

Wiesław Żardecki

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej**

E-mail: zardecki.w@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3856-4464

Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar)**

Summary

FROM THEATRE EDUCATION TO THEATRE PEDAGOGY
(IN THE CONTEXT OF IRENA WOJNAR'S THEORY OF AESTHETIC EDUCATION)**

The main purpose of this paper is to determine and distinguish, in a sparing and, by necessity, brief manner, the ideas and statements of theatre education, and present facts and experiences (conceived as a change) providing grounds for building up the concept of theatre pedagogy. The paper is divided into three parts, presenting the synthetic assumptions of Professor Irena Wojnar's Theory of Aesthetic Education by its field-determined specification, i.e. the concept of theatre education and proposal of a difficult synthesis of pedagogy and theatre, its sources and foundations, as well as cultural and pedagogical premises for its legitimacy. The issues addressed are grounded in the pedagogy of culture, yet at the same time stem from Professor Irena Wojnar's Theory of Aesthetic Education, offering a clearly outlined general concept of education that focuses on the problem of value and its connections with human enrichment processes.

Theatre education is construed here as the refinement of the imagination with regard to values carried by the art of theatre, through the educational situations it creates, and treating it as a specific form of self-education, self-creation or simply making it real. The analysis of multiple relationships and dependencies between values carried by theatre and human education (considering the context of contemporary culture) identifies the main points of interest for theatre pedagogy, at the same time setting the direction for research work. Although it would be hard to treat it as a separate sub-discipline at this stage of its development (perhaps only

* Adres: Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS, ul. Głęboka 43, 20-612 Lublin

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

as an intellectual short-cut), it may undoubtedly serve as a certain interpretation guideline, an observation point, if not as much as a perspective for discussing theatre-related issues. In any case, while addressing the issue of the human being and theatre, in its educational context, and enhancing one's personal potential, it covers an area of reflection not covered by other fields of theatre studies and research, as well as phenomena affecting and related to theatre.

Keywords: theatre, theatre education, theatre pedagogy, Theory of Aesthetic Education, education through art

Wprowadzenie

Problematykę prezentowanego artykułu wyznaczają pytania o zmiany, jakie zachodziły i zachodzą nadal, w badaniu interdyscyplinarnej relacji między edukacją a teatrem, które są także badaniem wartości i sensu teatru oraz kryteriów aksjologicznych pozwalających widzieć w teatrze wciąż żywe źródło wyrażania i wzbogacania osobowego bytu człowieka. Orientacja łączenia edukacji z teatrem jest wynikiem głębokiego przekonania o tym, że istnieje zbieżność między humanistycznym posłannictwem teatru, czyli zawartym w nim potencjałem wartości sprzyjających rozwojowi osobowemu i społecznemu, a zapotrzebowaniem na umacnianie humanistycznego świata ludzi, wyrażającego się przede wszystkim w kulturze. Sytuowana w pedagogice kultury i zarazem, źródłowo, w teorii wychowania estetycznego, orientacja ta przyjmuje określony zespół ich wyjściowych założeń i pojęć teoretycznych, które następnie są rozbudowywane w trakcie analiz zmierzających do rozwiązywania problemów bardziej szczegółowych, mieszczących się w przyjętej perspektywie poznawczej.

Całość rozważań zawarta jest w trzech zasadniczych częściach i uwzględnia w doborze treści zarówno zagadnienia nieobecne dotąd w literaturze przedmiotu, jak i dobrze znane, zwłaszcza specjalistom, lecz bez których trudno byłoby ukazać powiązania między tym, co „stare”, a tym, co na nowo odkrywane. Podejmując te zagadnienia, przypomnę syntetycznie założenia klasycznej polskiej teorii wychowania estetycznego, znaczone publikacjami Ireny Wojnar; a następnie podstawy jej dziedzicznej konkretyzacji, w postaci wychowania teatralnego, ukonstytuowanego właśnie w tej teorii. Na bazie tych rozważań – w części trzeciej – przedstawię rozwinięcie kwestii związku wychowania i teatru, tj. propozycję trudnej syntezy pedagogiki i teatru, jej źródeł i postaw, a także historyczne i kulturowe oraz pedagogiczne racje konstytuowania się tej orientacji pedagogiczno-teatralnej.

Tekst tego artykułu składam w hołdzie profesor Irenie Wojnar, jednej z najwybitniejszych humanistek naszego wieku, uczonej o wielkich zasługach dla nauk o wychowaniu, twórczyni interdyscyplinarnej teorii wychowania estetycznego oraz humanistycznej orientacji łączenia edukacji z pogrążoną w sprzecznościach kulturą.

