

HANNA KRAUZE-SIKORSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## DZIECIĘCY „TEATR DLA ŻYCIA” - SPEKTAKL DLA SIEBIE I PUBLICZNOŚCI

ABSTRACT. Krauze-Sikorska Hanna, *Dziecięcy „teatr dla życia” – spektakl dla siebie i publiczności* [Children's Living Theatre – a Performance for Each Other and the Audience]. *Studia Edukacyjne* nr 29, 2013, Poznań 2013, pp. 61-80. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2738-0. ISSN 1233-6688

The article tries to answer questions concerning how children with difficulties and developmental disorders in interpersonal relations prepare and realize themselves. One of the forms that can help children discover themselves and others can be the so-called alternative theatre. The author focuses on the idea of living theatres with references to her own research. She points to, for example, the meaning of the symbolism of children's theatre and its potential for discovering and transgressing oneself.

**Key words:** living theatre, children with difficulties and developmental disorders, social sphere, stereotypes, prejudice, educational strategies

### Wprowadzenie

Wskazując na skutki coraz bardziej komercjalizującego się świata, Arlie Russel Hochschild<sup>1</sup> użył zwięzłego, ale równocześnie niezmiernie cierpkiego wyrażenia „materializacja miłości”, wskazując tym samym, że coraz częściej duchowa obojętność, brak umiejętności potrzebnych do dialogu i poszukiwania wzajemnego zrozumienia prowadzą do sytuacji, w której niełatwo dostrzec, uznać, czy potwierdzić, że drugi człowiek cechujący się czasem znaczną odmiennością, jest w stanie reprezentować sobą coś wyjątkowego, niezastąpionego i trwałego, że może nas nauczyć czegoś ważnego, wprowa-

---

<sup>1</sup> A.R. Hochschild, *The Commercialization of Intimate Life*, Berkley 2003, s. 208 i n.

dzić oraz pokazać świat i ludzi z innej, bo własnej, osobistej perspektywy. Dostrzeżenie odmienności przestrzeni *Innego*, zrozumienie jej, aktywne włączenie się w nią nie jest procesem łatwym, bowiem oznacza wzajemne uznanie swojej wyjątkowości, szacunek dla dzielących nas różnic, uznanie cnót i potencjału tych, którzy są od nas różni czy to w sferze psychofizycznej, społecznej, czy kulturowej.

Wydaje się jednak, że możliwe jest stworzenie takiej przestrzeni, gdzie każdy z nas, także ten *Inny* może być ważny, niezależnie od miejsca jakie zajmuje w społeczeństwie i faktu, że czasem dostrzegamy w nim źródło zagrożeń, bo żyje niestety w miejscu, gdzie „(...) marzenia zostały zastąpione koszmarami, a niebezpieczeństwo i przemoc występują częściej niż gdziekolwiek indziej”<sup>2</sup>. Taką przestrzenią, w której jesteśmy w stanie spotkać się z *Innym* i, być może, zrozumieć odmienną jego funkcjonowania jest teatr, który w sposób specyficzny dla swej dyscypliny, treści i formy stwarza możliwość niwelowania wzajemnej nieufności, a czasem wręcz pewnej specyficznej fobii, trudno wytłumaczalnego lęku przed odmiennością drugiego człowieka. W charakterystycznej dla globalizacji wieloznaczności kulturowej i różnorodności środowisk tworzą się bowiem napięcia, stereotypy, uprzedzenia, wynikające często z dezorientacji i irytującego poczucia obcości otoczenia, co w efekcie może prowadzić do dalszej segregacji.

Spotkanie z teatrem i w teatrze obiecuje pewnego rodzaju komfort psychiczny – pozwala nie tylko na współbycie z innymi, ale także wnikliwe przyjrzenie się sobie, uczenie się negocjowania wspólnych znaczeń i zgodnego *modus vivendi*. Jak bowiem podkreśla Erika Fisher, wartość sztuki dla człowieka wynika z faktu, że „(...) pomaga zrozumieć świat i samego siebie i przedstawia jego oczom to, co już rozumiał i co uważa za prawdziwe”<sup>3</sup>.

We współczesnym świecie wszelkie przemyślane działania parateatralne czy teatralne coraz częściej stają się tą dziedziną aktywności jednostki, która pozwala zarówno dziecku, jak i dorosłemu dostrzegać własną wielowymiarowość, odkrywać głębokie wymiary ludzkiej swobody, przeczuwane i wyobrażane w wielu wizjach przyszłości, umożliwiając równocześnie odważne przeciwstawianie się jednostkowym ograniczeniom warunkowanym zarówno przez czynniki endogenne, jak i egzogenne. Parafrazując słowa Maurice’a Debesse’a dotyczące istoty wychowania człowieka<sup>4</sup> moglibyśmy powiedzieć, że proces kreacji teatralnej, będący ważnym obszarem wychowania, nie tylko pozwala każdemu człowiekowi, bez względu na posiadany przez

<sup>2</sup> M. Schwarzer, *The Ghost Wards: The Flight of Capital from History*, Thresholds, 1998, 16, p. 10-19.

<sup>3</sup> E. Fisher, cyt. za I. Wojnar, *Sztuka jako podręcznik życia*, Warszawa 1966, s. 208.

<sup>4</sup> M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996.

niego potencjał psychiczny i socjokulturowy, tworzyć samego siebie, bez konieczności zaprzeczania swojej autonomii, ale też zdobywać zasoby, narzędzia, *know-how*, pozwalające rozwijać wyobraźnię moralną. Można takiemu myśleniu zarzucić oczywiście błąd „utopizmu”. W prezentowanych rozważaniach nie chcę jednak twierdzić, że wspólne uczestnictwo w działaniach artystycznych (zarówno w formie aktywności artystycznej, jak i recepcji sztuki) jest w stanie zniwelować problemy, wyzwania, czy dylematy, przed którymi stajemy w świecie globalizacji, obiecującej integrację ludzi, ale coraz częściej przyczyniającej się do ich segregacji. Moim zamiarem jest raczej zachęcenie do refleksji nad możliwościami, jakie nieustannie otwiera przed nami przesłanie Herberta Read<sup>5</sup>, postulatora idei „wychowania przez sztukę”, ale też zwrócenie uwagi na konieczność stawiania pytań i poszukiwania rozwiązań dotyczących kreowania wspólnych przestrzeni sprzyjających współbyciu. Sztuka nie jest tu lepszą, lecz jedynie alternatywną formą istnienia, o niezwykłych wartościach estetycznych i pozaestetycznych, nie jest też przy tym (czy nie musi być) „próbą ucieczki od rzeczywistości, lecz czymś przeciwnym – próbą jej ożywienia”<sup>6</sup>.

