

Maria Waclawek

ORCID: 0000-0002-3307-5338

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Teatr dobry na wszystko – między dydaktyką a glottodydaktyką polonistyczną

Everyone is always and everywhere,
more or less consciously, playing a role

Robert E. Park

Sztuka, a zarazem i teatr
jest domeną wartości estetycznych, domeną piękną, dobra i prawdy,
[...] jak więc nie zabiegać o edukację teatralną dzieci i młodzieży

Halina Guzy-Steinke, Teresa Wilk

Jeremi Przybora i Jerzy Wasowski w ujmujący sposób podkreślali kompensacyjną funkcję piosenki, gdy – jak głosi fragment aluzyjnie przywołanego dzieła – nasze „Życie czasem nie jest cudne”¹. Warto dokonać trawestacji skrzydlatych już słów „piosenka jest dobra na wszystko” – trudno bowiem nie zgodzić się ze stwierdzeniem, iż szeroko rozumiany kontakt z teatrem przynosi wiele pożytków, m.in. pełni podobne funkcje jak te w przywołanym utworze słowno-muzycznym.

Teatr zbliża ludzi, towarzyszy nam od zawsze – ucząc, bawiąc i wychowując. Wynika z potrzeby funkcjonowania we wspólnocie, pragnienia przekazywania opowieści, a także słuchania, obserwowania i poznawania². Skłonność do szeroko rozumianej *mimesis* – pojmowanej zarówno w znaczeniu pierwotnym jako wyrażanie uczuć poprzez ruch, dźwięki czy słowa, jak i wtórnie jako odtwarzanie rzeczywistości³ – oraz

¹ J. Przybora, *Piosenki prawie wszystkie*, Warszawa 2009, s. 44.

² „Obrzędy, widowiska, rytuały, obyczaje zawsze miały w sobie coś z teatru” – podkreśla Małgorzata Pietrzak (taż, *Rola teatru w edukacyjnej pracy bibliotekarza i nauczyciela*, Warszawa 2007, s. 43). Uczestników tych „spektakli” uznaje się za protoplastów współczesnych aktorów, reżyserów i widzów. Od stuleci wielcy myśliciele i twórcy (m.in. Szekspir, Jean-Jacques Rousseau, Ralph Linton, Florian Znaniecki) postrzegali życie ludzkie w kategoriach teatru. Taki sposób potocznej konceptualizacji uległ skonwencjonalizowaniu, co ma odzwierciedlenie w języku (por. przykładowe zwroty: „wchodzić w rolę”, „odgrywać rolę”, „postawić się w roli”, „wyjść/wypaść z roli” czy „obnażać/odsłaniać/ujawniać kulisy czegoś”).

³ W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1: *Estetyka starożytna*, Warszawa 2009, s. 25.

do mimikry – rodzaju gry, w której kluczowym elementem jest naśladowanie stworzonej rzeczywistości⁴ – ukazuje człowieka w kategoriach Goffmanowskich. W takim ujęciu istotę ludzką postrzega się jako aktora społecznego⁵ funkcjonującego w ramach określonego skryptu kulturowego, stanowiącego podstawę do strategii zachowania się zgodnych z regułami dramaturgii. Podatność na przyjmowanie roli aktora i/lub widza czy teatralizację postrzegania świata wyraźnie pokazują, że obcowanie ze sztuką i przez sztukę jest niezbędnym elementem kształcenia – nie tylko polonistycznego⁶ – wzbogacającym w sposób holistyczny rozwój młodego człowieka:

Jeżeli przyjmiemy, że nasze życie jest teatrem, i zaakceptujemy role, jakie ma do spełnienia, to może warto zaktywizować działania edukacyjne prowadzone przez szkołę, instytucje działające w strukturach teatru oraz w środowisku lokalnym, by wykształcić w młodym pokoleniu potrzeby kontaktu ze sztuką, by treści i wartości, jakie ma sztuka – teatralna – do przekazania warunkowały pełny rozwój i uczestnictwo w życiu społecznym⁷.

Edukację teatralną rozumiem jako „[...] instytucjonalnie prowadzone działania edukacyjne, które realizuje się zarówno przez uczestnictwo w spektaklach, jak i w zakresie teoretycznym, historycznym i praktycznym, czyniąc z teatru główny temat lub technikę pracy”⁸. Edukacja teatralna obejmuje edukację literacką, plastyczną, muzyczną czy np. taneczną.

Teresa Samulczyk na podstawie literatury przedmiotu dzieli dobroczynne efekty uczniowskiej aktywności teatralnej na trzy zakresy: społeczno-wychowawczy, dydaktyczny oraz widoczny w sferze emocjonalnej⁹. W ramach pierwszego z nich zbiera umiejętności związane z: kształtowaniem postaw moralnych i społecznych, pracą

⁴ R. Caillois, *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997, s. 30.

⁵ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, oprac. i wstęp J. Szacki, Warszawa 2008.

⁶ Skoro podstawą nauczania różnych przedmiotów szkolnych jest ekspresja słowna, pisemna, a nierzadko też plastyczna, muzyczna, manualna czy fizyczna, to ważne miejsce w procesie kształcenia (w trakcie aktywności lekcyjnej i pozalekcyjnej) powinien zajmować teatr łączący wskazane formy ekspresji (por. T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Kraków 2005, s. 10).

⁷ H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Toruń 2009, s. 42.

⁸ M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 259. Znaczący temat oprócz lub zamiast terminu „edukacja teatralna” używają również innych, jak: „pedagogika teatralna”, „pedagogika dramatu”, „wychowanie dramatyczne”, „edukacja performatywna”, zwykle nadając im odmienne odcienie znaczeniowe (zob. np. I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne młodego człowieka. Polska koncepcja i doświadczenie*, Warszawa 1990; D. Szczukowski, *Teatralne odnawianie znaczeń na lekcji języka polskiego*, [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, s. 197–207; M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna...*).

⁹ T. Samulczyk, *Rozwijanie osobowości poprzez uczestnictwo w zespole teatralnym*, [w:] *Skoro i tak gram...*, s. 131–133.

w zespole, pracą dla innych, poczuciem odpowiedzialności, zdyscyplinowaniem i kreatywnością. Wśród efektów dydaktycznych wymienia m.in.: uczenie się myślenia i działania, pomoc w lepszym rozumieniu i odczuwaniu świata, innych osób i samego siebie, uczenie się przez naśladowanie, umiejętność krytycznej oceny bohaterów literackich, wrażliwość na siłę dzieła literackiego, nabywanie praktycznych umiejętności z zakresu kultury języka, występów publicznych, korygowanie złych nawyków wymawianiowych, świadomość mowy ciała, a także kształtowanie smaku estetycznego czy rozwijanie zainteresowania różnymi dziedzinami sztuki. Do pozytywnego wpływu aktywności teatralnej na rozwój emocjonalny ucznia zalicza m.in.: wewnętrzną integrację jednostki, dostarczanie głębokich przeżyć, zaspokajanie potrzeby ekspresji, kreacji i działania, rozwijanie marzeń. Dzięki byciu sprawcą działań, wzmacnianiu wiary we własne możliwości, przełamywaniu wewnętrznych barier (trema, nieśmiałość), konieczności konfrontacji, oderwaniu się od rzeczywistości, a także wyrażaniu (własnych) emocji poprzez odgrywanie roli i wyrabianiu umiejętności radzenia sobie z emocjami szkolna edukacja teatralna może realnie wspierać przezwycięzanie różnego rodzaju kryzysów emocjonalnych młodzieży. Aktywność teatralna nie zastąpi terapii, ale z pewnością może ją skutecznie uzupełniać¹⁰.

