

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Szkoła Doktorska

Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie

Dziedzina: nauki społeczne

Dyscyplina: pedagogika

mgr Anna Matecka

Nr albumu 382

Teatralizacja w edukacji wczesnoszkolnej. Wiedza, opinie i działania nauczycieli

Praca doktorska napisana

pod kierunkiem

dr hab. Agnieszki Piejki, prof. uczelni

Warszawa 2026

OŚWIADCZENIE PROMOTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

.....

miejsowość, data

.....

podpis promotora

OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przez mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2000 r., nr 80, poz. 904 z późniejszymi zmianami).

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego.

Oświadczam ponadto, że wersja papierowa pracy doktorskiej jest zgodna z wersją elektroniczną załączoną na płycie CD, zapisaną w formacie Microsoft Word (DOC/DOCX) i Adobe Acrobat (PDF).

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Czytelni Biblioteki Głównej Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

.....

miejsowość, data

.....

podpis autora pracy

Streszczenie

Temat rozprawy: *Teatralizacja w edukacji wczesnoszkolnej. Wiedza, opinie i działania nauczycieli.*

W obliczu wielu dynamicznych zmian współczesna szkoła staje przed koniecznością poszukiwań nowych, angażujących metod nauczania i wychowania, które odpowiadałyby specyfice rozwojowej uczniów i sprzyjały przygotowaniu ich do życia. W niniejszej pracy sygnalizuję potrzebę takich właśnie działań dydaktyczno-wychowawczych: aktywizujących, kreatywnych, angażujących zmysły, wiedzę i wyobraźnię nie tylko uczniów, ale także nauczyciela.

Punkt wyjścia moich analiz i poszukiwań badawczych stanowiło przekonanie o wielkim potencjale sztuki w oddziaływaniu na człowieka - na jego rozwój i edukację. Przekonanie to wyrasta z założeń i tez teorii wychowania estetycznego, stanowiącej teoretyczną podbudowę badań, które przeprowadziłam i których wyniki prezentuję w niniejszej rozprawie. Jestem osobą z wykształceniem aktorskim i jednocześnie nauczycielką czynnie związaną z edukacją wczesnoszkolną, dlatego zawsze fascynowały mnie możliwości wykorzystywania w procesie dydaktyczno-wychowawczym środków wyrazu charakterystycznych dla teatru.

Poza najczęściej wykorzystywanymi w praktyce edukacyjnej sposobami wychowania przez teatr, takimi jak tworzenie spektakli z dziećmi, grupowe wyjścia do teatru i udział w warsztatach oferowanych po obejrzeniu przedstawienia, czy też drama, zawsze interesowały mnie także inne możliwości w tym obszarze - zakrojone na mniejszą skalę działania teatralizacyjne, które można wpisać w codzienną pracę nauczyciela z uczniami i czynić w ten sposób proces edukacyjny bardziej efektywnym. Tak rozumianą teatralizację określiłam (tworząc definicję projektującą) jako *przemyślaną, zaplanowaną, świadomą i celową metodą dydaktyczno-wychowawczą prowadzenia zajęć, mającą szkic oraz ramy, w których możemy pozwolić sobie na improwizację. Narzędzia, którymi możemy posługiwać się, pracując metodą teatralizacji, to: dialog, (partner z którym prowadzimy dialog), ruch, mimika, gest. Są to środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, ale należą one także do naszego codziennego życia.*

By mówić o metodzie teatralizacji w edukacji i posługiwać się nią w praktyce czyli podczas zajęć lekcyjnych, niezbędny jest jeszcze jeden komponent będący tzw. elementem dodanym. Może nim być: dekoracja (scenografia), kostium, rekwizyt lub muzyka. Element

„dodany jest „własnością” teatru, nie życia codziennego. Dla potrzeby pracy metodą teatralizacji podczas lekcji, został „wypożyczony” z teatru.

Jako metoda dydaktyczno-wychowawcza teatralizacja polega na przeniesieniu głównego akcentu zajęć z tradycyjnych źródeł, takich jak: podręcznik, książka, ćwiczenia, karty pracy, na aktywne działania uczniów i nauczyciela, wykorzystujące środki wyrazu charakterystyczne dla teatru.

Głównym celem badań, które prezentuję w niniejszej rozprawie, było zgromadzenie wiedzy na temat tego, w jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują środki wyrazu charakterystyczne dla teatru w swojej praktyce dydaktyczno-wychowawczej oraz jakie dostrzegają związane z tym możliwości i ograniczenia. Badanych pytałam zarówno o edukację teatralną w jej szerokim rozumieniu, jak i o działania teatralizacyjne zgodne z zaproponowaną przeze mnie definicją projektującą. Przyjęty cel eksploracyjny z elementami wyjaśniającymi ukierunkował mnie na poznanie opinii badanych nauczycieli na podjęty temat, w tym między innymi posiadanej przez nich wiedzy, codziennych praktyk w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz ich potrzeb związanych z doskonaleniem oraz rozwojem zawodowym.

Przeprowadzone przeze mnie badania miały charakter jakościowy, a dobór metod, technik i narzędzi wynikał z przyjętych założeń teoretycznych oraz charakteru badanego zjawiska. Przyjęłam perspektywę etnograficzną, która umożliwiła mi głębsze poznanie indywidualnych doświadczeń, wiedzy oraz opinii badanych nauczycieli w zakresie badanego przeze mnie tematu.

Jak wspomniałam, podstawę teoretyczną moich badań stanowiła teoria wychowania estetycznego, rozwijana w polskiej pedagogice między innymi przez Bogdana Suchodolskiego i Irenę Wojnar. W tym ujęciu sztuka pełni funkcję wychowawczą i kształcącą, rozwija wrażliwość, refleksyjność i wyobraźnię człowieka. Wychowanie estetyczne traktowane jest jako proces oddziaływania na całościowy rozwój człowieka, z uwzględnieniem jego różnych aspektów - nie tylko estetycznego i artystycznego, ale też intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i moralnego. Jedną z dziedzin sztuki, która może mieć znaczący wpływ na rozwój i edukację człowieka jest teatr. Podkreślają to między innymi tacy badacze jak, Romana Miller, Wiesława Pielasińska, Wanda Renikowa, Maria Tyszkowa, Tadeusz Lewicki, Wiesław Żardecki, Marek Świeca. i Istotne dla podjętego przeze mnie tematu zagadnienia związane z teorią wychowania estetycznego

(a w szczególności z wychowaniem przez teatr) analizuję w teoretycznej części rozprawy.

Prowadząc badania poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie są możliwości związane z wykorzystywaniem teatralizacji w edukacji, przede wszystkim edukacji wczesnoszkolnej?
2. Jakie są: wiedza, opinie oraz działania badanych nauczycieli w temacie teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej?

Badanie opinii nauczycieli wczesnoszkolnych na interesujący mnie temat osadzone zostało w paradygmacie konstruktywistycznym, zgodnie z którym wiedza jest tworzona przez człowieka w procesie interakcji, doświadczeń i nadawania znaczeń. Konstruktywistyczne podejście umożliwiło mi analizę subiektywnych doświadczeń nauczycieli, ich opinii i przekonań na temat teatralizacji oraz pozwoliło mi zrozumieć, jak interpretują oni swoje działania dydaktyczne. Dane na ten temat gromadziłam prowadząc z badanymi wywiady częściowo ustrukturyzowane z elementami narracyjnymi. Następnie poddałam je analizie tematycznej w ujęciu Virginii Braun i Victorii Clarke.

Badania, których wyniki prezentuję w niniejszej rozprawie, dotyczyły także samego procesu opracowywania metody teatralizacji oraz wdrażania jej w moją własną praktykę edukacyjną. Były to badania w działaniu tzw. *action research*, przeprowadzone w oparciu o schemat metodologiczny zaproponowany przez Stephena Kemmisa oraz Robina McTaggarta. Pozwoliły mi one na lepsze dopracowywanie teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej w refleksyjnym, wieloetapowym procesie. Obejmował on poszukiwanie nowych rozwiązań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, a będących odpowiedzią na wszelkie dostrzeżone problemy moich wychowanków z uczeniem się. Obserwowałam zmiany w aktywności uczniów i ich zaangażowaniu w zajęcia, poddawałam krytycznej autorefleksji podjęte przeze mnie działania, rozmawiałam z wychowankami i z ekspertami na temat podjętych kroków, dokonywałam autokorekt przyjętych wcześniej rozwiązań. Badania w działaniu osadziłam w paradygmacie fenomenologiczno-uczestniczącym. W takim ujęciu istotne były moje nauczycielskie doświadczenia, próba ich zrozumienia i nadania im sensu, a w konsekwencji doskonalenie własnej praktyki zawodowej.

Celem moich działań było sprawdzenie, w jaki sposób wykorzystywanie środków wyrazu charakterystycznych dla teatru może wspierać codzienny proces przyswajania treści nauczania przez moich wychowanków, sprzyjać utrwalaniu przez nich wiedzy,

rozwijaniu ich kreatywności, współpracy, a także zaangażowaniu w zajęcia. W działaniach tych uczniowie nie byli jedynie biernymi odbiorcami, lecz także współtwórcami zajęć - w ramach swojej twórczej aktywności improwizowali dialogi, tworzyli scenografię, rekwizyty, współpracowali w grupach oraz wykonywali indywidualne zadania.