### **Dzieci z utrudnieniami i zaburzeniami rozwoju w przestrzeni społecznej**

Analizując specyfikę zmian zachodzących we współczesnej kulturze, można dostrzec, że środowiska, w których funkcjonują dzieci z utrudnieniami/zaburzeniami w rozwoju trudno nazwać „gościnnymi”, otwartymi na respektowanie ich potrzeb, możliwości i ograniczeń, ale też niewypowiedzianych czasem oczekiwań. Wielu dorosłym i rówieśnikom tych, z różnych przyczyn, *Innych* dzieci wydaje się, że jest to stan naturalny i nie warto poświęcać mu znaczącej uwagi. Niewiele zmian wprowadziły do mentalności większości z nas teorie personalizacji, transgresji, integracji i inkluzji społecznej, programy światowego wychowania dla cywilizacji przyszłości, opracowywane przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, które powstały już w latach 1975-1980 XX wieku, czy te wskazujące na fakt, że procesy indywidualizacji i socjalizacji mogą w sposób koherentny współwystępować w praktyce edukacyjnej.

W trudnych warunkach współczesnego życia, w świecie, który można określić już nie tylko mianem świata postmodernistycznego, ale, jak zauwa-

<sup>5</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk 1976.

<sup>6</sup> J. Brodski, *Dziecko cywilizacji*, [w:] *Mniej niż ktoś. Eseje*, red. J. Brodski, Kraków 2006, s. 111.

za Zygmunt Bauman<sup>7</sup> post, postmodernistycznego, cechującego się nieustannymi napięciami i sprzecznościami coraz trudniej zmusić świat, by „zaczął okazywać uprzejmość i życzliwą uwagę zamieszkującym go ludziom i by przystawał do ich marzeń o godności”<sup>8</sup>. Szczególna jest tu sytuacja dzieci, o których mówimy „inne” „problemowe” „trudne”, „dysfunkcyjne” „dzieci gorszych szans”, „ze specjalnymi potrzebami”, czy „specjalnej troski”, bo choć określenia te nie mają w naszym mniemaniu wydźwięku pejoratywnego, zbyt często je stygmatyzują.

Wśród dzieci, które doświadczają poczucia inności i naznaczenia ze strony dorosłych i rówieśników są zarówno osoby charakteryzujące się specyficznym zespołem właściwości indywidualnych, determinującym poziom ich aktywności, cechujące się preferencjami do kontaktu z innymi ludźmi *vs* wycofywania się z niego, określonym poziomem adaptowalności, określonym poziomem intensywności i progą reagowania na bodźce, jakości nastroju, ale także z opóźnieniami lub minimalnymi dysfunkcjami rozwojowymi, związanymi z procesami orientacyjnymi czy wykonawczymi, przy często wysokim poziomie intelektualnym, te o niższym potencjale intelektualnym, mogącym być m.in. wynikiem deprecjonowania potrzeb w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym dziecka, związanych np. z brakiem stymulacji rozwoju w zakresie myślenia, czy realizowaniem potrzeby samodzielności poznawczej. W grupie *Innych* mogą znaleźć się także dzieci określane czasem mianem osób zdolnych/uzdolnionych, ale funkcjonujące w otoczeniu, które moglibyśmy nazwać niedopasowanym do ich możliwości, doświadczające braku stymulacji rozwojowej, nie mobilizowane do wysiłku. Dzieci te, zgodnie z przekonaniem i założeniami dorosłych (rodziców, nauczycieli), powinny sobie radzić nie tylko z wyzwaniem intelektualnymi czy emocjonalnymi, ale i społecznymi, albo nie są więc stymulowane i wspierane w dążeniu do zdobywania kolejnych doświadczeń, eksplorowania świata, współpracy z innymi, albo wprost przeciwnie – bywają obciążane takimi wymaganiami, których nie są w stanie zrealizować. Truizmem wydaje się stwierdzenie, że jako *Inne* postrzegane są dzieci z zaburzeniami organicznymi czy psychicznymi<sup>9</sup>. Jednak *Inne*, to także pochodzące ze środowisk defaworyzowanych (funkcjonujące w trudnych warunkach społecznych, a więc w środowiskach o niskim statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, dużym nasileniu bezrobocia, patologicznych

<sup>7</sup> Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków 2007.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Razem, osobno*, Kraków 2003, s. 194.

<sup>9</sup> H. Krauze-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 481-486.

sposobach radzenia sobie z problemami, ale również w środowiskach nierealizujących podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych). W tej ostatniej grupie wyróżniają się dzieci nazywane czasem „dziećmi ulicy”, czasem „dziećmi wychowującymi się na ulicy”, lub „dziećmi, które wychowuje ulica”. Jak podaje definicja Rady Europy,

to dzieci poniżej 18 roku życia, które przez dłuższy lub krótszy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te żyją przenosząc się z miejsca na miejsce, nawiązują kontakty z grupą rówieśniczą lub z innymi na ulicy. Oficjalnym adresem tych dzieci jest adres rodziców lub jakiejś instytucji (...). Wysoce znamienne jest przy tym fakt, że zarówno z rodzicami, jak i przedstawicielami szkół, instytucji pomagających oraz służb socjalnych, które ponoszą za nie odpowiedzialność mają słaby, albo żaden kontakt (...)<sup>10</sup>,

a Fundacja United Way „Wspólna Droga” dodaje:

(...) mają od 3 do 18 lat, są niedożywione, niechlujne i skromnie ubrane, niedomyte, z ubytkami w uzębieniu, wszawicą i innymi dolegliwościami skórными. Plują, kradną, palą papierosy (...)<sup>11</sup>.

Przede wszystkim jednak, jak zauważa Tadeusz Pilch:

(...) dzieci ulicy doświadczają odrzucenia, obojętności, wykorzystywania bez skrupułów, przemocy, uwiedzenia bądź izolacji. W bandach ulicznych znajdują namiastkę rodzin, fizyczne i psychiczne miejsce ucieczki, system przeżycia obiecujący, a czasem nawet zapewniający bezpieczeństwo<sup>12</sup>.

Tworzą własny świat wartości i norm, i choć nieustannie poszukują akceptacji i poczucia przynależności, nie potrafiąc radzić sobie z zasadami życia społecznego, czują się nieakceptowane za swoją odmierność.

Każda z zaprezentowanych grup jest *Inna*, ale łączy je potrzeba miłości, afiliacji, zrozumienia i akceptacji, wspólna wszystkim ludziom.

Wydawałoby się, że jeśli nie zaspokajają tych potrzeb w rodzinie, są w stanie zaspokoić je w środowisku szkolnym, które powinno stać się w stosunku do nich specyficzną formą katalizatora. Jednak niestety, także i tu nie mają zapewnianych potrzeb niezbędnych do rozwoju, co czyni się je niezdolnymi do korzystania ze swoich praw, rozwijania własnego potencjału oraz pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społeczności.

<sup>10</sup> T. Pilch, *Dzieci ulicy – dzieci bez szans*, [w:] *Dzieci gorszych szans*, red. B. Głowacka, T. Pilch, Warszawa 2001, s. 85.

<sup>11</sup> [www.alenuda.pl](http://www.alenuda.pl) [data dostępu: 14.04.2013]; Biuletyn United Way „Na Wspólnej Drodze”, 2007, 2.

<sup>12</sup> T. Pilch, *Dzieci ulicy – dzieci bez szans*.