Badacze i praktycy podkreślają, że mimo niekwestionowanych zalet włączania edukacji teatralnej w proces dydaktyczny, poświadczanych zarówno przez rosnącą liczbę publikacji na ten temat, jak i przez tych nauczycieli, którzy organizują uczniom bierny bądź aktywny udział w różnego rodzaju inicjatywach teatralnych i działaniach performatywnych, mocno odczuwany jest brak satysfakcjonujących rozwiązań systemowych (m.in. w zapisach podstawy programowej)¹¹. Taki stan rzeczy wynika z nastawienia na tekstocentryzm, reprodukcję gotowej wiedzy, realizację celów łatwo mierzalnych, wpisujących się w strukturę egzaminu przeprowadzanego w formie testu. Zdaniem Marka Pieniążka dzięki „przeniesieniu części uwagi nauczycieli na performatykę edukacyjną uczniowie będą mieli możliwość częstszego praktykowania w przestrzeni szkoły (a zarazem w swoim otoczeniu) etycznej odpowiedzialności za działanie, słowo i kulturową pamięć. Dzięki temu będą już w szkole stawać się ważnymi aktorami nowej, relacyjnej, pełnej dynamicznych przemian, współczesnej kultury”¹².

Zadania teatru szkolnego, a więc takiego, który tworzą dzieci i młodzież w szkole lub poza nią, nastawione są nie tyle na estetykę i wartości związane ze sztuką *sensu stricto*, ile na wpisanie się w potrzeby młodego człowieka (gra, zabawa, inwencja i ekspresja twórcza, kompensacja itd.) i w nauczycielskie oczekiwania wynikające z wychowawczych i poznawczo-kształcących celów nauczania. Edyta Nieduziak podkreśla, że „[...] w świetle teorii przedstawień kulturowych (performatyki) teatr szkolny zaliczany jest do nurtu teatru stosowanego (*applied theatre*), który cechuje poza sferą estetyki [...] to, że jest traktowany jako narzędzie przemiany człowieka albo zmiany

¹⁰ Zob. E. Nieduziak, *Teatr szkolny jako forma praktyk performatywnych. Możliwe wyjście z kryzysu kultury emocjonalnej szkoły*, [w:] *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczenia emocji*, Katowice 2019, s. 119–136.

¹¹ Por. np. J.A. Fręś, *Dramat i teatr w szkole średniej*, Warszawa 1992; H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr...*; M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna...*

¹² M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna...*, s. 268.

społecznej”¹³. Ze względu na różnego rodzaju systemowe i pozasystemowe uwarunkowania sytuacji lekcyjnej edukacja teatralna na lekcji języka polskiego pojawia się bardziej okazjonalnie niż systematycznie. Większe możliwości dają pozalekcyjne zajęcia teatralne.

Uczeń z doświadczeniem migracji

Oprócz wymienionych wcześniej zalet szkolnej edukacji teatralnej należy dodać te, które odnoszą się do kontekstu glottodydaktycznego i włączania w proces edukacyjny ucznia z doświadczeniem migracji¹⁴. Nowa rzeczywistość, m.in. wynikająca z sytuacji geopolitycznej po 24 lutego 2022 roku, zrodziła nowe potrzeby. Dla wielu cudzoziemców, szczególnie z Ukrainy, Polska stała się miejscem docelowym, kojarzonym z nadzieją na bezpieczne życie, samorealizację i rozwój. Dzieci nowo przybyłych imigrantów zaczęły realizować obowiązek edukacyjny w szkołach, nierzadko nie znając polszczyzny lub znając ją w niewielkim stopniu¹⁵. Uczeń cudzoziemski – siłą rzeczy – mający niepełne kompetencje w zakresie języka polskiego, to uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagający indywidualizowanego procesu kształcenia. Rozwiązania odnoszące się do sprostanania potrzebom językowym młodych obcokrajowców wciąż są pilne, wymagają łączenia doświadczeń dydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej.

Stopień znajomości języka w znaczący sposób wpływa na jakość przyswajanej wiedzy, jej przetwarzanie, wykorzystanie, a także wykazanie się nią. Najważniejsze odmiany, w jakich język funkcjonuje w przestrzeni szkolnej, to: a) język codziennej komunikacji (dalej: JCK; polszczyzna ogólna, komunikacyjna; *Basic Interpersonal Communication Skills* – BICS), b) język szkolnej edukacji (dalej: JSE¹⁶; polszczyzna edukacyjna; *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP)¹⁷. W nauce kluczowe

¹³ E. Nieduziak, *Teatr szkolny...*, s. 125–126.

¹⁴ Termin „uczeń z doświadczeniem migracji” („kontekstem migracyjnym”) dotyczy trzech grup młodych osób objętych obowiązkiem szkolnym: 1) tej, której członkowie mieszkają w Polsce i mają obce lub mieszane pochodzenie; 2) tej, której członkowie mają polskie pochodzenie, ale urodzili się i wychowywali za granicą; 3) tej, której członkowie mają polskie pochodzenie, ale wcześniej realizowali obowiązek szkolny za granicą (*Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, red. W. Miodunka i in., Katowice 2018, s. 332). W artykule skupiam się na pierwszej z wymienionych grup.

¹⁵ Status polszczyzny uczniów z kontekstem migracyjnym zależy od długości pobytu w Polsce i stopnia opanowania przez nich języka – polski najpierw jest językiem obcym, potem staje się drugim, a gdy zaczyna dominować – funkcjonalnie pierwszym. Język ojczysty uczniów otrzymuje status domowego, używanego podczas kontaktów z rodziną i innymi członkami własnej diaspory.

¹⁶ Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska proponują nazwę o odwróconym szyku i skrócie: JES-PL (też, *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 2, s. 4–10).

¹⁷ J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 2: *Literacy*, red. S. May, N.H. Hornberger, New York 2008, s. 71–83; A. Seretny, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*,

znaczenie ma opanowanie w stopniu zadowalającym JSE, jednak właściwa dla tej odmiany trudna leksyka i złożona składnia wymagają wysiłku i systematycznej, kilkuletniej pracy w celu jej przyswojenia¹⁸. Wielu uczniów imigranckich mimo dobrze rozwiniętych sprawności komunikacyjnych dotyczących codzienności (JCK) m.in. nie rozumie rozbudowanych fraz nominalnych, nie potrafi używać abstrakcyjnego słownictwa związanego z poznawaną dziedziną, budować zdań złożonych czy nadawać swoim wypowiedziom logicznej struktury, a więc nie ma rozwiniętych sprawności akademickich (JSE). Uczniowie nierzadko zatem – odwołując się do klasycznego ujęcia Basila Bernsteina¹⁹ – posługują się kodem ograniczonym, a nie rozwiniętym; ten zaś jest niezbędny, by odnieść sukces edukacyjny. Nieopanowanie w wystarczającym stopniu JSE oznacza, że potencjał kognitywny uczniów z kontekstem migracyjnym może być nie w pełni wykorzystany, co z kolei może skutecznie utrudnić im w dorosłym życiu drogę do awansu zawodowego i społecznego. „W tej sytuacji każde rozwiązanie, które może wspomóc proces językowej inkluzji dzieci cudzoziemskich, wydaje się godne rozważenia” – podkreśla Anna Seretny²⁰.

Produkcja teatralna ma działanie socjalizujące, psychologiczne, może przynosić korzyści językowe, dlatego uczenie się o teatrze, przez teatr i dzięki niemu może okazać się przydatne w odniesieniu (nie tylko edukacyjnych) sukcesów uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Aktywność teatralna dokonująca się na podstawie glottodydaktycznie zaadaptowanego tekstu²¹ wspiera edukację włączającą (inkluzyjną)²², jest pomocna w przechodzeniu od JSE do CALP, oswojaniu polskiej *linguakultury*²³; stanowi swoisty pomost zbliżający uczniów o różnych potrzebach, poglądach, doświadczeniach i językach.

