejścia do problemu dziecięcej sprawczości.

1.2.1. Model adultystyczny

W tym modelu dzieci postrzegane są jako pretendenci do roli dorosłych, a nie istoty wartościowe same w sobie. Dorośli, będący w hierarchii znacznie wyżej od dzieci, przekazują im swoją filozofię i mądrość. Dziecko postrzegane jest jako byt niegotowy, w ciągłym procesie, a wszystko, co spotyka na swojej drodze, jest postrzegane w kategorii przygotowania do bycia pełnoprawnym (dorosłym) członkiem społeczności.

Margaret Mead w swojej koncepcji kultury postfiguratywnej opisuje społeczeństwa oparte na tradycji przekazywanej przez przodków z pokolenia na pokolenie, która nie podlega dyskusji i ocenie. Celem dorosłego jest przekazanie wiedzy, a celem dziecka – bierne jej odebranie i przekazanie w niezmiennym formie kolejnemu pokoleniu (zob. Mead 2000: 24).

Ślady adultystycznego modelu wychowania przypuszczalnie można obserwować również współcześnie, a u jego początku stoi Arystotelesowska idea czterech przyczyn, która zakłada, że

w pełni dojrzała (dorosła) istota ludzka (w rzeczywistości zaś dorosły mężczyzna) stanowi przyczynę celową. Jest zatem ostatecznym i szczytowym osiągnięciem wszystkiego, co pojawia się w ludzkim rozwoju (Szczepska-Pustkowska 2012: 37).

Zatem dziecko jest bytem niepełnym, w którym na pierwszy plan wysuwa się deficyt. Myśl Arystotelesa była kontynuowana i licznie reprezentowana przez wybitnych myślicieli na przestrzeni wieków, natomiast w pełni sformułował ją i rozwinął Jean Piaget. W jego rozumieniu dziecko to:

‘istota pozbawiona zdolności właściwych dorosłym (przede wszystkim zaś autonomii, racjonalności i odpowiedzialności), psychologicznie i emocjonalnie zależna i bezbronna oraz „uzależniona” rozwojowo od szczególnych doświadczeń i okazji obcowania z dorosłymi (brak których może zaburzać prawidłowy jej rozwój)’ (Szczepska-Pustkowska 2012: 42).

Model adultystyczny to model stawiający na pierwszym miejscu cel dydaktyczny. Dorosły ma być autorytetem i źródłem wiedzy dla dziecka, dziecko zaś w posłuszeństwie ma czekać na moment, gdy osiągnie pełnoletność i stanie się pełnoprawnym członkiem społeczności.

Chociaż stopniowe odchodzenie od modelu adultystycznego w pedagogice można obserwować już na początku XVIII wieku, największe, radykalne zmiany polegające na dostrzeżeniu potencjału dziecka dokonały się dopiero w latach 80. i 90. XX wieku. Nie chodzi tu jedynie o sposób wychowania, lecz głównie o fundamentalną zmianę w postrzeganiu dzieci i ich miejsca w społeczeństwie. Podstawą nowoczesnego myślenia pedagogicznego stało się odejście od przekonania o dziecku, jako istocie przedspołecznej, niegotowej, nad którą trzeba pracować, by stała się odpowiednim

dorośli. Istotą wychowania stało się słuchanie dziecka i jego potrzeb, samodecydowanie dziecka o sobie, próba spojrzenia na świat z jego perspektywy, a nie przedstawienie mu obowiązujących zasad i trening indoktrynacyjny – jak pisze Maria Szczepska-Pustkowska:

zaczęto postrzegać dzieci jako dzieci, a nie przyszłe pokolenie dorosłych (Szczepska-Pustkowska 2014: 190).

1.2.2. Model autonomiczny

W myśl modelu autonomicznego dzieci to:

‘podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi i społeczności, w których żyją’ (Jenks 2008: 112).

W modelu autonomicznym brak jest dążenia do dorosłości jako ideału – dziecko jest podmiotem wartościowym same w sobie i ma kompetencje do samodecydowania w określonym zakresie spraw. Dzieci tworzą własną społeczność, w opozycji do tej wykreowanej przez dorosłych. Stają się także przewodnikami dla dorosłych po coraz szybciej zmieniającym się świecie. Jest to przeciwieństwo modelu adultystycznego – ponieważ wiedza i doświadczenie ulegają przedawnieniom, a dzieci jako bardziej elastyczne i otwarte lepiej radzą sobie w rzeczywistości w fazie ciągłych przeobrażeń (zob. Mead 2000: 105).

Jest to jednak model nieco idealistyczny. Zakłada bowiem pełną sprawczość dziecka i nie bierze pod uwagę faz rozwoju biologicznego, emocjonalnego i intelektualnego u dzieci. Dziecko w myśl tej idei nie tylko podejmuje decyzje, lecz także musi wziąć za nie odpowiedzialność, którą nie zawsze chce i jest w stanie unieść.

1.2.3. Model izonomiczny

Model izonomiczny opiera się na międzypokoleniowym dialogu. Dziecko i dorośli to partnerzy, którzy uczą się od siebie nawzajem. W odróżnieniu od modelu adultystycznego nie zakłada niepełności dziecka jako istoty, ale dostrzega jego potencjał. Dorosły natomiast towarzyszy dziecku i jest dla niego wsparciem, kiedy jest to konieczne.

Model izonomiczny realizowany jest dzisiaj coraz intensywniej w alternatywnych koncepcjach edukacyjnych, a także w podejściu do rodzicielstwa coraz większej grupy rodziców. Jedną z pierwszych pedagożek, która zwróciła uwagę na partnerską relację między dzieckiem i dorosłym była Ellen Key – szwedzka przedstawicielka ruchu Nowego Wychowania. W 1900 roku w swojej pracy „Stulecie dziecka” dziecko opisywała jako istotę, którą należy otoczyć miłością i opieką i zapewnić jej możliwości rozwoju przy dostrzeżeniu jej indywidualnych zdolności i upodobań (zob. Key 1928).

Kolejny duży zwrot w postrzeganiu dziecka jako istoty decyzyjnej nastąpił w XX wieku. Najrozmaitsi pedagodzy i twórcy wskazywali na zdolność samodecydowania o sobie dziecka, na jego potencjał twórczy i prawo do traktowania jako odrębnej jednostki. Można tu wskazać Rudolfa Steinera, Marię Montesorii, Celestyna Freineta, a na gruncie polskim np.: Janusza Korczaka, Marię Grzegorzewską, Jana Dormana czy Krystynę Miłobędzką. Zależało im na zbudowaniu alternatywnych modeli edukacyjnych, które będą stawiały na odkrywanie, samodzielność i twórczość. Za cel przyjęli wychowanie człowieka umiejącego podejmować decyzje, ciekawego świata, z wewnętrzną motywacją do zdobywania wiedzy, niebojącego się eksperymentów i wolnego w twórczości. Metodami nauczania stały się gry i zabawy, które pomagały poprzez bezpośrednie doświadczenie zdobywać wiedzę i umiejętności. Do dzisiaj ich założenia są podstawą edukacji alternatywnej, która stoi w opozycji do szkoły opartej na pruskim modelu nauczania.

Chociaż Ellen Key miała nadzieję, że to XX wiek będzie stuleciem dziecka, dopiero w XXI wieku jej postulaty zaczynają przenikać do ogółu społeczeństwa i zmieniać podejście do edukacji i rodzicielstwa.

Razem ze zmianą postrzegania roli dziecka w społeczeństwie i umacnianiem się pedagogicznych modeli bazujących na kreatywności, zabawie i rozbudzaniu ciekawości dziecka, dokonała się też zmiana w tworzeniu dziecięcego teatru. Co za tym idzie, dziecko stało się nie tylko docelowym odbiorcą teatru lub biernym uczestnikiem szkolnej akademii, lecz pełnowartościowym twórcą, który za pomocą teatru może mówić o swoich potrzebach, problemach i marzeniach twórczych. Aby opisać ten proces konieczne jest przywołanie pojęcia edukacji teatralnej i przedstawienie jej rozwoju na przestrzeni lat.

2. Ewolucja teatru dziecięcego

W tym rozdziale opisuję proces formowania się nowoczesnej myśli pedagogiczno-teatralnej. Opisuję pojęcie edukacji teatralnej i jej warianty, krótko nakreśliłam także zmiany jakie zaszły w postrzeganiu dziecka jako twórcy teatralnego. Na koniec opisuję kilka nurtów, które w pewien sposób stały się kluczowe dla zgłębiania teatru sprawczego dziecka.

2.1. Pojęcie edukacji teatralnej i jej modele

Edukacja teatralna to szerokie pojęcie opisywane przez wielu badaczy. Łączy w sobie dwa aspekty, które przeplatają się i łączą – teatr i edukację. Wiesław Żardecki we wstępie do obszernego opracowania dotyczącego edukacji teatralnej „Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej” pisze, że oba pojęcia są ze sobą związane od czasów starożytności. Różni się tylko podejście do ich funkcji i zadań.

Studia kulturoznawcze ujawniają, że w pewnych okresach kultury europejskiej istniała całkowita zbieżność dróg teatru i dróg edukacji, wystarczy wspomnieć odległy hellenizm, później renesansowy humanizm i reformatorskie idee edukacyjne wieku oświecenia, traktujące teatr jako najlepszą szkołę wychowania obywatelskiego, łączącego w sobie przyjemność i naukę, rozrywkę i kształcenie: wreszcie współczesność, która zweryfikowała wiele elementów procesu edukacyjnego i artystycznego, zmieniła charakter kontaktu nauczyciela z uczniem i odbiorcy z dziełem sztuki oraz podważyła siłę autorytetów w rzeczywistym życiu (Żardecki 2012: 9-10).

Wiesław Żardecki w wyżej wspomnianej pracy dokonuje bardzo szczegółowej analizy edukacji teatralnej, wskazując na kierunki badań i sposobów

myślenia o tym zjawisku na przestrzeni dziejów (zob. Żardecki 2021). Formułuje także definicję edukacji teatralnej¹, podkreślając jej równoważny wpływ na rozwój uczestnika i znaczenie artystyczne powstałego dzieła.

Pedagogika teatru interesuje się wieloaspektowymi relacjami między teatrem a wychowaniem, w szczególności ideałami i wartościami humanistycznymi (...) oraz ich urzeczywistnieniem w aktualnej sytuacji społecznej, kulturowej, cywilizacyjnej, a także konsekwencjami tych relacji, zarówno dla wzbogacenia osobowości jednostkowej, jak i dla efektywnego funkcjonowania teatru, jako ważnej dziedziny kultury współczesnej. (Żardecki 2021, s.17)

Co istotne dla tej pracy, w swojej definicji Żardecki zwraca również uwagę na fakt sprawczości i dialogowej relacji pomiędzy uczestnikiem a instruktorem:

W tak rozumianej pedagogice twórczej aktywności teatralnej chodzi więc o poszukiwanie i wskazanie takich rozwiązań, by teatr nie był manipulacją (...), by środki nie zdominowały celów (...), by spotkanie z pedagogiem oznaczało międzyosobową relację, między podmiotowy związek, sztukę bycia razem, wzajemną wymianę wartości i rozwój osobowy obydwu partnerów interakcji (Żardecki 2012: 14).

Istnieje bardzo wiele prac, które z różnych perspektyw postrzegają rolę edukacji teatralnej, przesuując akcent badań na interesujące dla dziedziny obszary. Edukacja teatralna jest więc niewątpliwie przestrzenią do badań interdyscyplinarnych: z gruntu pedagogiki, psychologii, socjologii, wiedzy o teatrze, antropologii czy kulturoznawstwa.

Edukacja teatralna to pojęcie szerokie, zawierające w sobie różne rodzaje działalności twórczej. Jan Dorman wprowadził w swojej pracy podział na teatr ekspresji i teatr immersji (zob. Dowsilas 2017).

Teatr Immersji to szeroko pojęte uczestnictwo w życiu teatralnym – wizyty dzieci w teatrze, oglądanie spektakli, wystaw, performansów, słuchanie teatralnej muzyki, udział w rozmowach pospektaklowych, lekcje dotyczące historii teatru, pogadanki, opowieści o teatrze zza kulis, rozmowy z twórcami teatralnymi. Wszystkie te działania mają na celu nie tylko wychowanie świadomego widza i przygotowanie

¹ Pojęć *edukacja teatralna* i *pedagogika teatralna* Żardecki używa synonimicznie. Opisywana przez niego pedagogika teatralna nie jest tożsama ze współczesnym nurtem pedagogiki teatralnej, którą opisuję w kolejnych podrozdziałach (zob. 2.2. Teatr oparty na dialogu).

do aktywnego odbioru sztuki, lecz także rozbudzenie empatii, prezentację innych punktów widzenia świata, uwrażliwienie na estetykę. Koncentrują się one jednak na odbiorze. Choć we współczesnej praktyce teatralnej coraz częściej nie jest to jedynie bierny odbiór, a dzieci włączane są w akcję spektaklu, pytane o zdanie podczas rozmów, czy zachęcane do działań, to jednak punktem wyjścia teatru immersji jest recepcja dzieła.

Drugim rodzajem działalności jest teatr ekspresji. Zakłada kreowanie teatru z dziećmi, które są aktywnymi twórcami, pełnią funkcje aktorów, a czasami także autorów scenariusza, reżyserów, scenografów, czy autorów muzyki. To w ujęciu Dormana teatr nastawiony na wyrażanie. Na tym właśnie obszarze skupia się moja praca i wyłącznie ten obszar jest przedmiotem podejmowanego tutaj opisu. Tworzenie teatru z dziećmi może jednak przybierać różne formy, oto niektóre z nich:

- działania teatralne w przestrzeni szkolnej – nakierowane na przygotowywanie szkolnych akademii i oprawy świąt i wydarzeń;
- działania teatralne w teatrach instytucjonalnych – warsztaty teatralne do repertuarowych spektakli, projekty edukacyjne;
- działania teatralne dzieci w teatrach profesjonalnych – spektakle i działania, w których dzieci grają na scenie razem z profesjonalnymi aktorami;
- działania teatralne skupione na warsztatach teatralnych – mające na celu rozwinięcie określonych cech i umiejętności miękkich u dziecka;
- działania teatralne służące powstaniu szeroko rozumianego dzieła teatralnego: spektaklu, lekcji pokazowej czy performansu;
- działania teatralne skoncentrowane na pogłębianiu umiejętności twórczych i technicznych – mające przygotować uczestnika do wykonywania zawodu np.: aktora, reżysera czy scenografa;
- działania i metody teatralne wykorzystywane do celów edukacyjnych niezwiązanych z teatrem bezpośrednio² np. teatralizowane lekcje języka polskiego, historii, a nawet fizyki i biologii.

2 W Polsce ta dziedzina rozwija się coraz prężniej za sprawą alternatywnych metod edukacji, które wykorzystują teatralizowane gry do aktywnej nauki dzieci oraz za sprawą projektu Teatroteka Szkolna zainicjowanego przez Instytut Teatralny. Na platformie internetowej <https://teatrotekaszkolna.pl> można znaleźć ogromną bazę scenariuszy do szkolnych lekcji przeprowadzanych teatralnymi metodami.

Edukacją teatralną w Polsce zajmują się domy kultury, szkoły, szkoły artystyczne, prywatne firmy, teatry instytucjonalne oraz fundacje, stowarzyszenia i teatry pozainstytucjonalne. W rolę instruktorów teatralnych wcielają się najczęściej nauczyciele, aktorzy, pedagodzy, reżyserzy i animatorzy kultury. Poszerzyć swoje kompetencje do teatralnej pracy z dziećmi można w co najmniej dwóch ośrodkach³, a także podczas licznych kursów i szkoleń.

Nie ma jednego uniwersalnego podręcznika dla instruktorów teatralnych, który wskazywałby im jeden spójny sposób prowadzenia zajęć. Instruktorzy czerpią z różnych źródeł: od klasycznego przygotowania akademii szkolnej, odtworzenia gotowego tekstu w rodzajowych sytuacjach na scenie, po elementy dramy, choreoterapii, improwizacji, teatru zabawy, treningu aktorskiego przeniesionego na dzieci, teatru przedmiotu, plastyki i lalki, elementy rytmiki, ruchu, pracy z głosem i dykcją, z tekstem, a nawet trening uważności i medytacji. Ośrodków, szkół, firm, fundacji i kół teatralnych jest tak dużo, że nie sposób odnaleźć i sklasyfikować wszystkie.

Z raportu z badań nad edukacją teatralną w szkołach podstawowych przeprowadzonego przez Instytut Teatralny (zob. Kalinowska 2013: 29) wynika, że w 2013 roku w szkolnej edukacji teatralnej dominowały dwa główne odmienne modele edukacyjne: model animacyjny i model hierarchiczny. Chociaż sytuacja dotycząca edukacji teatralnej w Polsce zmienia się bardzo dynamicznie i dzisiaj, gdyby podobny raport został przeprowadzony, wyniki z pewnością byłyby inne, to opis modeli wciąż dobrze obrazuje dwa kontrastujące ze sobą spojrzenia na rolę edukacji teatralnej. Tabela 1. precyzyjnie opisuje różnice między dwoma wymienionymi wyżej modelami.

Podobne zestawienie można by stworzyć, jeśli do opisu modeli edukacji teatralnej użyje się kategorii dotyczących relacji dziecko-dorosły zaproponowanych przez Santa. Tak więc model animacyjny ze względu na założenie dialogu między dzieckiem i dorosłym oraz dostrzeganie twórczego potencjału dziecka byłby odzwierciedleniem modelu izonomicznego na gruncie teatru. Kluczowy dla mojej pracy jest model relacji instruktor-dziecko, a jego opis (zob. 2.2. Teatr oparty na dialogu) poprzedzam charakterystyką pozostałych modeli i ich emanacji na gruncie teatru dziecięcego (zob. 2.1. Pojęcie edukacji teatralnej i jej modele).

3 Podyplomowe studia Reżyserii Teatru Dzieci i Młodzieży w Akademii Sztuk Teatralnych we Wrocławiu oraz podyplomowe studia Pedagogiki Teatru w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

	Model animacyjny pedagogiki teatru	Model hierarchiczny, podejście „ex cathedra”
Na jakich działaniach się opiera?	<ul style="list-style-type: none"> ● na działaniach pedagogicznych, nakierowanych na ucznia 	<ul style="list-style-type: none"> ● na działaniach artystycznych, nakierowanych na dzieło
Czym jest teatr?	<ul style="list-style-type: none"> ● zabawą ● pretekstem do poznawania świata, impulsem do rozwoju wyobraźni i różnych umiejętności 	<ul style="list-style-type: none"> ● sztuką ● dziedziną kultury opartą na kontakcie z aktorem i na żywym słowie ● zadaniem do przygotowania
Kim są dzieci? działań	<ul style="list-style-type: none"> ● podmiotami i partnerami nauczyciela, współtwórcami ● sprawczą, aktywną stroną działającą, wskazującą kierunek 	<ul style="list-style-type: none"> ● „przedmiotem oddziaływań pedagogicznych” ● kimś, kim trzeba pokierować
Kto w niej bierze udział?	<ul style="list-style-type: none"> ● wszystkie dzieci, w rolach zależnych od swoich możliwości i zainteresowań 	<ul style="list-style-type: none"> ● dzieci chętne i szczególnie uzdolnione, z predyspozycjami teatralnymi
Na czym bazuje warsztat nauczyciela?	<ul style="list-style-type: none"> ● na metodach animacyjnych, aktywizacyjnych, improwizacyjnych ● na znajomości rozwoju dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> ● na powtarzalnych próbach i ćwiczeniach ● na znajomości warsztatu teatralnego, profesjonalnych tricków scenicznych
Jakie cele zakłada?	<ul style="list-style-type: none"> ● odkrycie talentów dziecka ● wyzwolenie kreatywności, pobudzenie wyobraźni ● wzbudzenie twórczych pasji ● integrację z grupą ● przeżywanie 	<ul style="list-style-type: none"> ● zapewnienie kontaktu ze sztuką i kulturą ● stworzenie dzieła ● zapewnienie artystycznej oprawy uroczystości szkolnych ● przekazanie treści wychowawczych
Co (głównie) rozwija w dzieciach?	<ul style="list-style-type: none"> ● wrażliwość społeczną i emocjonalną, zdolność identyfikacji i empatii ● pomysłowość 	<ul style="list-style-type: none"> ● teoretyczną wiedzę o teatrze ● praktyczne umiejętności sceniczne (ruch sceniczny, dykcja, emisja głosu)
Jak jest odbierana przez dzieci?	<ul style="list-style-type: none"> ● wszystkimi zmysłami ● na poziomie emocji 	<ul style="list-style-type: none"> ● głównie intelektem

Tabela 1: Różnice w podejściach do edukacji teatralnej w szkołach (Kalinowska 2013: 29)

2.1.1. Model hierarchiczny/adultystyczny

Podstawy filozoficzne modelu hierarchicznego odnaleźć możemy w modelu adultystycznym. Celem jest konkretne przedstawienie, które trzeba przygotować w krótkim czasie. Nie zakłada się przeprowadzania warsztatów teatralnych rozwijających umiejętności i kompetencje uczestników. Nauczyciel przygotowuje scenariusz, rozdaje role i wydaje polecenia dotyczące ustawienia, czynności wykonywanych przez dzieci i interpretacji słów przez nie wypowiedzianych. Nie ma miejsca i czasu na dyskusje i decyzyjność dzieci. Energia nakierowana jest na dzieło (przedstawienie) i jego dydaktyczno-wychowawczy charakter – najczęściej przygotowywane w ramach akademii szkolnych. Najzdolniejsze dzieci, które nie mają problemów z koncentracją albo z nieśmiałością oraz mówią głośno i wyraźnie, dostają największe role. Bardzo ważna jest treść przedstawienia i jego moralizatorski bądź edukacyjny charakter, który jednak zawsze pozostaje głosem nauczyciela wypowiedzianym ustami dzieci.

Realizacja takiego modelu teatru dziecięcego może wynikać z kilku przyczyn: braku czasu na przygotowanie spektaklu (np. uroczystość szkolna jest za tydzień, a nauczyciel może spotkać się z dziećmi tylko dwa razy po 45 minut), braku odpowiedniej przestrzeni i chęci uczestników (np. dzieci są przyzwyczajone do uczenia się tekstu w domu i dostawania gotowych ról), braku kompetencji instruktora (np. nauczyciel bez przygotowania teatralnego i znajomości metod zostaje wyznaczony przez dyrektora do przygotowania akademii szkolnej lub osoba z przygotowaniem teatralnym przekłada bezpośrednio techniki teatralne i sposób pracy na grupę dziecięcą).

Nie można jednak zakładać, że hierarchiczny model teatru dziecięcego jest z gruntu czymś złym i niepożądanym. Dla wielu dzieci jest to jedna z pierwszych bezpiecznych form uczestniczenia w kulturze, która może przynosić wiele satysfakcji i być wstępem do poszerzania swoich umiejętności.

2.1.2. Model autonomiczny

Odzwierciedlenia takiego modelu nie ma w raporcie. Trudno bowiem znaleźć funkcjonujący teatr dziecięcy oparty na założeniach całkowitej i bezkompromisowej decyzyjności dzieci. Nie znaczy to, że taki teatr jest niemożliwy, jest jednak poza obszarem edukacji teatralnej, bo nie zakłada udziału nauczyciela/instruktora lub zakłada jego bierny charakter. Może zaistnieć podczas spontanicznej zabawy dzieci, w której odgrywają role np. zabawa w sklep, w lekarza, w dom lub bezpośredniej zabawy w teatr: dziecko angażuje kolegów lub kuzynostwo i wspólnie przygotowują przedstawienie, które chcą zaprezentować w klasie lub na rodzinnym przyjęciu. Wartość swobodnej, autonomicznej zabawy jest nieoceniona i potwierdzona coraz liczniejszymi badaniami. Aneta Brzezińska-Gębicka w swoim artykule na temat roli swobodnej zabawy pisze:

Sama zabawa swobodna wzbogaca dziecięcą wiedzę. Dzięki funkcji projekcyjnej umożliwia dziecku wkroczenie w nowe relacje, pozwala odkryć w sobie potencjał i nowe umiejętności. W zabawie swobodnej dziecko zyskuje, jak w żadnej innej płaszczyźnie, autonomię, samodzielność i poczucie sprawstwa (Brzezińska-Gębicka 2018: 73).