Pierwsza selekcja dzieci, których odmienność jest wynikiem wielu determinant endo- i egzogennych, przyczyniających się do powstawania dysproporcji między nimi i ich harmonijnie rozwijającymi się rówieśnikami, pojawia się już na wstępie drogi edukacyjnej i prowadzi do sytuacji, w której każdy kolejny etap tej drogi staje się nie progiem, ale barierą determinującą trajektorię ich losu.

Jak wynika z badań empirycznych<sup>13</sup>, jedną z zasadniczych przyczyn takiego stanu rzeczy wydają się być postawy osób dorosłych pracujących z dziećmi i to właśnie one odgrywają podstawową rolę w tworzeniu ich psychospołecznej reprezentacji. W praktyce edukacyjnej mamy bowiem do czynienia z sytuacjami, w których ocena potencjału dzieci z utrudnieniami czy zaburzeniami w rozwoju jest z jednej strony wynikiem przypisywania im ujemnych cech, z drugiej – unikania sytuacji, w których mogłoby dojść do wczuwania się w stany psychiczne lub przeżywania problemów przez nie doświadczanych.

Na aspekty te zwraca uwagę Zbigniew Kwieciński, wskazując choćby na problem zawyżania ocen szkolnych dzieciom z rodzin o wysokich statusach ekonomicznych i ich zaniżania w wypadku dzieci pochodzących z rodzin o statusie niskim<sup>14</sup>. R.J. Jones<sup>15</sup> zauważa z kolei, że postawy nauczycieli w stosunku do dzieci, które funkcjonują w sposób niezgodny z przyjętymi przez nich standardami „normy” różnicują się w zależności od stopnia tej niezgodności, wyrażają się we wszystkich składnikach postaw: poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym i przejawiają się poprzez stygmatyzację, prowadzącą w efekcie do zachowania dystansu.

Jakkolwiek doświadczenie uczy, że aby zmniejszyć wspomniane niebezpieczeństwo, prowadzące do efektu Golema czy Pigmaliona<sup>16</sup>, nie wystarczą deklaracje odnośnie praw tych dzieci, ani zgromadzona przez nauczycieli i pedagogów, czy inne osoby, których zadaniem jest skuteczna pomoc dziecku, ilość wiedzy dotycząca specyfiki ich funkcjonowania, nie potrafimy bowiem użyć tych informacji do działań pozytywnych, nieustannie powie-

<sup>13</sup> Por. np. H. Krauze-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, s. 486 i n.

<sup>14</sup> Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.

<sup>15</sup> R.J. Jones, *The hierarchical structure of attitudes toward the exceptional*, *Exceptional Children*, 1974, 40, p. 430-435.

<sup>16</sup> Efekt Golema – zniekształcenie poznawcze, polegające na niekorzystnym ocenianiu osoby, która wywiera negatywne wrażenie, przypisywaniu jej ujemnych cech osobowości; efekt Pigmaliona – tu: pewna odmiana samospełniającego się proroctwa polegająca na tym, że w określonych sytuacjach ludzie zaczynają zachowywać się zgodnie z tym, czego oczekują od nich inni; przekonania, nastawienie, etykietowanie, niski poziom oczekiwań w stosunku do dzieci z utrudnieniami/zaburzeniami w rozwoju wpływa na ich autowizerunek.

lamy wypracowane wcześniej matryce działań edukacyjnych, profilaktycznych, czy terapeutycznych.

Może po prostu problemem jest to, że szkoła w dalszym ciągu stanowi jeden z filarów paradygmatu scholastycznego, a

Racja bytu (...) edukacji to generowanie i uzasadnianie kompetencji (...). Scholastyczna tradycja (...) oferuje scholastyczne kształcenie, tj. edukację, której rdzeń stanowią: wiedza, reguły, lub zasady. Skoro od edukacji oczekuje się generowania kompetencji, to domniemana i ucieleśniona koncepcja kompetencji mówi, że są one konstituowane dokładnie przez te same elementy: wiedzę i reguły (lub zasady). Mówiąc bardziej precyzyjnie: kompetencje konstituowane przez wiedzę i umiejętności oparte są na regułach<sup>17</sup>.

Przedstawiony przez Steena Wackerhausena paradygmat prowadzi nas w stronę twierdzenia, że edukacja w dalszym ciągu postrzegana jest jako uczenie się szkolne, uczenie dla dobra samej szkoły, a nie jednostki. Nie wystarczy więc, jak wydaje się niektórym dorosłym wskazującym na potrzeby integracji czy inkluzji, samo organizowanie kontaktów i możliwości komunikowania się między dziećmi harmonijnie i nieharmonijnie rozwijającymi się w różnych sferach, bo w procesie kształcenia przyznajemy priorytet współzawodnictwu i indywidualnemu sukcesowi jednostki. Jeśli dzieci od początku drogi edukacyjnej uczą się rywalizacji między sobą, lub ich status jest niejednakowy na wspólnym obszarze, taki kontakt zamiast sprzyjać syntonii i współbyciu, wzmacnia tylko ukryte napięcia i przekształca je w konflikt.

Warunkiem koniecznym jest więc tworzenie takich sytuacji, w których proces edukacji przebiega w warunkach, jakie moglibyśmy nazwać egalitarnymi. Jeśli istnieją wspólne cele i wspólne działania, wówczas niezrozumienie, lęki, stereotypy i uprzedzenia, czy nawet ukryta wrogość, są w stanie ustąpić miejsca współpracy, a nawet przyjaźni<sup>18</sup>. Wyraźnie też należy podkreślić konieczność skorelowania dwóch dróg umożliwiających podążanie w tym kierunku:

na pierwszym poziomie stopniowe odkrywanie *Innego*, na następnym poziomie i przez całe życie – zaangażowanie we wspólne projekty jako skuteczną metodę unikania lub rozwiązywania konfliktów<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> S. Wackerhausen, *The scholastic paradigm and apprenticeship*, Nordisk Pedagogik, 1997, 3, p. 196-197.

<sup>18</sup> *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Dalcroze'a, cz. 2 – *Zasady*, rozdział 4 – *Cztery filary edukacji*, Warszawa 1998, s. 92 i n.

<sup>19</sup> Tamże, s. 93-94.

Taki model poznawania *Innego* wymaga jednak od dziecka także wiedzy o sobie samym i odkrywania własnego Ja, bo tylko wtedy będzie ono mogło stawiać się empatyczne i rozumieć reakcje innych ludzi.