Ważne jest niwelowanie początkowego lęku osoby uczącej się, wkraczającej w inny język i inną kulturę, zapewnienie jej poczucia bezpieczeństwa oraz swobody wypowiedzi. Uczeń cudzoziemski, który znalazł się w sytuacji uchodźczej, doświadczył różnego rodzaju ekspozycji na zdarzenia traumatyczne²⁴. Udział w projekcie

[w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzonego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021, s. 113–140.

¹⁸ Zgodnie z badaniami Jimma Cumminsa osiągnięcie przez cudzoziemców biegłości w JSE na poziomie zbliżonym do biegłości osób jednojęzycznych – przy uwzględnieniu odpowiedniego wsparcia glottodydaktycznego – jest procesem, który może trwać nawet około 6 lat.

¹⁹ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010.

²⁰ A. Seretny, *Metoda skorelowana w dydaktyce polszczyzny edukacyjnej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2023, t. 32, s. 2.

²¹ Szerzej o adaptacji glottodydaktycznej w dalszej części artykułu.

²² P. Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.

²³ G. Zarzycka, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 435–443.

²⁴ E. Bielska, *Uczeń uchodźca – doświadczenia i emocje towarzyszące sytuacji uchodźczej a społeczno-kulturowe ułokowania szkoły*, [w:] *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji*, Katowice 2019, s. 101–117; zob. też: B.K. Jędryka, *Dobry start*

teatralnym uczy go kontrolowania emocji, wspiera w arteterapii (w leczeniu i w postępowaniu wychowawczym)²⁵, choć – jak wcześniej wspomniałam – nie zastąpi pracy ze specjalistą. Intensywny kontakt z językiem dzięki uczestnictwu w projekcie teatralnym (zrozumienie i pamięciowe opanowanie dużych partii materiału, a także nieustanna konieczność komunikowania się ze wszystkimi uczestnikami zajęć) przyczynia się do poszerzenia zasobu leksykalnego, struktur gramatycznych, konstrukcji składniowych, a także wiedzy o polskim (a więc nie swoim) dziedzictwie kulturowym. Kontekst sytuacyjny wypowiedzianych kwestii wzmacnia ich znaczenie i ułatwia ich zrozumienie, a wielokrotne powtarzanie sprzyja reprodukowaniu wyuczonych struktur w różnych komunikatach. Praca nad spektaklem pomaga w przezwyciężaniu bierności, zachęca do interakcji i mediacji nie tylko w ramach relacji nauczyciel – uczeń, ale przede wszystkim podczas komunikacji zachodzącej między samymi podopiecznymi²⁶. W sytuacji teatralnej ważne jest wzajemne stawianie pytań (Jak to zagramy? Jak to zrobimy? Co dalej? Czy wypowiedziałem to dobrze?) i szukanie nań odpowiedzi. Ten, kto umie stawiać pytania, jest w stanie włączyć się do dyskusji, a także radzić sobie z problemami językowymi i komunikacyjnymi.

Język jest fenomenem kulturotwórczym, dlatego jego opanowywanie jest uczeniem się myślenia w tym języku, doświadczaniem kultury, poznawaniem i oswajaniem zachowań (również werbalnych), a także przyjmowaniem właściwych mu kulturomów²⁷. Dana wspólnota za pomocą kluczowych słów kultury wyraża i definiuje swoją tożsamość, relacje między tradycją, historią, wartościami a nierzadko i aktualnymi problemami. Literatura jest z pewnością jedną z największych skarbnic kulturomów, dlatego obcowanie z nią jest tak ważne dla zrozumienia języka i mentalności jego użytkowników. Przygotowanie przedstawienia na podstawie arcydzieła literatury narodowej wiąże się nie tylko z pracą nad samym tekstem, ale też z omawianiem zagadnień dotyczących epoki, twórcy, recepcji dzieła. Działania teatralne budowane wokół kanonu literackiego pozwalają zatem uczniowi z doświadczeniem migracji na prawdziwą immersję w języku i kulturze Polski.

Zajęcia teatralne zwiększają motywację do dalszej nauki, a także prowadzą do lepszej integracji i identyfikacji ze wspólnotą – wiedza zdobyta dzięki doświadczeniu głębokiego przeżycia jest pełniejsza i trwalsza.

uczniów z doświadczeniem migracji, „Języki Obce w Szkole” 2022, nr 2, s. 29–46; P. Stasiowska, *Uczeń z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – okiem praktyka*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2022, t. 13, s. 57–71.

²⁵ „Teatr tworzy bezpieczny język pośredni i pozwala młodemu odbiorcy zanurzyć się w archetypiczne obawy, niepokoje, nadzieje, radości, by móc przełożyć je na własne doświadczenia i lepiej je rozumieć” – podkreśla Grażyna Tomaszewska (taż, *Słowo wstępne*, [w:] *Skoro i tak gram...*, s. 15). Zob. też: W. Sikorski, *Arteterapia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A–F, Warszawa 2003, s. 177–188.

²⁶ Por. T. Samulczyk, *Rozwijanie osobowości poprzez uczestnictwo...*, s. 133–134.

²⁷ „Kulturomy” rozumiem za Maciejem Rakiem jako „jednostki etnolingwistyczne, słowa kluczowe, które w planie wyrażania są reprezentowane przez pojedyncze leksemy, zaś w planie treści mają tak bogate znaczenia, że dzięki nim można zrozumieć specyfikę danej społeczności narodowej, etnicznej lub regionalnej” (M. Rak, *Kulturomy podhalańskie*, Kraków 2015, s. 13).

Adaptacja glottodydaktyczna

Szkolny kanon lektur w znacznym stopniu wyznaczają teksty pod względem językowym i kulturowym odległe od doświadczeń współczesnej młodzieży, „w ograniczonym stopniu stanowiące wzorzec obowiązujących gramatycznych i pragmatycznych konwencji językowych i bazę do uzupełniania leksykonu potrzebnego w codziennej i szkolnej komunikacji”²⁸. Dlatego dzieła literackie są w dwójnasób trudne w odbiorze dla uczniów z doświadczeniem migracji. Aby je przybliżyć, warto je na szkolne potrzeby – (glotto)dydaktycznie i inscenizacyjnie – zaadaptować. Adaptacja jest przystosowaniem, przerobieniem czegoś do nowych potrzeb. Adaptacja glottodydaktyczna usprawnia proces przyswajania języka, gdyż jej celem jest dostosowanie oryginału do potrzeb i oczekiwań cudzoziemca uczącego się języka obcego. Wystawianie utworu na scenie zawsze jest jego swoistym odkryciem. Adaptacja sceniczna obejmuje zwykle takie zabiegi, jak: eliminowanie fragmentów tekstu, ich wymianę, modyfikowanie, kontaminowanie czy eksponowanie wybranych elementów bądź włączanie nowych²⁹. W procesie przystosowywania tekstu funkcjonalne może okazać się zanurzanie go w różnorodne – nie zawsze oczywiste – konteksty kulturowe, stwarzanie okazji do różnego rodzaju gier z konwencją, w tym wplatanie czy aluzyjne przywołanie innych tekstów kultury³⁰.

Zanim adaptator zacznie opracowywać tekst scenariusza stanowiącego podstawę do późniejszej inscenizacji, winien zastanowić się nad tym, co i w jaki sposób determinuje jego zawartość (treść utworu, cel występu, jego odbiorcy, możliwości sali i jej zaplecze techniczne, przewidywana długość spektaklu itp.). Napisanie precyzyjnego scenariusza jest pracochłonne, ale też niezbędne dla fortunnności przedsięwzięcia.