Podczas zajęć teatralnych model autonomiczny jest możliwy jedynie chwilowo:

- Jako eksperyment – instruktor oddaje dzieciom prowadzenie zajęć, a sam wciela się w rolę uczestnika. Na potrzeby pracy przeprowadziłam taki eksperyment w prowadzonych przeze mnie grupach teatralnych, w każdej z 10 grup (dzieci od 7 do 13 lat) efekt był podobny – dzieci podzieliły się zadaniami i zaproponowały swoje ulubione ćwiczenia spośród tych, które robiliśmy na zajęciach już wcześniej. Trzymały się przy tym schematu, który zawsze realizujemy na zajęciach (przywitanie, rozgrzewka, dwie zabawy, zadanie właściwe), choć nie było to wymagane. W pewnym sensie ich decyzyjność

sprowadziła się więc do wyboru spośród tego, co zaproponowałam wcześniej. W żadnej z grup nie udało się przeprowadzić zajęć bez mojej ingerencji, po kilku minutach bowiem panował chaos, znudzenie i frustracja uczestników. Niewątpliwą wartością eksperymentu było to, że dzieci poczuły się wyróżnione tym, że teraz to one mogą decydować o przebiegu zajęć, natomiast zajęcia nie okazały się satysfakcjonujące dla większości uczestników i nikt z uczestników nie wyraził chęci powtórzenia eksperymentu.

- Jako przejaw niekompetencji nauczyciela/instruktora – wynikający najczęściej z braku doświadczenia i idealistycznym, czy wręcz naiwnym przekonaniu, że dzieci same, od razu i instynktownie podejmą interesujące, nurtujące je wątki w dyskusji, które potem wzorowo przełożą na sceny i zaskoczą publiczność swoją kreatywnością. Nie twierdzą oczywiście, że dzieci nie mogą tego zrobić, ale tak jak każdy człowiek potrzebują do tego inspiracji, przygotowania i umiejętnie postawionych zadań. Postawienie przez instruktora zadania „możecie zrobić teraz, co chcecie” może skończyć się na kilka sposobów, z mojego doświadczenia wynika, że najczęściej pojawiają się te trzy: albo konflikt między grupą, który nie doprowadzi do powstania sceny, albo automatyczne poddanie się grupy, podsumowane stwierdzeniem „ale my nie wiemy, co zrobić”, albo przedstawienie na scenie swobodnej zabawy (jedynie u młodszych dzieci). Wyjątkiem jest tu bardzo dobrze zintegrowana i doświadczona grupa, która będzie w stanie samodzielnie i zgodnie kreować ciekawe sceny.

2.2. Teatr oparty na dialogu

Teatr, który realizuje model izonomiczny, to taki, który zakłada sprawczość dziecka, ale dostrzega rolę i potencjał pedagoga we wspólnym odkrywaniu potencjału twórczego. To pedagog proponuje strukturę ćwiczenia, spektaklu czy gry, uczestnicy natomiast wypełniają pozostawione dla nich pola sprawczości. Może się to dziać na różnym poziomie i w różnym natężeniu, w zależności od potrzeb i umiejętności

uczestników. Pola sprawczości i ich stopniowalność opisuję w dalszej części pracy (zob. 3.2. Równowaga między strukturyzacją a wolnością), natomiast w tym podrozdziale chciałabym skupić się na wybranych kierunkach w edukacji teatralnej, które w centrum stawiają idee sprawczości i aktywnej partycypacji dzieci.

Zmiany w edukacji teatralnej dotyczące dostrzeżenia potencjału dzieci, obserwacji ich faktycznych zainteresowań, wsłuchania się w ich potrzeby i traktowania jak aktywnych współtwórców, a nie biernych odbiorców edukacyjnych komunikatów, zbiegły się w czasie ze zmianami w obszarze całej pedagogiki i socjologii⁴. Prekursorzy tego typu myślenia żyli i tworzyli już w XX wieku, natomiast dopiero w XXI wieku te idee stały się powszechne i szeroko stosowane. Niewątpliwy wpływ na tę zmianę w Polsce miała pedagogika teatralna wprowadzona z gruntu niemieckiego w 2005 roku poprzez Instytut Teatralny za sprawą Justyny Sobczyk (absolwentki pedagogiki teatru na Berlińskim Uniwersytecie Sztuk Pięknych i jednocześnie pierwszej w Polsce dyplomowanej pedagogażki teatru). Stopniowo jej idee przenikały teatry instytucjonalne, grupy amatorskie, działania edukacyjne. Dzisiaj pedagogika teatru to pojęcie obejmujące bardzo szeroki obszar działań: pracę w teatrze instytucjonalnym z widzami teatralnym, projekty edukacyjne, szkolenia pedagogów, prace z różnymi grupami narażonymi na wykluczenie, czasami także pracę z profesjonalnymi aktorami przy użyciu pedagogicznych narzędzi, warsztatową pracę z dziećmi i młodzieżą, tworzenie spektakli i performansów. Justyna Czarnota-Misztal i Magdalena Szpak we wstępie do publikacji „Pedagogika Teatru. Kierunki refleksje, perspektywy”, podkreślają, że to, co wyróżnia pedagogikę teatralną spośród innych teatralnych zjawisk i nurtów to:

egalitarność, bazowanie na doświadczeniach uczestników, zapraszanie ich do dyskusji o otaczającej rzeczywistości z wykorzystaniem języka teatru (Czarnota-Misztal, Szpak 2018: 5).

Teatr nie jest więc głównym celem, ale narzędziem dzięki któremu można wyrazić siebie, pogłębić relacje, dokonać refleksji i zbadać konkretne zagadnienie. Anna Rochowska w swoim artykule „Pedagogika teatralna – próba definicji” wnikliwie

4 Można tu wspomnieć odniesienia i kierunki wskazane przez Katarzynę Kalinowską w artykule „Kulturowy Entourage pedagogiki teatru” takie jak: rodzicielstwo bliskości, kultury rodzinne, antypedagogika, praktyczna nauka, kształcenie ustawiczne, demokratyzacja kultury, praca grupowa i projektowa, podejście animacyjne, kultura afektywna (Kalinowska 2018).

opisuje genezę tego zjawiska i obszary jego występowania, a także konstruuje możliwie precyzyjną definicję:

Pedagogika teatru to twórcze działanie z grupą (za)angażowanych⁵ uczestników, realizowane w celu pogłębionego spotkania jej członków ze sobą, wykorzystujące szeroki wachlarz tzw. technik teatralnych, stwarzające przestrzeń do wymiany myśli, dzielenia się na równych prawach swoimi refleksjami i emocjami, pojawiającymi się w kontekście ustalonego tematu czy też konkretnego przedstawienia teatralnego lub innego dzieła sztuki (Rochowska 2019: 137).

Anna Rochowska bardzo dokładnie tłumaczy każdy z członów definicji (Rochowska 2019: 137), na potrzeby mojej pracy jednak najbardziej interesujący jest nacisk na spotkanie, równoważne relacje, brak hierarchiczności i dialog między uczestnikami. Pedagogika teatralna jest z definicji więc teatrem, który zakłada sprawczość uczestnika/ dziecka.

Pedagogika teatralna w Polsce u początków swojej działalności czerpała wiele z niemieckiego modelu pedagogiki, z czasem jednak badacze odkrywali polskie korzenie myślenia o teatrze dziecięcym jako medium partycypacyjnym.

Marzenna Wiśniewska wnikliwie opisuje pracę prekursorów myśli pedagogicznej w Polsce. Początek przemian datuje na dwudziestolecie międzywojenne, kiedy swoje idee teatralne opisywali Lucjusz Komarnicki (koncepcja szkolnego laboratorium teatralnego), Wacław Budzyński i Tadeusz Malinowski (teatr gier improwizowanych), Zdzisław Kwieciński (idea teatru samorodnego). Wiśniewska zaznacza, że już wtedy wyżej wymienieni twórcy silnie postulowali takie wartości w pracy teatralnej jak: podmiotowość uczestnika działań twórczych, postawa dialogu, współuczestnictwo i współodpowiedzialność, spontaniczność i ekspresja, improwizacja, proces teatralny, usuwanie granic między wykonawcami a widzami, postawę animatora działań teatralnych (Wiśniewska 2018: 23-24). Ich postulaty, obserwacje, czy proponowane ćwiczenia z powodzeniem można stosować i dziś.

Kolejnego ważnego przełomu w edukacji teatralnej w Polsce dokonał Jan Dorman i jego teatr zabawy, który opisuję szerzej w dalszej części rozdziału (zob. 2.2.1. Teatr zabawy Dormana – sprawczość w formie). Nie sposób nie wspomnieć również o Krystynie Miłobędzkiej, Irenie i Tadeuszu Byrskich, a z późniejszego czasu także

5 Wyróżnienia tekstu w cytacie są zgodne z wyróżnieniami w oryginalnym tekście Anny Rochowskiej.

o Laboratorium Edukacji Twórczej stworzonym przez Marię Parczewską i Janusza Byszewskiego oraz na innych, bardzo licznych pedagogów, którym przyświecały podobne oparte na partycypacji idee, takich jak: Jan Berdyszak, Elżbieta Olinkiewicz, Wiesław Karolak czy Marcin Berdyszak (Wiśniewska 2018: 29).

Rafał Kojos w swoim artykule wymienia trzy kierunki, które realizują model dialogu między dorosłymi i dziećmi w teatrze dziecięcym – wskazuje na dramę, improwizowaną inscenizację i zabawę tematyczną (Kojos 1999: 69-85). W kolejnych podrozdziałach opisuje te kierunki i ich genezę, ponieważ stanowią one dla mnie podstawę współczesnego teatru dziecięcego opartego na idei sprawczości.

2.2.1. Teatr zabawy Dormana – sprawczość w formie

Za jednego z prekursorów nowoczesnego podejścia do edukacji teatralnej w Polsce można uznać Jana Dormana, który w 1945 roku w Sosnowcu założył eksperymentalny teatr dziecka, gdzie podczas pracy warsztatowej rozwijał refleksję pedagogiczno-teatralną i tworzył koncepcję teatru zabawy (Dowsilas 2017: 89). Dorman inspirował się naturalnymi zachowaniami dziecka, tradycyjnymi zabawami, zamiłowaniem do rytmizacji i wyliczanek, naturalną potrzebą ruchu, nieświadomą celowością działań. Obserwację dziecka w jego naturalnym środowisku łączył z elementami rytmiki Delacroze'a i eksperymentami Rudolfa Stirnera (Dowsilas 2017: 90). Dostrzegał rolę zabawy jako naturalnej czynności w *kształceniu mimiochodem*. W myśl jego koncepcji teatr potrzebny jest do katalizowania przeżyć, wyrzucania z siebie nagromadzonych emocji poprzez ruch i zabawę. Dostrzegał, że od najdawniejszych czasów ludzie korzystali ze sztuki jako formy *wyżycia się* – pogłębienia uczyć i przeżyć obecnych w ich życiu – tak samo postępują dzieci w zabawie teatralnej.

Dziecięca sprawczość w teatrze Dormana objawia się przede wszystkim w trzech aspektach: wierze w wyjątkowość dziecka, oddaniu odpowiedzialności oraz inspiracji dziecięcą zabawą.

2.2.1.1. Wyjątkowość dziecka

Głównym celem w pracy Dormana było podtrzymanie naturalnej twórczej energii w dzieciach. Wierzył w to, że dzieci mają umiejętności, których nie mają dorośli, a które są niezbędne do twórczej pracy:

Szczególnie zależało mi na tym, aby dzieci w wieku przedszkolnym, jak najdłużej pozostawały w świecie własnych „urojeń”. Cała sprawa leżała w tym, żeby przedłużyć ten okres i aby dziecko nie kosztowało psychicznie (Dowsilas 2017: 83).

Owa dziecięca twórcza energia stanowi przewagę dzieci nad dorosłymi. Zadaniem dorosłych jest nie tylko nie zniszczyć tej energii w dziecku, lecz także czerpać z niej podczas pracy twórczej. To materializacja idei modelu izonomicznego w teatrze, opartego na wzajemności – dzieci dają twórczą energię, która została utracona przez dorosłych, a dorośli dają możliwości organizacyjne, wiedzę i doświadczenie potrzebne do przeprowadzenia projektu.

2.2.1.2. Oddanie dzieciom odpowiedzialności

Dorman twierdził, że teatr obok szkoły i rodziców jest trzecim filarem wychowania. Dzieci oprócz zabawy podejmowały odpowiedzialność, dążyły do wspólnego celu. Nie tylko występowały w teatrze, lecz także zajmowały się wszelkimi okołoteatralnymi czynnościami: projektowały i rozklejały plakaty, szyły kostiumy, montowały scenografię i zajmowały się muzyką – najczęściej opartą na rytmizacji i wyliczankach – czyli tym, co dzieciom organicznie bliskie (Dowsilas 2017: 91).

2.2.1.3. Inspiracja zabawą

Teatr Dormana, chociaż za najważniejszy uznaje sam proces, a nie sceniczny efekt działania, ma artystyczny wymiar. Bogaty jest w metafory, symbole, magiczne światy. Dzieje się tak dzięki wykorzystaniu elementów pochodzących bezpośrednio ze świata fantazji dziecka – używaniu konwencji zabawy do opisu uniwersalnych zjawisk. Twórczość Dormana opiera się na umowności podobnej do tej, którą dzieci kreują w swobodnej zabawie np. kij od szczotki może być zarówno partnerem do tańca, jak i szablą, granicą między światami, tajemniczym starożytnym artefaktem, jak i planetą, na której żyją mikrokosmici. Ponadto Dorman podkreśla konwencjonalność zabawy i wykorzystuje jej strukturę do budowania metafor scenicznych. Ważne są przedmioty (najlepiej te z otoczenia dziecka), które Dorman uważa za najbliższych powierników emocji. W wymiarze literackim Dorman rozwija metodę kolażu literackiego – do tematu dopasowuje różne elementy literackie: wiersze, prozę, piosenki, wyliczenia, hasła, także te, które dzieci znają z podwórkowych zabaw. Jego teatr nie jest realistycznym odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz artystycznie przetworzonym jej odbiciem, które ma zapraszać w świat możliwie najbliższy dziecku.

2.2.2. Teatr Forum – sprawczość w tematyce

Za prekursora dramy uznaje się Augusto Boala – brazylijskiego reżysera i pedagoga – założyciela Teatru Forum. Teatr Forum od początku był ruchem zaangażowanym społecznie, opartym na filozofii Feriego dotyczącej emancypacji uciśnionych. Zawsze tematem warsztatu jest rodzaj konfliktu lub opresji, które za pomocą scenicznego dialogu i przy pomocy publiczności, muszą zostać rozwiązane.

Teatr jest tu bardziej narzędziem służącym do rozwiązania konfliktu, przedyskutowania ważnych społecznie spraw, niż artystycznym środkiem wyrazu. Według Boala teatr to:

‘zorganizowane działanie, które poprzez symbole i konwencje pozwala na jednoczesną aktywność i swobodne przechodzenie ze świata realnego do świata fikcyjnego’ (Boal 1995).

Wykreowanie fikcyjnego świata pozwala na przepróbowanie trudnych życiowych sytuacji w bezpiecznych scenicznych warunkach. Uczestnik Teatru Forum może więc w bezpośrednim doświadczeniu scenicznym odkryć, co czuje w danej konfliktowej sytuacji, jak zachowuje się jego ciało i jak należy zareagować. Aktor Teatru Forum musi być także dobrym obserwatorem rzeczywistości – wciela się często w osoby ze swojego najbliższego otoczenia: wykorzystuje ich zachowania, ruchy, słowa. Jednak najcenniejszym doświadczeniem według Teatru Forum jest nie wierne odegranie postaci, lecz poprzez wcielenie się w rolę, wejście w jej perspektywę i dostrzeżenie jej punktów widzenia.

Od samego początku istnienia Teatr Forum opierał się na założeniu pracy z osobami uciśnionymi, takimi, które są z różnych powodów narażone na wykluczenie. Dzieci z pewnością są jedną z takich grup, a praca metodami Teatru Forum pozwala im na swobodną wypowiedź i dostrzeżenie świata z ich perspektywy. Metody Forum są szeroko stosowane nie tylko w tworzeniu spektakli z dziećmi, lecz także jako forma terapii czy mediacji. Prężnie działająca współcześnie fundacja zajmująca się metodami Teatru Forum, dramy i szerzej rozumianego teatru zaangażowanego społecznie jest DramaWay.

Sprawczość w Teatrze Forum manifestuje się już w samej jego idei jako teatru, który tworzony jest dla uczestnika (widzoaktora⁶). Ale można wyszczególnić kilka założeń, które jeszcze silniej obrazują nastawienie na dialog między uczestnikami: brak hierarchiczności, temat bliski dziecku, instruktor w funkcji moderatora.

⁶ W Teatrze Forum nie ma granicy między aktorami i widzami, uczestnik jest jednocześnie widzem i aktorem. Widzoaktor (spect-actor) to nazwa wprowadzona przez Augusto Boala dla określenia połączonego trybu uczestnictwa.

2.2.2.1. Brak hierarchiczności

Teatr Forum zakłada aktywność każdego z uczestników wydarzenia. Każdy jest aktywnym, równorzędnym twórcą. Każdy z publiczności może się wypowiedzieć lub zainterweniować w scenicznej akcji. Nie ma również znaczenia przestrzeń, w której dzieje się teatr, ani jego forma plastyczna. Do zostania aktorem Teatru Forum nie są również potrzebne konkretne kompetencje – gra opiera się na osobistych doświadczeniach i z założenia każdy jest ekspertem w poruszanej sprawie, bo największą wagę przykładają się do osobistej perspektywy (zob. Suchocka 2021, 107).

Uczestnik programu jest równorzędnym partnerem aktorów-nauczycieli – nosi w sobie wiedzę i umiejętności, które czynią go ekspertem w zakresie poruszanej tematyki (Jaskulska, Żejmo-Kudelska [bez daty]: 1).

2.2.2.2. Temat bliski dziecku

W Teatrze Forum nigdy nie należy narzucać ludziom żadnej ideologii. W Teatrze Forum nie wygłasza się kazań. Teatr Forum nie jest dogmatyczny i nie próbuje manipulować ludźmi. W najlepszym razie uwalnia on widzo-aktorów. Pobudza ich do działania, czyni z nich aktorów. Aktorem jest każdy, kto gra, kto działa (Boal 2014)

To uczestnicy decydują o wyborze tematu. Najczęściej jest to temat bliski rzeczywistości, jaka otacza uczestników. Jest to trudna sytuacja, z którą się mierzą, konflikt lub dyskusyjny aktualny temat. Przykładowe tematy: przedwczesne opuszczanie szkoły (temat zrealizowany przez uczniów gimnazjum nr 37 w Warszawie), poszukiwanie pierwszej pracy (XXVI Liceum Ogólnokształcącego im. Gen. Henryka Jankowskiego „KUBY” w Warszawie), Historia o Witominie i jego mieszkańcach – przedstawienie o konflikcie międzypokoleniowym (teatr Gdynia Główna).

2.2.2.3. Instruktor jako moderator

Uczestnicy tworzą spektakl na postawie improwizacji na dany temat np. spotkanie głównego bohatera, który chce porzucić szkołę, z nauczycielką. Uczestnicy wspólnie wybierają najciekawsze pomysły i spisują dialogi, zachowania, postawy, sceny, tworząc z nich scenariusz. Wszystko odbywa się na forum grupy, wszystko podlega wspólnej dyskusji. Instruktor pełni jedynie rolę moderatora. Uczestnicy tworzą karty postaci, wspólnie kreują głównego bohatera, który będzie mierzył się z problemem. Określają jego imię, wiek, najbliższe środowisko, relacje z innymi, wspólnie też wybierają bohaterów pobocznych, z którymi główny bohater będzie wchodził w interakcję.

Sprawczość w Teatrze Forum wynika bezpośrednio z jego idei – to teatr bazujący na społecznej misji, na zrozumieniu różnych perspektyw poprzez wcielanie się w role, nie ma tu mowy o artystycznej wizji jednej osoby. Estetyka również podporządkowana jest treści i problematyce, przez co schodzi na dalszy plan.

2.2.3. Improwizacja – sprawczość w swobodzie

Improwizacja teatralna w swoich założeniach zakłada dużą sprawczość sceniczną aktora – to od jego spontanicznych decyzji zależy jak potoczy się ćwiczenie, gra teatralna, scena lub przedstawienie. Aby z powodzeniem stosować metody improwizacji teatralnej w teatrze dziecięcym trzeba uznać sprawczość dziecka, jego wybory, pomysły i wrażliwość artystyczną. Z tego powodu improwizacja z pewnością należy do metod wpisujących się w izonomiczny model relacji między dzieckiem a instruktorem/pedagogiem teatralnym. Encyklopedia teatru definiuje improwizację bardzo szeroko:

Improwizacja – ‘w sensie etymologicznym działanie, które kształtuje się dopiero w czasie teraźniejszym wykonania; w sztuce: działanie spontaniczne, pod wpływem

szczególnych sił, często określanych takimi terminami, jak „uniesienie”, „natchnienie”; w wielu ideologiach artystycznych uważana za szczególnie autentyczną formę kreacji, przeciwstawianą powtarzalności i rutynie. W swoich historycznych kształtach obserwowana na wszystkich obszarach sztuki, szczególnie w muzyce, literaturze, teatrze. Podlega silnym ograniczeniom formalnym i możliwa jest jedynie w ściśle wyznaczonych granicach, właściwych danemu gatunkowi. W skrajnych wypadkach podlega zapisowi. Szczególnie rozpowszechniona w okresie baroku i romantyzmu’ (ETP).

Najistotniejsze cechy improwizacji to według powyższej definicji: koncentracja na teraźniejszości, spontaniczność/wolność twórcza i ograniczenie formalne. Odmian i kierunków improwizacyjnych w teatrze jest bardzo wiele. Od improwizacji w rytuałach i obrzędach, poprzez średniowieczne uliczne formy improwizowane, *commedia dell'arte*, ruchową *contaktimpro*, improwizację Grotowskiego nastawioną na głębię odczuć, po improwizację komediową. Na potrzeby pracy wybrałam improwizację opartą na grach teatralnych, ma ona bowiem największy potencjał pedagogiczny, a jej założenia wpisują się w model teatru dziecięcego opartego na dialogu i sprawczości.

Za prekursorów współczesnej improwizacji uznaje się na gruncie amerykańskim Violę Spolin, a na gruncie europejskim Keitha Johnstona. Oboje tworzyli niezależnie od siebie w podobnym czasie. Ich ćwiczenia wykorzystywane są w zyskujących popularność teatrach impro, podczas treningu aktorskiego aktorów na planach filmowych, a także w nowoczesnych technikach reżyserskich opartych na działaniu i pracy z intuicją.

Metoda Violi Spolin powstała dzięki jej pracy z dziećmi w 1946-1955 roku w Hollywood (Book 2007: 8). Spolin odkryła, że tym, co budzi spontaniczność i pozbawia wszelkich barier w działaniu na scenie jest gra. Zadania aktorskie włożone w ramy i strukturę gry sprawiały, że dzieci podejmowały je chętniej, a cele osiągnięte były bez barier, stresu i presji. Podobnie było w przypadku Keitha Johnstona – on także swoją metodę wywiódł z i oparł na pracy z dziećmi:

Johnstone przyszedł do teatru prosto ze szkoły, gdzie zajmował się pracą z trudną, „nieedukowaną” młodzieżą. W tej pracy zauważył, że przesuając uwagę z uczenia się na zabawę, dzieci przyswajają wiedzę znacznie szybciej, a co więcej – same jej pragną i domagają się jej (Hamerski 2012: 14).