### **Rozumieć siebie – rozumieć *Innych***

Przyjmując, że doświadczenia dziecka i informacje dotyczące określonych obszarów rzeczywistości kodowane są w formie struktur poznawczych, trzeba w procesie edukacji uwzględnić fakt, jak ważnym źródłem informacji o sobie samym, jako osobie funkcjonującej w świecie ludzi i przedmiotów, jest samo dziecko. Informacje o stanie organizmu, przebiegu procesów umysłowych i emocjonalnych, czy przebiegu i wynikach własnej działalności, a także ocenach, jakie inne osoby przydają podmiotowi są rejestrowane w jego umyśle na równi z informacjami dotyczącymi przedmiotów i zdarzeń zewnętrznych, jednak tworzą wyodrębniony obszar, integrowany przez pojęcie Ja. Wprawdzie w pierwszym okresie życia obszary zawierające informacje dotyczące podmiotu i świata zewnętrznego nie są w dostatecznym stopniu rozdzielne, ale już między szóstym i siódmym rokiem życia wyraźnie wyodrębnia się struktura poznawcza integrująca doświadczenia dotyczące własnego *self* i umożliwiająca odróżnianie ich od doświadczeń dotyczących obiektów zewnętrznych. Rozdzielenie „Ja” od „Nie Ja” ułatwione jest dzięki rozwojowi komunikacji werbalnej oraz wyodrębnieniu specjalnej kategorii pojęciowej dla opisu samego siebie (we mnie – poza mną, moje – nie moje, przeze mnie – nie przeze mnie)<sup>20</sup>. Proces formowania się tego konstruktu umożliwia dziecku dokonanie szeregu ważnych różnicowań: (1) odróżniania informacji o własnym stanie i właściwościach od informacji o właściwościach i stanie przedmiotów zewnętrznych; to odróżnianie pozwalając wyodrębnić swoiste cechy samego siebie sprawia, że powstają przesłanki poczucia tożsamości<sup>21</sup>; (2) odróżniania informacji o skutkach czynności innych ludzi i przyrody od skutków własnych czynności; dziecko powoli zbliża się do rozumienia faktu, iż człowiek jest samodzielnym źródłem zmian w otoczeniu (i w sobie samym), a zmiany, które wywołuje ono samo muszą być odróżniane od zmian powstających za pomocą sił zewnętrznych; powstanie tego rozróżnienia staje się podstawą poczucia kontroli nad zdarzeniami<sup>22</sup>; (3) odróżniania wartości przypisywanych sobie

<sup>20</sup> H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 253.

<sup>21</sup> G.W. Allport, *Personality – a psychological interpretation*, London 1995.

<sup>22</sup> S.L. Rubinsztein, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1964.



od wartości przypisywanych innym osobom – pierwsze próby dokonywania tego rozróżnienia odgrywają szczególnie istotną rolę w procesie formowania poczucia własnej wartości; odróżnianie to odgrywa także ważną rolę w działaniach, które dziecko podejmuje, bo ich realizacja wymaga od niego wartościowania celów i skutków wyborów, wyboru elementów mających większą wartość i oddzielenia ich od tych, które dziecko ocenia jako mniej wartościowe; dziecko zaczyna uczyć się stopniowego rozróżniania tego, co jest wartościowe samo przez się, od tego, co jest wartościowe instrumentalnie<sup>23</sup>.

Strategie przyjmowane w procesie edukacyjnym powinny więc umożliwiać każdemu dziecku wielostronne poznanie samego siebie, bo rozwój orientacji w tym „jaki jestem” staje się jednym z koniecznych warunków funkcjonowania prospołecznego. Dopiero bowiem

(...) Kiedy człowiek dobrze pozna własne mieszkanie, dopiero wtedy zaczyna myśleć o tym, co **inaczej** [podkreśl. – H.K.-S.] i daleko. Zupełnie jakby odbywał podróże myślą w nieznanne kraje<sup>24</sup>.

Rozumienie samego siebie umożliwia w sytuacji kontaktów i interakcji z innymi konfrontowanie perspektywy indywidualnej z odmiennymi perspektywami, bez konieczności naruszania własnego dobrostanu psychicznego. Ważnym efektem tej konfrontacji jest też możliwość zobiektywizowania własnej, subiektywnej perspektywy, w ramach której dziecko uwzględniło np. tylko niektóre aspekty funkcjonowania innych osób, czy ich sposobów uczestniczenia w różnych sytuacjach. Konfrontacja z perspektywą zewnętrzną może rozszerzyć pole widzenia, pogłębić je, dostarczyć danych weryfikujących lub falsyfikujących osobiste oceny, określić trafność i rzetelność własnej samowiedzy.

Dziecko, które uczy się nieustannie rozwijać wiedzę o Ja, w czasie spotkania z *Innym*, w trakcie którego dochodzi do konfrontacji postaw, łatwiej uświadamia sobie, że można przejawiać różne nastawienia i orientacje.

Relacja między perspektywą osobistą a zewnętrzną to źródło krystalizowania się tożsamości dziecka, jego samorealizacji i transgresji. Dziecko uczy się stopniowo przekraczać granice własnej samoświadomości, a więc wzbogacać jej treści i formy przez asymilację treści wewnętrznych i form innych osób. Istotą tak rozumianego spotkania, czy może raczej relacji z *Innym*, jest dopełnienie się postaw, potrzeb, wzajemne wzbogacanie się wiedzą, akceptowanymi wartościami, budowanie otwartości na odmien-

<sup>23</sup> Szerzej o tworzeniu się konstruktu Ja i jego związkach z relacjami interpersonalnymi dziecka w: H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę*, s. 254-269.

<sup>24</sup> J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 15.

ność. Taką otwartość można porównać do ciekawości, o której pisze Nicolai Hartmann, ciekawości, która

(...) nie liczy się z niczym określonym, co musi nadejść; nie wyprzedza wyobraźnią następstwa zdarzeń, żyje tylko kierując się ku nadchodzącemu w ogóle. Nie jest więc właściwym oczekiwaniem, a jednak jej istotny rys stanowi właściwe nastawienie wy-czekujące: chce być zaskakiwana. Nie trwa w postawie przewidywania, a nawet re-zygnuje z niej; nastawiona jest na to, co nieprzewidywalne, jako takie (...) nie anty-cypując przy tym jej treści, jest w pełni nasycona realnością<sup>25</sup>.

W procesie zdobywania samowiedzy i poznawania *Innych* istotne jest także to, by dziecko nigdy nie przestawało pytać, bo „ciekawość nie istnieje bez przyczyny”<sup>26</sup>. Jak powiada Albert Einstein, wystarczy jeśli spróbuje się choć „trochę tej tajemnicy każdego dnia”. Nie należy przy tym nigdy tracić ciekawości, bo „Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć”<sup>27</sup>.

Ważną rolę w poznawaniu *Innego* odgrywa jednak również jakość sto-sunków i interakcji, wzajemne zaufanie, ocena kompetencji partnera. Edu-kacja nie może więc działać przeciw rozumieniu i uznaniu przez dziecko *Innego*. Dorośli – rodzice, nauczyciele, którzy na skutek dogmatyzmu bloku-ją ciekawość lub zmysł krytyczny, zamiast rozwijać je u dzieci, stają się spe-cyficznymi inhibitorami i destabilizatorami w odkrywaniu perspektywy *Innego*, a zapominając, że są odbierani jako wzorce, często swoją postawą niwelują dziecięcą potrzebę otwarcia się na inność i dialog z drugim. Zapom-inają też, że podstawowym obowiązkiem wychowawcy jest wspieranie osobowego rozwoju wychowanka, odkrywanie wspólnie z nim prawdzi-wych wartości i pomaganie mu w urzeczywistnianiu ich w codziennym życiu, bowiem

(...) Tylko dzięki prawdziwym wartościom może on stać się lepszy rozwijając w peł-ni swoją naturę. Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości zamykając się w sobie, ale otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentnych wobec niego samego. Jest to konieczny warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się sobą i wzrastać jako osoba dorosła i dojrzała<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> N. Hartmann, *W sprawie dania realności*, [w:] W. Galewicz, N. Hartmann, Warszawa 1987, s. 243.