Założenia i rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego

Nurt badawczy w obrębie europejskiej pedagogiki określany najczęściej mianem „warszawskiej szkoły naukowej wychowania estetycznego” skryształizował się na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego stulecia na terenie podjętych wówczas studiów nad potencjałem wartości drzemiących w sztuce i ich oddziaływaniem na życie człowieka. Polską teorię wychowania przez sztukę utożsamia się zazwyczaj z osobą profesor Wojnar, która ją ostatecznie sformułowała i przez wiele lat wzbogacała i aktualizowała oraz z niezwykłym oddaniem zabiegała o nadanie jej silnej pozycji w naukach pedagogicznych, skupiając wokół siebie pedagogów zainteresowanych badaniami usytuowanymi właśnie w tej teorii. Pierwsze wyraźniejsze świadectwa ukonstytuowania na gruncie polskim całościowej koncepcji wychowania przez sztukę sama Irena Wojnar odnosi do rozpraw publikowanych pod koniec lat 50., ale pełniejszy jej obraz przynoszą publikacje późniejsze: *Estetyka i wychowanie* (1964, wyd. 2 – 1970, przekłady hiszpański i włoski); antologia *Wychowanie przez sztukę* (1965, red. Wojnar); *Perspektywy wychowawcze sztuki* (1966), *Nauczyciel i wychowanie estetyczne* (1968) i inne. Znaczenie teorii osiąga wraz z ogłoszeniem monografii Wojnar *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki* (1976), będącej nie tylko syntetycznym wykładem podstaw i założeń tej prekursorskiej na gruncie polskim pedagogicznej subdyscypliny, ale także szeroką, przejrzyste skomponowaną panoramą problematyki pedagogicznej sztuki. Teoria ta była rozwijana i wzbogacana w kolejnych, aktualizowanych redakcjach tej książki (wyd. 2 zm. – 1980, wyd. 3 – 1984, wyd. 4 – 1995) oraz w późniejszych publikacjach Ireny Wojnar, takich jak: *Estetyczna samowiedza człowieka* (1982); *Sztuka jako „podręcznik życia”* (1984). Rozwój teorii uwidocznił się w postaci dominanty aksjologicznej oraz w sposobie problematyzacji jej interpretacji. Zawarte w tych pracach ustalenia były punktem odniesienia dla tekstów drukowanych w latach 90. i później (*Humanistyczne intencje edukacji*, 2000¹), chociaż wówczas już problematyka wychowania estetycznego nie zajmowała pierwszoplanowego miejsca w tych studiach, ale w zadziwiający sposób współbrzmiała z propozycjami rozwijanymi w obszarze pedagogiki zorientowanej kulturowo.

Polska oryginalna teoria wychowania estetycznego nie miała charakteru zamkniętej doktryny, Irena Wojnar aktualizowała ją przez większą część swojego twórczego życia i osadzała w realiach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Pilnie śledziła główne tendencje wychowania estetycznego na świecie, tłumaczyła

¹ Przede wszystkim artykuły: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*; *Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli*; *Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka* (Wojnar, 2000, s. 163–175, 176–186, 215–230).

cenne lektury z tego zakresu, niemal na bieżąco omawiała najnowsze publikacje i inspirowała kolejne pokolenia badaczy. W ten sposób omawiana teoria na nowo odkrywała swoje problemy i zadania oraz ujawniała swoją nośność i intelektualny potencjał, a także podstawowe instrumentarium badawcze, jak również unaoczniała jak bardzo się problematyka komplikowała i jak ustawicznie poszerzał się jej zakres w sytuacji postępującego pluralizmu kulturowego. W rezultacie tych prac otrzymaliśmy nieprawdopodobną masę analiz, wielką syntezę dotychczasowych ustaleń, prawdziwą encyklopedię całościowej teorii wychowania estetycznego jako swoistej „struktury interdyscyplinarnej o charakterze zintegrowanym i wielodzielnym” (Wojnar, 1995, s. 2), a jednocześnie jako działu pedagogiki ogólnej, zajmującego proces wychowania przez sztukę jako propozycję dopełniającą wszechstronny rozwój osobowości człowieka.

Interdyscyplinarna teoria wychowania estetycznego zaznaczyła się też wyraźnie w dydaktyce uniwersyteckiej profesor Wojnar, była przedmiotem wykładów obligatoryjnych prowadzonych przez nią na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Syntetyczną prezentację swojej teorii Uczona zawarła także w licznych wystąpieniach podczas seminariów, konferencji i dyskusji w zróżnicowanych gremiach naukowych. Można zatem stwierdzić, że w bogatym dorobku naukowym Myślicielki, obejmującym rozległą dziedzinę humanistyki i obszar kilku subdyscyplin pedagogicznych, w tym studia Zespołu Edukacji i Kultury podejmowane w ramach Komitetu Prognoz „Polska 2000 plus” (Wojnar, 2006), zagadnienia wychowania estetycznego zarówno w odniesieniu do kształtu kultury estetycznej człowieka (edukacja do sztuki), jak i w ogólnym ujęciu ogólnopedagogicznym, zajmują znaczące miejsce. *Humanistyczne przesłanki niepokoju* (Wojnar, 2016), choć są w części nawiązaniem do zainteresowań Profesor z lat wcześniejszych, przemawiają humanistyczną otwartością Uczonej na wciąż nowe wyzwania, coraz większym zatroskaniem zagrożeniami cywilizacyjnymi i kondycją ludzką we współczesnym świecie zawirowań aksjologicznych.