W badaniach wykorzystałam więc procedurę triangulacji, łącząc różne podejścia badawcze, metody i techniki, aby zwiększyć wiarygodność uzyskanych wyników.

Pierwszą grupę badawczą stanowili nauczyciele, którzy pracowali z klasami I-III w publicznych szkołach podstawowych w Polsce. Przeprowadziłam z nimi wywiady, a zebrane dane poddałam analizie tematycznej. Pozwoliło mi to zidentyfikować główne treści w wypowiedziach respondentek i wyłonić pięć obszarów tematycznych. Pierwszy z nich dotyczy rozumienia przez respondentów wychowania przez teatr oraz form, w jakich jest i może być ono realizowane w szkole. Drugi obszar obejmuje refleksje nauczycieli nad potencjałem dydaktyczno-wychowawczym oraz terapeutycznym teatru. Kolejny temat odnosi się do wiedzy nauczycieli na temat możliwości stosowania teatralizacji w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz do ich podejścia do zaproponowanej w badaniu definicji projektującej teatralizacji. Czwarty obszar tematyczny obejmuje refleksje nauczycieli dotyczące prowadzenia zajęć metodą teatralizacji. Ostatni analizowany obszar tematyczny to kwestie związane ze wsparciem oraz takimi formami doskonalenia zawodowego nauczycieli, które mogłyby zwiększyć ich wiedzę, kompetencje i umiejętności związane z wykorzystywaniem zaproponowanej przeze mnie metody teatralizacji.

Drugą grupę uczestniczącą w moich badaniach stanowili uczniowie klasy III Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 114 w Warszawie, z którymi wspólnie poszukiwałam nowych form prowadzenia zajęć i wdrażałam metodę teatralizacji w praktyce edukacyjnej. Proces ten miał charakter badania w działaniu, pozwalał stopniowo udoskonalać autorską metodę, dostosowując ją do potencjału i potrzeb dzieci i do realiów szkolnych.

Przeprowadzone badania stały się dla mnie cennym źródłem refleksji nad wartością oraz ograniczeniami teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej. Umożliwiły mi także opracowanie wskazówek metodycznych oraz praktycznych rekomendacji dla pedagogów pragnących stosować teatralizację we własnej pracy dydaktycznej.

Niniejsza rozprawa składa się z następujących rozdziałów:

Rozdział 1. Zawiera teoretyczne podstawy moich badań; ukazuję w nim związki między sztuką (w szczególności teatrem) i wychowaniem oraz kształceniem. Omawiam w

najważniejsze założenia i tezy związane z teorią wychowania przez sztukę, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania przez teatr. Przedstawiam także zjawisko teatralizacji w odniesieniu do istniejących publikacji naukowych, w których podejmowany jest ten temat.

Rozdział 2. Stanowi opis metodologii moich badań; omawiam w nim przyjęte paradygmaty oraz cele i pytania badawcze, które ukierunkowały podjęty przeze mnie proces badawczy. Zostały w nim również scharakteryzowane zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze, w tym metoda etnograficzna, wywiady i *action reserach* (badanie w działaniu). W rozdziale tym zaprezentowane zostały także badane grupy a także organizacja i przebieg badań.

Rozdział 3. Został poświęcony analizie zgromadzonego materiału badawczego, wnioskom z badań, ich dyskusji oraz zaprezentowaniu najważniejszych rekomendacji. Część pierwsza tego rozdziału koncentruje się na wywiadach przeprowadzonych z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. W kolejnych podpunktach omawiam wyodrębnione w ramach analizy tematycznej zagadnienia, o których mówili badani nauczyciele. Dotyczą one rozumienia przez nich wychowania przez teatr, stosowanych w praktyce edukacyjnej form, znaków teatralnych, dostrzeganych wartości dydaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych związanych z wychowaniem przez teatr, znajomości i rozumienia pojęcia „teatralizacja”, refleksji związanych z prowadzeniem zajęć zaproponowaną przeze mnie metodą oraz potrzeby wsparcia i preferowanych form doskonalenia zawodowego, które mogłyby przygotowywać nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej z wykorzystaniem teatralizacji.

Druga część rozdziału jest prezentacją wyników badania w działaniu (*action research*), w ramach którego dopracowywałam metodę teatralizacji. W rozdziale tym zamieszczone zostały również **wskazówki metodyczne** dla nauczycieli oraz **przykładowe scenariusze zajęć** prowadzonych z wykorzystaniem metody teatralizacji. W końcowej części rozdziału poddałam dyskusji **wnioski z badań** oraz rekomendacje. Rozprawę kończy bibliografia oraz aneks.

Summary

Dissertation topic: Theatricalization in Early Childhood Education. Teachers' Knowledge, Opinions, and Actions.

In the face of many dynamic changes, contemporary schools face the need to search for new, engaging teaching and educational methods that respond to the specific developmental needs of students and support their preparation for life. In this dissertation, I highlight the need for such teaching and educational activities: activating, creative, engaging the senses, knowledge, and imagination not only of students but also of teachers.

The starting point for my analyses and research was the belief in the great potential of art to influence people - their development and education. This belief stems from the assumptions and theses of the theory of aesthetic education (including education through theater), which constitutes the theoretical foundation for the research I conducted and the results of which I present in this dissertation. I am a person with an acting education and at the same time a teacher actively involved in early childhood education, which is why I have always been fascinated by the possibilities of using means of expression characteristic of theatre in the teaching and educational process.

Beyond the most commonly used educational methods of theatre education, such as creating performances with children, group outings to the theatre, and participating in workshops offered after seeing a performance or drama, I have always been interested in other possibilities in this area - smaller-scale theatricalization activities that can be incorporated into a teacher's daily work with students, thus making the educational process more effective. I defined theatricalization in this sense (creating a design definition) as a well-thought-out, planned, conscious, and purposeful teaching and educational method for conducting classes, with a framework and a framework within which we can allow for improvisation. The tools we can use when working with theatricalization method include: dialogue (a partner with whom we engage in dialogue), movement, facial expressions, and gesture. These are means of expression characteristic of theater, but they also belong to our everyday lives.

To discuss theatricalization method in education and use it in practice, during classes, another component is necessary: the so-called added element. This could be: decoration (set design), costume, props, or music. This added element is "property" of the theater, not everyday life. For the purposes of working with theatricalization method in class, it was "borrowed" from the theater.

As a teaching and educational method, theatricalization shifts the focus of lessons from traditional sources such as textbooks, books, exercises included in textbooks, and worksheets to active activities by students and teachers, utilizing theatrical means of expression.

The main goal of the research presented in this dissertation was to gather knowledge about how early childhood teachers utilize theatrical means of expression in their teaching and educational practice, and what opportunities and limitations they perceive. I asked the participants about both education through theater in its broadest sense and about theatre - based activities consistent with the design definition I proposed. My exploratory goal, with explanatory elements, guided me to learn the teachers' opinions on this topic, including their knowledge, daily practices in the teaching and educational process, and professional development needs.

My research was qualitative in nature, and the selection of methods, techniques, and tools was based on theoretical assumptions and the nature of the phenomenon being studied. I adopted an ethnographic perspective, which allowed me to gain a deeper understanding of the individual experiences, knowledge, and opinions of the teachers I studied regarding the topic.

As mentioned, the theoretical foundation for my research was the theory of education through art, developed in Polish pedagogy by Bogdan Suchodolski and Irena Wojnar, among others. In this approach, art serves an educational and formative function, developing sensitivity, reflectiveness, and imagination. Education through art is viewed as a process of influencing holistic human development, taking into account its various aspects - not only aesthetic and artistic, but also intellectual, emotional, social, and moral. One of the artistic fields that can significantly impact human development and education is theater. This is emphasized by researchers such as Wiesław Żardecki, Romana Miller, and Wiesława Pielasińska, who write about the potential role of theater in building interpersonal bonds, communication, and empathy, as well as by Wanda Renikowa, who presents theater as a unique tool for developing an individual's imagination and symbolic thinking. I analyze issues related to the idea of education through art (and specifically, education through theater) that are relevant to the topic I have undertaken in the theoretical part of my dissertation.

While conducting my research, I sought answers to the following research questions:

1. What are the possibilities associated with using theatricalization in education, especially early childhood education?

2. What are the knowledge, opinions, and actions of the surveyed teachers regarding theatricalization in early childhood education?

My study of early childhood teachers' opinions on the topic of interest was grounded in the constructivist paradigm, which posits that knowledge is created through human interaction, experience, and meaning-making. This constructivist approach allowed me to analyze teachers' subjective experiences, opinions, and beliefs about theatricality, and to understand how they interpret their teaching practices. I collected data on this topic through semi-structured interviews with participants, including narrative elements. I then subjected the data to thematic analysis using Virginia Braun and Victoria Clarke's approach.

