



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: W poszukiwaniu nowego teatru dla dzieci

Author: Ewa Tomaszewska

Citation style: Tomaszewska Ewa. (2014). W poszukiwaniu nowego teatru dla dzieci. W: U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), "Sztuka, edukacja, kultura : z teorii i praktyki edukacji artystycznej" (S. 234-251). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Tomaszewska

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Instytut Nauk o Edukacji
Zakład Edukacji Kulturalnej

W poszukiwaniu nowego teatru dla dzieci

Sztuka dla dziecka jest zjawiskiem nowym. Potrzeba stworzenia takiej formy łączyła się z dwoma różnymi zjawiskami. Pierwsze dotyczy konstatacji, że dzieciństwo jest specyficznym okresem w rozwoju człowieka; drugie łączy się z odkryciami psychologów i działaniami pedagogów, przede wszystkim związanych z ruchem Nowego Wychowania, którzy w nowy sposób i w znacznie większym zakresie wykorzystali sztukę do działań edukacyjnych.

Philippe Ariès w swojej pracy *Historia dzieciństwa* wskazuje, że dawniej granica między dzieciństwem a dorosłością nie odgrywała roli w sensie kulturowym. Nie było kategorii społecznych, które mogłyby uczynić takie rozróżnienie potrzebnym czy atrakcyjnym. Dzieci traktowano jak „małych dorosłych”, w konsekwencji dzieci korzystały z tej samej sztuki, co dorośli. Richard Farson pisze: „W czasach średniowiecznych i wcześniejszych, dzieciństwo nie miało po prostu żadnego znaczenia. Nie ma żadnych śladów narodzin bądź wieku; dziecko w wieku „około siedmiu lat” mogło mieć zarówno pięć, jak i dziewięć lat. W sztuce aż do XII wieku nie pojawiają się żadne dzieci. A nawet później są one portretowane jako mali dorośli, z ich proporcjami, muskulaturą, a nawet ubiorem. Są one w każdym calu miniaturą dorosłych”¹.

Jednak od okresu renesansu świat dorosłych zaczął się w sposób widoczny zmieniać, stawał się coraz bardziej złożony i wielowartościowy poprzez narodziny i rozwój współczesnej nauki i technologii. Według Jana Hendrika van den Berga, w wieku XVIII nastąpił przełom: Przed Janem Jakubem Rousseau nikt nie

¹ Za: M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA: *Kategorie dzieciństwa — od Ellen Key do współczesności*. „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.

troszczył się o wiek młodzieńczy. [...] Dziecko stało się dzieckiem². Ten przełom wynikał z coraz większego zróżnicowania przestrzeni życia dzieci i dorosłych. Im bardziej złożone stawało się społeczeństwo, tym dłuższe i trudniejsze było przejście od stanu dziecka do tego, co nim nie jest. „Dzieciństwo zjawiało się na horyzoncie świadomości zachodniej jako oddzielna faza życia z całą socjalną praktyką (szkoła, moda, rozrywka), ponieważ dorosłość się zmieniła. „Dziecko jest dziecinne tylko w porównaniu z tym, co dziecinne nie jest. I kiedy dorośli stają się nie-dziecinni, istota natury dziecięctwa ujawnia się. Dzieci stają się dziećmi, kiedy dorośli stają się bardziej dorośli”³.

Przewartościowanie problematyki związanej z dzieckiem i dzieciństwem dokonało się w kulturze europejskiej na przełomie XIX i XX wieku. Szwedzka feministka i pedagog, Ellen Key, zwróciła uwagę na dziecko, jako osobę: dziecko nie może być niczyją własnością, ma swoje prawa, w tym np. prawo wyboru rodziców czy prawo bycia niegrzecznym. Budząc sumienia rodzicielskie, wskazując na odpowiedzialność, jaka zostaje złożona na barki rodziców, których nakazem moralnym jest wychowanie dzieci obarczonych od urodzenia spuścizną grzechu pierworodnego, przypominając, jak ważnym i szczytnym powołaniem kobiety jest macierzyństwo i opieka nad ogniskiem rodzinnym, przestrzegając równocześnie przed wychowaniem masowym, tłumiącym lub wręcz niszczącym indywidualność dziecka. Ostro przeciwstawiła się zawłaszczeniu przez szkołę dzieciństwa na wszelkich jego płaszczyznach (takich jak np. nauka, zabawa, grupa rówieśnicza, rodzina itp.)⁴. Zwróciła też uwagę na znaczenie bycia z dzieckiem, na wspólne zabawy i rozmowy dziecka z dorosłym. Mówiła, że dziecko należy otaczać miłością i wspierać w permanentnym „stawianiu się człowiekiem”, wskazując jednocześnie, że od tego zależy kształt i jakość przyszłych społeczeństw. Przez potomków, których sami urobimy, możemy do pewnego stopnia wpłynąć na przyszłe losy pokoleń. Wiek XX będzie stuleciem dziecka. Będzie nim podwójnie, raz, dlatego że rodzice wnukną nareszcie w duszę dziecka, następnie dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo odrodzić się może⁵.

Działacze i ideolodzy Nowego Wychowania, do których należała także Ellen Key, dostrzegli w sztuce niezwykle ważną metodę rozwijania własnej osobowo-

² J.H. VAN DEN BERG: *Dziecko stało się dzieckiem*. W: *Dzieci. Z serii Transgresje*. Red. M. JANION, S. CHWINA. Gdańsk 1988, T. 2, s. 233.

³ Childhood appeared on the horizon of Western consciousness as a separate phase of life with its own social practices (schooling, fashion, entertainment) because adulthood had changed. [...] “The child is only childlike in comparison to what is not childlike” (van den Berg, 1961, s. 32), and when adults become un-childlike, the true nature of childhood appears. Children become children when adults become more “adult”. Eva-Maria Simms, *Literacy and the Appearance of Childhood*, Duquesne University. Dostęp na: <http://www.janushead.org/10-2/Simms.pdf>, s. 446. Tłum E. TOMASZEWSKA.

⁴ M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA: *Kategorie dzieciństwa...*

⁵ Za: Ibidem.

ści i wewnętrznej integracji. Chodziło jednak nie o kontakt z tzw. sztuką wyższą, ale o ekspresję własną dziecka. Szczególną rolę pełniły tu zajęcia plastyczne, literackie czy muzyczne, później także teatralne. W ten sposób powstała nowa gałąź pedagogiki zajmująca się wychowaniem estetycznym. Refleksja nad wykorzystaniem artystycznych materii w wychowaniu i edukacji zawarta została w wielu książkach i artykułach, które tworzą coraz pełniejszą teoretyczną bazę stanowiącą ważne źródło wiedzy i inspiracji dla twórczego nauczyciela.

Jak widać, w XX wieku sztuka powiązana z dzieckiem utworzyła dwie różne formy: sztukę dziecięcą i sztukę dla dziecka. **Sztuka dziecięca** to forma ekspresji twórczej, której odbiorcą są inne dzieci, rodzice, nauczyciele, ale także może nim być wyłącznie sam dziecięcy twórca. Ta forma ekspresji twórczej często pełni funkcje terapeutyczne, daje dziecku sposobność i czas na rozmowę z samym sobą, na wyrażenie własnych emocji, lęków, zachwytywów.