<sup>26</sup> A. Einstein A., cyt. za: A. Pais, *Pan Bóg jest wyrafinowany. Nauka i Życie Alberta Einsteina*, Warszawa 2001, s. 35.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, Poznań 1998.

## Niezwykły człowiek w niezwykłym teatrze, czyli słów kilka o „teatrze dla życia”

Ideę przygotowania dziecka do relacji z drugim, także tym *Innym*, niezwykle zwięźle sformułował Janusz Korczak pisząc: „Teraz już wiem, teraz już znam, teraz już umiem, już się nie boję, już nie jest dla mnie tajemnicą”<sup>29</sup>.

Płynna ponowoczesność stawia przed dzieckiem wiele wyzwań, na które nie jest ono w stanie odpowiedzieć i ich pokonywać bez konstruktywnego wsparcia dorosłych, ale i sam dorosły musi też wiedzieć, jaką drogę wybiera wspólnie z dzieckiem i dokąd chce go prowadzić. Wydaje się, że stajemy tu przed sytuacją, którą opisuje Maria Braun-Gałkowska, wskazując, że

Isć w tę samą stronę, to dążyć wspólnie ku jakiemuś celowi. Kiedy w taką drogę wybiera się Duży i Mały, Duży wskazuje kierunek, pomaga, by Mały nie zablądził, uczy, jakie wziąć buty na wyprawę, czasem zachęca, czasem wspiera, a czasem zachwyca się nie tylko widokami, ale i świeżym spojrzeniem Małego. (...) Droga przebiega czasem łatwo, czasem z przygodami, które bywają wesołe i śmieszne, a czasem niebezpieczne. Kiedy jest się Małym, dobrze móc iść z Dużym, na którego można zawsze liczyć. (...) Duży ma więcej doświadczenia, na nim spoczywa większa odpowiedzialność. Nie powinien więc zabierać ze sobą Małego, jeśli nie wie, dokąd iść<sup>30</sup>.

Jeśli ich kierunek to relacja z *Innym*, muszą uczyć się nie tylko, jak rozwijać uczucia pozytywne – przyjaźń, zdolność wybaczenia, gotowość niesienia pomocy, życzliwość, tolerancję, ale również, jak radzić sobie z uczuciami negatywnymi, bo są one przecież destrukcyjne nie tylko dla drugiego człowieka, ale i dla ich autora. Kognitywno-emocjonalne spotkanie z drugim ma też zawsze wymiar dwukierunkowy – uczyć musi się **każdy** z partnerów, którego ta relacja dotyczy, tym bardziej że jak pokazują badania<sup>31</sup>, dzieci określane mianem *Innych* przejawiają nie tylko wiele negatywnych uczuć, jak przygnębienie, czy smutek, tworząc zróżnicowane indywidualnie modele funkcjonowania „przeciw sobie” i „przeciw innym”, ale też wykazują znaczące braki w obszarze kompetencji emocjonalnych, społecznych i poznawczych, co prowadzi z czasem do pojawienia się wyuczzonej bezradności.

Pojawia się w tym miejscu pytanie: jak uczyć dziecko łączyć uczucia z zadaniami, skoro, jak dowodzi Stjepan G. Mestrovic, autor *Postemocjonalnego społeczeństwa*, dziś emocje są dewastowane. Uczucia coraz częściej od-

<sup>29</sup> J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1958, s. 76.

<sup>30</sup> M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Lublin 2008, s. 213.

<sup>31</sup> M. Kovacs, D. Golsdten, *Cognitive and Social Development of Depressed Children and Adolescents*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1991.

dzielane są od działań, a produkcja quasi-emocji staje się podłożem coraz powszechniejszych manipulacji<sup>32</sup>.

Czy można zaprojektować takie formy aktywności dzieci, które pozwoliłyby przynajmniej w nieznacznej mierze rozwiązać te problemy przez wzbogacanie wiedzy o innych, ich kulturze, specyfice odmiennego funkcjonowania, zaletach, przeżyciach, uczuciach, duchowości?

Zadanie to jest swoistym wyzwaniem, bo jak wynika z wcześniejszych rozważań, ogromną rolę w procesie wzajemnego poznawania odgrywają wartości – ich rozwijanie i odkrywanie decyduje o pokonywaniu wielu ograniczeń losu dziecka. Są wśród nich nie tylko wartości uniwersalne – dobro, prawda, piękno, ale też wolność poszerzająca obszar działań jednostki i dająca możliwość dokonywania wyborów, czy odpowiedzialność. Jak wynika z badań Philipa G. Zimbardo<sup>33</sup>, dzieci, które nauczyły się, że mają niewielki wpływ na swoje życie, że są uzależnione od sytuacji społecznych, postrzegają rzeczywistość jako jednoznaczną determinantę ich życia nie tylko w obszarze własnych możliwości, ale także w relacji z innymi. To błędne przekonanie sprawia, że często rezygnują z aktywności, nie nawiązują prawidłowych relacji interpersonalnych, szybko stają się pasywne i bierne społecznie. Józef Koziński podkreśla z kolei znaczenie dla rozwoju dziecka odwagi, która pozwala budować mechanizmy kontroli strachu i lęku, hamować fizjologiczne symptomy emocji, ale też uczyć się poznawczych programów działań ryzykownych<sup>34</sup>. Równie istotne znaczenie należy przypisać godności, która pozwala dziecku „być tym, kim jest”, bo zostało ono uznane za człowieka, „(...) za istotę, z którą trzeba się liczyć, której nie wolno wieść na smyczy, lecz należy kierować nią umiejętnie, z rozważą, wysiłkiem umysłu, uczucia i woli”<sup>35</sup>.

Każde dziecko, a więc i to *Inne* stara się, a jak podkreśla Janusz Korczak, ma wręcz prawo

(...) wykorzystać wszystkie dodatnie wartości, którymi rozporządza, by zwrócić na siebie uwagę, więc: miłą powierzchowność, zręczność, pamięć, łatwość wysławiania się, dźwięczny głos, pochodzenie (...)<sup>36</sup>. I dodaje: Na pewno zdrowemu, ładnemu, wesołemu, zdolnemu łatwo być i miłym (...), natomiast słabego, brzydkiego, pochmurnego i niezdolnego często zaczepią i dokuczają. Nieufnie zbliża się do ludzi, z niechęcią myśli o szczęśliwych kolegach<sup>37</sup>,

<sup>32</sup> S.G. Mestrovic, *Postemotional society*, London 1997, s. 4.

<sup>33</sup> P.G. Zimbardo, *Nieśmiałość dziecka*, Warszawa 2013.

<sup>34</sup> J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, s. 164.

<sup>35</sup> J. Korczak, *Niedole dziecięce*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1978, s. 11.

<sup>36</sup> J. Korczak, *Internat*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 243.