Metody improwizacji doskonale sprawdzają się w działaniach pedagogiczno-teatralnych. Opierają się bowiem na pierwotnym instynkcie zabawy, konkurencji, wyzwolenia sztuki, która nie ma barier i nie spotyka się z negacją. Jest kilka istotnych aspektów, dzięki którym możliwe jest zaistnienie dziecięcej sprawczości podczas improwizacji: ograniczenia formalne, afirmacja błędu, wyzwolenie spontaniczności.

2.2.3.1. Ograniczenia formalne

Wbrew pozorom to struktura i jasno wytyczone zasady zapewniają wolność i poczucie bezpieczeństwa uczestnikom. W grze nie ma sytuacji, w której ktoś z uczestników nie wie, co robić. Uczestnik skupia się na sytuacji teraźniejszej, na rozwiązaniu zadania, reaguje więc spontanicznie, bez intelektualnej analizy, bez czasu na myślenie o tym, jak jest widziany przez obserwatorów, jak wypada na scenie, jak mu idzie, co myśli o nim instruktor.

Przez zastosowanie takiej gry zmuszamy człowieka do kształcenia w sobie umiejętności samodzielnego myślenia, stwarzamy mu szkołę umiejętności celowego doboru środków do osiągnięcia powziętego zamierzenia, wykształcamy zdolność swobodnego operowania temi środkami, celowego ich układu z punktu widzenia reakcji, jaką mają w partnerze lub widzu wywołać (Malinowski 1932: 29).

2.2.3.2. Afirmacja błędu

Keith Johtson w swojej książce opisuje wiele strategii pozwalających wykreować w uczestnikach poczucie zadowolenia z popełnionego błędu. Są to okrzyki radości, świadome prowokowanie błędów czy odwrócone gry, której celem jest sprawić, by grana scena była jak najgorsza. To wszystko dlatego, że tylko strach przed

popęlnieniem błędu według improwizatorów jest tym, co zabija spontaniczność, zabija więc sztukę.

2.2.3.3. Wyzwolenie spontaniczności

„Każdy może grać” od tych słów zaczyna się książka Violi Spolin podsumowująca jej pracę techniką improwizacji. Autorka podkreśla, że każdy ma w sobie pierwiastek twórczy i każdy może odkryć w sobie twórczą wolność. O fortunności scenicznej nie decyduje talent lub jego brak, lecz ćwiczenia, podejście i wypracowywanie w sobie scenicznego potencjału (Spolin 1999: 3). W improwizacji bardzo ważny jest trening. Głównym jego celem jest jednak wyzwolenie się uczestnika spod kategorii akceptacji i braku akceptacji. Podczas pracy nie analizuje się umiejętności uczestników, tylko pracuje się nad danym zagadnieniem. Nie ma dobrych lub złych rozwiązań, nie ma elementu oceny. To, co zaproponował uczestnik, nie jest dobre, ani złe – po prostu jest. Cały trening improwizacyjny prowadzi do pozbycia się barier. Dziecko na początku treningu boi się, co o jego zachowaniu pomyśli instruktor i inni uczestnicy, przyzwyczajone jest do podlegania ocenie, co paraliżuje twórczość. W treningu improwizacyjnym chodzi o pozbycie się barier i zwrócenie wolności twórczej, kierowanie się swoją intuicją, a nie próba przypodobania się instruktorowi lub widzowi.

Każdy z opisanych przeze mnie nurtów prezentuje odmienne podejście do sprawczości – dla Dormana sprawczość to przede wszystkim postrzeganie dziecka jako partnera posiadającego unikatowe cechy niezbędne do twórczości, w Teatrze Forum sprawczość koncentruje się na wysłuchaniu perspektywy dziecka, która jest niepodważalna i traktowana poważnie, w teatrze improwizacji z kolei sprawczość objawia się w wolność twórczej, wyzwoleniu spontaniczności i afirmacji błędu. Warto jednak zauważyć, że każda z przedstawionych koncepcji na pierwszym miejscu stawia proces i realną chęć poznania świata uczestników.

Opisane przeze mnie trzy rodzaje myśli teatralnej obecnej w edukacji teatralnej nie są jedynymi, które zakładają sprawczość dziecka. Trudno wyizolować wszystkie metody, każdy z doświadczonych instruktorów teatralnych ma swoje własne sposoby, metody i ćwiczenia. Często bywa tak, że to samo ćwiczenie przypisuje się różnym metodom pracy, często idee mieszają się, tworząc zupełnie nowe rozwiązania.

2.3. Cechy teatru, w którym dziecko jest sprawcze

Na podstawie wyżej opisanych już elementów sprawczości, pedagogiki teatru i koncepcji Jana Dromana, Teatru Forum i improwizacji sformułowałam kilka szczegółowych cech teatru, opartego na izonomicznym modelu wychowania, które opisuję poniżej.

1. Wolność – dzieci mogą wyrażać swoje myśli i poglądy na każdym etapie pracy.
2. Wzajemność – każdy z partnerów czerpie wiedzę i umiejętności od drugiego (dzieci uczą się od instruktora, instruktor uczy się od dzieci).
3. Powszechność – każdy może wziąć udział w warsztatach, pokazie, przedstawieniu. Odrzucenie kategorii talentu jako dominującej, koncentracja na treningu.
4. Zaufanie – dzieciom powierza się ważne zadania organizacyjne (przygotowanie strojów i rekwizytów, zaproszenie widowni, organizację przestrzeni, promocję) oraz przekazuje się bezpośrednio informacje minimalizując kontakt z rodzicem.
5. Wybór – to do dzieci należy ostateczna decyzja o wyborze tematyki, tekstu, konwencji, scen, postaci. To dzieci decydują, co chcą pokazać widowni.
6. Radość – wszystkie działania prowadzą do wyzwolenia radości twórczej, pozbycia się blokad, odwagi w podejmowaniu scenicznego ryzyka, zabawy, naturalności.

7. Bezpieczeństwo – instruktor odpowiada za takie stawianie zadań i narzucanie struktury zabawy/ gry/ spektaklu, które sprawi, że wszyscy uczestnicy będą czuli się bezpieczni.

Te cechy są piękne, idealistyczne i doskonale prezentują się na papierze, każdy jednak, kto kiedykolwiek współpracował przez dłuższy czas z dziećmi, wie, jak trudno osiągnąć realizację takich założeń i jak wiele niebezpieczeństw czyha po drodze. Aby chociaż część tych postulatów mogła zostać spełniona, potrzebne są określone warunki. Owe warunki sprawczości opisuję w kolejnym rozdziale pracy.

3. Warunki sprawczości

W tym rozdziale opisuję warunki, jakie muszą zostać spełnione, żeby można było mówić o sprawczym teatrze dziecięcym. Pierwszy obszerny podrozdział dotyczy postawy instruktora, kolejny – podstawowego założenia, jakim jest dychotomia między strukturą i wolnością uczestników, a ostatni – warunków zewnętrznych, od których często zależy poziom sprawczości, jaki możemy wypracować z uczestnikami.

3.1. Postawa instruktora

Postawa instruktora jest kluczowa w tworzeniu sprawczego teatru z dziećmi. To instruktor prowadzi proces teatralny, także on odpowiedzialny jest za kształtowanie postawy sprawczości i decyzyjności grupy. Od jego przygotowania i postawy w dużej mierze zależy powodzenie procesu twórczego. Podstawowa trudność dotyczy przesunięcia akcentu z prezentowania gotowej, spójnej wizji artystycznej na umiejętność takiego stawiania zadań, żeby owa wizja artystyczna wyszła od uczestników i zaistniała na scenie. Oprócz przygotowania i opracowania struktury procesu twórczego, w pracy z dziećmi konieczna jest określona postawa. Ta postawa sprowadza się do pozornie prostego założenia: *To dziecko jest w centrum wszelkich działań. Priorytetem jest uwolnienie twórczości dziecka, jego rozwój, zabawa i satysfakcja.*

Kluczowym elementem tej postawy jest więc wycofanie artystycznych ambicji instruktora i skupienie się na aktywnym słuchaniu. Dotyczy to zarówno bezpośrednich komunikatów: propozycji, pomysłów i komentarzy dzieci, jak i czułości na to, co nie wypowiedziane wprost. Uwaga na potrzeby grupy jest pierwszym z opisanych w kolejnych podrozdziałach elementów postawy instruktora sprzyjającej

sprawczości dzieci, kolejne to: czułość dramaturgiczna, zgoda na obniżenie statusu oraz postawa spokoju i ekscytacji.

3.1.1. Odpowiedź na potrzeby

Każde dziecko jest inne i ma inne potrzeby. Są dzieci, które chodzą na zajęcia z miłości do sławy, potrzeby bycia zauważonym czy rozwoju swojego talentu, są także takie, dla których teatr to terapia nieśmiałości lub takie, które po prostu lubią dobrą zabawę. Każde dziecko ma swoje osobiste granice do przekroczenia i na każde trzeba spojrzeć indywidualnie. Dla jednego wyjście na scenę i powiedzenie pojedynczego zdania będzie osobistym Mount Everestem, dla drugiego wyzwaniem będzie rola jakiej jeszcze nigdy nie grał. Kluczowa jest dobra znajomość dzieci i wycucie ich potrzeb i możliwości. Obok potrzeb indywidualnych są także potrzeby grupy i cel artystyczny, jaki przyświeca przedsięwzięciu – zadaniem instruktora jest zachowanie równowagi między tymi elementami.

3.1.2. Czułość dramaturgiczna

Zajęcia muszą być dobrze skomponowane. Ich segmenty dobiera się podobnie jak w kształtowaniu przedstawienia teatralnego. Wyznacza się określony cel i dobiera elementy prowadzące do tego celu tak, aby po drodze nie zaistniała nuda. Jak w klasycznym modelu dramaturgicznym – to, co intensywniejsze, przeplata się z mniej intensywnym, energia i chaos występuje na zmianę ze skupieniem i uważnością.

Nie wystarczy jednak przygotowanie doskonałego scenariusza zajęć. Każda z grup jest inna, pracuje w innej przestrzeni, uczestnicy mają inny nastrój każdego dnia.

Dlatego ważne jest wypracowanie w sobie elastyczności i gotowości na zmianę wcześniej przygotowanego scenariusza zajęć.

Bądź elastyczny. Zmieniaj plan w momencie, kiedy jest to wskazane. Kiedy wiesz, jaki jest fundament twoich zajęć i twoja rola jako nauczyciela, możesz łatwo znaleźć grę, która rozwiąże problem natychmiastowo (Spolin 1999: 38).

Viola Spolin w swojej książce wskazuje na elastyczność jako kluczową umiejętność instruktora, ale zwraca także uwagę na sposób, w jaki można zmieniać przebieg zajęć, jeśli zajdzie taka potrzeba. Istotny jest odpowiedni dobór gier – kiedy widać, że energia w grupie spada, można zastosować ćwiczenie energetyzujące, a jeśli problemem jest chaos, dobrze zagrać w grę, w której uważność jest niezbędna. Skuteczniejsze jest operowanie gramami i zabawami, którym przypisujemy określony cel, niż formułowanie bezpośrednich komunikatów, takich jak: **skupcie się, *dajcie więcej energii, *uśmiechnijcie się, *uspokójcie się.*

3.1.3. Zgodna na pozorne obniżenie statusu

Oskar Hamerski w swojej pracy dotyczącej Keitha Johnstona zwraca uwagę na pojęcie statusu. Johnstone używa tej kategorii do budowy improwizowanych scen – obniżenie statusu osoby wysoko postawionej, lub podwyższenie statusu osoby nisko postawionej, jest jednym z fundamentów sytuacji komediowej w sztuce (Hamerski 2012: 11). Manipulacja statusem jest również jednym ze środków, które wpływają na relacje w każdej grupie ssaków człękoksztalnych⁷. Podobnie w grupie teatralnej. Instruktor może wykorzystać efekt huśtawki statusowej⁸ i obniżyć swój status po to, by podwyższyć status uczestników. Osoby, które czują się w grupie pewnie, lepiej radzą sobie na scenie i łatwiej przełamać im bariery związane ze stresem i nieśmiałością. Co za tym idzie: chętniej podejmują ryzykowne wybory sceniczne, są bardziej decyzyjne, śmiałe i kreatywne na scenie. Instruktor może podjąć kilka działań, które

7 Szerzej pisał o tym wskazany przez Hamerskiego D. Morris – porównując zachowania ludzi do zachowań małp w stadzie (Morris 1998: 26).

8 Pojęcie wprowadzone przez Keitha Johnstona (zob. Hamerski 2012:12)

to ułatwią. Poniżej opisuję takie z nich jak: wykonywanie ćwiczeń razem z dziećmi, robienie z siebie głupka, przyznawanie się do błędu, obnażanie zwyczajności (zob. Johnstone 2013).

3.1.3.1. Wykonywanie ćwiczeń wspólnie z dziećmi

Grając razem z dziećmi, np. w inaugurującego berka, instruktor od razu pokazuje równoległe relacje. Stawia siebie pomiędzy dziećmi i udowadnia, że proces teatralny będzie przeprowadzany wspólnie i na równych zasadach. Ponadto uzmysławia dzieciom wagę ćwiczenia i to, że wszystko czego wymaga od uczestników jest potrzebne i obowiązuje każdego. Kolejnym ważnym aspektem jest pozbawienie sytuacji obserwatora. Dzieci, zwłaszcza na początku swojej teatralnej działalności, obawiają się elementu oceny, szukają akceptacji swoich działań u instruktora i unikają ciekawych rozwiązań na rzecz tych bezpiecznych. Kiedy widzą, że wszyscy się bawią i nikt nie obserwuje sytuacji z zewnątrz, mogą poczuć się swobodniej i otworzyć w sobie chociaż na chwilę tę przestrzeń swobody, której będziemy poszukiwać na kolejnych etapach pracy. Oczywistym skutkiem takiego działania jest także budowanie bliskich relacji i sympatii z grupą.

3.1.3.2. Robienie z siebie głupka⁹

Tym, czego najbardziej obawiają się dzieci na początku, jest bycie wyśmianym przez kolegów. Pokonanie tego strachu jest kluczowe dla zaistnienia twórczości. Czasem śmiech, nawet w formie życzliwej reakcji publiczności, budzi

⁹ W mojej pracy wielokrotnie posługuje się tą kategorią – ponieważ jest ona najczęściej przytaczana przez dzieci. Jeśli coś im się nie podoba lub tego nie rozumieją nazywają to głupim, jeśli nie chcą czegoś robić również najczęściej określają to jako głupie.

w dzieciach niechęć. Zadaniem instruktora jest pokazać, że to nic złego, że możemy na zajęciach śmiać się z siebie i nie jest to związane z szyderstwem. Najcenniejsze są te najbardziej szalone pomysły, w których nie boimy się pokazać czegoś „głupiego”. Ten stan osiąga się poprzez odpowiednie ćwiczenia, ale postawa i przykład instruktora są tutaj równie kluczowe:

Jeśli masz zamiar uczyć spontaniczności, sam musisz jej nabrać. (...) [I]mpuls musi być wytworzony i wzmacniany przez postawę nauczyciela. Jeśli uczysz mantr, musisz być poważny, zrównoważony i budzić podziw uczniów. Jeśli uczysz jak być klaunem, powinieneś być szalony. Nie wystarczy po prostu dokładnie i precyzyjnie opisać gier, a potem – gdy nie spotka się to z entuzjazmem – żałować, że nie ma się lepszych uczniów (Johnston 2013: 63).

Keith Johnstone w przywołanym wyżej cytacie zwraca uwagę na reprezentowanie przez instruktora wartości, których zamierza uczyć. Przejawia się to w spontanicznej postawie i gotowości do wygłupów. Kiedy poprosi się grupę np. o wiarygodne i szalone udawanie orangutanów – trzeba pokazać samemu orangutana w najbardziej szalony, ryzykowny i brzydki sposób – tylko wtedy można liczyć na odwzajemnienie podobnego efektu u dzieci.

3.1.3.3. Przyznawanie się do błędu

Błąd jest dobry. Jesteśmy na warsztatach teatralnych, aby popełniać błędy i uczyć się na nich – to jedno z głównych założeń. Prezentacja siebie, jako osoby bezbłędnej, której tylko okoliczności lub grupa przeszkadzają w osiągnięciu celu, nie zbuduje prawdziwego autorytetu, nie pomoże także w budowaniu równoległej relacji. Często nauczyciele i instruktorzy boją się, że przyznanie się do błędu sprawi, że będą postrzegani jako niekompetentni, dzieje się jednak zupełnie odwrotnie. W ten sposób pokazujemy: *tak, popełniam błędy, każdy je popełnia, ale jestem tak pewna/pewny swoich kompetencji, że nie boję się do błędów przyznać i za nie przeprosić. Wasze błędy*

także nie oznaczają, że się do czegoś nie nadajecie. Błędy oznaczają, że zdobywacie teraz kompetencje.

Keith Johnstone podczas swoich warsztatów posuwa się jeszcze dalej i czasami przejmuje na siebie winę za błędy uczniów. Kiedy ćwiczenie im nie wychodzi, mówi głośno, że źle je skonstruował.

Przejmowanie odpowiedzialności za niepowodzenia uczniów sprawiło, że zacząłem się wydawać bardzo pewny siebie. Szybko nawet nieśmiali kursanci zaczęli zgłaszać się na ochotnika, wiedząc, że ich nie upokorzę (Johnstone 2013: 68).

Czasami wystarczy odpowiednie sformułowanie komunikatu, zamiast: **to ćwiczenie dzisiaj nam nie poszło zbyt dobrze, źle je zrozumieliście*, można sformułować komunikat: *to ćwiczenie dzisiaj nam nie poszło, źle je wytłumaczyłam/wytłumaczyłem, ale to nic, spróbujmy je zmodyfikować.*

3.1.3.4. Obniżanie zwyczajności

Jeśli chcemy pokazać uczniom, że każdy może robić teatr, dobrze być jak każdy, nie popisywać się swoją wiedzą i umiejętnościami. Często uczniowie są zablokowani, bo myślą, że ich pomysł nie jest wystarczający, w efekcie nie zgłaszają się i nie podejmują działań. Oczywiście jest nieocenianie pomysłów i osoby, która te pomysły zgłasza. Nie zastąpi to jednak przykładu. Jeśli poprosimy dzieci o ustawienie się w nieruchome rzeźby, a sami jako przykład zaprezentujemy baletnicę w pełnym szpagacie, z prostymi barkami i szyją wygiętą jak łabędź – mało kto odważy się wyjść na scenę.

Zadaniem instruktora jest udowodnienie, że do wykonania zadania nie są potrzebne wygórowane kompetencje. Możemy pokazać baletnicę w najbardziej stereotypowy i zwyczajny sposób, stojącą na jednej nodze z rękami uniesionymi w górę – wtedy uczniowie będą wiedzieli: *aha, skoro nawet ona/on pokazała/pokazał nudną, zwyczajną baletnicę, to może mój strażak nie jest taki głupi i oczywisty.* Nie chodzi tutaj

o godzenie się na jedynie proste i nieartystyczne rozwiązania, chodzi o punkt wyjścia. Jeśli dziecko odważy się wyjść na scenę i to, co pokazuje pierwszy raz, nie spotka się z negatywną oceną, poczuje się bezpiecznie i będzie mogło następnym razem pokazać coś bardziej ryzykownego, kolejnym razem – coś bardziej metaforycznego, a w końcu – coś niezwykle oryginalnego i twórczego.

3.1.4. Postawa spokoju i ekscytacji

Dzieci są jak gąbki – natychmiast wyczuwają gorszy nastrój instruktora, jego niepewność czy nieprzygotowanie. Kiedy instruktor nudzi się na własnych zajęciach, nie ma możliwości, żeby dzieci czerpały z nich satysfakcję. Wystarczy jedno potknięcie, a już wszędzie panuje chaos. Dlatego ważne jest, żeby przez cały czas trwania zajęć oprócz skupienia, jednocześnie zachowywać balans między ekscytacją i spokojem.

3.1.4.1. Postawa ekscytacji

Ważnym zadaniem instruktora jest dawanie grupie ogromnej ilości energii i ekscytacji. To trudne, dzieci często są zmęczone, zaspane, przychodzą na zajęcia po całym dniu w szkole lub w przedszkolu. Instruktor musi dać z siebie bardzo wiele, żeby pobudzić grupę do działania. Najlepiej nie zwalniać tempa, dawać zadania szybko, wprowadzać dużo zmian wymuszających skupienie, nie mówić zbyt wiele i swoją postawą pokazywać, że to, co robimy, jest wspaniałe i ekscytujące. Jest wówczas szansa, że dzieci przejmą chociaż część energii i będą bardziej zmotywowane do działania.

3.1.4.2. Postawa spokoju

Teatr jest miejscem, gdzie z jednej strony można przeżywać uniesienia, satysfakcję i odpocząć, z drugiej strony jest też miejscem, które samo w sobie generuje dużo napięcia. Pokazujemy się komuś, wystawiamy się na ocenę. Sama sytuacja występu zawsze dostarcza dużo stresu, wiele dzieci po raz pierwszy pokazuje się wtedy na scenie. Aby ten stres nie był destrukcyjny, ważny jest bardzo wyraźny komunikat, że nic się nie stanie, jeśli coś pójdzie niezgodnie z planem. Ważne jest nauczenie dzieci współpracy i pomocy sobie, w razie problemów, kluczowe jest dobre przygotowanie dzieci do występu tak, żeby prawdopodobieństwo pomyłki było minimalne. Te wszystkie działania mające na celu zredukowanie stresu, nie będą miały wiarygodności, jeśli instruktor będzie okazywał zdenerwowanie i niepokój. Im trudniejsza jest sytuacja, tym większy spokój jest potrzebny u prowadzącego.

Dzieci to nie profesjonalni aktorzy, mamy godzinę tygodniowo (w sumie 15 godzin) na przeprowadzenie procesu od poznania grupy, do finałowego pokazu – (to w profesjonalnym teatrze mniej więcej tyle, ile dwa dni prób), nie mamy pieniędzy na scenografię, a zajęcia odbywają się w szkolnej klasie – mimo to chcemy zaplanować niezwykle widowisko – bogate, złożone z wielu scen, z muzyką, własnoręcznie wykonaną scenografią.

Skład dzieci na każdym zajęciach jest inny, ktoś zapomniał się nauczyć tekstu, ktoś zapomniał przynieść kostiumu, ktoś przyszedł na zajęcia drugi raz na dzień przed premierą i też chce wystąpić. Takie sytuacje są na porządku dziennym. Jedyne, co pozostaje zrobić, to zachować spokój i poskładać to wszystko tak, żeby dzieci miały jak największą satysfakcję¹⁰. Na drodze do pokazu może pojawić się bardzo wiele problemów, ale przy odrobinie skupienia znajdzie się dobre rozwiązanie każdego z nich.

10 Można oczywiście także do pewnego stopnia zabezpieczyć się wcześniej, np. projektować spektakl tak, żeby w razie nieobecności któregoś z dzieci, pozostałe dzieci mogły szybko przejąć jego zadania lub żeby możliwe było w każdej chwili dołączenie do spektaklu kolejnej osoby, która nie brała udziału w próbach. Umożliwiają to rozbudowane kreacje zbiorowe.

Postawa spokoju objawia się też w izolowaniu swoich emocji od reakcji grupy na propozycje. Dzieci często są szczerze. Jeśli coś im się nie podoba, mówią o tym głośno. Nie zwracają zwykle uwagi na uczucia prowadzącego. Od razu wiadomo, kiedy im się nudzi, kiedy są poirytowane, kiedy nie rozumieją zadania. Mają prawo do demonstrowania swoich emocji i uczuć, mają także prawo do negatywnej opinii na temat pomysłów prowadzącego. Nie można się na to obrażać. Dobrze jednak, żeby umiały argumentować, dlaczego coś im się nie podoba. Jeśli nie wiedzą, o co chodzi, można wspólnie szukać przyczyny. Dobrze jest się skupić na znalezieniu rozwiązania satysfakcjonującego dla wszystkich, nie przypisując dziecku złych intencji. Czasami niestety zdarza się również tak, że zachowania dzieci pozbawione są wszelkiej empatii, a komunikat sformułowany jest wyjątkowo niegrzecznie, wtedy warto zaznaczyć swoje granice.

