

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia (2018)

ISSN 2082-0909

DOI: 10.24917/20820909.9.21

Katarzyna Wądolny-Tatar

0000-0001-6972-1138

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Reguły sztuki szkolnego teatru¹

Szkoła i teatr niejednokrotnie stanowiły dla siebie wzajemne zwierciadła. Rzeczywistość teatru rozumiana poprzez szkołę opisywała zorganizowany typ działań, wypracowane metody nauki zawodów związanych z teatrem, sposób postępowania konkretnego mistrza („teatr to szkoła”, „szkoła teatru”). Natomiast szkoła pojmowana z perspektywy teatru mocniej wskazywała na wiele podobieństw w funkcjonowaniu i charakterze instytucji, analogie przestrzenno-sytuacyjne, osobowe, związane z (nie)przyjmowaniem określonych ról i zadań. Wydaje się też, że ten kierunek nakładania znaczeń („szkoła to teatr”, „teatr szkoły”) jest w kulturze produktywniejszy, być może jako pochodna zakorzenionej w kulturze ujęcia: *theatrum mundi*. Metafora pojęciowo-koncepcyjna, przedstawiająca szkołę w ramie teatru, pojawiła się w publikacji Andrzeja Janowskiego *Uczeń w teatrze życia szkolnego*². Metaforyczne założenie, poszerzające pole oddziaływań (pole gry), stało się również podstawą badawczej myśli Marka Pieniążka, między innymi w monografii *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*³.

Oba porządki mentalne – zarówno ten, który warunkuje rozumienie teatru w ramach szkoły (instytucji, zorganizowanego działania, pewnej drogi myślowej, trybu postępowania), jak i lokowanie szkoły w terminach teatru, czy w ogóle koncepcji dramatycznych – widoczne są w publikacji krakowskich autorów Piotra Kołodzieja, Janusza Waligóry, Jerzego Waligóry *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*. Terenem weryfikacji tytułowych pomysłów edukacyjno-polonistycznych stało się Prywatne Akademickie Centrum Kształcenia w Krakowie, z którym autorzy są związani zawodowo i naukowo, realizując w tej placówce swoje pasje, edukując uczniów na dwóch poziomach kształcenia, a także przygotowując do zawodu studentów odbywających praktyki nauczycielskie. Wcześniejsze projekty dydaktyczno-edukacyjne i prace literaturoznawcze trzech badaczy, by wymienić tylko współautorstwo podręczników do języka polskiego serii *To lubię!* z zakresu kształcenia

¹ P. Kołodziej, J. Waligóra, J. Waligóra, *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, ss. 398.

² A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

³ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.

kulturowo-literackiego (Piotr Kołodziej i Janusz Waligóra), analityczno-interpretacyjne ujęcia prozy i poezji (Janusz Waligóra), kontekstowe czytanie dzieł malarskich (Piotr Kołodziej), historyczno- i teoretycznoliteracki opis młodopolskiego dramatu w aspekcie podmiotowości i tożsamości (Jerzy Waligóra), zakreśliły przestrzenie eksploracji i rejony zainteresowań, z których wyłoniła się potrzeba pracy z młodzieżą poprzez szkolny teatr. Szeroko pojęta interakcja – wyróżniona w tytule omawianej książki – jawi się więc najpierw jako skutek sprawczości i potencjału osób, potem jako wielowymiarowa koncepcja kształcenia i wychowywania „przez teatr”, „dla teatru” (przede wszystkim rozumianego po goffmanowsku, w kategoriach społeczno-antropologicznych). W zamknięciu swojego szkicu, stanowiącego pierwszy segment książki, Piotr Kołodziej pisze:

Nasz teatr [...] jest w założeniu właśnie teatrem interakcji, teatrem wytwarzania znaczeń – pomiędzy ludźmi, pomiędzy aktorami, pomiędzy autorami scenariusza, aktorami i widzami, pomiędzy uczniami i nauczycielami, pomiędzy tekstem kultury i jego odbiorcą, pomiędzy tekstami kultury, pomiędzy słowem i ruchem, słowem i światłem – obrazem – dźwiękiem – muzyką, pomiędzy tradycją i współczesnością... [s. 42].

Nie sposób rozpisać wszystkich tych zależności, wynikających z konstelacji ról, wewnętrznych uwarunkowań scenicznego dzieła, a potem jego pozascenicznych uwikłań, praktyk, które w zamyśle autorskim wychodzą poza społeczność szkolną – z przedstawieniami w innych niż macierzysta placówka miejscach, wreszcie w formie antologii opatrzonej artykułami wprowadzającymi w koncepcję teatru interakcji. Książka staje się dokumentem życia społecznego konkretnej instytucji oświatowej wpisanej w pejzaż miasta, połączonej w jakiejś mierze z akademickim życiem Uniwersytetu Pedagogicznego, koncepcyjnie ustanawia też paradygmat szkolnego teatru, tworzonego z zaangażowaniem, dydaktycznym profesjonalizmem, dialogującego z tradycją i aktualnością.