Wybór dzieła jest kluczowy – to treść i forma utworu dają asumpt do konkretnych działań, które adaptator chce czy może wykonać. Z pewnością mniej zabiegów

²⁸ M. Gębka-Wolak, *Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 70.

²⁹ Por. P. Pavis, *Współczesna inscenizacja. Źródła, tendencje, perspektywy*, Warszawa 2011, s. 392. Zob. też: S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994, s. 160; M. Hendrykowski, *Adaptacja jako przekład intersemiotyczny*, „Przestrzenie Teorii” 2013, nr 20, s. 179–183. Działania stosowane przez mnie jako adaptatorkę zawsze były mocną ingerencją w oryginał, idącą w kierunku stworzenia „dzieła” o nowej jakości – powstałego na bazie tekstu-wzoru, wzbogaconego o elementy innych tekstów kultury i realia bliskie konkretnej grupie uczących się.

³⁰ Tak szeroko rozumiane strategie adaptacyjne stawiają zatem przed nauczycielem dodatkowe wymagania, nie chodzi bowiem „tylko” o przekształcenia oryginału w celu uproszczenia języka tekstu-wzoru, ale również o zmiany w obrębie treści i tego, co one niosą. Ma to przełożenie na cele dydaktyczne i wychowawcze. Optymalnym rozwiązaniem byłoby takie, w którym polscy uczniowie (jako rodzimi użytkownicy języka) próbowaliby zaadaptować tekst do potrzeb zarówno swoich, jak i kolegów z doświadczeniem migracji, następnie nauczyciel w porozumieniu z uczestnikami projektu dokonałby korekty scenariusza i go ostatecznie zatwierdził. O twórczej pracy ucznia nad scenariuszem inscenizacji lekcyjnej i pozalekcyjnej pisały m.in. Agnieszka Kołodziej i Bernadeta Niesporek-Szamburska (też, *Komunikacja między dziećmi i dorosłymi (na przykładzie kilku inscenizacji lekcyjnych i pozalekcyjnych)*, [w:] *Skoro i tak gram...*, s. 173–184).

formalnych wymagają teksty dramatyczne, „z natury” przeznaczone do realizacji scenicznej – dialogi i monologi bohaterów bezpośrednio prezentują określone działania, przeżycia czy stany rzeczy. Szczególnie krótkie utwory dramatyczne łatwiej jest dostosować do nowych potrzeb, dłuższe formy wiążą się z koniecznością mocniejszej ingerencji w tekst w celu kondensacji treści. Z pewnością największym wyzwaniem są dzieła prozatorskie, szczególnie długie, wymagające dostosowania ich do wykonania na scenie (stworzenie szkicu fabuły, ramowej charakterystyki postaci i scenerii wydarzeń poprzez mocną redukcję tekstu, parafrazowanie, rozpisanie partii dialogowych i monologowych itp.).

Adaptowanie dzieła wiąże się z promocją dziedzictwa kulturowego. Wybór utworu może być wynikiem autonomicznej decyzji nauczyciela-reżysera i/lub uczniów-aktorów, nierzadko jednak bywa odgórnie narzucony, np. daną rocznicą czy okolicznością. Ważne jest to, aby przed przystąpieniem do stworzenia scenariusza znać planowaną długość występu (np. 10-minutowa prezentacja na szkolnym konkursie, 30-minutowe przedstawienie będące częścią innych szkolnych wydarzeń, autonomiczny 45-minutowy spektakl na deskach teatru), a także wiedzieć, ile czasu planuje się przeznaczyć na przygotowanie teatralnego przedsięwzięcia (2 tygodnie, 2 miesiące itp.).

Cel szkolnego projektu teatralnego zależy od audytorium – przedstawienie tworzy się dla konkretnego widza (np. jury w szkolnym konkursie, oglądających uczniów oraz zaproszonych gości zewnętrznych – rodziców, przedstawicieli władz samorządowych itp.), a także miejsca spektaklu – sala gimnastyczna, szkolna sala teatralna mająca scenę i kotarę, dostęp do mikrofonów, projektora multimedialnego i dużego ekranu, profesjonalna scena w domu kultury czy teatrze mająca odpowiedni sprzęt, np. nagłośnienie, oświetlenie, wytwornicę dymu itp. Najlepiej, jeśli szkolny teatr ma szansę na zrealizowanie swojego projektu na deskach prawdziwego teatru – miejsce i jego ranga, możliwość kontaktu i konsultacji z osobami, które na co dzień współtworzą teatralną przestrzeń i powstałe tam dzieła, mobilizuje cały zespół do intensywnej pracy.

Przypadek *Krzyżaków*

Wieńcząca działalność pisarską Henryka Sienkiewicza powieść *Krzyżacy* po raz pierwszy została wydana w 1900 roku. Czytana i uznawana za kultową przez wiele generacji Polaków widnieje w podstawie programowej języka polskiego – obecnie³¹ znajduje się na liście lektur uzupełniających w najwyższych klasach szkoły podstawowej. Sienkiewiczowski obraz średniowiecznej Polski, pisany – podobnie jak wcześniejsze dzieła mistrza – dla Polaków „ku pokrzepieniu serc”, od początku był przez czytelników postrzegany jako utwór polityczny o aktualnej wówczas wymowie. Jego lektura dla współczesnego młodego odbiorcy – polskiego, a przede wszystkim cudzoziemskiego – wiąże się z różnymi językowymi i kulturowymi barierami recepcyjnymi. Szkolne obcowanie z *Krzyżakami* nie powinno ograniczać się do przedstawiania literackiego obrazu w kategoriach binarnych „my” (ujęcie pozytywne, związane ze swojskością, polsnością, narodowością, patriotyzmem i heroizmem) *versus* „Obcy” (ujęcie

³¹ Stan na: 28.02.2024.

negatywne – tu na przykładzie „Niemca” – ukazujące to, co zewnętrzne, jako nieprzyjazne, zagrażające, inwazyjne)³². Ważne jest to, by szkolny odbiór tego typu utworów dokonywał się w różnych kontekstach. Korzyści płynące z różnorodności kulturowej są nie do przecenienia – istotna jest umiejętność akceptowania tego, że można mieć inne doświadczenia i poglądy niż te, które są typowe dla naszej kultury; wzbogaca nas umiejętność konfrontacji i uznania odmienności dokonująca się z poszanowaniem własnej perspektywy i takiegoż dziedzictwa.

Nowa rzeczywistość zdecydowanie zachęca do łączenia polonistycznej praktyki dydaktycznej i glottodydaktycznej. Doświadczenie wyniesione dzięki uczeniu języka polskiego jako obcego podczas trwających cztery tygodnie letnich szkół języka, literatury i kultury polskiej, organizowanych corocznie w sierpniu w Cieszynie przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, ośmieliło mnie do przybliżenia pracy nad przygotowaniem jednego ze spektakli³³, opracowanego na podstawie dzieła zaadaptowanego do potrzeb zewnętrznego językowo i kulturowo odbiorcy. Być może – siłą rzeczy bardzo skrótowy – opis, mimo że dotyczący sytuacji *stricte* glottodydaktycznej, przeznaczony dla młodego, ale już pełnoletniego, bo studenckiego, odbiorcy, stanie się inspiracją dla nauczycieli w szkołach podstawowych i/lub średnich do tworzenia własnych propozycji działań teatralnych szytych na miarę potrzeb własnych uczniów – zarówno polskich, jak i cudzoziemskich.