Dopełnieniem powyższych faktów była wcześniejsza inicjatywa powołania najpierw Pracowni, a następnie odrębnego Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego, w którym szerokość podejmowanej problematyki teorii i praktyki wychowania estetycznego (różnych problemów i różnych aspektów), świadczyła najdobitniej o humanistycznej nośności uprawianej subdyscypliny pedagogicznej. W ramach Zakładu, kierowanego przez Uczoną w latach 1967–2007, zrodziło się wiele inicjatyw zbiorowych na styku zainteresowań teoretycznych i potrzeb praktyki, m.in. wakacyjne kursy wychowania estetycznego dla nauczycieli poszukujących nowych sposobów współdziałania szkoły ze środowiskiem kultury, powiązanych wspólnym przekonaniem o wychowawczej wartości sztuki i możliwości kształtowania za pomocą jej środ-

ków współczesnego człowieka (Wojnar, Witalewska, Lipowski, 2009). Szczególnie wyrazistym przejawem aktywności społeczno-edukacyjnej pracowników Zakładu było współdziałanie z resortem edukacji i przygotowanie ekspertyzy *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia (koncepcja – stan – potrzeby)* oraz *Programu wychowania estetycznego młodego pokolenia* (Wojnar, Pielasińska, 1990, s. 8), a także monografii koncepcyjno-programowej o charakterze interdyscyplinarnym, stanowiącej uogólnienie wieloletnich studiów prowadzonych w Zakładzie (Wojnar, Pielasińska, 1990). Dzięki tym działaniom stale rosło zrozumienie dla idei wychowania przez sztukę oraz nasiliły się dyskusje nad zmianą systemu edukacji kulturalnej młodego pokolenia, a wraz z nimi pojawiały się poszukiwania programowych i organizacyjnych rozwiązań problematyki wychowania estetycznego w praktyce szkolnej, które znalazły w końcu praktyczne przełożenie w szkolnych programach wychowania plastycznego i muzycznego.

Warto może zauważyć na koniec tej części analiz, że dzisiejsza działalność Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą (funkcjonującego pod tą nazwą od 2007 r. i kierowanego z talentem i rozmachem przez Krystynę Pankowską), jest kontynuacją wielkiej troski o kształt i przyszłość edukacji estetycznej, ale także poszukiwaniem nowych wzorów i kategorii myślenia i działania, nowej perspektywy poznawczej zjawisk edukacyjnych sztuki w ponowoczesnej rzeczywistości kultury.

Teoretyczne podstawy klasycznej koncepcji wychowania teatralnego

Nowoczesny program kształcenia kultury estetycznej człowieka (edukacja do sztuki), jak i intencjonalnego rozwoju człowieka przez sztukę (ujęcie ogólnopedagogiczne) stał się najbardziej płodną pedagogiczną teorią wychowania estetycznego, na gruncie której (lub w nawiązaniu do niej) konkretyzowano cząstkowe koncepcje i metodyki wychowania przez poszczególne dziedziny sztuki i ich środki wyrazu artystycznego. Jedną z dziedzin wychowania estetycznego (edukacji estetycznej) jest wychowanie teatralne, kształtowane w rezultacie narastania wiedzy o teatrze w życiu człowieka, jego miejscu w życiu zbiorowym i rozlicznych zadaniach społecznych, w szczególności o współkształtowaniu przez teatr rozmaitych aspektów ludzkiej kondycji: wrażliwości, wyobraźni i kreatywności.

W Polsce tradycje wychowawcze teatru, przede wszystkim wychowania przez teatr szkolny, sięgają czasów odległych, a jego ciągłość rozwojowa obejmuje parowiekowy okres doby nowożytnej, począwszy od teatru uczniowskiego epoki odrodzenia, ściśle związanego z programem nauczania, pełniącego przede wszystkim funkcje dydaktyczne. Wiek XVIII wzbogacony został rozległym projektem wychowania estetycznego Fryderyka Schillera, zawierającym niezwykle cenne dla peda-

gogiki myśli o harmonizującej funkcji sztuki jako źródle pełni człowieczeństwa oraz o kształtowaniu umiejętności możliwie poprawnego odbioru sztuki (także teatru), czyli o wychowaniu do sztuki, zwłaszcza wybitnej (wedle funkcjonujących wówczas kryteriów oceny) (Schiller, 1972). Jednakże rzeczywiste zbliżenie teatru i wychowania dokonało się dopiero w okresie dwudziestolecia międzywojennego, dzięki niezwyklej karierze osiągnięć Wielkiej Reformy Teatru z przełomu wieków, rozwojowi teatrologii skupionej na określeniu specyfiki teatru jako sztuki odrębnej od literatury (dramatu) oraz psychologicznym badaniom nad mechanizmami odbioru teatru, a także dowartościowaniu podmiotowych funkcji zachowań ekspresyjnych w formach artystycznych. Dzięki tym dokonaniom, już w naszych czasach, potencjał drzemący w teatrze różnych epok, kierunków czy konwencji i jego możliwości oddziaływania na osobowość (podkreślane od wieków w tradycji Zachodu), zostają odniesione do procesów edukacyjnych, w których istotne znaczenie posiada zarówno teleologiczny, jak i aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej.