Sztuka dla dziecka jest formą rozmowy prowadzonej pomiędzy dorosłym twórcą a dzieckiem. Stwierdzenie to niesie ze sobą wiele konsekwencji. Na przykład taką, że ponieważ dorosły nie może stać się dzieckiem, ani udawać, że nim jest, powstaje problem języka, jakim dorosły artysta powinien posługiwać się w rozmowie z dzieckiem. Jednocześnie od dorosłego artysty można, a nawet trzeba, oczekiwać profesjonalizmu — jego artystyczny wysiłek musi mieć znamiona sztuki. Jest to przestrzeń kontaktu młodych odbiorców ze sztuką wyższą.

Tak postawione zagadnienie rodzi jednak wiele trudności i pytań, na które trudno znaleźć jednoznaczne, proste odpowiedzi. Jak należy traktować małego odbiorcę sztuki? Czym ta sztuka ma różnić się od sztuki dla dorosłych? O czym i jak z dziećmi rozmawiać? Artysta tworzący dla dzieci nie ma się do czego odwołać. Zaledwie nieco ponad 100-letnia tradycja nie posiada jeszcze ani odpowiedniej ilości dzieł, które by można porównywać, ani dobrze zakorzenionej w nauce teorii, która byłaby odpowiednim odnośnikiem dla artystów i krytyków. Sytuację utrudnia także coraz szybciej zmieniająca się pod wpływem nowych technologii rzeczywistość oraz wciąż rozwijane badania naukowe, na przykład z zakresu psychologii czy antropologii, które permanentnie zmieniają optykę widzenia wielu problemów dotyczących człowieka w jego jednostkowym i społecznym rozwoju.

Domeną moich zainteresowań jest teatr. Teatr jest formą sztuki, która ma charakter synkretyczny. Łączy ona materie różnych sztuk (literatury, plastyki, muzyki, tańca), tworząc zupełnie nowe jakości, które są właśnie teatrem. Wobec tego moje dalsze rozważania dotyczące teatru dla dzieci można w pewnym stopniu odnieść także do innych dziedzin twórczości. Jednocześnie należy podkreślić, że teatr istnieje wyłącznie w żywym kontakcie z odbiorcą. W swoim pierwotnym kształcie teatr to aktor działający wobec widza. Brak widza uniemożliwia teatralną kreację.

Wyróżnikiem teatru dla dzieci jest odbiorca, czyli dziecko. Pojawia się zatem pytanie o jego potrzeby intelektualne, duchowe, emocjonalne, które można

realizować przez teatr. Odpowiedź następuje wiele trudności. Dzieciństwo to przecież okres dynamicznego rozwoju. Dzieci zmieniają się szybko i zmienia się ich widzenie świata, ich zakres wiedzy teoretycznej oraz życiowych doświadczeń, zmieniają się ich potrzeby, a co za tym idzie, także problematyka, która je porusza, interesuje. To powoduje, że sztuka dla dziecka staje się pojęciem wewnętrznym bardzo złożonym. Ogólnie przyjęty podział na dzieci przedszkolne (3—6 lat), dzieci szkolne młodsze (7—9 lat), dzieci szkolne starsze (10—14) i młodzież (15—18) pokazuje złożoność problemu, a i tak często wydaje się niewystarczający.

Jak już powiedziano, sztuka, a więc i teatr, jest swoistą komunikacją międzyludzką. W przypadku teatru dla dzieci to dorosły artysta próbuje coś przekazać młodemu widzowi. Jego artystyczna wypowiedź jest wypowiedzią człowieka dorosłego, z doświadczeniem, sływa do dziecka niejako z góry. Jest więc zasadniczo inna niż to, co dziecko tworzy w teatrze dziecięcym, gdzie mamy do czynienia ze światem widzianym z perspektywy dziecka. Są to wypowiedzi na swój sposób równoległe, choć wpływające na siebie wzajemnie. Artysta zawsze powinien z całą powagą mówić o sprawach, które nurtują jego samego, które przemyślał. Tylko wówczas jest szansa na porozumienie nawet z najmłodszym widzem.

Tu pojawia się jednak pytanie o tematykę, jaką powinno poruszać się w czasie artystycznej rozmowy z dziećmi. Istnieje fałszywe mniemanie, że wiele tematów jest zbyt poważnych i trudnych dla odbiorcy dziecięcego i należy je pomijać, zwracając uwagę przede wszystkim na dydaktyczne treści i morały, które powinno prawić się dzieciom ze sceny. W rzeczywistości dzieci nurtują te same pytania, co dorośli. Od zarania dziejów są to najczęściej pytania dotyczące kondycji człowieka, życia i śmierci, dobra i zła, miłości, przyjaźni, zdrady, problemu lojalności i wyboru lepszego zła itd. Są to pytania podstawowe, a jednak nie ma na nie jedynej, właściwej odpowiedzi. Tę odpowiedź każdy musi sam sformułować i dlatego sztuka jest człowiekowi niezwykle potrzebna. Pozwala na poszukiwanie własnej filozofii życia, na integrację osobowości, co w konsekwencji pozwala nam lepiej rozumieć samego siebie i otaczający świat, i być wewnętrznym wolnym. Dzieje się to w przestrzeni, pomiędzy którą można nazwać interpretacją.

Artysta tworzy przy pomocy wyobraźni własną rzeczywistość, którą wyraża poprzez materię twórczą — barwę, kształt, linię, fakturę, dźwięk, słowo, ruch, gest itp. Materia ta staje się językiem porozumienia z odbiorcą. Materia formowana zostaje w znaki, które mogą być odbiciem rzeczywistego świata lub takie, które są symbolami, metaforami. Jednak w każdym wypadku pomiędzy twórcą i odbiorcą powstaje przestrzeń swobodnej interpretacji. Na przykład, jeśli widzimy na obrazie płamę czerwieni — jedni kojarzą ją z krwią, inni z polem pełnym maków. Ich skojarzenia rodzą się z ich indywidualnych, własnych doświadczeń życiowych. Ta przestrzeń interpretacji jest zależna od bardzo wielu czynników,

nie tylko od doświadczeń życiowych, ale i kulturowych, od wykształcenia, wychowania, a nawet od temperamentu czy nastroju. W ten sposób dzieło sztuki porusza w odbiorcy różne struny. Bertolt Brecht w swojej sztuce *Matka Courage* przedstawia losy markietanki, która żyjąc z wojny, jednocześnie wszystko na tej wojnie traci, a mimo to na końcu śpiewa pieśń będącą apoteozą wojny. Widz buntuje się, widząc nonsens światopoglądu tytułowej bohaterki. Ten bunt, ta niezgoda, która urodzi się w widzu, jest formą odpowiedzi na pytanie: co dla mnie jest ważne, nie dla autora, aktora czy postaci scenicznej. To bodziec do tworzenia własnego światopoglądu i budowania własnych życiowych postaw. To także możliwość lepszego zrozumienia samego siebie. W ten sposób przestrzeń interpretacji, która rodzi się pomiędzy artystą a odbiorcą sztuki, umożliwia samopoznanie i własny rozwój myślowy i duchowy.