³² O dysonansie między potrzebami i oczekiwaniami współczesności a polonocentryczną wizją świata wyłaniającą się z podstawy programowej do szkoły podstawowej, listy lektur i polityki oświatowej oraz o tym, że nie w pełni wykorzystany potencjał lekturowy w specyficznych warunkach praktyki szkolnej (ograniczenia czasowe, nastawienie na testowy system egzaminacyjny) może wiązać się z utrwalaniem postawy zamkniętej wobec pluralizmu aksjologicznego i kulturowej różnorodności, pisał m.in. Paweł Sporek (tenże, „*Swój*” i „*obcy*”, *Polak i nie-Polak w wybranych tekstach obowiązkowych i uzupełniających podstawy programowej dla szkoły podstawowej (klasy VII–VIII)*), „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*” 2023, Vol. 7, s. 49–62). Osobną kwestią jest to, że agresja Rosji na Ukrainę wyraźnie pokazała, iż treści narodowowyzwoleńcze, motywy tyrtejskie są – niestety – na nowo aktualne. Rozmowy z polonistami ze szkół z oddziałami przygotowawczymi wskazują na to, że właśnie tego typu teksty – zwykle niebudzące emocji wśród polskich uczniów (szczególnie poetyckie, dotyczące walki przeciw wschodniemu ciemnościelowi, np. *Reduta Ordon*) – mogą być przez ukraińskich uczestników lekcji odbierane jako szczególnie atrakcyjne.

³³ Wśród opracowywanych przeze mnie tekstów znalazły się zarówno utwory dramatyczne (krótsze – *Odprawa posłów greckich*, *Szalona lokomotywa*; dłuższe – *Balladyna*, *Śluby panięskie*, *Wesele*, *Kartoteka*, *Tango*, *Moralność Pani Dulskiej* – w dwóch odsłonach: jako przedstawienie na scenie i w wersji pandemicznej, podczas której każdy występujący odgrywał swoją rolę w przestrzeni własnego domu), poemat epicki (*Pan Tadeusz*), jak i powieści (*Ferdynand*, *Przygody Sindbada Żeglarza*, *Krzyżacy*). Szerzej wypracowane strategie w pracy ze słuchaczami cudzoziemskimi (również w kontekście adaptacji konkretnych dzieł – *Przygód Sindbada Żeglarza* i *Moralności Pani Dulskiej*) opisuję w innych tekstach (M. Waclawek, *Od adaptacji do spektaklu na motywach dzieła – z doświadczeń glottodydaktycznych*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*” 2020, Vol. 5, s. 409–425; A. Gałęziowska-Krzystolik, M. Waclawek, *Zbliżanie ludzi poprzez język, literaturę i kulturę – o pozalekcyjnych projektach glottodydaktycznych*, [w:] *Nauczyć Polski i polskiego. Rzecz o dorobku i przyszłości Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego na jej 35-lecie*, red. J. Tambor, R. Cudak, Katowice 2024 [w druku]).

Cieszyńska adaptowana inscenizacja *Krzyżaków* była dodatkową aktywnością uczestników letniej szkoły – studenci nie otrzymali za nią ocen czy punktów kredytowych, próby odbywały się w czasie wolnym (najczęściej w przerwie między popołudniowymi wykładami a kolacją)³⁴. Tekst stanowiący podstawę przedstawienia, nawiązujący do poetyki mistrza i treści oryginału, przewidziany na realizację podczas 30-minutowego spektaklu, zawierał udratyzowaną, krótką fabułę opartą na motywach dzieła (wpleciono cytaty lub ich parafrazy). W celu większej kondensacji treści liczba wątków i występujących bohaterów została mocno zredukowana. Scenariusz musiał być z jednej strony bardzo precyzyjny, ale z drugiej elastyczny – zakładał późniejsze dookreślenia, powstające w trakcie realizacji przedsięwzięcia (stworzono go przed rozpoczęciem kursu, a więc przed poznaniem osób, które ostatecznie wystąpiły w spektaklu). Tekst został rozpisany na role dla 10 studenckich aktorów i tyluż reprezentantów chóru. Na zebranie trupy i przygotowanie spektaklu przewidziane były maksymalnie dwa ostatnie tygodnie letniej szkoły. Wszyscy chętni mogli wziąć udział w przedstawieniu, ale nie każdy nadawał się do każdej roli – w przypadku osób wcielających się w konkretne postaci pierwszo- i drugoplanowe kryteriami doboru były predyspozycje psychiczne i fizyczne, dobra dykcja oraz wysoki poziom zaawansowania językowego. Jako chórzyci mogli wystąpić wszyscy chętni (bez względu na poziom znajomości języka, a nawet warunki głosowe).

Podstawowym zadaniem chóru było wykonanie piosenki inicjującej spektakl, a później jej fragmentu jako motywu muzycznego, który oddzielał poszczególne akty. Wybrałam *Hymn* z repertuaru Luxtorpedy ze względu na przesłanie w ciekawy sposób współgrające z adaptowanym dziełem literackim. Śpiewany przerywnik pozwalał na (u)strukturyzowanie i zarazem na (z)dynamizowanie spektaklu, wzbogacając go o element kultury popularnej niosący dodatkowe znaczenia. Wbrew pozorom rola chóru nie należała do łatwych – tylko ta grupa występujących cały czas znajdowała się na scenie, podczas kolejnych aktów odgrywając niemą rolę tak, by nie koncentrować na sobie uwagi widza. W poszczególnych aktach przedstawiciele chóru mieli dodatkowe zadania: byli statystami w scenach zbiorowych, wypowiadali pojedyncze kwestie, dopowiadali to, co nie zostało przedstawione itp. Na przykład w scenie ukazującej niedoszłą egzekucję Zbyszka reprezentanci chóru prosili Krzyżaków o darowanie życia Zbyszkowi, zapowiadali wejście Danusi czy wivatowali, gdy ocaliła ukochanego (dzięki temu, że zarzuciła mu białą chustę na głowę). Dodatkowo jedna z chórzystek „wyręczyła” Danusie w śpiewaniu pieśni *Gdybym to ja miała skrzydełka jak gąska* (cieszyńska Danusia ruszała ustami, a chórzystka wykonywała utwór)³⁵.

Już na etapie tworzenia scenariusza adaptatorka uwzględniła konieczność „feminizacji” postaci (rokrocznie osoby płci żeńskiej stanowią większy odsetek uczestników

³⁴ Ze względu na intensywność kursu, jego ścisłe ramy czasowe i silne wypełnienie harmonogramu zajęciami obowiązkowymi, nie było możliwości wygoszparowania dodatkowego czasu przeznaczonego na samodzielne stworzenie przez studentów scenariusza do cieszyńskiej sztuki. Ideałem dydaktycznym byłaby jednak właśnie taka sytuacja (zob. przyp. 30).

³⁵ Został wykorzystany potencjał studentki występującej w chórze (jej talent oraz warsztat wokalny) – słuchaczka po skończeniu letniego kursu rozpoczynała studia na Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach.

letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej i chętniej angażują się w działania teatralne). W cieszyńskiej adaptacji zamiast Zbyszkowego wuja z Bogdańca pojawiła się jego ciotka – Macieja, a zamiast krzyżackich braci zakonnych – były same siostry, w tym: Wielka Mistrzyni Ulricha von Jungingen czy posłanka Kunona von Lichtenstein³⁶. Zmiana płci bohaterów pociągała za sobą zmiany w języku (w tym wprowadzanie nieistniejących feminatywów). Oto przykład (fragment rozmowy siostr planujących działania przed bitwą pod Grunwaldem):

WIELKA MISTRZYNI

Żadnej ostrożności nie zaniedbamy. Najpierw wilcze doły, potem armaty i łucznicy, dopiero pod koniec ja poprowadzę szesnaście chorągwi. Będę walczyła wśród was.