Postawa instruktora jest kluczowym warunkiem sprawczości. To właśnie swoją postawą instruktor umożliwia dzieciom wolność wypowiedzi przy jednoczesnym klarownym określeniu zasad i wyznaczeniu struktury. Obecność struktury, a właściwie równowaga między narzuconą strukturą a wolnością, jest kolejnym z opisywanych przeze mnie warunków sprawczości.

3.2. Równowaga między strukturyzacją a wolnością

W dobrze funkcjonującym teatrze dziecięcym ważny jest balans pomiędzy zorganizowaną strukturą a wolnością i decyzywnością dziecka. Głównym środkiem do osiągnięcia tego balansu jest gra lub zabawa, obecna w każdym z opisywanych przeze mnie kierunków teatru dziecięcego.

Zabawa łączy w sobie dwie cechy: manifestację wolności i szczegółowo wyznaczone zasady¹¹. W grach bardzo ważna i wyraźna jest struktura, w ramach której można pozwolić sobie na szaleństwo wyobraźni i odkrywanie twórczego potencjału, ale to właśnie struktura konstruuje sens i inspiruje do działań. Obowiązkiem instruktora jest narzucić taką strukturę zajęć, konkretnego ćwiczenia i spektaklu, w której

¹¹ O teorii zabawy szerzej pisze Johan Huizinga w książce „Homo ludens Zabawa jako źródło kultury”

uczestnicy będą mogli rozwinąć swój twórczy potencjał w bezpiecznych warunkach, nie skupiając się na presji związanej z występem, bez myślenia o tym, co pomyślą o nich inni, ale jakby mimochodem – przy okazji zabawy.

Struktura bezpośrednio wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa. Narzuca ramy zadania. Uczestnik nie wpada w panikę związaną z niewiedzą i bezradnością. Dostaje małe, możliwe do wykonania zadanie i kierkuje swoją energią od razu na działanie. Struktura ma również funkcję porządkującą. Uczestnicy wiedzą, jak będzie przebiegał warsztat, ćwiczenie, czy spektakl. Instruktor dzięki strukturze może kontrolować dramaturgię tych wydarzeń i panować nad ich przebiegiem. Aby jednak można było mówić o sprawczym teatrze, w strukturze muszą być miejsca na osobistą twórczość dziecka – te miejsca wolności nazywam polami sprawczości.

Pola sprawczości to pojęcie, które stworzyłam na potrzeby opisu miejsc w strukturze warsztatu lub spektaklu, w których do dzieci należy pełna decyzyjność. Wielkość pola sprawczości zależna jest od wieku uczestników, od poziomu umiejętności i od typu zadania. Im większe pole, tym bardziej może naruszyć strukturę. W przypadku początkujących grup dobrze jest zacząć od małego pola i stopniowo je rozszerzać. Najciekawsze rzeczy dzieją się, gdy pole sprawczości doprowadzi do upadku struktury – pomysł dzieci będzie na tyle angażujący, że odejdziemy od pierwotnego planu warsztatu, przedstawienia czy improwizacji. Mechanikę rozszerzania pól sprawczości wyjaśniam na podstawie zabawy w nieruchomy obraz¹². Opisuję przykładowe komunikaty, które instruktor kieruje do dzieci, wyznaczając strukturę oraz efekt – wypełnienie tej struktury pomysłami dzieci:

Komunikat – instruktor prosi o dokładne odtworzenie czynności:
Chciałabym, żeby zaraz na scenie, każdy z was po kolei ustawił się w nieruchomą postać kota – zobaczcie jak macie to zrobić. Zróbcie to dokładnie tak, jak ja.

Efekt: brak pola sprawczości. Instruktor poprosił o dokładne odtworzenie zaprezentowanego przez siebie zadania.

12 Zabawa w nieruchomy obraz polega na ustawianiu się uczestników w nieruchomych pozach – tak jakby byli uchwyceni na zdjęciu lub w obrazie. Kolejnym etapem zabawy jest stopniowe uruchamianie obrazu, które prowadzi do stworzenia mikroscenek lub opowieści.

Komunikat – instruktor narzuca temat i prosi o własną realizację: *Chciałabym, żeby zaraz na scenie, każdy z was po kolei ustawił się w nieruchomą postać kota. Każdy może pokazać kota na swój sposób.*

Efekt: wąskie pole sprawczości. Uczestnik może zdecydować o aktywności w formie słowa, ruchu, postawy, gestu, głosu postaci.

Komunikat – instruktor określa ramy zadania, wyznacza zbiór, z którego uczestnicy mogą czerpać podczas wykonywania zadania: *Chciałabym, żeby zaraz na scenie, każdy z was po kolei ustawił się w nieruchomą rzeźbę jakiegoś zwierzęcia.*

Efekt: standardowe pole sprawczości. Uczestnik może zdecydować nie tylko o aktywności, lecz także o granej przez siebie postaci w ramach określonego zbioru.

Komunikat – instruktor wyznacza ramy zadania: *Chciałabym, żeby zaraz na scenie, każdy z was po kolei ustawił się w nieruchomą rzeźbę.*

Efekt: szerokie pole sprawczości. Uczestnik może zdecydować o aktywności, granej postaci oraz poruszonym temacie.

Na kolejnych etapach zadania pola sprawczości są powiększane. Gdy wszyscy się już ustawią – rozpoczynamy improwizowaną opowieść o wybranych przez dzieci bohaterach, każdy może poruszać się tylko wtedy, kiedy jest wspomniany. Poniżej opisuję przykładowe pola sprawczości, które można otworzyć w ramach tego ćwiczenia.

1. Dzieci mogą decydować jedynie o formie ruchu pasującej do treści opowiadanej przez instruktora.
2. Instruktor zostawia dzieciom pole dialogowe do wypełnienia np. *Pies był bardzo zły, że ktoś ukradł mu kość, powiedział więc do kota: [tu miejsce na pomysł dziecka na to, co pies powiedział do kota].*

3. Instruktor wskazuje jedynie osoby, które mogą się poruszać i odgrywać dowolną scenę z narzuconym tematem, np. *Pies i kot się pokłócili* – teraz dzieci realizują ten temat – nie mają narzuconego, w jakich okolicznościach i o co pokłócili się pies i kot.
4. Instruktor wskazuje jedynie osoby, bez wyznaczania zadania. np. *Teraz mogą poruszać się i mówić pies i kot* – dzieci same decydują, o czym będzie ich scenka.
5. Instruktor wyznacza dziecko lub grupę dzieci do opowiadania historii. Pozostałe dzieci odgrywają do niej scenkę. To bardzo szerokie pole sprawczości, które sprawdza się jedynie w doświadczonych grupach.

Każde kolejne opisywane przeze mnie pole jest szersze od poprzedniego. Podobną gradację pól można zastosować w niemal każdym ćwiczeniu. Pole sprawczości powinno rozszerzać się wraz z postępem zadania. Perspektywa wystąpienia na scenie dla niektórych dzieci jest przerażająca. Ustawienie się tylko w nieruchomą rzeźbę jest łatwiejsze, potem wykonanie jednego ruchu, też nie będzie problemem, następnie wykonywanie prostych poleceń instruktora, dalej utrzyma strefę komfortu, aż do momentu gotowości do improwizowanej mikro scenki z kolegą koleżanką. Ważne jest, żeby utrzymując poczucie bezpieczeństwa zapewnione przez strukturę, stopniowo wypychać dzieci do samodzielnych scenicznych decyzji.

U Keitha Johnstona funkcjonuje podobna zasada, którą nazywa on systematycznym odczulaniem. Johnstone inspirował się doświadczeniami Josepha Wolpe'a – amerykańskiego psychiatry, który opracował metodę leczenia fobii u pacjentów, dzięki zastosowaniu systematycznych małych kroków. Zaczynał od pokazywania pacjentom obiektu ich strachu na kartce. Gdy pacjent oswoił się z widokiem, Wolpe przechodził do kolejnego etapu i tak, stopniowo, wystawiał pacjentów na dalsze bodźce, aż dochodził do całkowitego oswojenia się pacjenta z obiektem strachu. Niebezpieczeństwem w tej metodzie było zbyt gwałtowne przejście od jednego kroku do drugiego, kiedy pacjent choć raz poczuł się niepewnie, cały proces musiał rozpocząć się od nowa.

Taki sam mechanizm zaobserwowałem jako nauczyciel i zdałem sobie sprawę, że moje umiejętności opierają się na delikatnym popychaniu uczniów w niebezpieczne rewiry tak, aby się nie wycofywali (Johnstone 2013: 64).

Stopniowe rozszerzanie pól sprawczości może, tak jak pisze Keith Johnstone, prowadzić do niezwykłego rozwoju uczniów, bez wystawiania ich na stresową sytuację. Pola sprawczości mają zastosowanie w niemal każdym ćwiczeniu, grze, w przygotowaniach do spektaklu. Szczegółowe modele pól sprawczości i możliwości, które dają, opisuję na dalszych etapach pracy.

3.3. Warunki zewnętrzne

To warunki nie do końca zależne od instruktora: czas jaki został dany na przeprowadzenie procesu, narzucona tematyka lub forma, liczebność grupy, cel zajęć, przestrzeń w jakiej odbywają się zajęcia, wymogi zatrudniających, możliwości techniczne i finansowe, a przede wszystkim postawa uczestników. Wszystko to ma ogromny wpływ na poziom sprawczości, jaki możemy zaoferować dzieciom.

3.3.1. Postawa uczestników i trening

Przy założeniu, że dzieci są partnerami – ogromne znaczenie ma ich aktywna postawa. Inaczej pracuje się z dziećmi, które w przyszłości chcą zostać aktorami i z zaangażowaniem chłoną każde zadanie i słowo, inaczej z dziećmi, które są tu, aby pokonać nieśmiałość, a inaczej z dziećmi, które zostały zmuszone do brania udziału w zajęciach. Dzieci mają różne przyzwyczajenia i różne oczekiwania względem zajęć i występu. Zadaniem instruktora jest zaspokoić potrzeby członków grupy i powoli wprowadzić na nową ścieżkę teatralną.

Drugim elementem dotyczącym uczestników jest ich doświadczenie teatralne i twórcze. Inne ćwiczenia można zaproponować dzieciom, które przychodzą na zajęcia pierwszy raz, a inne dobrze zafunkcjonują z dziećmi, które już mają za sobą kilka lat doświadczenia teatralnego. Obecnie mam w poszczególnych grupach dzieci, które uczę już 6 rok. Ich poziom improwizacji, inteligencji scenicznej i kreatywności niezmiennie mnie zdumiewa. Kluczowy jest tutaj odbyty trening. Nie ma sprawczości bez treningu. Podejmowanie samodzielnych decyzji to umiejętność, która niekształtowana zanika. Nieprawdą jest, że dzieci naturalnie są gotowe dzięki swojej spontaniczności do wymyślania twórczych rozwiązań. Dzieci wychowują się w określonym środowisku, które albo kształtuje w nich samodzielność, otwartość i spontaniczność, albo tłamsi wszystkie te cechy. Niemal zawsze na początku działań w grupie są dzieci, które na większość pytań odpowiadają: *nie wiem* lub *obojętnie*, a na proste zadania: *ale ja nie umiem, nie wiem*. Dlatego tak ważne jest nie tylko wykształcenie odpowiedniej atmosfery na zajęciach, lecz także systematyczny trening umiejętności. Trening składa się z ćwiczeń, które z jednej strony mają zbudować odpowiednie samopoczucie uczestników (pewność siebie, integracja grupy, akceptacja błędu, decyzyjność), a z drugiej konkretne kompetencje pomocne w twórczości (kreatywność, odwaga, uważność, współpraca). Im lepiej przygotowane do występu są dzieci, tym lepiej czują się na scenie. Nie chodzi tu jednak tylko o naukę tekstu i partytury ruchowej, ale o zestaw umiejętności aktorskich, takich jak: pewność siebie, radzenie sobie z treścią, umiejętność improwizacji, wrażliwość na partnera scenicznego czy umiejętność odnalezienia się w przestrzeni. Wszystkie te umiejętności kształtowane są podczas systematycznego treningu. Strukturę treningu i konkretne przykłady ćwiczeń i umiejętności opisuję w rozdziale dotyczącym procesu teatralnego (zob. 4.1. Trening).

3.3.2. Liczebność grupy

Im liczniejsza jest grupa, tym trudniej pracować indywidualnie i zostawiać duże pole sprawczości uczestnikom. W mniejszej grupie (do 12 osób), każdy na

zajęciach będzie miał czas na osobiste zmierzenie się z zadaniem, a instruktor będzie miał możliwość zastosowania niemal wszystkich pomysłów dzieci w pracy. Udogodnieniem jest także to, że daną scenę można zagrać kilka razy, zwracając uwagę na różne aspekty, można pozwolić sobie na więcej rozmów i refleksji, a mniej dyscypliny i sztywnych reguł. W większej grupie trudno o szerokie indywidualne wybory, pole sprawczości przez większość zajęć musi pozostawiać wąskie, indywidualne zadania muszą być maksymalnie krótkie lub muszą jednocześnie angażować wszystkich uczestników (kiedy 15 osoba wykonuje nawet proste, krótkie ćwiczenie, reszta dzieci zaczyna się już bardzo nudzić). Ważna jest dyscyplina i konsekwencja, bardzo łatwo o chaos.

3.3.3. Czas

Zwykle im krótszy czas, tym mniejsze pole sprawczości można zapewnić uczestnikom. Zdarzało mi się przygotowywanie spektaklu z dziećmi w cztery godziny zegarowe, nie miało to jednak nic wspólnego z ich sceniczną wypowiedzią. Decyzyjność dzieci kończyła się na akceptacji wybranego tekstu i mikrodecyzjach podejmowanych podczas próby, dotyczących propozycji ruchu, czy gestu lub zastąpienia napisanych słów własnymi. Inaczej jest, kiedy dzieci mają już doświadczenie teatralne, kiedy proces przygotowawczy spektaklu poprzedza proces treningowy, wtedy nawet godzina wystarczy na przygotowanie wspólnie krótkiej sceny – będzie można zostawić dzieciom pole do improwizacji i zdać się na ich umiejętności, wyznaczając jedynie strukturę i punkty zwrotne w akcji. Wielokrotnie i z dobrym skutkiem zdarzyło mi się poświęcić więc niemal cały rok na trening, zostawiając jedynie kilkoro ostatnich zajęć na przygotowanie występu.

3.3.4. Wymagania osób zatrudniających

Czasami zdarza się, że osoba zatrudniająca instruktora wymaga określonego efektu działań w postaci przestawienia (czasami na gotowym już tekście lub na konkretnej okazji) lub wykształcenia u dzieci konkretnych umiejętności (np. odporności na stres, szybkiego działania i dyscypliny). Sprawczość nie jest w takim przypadku niemożliwa, trzeba jej szukać w elementach zadania – w formie przekazu, w budowaniu postaci czy w powierzeniu dzieciom decyzji organizacyjnych.

4. Proces powstawania spektaklu

Sprawczość w dziecięcym teatrze może przyjmować różne oblicza. Jak już wcześniej pisałam – można zawężyć lub rozszerzać jej pole, w zależności od potrzeb. Każde rozwiązanie jest dobre, jeśli sprawia radość i daje satysfakcję grupie. W teatrze sprawczości to uczestnik jest najważniejszy, jego osobiste odkrycia, zachwyty, pasje, wypowiedzi, zabawa i rozwój. Najistotniejszy jest sam proces pracy. Z mojego doświadczenia jednak wynika, że proces niedomknięty konkretnym efektem, nie daje pełni satysfakcji. Dla dzieci bardzo ważne jest dzielenie się swoim sukcesem. Chcą by mama, tata, babcia, nauczycielka byli z nich dumni, oprócz tego, chcą coś przekazać światu, pokazać, co wymyśliły, podzielić się myślą, którą nie podzielią się poza sceną, wywołać określony efekt (np. wystraszyć publiczność), zaprezentować swoje inne, nikomu nie znane oblicze. Efekt w postaci pokazu jest więc domknięciem procesu, niezbędnym jego elementem.

W tym rozdziale opisuję przeprowadzane przeze mnie, przykładowe procesy pracy, dążące do konkretnego efektu, jakim było przedstawienie lub w dobie pandemii – film.

Jak już pisałam kluczowym elementem wzmacniającym sprawczość jest odpowiednie przygotowanie, nazywam je treningiem. Uważam, że ta nazwa oddała abstrakcyjną perspektywę umiejętności aktora opartą na tajemniczym talencie i nieuchwytnych zdolnościach, a przybliży aktorstwo i twórczość, jako konkretny zbiór umiejętności rozwijanych systematycznie przez odpowiedni dobór ćwiczeń. Trening więc jest pierwszym z punktów procesu opartego na sprawczości. Kolejnym są fundamenty pod spektakl – polegające na pokazaniu dzieciom wachlarza możliwości formalnych, strukturalnych i tematycznych. Następnym – kulminacyjnym i newralgicznym punktem w procesie jest rozmowa z grupą o jej marzeniach i planach związanych z pokazem. Dopiero po wykonaniu wyżej wymienionych elementów procesu rozpoczynamy pracę nad scenariuszem. W podrozdziale poświęconym tworzeniu scenariusza (zob. 4.4. Praca nad scenariuszem) szczegółowo opisuję,

jak znaleźć przestrzeń dla sprawczości dzieci w kreowaniu konkretnych pomysłów na spektakl. Ostatni, wieńczący podrozdział (zob. 4.5. Inne metaobszary sprawczości) dotyczy metateatralnych obszarów sprawczości w przygotowaniach do pokazu i samego pokazu.

4.1. Trening

Trening jest niezbędnym elementem w dążeniu do dziecięcej sprawczości. W pierwszej części rozdziału opisuję stałą strukturę warsztatu i jej celowość. W drugiej części skupiam się na czterech, według mnie kluczowych, umiejętnościach (kreatywności, współpracy, odwadze i uważności) i daję przykłady ćwiczeń, które pomagają je kształtować.

4.1.1. Struktura treningu

Każde zajęcia teatralne mają elementy stałe i wymienne moduły działań, w ramach których realizowany jest określony cel np. integracja grupy, nauka naśladownictwa, partnerowanie, kształtowanie kreatywności, opowiadanie historii, postaciowanie czy – na dalszym etapie – przygotowanie grupy do potencjalnego pokazu. Stała struktura warsztatu jest elementem porządkującym, a zmienność w ramach tej struktury niespodzianką. Stałe elementy warsztatu to:

- przywitanie,
- rozmowa,
- zabawa,
- rozgrzewka,
- gra wprowadzająca,

- zadanie właściwe/próba,
- relaksacja.

Każdy z elementów ma określone znaczenie dla budowania dramaturgi warsztatów i dla rozwoju aktorskiego uczestników. W każdym otwiera się też pole sprawczości.

4.1.1.1. Przywitanie

Na początku zajęć dzieci ustawiają się w jednej linii. Dzieci wiedzą, że zawsze zaczynamy od linii i od razu po wejściu do sali kierują się na swoje miejsca. Można dzięki temu uniknąć chaosu przy wejściu do sali.

Instruktor proponuje różne sposoby przywitania. Mówi *dzień dobry* na różne sposoby, a uczestnicy zajęć muszą powtórzyć przywitanie w ten sam sposób. Dla zachowania dynamiki ćwiczenia, instruktor nie komentuje swoich sposobów (nie mówi: **a teraz przywitam się jak silacz, *a teraz jak ktoś smutny*) – po prostu odgrywa przywitanie. Nie tłumaczy również, na czym będzie polegało to ćwiczenie. Nawet dzieci, które są na warsztatach pierwszy raz, nie potrzebują tłumaczenia, od razu orientują się, o co chodzi i powtarzają sposoby przywitania. Instruktor daje kilka/kilkanaście sposobów powitań, a potem pyta: *kto chce się przywitać swoim sposobem*. Każde z dzieci wychodzi na środek i proponuje swój sposób przywitania – grupa powtarza ten sposób (zwykle wszystkie dzieci są chętne do podzielenia się swoim sposobem, czasami jednak zdarza się, że jakieś dziecko nie chce wyjść na środek – ważne, żeby pokazać, że taka postawa jest w porządku i dać dziecku czas na oswojenie się z grupą i przebiegiem zajęć).

Dzięki temu ćwiczeniu dzieci już na początku zajęć trenują niemalże wszystkie umiejętności potrzebne im podczas warsztatu:

- gotowość do działania – poprzez dynamiczny charakter zabawy;

- skupienie – muszą powtarzać dokładnie to, co robi instruktor, a potem inna osoba witająca się;
- dużą ekspresję – stany emocjonalne są zmienne i bardzo wyraźne, przerysowane;
- zmienność znaczenia słów w zależności od kontekstu – widzą, że jedno zdanie można powiedzieć na wiele sposobów zmieniając jego sens;
- poczucie bezpieczeństwa w twórczości – widzą, że mogą zaproponować swój sposób na przywitanie, który nie będzie oceniony i dyskutowany, mogą też na początek bez konsekwencji nie prezentować niczego i znaleźć swój indywidualny moment ośmielenia.

4.1.1.2. Zabawa rozgrzewkowa

Najczęściej jest to jedna z tradycyjnych zabaw dziecięcych. Zarówno Viola Spolin, jak Jan Dorman, Augusto Boal i inni, także współcześni twórcy nowoczesnego teatru dziecięcego dostrzegają ważną rolę zabawy w kształtowaniu umiejętności. Zabawa ma na celu rozgrzanie uczestników, wprowadzenie ich w stan ekscytacji i zapewnienie dużej dawki energii już na początku warsztatu. Ważne, żeby zabawa była dynamiczna. Dominują tu różne odmiany berka: berek ze zmianą sposobu poruszania się, berek murarz, berek banan, berek zwierzęcy, berek łańcuchowy, berek emocjonalny, berek zmiennokształtny, berek lustro, berek w labiryncie, zamki i książniczki, lis i kury, kot i mysz. Istnieją niezliczone berki, które można dostosowywać do umiejętności, jakie chcemy kształcić podczas warsztatów. Jeśli celem jest skupienie, dobrze sprawdzi się berek mrożonka, który polega na zastyganiu w nieruchomych pozach. Jeśli celem zajęć jest współpraca, można zastosować berek łańcuchowy, w którym cała grupa musi chronić jedną osobę przed wilkiem. A jeśli kreatywność, berek zmiennokształtny, w którym berek narzuca pozostałym najdziwniejsze sposoby poruszania się. Zastosowanie zabawy w ramach rozgrzewki sprawia uczestnikom dużo więcej radości, niż tradycyjna rozgrzewka ruchowa, a przynosi podobny skutek.

Rozgrzewka ma jeszcze jedną, niezwykle istotną funkcję: jest wstępem do dalszych działań i sposobem na ośmielenie się, poczucie bez troski i oddzielenie przestrzeni teatru od codziennych trudności i problemów.

4.1.1.3. Szybkie polecenia

Dla zachowania dynamiki zajęć dobrze wprowadzić kilka komend, które będą funkcjonowały zawsze, usprawnią zajęcia, doenergetyzują uczestników i pomogą w zachowaniu porządku i skupienia przez całe zajęcia. Na początku ćwiczymy komendy, żeby potem zareagować natychmiastowo. Komenda może paść w każdej chwili zajęć, kiedy tylko instruktor uzna¹³, że jest potrzebna. Komendy integrują grupę, bo do ich zastosowania konieczna jest współpraca, nie ma czasu na konflikt i zastanowienie, ważna jest spontaniczność i koncentracja. Komendy to krótkie hasła, do których grupa musi się jak najszybciej zastosować. Liczy się czas reakcji. Dzieci lubią, gdy udaje im się pobić swój własny czas z początku zajęć. Poniżej prezentuję przykłady komend, które można zastosować. Niektóre służą szybkiej zmianie ustawienia uczestników w przestrzeni, niektóre wzbudzeniu energii, niektóre wyciszeniu, a jeszcze inne integracji.