Prowadzone w latach 60. ubiegłego wieku badania i ogólniejsze refleksje w tej dziedzinie (Witalewska, 1983, 1987; Miller, 1968a, 1968b; Tyszkowa, 1966, 1969) doprowadziły do określenia wieloaspektowych związków między teatrem a wychowaniem, wyróżnienia wartości i zadań swoistych wychowania teatralnego, ukazały jego miejsce w całokształcie wszechstronnego procesu wychowania oraz pedagogiczny charakter środków, jakimi posługuje się w swoich działaniach sztuka teatru. Z kolei badanie ekspresji teatralnej młodzieży szkolnej (Wierzbicka, 1979) oraz studenckiej (Pielasińska, 1970) pokazały, iż zachodzi tu nie tylko proces autokreacji, ale i twórczej socjalizacji w kontaktach teatralnych, określonych przez akceptowany sposób zachowania się w danym zespole, funkcjonujące wzory osobowe, doświadczenia zdobyte w toku działalności teatralnej.

W latach 70. XX w., z pewnym opóźnieniem w stosunku do krajów zachodnich, środowisko polskich pedagogów teatru sformułowało współczesną polską koncepcję wychowania teatralnego, w której starano się połączyć wartościowe tradycje wychowania teatralnego (w tym społeczno-narodowe aspekty kultury teatralnej), z nowoczesnym rozumieniem jego celów, metod pracy i form scenicznej twórczości, a także z treściami wynikającymi z ówczesnych przemian cywilizacyjno-kulturowych (Renikowa, 1990, s. 111–131). Uwzględniono w tej koncepcji dwa wzajemnie powiązane i uzależnione od siebie zakresy wychowania teatralnego: wychowanie do/dla teatru, albo ku teatrowi (wychowanie teatralne w sensie selektywnym; teatr jako przedmiot poznania); i wychowanie przez teatr, tj. wychowanie przez percepcję dzieł i przez własną twórczość (wychowanie w sensie ogólnopedagogicznym, wychowanie „całego człowieka”). Ogólnie rzecz ujmując, teatr w tej koncepcji, w jego całościowej wielodyscyplinarności, traktowany jest jako element wychowania i przekazu tradycji, narodowych i ogólnoludzkich; jako zespół działań i wartości

rozumianych i przeżywanych przez jego odbiorców; jako sposób działalności ekspresyjnej, nie tylko profesjonalnej (czynności kreacyjne i wytwory tych czynności). Jednocześnie w koncepcji tej uwydatniono wielorakie wartości teatru, oddziałujące na całą osobowość człowieka (a nie tylko na sferę jego teatralnej wrażliwości), czy też: dzięki oddziaływaniu na teatralną wrażliwość – spełniające szersze i bogatsze funkcje wychowawcze, pobudzające i wzbogacające wszechstronny i zrównoważony rozwój człowieka. W intencji jej kreatorów (Renikowa, 1990) była to koncepcja edukacji integralnej, która zespala uczenie się i nauczanie z wychowaniem, łączy wiedzę z doświadczeniem i przeżyciem a równocześnie kształtuje postawy, przełamuje podziały na różne dziedziny wychowania i na dziedziny działalności artystycznej, a przy tym łączy przygotowanie do aktywności kulturalnej oraz rozwój własnej osobowości w kategoriach samokształcenia i samorealizacji.

Podsumowując warto raz jeszcze podkreślić, że polska klasyczna koncepcja wychowania teatralnego, kształtowana w intelektualnym blasku warszawskiej szkoły edukacji przez sztukę, godziła poszanowanie dla tradycji i dla trwałych wartości, z rytmem współczesnych przemian teatralnych, kulturowych. Co więcej, choć wiele zawartych w niej poglądów nie ma już charakteru nowatorskiego, wciąż pozostają one aktualne.

Jak już wyżej zaznaczyłem, klasyczna koncepcja wychowania teatralnego zakorzeniona jest, źródłowo, w teorii wychowania przez sztukę czy – jak określamy dzisiaj – stanowi egzemplifikację edukacji przez sztukę, która z kolei ma swoje problemowe korzenie w pedagogice kultury; jednym z bardziej żywotnych nurtów humanizmu pedagogicznego ubiegłego stulecia, ciągle aktualnym i rozwijanym w skali europejskiej. Prekursorzy i wybitni reprezentanci tego kierunku i subdyscypliny pedagogicznej (Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski) traktowali kulturę jako środowisko rozwoju człowieka i poszukiwali w jej potencjale wartościowych stymulatorów działań edukacyjnych oraz koncepcji pedagoga, jako swoistego pośrednika między wartościami kultury i jej uczestnikami (Gajda, 2019). Wciąż aktualna teza pedagogiki kultury głosi, że rozwój człowieka i rozwój jego kultury są jak najściślej ze sobą powiązane, tzn. człowiek tworzy kulturę, potrzebując jej i dzięki niej sam się rozwija. Innymi słowy, tworzenie kultury jest specyficzną aktywnością ludzką, właściwą człowiekowi jako gatunkowi, przez kulturę kształtowanemu. Trzeba też podkreślić, że to właśnie pedagogika kultury akcentowała możliwości kształtowania osobowości w oparciu o tradycję kulturową, wypracowała podstawowe kategorie hermeneutyczne, tj. rozumienia i sensu, w obszarze badania sztuki jako kulturowej ekspresji, sformułowała cenne twierdzenia o związku kultury i życia, kultury i osobowości, kultury i wychowania.