<sup>37</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 413-414.

a przecież relacja JA – TY jest fundamentem naszego życia. Zaistnienie tej diady, która powinna prowadzić do ukonstytuowania się pojęcia MY możliwe jest w działaniach artystycznych, bowiem niezależnie od poziomu sprawności psychofizycznej każdy człowiek ma ogromną potrzebę wyrażania siebie i współuczestniczenia w działaniach sprzyjających aktywności twórczej.

Jedną z takich form wyrazu własnego *self*, poznawania potencjału innych, rozumienia ich odmienności, wrażliwości, ale też odkrywania i rozwoju możliwości twórczych jest teatr, który nie tylko wyzwala ten potencjał, ale daje możliwość przeanalizowania i przepracowania swoich doznań, nadania im pożądanego osobowo i społecznie kształtu, zdystansowania się do siebie i innych. Indywidualny i społeczny wymiar teatru kształtuje wizerunek aktora, pozwala i aktorom, i widzom uczyć się odczytywać subiektywne wizje świata. Wśród wielu form teatralnych wyróżnia się teatr, który Giuliano Scabia, włoski reżyser, autor, teoretyk określił mianem *Teatru Niezbędnego*, niektórzy nazywają go *teatrem ubogich*, inni *teatrem dla życia*. Bez względu na nazwę jest to, jak powiada Lech Śliwonik w wywiadzie dla Ewy Uniejewskiej<sup>38</sup>, teatr niezbędny – dla człowieka, grupy, pewnego środowiska. Mamy tu, co prawda, do czynienia z teatrem nieatrakcyjnym marketingowo, ale za to

(...) spektakl jest samowystarczalny, nie wyprowadzamy niczego, czego nie było na początku. (...) kreujemy świat z tego, co mamy w zasięgu ręki. Człowiek – aktor dokonuje magicznego przestoczenia. (...) teatr staje się między nami, a nie za sprawą bogactwa rekwizytów, wspaniałości kostiumów, pychy efektów multimedialnych<sup>39</sup>.

Początków istnienia form teatralnych, określanych mianem *teatru dla życia*, można doszukiwać się w teatrach alternatywnych, których cechą charakterystyczną jest nie tylko otwartość na nowe inspiracje w zakresie twórczego wyrazu, ale też wrażliwość społeczna. *Teatr dla życia* to

(...) wykorzystanie teatralnych metod pracy oraz możliwości tkwiących w produkcji teatralnym (spektaklu) dla osiągnięcia założonych celów w dziedzinach nie artystycznych, a społecznie istotnych: edukacji, resocjalizacji, rehabilitacji, psycho- i socjoterapii. Drugoplanowość zadań artystycznych nie wyklucza osiągnięcia poziomu wysokiej sztuki, ale nie stanowi celu głównego. Można by powiedzieć, że w tym przypadku teatr (praca teatralna) najbardziej się odrywa od sztuki i zbliża do „życia”<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> *Niezbędność teatru*, rozmowa Ewy Uniejewskiej z Lechem Śliwonikiem z 11 listopada 2010; <http://teatrakcje.pl/?p=194> [data dostępu: 14.04.2013].

<sup>39</sup> L. Śliwonik, *Teatr dla życia*.

<sup>40</sup> Tamże, s. 17.

Do pierwszych grup teatralnych zajmujących się tego rodzaju twórczą aktywnością należały m.in. Living Theatre, Cell Block Theatre w New Jersey, Theatre for the Forgetting w Nowym Jorku, pracujące z osobami ze środowisk defaworyzowanych społecznie, ale też z osobami chorymi i z niepełnosprawnościami. Duże znaczenie w tworzeniu *teatru dla życia* można przypisać także National Youth Theatre. Jego twórca Michael Croft wprowadzając w przestrzeń teatru „dzieci ulicy”, wskazał na determinanty i mechanizmy zachowań dzieci i młodzieży prowadzące do frustracji, a w efekcie do częstego występowania zachowań patologicznych.

W czołówce prekursorów *teatru dla życia* znajdują się również wspomniani już Guliano Scabia, który w Trieście wraz z pacjentami kliniki psychiatrycznej i stworzonym przez nich wielometrowym koniem symbolizującym swobodę i wolność wyszedł na ulice, John Juliani analizujący granice między teatrem, życiem i sztuką, Alec Rubin – twórca niezwyklej kreacji zbiorowych w Theatre of Encounter Company, czy Robert Wilson udowadniający swoimi propozycjami artystycznymi, że barierą dla wyrażania samego siebie nie jest ani bycie osobą niesłyszącą, ani osobą z niepełnosprawnością intelektualną.

W Polsce idee integracji poprzez działania teatralne zainicjowane zostały już w latach 60. XX wieku. To wtedy „odkryciem” artystycznego potencjału *Innych* zajęła się Olsztyńska Pantomima Głuchych, założona przez głuchoniemego Stanisława Ostaszkiewicza. Rozkwit zaczęły przeżywać Teatr Niewidomych w Gdańsku, Warszawska Scena CODA, czy Teatr w Krobi. Wspólnym mianownikiem stały się tu: (1) bezwzględna akceptacja udziału wszystkich zainteresowanych; (2) znaczenie relacji interpersonalnych, które są znacznie ważniejsze niż relacje *sensu stricto* teatralne; (3) poszukiwanie prawdy w relacjach z innymi; (4) partnerstwo, a nie hierarchia; (5) współbycie.

*Teatr dla życia* to teatr – spotkanie, teatr – wzajemna relacja, bo tylko efektem prawdziwego spotkania, relacji z drugim, pozbawionej gotowych rozwiązań, które zastępuje samotworzenie grupy, docenianie w równym stopniu ekspresji werbalnej, jak i pozawerbalnej, wskazywanie, że w tworzeniu ważniejszy jest sam proces niż produkt, może być rozwój każdego uczestnika przedstawienia teatralnego, bez względu na posiadane przez niego trudności i ograniczenia. Wskazując na znaczenie tego teatru dla samorozwoju, budowania poczucia własnej wartości, samooceny Adam Jankowski, aktor *teatru życia*, powiada:

(...) jakby otworzyła się nowa droga przede mną, nowe możliwości, czuję, że jestem **Kimś** [podkreśl. – H.K.-S.]. To co, że jeżdżę na wózku, ale jestem kimś, kto potrafi

dużo rzeczy, których inni nie potrafią. Poczułem jeszcze większą chęć do życia (...) do ludzi. W ogóle do świata<sup>41</sup>.

Wyzwaniem dziecięcego *teatru dla życia* staje się więc to, co pozwoli im spojrzeć na siebie na nowo, wyprowadzi je z własnego, czasem niedoskonałego ciała, z osamotnienia, kręgu zbędności i nastawienia „przeciw innym”, co pozwoli na budowanie „nowej” rzeczywistości.

### **Symbolika dziecięcego teatru, czyli o działaniu zorientowanym na odkrywanie i przekraczanie własnej natury**

Inność i tajemniczość teatru często uwidacznia się najwyraźniej w przebraniu i nakładaniu masek przez aktorów, bo to one w ich mniemaniu pozwalają na początku oswoić to, co trudne do odkrycia przed innymi, co zostało zdominowane przez lęki i niewiarę w siebie i swój potencjał. Maski, czy przebranie w ich przeróżnych postaciach, dopełniają niezwykłości gry, choć nie są jej warunkiem koniecznym. Jednak

(...) człowiek przebrany lub zamaskowany gra jakąś inną istotę. We wszystkim, co łączy się z maską, przebraniem (...) niepoahamowana wesołość, święty obrządek i mistyczna fantazja są nierozzerwalnie ze sobą przemieszane<sup>42</sup>.