Na zasadniczą część *Szkolnego teatru interakcji* składają się teksty przedstawień w ich scenariuszowej wersji, delimitowanych, z didaskaliami. Tworzą one rodzajowo-genologiczne grupy: widowiska (na przykład *Wehikuł czasu*, *Szkoła bez granic*, *Szkoła jak sen*), jasełka (*Hip-hop jasełka*, *e-J@sełka*), pożegnania, montaż poetycko-dramatyczny, uzupełnione suplementem – stylizowaną na *Monachomachię* Krasickiego *Wojnę szkół albo przyczynek do dziejów narodowej oświaty...*, z humorem odnoszącą się do funkcjonowania krakowskich renomowanych szkół licealnych.

Antologię poprzedzają wypowiedzi poszczególnych autorów. Piotr Kołodziej zarysowuje dzieje teatru szkolnego, z uwzględnieniem takich tradycji jak występy żaków, teatr rozwijający się pod auspicjami pijarów czy jezuitów. Przedstawia zróżnicowane stanowiska i poglądy uczonych, pedagogów na twórczą aktywność młodego pokolenia (między innymi negatywny stosunek do teatru Jeana Jacques’a Rousseau, myśl czeskiego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego), formy i funkcje teatru szkolnego na przestrzeni wieków, upadającego i powstającego niejako „na zamówienie społeczne”, nie wolnego od rezonerskiego dydaktyzmu, niekiedy z narodowo-patriotyczną nutą.

Janusz Waligóra objaśnia estetykę komizmu oraz konstrukcję przedstawień ufundowaną na intertekstualnych odniesieniach, wyłaniającą się z „żywołu aluzji i cytatów” [s. 66], opartą na „poetyce kontrastu” [s. 70]. Sztuce operowania dobrze

umotywowanym fragmentem, dążącym do nowej całości, towarzyszą relokacje zdażeń i postaci, przekierowania, amplifikacje i kondensacje znaczeniowe. Przesunięcia te ogniskują się na przykład w dialogu, pochodzącym z przedstawienia *Szkoła jak sen*: „RYDEL: Jak się żenić, to się żenić! / KSIĄDZ: Żonaci żyją krócej... / ROMEO: Otyli żyją krócej! / KSIĄDZ: Ale jedzą dłużej!” [s. 60]. Przeciętny odbiorca odnajdzie powiązanie z *Weselem* Stanisława Wyspiańskiego, dostrzeże szekspirowskiego bohatera, może zauważy podobieństwa w budowie sceny, w której każdy z graczy, wygłaszając swoją kwestię, wyrzuca jedną kartę na stół, z sytuacją w *Tangu* Sławomira Mrożka. Z pewnością bez odpowiedniego „wsparcia” czy naprowadzającego komentarza ze strony autorów scenariusza nie rozpozna stelaża konstrukcyjnego, którym dla powyższej humorystycznej wymiany zdań jest aforyzm Stanisław Jerzego Leca: „Otyli żyją krócej. Ale jedzą dłużej”. Warto zwrócić uwagę na semantyczną wieloznaczność słowa i scenicznego zdarzenia w tak niewielkiej sekwencji dramatycznej. Autorzy scenariuszy zdają sobie sprawę z trudności komunikacyjnych, gdy adresatem bardziej wyrafinowanych scen staje się „humanistycznie wyedukowany odbiorca” [s. 62]. Tym ciekawsze i wzbogacające jest stopniowe ujawnianie intertekstualnych i intermedialnych gier. Działania nadawczo-odbiorcze umożliwiają więc przyjęcie postawy ludycznej, ale stymulują też inne (gdyby w tym miejscu przypomnieć ustalenia Jana Polakowskiego⁴), poszerzając literacko-kulturowe kompetencje i społeczne umiejętności. Janusz Waligóra, mówiąc o celach pracy z uczniami-„aktorami”, stwierdza:

Podstawowym, namacalnym zyskiem młodzieży z udziału w naszych warsztatach teatralnych było obycie sceniczne, a także rozwój kompetencji społecznych: umiejętności nadawania ciężaru znaczeniowego i emocjonalnego słowom w zależności od sposobu ich artykulacji: świadomość własnego ciała – mimiki, gestu, ruchu; świadomość rozmaitych komplikacji związanych z budowaniem międzyludzkiej interakcji, co oznacza nie tylko większą uważność w kreowaniu scenicznego partnerstwa, ale świadomość drugiego człowieka w ogóle [s. 44].