Sztuka dla dziecka musi realizować te cele. Sztuka nie jest od tego, aby mówić dzieciom, że trzeba myć ręce przed jedzeniem, bo to może powiedzieć dziecku każdy. Nie każdy jednak może odpowiedzieć na pytanie dziecka: Gdzie ja byłem, kiedy mnie jeszcze nie było lub co to znaczy, że ktoś umarł? Właśnie przestrzeń sztuki: literatury, poezji, malarstwa, rzeźby, muzyki czy teatru jest przestrzenią, gdzie takie kwestie są podejmowane i rozważane, choć odpowiedzi jest wiele lub nie ma żadnej.

Zresztą bardzo często to pytania dzieci powodują, że zastanawiamy się nad wieloma sprawami, które są dla nas ważne. Krystyna Miłobędzka, pisząc swoją sztukę *Ojczyzna* mówi, że pierwszym impulsem było pytanie jej małego synka: Mamo, a co to jest ojczyzna? To pytanie zmusiło ją do zastanowienia się nad tym pojęciem, które tylko pozornie wydawało się proste i oczywiste. Miłobędzka więc mówi, że aby odpowiedzieć synowi, najpierw musiała odpowiedzieć sobie, a sztuka, którą napisała, to zapis jej własnych przemyśleń na temat ojczyzny⁶.

Artysta teatru mówi więc do dziecka od siebie o sprawach ważnych. Musi jednak bardzo dokładnie przemyśleć język swojej wypowiedzi artystycznej. Wydaje się, że właśnie tu jest sedno specyfiki twórczości dla dzieci. Po pierwsze, zasób słów i pojęć jest u dzieci ograniczony. Wynika to z tego, że są one dopiero u progu edukacji. Zatem zakres rozumienia języka sprowadza się do języka potocznego, języka życia. Oczywiście uzależnione to jest od wielu czynników, przede wszystkim od etapu edukacji, na jakim dziecko się znajduje. Z tym łączy się inna sprawa. Dziecko nie posiada jeszcze wiedzy i może nie rozumieć wielu odniesień. Jeśli np. użyjemy określenia syzyfowa praca — dziecko może nie wiedzieć, o co chodzi, bo nie zna jeszcze mitologii greckiej i nie wie, kim był Syzyf. Syzyfowa praca nie kojarzy się mu z niczym. Jeśli więc twórca pragnie użyć tego typu odniesień i skojarzeń musi mieć świadomość konsekwencji, musi takie odniesienia wyjaśnić. Trzeci problem łączy się z niewielkim jeszcze doświadcz-

⁶ Wywiad Ewy Tomaszewskiej z Krystyną Miłobędzką: *Wolne miejsca dla wyobraźni*. „Filia” 1995, nr 25. Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, s. 7—9.

niem życiowym dzieci, co uniemożliwia im jasne zrozumienie niektórych sytuacji, przeżyć psychicznych itp. Ta specyfika wynika z ograniczeń, jakie są efektem krótkiego czasu, jaki dzieci spędziły w świecie. Ów świat dopiero poznają.

Istnieje jednak specyfika języka teatralnego wynikająca nie z ograniczeń, ale wręcz przeciwnie, z pewnych szczególnych możliwości dziecięcej wyobraźni, dziecięcego sposobu widzenia świata i dziecięcego myślenia. Dzieci są niezwykle wrażliwe na obrazy. Ich otwarta i żywa wyobraźnia potrafi nadać nowe znaczenia elementom otaczającego je świata. Dzieci wspaniale rozumieją metaforę, znak, symbol teatralny. Dziecko jeszcze nie nauczyło się myślenia abstrakcjami, dopiero kształtuje myślenie intelektualne, wreszcie dziecko nie wie jeszcze, że coś jest niemożliwe, nie poznało konwencji i konwenansów, które tak często ograniczają wyobraźnię dorosłych — dziecko myśli obrazami, świat postrzega w sposób pierwotny, sięgając do podświadomości, do archetypu. Mircea Eliade pisze: „Mieć wyobraźnię to znaczy korzystać z bogactwa wewnętrznego, z nieustającego, spontanicznego potoku obrazów. Ale spontaniczność nie jest równoznaczna z arbitralną inwencją. [...] Wyobraźnia, *imaginatio*, naśladuje, imituje wzorce — obrazy — odtwarza je, reaktualizuje, powtarza bez końca. Mieć wyobraźnię — to znaczy widzieć świat w jego pełni, gdyż moc i zadanie obrazów polega na tym, aby ukazywać to wszystko, co wymyka się konceptualizacji. To pozwala nam zrozumieć niedolę i klęskę człowieka pozbawionego wyobraźni: jest on odcięty od najgłębszej rzeczywistości życia i własnej duszy”⁷.

W dziecięcej zabawie najlepiej obserwować można funkcjonowanie dziecięcej wyobraźni. Nie jest ona bowiem odwzorowaniem rzeczywistości, lecz jej przetworzeniem. Pisał o tym Jean Piaget: „Należy przyznać dziecięcej zabawie znaczenie autonomicznej rzeczywistości, rozumiejąc przy tym, że prawdziwa rzeczywistość, której ona jest przeciwstawiona, jest znacznie mniej prawdziwa dla dziecka niż dla nas [...]. Powstanie tego odrębnego wyobrażonego świata w zabawie podporządkowane jest logice synkretyzmu: synkretyzm przez sam swój mechanizm jest czymś pośrednim między myśleniem autystycznym a myśleniem logicznym. Takiemu myśleniu właściwe są podstawowe funkcje rządzące powstawaniem obrazów sennych: zągęszczanie, które zmusza do zlania się kilku różnych obrazów w jeden oraz przemieszczenie, które przenosi z jednego przedmiotu na drugi należące do pierwszego właściwości. To właśnie prowadzi do symbolizmu w zabawie”⁸. Wartość dziecięcej zabawy odkrył dla teatru Jan Dorman, który stworzył specyficzną formułę teatru zabawy. Wiele jego cech, takich jak wielofunkcyjność przedmiotu, działanie na zasadzie asocjacji, rytmizacja wszystkich warstw przedstawienia itp., przeniknęło do teatru w ogóle i weszło na stałe do jego języka.

⁷ M. ELIADE: *Sacrum, mit, historia*. Warszawa 1993, s. 33—34.

⁸ Cyt. za: D. BORYSEWICZ ELKONIN: *Psychologia zabawy*. Warszawa 1984, s. 147; 150.

Teatr dla dzieci nie jest więc dla twórcy ograniczeniem, lecz inną, specyficzną możliwością twórczą. Takie postawienie sprawy wymaga jednak od artysty umiejętności otwarcia się na owo obrazowe myślenie i na dziecięcą wyobraźnię. Aby to zrozumieć, twórca teatru dla dzieci powinien znać adresata swojej twórczości, rozumieć jego możliwości percepcyjne i specyfikę widzenia świata. Brak zrozumienia powoduje, że dzieci nie traktuje się poważnie, wiele tematów w ogóle nie jest podejmowanych, gdyż uważa się je za zbyt trudne czy zbyt poważne dla odbiorcy dziecięcego. Odsuwa się go od najważniejszych problemów życia człowieka, koncentrując na rozrywce i szkolnej dydaktyce. Prowadzi to do infantylnienia dzieci i młodzieży. Efektem takich działań są coraz większe ich problemy w okresie dorastania, które nie jawi się już jako proces, ale jak jakiś skok, którego musi dokonać młody człowiek, aby znaleźć się w świecie dorosłych.