- *lina* – ustawienie w jednej linii/ ustawienie w linii od najniższego do najwyższego;
- *koło* – ustawienie w kole/ można próbować z różnymi figurami geometrycznymi;
- *rzeźba* – zatrzymanie nieruchomo/ można sugerować jaka ma być ta rzeźba, np. miłości, zwierzęcia, jaszczurki, energii wszechświata;
- *widownia* – ustawienie widowni przed prowadzącym/ można wprowadzić elementy dodatkowe np. widownia uśmiechnięta/ znudzona/ podekscytowana/ śpiąca;

13 W bardziej doświadczonych grupach można zaproponować uczestnikom, że każdy, nie tylko instruktor, może stosować komendy w dowolnym czasie. Z mojego doświadczenia jednak wynika, że dzieci rzadko korzystają z takiej możliwości.

- *szpaler* – dwa rzędy naprzeciwko siebie);
- *hej-ho* – wyskok do góry i okrzyk;
- *samolot* – ustawienie z wszystkich uczestników jednego samolotu – równie dobrze może to być smok, koń, rodzaj budowli, zbiorowość, przedmiot.

Liczba komend może być nieskończona. Dla bardziej zaawansowanych grup można ukrywać komendy pod liczbami lub hasłami (np. linia to *zero*, wyskok to *dwa*, a położenie się na ziemi to *trzy*).

Uczestnicy zajęć lubią komendy ze względu na element konkurencji, który jest bardzo charakterystyczny dla wielu gier i zabaw. Nie konkurują tu jednak między sobą, ale walczą o wspólny cel jako cała grupa. Widzą, że kiedy współpracują i są skupieni, osiągają wymierne efekty, np.: na początku zajęć ustawienie w linii zajmowało 18 sekund, a pod koniec 7 sekund, na kolejnych zajęciach wystarczyły już 4 sekundy.

4.1.1.4. Rozgrzewka głosowa

Rozgrzewka dykcyjna i emisyjna jest ważna. Dźwięk jest bardzo istotnym elementem ekspresji twórczej. W czasie rozgrzewki głosowej ćwiczona jest z jednej strony swoboda i spontaniczność dźwiękowa, z drugiej – dostosowanie dźwięku do warunków scenicznych: emisja i dykcja. Dzieci na wczesnym etapie edukacji (w przedszkolu i w klasach 1-3) na ogół nie mają problemów z wydawaniem głośnych dźwięków, z bawieniem się głosem, modulowaniem go i wyrażaniem siebie poprzez dźwięki. Zadanie instruktora sprowadza się tu zwykle do dopilnowania, żeby nie zatraciły tej umiejętności i potrafiły dostosować natężenie głosu do sytuacji. Dla starszych dzieci wydawanie z siebie nieartykułowanych dźwięków jest jednym z najtrudniejszych elementów treningu. Trzeba więc ćwiczenia projektować tak, by kształtować swobodę i spontaniczność w dźwięku.

4.1.1.5. Refleksja nad samoświadomością

W twórczości ważna jest także samoświadomość. Aby być sprawczym, dziecko musi wiedzieć, czego chce, opisać, co czuje, co mu się podoba, a co budzi jego wątpliwości lub niechęć. Opisywanie uczuć, tworzenie z nich metafor i wyrażanie siebie na zewnątrz można uznać za trzon twórczości. Nie jest to jednak proste zadanie dla większości dzieci. Dlatego do treningu wprowadziłam kształtowanie osobistej opinii dziecka na temat własnego samopoczucia. Ćwiczenia, które temu służą, pierwszy raz poznałam na warsztatach, dotyczących Teatru Forum Augusto Boala. Ćwiczenie samoświadomości nie jest zwykłą rozmową, bowiem do odpowiedzi mają uczestników zainspirować przyniesione przez instruktora przedmioty. Dzięki temu dziecko wyraża siebie w bardziej twórczy, metaforyczny sposób. Mogą to być przedmioty codziennego użytku różniące się od siebie charakterem, np.: bateria i kawałek materiału. Dzieci wybierają przedmiot, który lepiej obrazuje ich samopoczucie i uzasadniają swój wybór. Można użyć do tego celu także kart z obrazami, ruchów, dźwięków, rysunków, kolaży, poetyckich zdań, wycinków z gazety – możliwości są nieograniczone.

4.1.1.6. Gry wprowadzające

Po energicznej rozgrzewce i uspokojeniu w formie rozmowy nadchodzi czas na grę lub kilka gier wprowadzających. Celem gry wprowadzającej jest wzbudzenie refleksji, która będzie potrzebna przy zadaniu właściwym, ułatwienie zrozumienia zadania właściwego lub inspiracja do twórczych rozwiązań. Tutaj pole wyboru gry jest najszersze, bo zależy od postawionego celu warsztatów. Najważniejsze, żeby gry łączyły się z zadaniem właściwym i kształtowały konkretne umiejętności lub prowadziły do konkretnej refleksji, która związana jest z celem zajęć. Liczba gier i ich

czas trwania uzależnione są od czasu, jaki możemy poświęcić i od potrzeb grupy. Dobrze jednak, żeby ostatnia z gier wzmacniała koncentrację, wtedy dzieci z większą uważnością podchodzą do zadania właściwego. Przykłady gier wprowadzających podaję w podrozdziale dotyczącym kształtowania konkretnych umiejętności (zob. 4.1.2. Kluczowe umiejętności).

4.1.1.7. Zadanie właściwe

Wszystkie wcześniej opisane elementy struktury treningu są podporządkowane zadaniu właściwemu – przygotowują do niego uczestników. Czasami zadaniem właściwym jest rozbudowana improwizacja, czasami przygotowanie konkretnej sceny, a czasami próba spektaklu. Ważne, żeby poświęcić zadaniu właściwemu odpowiednio dużo czasu, żeby każde dziecko mogło wystąpić, żeby każde zajęcia były domknięte (np. w przypadku podziału na grupy niefortunne będzie przełożenie pokazu jednej z grup z powodu braku czasu). Po zadaniu właściwym potrzeby jest także czas na refleksje – podzielenie się swoimi spostrzeżeniami i uświadomienie celu oraz zweryfikowanie założeń zadania.

4.1.1.8. Relaksacja

Ostatni z elementów ma charakter wyciszający – to relaksacja, czas na pracę wewnętrzną. Dzieci mogą zebrać myśli, wyrównać oddech, w skupieniu przejść do kolejnych zajęć. Nauka uważności i skupienia na własnym wnętrzu jest niezwykle ważna dla procesu prowadzącego do sprawczej twórczości. Niestety, relaksacja polegająca na leżeniu i skupieniu na oddechu w dużej grupie dzieci jest niezwykle trudna. Z mojego doświadczenia wynika, że często w grupie jest kilkoro dzieci,

które nie potrafią się skoncentrować i zatrzymać na minutę w bezruchu, nudzą się i wyprowadzają inne dzieci ze stanu relaksacji. Jeszcze chyba nigdy nie udało mi się przeprowadzić tego ćwiczenia z pełnym sukcesem, uważam jednak, że warto próbować kształtować w dzieciach uważność.

Klasyczną relaksacją dla dzieci jest np. ta zaproponowana przez Eleine Snel w książce „Uważność i spokój żabki” (zob. Snel 2016). Relaksacja polega na porównaniu wewnętrznego spokoju do stanu, jaki odczuwa żaba – stanu pomiędzy spokojem, a koncentracją. Snel proponuje wiele ciekawych ćwiczeń, jednak są to ćwiczenia statyczne, wymagające podstawowej umiejętności koncentracji od uczestników – sprawdzą się w małej grupie lub w indywidualnej pracy z dziećmi. Dla dużych grup lepiej sprawdza się aktywna relaksacja, np. wszyscy stoją w kręgu, a do powolnej, relaksującej muzyki każdy proponuje przyjemny i wyciszający ruch, który jest powtarzany przez pozostałych uczestników.

4.1.2. Kluczowe umiejętności

W treningu aktorskim jest kilka istotnych zasad wymagających uwagi. Pierwsza z nich dotyczy stopniowalności – wychodzenia od małego zadania, które jest bardzo proste i szybko wykonywalne, po czym dokładania do niego elementów komplikujących. Dzięki temu nawet najtrudniejsze ćwiczenia są możliwe do wykonania bez stresu i blokad.

Kolejną ważną zasadą jest weryfikacja umiejętności polegająca na powtarzaniu tych samych ćwiczeń po czasie i obserwacji, co zmieniło się w grupie, jak można rozwinąć ćwiczenie, żeby uczestnicy mogli z niego skorzystać na wyższym poziomie zaawansowania. Warto też dzieciom tłumaczyć, po co wykonujemy ćwiczenie, co mogą w nim zaobserwować i nad czym następnym razem mogliby popracować – to rozwija samoświadomość – kluczową cechę dla sprawczości.

Jest wiele umiejętności, które można kształtować podczas warsztatu teatralnego. Ja skupiam się na kształtowaniu czterech – najważniejszych dla mnie

w owocnej pracy z dziećmi. Są to: współpraca, odwaga, uważność i kreatywność. To kompetencje, które składają się na sprawczość zarówno grupy, jak i każdego uczestnika indywidualnie. W dalszej części rozdziału opisuję wartość każdej z wymienionych umiejętności oraz przykładowe ćwiczenia, które pomagają w jej kształtowaniu.

4.1.2.1. Współpraca

Kształtowanie współpracy nie sprowadza się jedynie do ćwiczeń związanych z integracją grupy i budowaniem zespołowości, lecz także obejmuje wykształcanie wrażliwości na potrzeby i uczucia innej osoby. Początkowa integracja grupy jest bardzo ważna – bo to relacje między uczestnikami w dużej mierze decydują o atmosferze zajęć, która sprzyja rozwojowi i swobodnemu tworzeniu. Dopiero, kiedy pokonane zostaną pierwsze bariery, dzieci otwierają się na siebie nawzajem i nie boją się wystąpić przed kolegami.

Równie istotna jednak jest postawa szacunku, dzięki której każdy może mieć własne zdanie na temat twórczości kolegi, ale potrafi je wyrazić w taki sposób, żeby nikogo nie zranić.

Kolejnym aspektem jest wykształcenie otwartości na współpracę z każdym z uczestników, nie tylko znanym i lubianym kolegą. To bardzo trudne – dzieci na ogół bardzo negatywnie reagują na losowy podział na grupy. Najtrudniejsza jest integracja międzyplciowa. Dlatego dobrze, żeby stopniowo rozszerzać zakres współpracy poprzez ćwiczenia z szybką zmianą partnerów, poprzez komponowanie grup tak, żeby każdy czuł się bezpiecznie, a jednocześnie otworzył się na nowe znajomości.

Ostatnim filarem współpracy jest uważność na partnera scenicznego w trakcie improwizacji czy występu. Nauka słuchania się na scenie, reakcji, zapewniania partnerowi komfortu, wzajemnego inspirowania się i wspólnego wychodzenia ze scenicznych opresji.

Przykładowe ćwiczenia:

1. Berek zapora

Jedna osoba jest wilkiem, druga owcą. Pozostali uczestnicy tworzą krąg, łapiąc się pod ręce. Wilk ma za zadanie złapać owcę. A krąg musi chronić owcę, nie dopuszczając do niej wilka.

Element integrujący: Wszyscy muszą współpracować, żeby formować odpowiedni krąg.

2. Kurczaki i ich mamy

Uczestnicy dzielą się na pary. Jedna osoba będzie kurczaczkiem, a druga jego mamą. Kurczaczek ma zamknięte oczy, mama prowadzi go po całej sali jedynie za pomocą dźwięku, który wydaje. W drugim etapie tego ćwiczenia mamy mają za zadanie jednocześnie prowadzić swojego kurczaka i próbować naśladować dźwięki innych mam, żeby zdobyć więcej kurczaków. W trzecim etapie wszystkie mamy – bez porozumiewania się – mają ułożyć z kurczaków linię.

Element integrujący: To ćwiczenie dobrze obrazuje odpowiedzialność za drugą osobę, zaufanie, koncentrację na partnerze.

3. Ławica

Wszyscy chodzą po sali, powtarzając ruch wybranej osoby. Prowadzący wyznacza kolejne osoby, które prezentują ruch, a pozostali uczestnicy mają za zadanie poruszać się w ten sam sposób. W pewnym momencie instruktor mówi, że nie będzie już wskazywał lidera, za którym należy podążać. Każdy, kto ma ochotę, może zmienić ruch, zadaniem grupy jest zachować

taką uważność, żeby zauważyć zmianę i natychmiast się do niej dostosować. Ćwiczenie udaje się idealnie, kiedy nie wiadomo, kto w danej chwili jest liderem, a ruch wszystkich uczestników jest spójny.

Element integrujący: W tym ćwiczeniu ważna jest przede wszystkim uważność na innych, koncentracja na zadaniu i osiągnięcie wspólnego celu. Co istotne – w tym i wielu innych ćwiczeniach ważne jest wzajemne skupienie, a nie bezpośredni komunikat werbalny. Brak możliwości użycia słów wymusza większe skupienie na partnerze.

4.1.2.2. Odwaga

Odwaga jest sprawą niezwykle indywidualną. Dla jednego dziecka odwagą będzie wyjście w tłumie innych dzieci na scenę, dla innego – zaśpiewanie solowej piosenki, a dla kolejnego – zaranie roli, w jakiej jeszcze nigdy nie było obsadzone. Dlatego ważne jest indywidualne podejście do każdego z dzieci. Wyznaczenie każdemu z dzieci osobistego celu do pokonania i powolne, stopniowe egzekwowanie go. Są dzieci, którym trzeba dać czas na przyglądanie się, zaakceptować początkowy brak aktywności. Decyzja o gotowości do podjęcia zadania jest decyzją każdego z dzieci. W mojej pracy spotkałam bardzo wiele dzieci, których rodzice postrzegają zajęcia teatralne jako formę terapii nieśmiałości, zbyt gwałtowne kroki przyniosłyby efekt przeciwny do oczekiwanego. Najlepiej zajęcia z nową grupą zaczynać od jak największej liczby działań wspólnych, w których dziecko może się schować i tworzyć w bezpiecznej przestrzeni. Potem stopniowo rozszerzać przestrzeń do indywidualnego kreowania. Poniżej prezentuję kilka przykładowych ćwiczeń, które pomagają ćwiczyć odwagę stopniowo.

Przykładowe ćwiczenia:

1. Akademia dziwnych kroków

Każdy z uczestników wymyśla po kolei najdziwniejszy i najgłupszy krok, który wszyscy będziemy powtarzać.

Element odwagi: Celem ćwiczenia jest oswojenie z możliwością swobodnej ekspresji. Zadaniem jest najgłupszy krok, więc dzieci nie boją się, że to, co wymyślą, będzie głupie lub śmieszne – takie właśnie ma być. Zadanie odbywa się przy wesołej muzyce, towarzyszy mu zabawa i otwartość. Każdy może otworzyć się ze swoim pomysłem wtedy, kiedy poczuje, że to odpowiedni moment.

2. Magiczne krzesło

Na środku sali jest krzesło, ten kto na nim usiądzie przemienia się w niesamowitą postać. Pokazuje w co się przemienił, reszta zgaduje, co to jest.

Element odwagi: Zadanie jest indywidualne, ale odbywa się w formie zabawy, nie towarzyszy temu presja występu, a jedynie zaprezentowania postaci tak, by ktoś mógł odgadnąć postać. Bardziej nieśmiałym dzieciom można podpowiedzieć, co mogą pokazać (kotek sprawdza się zawsze).

3. Rzeźbiarz

Ćwiczenie w parach lub w grupach. Jedna osoba ustawia pozostałych w nieruchomą rzeźbę. Można wprowadzać rozszerzenie tej gry poprzez proponowanie rzeźbie zadań, np.: wykonanie jednego gestu, ruchu, zmianę

pozy czy nawet odegranie scenki. Wszystko w zależności od możliwości grupy.

Element odwagi: Dzięki temu, że dziecko jest ustawione przez kogoś innego spada z niego odpowiedzialność, może powoli oswoić się z sytuacją sceniczną, potem dodać drobny gest, dźwięk, aż w końcu stopniowo dojść do odegrania scenki bez presji i stresu.

4.1.2.3. Uwaga

Umiejętność koncentracji i skupienia jest niezwykle istotna w teatrze, ponieważ jest niezbędna podczas występu i prób – dlatego to bardzo ważne, żeby wypracowywać tę cechę już na początku. Ćwiczenia na uwagę sprawdzają się też dobrze, kiedy trzeba uspokoić grupę, gdy panuje zbyt duży chaos lub bezpośrednio przed trudnym i ważnym zadaniem. Dobre ćwiczenie kształtujące uwagę to takie, przy którym dzieci muszą się skoncentrować, by osiągnąć określony cel, a nie koncentrować dla samego koncentrowania się.

Przykładowe ćwiczenia:

1. Hipnotyzer

Zadanie w parach. Osoba A musi poruszać się wpatrzona w dłoń osoby B. Osoba B jest hipnotyzerem i prowadzi osobę A w sposób bezpieczny i odpowiedzialny. Zadanie można utrudniać, tworząc z uczestników łańcuchy hipnotyzerskie. Gdzie jedna osoba hipnotyzuje jednocześnie dwie inne, a one jednocześnie są hipnotyzowane i hipnotyzują kolejne osoby.

Element skupienia: Osoba A musi być cały czas skoncentrowana na ręce osoby B, nie może oderwać od niej wzroku, a przy tym musi wykonywać czasami skomplikowane zadania ruchowe.

2. Misja – lekarstwo

Jeden z uczestników jest medykiem, który ma dla bohatera lekarstwo. Stoi po jednej stronie sali, po drugiej bohater wyrusza na przygodę. Po drodze jednak spotyka potwory (inne dzieci), które próbują rozproszyć uwagę bohatera. Zadaniem bohatera jest cały czas patrzeć wyłącznie na medyka i ani razu nie dać się sprowokować przez potwory.

Element skupienia: Trudność polega na utrzymaniu koncentracji na celu, którym jest medyk, pomimo licznych rozpraszaczy.

3. Hay, kabala, czigał

Ćwiczenie w kole. Zadaniem uczestników jest szybkie przekazywanie sobie sygnału za pomocą ruchu i dźwięku. Okrzyk *hay* i klaśnięcie w kierunku kolejnego uczestnika oznacza przekazanie impulsu do przodu, *kabala* i opuszczenie rąk do dołu oznacza przepuszczenie impulsu do kolejnej osoby, a *czigał* i ręce do góry – odbicie impulsu i skierowanie go w przeciwną stronę. Każdy, kto zawaha się choćby przez moment, odpada.

Element skupienia: Ćwiczenie odbywa się bardzo szybko i uczestnicy muszą być maksymalnie skupieni, żeby udało im się przekazywać impuls.

4.1.2.4. Kreatywność

Aby kształtować kreatywność trzeba stworzyć uczestnikom warunki, w których będą mogli bezstresowo tworzyć – nie będą bali się proponować i wymyślać ryzykownych i ciekawych rozwiązań. Kluczowa jest więc tu życzliwa atmosfera zajęć. Kolejnym aspektem jest, za pomocą inspiracji, kierowanie wyobraźni uczestników w mniej oczywiste rejony. Kreatywność ćwiczymy poprzez tworzenie nowych zastosowań przedmiotów, stwarzanie światów i krain za pomocą tylko jednej materii, przemienianiu tego, co znajdziemy w postaci. Dobrze sprawdzają się też ćwiczenia wybiegające poza realistyczną sytuację – narzucanie w improwizacjach niezwykłych okoliczności, odgrywanie przedmiotów, niezwykłych zwierząt, zjawisk przyrody.

Przykładowe ćwiczenia:

1. To nie jest..., to jest...

W magicznym worku znajdują się przedmioty codziennego użytku. Zadaniem uczestników jest wylosowanie przedmiotu i wymyślenie dla niego zupełnie innego zastosowania. Ćwiczenie można rozszerzać o kolejne warianty: tworzenie z przedmiotów postaci, zwierząt, łączenie przedmiotów, łączenie przedmiotów z ciałem, tworzenie elementów kostiumu.

Element kreatywności: Wykorzystanie wyglądu przedmiotu lub jego potencjału do znalezienia nowych, nieoczywistych funkcji.

2. Sklep

Wszyscy uczestnicy wspólnie wymyślają sklep, który nie istnieje, np. sklep z gwiazdami, z gałkami ocznymi, z paznokciami celebrytów, ze wspomnieniami w butelkach. Osoba A dostaje jako inspirację jakiś przedmiot, który ma naśladować ciałem, np. linijkę. Zadaniem osoby A jest odegrać scenę, w której kupuje coś ze sklepu, ale zachowuje się tak, jak określony przedmiot (jeśli to linijka, osoba może iść bardzo sztywno, może też mierzyć wszystko jak szalona, albo iść, kładąc się i stając naprzemiennie). Zadaniem osoby B jest zagrać sprzedawcę, ale w ruchu i w wyrazie naśladować osobę A.

Element kreatywności: Wymyślanie przez grupę ciekawych propozycji na sklep, inspirowanie ruchu przedmiotami.

3. Kolaż sceniczny

Uczestnicy są podzieleni na grupy. Każda z grup losuje: karteczkę ze słowem, jeden rekwizyt, jeden element kostiumu i jeden zapisany dźwięk (np. *bam*, *lalala*, *tadam*). Zadaniem każdej z grup jest zaprezentowanie sceny, która zawiera wszystkie wylosowane elementy.

Element kreatywności: Połączenie pozornie niezwiązanych ze sobą elementów w spójną historię.

4.2. Fundamenty

W sprawczym procesie – równolegle z kształtowaniem podstawowych umiejętności aktorskich – ważne jest stopniowe wypracowywanie fundamentów pod spektakl. Pokazywanie dzieciom różnych form teatralnych, formatów gier i zagadnień tematycznych sprawia, że są świadome możliwości i przygotowane do wyboru tematu i formy przedstawienia. Wiedzą, co ich zafascynowało, co wzbudziło zainteresowanie, a co nie jest warte dalszej eksploracji. Fundamenty pod spektakl można podzielić na trzy kategorie: strukturalne, formalne i tematyczne. W dalszej części opisuję każdy z nich.

4.2.1. Fundamenty strukturalne

Fundamenty strukturalne to gry i rozwiązania sceniczne, na których można oprzeć poszczególne sceny. W trakcie zajęć uczymy się konkretnych układów scenicznych – np. podczas gry w króla dzieci stoją ustawione w szpaler, kiedy w przedstawieniu wykorzystujemy ten motyw, wiedzą już, jak mogą się ustawić. Podobnie jest z kołem, szachownicą, rozsypką, linią, konfrontacją oraz innymi układami kompozycyjnymi.

Fundamenty strukturalne to jednak nie tylko kompozycja, lecz także struktura spektaklu oparta na konkretnych grach improwizowanych, np. w trakcie zajęć gramy w popularną grę improwizowaną „wywiad z ekspertem”, potem wystarczy, że znamy temat spektaklu i możemy wykorzystać formę wywiadu do strukturalnej budowy sceny.

4.2.2. Fundamenty formalne

Fundamenty formalne to nauka plastycznych form i ich możliwości przekazu. Przykładami form z obszaru teatru lalek, które dobrze sprawdzają się w pracy z dziećmi są: teatr cieni, teatr przedmiotu, teatr jednego przedmiotu, który ma różne funkcje, gra w masce lub półmasce, teatr jednej materii. Kiedy dzieci znają różne plastyczne formy przekazu, chętnie inicjują wykorzystanie ich podczas budowy spektaklu. W budowaniu teatru można wyjść od formy i wspólnie zastanowić się, jaką historię ta forma może opowiedzieć. Np. z uczniami piątej klasy robiliśmy spektakl na podstawie mitologii i zastanawialiśmy się, jak pokazać cerbera. Ktoś zaproponował teatr cieni, bo można w nim to, co małe, pokazywać jako bardzo duże. Dzieci znały możliwości teatru cieni ze wcześniejszych zajęć i potrafiły tę wiedzę wykorzystać. Zrobiliśmy z papieru małe głowy psów, które w cieniu robiły ogromne wrażenie.