Charakterystyczne dla sztuki teatru interakcji krakowskich nauczycieli i badaczy jest mieszanie języków i światów (także przestrzeni literatury z popkulturowym światem muzyki czy filmu), technik przekazu, dawnych i nowych mediów, stylów, konwencji, które nie wytwarza kulturowo-literackiego chaosu. Przeciwnie – powoduje osadzenie przekazywanego sensu w realiach uczniowskiego świata, a wszelkie sceniczne gesty (jak gest powtórzenia wybranych sekwencji sceny, dający się interpretować w kategoriach reaktywacji świata, inwentaryzacji rzeczy albo fiksacji podmiotu), jako wypracowane znaczenia, prowadzą do tego, co przeżyte w działaniu, doświadczone i przez to własne, zinterioryzowane. Te właśnie walory świadczą o najważniejszych regułach teatru interakcji. Mieszczą się też w nich wszelkie wewnętrzne zmiany, jakie zachodzą we wszystkich uczestnikach widowisk, także widzach (uczniach, ich rodzicach, nauczycielach). Historia teatru interakcji w krakowskim PAK-u rozpoczyna się przecież od występów rocznicowo-okolicznościowych,

⁴ Zob. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980. Badacz pisał o postawach wynikających z potrzeb: ludycznych, poznawczych, kompensacyjnych, estetycznych.

wpisanych w szkolny kalendarz. Widowiska, nie przestając odwzorowywać linearnego porządku (szkolnej) historii i cyklicznego rytmu życia (szkolnego) [parafraza stwierdzeń, s. 62], zawsze je przekraczają, proponując kulturowe uniwersalia. Nie przeszkadza w tym nawet dezaktualizacja żartu politycznego lub pozaszkolna nieczytelność twórczej onomastyki (określenia „Waligóra Wdały”, „Pan na Baczynie” i inne przydane dyrektorowi placówki edukacyjnej, Jerzemu Waligórze).

Kulisy prawdziwie dobrej roboty odśłania dwuautorski rozdział *Interakcje sceniczne – warsztaty*, w którym autorzy (Piotr Kołodziej i Janusz Waligóra) łączą teorię dydaktyczną z praktyką, a świadomość celów i metod prowadzi ich do zaplanowanych rozwiązań. Interakcje sceniczne zostały podzielone na pięć modułów, odpowiadających etapom pracy nad przedstawieniem, działaniom później w spektaklu synchronizowanym: (1) mowa słowa, (2) mowa ciała, (3) emocje i przestrzeń, (4) adaptacja tekstu, dobór postaci, charakteryzacja, rekwizyty, aranżacja przestrzeni, efekty dźwiękowe (5) konteksty: psychologiczny i sytuacyjny. Dla uczniów oznacza to również stopniowanie trudności zadań aktorskich. Na przykład ćwiczenia w zakresie mowy słowa rozpoczynają się od pracy nad monologiem i jego głosową interpretacją, akcentem zdaniowym i intonacją (z graficznym przedstawieniem antykadencji i kadencji) – najpierw z podziałem na mniejsze całości logiczno-emocjonalne, odzwierciedlające następujące po sobie możliwe stany emocjonalne, przełożone na akty mowy. Dla monologu *Telimeny z Pana Tadeusza* są to kolejno – według propozycji autorów – rozmarzenie, entuzjazm; niepokój, lęk; zwątpienie, rezygnacja; entuzjazm, czułość; pewność; zadowolenie. Monolog ten jest później analizowany w kontekście filmowej adaptacji Andrzeja Wajdy. Trudniejsze warianty ćwiczeń mowy słowa stanowią prace nad dialogiem, słuchowiskiem radiowym (na podstawie sztuki Doroty Masłowskiej), wreszcie łączą się z zastosowaniem metody analizy wykonawczej, zaproponowanej przez Zenona Urygę w *Godzinach polskiego*⁵. Tutaj materiał do ćwiczeń stanowi poezja Juliana Tuwima. Trening ciała jako znaku w sztuce polega na uruchomieniu niewerbalno-somatycznych środków scenicznego przekazu w ramach gotowych etiud tematycznych, a następnie radykalniejszych wersji pantomimy, wtedy kierunek i zespół nienarzuconych interpretacji ruchowych wyznacza jedynie hasło-tytuł (np. „Na lotnisku”, „Uchodźcy”). Z podobną skrupulatnością budowane są związki emocji i przestrzeni, których wyrazem jest didaskaliowy zapis w autorskich sztukach dramatycznych. Z kolei zabiegi adaptacyjne, dobór postaci i wybór rekwizytów, efektów dźwiękowych czy świetlnych – wydają się bliskie przekładowi intersemiotycznemu. W *Szkolnym teatrze interakcji* podlega mu ekfrastyczny wiersz Wisławy Szymborskiej *Pierwsza fotografia Hitlera*, w którym ironia, paradoks, deminutywny tryb wypowiedzi, pointa generują efekty dramaturgiczne, przekładalne przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli na jednoaktówkę z udziałem osób: Niani, Babci, Dziadka, Człowieka, Adolfa. Przestrzeń, w dużej mierze zarysowana akustycznie, zostaje kontekstowo poszerzona w finale scenariusza w tekście pobocznym, stanowiącym wyrazistą pointę – konstruowaną z zachowaniem pewnej odpowiedniości względem wiersza Szymborskiej:

Nagle słycać wycie samolotu, strzały, wybuchy bomb; wszyscy uciekają; z wózka gramoli się chłopiec ucharakteryzowany na Hitlera – dziecięce ubranko (jakieś body),

⁵ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.

włoski zaczesane, wąsik; smoczek w ustach; bawi się zabawką na gumce (niby-jojo) sztywną wyciągniętą ręką, jakby robił Heil Hitler! [kursywa wyróżnia didaskaliowy zapis jak w oryginale, s. 99]

Zaawansowane de- i rekontekstualizacje zachodzą na ostatnim etapie scenicznych ćwiczeń, w których wybrane utwory, po ich „usceniczeniu” (dialog postaci, tekst główny i poboczny), są „wytrącane” z kontekstu i weń „wtrącane”. Egzemplifikacją, zaczerpniętą z książki, niech będzie *Rozmowa liryczna* Gałczyńskiego realizowana w „dekoracji”: sypialni, kuchni, peronu kolejowego, szpitala (z ciężką chorobą „w tle”)⁶.

Narracja Jerzego Waligóry pozwala wyprowadzić pomysły i działania pozostałych autorów, jako konstruktorów i animatorów szkolnego teatru w szkole niepublicznej, z bogatej tradycji europejskiego i polskiego teatru, umożliwia rozpoznanie repertuaru nawiązań w kontekście rozwoju estetyki performatywności w sztukach widowiskowych, jednak przebiegających bez degradacji słowa, co wskazuje na szczególną polonistyczną wartość dramatów szkolnych autorstwa Piotra Kołodzieja i Janusza Waligóry, powstałych we współpracy z ich uczniami.

Spośród polskich publikacji, pokazujących uprawianie sztuki teatru jako warsztatu pracy nauczyciela, prezentowanej trójautorskiej książce byłaby najbliższa propozycja Jana Andrzeja Fręsia *Teatr młodzieżowy*⁷. Teatrológ respektuje jednak ograniczając swobodę interpretatora podział typów działań scenicznych. Nie pracuje też w większym stopniu z tekstem literackim czy tekstem kultury. Wcześniejsze i późniejsze publikacje zapoznawały w układzie diachronicznym z historią i przemianami koncepcji teatru, stanowiły interesujące uzupełnienie polonistycznej wiedzy o teatrze dla ucznia i dydaktyczną pomoc dla nauczyciela⁸. Formuła szkolnego teatru interakcji jest przede wszystkim autorska. W najlepszy sposób spożytkowuje to, co wynika z wiedzy o teatrze i dramacie, rozeznania w dawnej i współczesnej literaturze, kulturze, bazując na ludzkim kapitale, wieloaspektowej aktywności uczniów i nauczycieli. A książka *Szkolny teatr interakcji* cały ten proces znakomicie ilustruje, niejako służąc też pomysłami i przykładami dobrych nauczycielskich praktyk.

⁶ W jakimś stopniu częstotliwość użycia cudzośłowu (teatralizacja słowa) w tym omówieniu koresponduje z ostatnim etapem usceniczenia prac nad przedstawieniem w *Szkolnym teatrze interakcji*, a więc zwiększoną umownością osób, przestrzeni, sytuacji, zdarzeń.

⁷ J.A. Fręś, *Teatr młodzieżowy. Warsztat – spektakl – scenariusze*, Rzeszów 2005.

⁸ Zob. A. Janus-Sitarz, *Lekcje teatru. Książka dla nauczyciela i ucznia*, Kraków 1999; *W świecie literatury i teatru. Sztuka współczesności*, red. E. Łubieniewska, Kraków 2006. W tej ostatniej publikacji mieli swój udział Janusz Waligóra i Jerzy Waligóra.