The research presented in this dissertation also concerned the process of developing theatricalization and implementing it in my own educational practice. This was action research, conducted based on the methodological framework proposed by Stephen Kemmis and Robin McTaggart. It allowed me to refine theatricalization as a teaching and educational method through a reflective, multi-stage process. This included searching for new solutions that utilized theatrical means of expression and addressed the perceived learning challenges of my students. I observed changes in students' activity and engagement in classes, critically self-reflected on my actions, discussed the steps I had taken with students and experts, and self-corrected previously adopted solutions. I grounded my action research in a phenomenological-participatory paradigm. This approach focused on my teaching experiences, attempting to understand and make sense of them, and consequently, on improving my own professional practice. The goal of my work was to explore how using theatrical means of expression could support my students' daily process of learning content, fostering their consolidation of knowledge, developing their creativity, collaboration, and engagement in the classroom. In these activities, students were not merely passive recipients but also co-creators of the activities - as part of their creative activity, they improvised dialogues, created sets and props, collaborated in groups, and completed individual tasks.

Therefore, I used triangulation in my research, combining various research approaches, methods, and techniques to increase the credibility of the obtained results.

The first research group consisted of teachers working with grades 1- 3 in public primary schools in Poland. I interviewed them and the collected data was analyzed thematically. This allowed me to identify the main themes in the respondents' statements and identify five thematic areas. The first concerns the respondents' understanding of education through theater and the forms in which it is and can be implemented in schools. The second area encompasses teachers' reflections on the educational, pedagogical, and therapeutic potential of theater. The next topic addresses teachers' knowledge of the possibilities of using theater in their daily teaching and educational work and their approach to the definition of design theater proposed in the study. The fourth thematic area encompasses teachers' reflections on conducting classes using theater. The final thematic area analyzed concerns issues related to support and forms of professional development for teachers that could enhance their knowledge, competencies, and skills related to using the theater method I proposed.

The second group participating in my research consisted of third- grade students from Private Primary School No. 114 in Warsaw. Together, I explored new forms of teaching and implemented the theatricalization method in educational practice. This process, taking the form of action research, allowed me to gradually refine my original method, adapting it to the potential and needs of children and the realities of the school setting.

The research provided me with a valuable source of reflection on the value and limitations of theatricalization as a teaching and learning method. It also enabled me to develop practical recommendations for educators wishing to incorporate theatricalization in their own teaching.

This dissertation consists of the following chapters:

Chapter 1 presents the theoretical foundations of my research, demonstrating the connections between art (especially theater) and education and training. In it, I discuss the most important assumptions and theses related to the theory of education through art, with particular emphasis on education through theater. I also present the phenomenon of theatricalization in relation to existing scholarly publications addressing this topic.

Chapter 2 describes my research methodology, presenting the adopted paradigms, goals, and research questions that guided my research process. It also describes the research methods, techniques, and tools used, including ethnography, interviews, and action research. This chapter also presents the groups studied and the organization and conduct of the research.

Chapter 3 is devoted to the analysis of the collected research material, the conclusions drawn from the research, the discussion, and the presentation of key recommendations. The first part of this chapter focuses on interviews conducted with early childhood teachers. In the following sections, I discuss the issues identified in the thematic analysis and raised by the interviewed teachers. These issues concern their understanding of education through theatre, the theatrical forms and symbols they use in their educational practice, the perceived educational, educational, and therapeutic values associated with education through theatre, their knowledge and understanding of the concept of "theatricalization," reflections on conducting classes using the method I proposed, and the need for support and preferred forms of professional development that could prepare teachers for teaching and educational work using theatricalization.

The second part of the chapter presents the results of the action research, which helped me refine the theatricalization method. The chapter also includes methodological guidelines for teachers and sample lesson plans using the theatricalization method. The final section of the chapter discusses the research conclusions and recommendations. The dissertation ends with a bibliography and an annex.

Spis treści

Streszczenie	3
Summary	8
Wprowadzenie do problematyki rozprawy.....	15
ROZDZIAŁ 1. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH	27
1.1. Sztuka na przestrzeni dziejów	27
1.2. Wychowanie przez sztukę	36
1.3. Teatr i jego potencjał edukacyjny.....	47
1.3.1. Teatr na przestrzeni dziejów.....	48
1.3.2. Środki wyrazu charakterystyczne dla teatru	63
1.3.3. Wychowanie przez teatr.....	70
1.3.4. Wychowanie przez teatr - charakterystyka ogólna	71
1.3.5. Możliwości wychowania przez teatr w edukacji szkolnej.....	82
1.3.6. Możliwości wychowania przez teatr - kontekst edukacji wczesnoszkolnej	94
1.4. Teatralizacja w świetle wybranych analiz naukowych i praktycznych działań pedagogicznych	100
1.4.1. Teatralizacja w literaturze przedmiotu - wybrane przykłady.....	101
1.4.2. Teatralizacja jako metoda dydaktyczno-wychowawcza - propozycja autorska.....	114
ROZDZIAŁ 2. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....	123
2.1. Najważniejsze badania empiryczne dotyczące realizacji edukacji teatralnej w polskich szkołach (od 2000 roku)	123
2.2. Ogólna charakterystyka przeprowadzonych badań i przyjęte paradygmaty....	126
2.3. Cele badań	132
2.4. Pytania badawcze	133
2.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze wykorzystane w procesie badawczym.....	133
2.5.1. Metoda etnograficzna	133
2.5.2. Wywiad i jego analiza tematyczna.....	135
2.5.3. Action research (badanie w działaniu).....	141
2.6. Charakterystyka badanych grup i terenu badań	146
2.6.1. Badani nauczyciele	147
2.6.2. Uczniowie biorący udział w badaniu w działaniu (action research).....	149

2.7. Organizacja i przebieg badań własnych	150
ROZDZIAŁ 3. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH.....	154
3.1. Wyniki wywiadów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.....	154
3.1.1. Rozumienie „edukacji teatralnej” przez badanych nauczycieli oraz wykorzystywane przez nich formy i znaki teatralne	155
3.1.1.1. Drama.....	162
3.1.1.2. Wyjazdy do teatrów i przyjazdy teatrów do mniejszych ośrodków...	166
3.1.1.3. Inne wykorzystywane przez nauczycieli znaki teatralne	170
3.1.2. Wartości dydaktyczno-wychowawcze oraz terapeutyczne wynikające z działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru.....	175
3.1.3. „Teatralizacja” - znajomość i rozumienie pojęcia. Odniesienie się badanych do definicji projektującej	186
3.1.4. Wątpliwości nauczycieli i wskazane przez nich trudności dotyczące prowadzenia zajęć metodą teatralizacji.	203
3.1.5. Wsparcie dla nauczycieli w zakresie stosowania metody teatralizacji podczas zajęć a także preferowane przez nich formy doskonalenia zawodowego w tym zakresie.....	214
3.2. Tworzenie metody teatralizacji – raport z badania w działaniu przeprowadzonego w kl. III szkoły podstawowej	221
3.3. Metodyczne wskazówki odnoszące się do zajęć prowadzonych metodą teatralizacji oraz przykładowe scenariusze	231
3.3.1. Podstawowe wskazówki metodyczne	231
3.3.2. Przykładowe zajęcia przeprowadzone z wykorzystaniem metody teatralizacji	234
3.4. Wnioski z badań i dyskusja wyników.....	252
3.5. Rekomendacje dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczące stosowania metody teatralizacji	264
Bibliografia	267
Aneks.....	283
Załącznik nr 1 - Pytania do wywiadu	283
Załącznik nr 2 - Spis fotografii do podrozdziału 3.2.	285
Załącznik nr 3 - Spis rysunków i schematów	286
Załącznik nr 4 - Spis tabel	286

Wprowadzenie do problematyki rozprawy

Wobec intensywnych zmian zachodzących we współczesnym świecie szkoła staje przed licznymi, nowymi wyzwaniami. Jednym z nich jest organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego w taki sposób, aby był on dla uczniów interesujący, wyzwalał ich uwagę, zaangażowanie i twórczą aktywność oraz przygotowywał ich do dalszego życia. Świadomość tego wyzwania powinna skłaniać nauczycieli do wychodzenia poza rutynowe sposoby pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także proponowania uczniom takich metod, które rozwijają samodzielność myślenia, pobudzają ciekawość poznawczą, sprzyjają współpracy oraz pozwalają łączyć wiedzę szkolną z realnymi doświadczeniami i problemami codziennego życia.