Odkrycie tego faktu wymaga od dorosłego – reżysera dużej otwartości, wrażliwości i zrozumienia, że „(...) każdy ma swoją własną mapę świata i mówiąc o świecie mamy przed oczyma różne jego mapy, obrazy, wizje(...)”<sup>43</sup>. Punktem wyjścia jest więc konieczność przypatrywania się dziecku i zrozumienie istoty twierdzenia „creo ergo sum”, bo dzieci tworzące teatr muszą przede wszystkim zaufać reżyserowi. Wojciech Retz wskazując na znaczenie dopasowania roli do aktorów powiada, że

(...) najważniejszym punktem wyjścia do robienia teatru pozostanie konieczność przypatrywania się aktorowi. Nawet, gdy ów nie rusza się i nic nie mówi, przecież wiemy co myśli. Przede wszystkim nie chce być sam<sup>44</sup>.

Spójność spektaklu tworzy się przez specyfikę osobowości każdego dziecka. Istotne staje się tym samym wykorzystywanie ich naturalnych ru-

<sup>41</sup> Cyt. za: M. Strzelecka, *Nic z tego nie wyjdzie?* Scena, 2001, 1 (15).

<sup>42</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 29.

<sup>43</sup> R. Kapuściński, *Lapidaria I-III*, cyt. za: H. Krauze-Sikorska, *Psychoterapia kreatywna, czyli o odnajdywaniu siebie w artystycznych snach i misteriach oraz odkrywaniu nowego sensu świata*, [w:] *Podmiot. Sztuka – terapia – edukacja. Między teorią a praktyką*, red. M. Cyłkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Poznań 2012, s. 45.

<sup>44</sup> W. Retz, *Terapia dla teatru*, Scena IV-V, Łódź 1999, s. 12-13.

chów, przenoszenie na scenę zachowań z codziennego życia, nie infantyli-zowanie treści i formy spektaklu, ale uwzględnienie rzeczywistych potrzeb dzieci i dopasowanie do nich odpowiednich form wyrazu. W. Retz, który prowadził grupy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, w następujący sposób opisuje jedną z takich sytuacji:

*w pewnej sekwencji przedstawienia jeden z chłopców miał takie zadanie: leży na scenie, podnosi się i wciąga bluzę. Ważne jednak, iż on zawsze poruszał się w spowolnionym rytmie i okazało się, że na scenie ta zwyczajna czynność nabiera niezwyklej wagi.*

W tym przypadku udało się pewne indywidualne cechy dziecka pozytywnie, twórczo wykorzystać. Ważne jest tu jednak, by niczego nie „unormalniać”, nie dopasowywać aktora do naszych wyobrażeń o roli, którą gra, ale zrozumieć i zaakceptować Osobę aktora, włączać się i pokazywać jego świat, zapewniając mu poczucie bycia w bezpiecznej przestrzeni, w której wszystko dostosowane jest do odpowiedniego rytmu. Ta przestrzeń współtworzona przez wszystkich biorących udział w spektaklu jest warunkiem aktu twórczego – gdy trzeba czekać, po prostu się czeka, gdy można przyspieszyć robi się to, bo potrzeba spójności wyrazu tego, co dzieje się na scenie, wymaga aprobaty wszystkich biorących udział w spektaklu. Wydaje się to możliwe tylko w tym przypadku, jeśli jego uczestnicy ufają sobie, wymagają od siebie, ale zarazem akceptują własną odrębność i niedoskonałość. Jak powiedział Jean Cocteau:

teatr powinna tworzyć jedna osoba, być aktorem, reżyserem, scenografem, muzykiem. Ponieważ taki geniusz nie istnieje, trzeba zastąpić jednostkę tym, co ją najbardziej przypomina – grupą przyjaciół<sup>45</sup>.

Tę grupę przyjaciół tworzą także widzowie, bo dopiero wtedy, kiedy przestrzeń staje się maksymalnie bezpieczna, aktorzy powoli zrzucają maski – grając, odkrywają siebie.

Warto jednak pamiętać, że publiczność, którą mogą stanowić zarówno rówieśnicy aktorów, jak i ich dorośli opiekunowie, musi często zmierzyć się z wiedzą o dziecku – aktorze pozyskaną z różnych stygmatyzujących je źródeł. Widz może poczuć się niekomfortowo, bo aktor, którego obserwuje na scenie wyrywa go ze schematów myślenia, w których niejednokrotnie tkwił. Swoją obecnością, mimiką, gestem, sposobem poruszania się zaprzecza stereotypowemu wizerunkowi osoby nieśmiałej, biernej, pasywnej, czy agresywnej, lub po prostu niepełnosprawnej intelektualnie. Przed widzem pojawia się więc trudne zadanie związane z przepracowaniem zakodowanego

<sup>45</sup> J. Cocteau, cyt. za: tamże, s. 13.



obrazu. By stało się to możliwe, musi dojść do konfrontacji, trzeba przekroczyć granicę pomiędzy tym, jak do tej pory postrzegaliśmy aktora a graną przez niego rolę. Mali aktorzy stawiają bowiem

(...) przed widzami lustro. Spoglądając w nie, widzowie czują się nieswojo: rodzi się w nich niepokój, obawa, że zatracą się w tym dialogu między sceną a widownią. A jeśli przedstawienie jest tak dobre, że granica zaciera się całkowicie? Jeśli aktorzy odgrywają przedstawienie, które publiczność naprawdę chce oglądać? Wtedy publiczność zostaje skonfrontowana ze swoim własnym odbiciem. Widzi na scenie sama siebie<sup>46</sup>.

Dochodzi do specyficznej relacji – publiczność otwiera się na aktorów, nie tylko słucha, ale tworzy relację wymiany emocji, przeżyć i uczuć. Publiczność staje się częścią przedstawienia. Dwa równoległe do tej pory światy zaczynają się przenikać i scalać, a dziecko-aktor odkrywa kolejny powód swojej obecności na scenie – możliwość podzielenia się z innymi emocjami, czymś, co do tej pory pozostawało osłonięte maską. Problem tylko w tym, by obie strony były świadome faktu, że są chcianymi partnerami relacji, tak więc, jak w każdej relacji opartej na dialogu i refleksji, trzeba zadbać, by nie zabrzmiała w niej nuta fałszu, by zdjęcie „maski” przez *Innego* nie stało się dla niego traumatycznym przeżyciem, by nie pozostawiło po sobie emocjonalnej pustki w chwili zakończenia spektaklu, by otwarcie na drugiego nie zostało przez widzów potraktowane, jak chęć zaistnienia za wszelką cenę.