A ten świat, w którym przyszło nam żyć, jest niezwykle skomplikowany. Nowe technologie i środki masowego przekazu powodują, że rzeczywistość zmienia się coraz szybciej, a jednocześnie jest trudno uchwytna. Wbrew pozorom, nadmiar informacji, a także manipulowanie informacją powoduje, że ludziom coraz częściej brakuje punktów oparcia. To, co dla nas jest wciąż nowe, dla naszych dzieci jest normalne, jest częścią ich życia. Wynalazki w postaci radia, telewizji, komputera, Internetu, telefonów komórkowych — odmieniły oblicze świata, a także wpłynęły znacząco na zachowania, postawy i systemy wartości ludzi. Te pomysłowe rozwiązania techniczne były wdrażane do życia z coraz większą szybkością. Wystarczy uświadomić sobie przemiany w Polsce ostatnich 30 lat. Dla młodych ludzi jest to przepaść niewyobrazalna: od brudnopisów i fiszek do laptopów i notebooków, od książki do Internetu, od zabaw na podwórku do gier komputerowych. Konsekwencją tego jest fakt, że minimalizują się kontakty międzyludzkie, a odległość między dorosłym a dzieckiem staje się coraz większa. Innym efektem tego zjawiska jest sposób poznawania świata — najważniejszą umiejętnością staje się reagowanie i przystosowywanie do zmieniającej się rzeczywistości. Niezamierzoną konsekwencją jest także niestałość i ambiwalencja wszelkich systemów i autorytetów. *Panta rhei* — stwierdzenie Heraklita nabiera dziś zupełnie nowego sensu. Zanim zdążymy przyzwyczaić się do jakiegoś zjawiska, zrozumieć go, już pojawia się nowe. Wielu rezygnuje więc z prób zrozumienia mechanizmów rządzących światem, naturą, społeczeństwem, człowiekiem.

Przeciwstawienie się temu wymaga tworzenia drogowskazów, które umożliwiłyby młodym ludziom wybór własnej drogi. Zbudowanie własnego systemu wartości i wyznaczenie sobie życiowego celu zabezpiecza człowieka przed zagubieniem się w dżungli współczesności, w chaosie informacyjnym, w ambiwalencji postaw i idei. Takie drogowskazy musimy pomóc stworzyć my — dorośli. Konsekwencją stworzenia dzieciństwa jest okres dorastania, przejścia z dzieciństwa w dorosłość. To właśnie dorośli są odpowiedzialni za powstanie

tego trudnego momentu w życiu człowieka i to dorośli powinni wesprzeć dzieci w pokonaniu tej granicy. I takie funkcje powinna pełnić także sztuka dla dziecka. Krystyna Miłobędzka mówi: „dziecko przede wszystkim bardzo gwałtownie poznaje świat, wszystko, co je otacza — czy to będzie listek, piasek, słowo mama, więc to, co najbliższe czy to, co najdalsze, nieosiągalne, należące do świata dorosłych. Myślę, że to, co ważne, to pokazywanie dziecku świata w jego komplikacjach, zagrożeniach, radościach. Szczególna, moim zdaniem, powinna być tylko forma tej sztuki, jej synkretyzm⁹. Zatem wszystko, co pozwala dziecku lepiej zrozumieć i poznać świat, i siebie, będzie w sztuce tematem podstawowym.

Mając na uwadze powyższe rozważania, które w skrótowy sposób próbują naświetlić problemy współczesnego teatru dla dzieci od ponad 10 lat, poszukuję takiej formuły teatralnej, która spełniałaby wyzwania współczesności i jednocześnie była atrakcyjna i ciekawa, a także w sposób znaczący oddziaływała na młodego odbiorcę teatru. Wszystkie moje poszukiwania artystyczne prowadzę wraz ze studentami specjalności Animacja Społeczno-Kulturalna.

Kaczka i Hamlet (2003)

W 2003 roku zrealizowaliśmy widowisko eksperymentalne adresowane do dzieci przedszkolnych (5-, 6-latków). Pomysł polegał na rozszerzeniu oddziaływań artystycznych poza przestrzeń stricte teatralną. Do dwóch przedszkoli akto-rzy zawieźli dwie kaczki, żółtą i niebieską. Były to dwa duże rekwizyty teatralne, formą przypominające ogromne zabawki na kołach rowerowych z ruchomymi skrzydełkami. Przez dwa tygodnie kaczki pozostawały w przedszkolach, towarzysząc dzieciom w zabawach, podczas posiłków i zajęć. Przez dwa tygodnie **kaczka z innego świata** stała się dzieciom bliska, odmieniła codzienność ich przedszkolnego życia, które nabrało niezwykłości. Po dwóch tygodniach kaczki zniknęły z przedszkoli, ale za to dzieci poszły do teatru. Gdy otworzyła się kurtyna dzieci ku swemu zdumieniu i wielkiej radości odnalazły swoje kaczki na scenie. Były one bohaterkami przedstawienia *Kaczka i Hamlet*¹⁰.

Ten zabieg miał na celu związanie emocjonalne postaci teatralnych z odbiorcą, a co za tym idzie, pogłębienie odbioru samego przedstawienia. Rozmowy, jakie

⁹ Wywiad z K. MIŁOBĘDZKĄ: *Wolne...*

¹⁰ Eksperyment ten jest opisany szerzej w następujących publikacjach: E. TOMASZEWSKA: *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*. W: *Sztuka w edukacji i terapii*. Red. M. KNAPIK, W.A. SACHER. Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Arteterapii. Kraków, Impuls, 2004, s. 82—95 oraz E. TOMASZEWSKA: *Kaczka i Hamlet. Kilka uwag z eksperymentu*. W: *Ekspresja twórcza dziecka*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda. Katowice, Librus, 2004, s. 231—238.

odbyliśmy potem z dziećmi, potwierdziły nasze wstępne założenia, a nawet przeszły nasze oczekiwania, o czym świadczą wypowiedzi dzieci: „Chodzę nad staw i patrzę na kaczki, a wcześniej nie chodziłem, bo nie było na co patrzeć”; „Kaczka zmieniła Różową Panterę i Harrego Pottera, bo podobały mi się obydwie kaczki, kaczki zastąpiły te postaci”; „Bardziej podobają mi się kaczki”; „Na bajce było wesoło, a w moim domu smutno”.

Wypowiedzi te pokazują, w jaki sposób przedstawienie teatralne przeniknęło do dziecięcego prawdziwego życia i jak tę codzienność odmieniło. Ostatnie dramatyczne stwierdzenie wskazuje nawet o ustosunkowaniu się dziecka do własnego życia poprzez porównanie go z doświadczeniem teatralnym. Jednocześnie dzieci dobrze zanalizowały postawy bohaterów przedstawienia, mimo że było ono afabularne, oparte na skojarzeniach i zabawie. Wyciągnęły także dla siebie wnioski: „Nauczyłam się, że trzeba być dobrym i uczciwym”; „Będę lepszy”. W ten sposób nasze założenia osiągnęły cel. Należałoby także zauważyć, że dla dzieci przedstawienie zaczęło się w momencie, gdy Kaczki trafiły do przedszkoli, sam spektakl był tylko zwieńczeniem dwutygodniowego teatralnego oddziaływania. Tyle że na początku aktywne były same dzieci, a dopiero potem przyszedł czas na aktorów. Jak się wydaje, w ten sposób przekroczyliśmy granice teatru czy może inaczej teatr przekroczył granice codzienności i wkroczył do życia dzieci, wnosząc w nie coś nowego, ważnego.