Nauczyciele współcześni potrzebują wyobraźni, odwagi oraz inspiracji, by w taki sposób myśleć o zadaniach związanych z ich pracą przede wszystkim, by wprowadzać różnego rodzaju innowacje do swoich codziennych działań dydaktyczno-wychowawczych. Studia przygotowujące nauczyciela do pracy dają dużą wiedzę na ten temat, jednak trudno oczekiwać, że można ją uznać za „dokończoną”, nie wymagającą elastycznego, kreatywnego spojrzenia, przekształcania i rozbudowywania w kontekście potrzeb konkretnych uczniów, ich potencjału i problemów, zagrożeń dla ich rozwoju oraz ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Joanna Madalińska-Michalak zaznacza:

Współczesna szkoła pokazuje, iż konieczne staje się zarówno określenie, jakiego nauczyciela potrzebuje dziś oraz w przyszłości, jaką szkołę chciałby kreować nauczyciel ze względu na potrzeby edukacyjne uczniów i własne pomysły na ich edukację, jak i podjęcie próby odpowiedzi na pytanie o projekt edukacji nauczycieli, który by uwzględnił zarówno wymogi zmieniającego się świata, jak i dziejący się w Polsce i na świecie dynamiczny proces przemian społecznych, kulturowych, politycznych czy ekonomicznych¹.

Kompetencje zawodowe nauczycieli oraz ich predyspozycje osobowościowe odgrywają kluczową rolę w skutecznym wdrażaniu zmian i dostosowywaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego do potrzeb współczesnej edukacji. Wśród nich jako jedne

¹ J. Madalińska-Michalak, *Edukacja nauczycieli. Na 35- lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, J. Madalińska-Michalak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2017, s. 15.

z najważniejszych wymienia się kompetencje twórcze, innowacyjne, związane z kreatywnością.

Praca nauczyciela nie polega, jak wiemy, tylko na przekazie wiadomości, lecz także na tworzeniu sytuacji problemowych w powiązaniu z określonym kontekstem oraz stymulowaniu twórczych postaw edukacyjnych uczniów. Nauczyciel powinien więc dysponować różnorodnymi umiejętnościami składającymi się na jego własne kompetencje kreatywności, jego zdolności do tworzenia czegoś oryginalnego oraz powinien umieć rozwijać pewne potencjalne dyspozycje do twórczości u swoich uczniów. W codziennej pracy nauczyciela istotną rolę pełnią więc również kompetencje kreatywności - podkreśla Jolanta Szempruch².

Współczesny nauczyciel powinien być samodzielnym oraz krytycznym badaczem rzeczywistości szkolnej. Jego praca nie powinna polegać ani na bezrefleksyjnym stosowaniu posiadanej już wiedzy, ale na ciągłym jej poszukiwaniu, analizowaniu i przekształcaniu w praktyczne rozwiązania dydaktyczne. Kluczowe znaczenie ma tu twórczość rozumiana jako zdolność do wychodzenia poza schematy, formułowania własnych problemów i koncepcji oraz projektowania nowych działań edukacyjnych³. Twórczy nauczyciel potrafi samodzielnie zdobywać i aktualizować wiedzę, a następnie wykorzystywać ją przy tworzeniu autorskich programów nauczania i nowych metod pracy. Jest otwarty na zmiany i nowe idee, nie ulega stereotypom ani presji utartych opinii. Cechuje go elastyczność myślenia, odwaga poznawcza i gotowość do eksperymentowania⁴.

Twórcze podejście nauczyciela do jego zawodowych zobowiązań otwiera go w sposób szczególny na twórczość jego wychowanków⁵. Łatwiej dostrzega on i właściwie ocenia przejawy kreatywności u swoich uczniów, potrafi je wzmacniać i adekwatnie wspierać - także również poprzez dobór odpowiednich (także autorskich) metod dydaktyczno-wychowawczych. Dzięki temu realnie pobudza ich rozwój. Rozwijanie kreatywności samych nauczycieli przekłada się więc na większą kreatywność uczniów. Postawa twórcza pedagoga sprzyja ich otwartości na nowe doświadczenia, rozwija wyobraźnię,

² J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001, s. 117.

³ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 159.

⁴ S. Korczyński, *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Opole 1992, s. 55.

⁵ K. J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości; przegląd stanowisk polskich*, [w:] K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003, s. 87-88.

zachęca do nieszablonowego myślenia i pomaga przełamywać bariery w poznawaniu siebie oraz innych.

Zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i do nauczycieli, taką twórczą postawę należy uznać za jedną z najbardziej kluczowych kompetencji. Tylko człowiek kreatywny, innowacyjny, twórczy ma bowiem szansę na pełne i podmiotowe uczestnictwo w procesie zmian, jakie nieustannie dokonują się w rzeczywistości⁶.

Stymulowanie twórczej aktywności uczniów i wyzwalaanie twórczych działań w pracy nauczyciela zostało mocno zaakcentowane w teorii wychowania estetycznego, która stanowi teoretyczny fundament moich badań.

Ukazuje ona sztukę jako swoiste narzędzie umożliwiające odkrywanie potencjału uczniów, pozwalające im doświadczać przeżyć estetycznych oraz twórczej aktywności, co wpływa na ich szeroko, wieloaspektowo rozumiany rozwój. Irena Wojnar wymienia dwa wymiary tak rozumianego wychowania: pierwszy odnosi się do rozwijania w człowieku wrażliwości i kultury estetycznej („wychowanie do sztuki”). Stanowi on punkt wyjścia do dalszych i niezmiernie istotnych oddziaływań edukacyjnych w zakresie szeroko rozumianego kształcenia intelektualnego, moralnego oraz społecznego, kształcenia całej integralnej osoby ludzkiej z uwzględnieniem jej wiedzy, wyobraźni, wewnętrznego świata emocji oraz postawy twórczej („wychowanie przez sztukę”)⁷.

W tym szerokim ujęciu wychowanie estetyczne jest *taką propozycją wychowawczą, która dostrzega rolę zjawisk estetycznych w organizowaniu stosunku człowieka nie tylko do autonomicznego świata sztuki, ale przede wszystkim do rzeczywistości podmiotowej, społecznej, do świata wartości, do każdej konkretnej ludzkiej istoty*⁸.

Szczególną rolę w tej propozycji przypisuje się twórczej aktywności jednostki. Ważny moment w docenieniu jej stanowi powstanie na przełomie XIX i XX wieku ruchu nowego wychowania. Dla jego przedstawicieli dziecko - jego potrzeby, specyfika rozwoju i aktywność - stało się *punktem wyjścia i ośrodkiem zainteresowań zarówno teoretyczno-pedagogicznych, jak i praktyczno-wychowawczych*⁹.

⁶ A. Włoch, *Edukacja teatralna a rozwój kreatywności dziecka*, [w:] *Edukacja teatralna dzieci i młodzieży w Młodzieżowym Domu Kultury w Opolu*, B. Śliwerska (red.), Młodzieżowy Dom Kultury w Opolu, Opole 2012, s. 9.

⁷ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980, s. 13-14.

⁸ Tamże, s. 178-179.

⁹ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław 1975, s. 8.

Podkreślano wówczas, że pragnienie wyrażania siebie i tworzenia jest naturalne dla wszystkich dzieci, co powinno być brane pod uwagę podczas organizowania procesu edukacji¹⁰. Jeden z przedstawicieli nowego wychowania, twórca francuskiej szkoły nowoczesnej, Celestin Freinet, tak organizował pracę w swoich szkołach, aby dzieci miały jak największą swobodę indywidualnego rozwoju, a także by zachęcić je do aktywności i wyrażania siebie¹¹. Znaczenie twórczej aktywności uczniów podkreślali także inni pedagodzy związani z nowym wychowaniem, między innymi John Dewey, Rudolf Steiner, Franz Cižek czy Emile Jaques-Dalcroze. W swojej pracy pedagogicznej pokazywali oni, że ekspresja i twórcza aktywność dzieci stawała się czynnikiem pobudzającym ich zainteresowania i samodzielne prace badawcze, a tym samym silnie wpływała na proces kształcenia¹².

Irena Wojnar podkreśla, jak ważne jest myślenie o wychowaniu estetycznym nie tylko w kategoriach obcowania z istniejącymi już, wielkimi dziełami artystów, ale także - właśnie przez pryzmat stymulowania twórczej aktywności wychowanków. Píše ona:

*Zarysowana w końcu XIX oraz w pierwszej połowie XX wieku pedagogika twórczej aktywności, inspirowana wzniosłym przeświadczeniem o perspektywie „Stulecia dziecka”, ujawniła nową bezprecedensową problematykę pedagogiczną, która nie tylko wzbogaciła edukacyjne „tu i teraz” tamtych czasów, ale wskazała na nowe problemy i nowe sposoby myślenia o procesach edukacyjnych. (...) **Perspektywa powszechnej kreatywności stała się nową szansą edukacyjną** (podkr. A. M.), która na różne sposoby ujawniać się będzie w ciągu dwudziestego stulecia, uzasadniając komplementarność konwergencyjnego i dywergencyjnego ujmowania edukacji, potrzeby uzupełniania tradycyjnego „teaching” (...) o dynamikę inspiracji wyzwalającej, realizowanej przez podmiotowe procesy „learning” (...) Takie rozumienie edukacji wymaga wzmocnienia jej aspektów podmiotowych, osobowych, indywidualnego wysiłku, wyboru i zaciekawienia, swojego pedagogicznego różnicowania w różnych zakresach i sytuacjach¹³.*

Wielu myślicieli i badaczy, między innymi Friedrich Schiller, Herbert Read, John Dewey, Bogdan Suchodolski, Stefan Szuman, podkreślało znaczenie sztuki jako narzędzia wychowawczego i dydaktycznego. Herbert Read pisał, iż (...) *wychowanie można określić jako kształcenie sposobów ekspresji; wychowywać oznacza uczyć dzieci*

¹⁰ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przekł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 10.