Korzeni pedagogicznej refleksji teatralnej należy też doszukiwać się w równocześnie kształtującym się u progu XX stulecia (uznanego za „stulecie dziecka”) ruchu

nowego wychowania, który odkrył pedagogiczny wymiar ekspresji dramatycznej, dowartościował bogactwo wewnętrznego świata człowieka, zwłaszcza dziecięcej inwencji twórczej, podmiotowe funkcje aktywności ekspresyjnej, rozszerzonej później w kierunku upowszechniania kreatywności, jako dynamicznej siły sprawczej ludzkiego zachowania. W świetle powyższych uwag można zatem stwierdzić dość wyraźne powiązanie problemowe idei edukacji teatralnej z dwoma równoległymi w czasie wielkimi nurtami czy kierunkami pedagogicznymi pierwszej połowy XX w.: z pedagogiką twórczej aktywności („uczenie się przez działanie” Johna Deweya) i pedagogiką twórczych dokonań, zakorzenioną w tradycji humanizmu, zapewniającą ciągłość kulturową i tożsamość wartości (zob. Wojnar, 2008, s. 40).

Na zakończenie warto zauważyć, że współczesna refleksja w dziedzinie edukacji teatralnej zwykła coraz częściej lokować tę problematykę w obszarze tzw. edukacji kulturalnej (współczesnej wersji edukacji przez sztukę), odwołującej się wprawdzie do teoretycznych założeń pedagogiki kultury, ale odnoszącej się raczej do praktyki rozwoju osoby w kulturze i konsolidacji kultury w osobie ludzkiej.

W stronę paradygmatu pedagogiki teatru i jej legitymizacji

Charakterystykę pedagogiki teatru rozpocząć należy od stwierdzenia, że kształtuje się ona jako interdyscyplinarny obszar refleksji i badań leżący na skrzyżowaniu nauk o wychowaniu i nauk o teatrze, w punkcie przecięcia specyficznie artystycznych i istotnych wychowawczo prawidłowości rządzących sztuką teatru w aktualnej sytuacji kulturowej, wielorako uwarunkowanej. Jeśli słuszny jest wielokrotnie formułowany w literaturze metodologicznej pogląd, iż najbardziej płodne i ważne problemy wykraczają dziś poza granice dyscyplin ujmowanych w klasycznych podziałach, to pedagogika teatru jest typową dziedziną pograniczną, wykraczającą poza ramy tradycyjnych klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych. Włącza się ona w nurt nowego myślenia o rzeczywistości (w jej wyjaśnienie) ogniskującego się wokół przewartościowania rozumienia edukacji i teatru, zmiany ich miejsca w życiu społecznym, zmiany hierarchii celów, nadrzędnych wobec nich wartości, a wraz z nimi zmiany treści edukacji ku świadomemu uczestnictwu w zachodzących zmianach i w poszukiwaniu swojego miejsca w świecie.

Najogólniej rzecz ujmując pedagogikę teatru interesuje stan pedagogiczno-teatralnej refleksji na temat współdziałania teatru w procesie edukacji oraz to, w jaki sposób pedagogika pomaga w realizacji swoistych zadań edukacji teatralnej; a także strategia aplikacyjna w obszarze praktyki edukacyjnej teatru (Żardecki, 2012, s. 233–251). Główne cele prowadzonych w tym zakresie badań to: po pierwsze określenie, co w problematyce teatru należy do kręgu zainteresowań pedagogi-

ki, co sytuuje fenomen teatru w obszarach edukacyjnych; po drugie ukazanie, co w problematyce pedagogiki, w swoistych dla niej pytaniach o oddziaływanie teatru, może być przydatne dla pełniejszego ujęcia teatru. W pedagogicznych badaniach teatru chodzi przede wszystkim o uchwycenie tej sztuki w jej edukacyjnym wymiarze, teatru jako sztuki integralnej, a jednocześnie oferującej swoje środki stylistyczne dla celów pozaartystycznych, a społecznie istotnych. A także o przezczenie pomostu myślowego między elementami nauki o teatrze i nauki o wychowaniu; a zarazem poszukiwanie trudnej syntezy pedagogiki i teatru, w miejscu gdzie spotykają się zazwyczaj sobie niechętne kategorie artyzmu i dydaktyzmu.

Punktem wyjścia jest tu kształtująca się – na podłożu wielorakich przeobrażeń społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych, technicznych – rzeczywistość teatralna, skomplikowana, wielonurtowa, odmienna od dotychczasowych zarówno w założeniach programowych, jak i w poszukiwaniach nowych środków ekspresji; podlegająca bardziej wartości ekonomicznej niż estetycznej i etycznej. Natomiast założeniem podstawowym jest utrwalone przekonanie o bogactwie potencjału ideałów i wartości humanistycznych teatru oraz bogactwie świata i człowieka wyrażonego w jego dziełach; a także przeświadczenie o konieczności ich ukazania oraz korzystania z nich przez jednostkę w toku wzbogacania jej indywidualnego i społecznego życia.