Młynek do kawy (2006)

Podobne idee przyświecały nam w tworzeniu przedstawienia *Młynek do kawy* według opowiadania Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego¹¹. Tyle, że to widowisko było skierowane do dzieci starszych — 11- i 14-letnich. Ta grupa wiekowa jest przez twórców traktowana po macoszemu i niewiele przedstawień tworzy ofertę artystyczną dla tego adresata. Jest to bowiem grupa odbiorców trudnych — nastawieni buntowniczo do życia, nie mają zaufania do dorosłych, pełni są wątpliwości, często zagubieni i poszukujący własnej tożsamości. Jest to także efekt trudnego okresu dojrzewania. Tym bardziej potrzebna byłaby twórczość artystyczna pozwalająca dzieciom starszym wyładować napięcia i jednocześnie wskazująca im tematy będące źródłem dla ich własnych przemyśleń. Chodzi tu także o rozwijanie wyobraźni i twórczego myślenia, oddziaływanie

¹¹ Porównaj: E. TOMASZEWSKA: *Młynek do kawy, czyli teatr dla dzieci starszych*. W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Mysłowice, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach oraz Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, 2006, s. 238—244.

na sferę emocjonalną, budzenie wrażliwości i empatii, zwłaszcza dzisiaj, gdy dzieci i młodzież wychowują się w świecie medialnym pełnym łatwych prawd, szybkiej, krótkiej informacji i efektów specjalnych.

Istota naszego przedsięwzięcia polegała na złożeniu przedstawienia z kilku dopełniających się elementów: plakatu, aranżacji foyer teatralnego, programu i właściwego widowiska. I tak na przykład: postać Młynka do Kawy powstawała ze złożenia obrazu formy przedmiotu, który został przedstawiony na plakacie i aktora grającego w żywym planie na scenie. W teatralnych programach widzenie mogli przeczytać fragmenty opowiadania Gałczyńskiego, które nie zostały wykorzystane w przedstawieniu. Celem tych oddziaływań było zaktywizowanie dziecięcego widza, mobilizując go do stworzenia w wyobraźni własnej wizji spektaklu oraz, poprzez wciągnięcie go do intelektualnej gry, pobudzenie do własnych interpretacji i przemyśleń.

Ostatecznie spektakl spełnił swoje zadanie — odbiorcy dobrze zrozumieli wymowę przedstawienia i to, że Młynek do Kawy jest czymś więcej niż starym, zepsutym przedmiotem, że jest metaforą porzuconego, samotnego człowieka. Co więcej, odbiorcy utożsamili się z głównym bohaterem, na co wskazywały wykonane później rysunki i wypowiedzi młodzieży. To znaczące, że dzieci — czasem nieświadomie — czują się samotne i odrzucone tak samo, jak bohater naszego przedstawienia. Świadczyć może o tym wypowiedź 14-letniej dziewczyny dotycząca sceny w Przytułku dla Zaginionych Przedmiotów: — „Bo widzi Pani, są ludzie, co biorą psa, bo dziecko ma taką zachciankę, a potem to im się nudzi i go wyrzucają. Albo adoptują dzieci, a potem przybrani rodzice go nie chcą, a ono to czuje i jest jak ten Młynek”.

Także forma naszego widowiska, daleka od realizmu, oparta na konstrukcji epizodycznej, czerpiąca z dziecięcych zabaw, posługująca się znakiem i metaforą, okazała się nośna i przekonująca. Wielu młodych widzów było zaskoczonych taką formą widowiska i podkreślało duże wrażenie, jakie to na nich zrobiło (niestandardowe, młodzieżowe, super efekty, było fantastycznie, baśniowo, atmosfera mnie wciągnęła, fajne postaci i sceny).

Być może właśnie nowoczesna forma, oparta nie na realistycznym odzwierciedlaniu życia, lecz na teatralnym przetworzeniu rzeczywistości, którą jednocześnie wypełnia ważne dla twórców i odbiorców przesłanie, jest w stanie pobudzić aktywność intelektualną i wrażliwość młodej publiczności tak samo, a może lepiej, niż klasyczne konwencje teatralne. Właśnie forma może być jednym z tych mostów łączących ponadczasowe rozważania o człowieku wielkich twórców dramatu światowego ze współczesnym widzem.

Konik (2006)

Inny problem, który próbowaliśmy podnieść w naszych teatralnych działaniach, był związany z przygotowaniem dzieci do odbioru sztuki wyższej. Chodziło o budowanie **horyzontu skojarzeń**, który ułatwi dzieciom późniejszy kontakt z wielkimi dziełami. Podjęliśmy taką próbę przy realizacji eksperymentu *Konik*, adresowanego do dzieci przedszkolnych¹². Tym razem współpracowaliśmy z aż 11 przedszkolami. W niektórych prowadziliśmy wcześniejsze parateatralne działania (4 spotkania z konikiem), inne przychodziły do nas, na Uniwersytet, aby wziąć udział w trzech krótkich pokazach teatralnych. Oba te działania obliczone były na pobudzenie i zaktywizowanie wyobraźni dzieci. Ich zakończeniem było 20-minutowe przedstawienie zagrane w auli UŚ. Przedstawienie nie było łatwe, dlatego wstępne działania wydawały się konieczne. Służyły pobudzeniu pewnych ciągów skojarzeń i pozwalały im „uleżeć się” w wyobraźni i w pamięci dzieci.

Sam spektakl *Konik*, zrealizowany na podstawie scenariusza Jana Dormana, był afabularny, montowany na zasadzie numerów cyrkowych, podobnie jak przestrzeń sceny komponowana była na zasadzie cyrkowej areny. Po środku stał duży, drewniany koń, wokół którego rozgrywały się kolejne sceny. Ich bohaterami były postacie z wielkiej literatury światowej (Don Kichot, Cyrano de Bergerac, Kandyd, Pierrot i Kolombina, Faust, Matka Courage, Dziewczynka z zapałkami, Stella) oraz postaci z obrzędów ludowych (Niedźwiedź, Diabeł). Postacie te były jednocześnie ucieleśnieniem pewnych postaw istotnych dla naszej kultury, posiadały swoje znaczenie, np. Matka Courage z Brechta symbolizowała doświadczoną cierpieniem matkę, Cyrano de Bergerac był ucieleśnieniem niezależnego poety, Kandyd — absurdu filozofii optymizmu, Pierrot i Kolombina symbolizowali nieszczęśliwą miłość itp. Łączyła je wszystkie postać Dziewczynki, reprezentująca świat dziecka, dziecięcych marzeń i dziecięcej wiary w przyszłość. To ona w finale widowiska dosiadała wielkiego konia i stawała się Don Kichotem. W tej postaci koncentrowała się wymowa widowiska, która mówiła, żeby nie wyrzekać się marzeń, bo tylko w marzeniach jesteśmy naprawdę wolni.