KRZYŻACZKA

Jak prawdziwemu rycerzowi, a raczej prawdziwej rycerzynie, przystało.

Pisząc scenariusz, adaptatorka starała się wpłatać do tekstu różne elementy przybliżające przedstawianą historię do realiów znanych cudzoziemcom (zarówno grającym, jak i oglądającym). Język na potrzeby spektaklu został uwspółcześniony, uproszczony, pojawiały się kolokwializmy. Oto przykładowy wyimek ze scenariusza (rozmowa Zbyszka z Bogdańca z jego ciotką po porwaniu Danusi przez krzyżackie siostry zakonne):

ZBYSZKO

Co my teraz zrobimy? Porwano Danusię.

MACIEJA

My? Głupią, Zbyszku! Mnie się ta Danusia od początku nie podobała.

Pokazuje Jagienkę, która zamiata podłogę.

Ma taką dziewczynę, co jak orzechy na stole położyć, a ona usiądzie, to je za jednym przysiadem rozmiecie, a za chuderławą niunią się ogląda.

ZBYSZKO

Eeee tam, ciotko, przecież ślubowałem.

Przybliżaniu Sienkiewiczowskich *Krzyżaków* cieszyńskiemu odbiorcy służyło uwypuklenie elementów komicznych (komizm sytuacyjny, postaci czy słowny) zgodnych z adaptowanym oryginałem lub dodawanych specjalnie na potrzeby inscenizacji. Taka strategia wynikała z postrzegania teatralnego projektu glottodydaktycznego jako

³⁶ Zastosowany zabieg nadał spektaklowi nowy wymiar, zbliżający inscenizację do innego kultowego polskiego dzieła, tym razem filmowego – *Seksmisji* – w ciekawy sposób z nim korelując.

rozrywki, działała motywująco i integrująco na aktorów i na widzów. Najbardziej komiczną postacią, również u Sienkiewicza, był wędrowny handlarz i manipulator Sanderus. Oto jedna z kwestii wypowiedzianych przez studenta odgrywającego tę postać w cieszyńskiej adaptacji:

SANDERUS

Mam różne odpusty, częściowe i całkowite, na pięćset lat i na trzysta, i tańsze, żeby ubodzy ludzie mogli sobie kupić i skrócić męki czyścicowe. Mam odpusty za grzechy przeszłe i przyszłe. A nie myślcie, że pieniądze, które dostaję, chowam dla siebie. Mnie wystarczy kawałek czarnego chleba i łyk czystej wody (*bierze kufel piwa do ręki i pije*), a resztę odwożę do Rzymu.

Sienkiewiczowski oryginał prowokował adaptatorkę do gry z tekstem, która wprowadziła do tworzonego scenariusza dodatkowe zabawne sytuacje (fragment rozmowy Zbyszka i jego ciotki oraz Jagiełły w związku z zaogniającym się konfliktem z zakonem krzyżackim):

[...]

MACIEJA

Miłościwy Panie, czy mam mówić po prawdzie czy ku upodobaniu?

JAGIEŁŁO

Ku upodobaniu. (*krótka pauza*)

Żartowałem. Po prawdzie.

Ważnym zabiegiem adaptacyjnym było wprowadzenie elementu swojskości, czegoś znanego, rozpoznawalnego dla słuchaczy letniej szkoły i lubianego przez nich, co służyło „urealnianiu” prezentowanej historii i lepszej z nią identyfikacji zarówno przez grających, jak i oglądających. Sanderus przedstawił się jako Niemiec z Cieszyna (a nie, jak w oryginale, z Torunia); karczma, w której spotykają się Macieja, Zbyszko, Jagienka, księżna Anna Danuta i Danusia, nazywa się Panopticum (to nazwa klubu studenckiego znajdującego się na terenie kampusu). Księżna zwraca się do bohaterki: „Hej, Danuśka, zabaw nas pieśnią, tą, którą na Rynku w Cieszynie w Wieczór Narodów śpiewałaś!”, co było łatwo rozpoznawalną dla studentów aluzją do jednej z najważniejszych imprez kulturalnych organizowanych podczas letniej szkoły³⁷.

W adaptowanym tekście szczególnie znaczenie miała scena finałowa, przedstawiająca punkt kulminacyjny powieści – bitwę pod Grunwaldem – i rozwiązanie akcji wieńczące przedstawianą historię. Moment, ukazujący szczytowe napięcie i jego upust, stanowił największą kondensację treści i emocji (w tym sporą dawkę humoru). Scena została tak skonstruowana, by wszyscy bohaterowie ostatecznie się w niej znaleźli. Kluczowe znaczenie dla sprawnego przebiegu akcji miał chór: walczył

³⁷ Przez kilka lat ta impreza była gościnnie prowadzona na cieszyńskim Rynku – obecnie ponownie odbywa się w murach uniwersytetu; ma nową nazwę: Spotkanie Kultur i Tradycji.

razem z bohaterami cieszyńskiego dramatu, po bitwie wyjaśniał, co się stało zarówno z postaciami, które uczestniczyły bezpośrednio w bitwie (np. z Wielką Mistrzynią), jak i z tymi, które nie brały w udziału w walce (Jagienka, Sanderus). Słowa wypowiedziane przez chór ostatecznie usankcjonowały związek Zbyszka i Jagienki. Motyw muzyczny, pełniący funkcję ramową i delimitacyjną, był zwieńczeniem spektaklu: w scenie finałowej został wykonany przez wszystkich grających – a więc przez chór i osoby wcielające się w poszczególne postaci.

Opisywana adaptacja tworzona była z myślą o inscenizacji półprofesjonalnej. Zaprezentowano ją na deskach Teatru im. Adama Mickiewicza w Cieszynie. Miejsce zdecydowanie wpłynęło zarówno na jakość pracy studenckiego zespołu aktorskiego, jak i na późniejszy odbiór przez publiczność (około 200 pozostałych uczestników letniej szkoły). Rezultat przeszedł najśmielsze oczekiwania adaptatorki, studenckich aktorów, a także widzów³⁸. Projekt zwieńczyła dyskusja aktywizująca cieszyńską trupę, podczas której uczestnicy dzielili się odczuciami dotyczącymi tego, co dał im udział w opisanym adaptacji, co zdarzyło się w czasie przygotowań, przedstawienia i po nim. *Feedback* był bardzo pozytywny, podkreślano, że trud włożony w pracę przyniósł efekty, teatralny projekt skonsolidował biorących w nim udział, uczył ich współodpowiedzialności, spotkał się z uznaniem ze strony widzów – pozostałych uczestników letnich kursów, lektorów i dyrekcji; stał się dla występujących źródłem satysfakcji. Nie do przecenienia dla studentów okazały się walory kulturowe wynikające z obcowania z adaptowanym dziełem, a przede wszystkim korzyści związane z kształceniem językowym. Uczestnictwo w cieszyńskich *Krzyżakach* stanowiło motywację do dalszej nauki polszczyzny, rozbudowało zasób biernego i czynnego słownictwa. Podkreślono znaczenie prób, w tym tych indywidualnych z każdym występującym, podczas których doskonalona była wyraźna artykulacja. Doceniono ćwiczenia w zapamiętywaniu – fragmenty tekstów, konstrukcje składniowe adaptowanego tekstu zaczęły być używane w codziennej komunikacji studentów biorących udział w projekcie. Cieszyńscy aktorzy deklarowali chęć przyjazdu na kolejne letnie kursy i chęć czynnego uczestnictwa w kolejnych spektaklach³⁹.