*Teatr dla życia* jest bowiem procesem, specyficzną działalnością zainicjowaną przez dorosłego, który dba o społeczne dojrzewanie dziecka, przejawy wolnej woli i rozwój świadomości prawa do decydowania o sobie, a realizowanym przez dziecko indywidualnym wymiarem bycia Osobą, którą teatr nauczył jak mówić o sobie, swojej wrażliwości, konieczności, ale i sposobach pokonywania lęków, akceptacji własnych reakcji, ale też uczenia się, które z nich są konstruktywne, o miejscu na świecie, powołaniu, czasem o bezsensie życia, ale przede wszystkim o człowieczeństwie, że chce się zmieniać świat ludzi takich jak oni.

## Podsumowanie

Georg Picht w *Odwadze utopii* napisał, że

(...) terażniejszość tak prędko oddala się od przeszłości, że nie możemy się już od przeszłości nauczyć tego, czego nam trzeba w terażniejszości (...) jedynie więc (...)

<sup>46</sup> T. Baro, *Teatr – terapeutyczny seans*, Scena 4 (12), Łódź 2000, s. 17.

wybiegając wzrokiem ku przyszłym możliwościom, zdołamy wytyczyć drogę, na którą trzeba wejść nam tu i teraz<sup>47</sup>.

I choć czasem wydaje się, że wracamy do cywilizacji technokracji, konsumpcyjnego produktywizmu, jednostronności i ograniczeń sprzyjających stawaniu się „człowiekiem jednowymiarowym”, a widzenie i rozumienie pełni człowieczeństwa drugiej Osoby przytłoczone może zostać symbolem nowej jakości, o której mówi Noam Chomsky w *Zysk ponad ludzi*<sup>48</sup>, to działania podejmowane przez tych, dla których pedagogika humanistyczna nie jest tylko pustym sloganem niosą ze sobą przekonanie, że możliwe staje się uwzględnianie bogactwa ludzkiej natury, równomierny rozwój osobowości dzieci o zróżnicowanych możliwościach, potrzebach i oczekiwaniach. Taka pedagogika nie boi się odwołań do kreatywności każdej ludzkiej jednostki, jej zdolności do kształtowania indywidualnego i społecznego Ja. Interakcja ze światem i wspólnota z innymi wymagają pogłębiania wzajemnego zrozumienia siebie, różnic, które nas dzielą, ale też możliwości osiągnięcia umiejętności odczytywania wzajemnych przekazów. Każdy, a więc i ten, o którym mówimy czasem *Inny*, może bowiem stawać się *twórcą samego siebie*. Wymaga to jednak wysiłku każdej ze stron spotkania z drugim o odmiennym funkcjonowaniu i nastawieniu do siebie i innych. *Teatr dla życia* wskazuje na nowe sposoby i treści działania, może sprawić, że każdy, nie tylko aktor, ale i widz, dzięki osobistym wysiłkom inspirowanym podmiotową motywacją inspirowaną przez dorosłych – opiekunów, rodziców, nauczycieli, reżyserów i wszystkich doceniających znaczenie i możliwości *teatru dla życia*, będzie w stanie wzbogacać siebie o nowe wymiary, bo jego idee mogą zaprowadzić pewien „ład w ludziach”. *Teatr dla życia* zachęca do „widzenia razem”, konkretyzuje fakty i zdarzenia, ukazując je w zindywidualizowanym doświadczeniu osób fikcyjnych, w sytuacji, gdy widz i aktor nakładają maski, osób rzeczywistych, gdy je zdejmują. Przestrzeń sceny pozwala dziecku nie tylko uczyć się współdziałania z innymi, ale też rozumienia rzeczywistości oraz uświadamiania sobie tego, co oznacza względna prawda. Uczy zmagania się z cierpieniem, ale też rozwiązywania tego, co jest rozwiązywalne, uczy znoszenia barier. Jak bowiem mawiał Jacob Levi Moreno

zagraj siebie samego takim, jakim nigdy nie byłeś, jakim mógłbyś być. Bądź swą własną inspiracją, swym własnym autorem, swym własnym terapeutą i wreszcie swym własnym stwórcą<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> G. Picht, *Odwaga utopii*, Warszawa 1981, s. 57.

<sup>48</sup> N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wrocław 2001.

<sup>49</sup> Cyt. za: J. Moczydłowska, *Psychodrama w pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej*, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, 2000, 2, s. 103.

## BIBLIOGRAFIA

- Allport G.W., *Personality – a psychological interpretation*, Contable and Company, London 1995.
- Baro T., *Teatr – terapeutyczny seans*, Scena, 2000, 4 (12).
- Bauman Z., *Razem, osobno*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Brodski J., *Dziecko cywilizacji*, [w:] *Mniej niż ktoś. Eseje*, red. J. Brodski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Dalcroze’a*, cz. 2 – *Zasady*, rozdział 4 – *Cztery filary edukacji*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Hartmann N., *W sprawie dania realności*, [w:] W. Galewicz, N. Hartmann, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1987.
- Hochschild A.R., *The Commercialization of Intimate Life*, Notes from Home and Work, Berkeley 2003.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2007.
- Jones R.J., *The hierarchical structure of attitudes toward the exceptional*, *Exceptional Children*, 1974, 40.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1998.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1958.
- Korczak J., *Niedole dziecięce*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Internat*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Pelikan, Warszawa 1988.
- Kovacs M., Golsdten D., *Cognitive and Social Development of Depressed Children and Adolescents*, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1991.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Krauze-Sikorska H., *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Krauze-Sikorska H., *Psychoterapia kreatywna, czyli o odnajdywaniu siebie w artystycznych snach i misteriach oraz odkrywaniu nowego sensu świata*, [w:] *Podmiot. Sztuka – terapia – edukacja. Między teorią a praktyką*, red. M. Cyłkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2012.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 2002.

- Mestrovic S.G., *Postemotional society*, Sage Publications Ltd., London 1997.
- Moczydłowska J., *Psychodrama w pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej*, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, 2000, 2.
- Pais A., *Pan Bóg jest wyrafinowany. Nauka i Życie Alberta Einsteina*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Dzieci ulicy – dzieci bez szans*, [w:] *Dzieci gorszych szans*, red. B. Głowacka, T. Pilch, Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, Warszawa 2001.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Retz W., *Terapia dla teatru*, Scena IV-V, Łódź 1999.
- Rubinsztein S.L., *Podstawy psychologii ogólnej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.
- Schwarzer M., *The Ghost Wards: The Flight of Capital from History*, Thresholds, 1998, 16.
- Strzelecka M., *Nic z tego nie wyjdzie?*, Scena 1 (15), Łódź 2001.
- Śliwonik L., *Teatr dla życia*, Scena I-III, Łódź 1999.
- Wackerhausen S., *The scholastic paradigm and apprenticeship*, Nordisk Pedagogik, 1997, 3.
- Wojnar I., *Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Zimbardo P.G., *Nieśmiałość dziecka*, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

#### Netografia

- Niezbędność teatru*, rozmowa Ewy Uniejewskiej z Lechem Śliwonikiem z 11 listopada 2010; <http://teatrakcje.pl/?p=194> [data dostępu: 14.04.2013].
- Biuletyn United Way „Na Wspólnej Drodze”, 2007, 2; [www.alenuda.pl](http://www.alenuda.pl) [data dostępu: 14.04.2013].