Oczywiście pięcio- i sześciolatki nie mogły znać tych postaci, zetknęły się z nimi po raz pierwszy w naszym przedstawieniu. Jednak zakładamy, że obrazy teatralne, postaci teatralne, a nawet niektóre kwestie pod wpływem emocji zapadają w pamięć, skąd można je wydobyć później. Być może kiedyś dziecko zetknie się z powieścią Cervantesa czy Woltera, a wówczas przypomni sobie, że już gdzieś, kiedyś z tym się zetknęło i łatwiej mu przyjdzie wypełnić ów ślad

¹² Porównaj: E. TOMASZEWSKA: *Tworzenie horyzontu skojarzeń. Eksperymentalne teatralno-pedagogiczny „Konik” adresowany do dzieci młodszych*. W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Katowice—Mysłowice, Centrum Ekspresji oraz Dziecięcej Górnos Śląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2007, s. 254—264.

w pamięci — treścią. Wielość takich śladów będzie właśnie budowała horyzont skojarzeń, do których można się odwoływać niemal przez całe życie.

Wydaje się, że pomimo wszelkich utrudnień formalnych i znaczeniowych dzieci dobrze zinterpretowały nasze intencje. Dzieci mocno odczuły istnienie dwóch światów — tego konwencjonalnego, z drewnianym konikiem i drugiego, lepszego świata, w którym Konik jest prawdziwy. Przeważającej większości dzieci przedstawienie się podobało (sto razy bym oglądał, fajnie tam było; dobrze się bawiłem; czułem się super; byłem szczęśliwy; było mi dobrze; cieplusienko w serduszkach), a to znaczy, że dziecko stać na dużo więcej niż spodziewają się dorośli. To także potwierdza zasadność naszych działań i pozwala wierzyć, że w ten sposób tworzymy drogowskazy, które pomogą naszym młodym widzom znaleźć własne miejsce w tak skomplikowanej współczesności.

Teatr wyobraźni (2008—2010)

Ostatnio podjęliśmy się jeszcze innej próby oddziaływania na wyobraźnię adresata naszych działań. Najpierw dla dzieci w przedszkolach, później dla cieszynskich licealistów przygotowaliśmy przedstawienia złożone z dwóch różnych form ekspresji. Część pierwsza realizowana była w formie słuchowiska (znanej jako teatr wyobraźni)¹³. Część druga była spektaklem. Obie części dopełniały się wzajemnie. Postaci ze słuchowiska pojawiały się w spektaklu, jako dość umowne formy plastyczne. Miały bowiem zainicjować tylko ciąg skojarzeń powstałych w wyobraźni odbiorców podczas słuchowiska.

Najtrudniej było przewidzieć czy dzieci, przyzwyczajone do szybkich, zmieniających się obrazów, wytrzymają narrację realizowaną wyłącznie za pomocą dźwięków? Czy nie znudzą się? Czy będą słuchały? Okazało się, że tak. Mimo braku obrazu, co wymagało od odbiorcy większego skupienia oraz uruchomienia wyobraźni, dzieci zaakceptowały ten rodzaj dźwiękowej opowieści; 98% dzieci z przedszkoli powiedziało, że słuchowisko im się podobało. Jednak przy pytaniu: *czy chciałbyś jeszcze raz posłuchać tego słuchowiska?* — tylko 58,4% dzieci odpowiedziało, że tak; 7,9% nie miało zdania, zaś 33,7% nie chciałoby, gdyż: „jeden raz mi wystarczy” lub „ponieważ było za długie”. Świadczy to jednak o trudności, na jaką dzieci się natknęły, mimo że przecież małe dzieci szybciej i z entuzjazmem podejmują propozycje nowych zabaw, a także ich wyobraźnia

¹³ Porównaj: E. TOMASZEWSKA: *Teatr wyobraźni*. W: *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA, A. WĄSIŃSKI. Bielsko-Biała—Katowice, Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach oraz Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, 2009, s. 167—177.

jest bardziej otwarta na różne bodźce i dlatego łatwiej wciągnąć je do gry. Realizując analogiczne działania adresowane do młodzieży licealnej, stanęliśmy wobec jeszcze trudniejszej sytuacji.

Mimo to zaproponowaliśmy jednej klasie z LO im. Mikołaja Kopernika w Cieszynie realizację projektu: *Wariatka z Chaillot*. Akt I sztuki Jeana Giraudoux zaprezentowany został jako słuchowisko; akt II zagrany był jako spektakl teatralny z wykorzystaniem form plastycznych będących znakami postaci, które występowały w części słuchowiskowej¹⁴.

Słuchowisko, które odegrane zostało w ramach lekcji języka polskiego trwało ok. 20 minut, a jednak młodzież z dużym zainteresowaniem słuchała i nie wykazywała oznak nudy, choć jak się okazało, nie było to dla odbiorców doświadczenie łatwe. Jedna z osób napisała: „Słuchowisko było dobrze zrealizowane, jednak w tych nieszczęsnych czasach trudno młodemu człowiekowi (zaledwie siedemnastoletniemu) w pełni skupić się i przez całe 45 minut siedzieć grzecznie i słuchać. Jako dziecko kultury wizualnej, niejednokrotnie tandetnej, nie posiadam umiejętności operowania wyobraźnią i wczuwania się w rzeczywistość, która jest mi właściwie nieznana”¹⁵. Mimo to młodzież podkreśliła, że to ciekawa i pobudzająca forma komunikacji artystycznej, także mobilizująca do sięgnięcia po tekst: „już w pierwszym etapie sztuki dołączyłam ten tytuł do listy tytułów, które w przyszłości chciałabym przeczytać”¹⁶. Ostatecznie ponad 3/4 odbiorców oceniło pozytywnie nasz pomysł i stwierdziło, że słuchowisko oddziało mocno na ich wyobraźnię.

Część słuchowiskową i spektakl rozdzielał interwał czasowy (ok. 3 tygodnie). Chodziło o to, aby temat przedstawiony w części pierwszej „uleżał się” w pamięci młodzieży, żeby mieli czas na przemyślenie go. Odwołaliśmy się do nieświadomie porządkującej aktywności ludzkiego mózgu, w czasie której nagromadzone w toku różnych działań czy doświadczeń informacje są analizowane i przetwarzane w umyśle poza świadomością człowieka¹⁷. Chodziło właśnie o to, aby w przerwie między jedną częścią naszego artystycznego eksperymentu a drugą nastąpił okres inkubacji, ustosunkowania się do przedstawionej opowieści. Sama młodzież komentowała ten pomysł w ten sposób¹⁸: „Uważam, że pomysł przedstawienia sztuki w dwóch etapach jest bardzo ciekawy. Pozwala

¹⁴ Scenariusz oparty na wydaniu: J. GIRAUDOUX: *Teatr*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1957.

¹⁵ Na podstawie recenzji, jakie napisała młodzież po zakończeniu całego projektu. Opracowaniem tego materiału zajęła się M. Hanulok, która napisała na ten temat pracę licencjacką pod moim kierunkiem; M. HANULOK: *Rola teatru w pobudzaniu wyobraźni dzieci i młodzieży*, UŚ, WEiNoE w Cieszynie, kierunek ASK, Cieszyn 2011, s. 56.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Por. też Gestalt, psychologia postaci.

¹⁸ Zakończeniem realizacji projektu było napisanie przez młodzież licealną recenzji na temat całości przedsięwzięcia *Wariatka z Chaillot*. Opracowaniem tego materiału zajęła się później pani M. Hanulok, która na ten temat napisała pracę licencjacką pod moim kierunkiem.

widzowi na lepszy odbiór inscenizacji, głębsze zapoznanie się z ideą sztuki”; „Głównym sensem dwuczęściowej inscenizacji było to, że odbiorca zapoznawszy się z częścią pierwszą ma czas w codziennym życiu na jej interpretację i analizę. Dzięki temu, oglądając drugą część, nie czuje się bierny wobec tej tematyki”¹⁹.