Pedagogiczna koncepcja teatru budowana jest poprzez, po pierwsze, studia nad dziejami tradycji edukacyjnych teatru w kontekście kultury i edukacji europejskiej; po drugie badanie dawnych i współczesnych koncepcji wychowania teatralnego, w tym wychowania przez teatr szkolny oraz problemów pedagogicznej myśli teatralnej (przegląd poglądów na społeczno-wychowawcze funkcje teatru); po trzecie analizy potencjału wartości drzemących w teatrze i jego oddziaływania na rozmaite aspekty ludzkiej kondycji; po czwarte badanie wybranych obszarów praktyki edukacyjnej teatru oraz jej podstaw teoretycznych i metodycznych.

Propozycję pedagogiki teatru można określić jako swoistą orientację pedagogiczno-teatralną i zdefiniować w znaczeniu szerszym jako dziedzinę wiedzy zainteresowaną wzajemnymi relacjami między teatrem a edukacją, w szczególności ideałami i wartościami humanistycznymi. W znaczeniu węższym natomiast jako koncepcję wychowawczą teatru, odnoszącą się do pedagogiczno-psychologicznych mechanizmów stymulowania osobowości jednostki za pomocą przeżywania i rozumienia wartości tkwiących w teatrze. W tym rozumieniu jest ona swoistym składnikiem pedagogiki zajmującej się z jednej strony osobowościowotwórczymi wartościami teatru (aktywizującymi pewne mechanizmy wrażliwości, wyobraźni i kreatywności człowieka), z drugiej – umiejętnym wykorzystaniem wiedzy pedagogicznej w procesie edukacji teatralnej, percepcyjnej i kreacyjnej. Można ją też traktować jako ukierunkowanie analityczno-edukacyjne, które zainteresowane

jest, po pierwsze transmisją wartości niesionych przez teatr na teren wychowania i życia współczesnych ludzi; po drugie, wykrywaniem zmian w procesach rozwojowych jednostki ludzkiej dokonujących się pod wpływem czynnika teatralnego (zjawiska czy procesu teatralnego); po trzecie, edukacyjnym aspektem funkcjonowania człowieka w sytuacjach teatralnych (doznań estetycznych i aktywności ekspresyjnej); oraz po czwarte, pojmowaniem związku teatru i edukacji od strony teoretycznej i praktycznej. Swoistość pedagogiki teatru wyznacza specyfika teatru jako zjawiska czy procesu szczególnego w kulturze współczesnej, tworzonego artystycznie przetwarzanymi elementami wielu dziedzin sztuki, ale też specyfika przeżycia teatralnego jako wyjątkowej i niepowtarzalnej syntezy różnego rodzaju bodźców i aktywności. Dodać trzeba swoiste zespolenie doświadczenia intelektualnego z doświadczeniem zmysłowym i przeżyciem estetycznym, jak również jednocześnie pobudzenie dyspozycji intelektualnych, emocjonalnych i gotowości do twórczych reakcji.

Zgodnie z podstawowymi założeniami, pedagogika teatru stara się wydobyć humanistyczny i edukacyjny potencjał wartości teatru tworzonego z intencją wzbogacania człowieka, ale nie zapomina o niepożądanym, rozbieżnym lub sprzecznym z dążeniami pedagogów jego oddziaływaniu, o niepokojących zjawiskach wykorzystywania go do manipulacji społeczną opinią, podporządkowywania różnym interesom grupowym, komercjalizowania teatru, traktowania go w kategoriach rynku bądź upowszechniania konsumpcyjnych czy wręcz antyspołecznych wzorów życia (oddziaływanie destrukcyjne, społecznie szkodliwe itp.).

W obszarze metodologii pedagogicznych badań teatru, najistotniejsze znaczenie ma pluralizm i elastyczność w stosowaniu metod badawczych, dobieranych w zależności od przydatności w toku postępowania badawczego, ale także z myślą, że uzyskane przez jedną z nich dane nie tylko można zestawić ze sobą, ale i wykorzystać przy opracowaniu informacji uzyskanych w wyniku zastosowania kombinacji metod. Zróżnicowane powinny być też instrumenty interpretacyjne, ponieważ pedagogiczne badania teatru są uwikłane w konteksty różnej natury, dlatego przywołanie tych kontekstów należy uznać za konieczne, ze względu na to, że zmieniają optykę ujęć, wzmacniają (lub osłabiają) tezy, odpowiednio rozkładają akcenty oraz modelują sensy, jakie uznajemy za priorytetowe.

Pedagogika teatru w prezentowanym tu fragmentarycznym ujęciu ma swoje podstawy i uzasadnienia w dziedzinie kulturowej i historycznej oraz społecznej i pedagogicznej, a określają je:

1. Bardzo bogaty zasób utrwalaonych w dziełach sztuki teatru ponadczasowych wartości, świadomość ich roli w dziejach kultury i wychowania oraz w zaspokajaniu indywidualnych i wspólnotowych potrzeb ludzkich, a także w kształtowaniu tożsamości europejskiej i narodowej, w przenoszeniu tradycji kulturowych w czasie i uniwersalizacji kultury na przestrzeni dziejów.

2. Wielowiekowe dziedzictwo antropologiczne dramatu i teatru, wizji człowieka i jego miejsca w świecie, doświadczeń niezliczonych ludzi i wielu generacji, rozmaitych koncepcji życia ludzkiego, wzorów określania się wobec wzniosłych ideałów moralnych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, aby kształtowały świadomość zbiorową społeczeństw (wielka humanistyczna tradycja przeszłości).