Dzięki pozalekcyjnym działaniom teatralnym lepiej poznajemy zarówno naszych uczniów/studentów, jak i siebie samych, a także uczymy się wzajemnego poszanowania różnorodności poglądów i doświadczeń. W czytaniu i oddziaływaniu lektur na użytek dydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej ważne jest mniej schematyczne, a bardziej twórcze przekraczanie granic tekstu, uwalniające podmiotowość uczestników procesu kształcenia. Podejmując takie działania, warto dać większą autonomię samym uczącym się, poprosić ich o samodzielną adaptację (jeśli nie całości,

³⁸ *Krzyżacy wersja cieszyńska – letnia szkoła języka, literatury i kultury polskiej, Cieszyn 2016*, https://www.youtube.com/watch?v=zOSOVxP0lv&list=PL8Hn328mNyePj7qTL5D-iXRmULv6qCmyr&ab_channel=Szko%C5%82aJ%C4%99zykaiKulturyPolskiejU%C5%9A (dostęp: 23.02.2024).

³⁹ Deklaracje te udało się niektórym zrealizować – dwie studentki występujące w adaptowanych *Krzyżakach* w kolejnym roku otrzymały miejsca stypendialne również na letni kurs w Cieszynie; po przyjeździe wzięły udział w następnej adaptacji – tym razem *Przygód Sindbada Żeglarza*.

to przynajmniej wybranego przez nich fragmentu tekstu)⁴⁰. Oswajana przestrzeń literacko-teatralna dopełniona zostaje o inny paradygmat myślenia, bliższy doświadczeniom, zainteresowaniom i światopoglądowi młodego odbiorcy świata i kultury, który dzięki tego typu inicjatywom sam staje się współtwórcą. Ważne jest to, aby uczniowie zaangażowali się również w projektowaną oprawę plastyczną i architektoniczną sztuki, kostiumy, dekorację, rekwizyty, a także charakteryzację postaci. Takie aktywności służą integracji grupy, uczą współodpowiedzialności, działania na rzecz wspólnego celu.

Opracowanie, a potem wystawienie (glotto)dydaktycznego projektu teatralnego jest przedsięwzięciem tyleż wymagającym, co ekscytującym⁴¹. Adaptacja i inscenizacja pozwalają spojrzeć na sprawy polskie – literaturę i kulturę, historię i współczesność – tak, by służyło to konstruktywnemu budowaniu relacji w zespole teatralnym, klasowym, szkolnym, jak i społecznym i ponadnarodowym.

Upcykling – w stronę podmiotowości ucznia. Teatr dobry na wszystko...

Swoiste (od)twórcze ujęcie adaptacyjne w zasadzie wpisane jest w każdą inscenizację – bez względu na to, czy jest ona bardziej czy mniej profesjonalna. W przypadku działań (glotto)dydaktycznych warto rozpatrywać ją w kategoriach upcyklingu⁴²,

⁴⁰ Tego typu praktyki od lat stosowane są np. w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi im. C.K. Norwida w Tychach podczas organizowanego tam Świąta Dnia Polskiego. Wszystkie klasy (oprócz maturalnych) samodzielnie opracowują i przygotowują krótkie przedstawienia będące ich interpretacją wcześniej wylosowanej lektury (dowolnego jej fragmentu lub całości). Jury ocenia występy m.in. pod kątem oryginalności, gry aktorskiej, poprawności językowej i ogólnego wrażenia estetycznego.

⁴¹ Podejmując się różnego typu mniejszych czy większych projektów teatralnych z młodymi osobami – bez względu na to, czy ich pierwszym językiem jest polski, czy nie – bierzemy na siebie dużą odpowiedzialność i powinniśmy starać się jak najlepiej spełnić wymagania stawiane przed sobą i przed studencką/szkolną trupą. Konieczne jest jednak zachowanie zdrowego dystansu do siebie, do innych, do teatralnego projektu, jak i do otaczającego świata. W trakcie przygotowań do spektaklu, a potem w trakcie jego realizacji nie wszystko musi pójść tak, jak zakładaliśmy, i często się zdarza, że coś się nie udaje (sprzęt, który był niezawodny, przestał działać; student się zestresował i zapomniał roli lub wypowiedział ją z błędami językowymi, mimo że na próbach nie wykazywał zdenerwowania lub wszystko wymawiał poprawnie albo po wielu powtórkach opanował poprawną wymowę). Do (glotto)dydaktycznego przedsięwzięcia teatralnego trzeba podejść z empatią i zrozumieniem względem siebie i innych (mieć zaakceptować, że nie wszystko się przewidziało, że mimo dobrych chęci niektóre z podjętych decyzji okazały się nietrafne, że ktoś nie zrealizował czegoś tak, jak tego oczekiwaliśmy itp.). (Glotto)dydaktyczny teatr jest zabawą i nią powinien zostać... dla wszystkich – dla widzów, dla występujących i pomagających w występach, dla odpowiedzialnego za całość nauczyciela-reżysera.

⁴² Termin zaczerpnięty od Romualda Cudaka i Wioletty Hajduk-Gawron (ciż, *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskóła i in., t. 1, Katowice 2016, s. 614), piszących o glottodydaktycznej adaptacji polskich tekstów literackich (bez kontekstu inscenizacyjnego).

nadającego dziełu nową formę i nowe funkcje, lepiej wpisujące się w cudzoziemskie potrzeby. Teatralne działania adaptacyjne służą uwydatnieniu podmiotowości uczących się, zgodne są z Tischnerowską filozofią dramatu (2012) – podkreślają stosunek człowieka do świata, człowieka do człowieka, a także znaczenie relacji międzyludzkich opartych na dialogu będącym świadomym spotkaniem z „Innym”.

Udział w projektach teatralnych jest formą wychowania będącego ciągłym krążeniem wokół wartości, idei, materializmu, niezależnej od nas agresji świata, sceptycyzmu czy marazmu. Włączanie w działania teatralne ucznia z doświadczeniem migracji jest tym bardziej ożywcze i konstruktywne, że wychowanie i edukowanie dokonuje się w poznawanym (a więc dopiero odkrywanym i przyswajającym) przez niego języku⁴³. Ma miejsce w trakcie intensywnej integracji z rodzimym użytkownikiem polszczyzny; staje się dla cudzoziemca miejscem spotkania, mediowania i tworzenia swojego „trzeciego miejsca” (Kramsch 1993) w języku, kulturze, a także w strukturze danej wspólnoty, małej i dużej (własnej i obcej) – etnicznej, narodowej, europejskiej, jak i światowej. Nauka dzięki współuczestnictwu w projektach teatralnych wpisuje się w triadę właściwą dla humanistycznego kształcenia: zabawa – przeżywanie – twórczość⁴⁴. Jest to edukacja nastawiona m.in. na rozwój wartości i postaw prospołecznych ucznia, jego odpowiedzialności, ale i otwartości na emocje. Działanie teatralne jest uzasadnieniem zacierania się „granicy między sztuką a życiem”⁴⁵, gdyż rozwija, sprzyja transgresji, pozwala przeżywać, a nie tylko zapamiętywać, ale przede wszystkim – dzięki przekładaniu nabytych umiejętności na codzienną praktykę – zachęca do aktywności, buduje wiarę we własne możliwości. (Glotto)dydaktyczny teatralny proces kształcenia i wychowywania jest obcowaniem – uczniów/studentów w roli aktorów i widzów oraz nauczyciela-reżysera – w przestrzeni pełnej znaków, sensów i znaczeń, którą należy postrzegać w kategoriach „wy-darzenia” rozumianego za Mieczysławem Sawickim jako przestrzeń wzajemnego przekazywania sobie darów dzięki temu, co się między nimi wy-darza⁴⁶.