¹² I. Wojnar, *Pedagogika twórczej aktywności*, [w:] I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 35-36.

¹³ Tamże, s. 38.

*i dorosłych, jak tworzyć dźwięki i obrazy, wykonywać ruchy, wytwarzać narzędzia i inne przedmioty*¹⁴. Ten angielski teoretyk sztuki, poeta i eseista podkreślał, że sztuka powinna być traktowana nie jako dodatek, lecz jako podstawa harmonijnego rozwoju dziecka.

Read twierdził:

*Cztery aspekty rozwojowe - sztuka dramatyczna, projektowanie, taniec (łącznie z muzyką) oraz elementy umiejętności typu rzemieślniczego - przedstawiają cztery dziedziny, na które zgodnie z naturą podzielony jest system wychowania (...) Razem jednak tworzą one całość, która odpowiada jedności harmonijnie rozwijającej się osobowości*¹⁵.

W wychowaniu estetycznym ważne jest tworzenie dzieciom takich warunków, by mogły działać, tworzyć i przeżywać oraz by uczyły się interpretowania własnych doświadczeń¹⁶.

W procesie tym wychowankowie potrzebują inspiracji, czasem mądrego nakierowania, podpowiedzi i wsparcia, odniesienia do szerszego kontekstu społecznego. Bogdan Suchodolski podkreślał, że *w każdym procesie wychowania (...) biorą udział trzej partnerzy: wychowawca, wychowanek oraz społeczno-kulturowy świat obiektywny, który wyznacza wychowankowi i wychowawcy określone zadania i dokonuje oceny ich działania*¹⁷. Rola nauczyciela w procesie wychowania estetycznego jest więc trudna do przecenienia. Od niego bowiem zależy, jak zorganizowane będą warunki uczenia się wychowanków, jakie metody zostaną wykorzystane podczas zajęć, jak dużo będzie przestrzeni na twórczą aktywność dzieci. To nauczyciel decyduje, czy zajęcia ograniczą się do tradycyjnego przekazu wiedzy w formie podającej, czy też zostaną wzbogacone o metody aktywizujące, które angażują uczniów i stawiają ich w centrum procesu dydaktycznego. Jak zaznacza Ewa Pasterniak-Kobyłecka:

*W placówkach edukacyjnych trzeba tworzyć takie warunki wychowankom, aby mogli oni wykazać się różnorodną aktywnością, planować działania na lekcjach, eksperymentować, samodzielnie poszukiwać oraz rozwiązywać problemy, podejmować autonomiczne decyzje. Nauczyciel zachęcając uczniów do współpracy, wsłuchuje się w to, co mają do powiedzenia*¹⁸.

¹⁴ H. Read, *Education through Art*, Faber & Faber, London 1963, wydanie polskie: *Wychowanie przez sztukę*, przekł. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław 1976, s. 17.

¹⁵ Tamże, s. 19.

¹⁶ I. Kust, *Znaczenie wychowania estetycznego w rozwoju człowieka*, [w:] *Sztuka i wychowanie*, K. Panikowska (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2020, s. 223.

¹⁷ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975, s. 108.

¹⁸ E. Pasterniak-Kobyłecka, *Uczeń jako podmiot edukacji szkolnej. Perspektywa aksjologiczna*, [w:] *Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji*, L. Kataryńczuk-Mania, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2017, s. 17-18.

Nauczyciel ma wiele możliwości, by poprzez metody aktywizujące stworzyć przestrzeń sprzyjającą twórczej aktywności uczniów. Metody aktywizujące pozwalają wpleść w proces dydaktyczno-wychowawczy sztukę i mogą uczynić ją istotnym narzędziem oddziaływania na rozwój ucznia. Jedną z takich metod może być teatralizacja, która wykorzystuje środki wyrazu charakterystyczne dla teatru. Zaprezentowanie jej stanowi jeden z celów niniejszej rozprawy.

Teatralizacja oznacza nadawanie działaniom czy sytuacjom cech charakterystycznych dla teatru czyli takich, które sprawiają, że uczestnik lub odbiorca może pełniej przeżywać, interpretować, a także angażować się emocjonalnie i intelektualnie w zarysowaną lub przedstawioną sytuację¹⁹.

Jako zjawisko teatralizacja analizowana jest w różnych kontekstach - nie tylko aktywności artystycznej, lecz także życia społecznego czy działań terapeutycznych. W dalszej części niniejszej rozprawy przedstawiam przykłady osadzenia teatralizacji w różnorodnych obszarach ludzkiego życia. Najistotniejszy jest dla mnie edukacyjny kontekst rozważań nad tym zjawiskiem - ukazanie teatralizacji jako wartościowego elementu procesu dydaktyczno-wychowawczego, jako metody aktywizującej, która sprzyja kształtowaniu wrażliwości estetycznej uczniów, pozwala im angażować się w proces uczenia się, doświadczać, działać i tworzyć. Jest to metoda, która może uzupełniać listę różnorodnych sposobów wychowania przez teatr i sprawić, że środki wyrazu charakterystyczne dla teatru będą wykorzystywane przez nauczycieli częściej niż tylko okazjonalnie, dodatkowo.

W edukacyjnym kontekście teatralizację definiuję jako *przemyślaną, zaplanowaną, świadomą i celową metodą dydaktyczno-wychowawczą prowadzenia zajęć, mającą szkic oraz ramy, w których możemy pozwolić sobie na improwizację. Narzędzia, którymi możemy posługiwać się, pracując metodą teatralizacji, to: dialog, (partner z którym prowadzimy dialog), ruch, mimika, gest. Są to środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, ale należą one także do naszego codziennego życia.*

By można było mówić o metodzie teatralizacji w proponowanym przeze mnie ujęciu i posługiwać się nią w praktyce, czyli podczas zajęć lekcyjnych, niezbędny jest jeszcze jeden komponent będący tzw. elementem dodanym. Może nim być dekoracja (scenografia), kostium, rekwizyt lub muzyka. Element dodany jest „własnością” teatru, nie zaś życia codziennego.

¹⁹ K. Braun, *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 66-67.

Jest to definicja projektująca teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej, do której to definicji bezpośrednio nawiązałam w moich badaniach, przeprowadzając wywiady z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.

Zainteresowanie tą problematyką wyłoniło się w toku moich nauczycielsko-aktorskich poszukiwań realizowanych w pracy z dziećmi. Zwróciłam wówczas uwagę na ich częste znużenie oraz obojętność, pojawiające się podczas głośnego czytania długich tekstów informacyjnych pozbawionych bohaterów, dialogu i fabuły oraz nasyconych trudnym do zapamiętania słownictwem. Przestrzenią twórczych działań stała się dla mnie Prywatna Szkoła Podstawowa nr 114 w Warszawie²⁰. Zaproszona do współpracy mogłam przez kilka lat obserwować, szukać, doświadczać, angażować się, badać potencjał, możliwości i potrzeby uczniów. Działalam w dwóch obszarach - prowadząc zajęcia z zakresu edukacji teatralnej (drama, zabawy teatralne, improwizacje, recytacje, ćwiczenia dykcji oraz impostacji głosu, tworzenie przedstawień teatralnych), a następnie pracując jako nauczyciel wczesnoszkolny. Zderzenie praktyki szkolnej z moim wykształceniem aktorskim oraz wcześniejszymi doświadczeniami scenicznymi skłoniło mnie do poszukiwania charakterystycznych dla teatru środków, które mogłyby dać uczniom szansę na większe zaangażowanie w zajęcia, rozbudzenie ciekawości i twórczą aktywność. Niniejsza rozprawa jest próbą naukowego usystematyzowania tych obserwacji, doświadczeń i badań - poszukiwania teoretycznych uzasadnień oraz wypracowywania praktycznych rozwiązań, które mogą być inspiracją dla nauczycieli, pedagogów i edukatorów pracujących z dziećmi, młodzieżą i studentami.

Teatralizacja, o której jako o metodzie dydaktyczno-wychowawczej piszę w niniejszej rozprawie, polega na przekształcaniu informacyjnych, użytkowych, publicystycznych treści dydaktycznych w taki sposób, by mogły być przyswajane przez uczniów w aktywnym, twórczym procesie uczenia się. Nauczyciel staje się facylitatorem takich działań. To on decyduje o przebiegu zajęć oraz o doborze środków charakterystycznych dla teatru (kostiumu, charakteryzacji, scenografii, muzyki itd.). Jego wyobraźnia, kreatywność oraz elastyczność umożliwiają pracę z uczniami w fikcyjnym świecie stworzonym na podstawie konkretnego tekstu. Dzięki temu teatralizacja może stać się metodą dydaktyczno-wychowawczą, w której uczenie się, doświadczenie i twórcza ekspresja są ściśle powiązane. Jest to metoda, która daje przestrzeń na zaangażowanie i aktywizowanie uczniów na wiele sposobów nie tylko poprzez odgrywanie ról. Aktywność uczniów może

²⁰ W szkole tej pracowałam od 2011 roku jako aktorka prowadząca zajęcia z teatru i dykcji, a następnie - od 2021 roku - jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej.

przejawiać się również we współtworzeniu narracji i fabuły, projektowaniu scenografii oraz rekwizytów, asystowaniu nauczycielowi, w także w improwizowanych wypowiedziach i działaniach ruchowych. Teatralizacja sprzyja więc indywidualizacji pracy każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb edukacyjnych.