3. Cenne tradycje wielowiekowej refleksji nad społecznymi i wychowawczymi funkcjami sztuki teatru i jego miejscem w życiu jednostki i zbiorowości, a także nowe, czasami zaskakujące ustalenia na temat fenomenu teatru i jego potencjału wyzwalań energii twórczej i kreowania potrzeb zmian, głównych nurtów nowej humanistyki (od zwrotu lingwistycznego do zwrotu performatywnego).

4. Wartościowy dorobek wielowiekowej praktyki „stosowania teatru” w procesie dydaktycznym i wychowawczym, bądź jako samodzielnej metody twórczej aktywności, bądź jako metody pomocniczej w nauczaniu przedmiotów szkolnych oraz w innych zakresach oddziaływania na człowieka.

5. Osadzenie w koncepcjach pedagogicznych m.in. w koncepcji doświadczenia estetycznego i uczenia problemowego przez działanie Johna Deweya (1975); „wolnego wychowania” opartego na wrażliwości zmysłów Marii Montessori (2005); rozwijania uzdolnień przez zabawę i swobodną ekspresję; w tzw. koncepcji kształcących zabaw Ovide J. Decroly’ego oraz technik swobodnej ekspresji Célestyna Freineta (1976), a także metody wychowania do kreatywnego życia (np. metody gier dramatycznych).

6. Przypuszczalnie najdobitniej o nośności pedagogiki teatru świadczy zainteresowanie pedagogów, psychologów, „kadrowców”, specjalistów w zakresie stosunków międzyludzkich technikami teatralnymi oraz ich możliwościami stymulowania pożądanych predyspozycji i umiejętności społecznych, w takich dziedzinach, jak: zatrudnienie pracowników, występowanie publiczne, kierowanie grupami, współdziałanie społeczne itd.

7. Kulturowo uwarunkowany fenomen teatralności, wszechobecność teatru w życiu człowieka (koncepcja człowieka jako istoty dramatycznej; koncepcja życia społecznego jako nieustannego teatru Ervinga Goffmana (2008)); koncepcja osobowości jako maski z której człowiek znany jest otoczeniu; koncepcja instytutu dramatycznego sięgającego w głąb istoty ludzkiej, przejawiającego się w cechach ludzkiego umysłu, sposobach pojmowania świata, w myślowych obrazach czy wyobrażeniach).

8. Wyrazistym przejawem legitymizacji pedagogiki teatru jest rozwój ruchu animatorów teatru, wielostronnie kreującego wartości teatru w samym teatrze, wewnątrz teatralnej rzeczywistości, zmieniającego sposób działania teatrem czy na materii teatru, od którego zależy potencjał jego oddziaływania i powodowania zmiany społecznej.

Usytuowanie pedagogiki teatru na tle kierunków i prądów myśli pedagogicznej nie jest łatwe, można jedynie wskazać na pewne myśli, do których koncepcja ta nawiązywała w długim procesie poszukiwań owocujących ustaleniami coraz bardziej wnikliwymi i uwzględniającymi coraz to szerszy zakres problemów i złożoności warunków kształtowania się. Sformułowana koncepcja pedagogiki teatru wpisuje się w nurt pedagogiki głoszącej prymat niedyrektywności i aktywności, spoglądającej na procesy edukacyjne przez pryzmat otwierania i wzbogacania człowieka oraz pogłębiania jego osobistej kultury, pojmowanej jako zróżnicowany indywiduum.

alnie sposób życia, inspirowany też doświadczeniem teatralnym (Pankowska, 2017, s. 54). Pedagogiczna koncepcja teatru, jakkolwiek formowana na terenie nauk pedagogicznych, współdziała z wieloma dyscyplinami artystycznymi i naukowymi: z estetyką teatru (z uwagi na kryteria wartościowania dzieł), z socjologią teatru (społeczny charakter teatru), z psychologią teatru (swoistość estetycznych przeżyć); a także odwołuje się do innych jeszcze obszarów badań nad człowiekiem i jego światem. Stosunkowo słabiej przedstawia się integracja pedagogiki teatru z głównym nurtem pedagogiki rozumianej jako teoria edukacji i ważne źródło inspiracji, co ma znaczenie nie tylko teoretyczne, gdyż oparcie pedagogiki teatru na teorii pedagogicznej, wielokrotnie zwiększa przydatność praktyczną pedagogiki teatru dla teatru i dla pedagogiki.

Podsumowując, zgodnie z podstawowymi założeniami, koncepcja pedagogiki teatru oraz uzależniony od niej program i realizacja edukacji teatralnej, wynikają z głęboko pojętej istoty teatru jako procesu budowania relacji międzyludzkich oraz ze zrozumienia korzyści płynących dla człowieka z obcowania z różnymi formami teatru, w różnych rodzajach kontaktu z nim. Charakteryzując najogólniej podstawy pedagogiki teatru, należy wyróżnić jej cechy: (1) jest częścią pedagogiki, leżącą na pograniczu wychowania i teatru; (2) zmierza do rozwiązania pedagogicznych problemów teatralnych; (3) łączy elementy nauki o teatrze i nauki o wychowaniu; (4) cechuje ją szerokie spektrum aplikacji, chłonność nowych idei, odwaga myślenia alternatywnego oraz zrozumienie dla naukowej wartości pionierstwa praktyków. Najbardziej istotna zmiana w formach wychowania ku teatrowi i poprzez teatr polega na tym, że już nie „wiedza” naukowa, a uczestnik w procesie rozwoju (jako cel sam w sobie, nadrzędny w stosunku do wszelkich innych celów), ma stać się zasadniczym punktem odniesienia przy konstruowaniu programu i doborze treści oddziaływania teatru.