Spektakl, podobnie jak słuchowisko, odegrany został w przestrzeniach liceum: w klasie, w szkolnym sklepiku, na korytarzu, na schodach do piwnicy i wreszcie w szatni, gdzie widowisko kończyło się. Widzowie wkomponowani byli w akcję sceniczną i stanowili zarówno element scenografii, jak i samej akcji. W ten sposób próbowaliśmy przełamać podział na scenę i widownię, nawiązując z jednej strony do doświadczeń happeningu, z drugiej — do rytuału²⁰. Okazało się, że to artystyczne rozwiązanie było bardzo trafione. 16 osób (na 26 uczestniczących w eksperymencie) wskazało, że przedstawiona forma realizacji teatralnej jest interesująca dla młodego odbiorcy, 1 osoba temu zaprzeczyła, 1 napisała, iż trudno to ocenić, a 8 osób nie ustosunkowało się do postawionego pytania. Do plusów przedsięwzięcia 8 uczniów zaliczyło oryginalny i innowacyjny pomysł, nie spotykany dotąd. 3 osoby otwarcie przyznały w swojej recenzji, że forma ta na długo utkwi im w pamięci. 13 osób przyznało, że aktywne uczestniczenie w przedstawieniu, było ciekawym pomysłem i dzięki temu sztuka wydała im się bardziej realna i wciągnęła ich w wir akcji, która była zawrotna i dynamiczna — nie było monotonii, cały czas coś się działo. W dodatku sztuka przekazywała ważne treści, nie zanudzając przy tym widza²¹.

Należy dodać, że nie wszystkie nasze założenia udało się zrealizować, a granie spektaklu w przestrzeni szkoły przyniosło nieprzewidziane okoliczności, które bardzo utrudniły odbiór sztuki. Mimo to, młodzież zrozumiała przesłanie, wciągnęła się w akcję i odnalazła uniwersalne treści wynikające z ich własnych przemyśleń. Nasza idea przedstawienia mobilizującego młodych odbiorców sztuki do aktywnego uczestnictwa w przedstawieniu, a także idea pozostawiania w pamięci śladów, które w przyszłości mogą zostać wypełnione głębszą treścią — sprawdziła się. Mimo wielu niedoskonałości realizacyjnych i trudności, młodzież chciała obejrzeć to widowisko jeszcze raz. Dość niezwykle jest stwierdzenie polonistki z liceum, która napisała w mailu, że jej *uczniowie domagają się pisania recenzji* po naszym przedstawieniu. Wydaje się więc, że udało się nam

¹⁹ Wszystkie cytowane wypowiedzi młodzieży pochodzą z recenzji przez nich napisanych, a znajdujących się w pracy M. HANULOK: *Rola teatru...*

²⁰ Warto tu nawiązać do idei „święta” oraz „kultury czynnej” wprowadzonej w miejsce tradycyjnego teatru przez J. GROTOWSKIEGO. Te idee znalazły wielu kontynuatorów, tworząc dziś dość silny nurt parateatrów, teatrów alternatywnych czy ogólnie mówiąc teatru antropologicznego (*Na drodze do kultury czynnej. O działalności Instytutu Grotowskiego Teatr Laboratorium w latach 1970—1977*). Opracowanie i dokumentacja prasowa L. KOLANKIEWICZ, Instytut Aktora — Teatr Laboratorium, Wrocław 1978; T. KOMAŚ: *Parateatr*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna”, cz. I: 2002 nr 51/52, s. 49—55; cz. II: 2003 nr 53, s. 98—102; cz. III 2003: nr 54—55—56, s. 77—84.

²¹ M. HANULOK: *Rola teatru...*, s. 55.

zaktywizować młodzież, pobudzić do myślenia i — co więcej — do wyrażenia własnych opinii, co potwierdza jeden z uczestników projektu: „Szuka zmuszała do chwili zastanowienia i nasuwają mi się coraz to nowe przemyślenia”.

Później zdecydowaliśmy się zrealizować nasz projekt teatralny *Wariatka z Chaillot* jeszcze raz, ale w nieco innych warunkach. Zagraliśmy spektakl w sali teatralnej na Uniwersytecie, rezygnując z przerwy między dwoma aktami przedstawienia — widzowie, którzy zasiedli na widowni, najpierw wysłuchali słuchowiska, które w sposób płynny zamieniło się w przedstawienie teatralne. Większość widzów była bardzo zaskoczona takim rozwiązaniem formalnym, ale ostatecznie po spektaklu mówili, że im się podobało, że to było interesujące. Dowodzi to, że warto poszukiwać nowych rozwiązań i że mogą one być wartościowym dopełnieniem tradycyjnego teatru.

Mapa Piątego Królestwa (2011)

Kolejnym naszym pomysłem na uruchomienie wyobraźni dziecka i włączenie jej w proces tworzenia przedstawienia teatralnego był projekt²² oparty na sztuce czeskiej autorki Milady Mašatovej *4 x Smok*. Ta zabawna i prosta historyjka opowiada o trzygłowym Smoku, który postanawia się ożenić. Kto miałby być żoną Smoka, jak nie królowa. Wyrusza więc na poszukiwania właściwej kandydatki i w ten sposób trafia do czterech różnych królestw. W pierwszym, czerwonym królestwie, mieszka zła królowa, więc Smok po prostu ją zjada. Druga, niebieska królowa, okazuje się płaksą, więc Smok rezygnuje, a zapłakana królowa zostaje starą panną. Trzecia, z fioletowego królestwa, jest przemądrzała i z łatwością pozbywa się naiwnego Smoka. Czwarta, z żółtego, słonecznego królestwa — jest dobra i piękna i właśnie dlatego ma już narzeczonego — królewicza, który przepędza Smoka.

Zadano sobie najpierw pytanie czy historia o Smoku kończy się szczęśliwie. Cóż, dla Smoka na pewno nie. Stąd powstał pomysł, aby zapytać dzieci czy ich zdaniem istnieje gdzieś kraina, w której mieszka królowa w sam raz dla smoka? Jak to królestwo wygląda i jaka jest lub jaka powinna być smocza wybranka, aby razem mogli żyć długo i szczęśliwie. Pytania te miały być pretekstem do podróży do krainy wyobraźni. Z podróży tej dzieci miały przywieść wspomnienia, które opowiedzą słowami i rysunkami.

²² Po raz pierwszy projekt realizowany był we współpracy z Fundacją Animacji Społeczno-Kulturalnej. Część warsztatów plastycznych zaprojektowała i przeprowadziła J. GISMAN-STOCH. Przedstawienie teatralne wyreżyserowała E. TOMASZEWSKA. Całość warsztatów obejmowała także zabawy z dziećmi i zwiedzanie budynku uniwersytetu w Cieszynie, które w znakomity sposób prowadzili studenci II roku ASK.