Tak rozumianą teatralizację postawiłam w centrum moich badań, czyniąc ją ich głównym przedmiotem.

Badania miały charakter jakościowy. Przyjęłam podejście etnograficzne, które pozwoliło na szerokie, pogłębione poznanie badanej rzeczywistości poprzez obserwację terenową, uczestnictwo w działaniach oraz analizę danych zebranych na podstawie przeprowadzonych wywiadów. W badaniach wykorzystałam strategię triangulacji. Pozwoliło mi to na zwiększenie rzetelności oraz trafności prowadzonych analiz. W ramach metody etnograficznej zastosowałam jako narzędzie badawcze wywiad częściowo ustrukturyzowany z elementami narracyjnymi. Badaną grupę tworzyli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pracujący w publicznych szkołach podstawowych, a wywiady z nimi przeprowadziłam na platformie Microsoft Teams. Analiza tematyczna zgromadzonych w ten sposób danych pozwoliła na identyfikację i interpretację istotnych wątków tematycznych oraz znaczeń zawartych w ich wypowiedziach. Ta część moich badań została osadzona w paradygmacie konstruktywistycznym, zgodnie z którym mogłam skoncentrować się na wiedzy, opiniach i sensach, jakie swoim doświadczeniom nadawali badani nauczyciele.

Działania teatralizacyjne prowadziłam w ramach badania, w działaniu tzw. *action research*, co umożliwiło mi jednoczesną obserwację oraz refleksyjne zaangażowanie się w doskonalenie własnej pracy dydaktycznej. Podstawą tej części moich badań był paradygmat fenomenologiczno-uczestniczący. W tak przyjętym ujęciu istotne były moje nauczycielskie doświadczenia, próba ich zrozumienia i nadania im sensu, a w konsekwencji doskonalenie własnej praktyki zawodowej. Celem moich działań było sprawdzenie, w jaki sposób wykorzystywanie środków wyrazu charakterystycznych dla teatru może wspierać proces przyswajania treści nauczania przez moich wychowanków, sprzyjać utrwalaniu przez nich wiedzy, rozwijaniu ich kreatywności, współpracy i zaangażowaniu w zajęcia.

Zastosowana metodologia badawcza została dobrana do charakteru podejmowanego zagadnienia, celów rozprawy oraz postawionych pytań badawczych: Pytania badawcze, na które poszukiwałam odpowiedzi podczas moich badań były następujące:

1. Jakie są możliwości związane z wykorzystywaniem teatralizacji w edukacji, przede wszystkim edukacji wczesnoszkolnej?
2. Jakie są: wiedza, opinie i działania badanych nauczycieli na temat teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej?

Projektując badania, przyjąłam cel eksploracyjny z elementami wyjaśniającymi, co umożliwiło mi pogłębione poznanie zjawiska teatralizacji w praktyce szkolnej, a także zrozumienie potrzeb i problemów z jakimi mierzą się nauczyciele w tym obszarze. Równocześnie badania miały wymiar praktyczny, bowiem ich celem było opracowanie metodycznych wskazówek, wspierających nauczycieli w skutecznym wdrażaniu metody teatralizacji w pracy z uczniami klas I-III szkoły podstawowej. Wskazówki te zostały oparte na literaturze przedmiotu, własnych doświadczeniach badawczych oraz analizie wywiadów z nauczycielami, dzięki czemu uwzględniają zarówno zakres wiedzy badanych, jak i ich potrzeby oraz wcześniejsze działania w obszarze edukacji teatralnej.

Wskazane podstawy teoretyczne oraz przyjęta strategia metodologiczna umożliwiły mi pogłębioną analizę zjawiska teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniając zarówno perspektywę nauczycieli, jak i własne doświadczenia zawodowe oraz badawcze.

Struktura rozprawy:

Praca składa się z następujących rozdziałów:

Rozdział 1 stanowi prezentację teoretycznych podstaw moich badań: problematyki wychowania przez sztukę ze szczególnym uwzględnieniem wychowania przez teatr. Moje rozważania w tej części rozprawy rozpoczynam od zagadnień związanych z ogólnym rozumieniem sztuki, postrzeganiem jej miejsca oraz funkcji w życiu człowieka na przestrzeni dziejów (punkt 1.1.). Jest to dla mnie punkt wyjścia do ukazania potencjału wychowawczego sztuki. Od wieków bowiem stanowiła ona szczególny rodzaj aktywności, której efekty miały wielką moc oddziaływania na człowieka.

W punkcie 1.2 scharakteryzowana została polska teoria wychowania estetycznego, akcentująca znaczenie sztuki w procesie wychowania. Wskazałam jej najważniejsze tezy związane z „wychowaniem do sztuki” i „wychowaniem przez sztukę”, omówiłam też krótko poglądy tych myślicieli i badaczy, których spuścizna tworzy najważniejsze tradycje teorii wychowania estetycznego. Opisuując tę teorię starałam się podkreślić

fakt, że wychowanie przez sztukę nie jest w jej perspektywie rozumiane jako „dodatek” do edukacji, lecz jako jej integralny element, który może oddziaływać na bardzo wiele aspektów rozwoju jednostki. Ważne było też dla mnie ukazanie tego aspektu teorii wychowania estetycznego, który koncentruje się na znaczeniu twórczej aktywności człowieka. Jest to bowiem zagadnienie szczególnie ważne w kontekście podjętych przeze mnie badań.

Punkt 1.3 poświęcony jest charakterystyce teatru jako dziedziny sztuki oraz problematyce wychowania przez teatr i ukazaniu jego powiązania z przedstawioną wcześniej teorią wychowania estetycznego. Uznałam, że ukazanie specyfiki teatru, tego jak był postrzegany na przestrzeni dziejów, a przede wszystkim specyficznych dla niego środków wyrazu jest ważne w kontekście dalszych rozważań na temat wychowania przez teatr i, w dalszej kolejności, na temat teatralizacji. Pozwala bowiem zrozumieć synkretyczny charakter tej dziedziny sztuki i związany z tym ogromny wachlarz możliwości oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, które odwołują się do języka teatru.

Następnie omówiłam teoretyczne podstawy wychowania przez teatr (odnosząc się do poglądów wybitnych polskich pedagogów, którzy ją na przestrzeni lat tworzyli i rozwijali), jak i praktyczne możliwości wykorzystania różnych form teatralnych w edukacji. Szczególną uwagę zwróciłam na możliwości wychowania przez teatr na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Punkt 1.4 dotyczy teatralizacji w literaturze przedmiotu. W tej części pracy dokonałam ogólnego przeglądu stanowisk zaprezentowanych w wybranych publikacjach, gdzie zjawisko teatralizacji ukazywane jest w różnych kontekstach (m.in. artystycznym, politycznym, społecznym). Ważny był dla mnie przede wszystkim kontekst edukacyjny. W części tej przedstawiam też autorską, projektującą definicję teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej, a także dokonuję jej szczegółowej charakteryzacji. Opisuując metodę teatralizacji, zwróciłam uwagę nie tylko na charakterystyczne dla teatru środki wyrazu, które mogą być w jej ramach wykorzystywane podczas zajęć dydaktycznych, ale też na związane z nią możliwości stymulowania twórczej aktywności zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Rozdział 2 poświęcony jest przedstawieniu metodologicznych podstaw badań własnych, stanowiących empiryczne dopełnienie rozważań teoretycznych zaprezentowanych w rozdziale 1. Zawiera opis przyjętych paradygmatów badawczych,

celów i pytań badawczych, a także metod, technik oraz narzędzi zastosowanych w procesie badawczym.

Punkt 2.1 zawiera przegląd najważniejszych badań nad stanem edukacji teatralnej w polskich szkołach, przeprowadzonych od 2000 roku.

W punkcie 2.2 dokonałam ogólnej charakterystyki przeprowadzonych badań, jak również przyjętych paradygmatów: konstruktywistycznego oraz fenomenologiczno-uczestniczącego.

W punkcie 2.3 wskazałam cele tych badań, zaznaczając ich eksploracyjny charakter, umożliwiający bardziej dogłębne poznanie zjawiska teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej.

Wskazałam również na ich wymiar praktyczny, ściśle związany z opracowaniem wskazówek metodycznych, które mogłyby wspierać nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W punkcie 2.4 wymieniłam pytania badawcze, na które poszukiwałam odpowiedzi podczas prowadzonych badań. Koncentrowały się one na możliwościach zastosowania teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej oraz na wiedzy, opiniach i działaniach nauczycieli w tym zakresie.