Zakończenie

Niespełna dwie dekady to krótki okres w rozwoju nowej orientacji badawczej, tym bardziej, że interdyscyplinarna, ale głównie zorientowana na cele edukacyjne pedagogika teatru zaczynała w Polsce od zera, trzeba było tworzyć jej podstawy teoretyczne, modelować sposób widzenia przedmiotu badań, otwierać się na wielość metod i dyscyplin naukowych i artystycznych itd. Przedmiot pedagogiki teatru (pole jej zagadnień, penetracji poznawczej) należy traktować dynamicznie i zakładać jego rozwój, inspirowany nowymi doświadczeniami teatru współczesnego, przemianami w samej pedagogice, jej dokonaniach i trendami oraz nowymi tendencjami w badaniach teatrologicznych, a także kontaktami interdyscyplinarnymi, sprzyjającymi powstawaniu nowych pytań i problemów wychowawczych. Jednakże

najsilniejszym motorem jej rozwoju jest szybko wzrastające zapotrzebowanie na tę dziedzinę wiedzy ze strony ludzi teatru poświęcających się sprawom wychowania i pedagogów wykorzystujących teatr w swojej pracy; w odpowiedzi na to zamówienie, pod naporem praktycznych potrzeb rozwijają się takie formy uprawiana pedagogiki teatru, które wskazują możliwość praktycznego jej zastosowania (Czarnota-Misztal, Szpak 2018).

Pedagogika teatru ostatnich lat podejmuje zadania wykraczające poza diagnozę zjawisk i procesów edukacyjnych teatru oraz poza teoretyczne ich wyjaśnienie; odwołując się do zmian zachodzących w przestrzeni teatru instytucjonalnego dostarcza przesłanek inspirujących i ukierunkowujących zespół praktyk animacyjnych umożliwiających uczestnikom użycie środków współczesnego teatru w celach społecznie istotnych. Ożywiony ruch inicjatyw teatralno-edukacyjnych pedagogów teatru i szerzej, pedagogiki teatru zawiera w sobie wiele elementów animacji kultury, sztuki publicznej, kultury uczestnictwa, akcji performatywnych, komunikacji z widzem (wykraczającej poza schemat percepcji spektaklu), przedłużającej życie spektaklu, uruchamiającej procesy wymiany wartości, osobistego doświadczania świata w teatrze. W tym względzie dzisiejsza pedagogika teatru pozostaje wierna bogatym tradycjom pedagogicznym teatru i wyzwaniom wynikającym z dokonujących się przemian oraz własnej nazwie, która nie tylko łączy w sobie obszary doświadczeń praktyków i teoretyków, pedagogów i teatrologów, ale także zespala świat widzów i artystów oraz w sposób syntetyczny traktuje wytwór i proces twórczy.

Polska teoria wychowania przez sztukę Ireny Wojnar, będąca u podstaw współczesnej koncepcji wychowania humanistycznego – jako rdzeń treści i program działań – zachowuje swoje znaczenie; odkrywana na nowo pod różnymi nazwami i działaniami dowodzi siły niesionych inspiracji oraz wyznacza nowe drogi poszukiwań, pokazując przy tym jak ważny jest dialog społeczny z wykorzystaniem narzędzi sztuki.

References

- Czarnota-Misztal, J., Szpak, M. (red.). (2018). *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego.
- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocka. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Freinet, C. (1976). *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gajda, J. (red.). (2019). *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Miller, R. (1968a). Z badań nad edukacją teatralną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(49), 191–208.

- Miller, R. (1968b). Z rozważań nad edukacją teatralną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(49), 129–147.
- Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pankowska, K. (2017). Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(246), 41–55.
- Pielasińska, W. (1970). *Pedagogiczna problematyka ekspresji. Na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Renikowa, W. (1990). Wychowanie teatralne. W: I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia* (s. 111–131). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Schiller, F. (1972). *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Tyszkowa, M. (1966). Niektóre problemy recepcji widowiska teatralnego przez dzieci. *Przegląd Psychologiczny*, 12, 112–140.
- Tyszkowa, M. (1969). Recepcja sztuki teatralnej przez dzieci. *Nowa Szkoła*, 3, 35–36.
- Wierzbicka, U. (1979). *Szkolny teatr małych form*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Witalewska, H. (1983). *Teatr a człowiek współczesny*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Witalewska, H. (1987). *Teatr i my*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1968). *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego: Zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1982). *Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2006). *Edukacyjna kultura przyszłości – Educational Culture for Future: prace studyjne Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojnar, I., Piejka, A., Samoraj, M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I., Pielasińska, W. (red.). (1990). *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia: polska koncepcja i doświadczenia: praca zbiorowa*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar, I., Witalewska, H., Lipowski, M. (2009). *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienie*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Żardecki, W. (2012). *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.