Najpierw przygotowano przedstawienie lalkowe *4 x Smok* zrealizowane według konwencji teatru zabawy, gdzie plan lalkowy był dopełnieniem działań żywego aktora, a rzeczywistość sceniczna powstawała na oczach widza. Wyraźne było nawiązanie do pokoju dziecinnego poprzez tworzenie przestrzeni gry za pomocą kolorowych klocków, z których budowano zamki w kolejnych królestwach. Wszystko dopełniała muzyka i wiele krótkich, rytmicznych i łatwych do zapamiętania piosenek, które dzieci mogły śpiewać razem z aktorami.

Po obejrzeniu przedstawienia zaproponowano dzieciom, aby zabawiły się w podróżników, którzy w swych wędrówkach napotkali owo Piąte Królestwo i teraz opowiadają o nim geografom. Funkcję geografów pełnili aktorzy przedstawienia, którzy uważnie słuchali, co mówią dzieci, czasem notowali ważniejsze szczegóły i pilnowali, aby zdobyte informacje były połączone z właściwym rysunkiem. Tak powstawała *Mapa Piątego Królestwa*.

Okazało się, że takich miejsc, w których Smok mógłby odnaleźć swoją miłość, jest bardzo wiele. Dotąd jednak błąkał się w poszukiwaniu właściwej drogi. Na szczęście dzieci pomogły poprzez stworzenie mapy. Teraz Smok już się nie zgubi.

Zakończeniem działań teatralno-artystycznych było zaproszenie do obejrzenia piątej historii o Smoku, który tym razem trafia do zielonego królestwa, gdzie spotyka swoją wybrankę — królową Żabkę. Tak oto mapa stworzona przez dzieci pozwoliła Smokowi z bajki odnaleźć szczęście. Umożliwiła także coś więcej — odnaleźć dzieciom ich własną Piątą Krainę. Okazała się ona miejscem niezwykłym, czasem trudnym do odkrycia, choć bardzo bliskim. Z rysunków i opowieści dzieci wynikało bowiem, że Piąte Królestwo mieści się w ich własnym domu, czasem nawet w ich pokoju; zaś królową często okazywała się po prostu mama. Gdy zaś podróżnikiem była dziewczynka, to zdarzało się, że królową była sama opowiadająca. Zaproponowana podróż do krainy wyobraźni okazała się podróżą w głąb siebie.

We wszystkich podejmowanych przez nas próbach teatralnych chodziło o poszukiwanie takiej formy spektaklu dla dzieci i młodzieży, który w znacznie większym stopniu zaangażuje widza i uruchomi jego twórcze myślenie. Chodziło o to, aby widzowie potraktowali przedstawienie, jak coś bliskiego, aby stało się ono częścią ich życia.

Teatr jest jedną z najstarszych sztuk, której niezwykłą zaletą jest konieczność żywego kontaktu twórców z odbiorcami. W przeciwieństwie do wszechobecnych seriali i for internetowych teatr jest bezpośrednim spotkaniem człowieka z człowiekiem. Posługuje się językiem znaku i metafory, przez co dociera do najgłębszych sfer naszej osobowości, poruszając delikatne struny ludzkiej wrażliwości.

Jednak przez życie w ciągłej gonitwie, w nadmiarze kolorowych reklam i pustocie sloganów nasza wrażliwość na otaczający świat zostaje stępiona. Otoczeni szybko zmieniającymi się obrazami videoclipów, głośną muzyką, rytmemi

wprawiającymi w trans, krzykliwymi okładkami gazet nie mamy już czasu na refleksję i dajemy się ponieść z prądem mód i trendów, których najczęściej już nie rozumiemy. Jesteśmy poddawani stałej manipulacji. W ten sposób, mówiąc o wolności i demokracji tworzy się społeczeństwa zniewolone, ludzi, którzy nie mogą wybierać, bo nie mają świadomości wyboru, są marionetkami w rękach menadżerów, zarządców, speców od reklamy czy marketingu.

Dlatego jest niezwykle ważne znalezienie takiego języka teatralnego, który będzie przemawiał do widzów i jednocześnie budził ich z egzystencjalnej drzemki. Stąd już tylko krok do tworzenia wewnętrznego świata, który jest podstawą własnej niezależności. Chodzi o to, aby ten język łączył atrakcyjność przekazu z atrakcyjnością formy, ale jednocześnie budował w odbiorcach przestrzeń dla ich własnych przemyśleń. To szczególnie istotne w przypadku widowni dziecięcej, która potrzebuje wsparcia w dążeniu do wewnętrznej integracji osobowości.

Bibliografia

- ARIES Ph.: *Historia dzieciństwa*. Gdańsk, Marabut, 1995.
- BERGERG VAN DEN J.H.: *Dziecko stało się dzieckiem*. W: *Dzieci z serii Transgresje*. Red. M. JANION, S. CHWINA. T. 2. Gdańsk, Wydawnictwo Morskie, 1988.
- DORMAN J.: *Zabawa dzieci w teatr*. Warszawa, COK, 1981.
- ELIADE M.: *Sacrum, mit, historia*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1993.
- ELKONIN D.B.: *Psychologia zabawy*. Warszawa, WSiP, 1984.
- HANULOK M.: *Rola teatru w pobudzaniu wyobraźni dzieci i młodzieży*. [Praca licencjacka przygotowana pod kierunkiem dr E. TOMASZEWSKIEJ. Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie, kierunek ASK. Cieszyn 2011].
- SIMMS E.M.: *Literacy and the Appearance of Childhood*. Duquesne University. Dostęp na: <http://www.janushead.org/10-2/Simms.pdf>.
- SZCZEPKA-PUSTKOWSKA M.: *Kategorie dzieciństwa — od Ellen Key do współczesności*. „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.
- TOMASZEWSKA E.: *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*. W: *Sztuka w edukacji i terapii*. Red. M. KNAPIK, W.A. SACHER. Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Arteterapii. Kraków, Impuls, 2004.
- TOMASZEWSKA E.: *Kaczka i Hamlet. Kilka uwag z eksperymentu*. W: *Ekspresja twórcza dziecka*. Red. K. KRASOŃ i B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda. Katowice, Librus, 2004.
- TOMASZEWSKA E.: *Młynek do kawy, czyli teatr dla dzieci starszych*. W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. KRASOŃ i B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Mysłowice, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach oraz Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, 2006.
- TOMASZEWSKA E.: *Tworzenie horyzontu skojarzeń. Eksperyment teatralno-pedagogiczny „Konik” adresowany do dzieci młodszych*. W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA, Katowice—Mysłowice,

Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2007.

TOMASZEWSKA E.: *Teatr wyobraźni*. W: *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA, A. WĄSOWSKI. Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach oraz Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała—Katowice 2009.

Wolne miejsca dla wyobraźni, wywiad Ewy Tomaszewskiej z Krystyną Miłobędzką. „Filia, miesięcznik społeczno-kulturalny”. Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, nr 25. Cieszyn 1995.

In search of a new theater for children

Summary

Art for the child has a very short history. Appeared when it was childhood for a specific period in the life of a man who requires a special form of art. Theatre for children is part of the art for the baby. You can divide it into two forms of creative expression: children's theater, created by a team of professional artists and theater for children, created by children. Art is a form of communication artist—recipient. The theater for children arises a problem of the language that the artist has an adult talking to a child audience. Modernity, with all the media and consumer bang, as the artist puts face new challenges. Given this paper presents two ideas for new, interactive forms of theater that can meet the artistic, intellectual and educational function for today's young audiences.

Key words: children's art, children's creative expression, children's theater, interactive form of theater