Punkt 2.5 to przedstawienie metod, technik oraz narzędzi badawczych, które zastosowałam w moich badaniach: metody etnograficznej, wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z elementami narracyjnymi, a także podejścia badawczego *action research*.

W punkcie 2.6. scharakteryzowałam badane grupy. Należeli do nich: nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz uczniowie uczestniczący w działaniach teatralizacyjnych. Opisałam także teren moich badań w działaniu, jakim była Prywatna Szkoła Podstawowa nr 114 w Warszawie.

Punkt 2.7 zawiera opis organizacji i przebiegu badań, z których raport prezentuję w kolejnym, trzecim rozdziale rozprawy.

W punkcie 3.1 omówione zostały szczegółowo wyniki analizy tematycznej wywiadów z nauczycielami. Pokazałam, w jaki sposób badani rozumieją edukację teatralną, jakie formy i znaki teatralne stosują w pracy z uczniami oraz jakie wartości dydaktyczno-wychowawcze oraz terapeutyczne wiążą się ich zdaniem z wykorzystywaniem w edukacji środków wyrazu charakterystycznych dla teatru. W tej części rozprawy przeanalizowałam także znajomość pojęcia „teatralizacja” przez badanych nauczycieli

oraz sposób, w jaki odnieśli się oni do zaproponowanej im definicji projektującej tej metody. Wskazałam zarówno ich nadzieje, jak i wątpliwości związane ze stosowaniem teatralizacji w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Zwróciłam także uwagę na to, jakie formy doskonalenia zawodowego związane z teatralizacją są preferowane przez badanych nauczycieli.

Punkt 3.2 stanowi raport z badania w działaniu (*action research*), przeprowadzonego w klasie III szkoły podstawowej. Odnosząc się do jego przebiegu opracowałam metodyczne wskazówki oraz przykładowe scenariusze zajęć, stanowiące potencjalne wskazówki i podpowiedzi dla nauczycieli w praktycznym wykorzystaniu teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej. Zostały one przedstawione w punkcie 3.3.

W punkcie 3.4 przedstawiono najważniejsze wnioski wynikające z przeprowadzonych badań. Część ta zawiera również dyskusję odnoszącą się do uzyskanych wyników badań.

Punkt 3.5 zawiera rekomendacje dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczące stosowania metody teatralizacji.

Rozprawę kończy bibliografia oraz załączniki.

ROZDZIAŁ 1. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

1.1. Sztuka na przestrzeni dziejów

Sztuka to *wielka nauczycielka wyobraźni*²¹. Jest ona jednym z nieodłącznych elementów, które towarzyszą człowiekowi od jego narodzin. Mimowolnie lub też w sposób intencjonalny i zaplanowany. Sztuka jest swoistym kolażem działań i wytworów kulturowych człowieka. To tygiel dziedzin takich jak muzyka, literatura, teatr, plastyka, taniec, architektura, film. Sztuka tworzona przez człowieka odzwierciedla jego emocje, wrażliwość, sposób postrzegania rzeczywistości, nadając jej jednocześnie znaczenie kulturowe czy społeczne.

Sztuka i jej wytwory bywają odbiciem aktualnych problemów społecznych czy kulturowych, ale też kondycji egzystencjalnej człowieka i tego, co uniwersalne, ponadczasowe, ważne w jego życiu i losie. To obraz i interpretacja ludzkiego świata²². Irena Wojnar zauważa, że:

*Z jednej strony sztuka jako proces twórczy i jego produkty uwarunkowana jest skomplikowanym układem czynników społeczno-ekonomicznych, artysta bowiem wyraża treść życia i społecznej działalności swojej epoki. Każdy utwór artystyczny jest na swój sposób obrazem i wyrazem swojego czasu i dzieje się tak nawet wtedy, gdy świadomie przeciw tej współczesności występuje. Z drugiej jednak strony stwierdzamy społeczne funkcjonowanie sztuki jako wytworów oderwanych od sytuacji tworzących je artystów, wytworów, których losy układają się autonomicznie, wyznaczone przez prawa historii wartości i idei*²³.

Wojnar zaznacza także:

*Od najdawniejszych czasów wiązano sztukę z wizją przeobrażenia człowieka i „naprawy rzeczy ludzkich”. Wszystkie niemal utopie społeczne wyrażały intuicyjne zaufanie do sztuki, uznawanej często za symbol wielkości człowieka, prawdziwych, autentycznych wartości życia. (...) W różnych koncepcjach filozoficznych i estetycznych sztuka ujmowana była jako środek pozwalający ludziom na spełnienie własnego człowieczeństwa*²⁴.

²¹ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 183.

²² I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 44.

²³ Tamże, s. 26.

²⁴ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, dz. cyt., s. 112.

Etymologia słowa „sztuka” wskazuje na łacińskie określenie *ars* i greckie *téchnē*, co oznaczało umiejętność wykonywania rzemiosła, dzięki posiadanej znajomości określonych zasad i reguł. Umiejętność ta mogła się przejawiać poprzez wykonanie *jakiegoś przedmiotu, domu, posągu, okrętu, łóżka, garnka, odzieży, a ponadto w dowodzeniu woj- skiem, mierzeniu pola, przekonywaniu słuchaczy*²⁵.

W Słowniku języka polskiego znajdujemy następującą definicję sztuki:

*To dziedzina ludzkiej działalności artystycznej, wyróżniana ze względu na związane z nią wartości estetyczne (zwłaszcza piękno); jej wytwory stanowią trwały dorobek kultury*²⁶.

W Słowniku języka polskiego wskazano także inne znaczenia tego pojęcia. *Sztuka* może oznaczać zarówno utwór dramatyczny przeznaczony do wystawienia na scenie, jak i umiejętność wykonywania określonych czynności w sposób nienaganny (sztuka aktorska, fryzjerska, kulinarna, lekarska czy wojenna). Określenie to bywa także odnoszone do działań wymagających szczególnej zręczności lub sprawności fizycznej, takich jak sztuki cyrkowe czy kuglarskie.

W dziele *Sztuka jako doświadczenie* amerykański filozof i pedagog John Dewey pisze: *Sztuka jest to proces wytwarzania lub wykonywania. Definicja ta odnosi się zarówno do sztuk pięknych jak do sztuk stosowanych, technicznych. Sztuką jest lepienie z gliny, ciosanie marmuru, odlewanie w brązie, nakładanie farb, wznoszenie budowli, śpiewanie pieśni, gra na instrumentach, odgrywanie roli w teatrze, wykonywanie rytmicznych ruchów w tańcu. Każda sztuka dokonuje czegoś w stosunku do jakiegoś fizykalnego materiału, niezależnie czy jest nim ciało artysty, czy coś poza ciałem, przy użyciu lub bez jakiegoś pośredniczącego narzędzia, w celu wytworzenia czegoś widzialnego, słyszalnego lub namacalnego*²⁷.

Analizując istotę sztuki Bogdan Suchodolski zwraca uwagę na jej głęboko egzystencjalny wymiar. Ujmuje on sztukę jako szczególną formę refleksji nad ludzkim losem, w której akt twórczy, a także przeżycia osobiste odbiorcy stają się odpowiedzią człowieka na fundamentalne pytania o sens i wartość życia: *Sztuka jest krytyką i akceptacją ludzkiego losu, a przeżycia i wzruszenia, które budzi, są samowystarczającą odpowiedzią, jaką człowiek daje sam sobie na pytania na temat wartości i sensu życia*²⁸.

²⁵ Wł. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1976, s. 21.

²⁶ *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa 1981, tom III, s. 428.

²⁷ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, dz. cyt., s. 59-60.

²⁸ B. Suchodolski, *Młodość- młodość- sztuka*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria- Recepcja- Oddziaływanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1977, s. 12.

Na przestrzeni wieków rozumienie sztuki ulegało licznym przekształceniom. Zmiany te były ściśle powiązane z wielorakimi przeobrażeniami społecznymi, kulturowymi, gospodarczymi oraz naukowym, zachodzącymi w kolejnych epokach. W konsekwencji zmieniały się także cele i funkcje przypisywane sztuce.

Barbara Osińska zaznacza, iż *ogólny orientacyjny podział dziejów sztuki na sztukę prehistoryczną, starożytną, średniowieczną, nowożytną i współczesną zgodny jest z okresami historycznymi i od nich bierze nazwy. Historyczny rozwój sztuki można również omawiać w odniesieniu do jednego kraju, na przykład Egiptu, Grecji, Polski lub jednego obszaru kulturowego (sztuka Bliskiego Wschodu, Europy, Basenu Morza Śródziemnego itp.)*²⁹.

W okresie prehistorycznym ludzie prowadzili głównie koczowniczy tryb życia, a ich podstawową formą aktywności było polowanie oraz zbieractwo. Potrzeba zdobywania pożywienia i przystosowania się do warunków środowiskowych sprzyjała rozwojowi prostych narzędzi oraz pierwszych form wytwórczości. Zamieszkiwane sezonowo jaskinie pełniły nie tylko funkcję schronienia, lecz także stały się przestrzenią najwcześniejszych aktów ekspresji twórczej. Malarstwo jaskiniowe i malowidła ścienne, pierwotnie związane z praktykami magicznymi i rytualnymi, współcześnie uznawane są za jedne z najstarszych przejawów działalności artystycznej człowieka.