4.2.3. Fundamenty tematyczne

Fundamenty tematyczne sprowadzają się do pracy nad różnego rodzaju tematyką – często temat wychodzi wprost od dzieci na jednych z pierwszych zajęć – w czasie pandemii wiele grup od razu zaczynało od odgrywania lekcji online i relacji w domu w czasie koronawirusa. Od tych pierwszych scen narodził się pomysł na spektakl, bo dzieciom bardzo zależało, żeby podzielić się swoimi przeżyciami i przemyśleniami. Czasami bywa inaczej i temat jest przez dzieci wybierany na podstawie tego, co zaproponuje instruktor, np. kiedyś robiłam zajęcia o wymarzonych krainach i dzieci chciały zgłębić temat i zaprezentować rodzicom krainy, które udało im się stworzyć. Sam temat więc wyszedł ode mnie, ale kreatywne wypełnienie go było w całości dziełem dzieci.

4.2.4. Fundamenty – podsumowanie

Dobrze jest budować fundamenty w sposób niejawni. Nie obciążać dzieci sformułowaniem, że teraz szukamy czegoś, co wykorzystamy w naszym spektaklu. Wielokrotnie popełniłam ten błąd i wiem, że ma to swoje konsekwencje. Dzieci nie skupiają się wtedy na zabawie i badaniu tematu. Zamiast tego wybierają dla siebie role, kombinują, a na swojej drodze widzą ograniczające przeszkody techniczne. Zadaniem pracy nad fundamentami jest jedynie zainspirować dzieci i pokazać im paletę możliwości, dać okazję do sprawdzenia, co je interesuje.

Fundamenty dostosowujemy do grupy, możliwości technicznych, czasu, jaki został nam dany i wymagań osób zatrudniających. Czasami trzeba wybrać, na budowaniu jakiego rodzaju fundamentów się skupiamy – niektóre dzieci są zafascynowane formalnym teatrem, dla niektórych jest to coś nudnego i wolą skupić się na improwizacji, niektóre chcą poruszać ważne tematy społeczne, a inne – eksplorować magiczne światy. Wszystko to możemy zbadać jeszcze zanim przystąpimy do przygotowywania przedstawienia.

4.3. Rozmowa

Opisane wcześniej etapy pracy miały za zadanie przygotować dzieci do pracy nad spektaklem. Dzieci – dzięki nim – mają już podstawową wiedzę, umiejętności i mają też fundamenty, które mogą je inspirować do działania. Wszystko to odbywało się w formie zabawy i bez ciążącej presji pokazu. Teraz sytuacja ulega zmianie – zaczynamy przygotowania do spektaklu. Rozmowa o tym, co będziemy robić, to pod pewnym względem najtrudniejszy z elementów. Ważne, żeby nie dopuścić do niej zbyt szybko i nie obiecać za dużo na początek. Zwykle dzieci chcą jak najwcześniej wiedzieć, jaki spektakl będą grały. Ale ich początkowe wyobrażenie na temat tworzenia, wynika z ich bezpośrednich doświadczeń. Wybierają więc albo

historie znane im z książek, albo kierują się dotychczasowym doświadczeniem teatralnym, które odbiega od tego, co będzie się działo podczas naszego wspólnego procesu. Gdy więc zbyt wcześnie zada się pytanie o marzenia związane z występem, można spotkać najczęściej: zagubiony wzrok, odpowiedź: *nie wiem*, propozycję gotowej roli dla siebie – np. *ja będę Minecraftem, a ja jednorożcem* albo propozycję historii znanej z książki, gry lub kreskówki, np. *zrobmy Harry'ego Pottera, Psi patrol* lub *Magiczne drzewo*. Ostatnim z wariantów jest propozycja zrobienia horroru lub kryminału, która pada niemal zawsze. Można coś z tego wyciągnąć, może być to pewną wskazówką lub inspiracją, ale trudno zrobić w 15 godzin spektakl, w którym zagra Minecraft z jednorożcem w uniwersum Harry'ego Pottera, a wszystko to będzie horrorem. Wiele więc z pomysłów przez brak możliwości, niedostosowanie do formy teatralnej, liczebność członków grupy, założenia związane z pracą i brak czasu nie zostanie zrealizowanych.

Dzieci, którym powie się, że zrobimy cokolwiek, będą chciały, a potem nie robi się tego, co chciały, mają prawo poczuć się oszukane. Robert Hart stworzył drabinę dziecięcej partycypacji, w której wyraźnie zaznacza, gdzie partycypacja występuje realnie, a gdzie jest tylko pozorem. Sytuacja, w której dzieciom dany jest głos, ale ich pomysły nie są wzięte pod uwagę, to według Harta tokenizm¹⁴, który nie ma nic wspólnego ze sprawczym modelem relacji (Hart 1992: 9).

Przed rozmową dzieci powinny mieć wyobrażenie na temat możliwości scenicznych, które jest zagwarantowane dzięki treningowi i fundamentom postawionym przez prowadzącego wcześniej. Lepiej sprawdza się także danie dzieciom wyboru z opcji (przy gotowości na ich zupełnie inne propozycje), niż zadawanie otwartego pytania: *co chcielibyście zrobić?* Opcje powinny wynikać z obserwacji danej grupy. Fundamenty więc są bardzo istotne także dla instruktora, który może wtedy zaobserwować, nad czym dzieci pracują ze szczególnym zapalem, jakie zajęcia budzą zainteresowanie, jakie tematy i formy mogłyby być przez grupę dalej zgłębiane. Czasem podczas zajęć dzieci zrobią scenę, która może stać się fundamentem spektaklu, czasem wypowiedzą inspirujące zdanie, a czasem po prostu widać, jakie metody pracy lubią i chciałyby zgłębić. Kiedy instruktor zna grupę i jej możliwości oraz chęci,

14 Robert Hart wyznacza w swojej teorii trzy stopnie fałszywej partycypacji i pięć stopni partycypacji realnej. Tokenizm jest jedną z form partycypacji złudnej, w której dzieci pyta się o zdanie, ale ignoruje się to zdanie na dalszych etapach pracy. (zob. Hart 1992 : 9)

proponuje tematykę spektaklu. Moment rozmowy i wyboru jest bardzo ważny – wszystko, co obieca się teraz, będzie musiało być zrealizowane. W rozmowie warto też dążyć do tego, żeby wszyscy byli zadowoleni, a każdy, kto ma wątpliwości, został przekonany. Można zapewnić dzieci, że mogą bez obaw dzielić się swoimi wątpliwościami, wtedy unikniemy rozczarowań i niezgody na późniejszych etapach pracy, a proces będziemy mogli zaprojektować tak, żeby każdy był usatysfakcjonowany.

Zawsze są dzieci, które mają obawy. Ważne, żeby dać im czas na poznanie całego procesu, nie wymagać od nich deklaracji i ostatecznych decyzji na początku pracy nad spektaklem. Często okazuje się, że ci, którzy najbardziej się obawiali, z największym zapałem realizują zadania.

Po ustaleniu tematu może odbyć się rozmowa o marzeniach z zastrzeżeniem, że można zaproponować wszystko, ale nie wszystko zostanie wykorzystane i jeszcze wiele się zmieni. Czasami dzieci proponują już tutaj elementy fabuły; postacie, jakie chciałby zagrać; klimat spektaklu; formę plastyczną, jakiej chcieliby użyć. Wszystkie te propozycje są cenne i można je wykorzystać w planowaniu spektaklu.

Poniżej prezentuję przykładowy przebieg rozmowy.

Przykładowy przebieg rozmowy

Instruktor: Nadszedł czas, kiedy będziemy wybierać temat naszego spektaklu. Mam dla was kilka propozycji. Jestem bardzo podekscytowana! A wy jak się czujecie?

Ala: Już nie mogę się doczekać!

Maks: Mi wszystko jedno...

Marcela: Czy możemy już przejść do tych opcji?

Instruktor: Pierwsza propozycja dotyczy bajek – moglibyśmy wybrać kilka znanych baśni i przerobić je razem na nowocześniejsze wersje.

Adam: Nie, to jest nudne...

Wszyscy: Noo...

Instruktor: Dobrze, nie zrobimy niczego, czego nie będziecie chcieli, ale wysłuchajcie do końca, a potem podzielimy się opiniami. Druga propozycja to online. Pamiętam, jak robiliśmy sceny związane z lockdownem i bardzo was to wtedy zainteresowało, moglibyśmy zgłębić ten temat.

Karolina: No tak, to było fajne, ale nie wiem, czy nada się na spektakl...

Monika: Ja jestem już tym wszystkim zmęczona.

Instruktor: Okej, zaraz o tym porozmawiamy. Trzecia propozycja to mroczne legendy szkoły. Wymyślilibyśmy straszne historie związane z waszą szkołą i pokazalibyśmy je w ciekawy sposób – może można byłoby do tego użyć czarnego teatru – wtedy moglibyśmy stworzyć złudzenie duchów, które naprawdę latają.

Maciek: Tak! Albo moglibyśmy część scen zrobić w teatrze cieni!

Kasia: Ja mogłabym zagrać panią od niemieckiego, która torturuje dzieci zadaniami.

Malwina: A może poprosimy jakiegoś z nauczycieli, żeby wystąpił w jednej ze scen. Może dyrektora?

Paweł: Tak, dyrektor będzie super, już sobie go wyobrażam w stroju wampira, albo jako zombiaka!

Instruktor: Zaraz o tym wszystkim podyskutujemy, ale najpierw zdecydujemy. Czy ktoś ma jeszcze jakieś propozycje na temat spektaklu?

Asia: Nie, to jest super!

Instruktor: Asia, bardzo się cieszę, że podoba ci się ten pomysł, ale dajmy się wypowiedzieć każdemu.

Cisza

Instruktor: Ostatnia szansa przed głosowaniem. Czy ktoś jeszcze ma pomysł?

Głosowanie. Na pierwszą opcję nie głosuje nikt, na drugą trzy osoby, na trzecią wszyscy oprócz jednej osoby.

Instruktor: Bartek widziałam, że nie zagłosowałeś na żadną opcję. Dlaczego?

Bartek: Bo nie chcę robić takich głupich rzeczy. Tam będą rodzice i nauczyciele.

Instruktor: Dlaczego uważasz, że to głupie pomysły?

Bartek: No bo ja nie lubię takich brutalnych rzeczy, wszyscy zaraz będą się śmiać ze szkoły i z nauczycieli, ja nie chcę. Potem jeszcze ktoś się na nas obrazi za to albo obniżą nam zachowanie.

Instruktor: Mogę ci obiecać, że nie zrobimy nic, co mogłoby kogoś obrazić, ale jeśli jakiś pomysł wyda ci się niewłaściwy, powiedz o tym i razem spróbujemy go przekształcić.

Bartek: Chodzi o to, że nie chcę grać złej postaci.

Instruktor: Na pewno nie będzie takiej konieczności. Czy spodobałoby ci się, gdybyś grał np. superbohatera, który ratuje szkołę?

Bartek: Może być. Ale jak mi się coś nie spodoba, to powiem.

Instruktor: Możemy się tak umówić.

Kasia: A trzeba w tym grać? Mogę pomóc w wymyślaniu scenariusza, ale nie chcę wychodzić na scenę.

Instruktor: Jeśli nie będziesz chciała zagrać, nikt cię do tego nie zmusi, ale dajmy sobie jeszcze czas na tę decyzję. Okej? Chciałabym, żebyś spróbowała wziąć udział w próbach i przekonała się, czy to dla ciebie, czy nie. Widziałam, że świetnie sobie radzisz na scenie, ale pomoc przy tworzeniu scenariusza to też ważny wkład. Na razie skupmy się na małych zadaniach, a potem zobaczysz, jak się poczujesz i podejmiesz decyzję. Okej?

Kasia: Dobra.

Instruktor: Świetnie, mamy wybrany temat. Teraz rozpoczynamy pracę!

4.3.1. Otwarta komunikacja i umowa z dziećmi

Nie należy jednak zapominać o tym, że dzieci, obojętnie jak twórcze i wspaniałe by nie były, nie mają takiej wiedzy o procesie teatralnym jak instruktor. Nie mają tyle doświadczenia, a ich wyobrażenia bardzo często odbiegają od rzeczywistości. W mojej pracy wielokrotnie zdarzyło mi się o tym zapomnieć i zawsze powodowało to niepotrzebne komplikacje. Dlatego dobrze jest wytłumaczyć, jak będzie wyglądała nasza praca. Dzieci muszą być świadome jej etapów i swojego pola sprawczości. Muszą mieć klarownie powiedziane, jaka część pracy zależy od nich, a jaka od instruktora. Kto, jakie ma zadania. To, co instruktorowi wydaje się oczywiste, zwykle wcale nie jest oczywiste dla uczestników.

Na początek musi paść komunikat, że te działania, które podejmujemy, to burza mózgów, że na tym etapie można zaproponować wszystko, bo każdy pomysł może być inspirujący, ale nie wszystko zostanie wykorzystane w spektaklu. Wyraźnie musi również zostać powiedziane, że role, które przyjmujemy w improwizacji

i ćwiczeniach, nie są rolami docelowymi. Wszystko, co wymyślimy, trafia do wspólnej puli pomysłów, z których potem razem stworzymy szkic scenariusza. Często, jeśli brakuje takiego wyraźnego komunikatu, dzieci czują się zawiedzione, jeśli ich pierwotny pomysł ulega przekształceniom.

W swojej pracy popełniłam raz błąd, który polegał na nazwaniu scen scenami poszczególnych osób, była więc *scena Julki, Amelki, Sebastiana*. Grupa była mała, robiliśmy spektakl o snach i każdy miał przedstawić swój sen. To, co zaproponowały dzieci, było zbyt brutalne. Bardzo mocno zainspirowały się horrorami i historiami, których się nie spodziewałam. Nie mogłam pozwolić na pokazanie scen w takim kształcie, jaki został zaprojektowany przez dzieci, a jednocześnie poprzez nazwanie scen – *sceną Julki, Amelki, Sebastiana* – każda, nawet najmniejsza zmiana, była problematyczna, bo dzieci denerwowały się, że ktoś chce wpłynąć na ich prywatną scenę. To był fatalny błąd. Od tamtej pory wiem, żeby nie używać zbyt dużych słów, niczego nie obiecywać, a każdy komunikat okalać asekuracyjną warstwą, że to tylko próba i wszystko jeszcze może się zmienić. Dzieci, nawet po odbytych treningu, nie mają jeszcze świadomości, jak wygląda proces teatralny, nie mają więc naturalnej odporności na zmiany i bardzo szybko przywiązują się do poszczególnych rozwiązań.

4.4. Praca nad scenariuszem

Praca nad scenariuszem to bardzo istotny moment w przygotowaniu spektaklu. Trudny o tyle, że trzeba zachować balans między porządkiem, wiedzą i własnym przygotowaniem a otwartością na pomysły uczestników. Do tego dochodzi zwykle bardzo ograniczony czas, dlatego kluczowe jest dobre zaprojektowanie zadań, żeby od razu zainspirować uczestników do ciekawych rozwiązań, które będą składały się na spójną całość. Pracę nad scenariuszem można zacząć od ogólnego rozpoznania – co dzieci najbardziej interesuje w temacie, co na początek same by zaproponowały. Na tym pierwszym etapie można zaproponować ćwiczenie związane z układaniem

obrazów dotyczących tematu, z wymyślaniem postaci, jakie mogły by wystąpić i tworzeniem zapowiedzi lub trailera spektaklu marzeń. Ćwiczenia mogą być ogólne, bo służą ogólnemu rozpoznaniu i zebraniu inspiracji. Może to być trampolina do stworzenia schematu spektaklu. Poświęcam na ten etap jednak maksymalnie jedno zajęcia – zwykle te, w ramach których odbywa się rozmowa o tym, co chcemy robić.

Dużo korzystniej i owocniej pracuje się z już ustaloną strukturą spektaklu. Posiadanie ułożonej struktury nie oznacza braku otwartości na pomysły dzieci. Czasami zdarza się tak, że to, co zaproponują uczestnicy, może radykalnie zmienić ramowy plan spektaklu. Określona struktura jednak daje punkt wyjścia i porządkuje pracę. Im lepiej rozwinięty mamy pomysł, tym bardziej precyzyjne zadania możemy postawić. Dobrze postawione zadanie może zainspirować uczestników do tworzenia niezwykłych rzeczy, które zostają potem wykorzystane w spektaklu, a to rodzi poczucie sprawczości, dumę i szczęście. Strukturę można budować na kilka sposobów – przedstawię tutaj takie, które w mojej pracy sprawdzają się najlepiej i które chciałabym w przyszłości rozwijać. Opierają się one na elementach gier i zabaw, gotowych strukturach gatunkowych, zostawianiu dzieciom pustych przestrzeni do wypełnienia. W dalszej części rozdziału prezentuję wszystkie formy budowania scenariusza wraz z przykładami zaczerpniętymi z mojej teatralnej pracy z dziećmi.

4.4.1. Elementy gier i zabaw

Zanim przystąpimy do pracy nad spektaklem dzieci poznają fundamenty opisywane przez mnie w poprzednich rozdziałach (zob. 4.2. Fundamenty). Ogromną zaletą elementów scenariusza opartych na grach jest więc to, że są już znane dzieciom – znają ramy zadania, wiedzą, na co powinny zwrócić uwagę przy okazji konkretnej gry. Jedyne, na czym mogą się skupić, to ciekawe wykorzystanie tematu w ramach gry. Rola instruktora sprowadza się więc głównie do opracowania gier, które wzbogacone przez dzieci tematycznie, mogą stać się elementem scenariusza. Mamy bardzo duży wybór formatów gier, które świetnie sprawdzają się na scenie i można je dostosować do

każdego niemalże spektaklu. Grami i zabawami dziecięcymi fascynował się Jan Dorman, który dostrzegał ich potencjał sceniczny dzięki ich umowności, formalnej konwencji i zasadom opartym na podstawowych ludzkich instynktach.

Zabawę dziecięcą rozumiał więc nie tylko jako scenariusz ruchu, lecz także partyturę gestów i mimiki, jako określony rytm, jako przez pokolenia ustalony rytuał – figur rysowanych na podwórku, kroków koniecznych w spełnianiu reguł, pól magicznych, które chronią przed niebezpieczeństwem. Utwierdzał on konwencjonalizm zabawy (Dorman 1981: 11).

Przykładami gier dziecięcych, które mają sceniczny potencjał, są np. „berek” (sceny gonitwy, łapania uciekinierów, rozprzestrzeniania się informacji, zbierania zwolenników), „chowany” (sceny ukrywania się, podglądania, odchodzenia ze społeczności, umierania) czy „gra w klasy” (sceny zabawy, konkurowania, pokonywania trudności).

Świetnie też sprawdza się gra „Baba Jaga patrzy”. Kiedy Baba Jaga nie patrzy i odlicza do trzech można się poruszać, ale gdy tylko spojrzy, trzeba zastygnąć w absolutnym bezruchu. Grę wygrywa ten, kto ukończy trasę nieprzyłapany przez Babę Jagę. Wykorzystaliśmy tę grę do przedstawienia o konflikcie między zimą i latem. W scenie przedstawiającej życie w krainie zimy dzieci jako lodowe stworzenia bawiły się w różne zimowe zabawy, ale gdy tylko spojrział na nie przedstawiciel starszożny – zamarzały w bezruchu.

Oprócz tradycyjnych gier swoje zastosowanie znajdują inne gry teatralne wykorzystywane podczas zajęć¹⁵. Poniżej podaję przykłady gier, których konstrukcję wykorzystujesz w kreowaniu spektaklu z dziećmi. Najpierw opisuję zasady gry, potem przykład wykorzystania.

15 Cały wachlarz gier, które mogą zbudować spektakl znajduje się w książce Violi Spolin *Improvisation for the Theater* lub Keitha Johnstona „Imrpo. Spontaniczne kreowanie świata”, czy „Gry dla aktorów i nieaktorów” Augusto Boala.

Przykłady gier:

Lustro

Zasady: Gra polega na jak najdokładniejszym naśladowaniu ruchów partnera.

Przykład: Wykorzystaliśmy zmodyfikowaną grę w lustro do budowy sceny w spektaklu o samoakceptacji. W scenie otwierającej spektakl jedna z bohaterek stała na środku sceny otoczona przez inne dzieci, które jako jej lustrzane odbicia wykonywały te same ruchy i powtarzały negatywne opinie na temat wyglądu¹⁶.

Rzeźby

Zasady: Gra polegająca na ustawieniu się uczestników w nieruchome rzeźby, które są uruchamiane na określony sygnał (np. dotknięcie w ramię), wtedy rzeźba uruchamia się, wykonuje jeden powtarzalny ruch, powtarza jedno zdanie w zapętleniu.

Przykład: Struktury rzeźb użyliśmy w spektaklu o bohaterce wciągniętej w internetową sieć. Każdy z uczestników miał za zadanie stworzyć nieruchomą rzeźbę instagramowego konta. Powstały konta: *z ćwiczeniami dla silnych mężczyzn, z makijażem syrenki, z medytacją, z fit słodkościami, ze śmiesznymi pieselkami i kotelkami, jak schudnąć pięć kilo w jeden dzień, kup mój krem*. Kiedy bohaterka podchodziła do danej rzeźby, ta uruchamiała się na chwilę i zachęcała ją do swojego stylu życia.

¹⁶ Opinie nie dotyczyły osoby, która stała na środku, były zbiorem różnych opinii formułowanych przez różnych ludzi np. jestem za gruba, jestem za chuda, jestem za niska, mam spuszone włosy, mam twarz jak chomik. Opinie były oddalone od dzieci i niezwiązane z ich prywatnymi kompleksami.

Autostopowicz

Zasady: Gra improwizacyjna. Cztery osoby tworzą auto, do którego wsiada autostopowicz. Zadaniem osób w aucie jest przejęcie energii, ruchów i nastroju autostopowicza. Np.: jeśli wchodzi tiktokerka, która macha nogami, kręci się na fotelu i mówi bardzo szybko z wyniosłym tonem – wszyscy w aucie przejmują te cechy. Ćwiczenie kształci umiejętność obserwacji i koncentrację, ale jest też bardzo efektowne scenicznie.

Przykład: Użyliśmy gry autostopowicz do jasełek szkolnych. Struktura tej gry była wykorzystana w scenie pod tytułem „święteczna taksówka”. Scena składała się z kilku mikroscenek, w których różni ludzie wchodzili do taksówki w Wigilię, a taksówkarz przejmował ich nastrój i cechy. W naszych jasełkach do taksówki wsiedli: *rodzina ogarnięta szalem zakupów, samotna biznesmenka z asystentką, kobieta niecierpiąca świąt i wnuki jadące do babci na wigilię.*

4.4.2. Struktura znanego gatunku

W kreowaniu poszczególnych elementów scenariusza świetnie sprawdza się także korzystanie z gotowej struktury gatunkowej różnych tekstów kultury, np. reklamy, vloga, wiadomości, wykładu, pokazu mody, spaceru z przewodnikiem, pojedynku. Dzieci znają już na wstępie zasady, charakterystyczne powiedzenia, klimat, cel działania określonego gatunku. Mają dużo zabawy w kreowaniu scen, które zawsze budzą dużo ekscytacji i śmiechu, uczą dystansu do siebie. Łatwiej też zagrać bardziej ekspresyjnie, odważniej, gdy nad wszystkimi działaniami wisi nawias gatunku.

Widzowie także bardzo lubią oglądać znane sobie gatunki w odmiennej, czasami bardzo abstrakcyjnej formie. Doskonale sprawdza się to do ożywienia akcji, a wybierając poszczególne formaty, można mieć kontrolę nad dramaturgią – można z góry założyć, że pokaz mody lub reklama ożywi akcję, natomiast wykład lub

wiadomości pomogą uporządkować informacje. Poniżej przedstawiam przykłady gatunków i ich modyfikacji, których użyliśmy w spektaklach.