Edukacja poprzez teatr nie musi okazać się „lekiem na całe zło”⁴⁷, ale z pewnością stanowi panaceum na wiele bolączek współczesnej dydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej, będących wyzwaniem dla niejednego nauczyciela i ucznia – zarówno polskiego, jak i cudzoziemskiego.

⁴³ Uczestniczenie w projekcie winno być szyte na miarę możliwości ucznia zarówno polskiego, jak i cudzoziemskiego (czasem wystarczy, gdy owym wsparciem będzie np. pomoc przy wykonaniu dekoracji, zaśpiewanie wraz z innymi piosenki, której tekst dla obcokrajowca jest zrozumiały).

⁴⁴ A. Janus-Sitarz, *Oswoić z teatrem, czyli uczeń w roli aktywnego odbiorcy i współtwórcy sztuki teatralnej*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 131.

⁴⁵ E. Nieduziak, *Teatr szkolny...*, s. 126.

⁴⁶ M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.

⁴⁷ Fragmenty popularnych tekstów słowno-muzycznych (tu na przykładzie aluzji do utworu z repertuaru Krystyny Prońko) funkcjonują w języku i mentalności użytkowników danego języka jak skrzydlate słowa kultury danej wspólnoty (narodowej, etnicznej i in.).

Bibliografia

- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010.
- Bielska E., *Uczeń uchodźca – doświadczenia i emocje towarzyszące sytuacji uchodźczej a społeczno-kulturowe ułokowania szkoły*, [w:] *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji*, Katowice 2019, s. 101–117.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskóła i in., t. 1, Katowice 2016, s. 603–615.
- Cummins J., *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 2: *Literacy*, red. S. May, N.H. Hornberger, New York 2008, s. 71–83.
- Fręś J.A., *Dramat i teatr w szkole średniej*, Warszawa 1992.
- Gałęziowska-Krzystolik A., Wacławek M., *Zbliżanie ludzi poprzez język, literaturę i kulturę – o pozalekcyjnych projektach glottodydaktycznych*, [w:] *Nauczyć Polski i polskiego. Rzecz o dorobku i przyszłości Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego na jej 35-lecie*, red. J. Tambor, R. Cudak, Katowice 2024 [w druku].
- Gębał P., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.
- Gębka-Wolak M., *Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 68–84.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, oprac. i wstęp J. Szacki, Warszawa 2008.
- Guzy-Steinke H., Wilk T., *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Toruń 2009.
- Hendrykowski M., *Adaptacja jako przekład intersemiotyczny*, „Przestrzeń Teorii” 2013, nr 20, s. 179–183.
- Janus-Sitarz A., *Oswoić z teatrem, czyli uczeń w roli aktywnego odbiorcy i współtwórcy sztuki teatralnej*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 131–150.
- Jędryka B.K., *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole” 2022, nr 2, s. 29–46.
- Kołodziej A., Niesporek-Szamburska B., *Komunikacja między dziećmi i dorosłymi (na przykładzie kilku inscenizacji lekcyjnych i pozalekcyjnych)*, [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, s. 173–184.
- Kramersch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993.
- Krzyżacy wersja cieszyńska – letnia szkoła języka, literatury i kultury polskiej, Cieszyn 2016*, https://www.youtube.com/watch?v=zOSOVxP0lvq&list=PL8Hn328mNyePj7qTL5D-iXRmULv6qCmyr&ab_channel=Szko%C5%82aj%C4%99zykaiKulturyPolskiejU%C5%9A (dostęp: 23.02.2024).
- Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, red. W. Miódunka i in., Katowice 2018.

- Nieduziak E., *Teatr szkolny jako forma praktyk performatywnych. Możliwe wyjście z kryzysu kultury emocjonalnej szkoły*, [w:] *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczenia emocji*, red. I. Przybylska, Katowice 2019, s. 119–136.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 2, s. 4–10.
- Park R.E., *Behind Our Masks*, „Survey Graphic” 1926, vol. 56, s. 135–139.
- Pavis P., *Współczesna inscenizacja. Źródła, tendencje, perspektywy*, Warszawa 2011.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.
- Pietrzak M., *Rola teatru w edukacyjnej pracy bibliotekarza i nauczyciela*, Warszawa 2007.
- Przybora J., *Piosenki prawie wszystkie*, Warszawa 2009.
- Rak M., *Kulturremy podhalańskie*, Kraków 2015.
- Samulczyk T., *Rozwijanie osobowości poprzez uczestnictwo w zespole teatralnym*, [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, s. 126–137.
- Samulczyk-Pawłuk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Kraków 2005.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- Seretny A., *Metoda skorelowana w dydaktyce polszczyzny edukacyjnej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2023, t. 32, s. 1–17.
- Seretny A., *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021, s. 113–140.
- Sikorski W., *Arteterapia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A–F, Warszawa 2003, s. 177–188.
- Sporek P., „Swój” i „obcy”, *Polak i nie-Polak w wybranych tekstach obowiązkowych i uzupełniających podstawy programowej dla szkoły podstawowej (klasy VII–VIII)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova” 2023, Vol. 7, s. 49–62.
- Stasiowska P., *Uczeń z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – okiem praktyka*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2022, t. 13, s. 57–71.
- Szacki J., 2008, *Słowo wstępne*, [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, oprac. i wstęp J. Szacki, Warszawa, s. 5–24.
- Szczukowski D., *Teatralne odnawianie znaczeń na lekcji języka polskiego*, [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, s. 197–207.
- Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t. 1: *Estetyka starożytna*, Warszawa 2009.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2012.
- Tomaszewska G., *Słowo wstępne*, [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, s. 7–16.
- Wacławek M., *Od adaptacji do spektaklu na motywach dzieła – z doświadczeń glottodydaktycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova” 2020, Vol. 5, s. 409–425.
- Wojnar I., *Wychowanie estetyczne młodego człowieka. Polska koncepcja i doświadczenie*, Warszawa 1990.

Wysłouch S., *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994.

Zarzycka G., *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 435–443.

Theatre is Good for Everything – Between Teaching Polish as a Native Language and as a Foreign Language

Abstract

Theatre provides many educational benefits. A new Polish educational reality encourages combining the teaching of Polish as a native language and as a foreign language. The author explains the importance of theatre education and the needs of learners with migration experience. Then she describes the work on preparing the adaptation and staging of *Krzyżacy* [*The Knights of the Cross*] by Henryk Sienkiewicz, adapted to the needs of foreigners learning Polish as a foreign language. The author hopes that describing the experience will become an inspiration for Polish teachers in primary and/or secondary schools to create their own theatre projects following the needs of their pupils – both Polish and foreign. It is important to act less schematically, creatively crossing the boundaries of the literary text. This frees the subjectivity of the participants in the educational process.

Keywords: theatre education, teaching Polish as a native language, teaching Polish as a foreign language, learner with migration experience, adaptation, *Krzyżacy* [*The Knights of the Cross*], Sienkiewicz

Maria Waclawek – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ, wcześniej pracownik polonistyki Uniwersytetu w Lublanie w Słowenii oraz polonistyki Uniwersytetu Debreczyńskiego na Węgrzech. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół stereotypów językowo-kulturowych, kulturemów, języka reklamy, eko(glotto)dydaktyki, prawideł wymowy, a także warsztatów teatralnych dla cudzoziemców i wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego. Autorka kilkadziesiątu artykułów naukowych z wymienionej tematyki. Współautorka książek *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (2015) oraz *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* (2022), a także współredaktorka kilku tomów naukowych, m.in. *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznanie – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (2023). Członkini redakcji „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”.