Przykłady gatunków:

Vlog

Vlog jest formą bardzo bliską dzieciom. Oglądają vlogi o bardzo różnej tematyce, doskonale potrafią wcielić się w youtuberów. Znają typowe słownictwo, są osadzeni w tym świecie, dostrzegają też jego wady i absurdy.

Przykład: Zeszłoroczne jasełka zrobiliśmy w formie świątecznych vlogów-poradników. Wspólnie zastanawialiśmy się, jakie vlogi związane ze świętami można by zrobić. Powstała lista ciekawych rozwiązań. Spośród nich każda grupa wybrała najbardziej interesujący dla nich i tak, po improwizacjach, powstały vlogi: *jak ubrać choinkę*, *jak podłożyć dziecku prezent – vlog parentingowy*, *jak ubrać babcię na święta – vlog modowy*, *jak zrobić karpia – vlog z gościnną kuzynką z ameryki*. Każdy z vlogów pokazywał ciekawe relacje między vlogerami, wyolbrzymiał cechy gatunkowe vloga, zawierał elementy humorystyczne, refleksje i przemyślenia.

Pokaz mody

Pokaz mody zawsze bardzo ożywia akcję. Za pomocą pokazu mody można syntetycznie przedstawić cechy bohaterów, dynamicznie ich zaprezentować.

Przykład: Robiliśmy z dziećmi przedstawienie o kosmosie. Każdy mógł się wcielić w dowolnego kosmitę. Forma pokazu mody posłużyła nam do syntetycznego pokazania cech każdego z bohaterów.

Wywiad dynamiczny

Wywiad – doskonała forma, żeby przedstawić jakąś ważną postać. Można zrealizować go w formie dynamicznej – wszyscy są dziennikarzami, którzy bardzo szybko zadają pytania i nie czekają na odpowiedzi, ktoś robi zdjęcia. Można tak pokazać osaczenie osoby, z którą przeprowadzany jest wywiad albo odwrotnie: jej pragnienie sławy i splendoru – to, że jest ważną osobistością.

Przykład: W jednym ze spektakli o aktorskich artefaktach odnalezionych w przyszłości zastosowaliśmy scenę dynamicznego wywiadu do pokazania powrotu badaczy tajemniczych artefaktów na ziemię i sławy, jaka ich czekała po powrocie.

Wywiad studyjny

W wypadku wywiadu można też zrealizować formę studyjną, dzięki której dowiadujemy się o przeszłości lub planach bohatera. Ma on czas odpowiedzieć na pytania. Ciekawie też można zastosować wtargnięcie do studia antagonisty i skonfrontowanie opinii

Przykład: W przedstawieniu o pszczołach robiliśmy zbiorowy wywiad z królową pszczoł.

Przykład: W przedstawieniu świątecznym był wywiad z Mikołajem, na który wtargnęła Mikołajka i zaczęła przekonywać wszystkich, że to ona jest prawdziwym Mikołajem.

Program kulinarny

Program kulinarny ma potencjał w swojej bardzo określonej formule. Dzięki dodaniu ciekawego tematu można wykorzystać metaforę, jaką niesie

za sobą przepis, np.: przepis na sukces, przepis na piękno, przepis na długie życie.

Przykład: Program kulinarny w ramach przedstawienia świątecznego. Kucharka podawała przepis na pierniki, a wszyscy dorzucali do przepisu emocje i sytuacje, które kojarzą im się ze świętami:

trochę mąki
trochę masła
cynamon
świąteczna piosenka
i dużo świątecznych myśli
myśl o tym, że przed nami jeszcze przedświąteczne sprzątanie
myśl o pysznych pierożkach
myśl o tym, że wszyscy znowu będą na siebie krzyżeć
myśl o tym, że wszyscy włożymy świąteczne swetry!
myśl o prezentach, z których trzeba się cieszyć...
myśl o tym, że wreszcie zobaczę babcię!
myśl o biednym karpiu...
Wszystko razem mieszamy i wstawiamy do piekarnika. Zobaczmy, co w tym roku z tego wyrośnie!

4.4.3. Scenariusz z pustymi miejscami

Kolejną formą tworzenia scenariusza jest zostawienie miejsc w tekście, które mają zostać wypełnione przez dzieci. Ta forma tworzenia sceny sprawdza się, kiedy nie mamy dużo czasu na improwizacje, albo grupa jest bardzo początkująca i potrzebuje silniejszych ram. Wtedy napisanie scenariusza należy do prowadzącego (oczywiście brane są pod uwagę pomysły i marzenia dzieci), natomiast zostawia się w scenariuszu puste miejsca, które wypełniają swoimi pomysłami dzieci. Nie dzieje się to jednak w formie rozmowy, czy burzy mózgów, ale bezpośrednio na scenie, każdy może dać swoją propozycję, wcielić się w wybraną rolę. Kiedy dochodzimy do pustego momentu mówię, jakie jest zadanie i dzieci improwizują rozwiązania. Puste pole

sprawdzi się przede wszystkim do kreowania indywidualnych postaci w działającej zbiorowości.

Przykładowe fragmenty scenariuszy z pustym miejscem

Puste miejsce na kreację postaci

Przykładem może być spektakl o plastikowej królowej. Fabuła była wcześniej zarysowana, ale dzieci mogły wymyślić dla siebie postaci. Poniżej prezentuję fragment scenariusza, który to obrazuje.

Scena 1

Widzowie wchodzą, dzieci już na scenie, odwrócone tyłem grają glony. Między glonami pływa syrenkokot (Mela)¹⁷, ustawia się na przodzie i mówi.

Mela: Dawno dawno temu był sobie piękny ocean. Żyły w nim:

Tutaj jest wolne pole do wypełnienia w trakcie zajęć – każde dziecko wymyśla swoją postać podwodną, kreuje również jej ruch i dźwięk. Początek spektaklu to szansa dla wszystkich dzieci na indywidualną prezentację. Wybrani bohaterowie to: syrenkokot, rekin, żółwik, syrenka, akselot, rozdymka, ślimaczki, syrenek, delfiny, konik morski.

Mela: A wszystkim rządziła mądra królowa oceanu.

Dzieci pływają ze swoimi morskimi obiektami.

Puste miejsce na obserwację dzieci

Puste pole może być też szansą do poznania perspektywy dzieci na temat społeczno-politycznych zjawisk. Przykładem może tu być przedstawienie o byciu dziewczyną inspirowane księżniczkami Disneya. Dzieci miały za zadanie wymyślić teksty dotyczące kobiet, jakie mogłaby usłyszeć Piękna od respondentów. Poniżej prezentuję fragment sceny, jaka powstała.

17 Postać syrenkokota oczywiście była wymyślona przez Melę wcześniej

Piękna: Tu rozpisałam dokładny plan. Najpierw zbadamy, co to w ogóle znaczy być piękną.

Zapraszam respondentów na scenę. Co dla pani oznacza piękna kobieta?

Tu miejsce na pomysły dzieci:

taka nie za gruba, żeby nie wyglądała, jak waleń

nie za głupia, nie za mądra

seksowna, rzecz jasna

naturalna, bez zbędnego makijażu

ale oczywiście kobieta też powinna o siebie dbać, rzęski, makijażyk, paznokcie...

musi się zakrywać, nie wszystko pod publikę

by miała porządną charakter

by miała stabilną pracę

by w towarzystwie miała o czym porozmawiać

żeby nie wychodziła w piątki wieczorem na herbatki ze znajomymi

by umiała jeść nożem i widelcem

żeby znała umiar i nie obżerała się zbytnio

żeby umiała ładnie ułożyć włosy

kulturalna

popularna, szalona

włosy blond, niewinny wygląd

ruda i drapieżna

musi znać umiar

musi mieć styl, jak u Prady

Wróżka: Dosyć. Kochanie, jak widzisz, nie ma ideału. Każdy myśli to, co chce.

Proszę teraz o odpowiedź siebie i tylko siebie. Co to znaczy być piękną?

Puste miejsce na osobistą opinię

Puste miejsce w scenariuszu doskonale sprawdzi się też, kiedy w przedstawieniu chcemy użyć osobistych opinii dzieci dotyczących jakiegoś zjawiska. Przykładem może tu być spektakl o magicznym drzewie, któremu na końcu spektaklu dzieci składały obietnice dotyczące własnego zaangażowania w ochronę środowiska, jednocześnie przypinając do drzewa liście:

obiecuję że:

będę zakręcał wodę

nie będę jadł ciastek z olejem palmowym
pozbięram wszystkie śmieci z podwórka
jak dorosnę wybuduję elektrownię wodną
zrobię dom dla owadów
będę wyrzucał plastik do plastików
będę wszystkim mówić, żeby chronili wilki
jak będę na wakacjach, to oczyszczę ocean
będę dbał o mojego psa

Puste miejsce na wiersz

Puste miejsce można zaaranżować jeszcze w inny, ciekawy sposób – tworząc z dziećmi wiersz dadaistyczny. Każde dziecko losuje wąski pasek kartki z pytaniem lub zdaniem do dokończenia, a następnie uzupełnia je w dowolny sposób. Potem wszystkie karki mieszamy i układamy w losowy sposób na stole. Następuje odczytanie wiersza. Taki wiersz stworzony przez dzieci wykorzystaliśmy do sceny początkowej w spektaklu o poszukiwaniu idealnych krain w kosmosie. Dzieci składały papierowe samoloty i odczytywały po wersie:

uciekam do ciepłych krajów
uciekam przed świnką pepą
przed złodziejem
uciekam przed lasem
uciekam przed... ;)
kocham zwierzęta
uciekam z pokoju bo w nim były latające placki
źli ludzie mnie gonili
lubię głaskać psa
ucieczka przed szkołą
uciekam przed powodzią
uciekam przed młodszym rodzeństwem
uciekam bo... się boję krwi
czasami uciekam z domu do babci, która jest moją sąsiadką ;)

4.4.4. Dziecko jako dramaturg

Ostatnim z wariantów tworzenie scenariusza, w którym dzieci są sprawcze, jest powierzenie im napisania go w całości lub we fragmentach. Zdarzyło mi się to dotychczas tylko raz. W jednej z prowadzonych przeze mnie grup była dziewczynka, która bardzo chciała zostać pisarką i włączenie się w naszą twórczość od tej strony było dla niej bardzo ważne. Co jednak wtedy dzieje się z twórczością pozostałych członków grupy, gdy jedna osoba pisze scenariusz? Co jeśli scenariusz nie będzie spełniał naszych oczekiwań? Co jeśli wyznaczona osoba nie wywiąże się w czasie z zadania? Powierzenie jednej osobie scenariusza jest bardzo ryzykownym posunięciem, ale jest szereg rozwiązań, które mogą to ryzyko zminimalizować. To, o czym należy pamiętać, to klarowna umowa, dotycząca terminu, po którym nie będzie możliwości zastosowania napisanego scenariusza. Ważne jest także zaznaczenie, że osoba pisząca scenariusz musi być gotowa na zmiany w tekście i na rozszerzenie scenariusza o pomysły innych członków grupy. Dobrze jest też wspólnie z całą grupą wymyślić tematykę i strukturę spektaklu i powierzyć osobie chętnej do pisania gotową już drabinkę dramaturgiczną¹⁸, której powinna się trzymać. To znacznie ułatwi jej pracę i sprawi, że cel będzie możliwy do osiągnięcia.

4.4.5. Inne propozycje zadań

Istnieje jeszcze nieskończenie wiele sposobów na stawianie zadań prowadzących do budowy scenariusza. Poniżej opisuję kilka z nich.

¹⁸ Spis pomysłów na sceny w kolejności z zaznaczeniem celu każdej ze scen

Tajemniczy przedmiot, albo zwykły przedmiot w tajemniczych okolicznościach

Można też inspirować grupę przedmiotem np. robiąc serię improwizacji „Historia jednego przedmiotu”¹⁹. Wykorzystałam ten typ improwizacji do budowy przedstawienia dotyczącego historii jednej ze szkół, w której pracuję. Dzieci przyniosły na zajęcia przedmioty, które kojarzą im się ze szkołą. Założenie było takie, że przenosimy się w czasie i te przedmioty stają się artefaktami odkrytymi przez podróżników kosmicznych po latach. Dzieci zrobiły więc scenę odkrycia złotego bidonu z logiem szkoły, z magiczną wodą budzącą talenty, powstała tak też dyskusja, co dla ludzi z przyszłości znaczy zdjęcie w ramce oraz legenda o puszcze po pringelsach z tajemniczymi zwojami.

Obraz lub tajemnicza fotografia

Na zajęciach online pokazałam dzieciom kilkanaście obrazów, dzieł sztuki z różnych epok i stylów. Zadaniem każdego było wybrać dla siebie jeden i stworzyć monolog przedstawionej na nim postaci, bez znajomości kontekstu i wiedzy na temat tych obrazów. Zadanie polegało na tym, żeby jak najwięcej informacji wyczytać z portretu i wyobrazić sobie świat, w którym żyje dana postać. Potem połączyliśmy monologi w film inspirowany obrazami.

Forma plastyczna

Sama forma plastyczna też może być punktem wyjścia do tworzenia ciekawych scen. Kiedy pracowaliśmy nad spektaklem dotyczącym idealnych planet do życia, przyniosłam poszczególnym grupom kosmiczny materiał, który został odnaleziony na ich planetach (folię malarską, szary

¹⁹ Na zajęcia przynosimy przedmiot i zastanawiamy się, jaką ma za sobą historię.

papier, kawałki gąbek, sznurek, karton). Zadaniem było stworzenie scen z użyciem tego materiału. Jedną z najbardziej interesujących była planeta perfekcji, w której wszystko było przykryte folią malarską, królowa była ubrana w foliową suknię, a usługiwały jej foliowe stworki – folia nawiązywała do tego, że niczego tu nie można dotknąć, wszystko jest delikatne i sterylne.

4.4.6. Przykładowy proces

Strategie opisane w poprzednich podrozdziałach nie dotyczą najczęściej budowy całego scenariusza, a jedynie poszczególnych scen. Najlepiej sprawdzają się scenariusze oparte na kilku strategiach naraz – takie, w których sceny są różnorodne. Poniżej prezentuję przykładową strukturę spektaklu, ze wskazaniem, jakie ćwiczenia i schematy były podstawą budowy każdej ze scen.

1. Rozpoznanie – czym dla nas jest online? Jak wyglądałby online, gdyby był postacią?

Takie rozpoznanie pomaga zbudować dzieciom rolę, pomysły, które pojawiły się w tym ćwiczeniu można wykorzystać na różnych etapach i płaszczyznach spektaklu. Ćwiczenie pomaga zbudować wspólny świat i zebrać inspiracje.

Przebieg ćwiczenia: Wszyscy uczestnicy wykonują to ćwiczenie naraz (nie ma obserwatora), każdy szuka inspiracji w ciele i indywidualnie bada temat. Instruktor co jakiś czas zatrzymuje akcję, zadaje pytania lub prosi o ruch tylko wybrane osoby, modyfikuje też lekko zadanie.

Z własnych ciał robiliśmy najpierw rzeźby online’u, potem próbowaliśmy

uruchomić ciało w ruchu, dodać dźwięki, szukaliśmy różnych humorów i stanów emocjonalnych online'u, np. jak wygląda wściekły online, a jak podekscytowany. Następnie dodawaliśmy jedno zapętlone zdanie, które miałyby wypowiadać. Potem był czas na dodatkowe zadania dla poszczególnych osób, np. kłótnia między online'ami, online online'owi daje prezent (co to jest?). Online z online'em na obiedzie (co jedzą?).

Możliwości zadań są nieograniczone – ważne, żeby wszyscy byli aktywni w działaniu, żeby odkrycia nie przychodziły z intelektualnych koncepcji, ale były organiczne i brały się bezpośrednio z działania.

2. Wywiad z onlinem– improwizacja

Formę tej improwizacji dzieci już znały z wcześniejszych zajęć, jest bowiem oparta na ćwiczeniu impro „wywiad z ekspertem”. Wywiad poszerzony o pomysły dzieci stał się podstawą jednej ze scen.

Przebieg ćwiczenia: Jedna osoba gra rolę online'u, który przychodzi do studia, druga dziennikarza zadającego pytania. Pozostali dzielą się na zwolenników i przeciwników online'u. Można wymyślić dodatkowe postacie, które z czasem mogą wtargnąć do studia i zmienić bieg wydarzeń w naszym przypadku byli to: pandemia i wirus komputerowy. W zależności od tematu możliwości są tu nieograniczone. Ważne w tym zadaniu jest, żeby widownia była aktywna. Mogą zadawać pytania, zgłaszać swoje propozycje dotyczące granych postaci, które w danym momencie wchodzi na scenę. Ćwiczenie można powtórzyć kilka razy, zmieniając role uczestników. Instruktor musi być cały czas aktywny: zwracać uwagę na podtrzymywanie ciekawych wątków, zadawać pomocnicze pytania, zauważać treści z największym potencjałem, być w gotowości do zmiany przebiegu ćwiczenia. Na przykład, kiedy przeprowadzaliśmy wywiad, dziennikarka, którą grała Ala nie miała pomysłu na kolejne pytanie i powiedziała: *przerwa na reklamy*. Mimo że mieliśmy kontynuować to

ćwiczenie w zmienionych rolach, to, co nieświadomie zaproponowała Ala, było dużo bardziej interesujące. Powiedziałam więc: *świetnie – w takim razie robimy przerwę na reklamy – kto chce zaprezentować pierwszą?* I pojawiło się kilka ciekawych reklam, których użyliśmy potem w spektaklu: *reklama płynu dezynfekcyjnego, dzięki któremu zdezynfekujesz każdy problem, reklama finezyjnych maseczek ze zdjęciem twojego psa, reklama online'u w butelce dla sąsiada, którego nie lubisz.*

3. Dwa obozy

To zadanie, w którym następuje podział na dwie antagonistyczne grupy wymieniające się argumentami związanymi z prezentowanymi przez nie poglądami. Potrzebowaliśmy tego ćwiczenia do pokazania różnych poglądów na temat lekcji online, wad i zalet takiego nauczania. Ćwiczenie weszło do spektaklu jako scena walki, zdynamizowało akcję, a uczestnicy mogli podzielić się z publicznością swoimi obserwacjami.

Przebieg ćwiczenia: W tym przypadku była to konkurencja między zwolennikami i przeciwnikami online'u. Dzieci stawały naprzeciwko siebie, robiły straszne miny, prezentowały bojowe pozy i wymieniały się tym, co myślą zwolennicy i przeciwnicy online'u w bardzo emocjonalny sposób. Można to ćwiczenie rozszerzyć – wykorzystując metodę *Theatre sports* Ketiha Johnstona (zob. Johnstone 2013: 13-35) – o dodatkowe konkurencje, pamiętając, żeby cały czas podtrzymywać duże emocje i atmosferę walki.

4. Mój typowy dzień online – kreowanie scen

Czasami można poprosić dzieci o przygotowanie konkretnych scenek inspirowanych hasłem, przedmiotem, muzyką czy tematem. Warto jednak precyzyjnie postawić zadanie – zbyt ogólny temat będzie powodował

konflikty w grupie i nie doprowadzi do inspirujących rozwiązań. W naszym przypadku scenki opierały się na temacie „mój typowy dzień online”.

Przebieg ćwiczenia: W podziale na grupy dzieci przygotowały sceny, a ja spisałam z nich wszystkie zaprezentowane typy dni i perspektywy. Na późniejszym etapie nadałam temu konkretną strukturę, łącząc sceny dzieci w jedną zbiorową scenę. Scena opierała się na prostym schemacie, gdzie każdy dzieli się swoim osobistym doświadczeniem, a reszta uczestników odgrywa atmosferę, jaka temu towarzyszy. Wszystkie rozwiązania są zaproponowane przez dzieci i wypracowane na zajęciach. Scenariusz zwykle zawiera tylko spisany tekst bazowy bez didaskaliów, ale na potrzeby pracy wpisałam, co działo się na scenie w tym momencie. Dla porządku spisuję teksty dzieci, które padły na próbach, ale w czasie spektaklu ich zadaniem jest jedynie zapamiętać treść i słowa kluczowe, a nie dokładny układ słów – dzięki temu wszyscy zawsze muszą być czujni, tekst brzmi naturalniej i każdy może zagrać każdego, bo pamięta treść słów kolegi.

Scena „mój typowy dzień online”:

Julka: To mój typowy dzień online. Staram się skupić, ale do pokoju wbiegają mój brat i siostra. Zapomniałam wyłączyć kamerki. Wszyscy się śmieją. Nauczycielka krzyczy.

Wbiega Wojtek z poduszką i zaczyna dokuczać Julce, zza parawany wystaje reszta grupy i śmieją się z Julki, potem wszyscy zamieniają się w nauczycielki i mówią z pretensją teksty typowe dla nauczycielek na olnajnie (pewne elementy scenariusza pozostają na zawsze nie spisane, są elementem improwizacji – i to jest jeden z nich).

Anton: To mój typowy dzień online. Lubię go, bo zamiast siedzieć na lekcjach mogę grać. To znaczy nauczyciele myślą, że siedzę na lekcji, ale ja gram.

Wszyscy z radością grają na komputerach, w pewnym momencie słychać głos nauczycielki, wszyscy na chwilę z przerażeniem odrywają się od gry, po czym wracają do niej znowu.

Wojtek: To mój typowy dzień online. Luzik. Jem śniadanie, piję herbatkę, zapisuję coś tam z zeszytu i nie muszę wychodzić na ten mróz.

Wszyscy wzdychają błogo.

Ania: To mój typowy dzień online. Nie wiem, jak ustawić kamerkę, żeby nie było widać całego domu. Mojej mamy robiącej pranie, taty, krzyczącego, że mój brat

rozlał kawę i nawet tego nie pościera, mojej siostry skaczącej z rajstopami na głowie.

Wszyscy obrazują typowy dom w czasie lekcji online – ktoś jest mamą, ktoś tatą, ktoś siostrą, ktoś psem – według upodobań.

Tima: To mój typowy dzień online. Wstaję, a właściwie nie wstaję, tylko włączam onlinową lekcję na telefonie i idę spać dalej. Nauczycielka, coś tam mówi, ale mi się naprawdę nie chce.

Wszyscy odmeldowują się nauczycielce, a potem idą spać.

5. Osobiste wypowiedzi.

To forma zaczerpnięta ze schematu tworzenia scenariusza opartego na wypełnianiu pustych pól. O ile w poprzednich ćwiczeniach dzieci mogły przytaczać swoje opinie, zaobserwowane wypowiedzi, wypowiedzi kolegów wypracowane na zajęciach, to tutaj liczy się prawda i osobiste doświadczenie.

Przebieg ćwiczenia: Zwykle zadaję jedno pytanie, na które każdy odpowiada indywidualnie. Dzieci mają bardzo realne poczucie, że mogą powiedzieć ze sceny to, co czują. Mogą też same regulować poziom szczerości tej wypowiedzi. Jeśli mają ochotę, mogą opowiedzieć o swoich uczuciach, jeśli zaś wykracza to poza ich strefę intymności, mogą powiedzieć coś bardzo ogólnego, co dotyczy wszystkich. W przypadku pracy nad scenariuszem o onlainie, zadałam pytanie: *za czym tęsknisz?* Pojawiło się bardzo wiele wzruszających wypowiedzi. Lubię, kiedy na scenie padają szczerze wypowiedzi dzieci. Dla widzów to często moment wzruszenia, który pomimo swojej prostoty, jest najbliższy autentyczności.

4.5. Inne metaobszary sprawczości

Sprawczość dziecka nie powinna kończyć się na tworzeniu spektaklu. Kolejnym ważnym elementem sprawczości jest podejście do spektaklu, jako do współorganizowanego z dziećmi wydarzenia. Zakres ról, jakie mogą pełnić w tym zadaniu jest bardzo szeroki i zależy od sposobu organizacji pracy. Plan maksymalny mógłby zawierać powierzenie dzieciom następujących zadań:

- napisanie scenariusza;
- zebranie pieniędzy na produkcję (np. na materiały plastyczne do wykonania scenografii i kostiumów);
- zaprojektowanie oraz przygotowanie scenografii i kostiumów;
- skomponowanie lub dobranie muzyki do spektaklu;
- stworzenie i prowadzenie strony spektaklu w mediach społecznościowych;
- rozwieszenie w okolicy plakatów z zaproszeniem na spektakl;
- przygotowanie zaproszeń dla bliskich;
- napisanie artykułu o spektaklu do szkolnej gazetki;
- organizacyjne ustalenie z dyrekcją szkoły terminu i rezerwacja sali;
- przyniesienie wszelkich niezbędnych materiałów;
- obsługa światła i konsoli z muzyką;
- przygotowanie i wykonanie charakterystyki;
- ustawianie krzeseł, sprzątanie sali przed przyjściem gości;
- organizacja akcji, która coś zmieni w otaczającej rzeczywistości, np. wystawy edukacyjnej dotyczącej problemu poruszanego w spektaklu, zbiórka środków na jakiś cel, happening.

Paleta możliwości zaangażowania dzieci i oddania im pola sprawczości w kluczowych sprawach jest ogromna. Ktoś dobrze porusza się w świecie mediów społecznościowych? Ktoś tworzy plakaty? Ktoś jest zainteresowany muzyką? Jest bardzo wiele możliwości wykorzystania najrozmaitszych umiejętności w teatrze. Teatr może rozwijać wiele predyspozycji i talentów, nie tylko te artystyczne i aktorskie. Warto zauważyć ten potencjał i wyjść poza jedynie kreowanie spektaklu.

Nie zawsze organizacja każdego z powyższych elementów jest możliwa do zrealizowania. Z pewnością takie przedsięwzięcie wymagałoby bardzo dużo czasu, pracy i dobrego podziału odpowiedzialności w zespole.

Drugim problemem może być to, że powierzenie ważnych zadań dzieciom jest często ryzykowne. Nie ma bowiem gwarancji, że zadanie zostanie wykonane. Teatr może być też nauką odpowiedzialności. Osoba, której powierzamy zadanie, jest odpowiedzialna za wywiązanie się z niego wobec grupy – dobrze to podkreślić i uświadomić dzieciom, nie oznacza to jednak pozostawienia bez pomocy. Pracę można podzielić na etapy, ustalić terminy, na bieżąco rozwiązywać problemy i czuwać nad realizacją zadań.

5. Pułapki sprawczości i problematyczne sytuacje

Mimo dobrego przygotowania ze strony instruktora i najlepszych chęci podczas pracy z dziećmi zdarzają się sytuacje trudne i konfliktowe, które w pewnym stopniu wynikają ze sprawczości dziecka. Sprawczość oznacza wolność, oznacza indywidualność decyzji i głośny sprzeciw. To jest priorytet, uczymy tego dziecko, ale czasami sami możemy stać się ofiarą wolności i sprzeciwu. Na niżej opisane pułapki nie ma prostego rozwiązania, trzeba kierować się wycuciem i próbować radzić sobie z nimi na bieżąco. Pułapki i trudne sytuacje są ceną, jaką moim zdaniem warto zapłacić za kształtowanie decyzyjności i sprawczej postawy dziecka.

Pułapka nr 1

Mogę mówić na scenie, co chcę? Okej! Kupa, gównno, siusiak, kibelek i wiązanki wulgaryzmów

To powszechne zjawisko. Dzieci uwielbiają tematy tabu. Często jeśli mają prawo wyboru postaci, jaką chcą grać w poszczególnym zadaniu, wybierają, np. *kibelek*, *siki* albo *kupę*. Towarzyszą temu salwy śmiechu. O ile jednorazowa scena z kibelkiem nie stanowi problemu, to powtórzenie tego tematu wielokrotnie, może być irytujące dla pozostałych członków grupy i nie prowadzi do niczego twórczego. Moim rozwiązaniem jest normalizacja tabu. Spokojne zareagowanie na propozycję dziecka, która w jego perspektywie ma na celu sprowokowanie instruktora i wyjaśnienie, że temat się wyczerpał: *Dziękuję za tę scenę o kibelku, była bardzo wiarygodnie zagrana, ale myślę, że warto teraz, żebyś spróbował/ spróbowała zagrać inną postać, ten temat już mi się trochę znudził, a wam?*

Innym problemem są wulgaryzmy, które padają na zajęciach często, zwłaszcza w starszych grupach. Jeśli wulgaryzmy używane są bardzo często, zwykle pomaga rozmowa na osobności. Wyjaśniam w niej rolę wulgaryzmów – to, że funkcjonują w języku, żeby pokazać nasze duże emocje, a gdy używamy ich cały czas, tracą na znaczeniu i nie pełnią już swojej roli. Ponadto zwracam uwagę na to, że inni mogą czuć się niekomfortowo, słuchając ich bez przerwy.

Pułapka nr 2

Co jeśli to, co mówią dzieci, nie jest tym, co chcemy usłyszeć? Tematy wrażliwe

Idealnie byłoby, gdyby dzieci ochoczo i w miłej atmosferze podjęły pracę nad wspaniałymi scenami, które będą mogły po lekkich modyfikacjach znaleźć się w spektaklu. Ale co, jeśli obiecujemy dzieciom, że do nich należy każda decyzja związana ze spektaklem, ale to, co będą chciały zaproponować, nie będzie zgodne z normami moralnymi i etycznymi? Co, jeśli nie będziemy przygotowani psychicznie na ich pomysły i rozmowy o nich? Co, jeśli ich światopogląd, który chcą zaprezentować, będzie stanowczo odbiegał od naszego?

Nie wszystko, co proponują dzieci, jest szlachetne i wspaniałe. Dzieci to ludzie – mają swoje własne doświadczenia, traumy, fascynacje i upodobania. Dlatego, komunikat: **tutaj możecie wszystko* często może okazać się zgubny.

Zdarzyło mi się obiecać dzieciom pełną autonomię – po czym przygotowały scenę ukazującą nagrywanie egzekucji transmitowanej w internecie. Bywały też sceny ukazujące w sposób brutalny przemoc domową albo bezpośrednie nawiązania do popularnych horrorów. Nie czułam się kompetentna do wyjaśniania tych zjawisk pozostałym członkom grupy, a tym bardziej do prezentowania ich na scenie. Musiałam więc złamać obietnicę: **o wszystkim decydujecie wy*. Nie chodzi tu o unikanie trudnych tematów, ale są takie, na które nie mamy obowiązku być przygotowani, taki proces

wymagałby obecności psychologa. Obecnie trwa wojna w Ukrainie, wiele osób przybyło tutaj, aby chronić swoje życie. Do grup, które prowadzę dołączyło sporo dzieci z Ukrainy. Dzieci zawsze miały tendencję do odgrywania bijatyk, wojny, walk. Dopóki temat był daleki i ubieraliśmy go w formę, nie było z tym problemu, ale w kontekście obecnej sytuacji i obecności dzieci, które mają za sobą realne doświadczenie wojny, każda scenka z takim motywem może być przywołaniem traumy.

Pułapka nr 3

Dziecko decyduje, ale to ja jestem odpowiedzialna za jego bezpieczeństwo.

Marek z 4 klasy bardzo chciał zagrać Erosa w naszym spektaklu opartym na mitach greckich. Powiedział mi, że ma w domu sukienkę, którą bardzo chciałby włożyć i że chce do niej przypinać serca. Wiedziałam, że Marek jest w szkole obiektem żartów ze względu na swój kontrowersyjny wygląd (czasem nosi różowe włosy, po szkole porusza się z misiem, zdarza mu się mieć paznokcie pomalowane pisakami). Dla mnie pomysł z sukienką dla Erosa był bardzo ciekawy, chciałam też, żeby Marek miał miejsce, gdzie może zrealizować swoje marzenia, ale obawiałam się reakcji publiczności i rówieśników. Przeprowadziłam więc z Markiem rozmowę, żeby upewnić się, że jest on świadomy tego, co może się stać, jeśli koledzy zobaczą go na scenie w sukience. Marek powiedział, że jest tego świadomy, że spotyka go to cały czas i że potrafi sobie z tym emocjonalnie radzić. Ostatecznie jednak mama Marka zaproponowała mu biały strój złożony ze spodni i koszuli (widziałam, że Marek godzi się z tą decyzją i ta wersja stroju też jest dla niego akceptowalna). Przed występem poprosił jednak o element charakteryzacji w postaci różowych powiek. Oczywiście zgodziłam się na to, jeszcze raz upewniając się, że jest pewien. Pomalowałam mu powieki. W odpowiedzi wszyscy chłopcy z grupy teatralnej też chcieli mieć pomalowane powieki i zapewnili Marka, że jeśli ktoś coś mu tylko o tym powie, to staną za nim murem. Ta historia skończyła się wzruszającym momentem solidarności, ale wcale nie musiało tak być. Nie było w tej sprawie dobrego rozwiązania.

Pułapka nr 4

Prawo swobodnego wyrażania myśli i opinii to także prawo do krytyki.

Dzieci często są bezlitosne. Czasami wyrażają swoje zdanie w sposób bardzo bezpośredni, który może ranić innych. Wysiłki instruktora nad otwarciem się jednego dziecka mogą zostać zniweczone w kilka sekund przez inne dziecko, którego wypowiedź będzie przesadnie krytyczna. Ważne, żeby rozmawiać o tym, co udało nam się osiągnąć, ważna jest informacja zwrotna. Koledzy i koleżanki z grupy zwykle są pierwszą publicznością dziecka w zadaniach, które są przed nim stawiane. Odbiór publiczność jest niezwykle ważny, ale trzeba nauczyć dzieci sposobu komunikacji i zasad konstruktywnej krytyki. Warto poświęcić na to kilka minut zajęć. Pomaga także odpowiednie stawianie pytań. Na pytanie: **i co o tym sądzicie? Porozmawiajmy* można usłyszeć każdą odpowiedź np. *taką sądzę, że to było nudne gównno*. Lepiej więc zapytać: *co wam się w tej scenie szczególnie podobało?* lub *a jak myślicie, co można byłoby zrobić, żeby ta scenka była jeszcze ciekawsza; a wy jak myślicie? Jak ta sytuacja mogłaby się jeszcze inaczej skończyć?; Jaki koniec zrobiłby na was większe wrażenie?* Trzeba też konsekwentnie prosić o odpowiedź na to konkretne pytanie, a jeśli zdarzy się, że ktoś wykracza poza ramy uprzejmości i bezrefleksyjnie oraz bez argumentów zaczyna krytykować, warto wprost zwrócić na to uwagę.

Pułapka nr 5

Powierzenie odpowiedzialności dziecku i brak realizacji zadania z jego strony

W mojej pracy chcę, żeby to dzieci były sprawcze, a co za tym idzie – odpowiedzialne. Staram się więc do minimum ograniczyć pośrednictwo rodziców

w komunikacji. Jeśli coś trzeba przynieść na zajęcia, nie piszę o tym maila do rodziców, ale proszę dzieci, żeby to przyniosły. To jest element traktowania ich jak partnerów. Taka postawa wiąże się z ryzykiem, że dziecko nie przyniesie dla siebie kostiumu, że nie będzie elementów scenografii, że praca nad spektaklem się opóźni. To jest ryzyko, jakie jestem gotowa ponieść. Staram się zawsze mieć plan B, który w razie totalnej porażki uratuje inne dzieci przed konsekwencjami niewywiązania się kogoś z obowiązków. Pomaga także postawa, że świat się nie zawali, jeśli jakieś dziecko nie będzie miało odpowiedniej koszulki.

Pułapka nr 6

Decyduję, że nie będę się w to bawił, decyduję, że nie wystąpię

Sprawczość dziecka objawia się także w jego chęci bądź niechęci wzięcia udziału w zadaniu, próbie, zajęciach lub występie. Czasami dzieci nie chcą brać udziału w poszczególnych zadaniach. Czasami jeszcze nie są gotowe, potrzebują czasu, chcą jeszcze popatrzeć. Tu trzeba zdać się na intuicję i znajomość dziecka, żeby wiedzieć, kiedy krótko zaakceptować jego wybór, a kiedy zachęcić do działania. Jeśli będziemy przy grupie zachęcać do występu bardzo nieśmiałe dziecko, doprowadzi to do jeszcze większego zamknięcia się lub spowoduje traumę, a chcemy, żeby scena kojarzyła się dzieciom z bezpieczną przestrzenią. Bywa jednak tak, że dziecko potrzebuje delikatnego impulsu z naszej strony, żeby się otworzyć. Odmawia wzięcia udziału w zadaniu ze strachu, jednocześnie czekając na zachętę, która pozwoli mu ten strach przełamać (*sama się nie zgłoszę, ale jak pani mnie wyznaczy, to wyjdę*).

Niebranie udziału w zabawie i zadaniu na zajęciach przez dzieci nie jest na ogół problematyczne dla przebiegu całych zajęć. Trudniej jest w sytuacji, gdy dziecko na dzień przed występem, odmawia udziału w nim. Ma do tego prawo. Cały proces prowadzony jest w taki sposób, żeby inni członkowie grupy łatwo mogli w takiej sytuacji (lub w sytuacji choroby lub wyjazdu) zastąpić nieobecnego. Nie jest więc to bardzo duży problem, jeśli chodzi o całość przedsięwzięcia. Czasem warto się jednak

zastanowić, na czym polega problem i porozmawiać o tym z dzieckiem. Taką rozmowę odbyłam w zeszłym roku z Dominiką. Zastosowałam następujące strategie:

1. Zapewnienie, że ostateczna decyzja o występie należy do dziecka i jeśli się wycofa, to nic się nie stanie.
2. Zapewnienie o życzliwości widowni. O własnej wierze w umiejętności dziecka. O tym, że strach jest naturalny i że przed występem dotyka każdego, nawet największych artystów.
3. Zapytanie, co musiałyby się stać, żeby udało się wystąpić. Próba wspólnego dojścia do tego, co konkretnego sprawia, że dziecko się boi lub co budzi największe obawy. Dziecko może nie chcieć wystąpić z powodu zbyt głośnej sceny, z powodu niechęci do granej roli, do zajmowanej przestrzeni na scenie, z powodu konfliktu z koleżanką – to wszystko można łatwo naprawić nawet dzień przed występem. Dominika bała się, że nadepnie na rozrzuconą na scenie zakrętkę. Wystarczyło poprosić jej koleżanki, żeby wyrzuciły zakrętki poza obszarem sceny, po którym chodziła Dominika.
4. Deklaracja pomocy. Prezentacja opcji: czy pomogłoby ci, gdybyś swój tekst mówiła z kimś jeszcze? Czy pomogłoby ci, gdybyś nie musiała mówić, ale pokazała swój wspaniały ruch? Czy pomogłoby ci, gdyby inni w tym samym momencie robili to, co ty? Czy pomogłoby ci, gdybym siedziała blisko i w razie potrzeby mogła ci podpowiedzieć?

Po deklaracji zmian i dostosowania okoliczności tak, żeby poczuła się bezpiecznie, Dominika wystąpiła w spektaklu.

Pułapka nr 7

Decyduję, że na każdych zajęciach będę robił to samo

Najpowszechniej występująca pułapka sprawczości. Bardzo częsta u młodszych dzieci, które mają swoich ulubionych bohaterów i swoje ogromne fascynacje i nie chcą spróbować niczego innego. Miałam chłopca, który był wilkiem w każdym zadaniu – nawet na balu u księżniczki i nawet w kosmosie, i nawet w krainie skarpet. W takiej sytuacji można próbować zmieniać kontekst, ustalać sztywniejsze ramy gry albo po prostu zaakceptować wilka w każdej ze scen.

6. Zakończenie – wnioski i perspektywy

Sprawczy teatr dla dzieci jest możliwy, ale żeby mógł przynosić owoce, instruktor musi bardzo precyzyjnie formułować zadania. Najlepiej sprawdzają się zadania oparte na zabawach i grach teatralnych. Inspiracją mogą być tradycyjne gry dziecięce, teatr improwizacji, pedagogika teatru, Teatr Forum. Konieczna jest także określona struktura, w której można otwierać węższe lub szersze pola sprawczości dziecięcej. Im bardziej doświadczona grupa, tym szersze pole sprawczości można zastosować. Niezbędna też do przeprowadzenia takiego procesu jest wiedza z zakresu pedagogiki, empatia i czułość na potrzeby dziecka, którego potrzeby i marzenia są priorytetem.

Idea sprawczości jest przeze mnie wciąż eksplorowana i można rozszerzać ją o kolejne aktywności. W przyszłości chciałabym, żeby dzieci jeszcze mocniej przez teatr mogły oddziaływać na rzeczywistość. Pierwszym krokiem mogłoby być zaplanowanie większej liczby spektakli – granie nie tylko dla najbliższych, ale dla większej społeczności, dla której spektakl mógłby być ciekawym wydarzeniem. Można by pokazywać spektakl w zaprzyjaźnionych szkołach, przedszkolach, na dziecięcych festiwalach teatralnych, ale także zapraszać na pokazy ludzi wykluczonych kulturowo, wystawiać spektakle w domach opieki, centrach seniora, domach samotnej matki czy domach dziecka. Można by także zorganizować większe akcję dotyczącą ważnego dla nas tematu. Oddziaływać nie tylko poprzez spektakl, lecz także poprzez akcje happeningowe, wystawy w korytarzu, zbiórki. Wtedy dzieci miałyby poczucie nie tylko sprawczości twórczej, lecz także świadomość, jak sztuka może być sprawcza wobec rzeczywistości. Realny wpływ twórczości dziecka na otaczającą je rzeczywistość jest dla mnie wyzwaniem, które chciałabym w przyszłości podjąć.

Są także inne formy twórczości, w których można wykorzystać sprawczość dziecka. Na przykład na gruncie teatru zawodowego – coraz liczniej pojawiają się przykłady spektakli i akcji, w które dzieci były zaangażowane jako twórcy („Spółdzielnia bajek Tęcza” Wrocławskiego Teatru Lalek – dzieci były autorami

pomysłów i inspiracji do opowiadań czy spektakl „Wielki zły lis” w Teatrze Arlekin – dzieci były autorami projektów scenograficznych).

Możliwe byłoby także stworzenie wraz z dziećmi na warsztatach scenariusza dla teatru zawodowego, w których ich świat i wypowiedzi nie byłyby jedynie wykreowane przez dorosłych, ale pozostawałyby w bezpośrednim kontakcie z dziećmi. Można także zapraszać dzieci jako pierwszych widzów i krytyków spektakli. W zeszłym roku zaprosiłam dzieci z mojej grupy teatralnej na spektakl, który reżyserowałam w Teatrze Arka we Wrocławiu, dzieci były na próbie w roli ekspertów. Ich uwagi były na tyle cenne, że wprowadziłam niemal wszystkie zaproponowane zmiany i spektakl bardzo na tym zyskał. Gdy dzieci przyszły na gotowe już przedstawienie i mogły obserwować to, co zmieniło się pod ich wpływem, ich poczucie sprawczości, zadowolenie i duma były ogromne.

Najważniejsze w tej idei teatru sprawczego dziecka jest wykształcanie w dziecku pewności, że ma możliwość decydowania o sobie, że jest zdolne przyjąć na siebie odpowiedzialność, że to, co myśli, mówi i robi, ma realny wpływ na rzeczywistość, a stąd już tylko jeden krok do przyszłości opartej na społeczeństwie obywatelskim, pełnej wolnych, zdecydowanych i szczęśliwych ludzi.

7. Bibliografia

- Ariès, Philippe (1995), *Historia dzieciństwa*, Gdańsk.
- Boal, Augusto (2014), *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Marcin Świerkocki (tłum.), Warszawa.
- Book, Stephen (2007), *Podręcznik dla aktorów*, Warszawa.
- Brzezińska-Gębiska, Aneta (2019), *Przywilej czy prawo? O statusie zabawy swobodnej w kontekście współczesnych tendencji rodzicielskich i zjawiska projektowania dzieciństwa*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 14, nr 1(51), s. 71-81.
- Brzozowska, Maja (2017), *Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji*, „Dziecko krzywdzone. Teoria badania praktyka”, t.16, nr 2, s. 45-64.
- Dorman, Jan (1968), *Lalka w inscenizacji*, „Teatr Lalek”, nr 1-2.
- Dowsilas, Iwona (2017), *Jan Dorman - pedagog teatru*, Będzin.
- ETP (bez daty), *Encyklopedia teatru polskiego*, dostępne online: <https://encyklopediateatru.pl/>, [dostęp: 28.03.2022].
- Fatyga, Barbara (2004), *Biała Księga młodzieży Polskiej*, Warszawa.
- Hamerski, Oskar (2012), *Improwizacja teatralna wg Keitha Johnstone'a*, Kraków.
- Hart, Robert (1992), *Children's participation from tokenism to citizenship*, Florence.
- Jaskulska Alicja, Żejmo-Kudelska Aldona, *Teatr w edukacji: teoria i polska praktyka*, [w:] *Drama. Learning and Creativity*, Alicja Gałązka (red.).
- Jenks, Chris (2008), *Socjologiczne konteksty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, M. J. Kehily (red.), M. Kościelniak (tłum.), Kraków.
- Johnstone, Keith (2013), *Impro spontaniczne kreowanie świata*, Barbara Bienias, Maria Frączek (tłum.), Krawków.
- Kalinowska Katarzyna (2013), *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*, Warszawa.

- Kalinowska, Katarzyna (2018), *Kulturowy Entourage pedagogiki teatru*, [w:] Pedagogika Teatru. Kierunki refleksje, perspektywy, Justyna Czarnota, Magdalena Szpak (red.), Warszawa.
- Key, Ellen (1928), *Stulecie dziecka*, Warszawa.
- Kojos, Rafał (1999), *Zabawowy teatr dziecięcy w rozwijaniu wyobraźni dziecka*, „Chowanna”, nr.1-2, s. 69-85.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526. link, dostęp 30 marca 2022
- Maciejewska-Mroczek, Ewa (2020), *W poszukiwaniu sprawczego dziecka. Childhood Studies i problemy z podmiotem badań* [w:] Sztuka jako spotkanie, Anna Maria Czernow i Joanna Żygowska (red.), Poznań.
- Malinowski, Tadeusz, (1932), *Gry udramatyzowane*, „Teatr ludowy”, nr 3-4, s. 28-31.
- Mead, Margaret (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, J. Hołówka (tłum.), Warszawa.
- Morris, Desmond, (1998), *Ludzkie ZOO*, T. Krzeszowski (tłum.), Warszawa.
- Oswell, David (2013), *The agency od children from family to global human rights*, Cambridge.
- Rochowska, Anna (2019), *Pedagogika teatru – próba definicji*, „Kultura Współczesna”, nr. 2(105), s. 133-144.
- Snel, Eline (2010), *Uważność i spokój żabki*, Matylda Falkiewicz (tłum.), Warszawa.
- Spolin, Viola (1999), *Improvisation for the Theater*, Illinois.
- Suchocka, Agnieszka (2021), *Więcej niż teatr – Teatr Forum jako przykład edukacji teatralnej*, „Colloquium”, nr 4(44), s. 105-121.
- Szczepska Pustkowska, Maria (2014), *Esej o kulturze dziecięcej*, „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 190.
- Szczepska-Pustkowska, Maria (2012), *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, „Przegląd Pedagogiczny. Półrocznik”, nr 2012/1, s. 35-49.
- Szczepska-Pustkowska, Maria (2020), *„Teatr dla dzieci” a „teatr dziecięcy” z perspektywy*

konfiguracjonizmu Margaret Mead, „Przegląd pedagogiczny”, nr 1, s. 136-153.

Śliwerski, Bogusław (2007), *Pedagogika dziecka Studium pjdocentryzmu*, Gdańsk.

Wiśniewska, Marzenna (2018), *W poszukiwaniu polskiego modelu pedagogiki teatru*, [w:] *Pedagogika Teatru. Kierunki refleksje, perspektywy*, Justyna Czarnota, Magdalena Szpak (red.), Warszawa.

Zaleska-Królak, Aleksandra (2020), *Sprawczość dzieci we współpracy z dorosłymi. Partycypacja w sztuce* [w:] *Sztuka jako spotkanie*, Anna Maria Czernow i Joanna Żygowska (red.), Poznań.