Wraz z rozwojem cywilizacyjnym następował stopniowy wzrost znaczenia rzemiosł, takich jak tkactwo i garncarstwo, a następnie rozwijały się bardziej złożone formy działalności wytwórczej, obejmujące budownictwo, rzeźbę, ceramikę oraz architekturę. Sztuka przez cały ten okres pozostawała silnie związana z naturą, czerpiąc z niej zarówno inspirację formalną, jak i treściową.

Relacja między sztuką a naturą stała się przedmiotem refleksji filozoficznej już w starożytności. Jednym z kluczowych przekonań było wówczas twierdzenie, że „sztuka naśladuje naturę”. Towarzyszyła mu teza, iż sztuka dostarcza człowiekowi tego, czego brak mu w bezpośrednim oraz namacalnym doświadczeniu rzeczywistości. Wątki te odnajdujemy w poglądach Arystotelesa, a następnie zostały one pogłębione przez Tomasza z Akwinu. Sformułował on tezę, że sztuka naśladuje naturę, a zarazem dopełnia zastane w niej braki³⁰.

²⁹ B. Osińska, *Sztuka i czas. Od prehistorii do średniowiecza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 7.

³⁰ H. Kiereś, *Realistyczna koncepcja sztuki*, Roczniki Filozoficzne 2008, T. LVI, nr 1, s. 141-151.

W refleksji starożytnych Greków można odnaleźć początki podziału sztuk na wyzwolone oraz rzemieślnicze (mechaniczne), który został w pełni przyjęty dopiero w tradycji rzymskiej i średniowiecznej. Sztuki wyzwolone ceniono ze względu na ich przede wszystkim intelektualny charakter oraz brak bezpośredniego związku z pracą fizyczną. Do tej kategorii zaliczano takie dziedziny, które później weszły w skład kanonu trivium i quadrivium.

Z kolei sztuki mechaniczne obejmowały działalność wytwórczą opartą na pracy fizycznej i rzemiośle. Do tej grupy zaliczano m.in. malarstwo, rzeźbę i architekturę, rozumiane jako umiejętności wykonywane według określonych reguł technicznych. Jak podkreśla Henryk Kiereś, dzieła plastyczne starożytnych Greków w znacznej mierze powstawały w oparciu o zasady matematyczne i podporządkowane były idei harmonii. Szczególną rolę odgrywała zasada rytmu, łącząca sztuki plastyczne z muzyką, poezją i tańcem, natomiast w architekturze fundamentalne znaczenie miała symetria³¹.

Irena Wojnar zaznacza:

Pierwszym bodajże filozofem- estetykiem poszukującym związków między pięknem a harmonią zewnętrznego świata, a pięknem i harmonią ludzkich dusz był Pitagoras. Zdaniem pitagorejczyków harmonia miała być niemal identyczna z pięknem, a zarazem najbardziej wychowującą oraz najważniejszą sztuką była muzyka, rozumiana początkowo jako wyraz doskonałej harmonii wszechświata. Muzyka polegała na harmonii i na proporcji, muzyka miała oddziaływać na kształtowanie się ludzkich postaw moralnych³².

Różnorodne umiejętności wytwórcze były traktowane jako sztuki (*téchnai*) i posiadały własne reguły, zgodnie z którymi należało postępować. Mówiono zatem o sztuce garncarstwa, krawiectwa czy rzeźbiarstwa, nie przypisując im jednak autonomicznego statusu estetycznego w nowoczesnym znaczeniu tego pojęcia.

Władysław Tatarkiewicz podkreśla, że *Grecy klasycznej epoki nie uważali poezji za sztukę, sądząc, że jest rzeczą natchnień, a nie reguł; skoro zaś nie jest regułą, to nie jest sztuką. Zmieniło się to dopiero u Arystotelesa, który bodaj pierwszy pokazał, że poezja podlega również pewnym regułom, jest więc podobna do sztuk; od niego dopiero uważana była za rodzaj sztuki³³.*

³¹ Tamże, s. 36.

³² H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, dz. cyt., s. 20.

³³ Wł. Tatarkiewicz, *Estetyka nowożytna*, Ossolineum, Warszawa 1967, s. 14.

Arystoteles w dziele „Poetyka” dokonał podziału twórczości poetyckiej, opierając go na zasadzie mimesis oraz trzech kryteriach: przedmiocie, sposobie i środkach naśladowania. Na tej podstawie wyróżnił m.in. epos i tragedię jako formy przedstawiające czyny ludzi szlachetnych oraz poezję jambiczną, związaną z ukazywaniem postaci „gorszych”, co znalazło wyraz w komedii. Szczególne znaczenie przypisał tragedii, której celem było wywołanie katharsis, rozumiane jako swoiste oczyszczenie odbiorcy dzieła poprzez doświadczenie litości i trwogi. Arystoteles przeciwstawił się wcześniejszemu przekonaniu o boskim pochodzeniu poezji, ujmując sztukę jako działalność opartą na wiedzy, regułach i świadomym działaniu twórczym³⁴.

Poezja miała trzy określone cele: naśladowanie rzeczywistości (*mimesis*), stwarzanie iluzji rzeczywistych zdarzeń (*apathe*) oraz wstrząs i jednocześnie silne oczyszczenie wśród odbiorców (*katharsis*)³⁵.

Starożytni Grecy wierzyli, że dzięki sztuce człowiek może osiągnąć stan wewnętrznej harmonii, co pośrednio prowadzić może do tworzenia harmonii w znaczeniu znacznie szerszym – społecznym i moralnym.

Jak zaznacza Władysław Tatarkiewicz, starożytne definiowanie sztuki jako wytwarzania według reguł obowiązywało aż do XVI stulecia. W tym rozumieniu sztuką były zarówno plastyka, muzyka, poezja, jak i różnego rodzaju rzemiosła oraz nauki. Takie pojmowanie sztuki koncentrowało się na jakości działania człowieka, na jego wysokich umiejętnościach i znajomości reguł. Odnosiło się zarówno do wolnych sztuk pospolitych, jak i do sztuk - rzemiosł i sztuk - nauk³⁶.

W średniowieczu mianem sztuki określano nie tylko umiejętności prowadzące do wytwarzania dzieł oraz przedmiotów, ale także wszelkie umiejętności, zwłaszcza typu intelektualnego. Eksponowano znaczenie sztuk rzemieślniczych i sztuk - nauk uwzględnianych w programach kształcenia uniwersyteckiego - w uniwersytetach wykładano *septem artes liberales*, obejmujących gramatykę, retorykę i dialektykę (*trivium*), arytmetykę, geometrię, muzykę i astronomię (*quadrivium*).

³⁴ Arystoteles, *Poetyka*, przekł. i oprac. H. Podbielski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2006. file:///C:/Users/aniam/Downloads/Co_jest_A_co_nie_jest_sztuka_Podzial_sztuk_wedlugArystotelesa%20(3).pdf, dostęp 10.05.2025.

³⁵ M. Bokieniec, S. Zielka, *Spotkania z filozofią*, Nowa Era, Wydanie drugie, Warszawa 2021, s. 124.

³⁶ Wł. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, T. 1. *Estetyka starożytna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960, s. 192.

Udział sztuki w życiu społecznym tej epoki, wiązał się z odzwierciedlaniem ide-
ałów religijnych. Miała ona intensyfikować poczucie przynależności do wspólnoty reli-
gijnej i ułatwiać rozumienie religijnych prawd. Zanim druk oraz pismo stały się bardziej
powszechne, a tym samym też łatwiej dostępne, franciszkanie wykorzystywali sztukę do
celów nauczania, a także przekazywania informacji. Obrazy umieszczone na ścianach
kościół oraz klasztorów pełniły rolę „biblii dla ubogich”. Przedstawiały prawdy
wiary, treści religijne, a także różne historie i przypowieści³⁷.

Jednak społeczna wszechobecność sztuki w średniowieczu przejawiała się głów-
nie w praktycznych działaniach, takich jak budownictwo czy rzemiosło. Były one wyjąt-
kowym przykładem twórczości o charakterze zbiorowym, nastawionej nie tyle na two-
rzenie dzieł sztuki, ile na kształtowanie trwałych wartości ludzkiego otoczenia. Sztuka
spełniała funkcję upiększenia kształtów, w których toczyło się życie³⁸.

W okresie renesansu sztukę zaczęto postrzegać jako wyraz wiary w możliwości
kreatywne człowieka i w piękno ludzkiej cywilizacji. Pico della Mirandola podkreślał,
że człowiek może stać się takim, jakim chce być. Myśl ta znalazła odzwierciedlenie w re-
alnych przedsięwzięciach oraz osiągnięciach artystycznych tamtych czasów. Ideę „twór-
czego człowieczeństwa” najlepiej odzwierciedlała osoba artysty - *sacerdos musarum*, ka-
płana sztuki, charakteryzującego się twórczą wyobraźnią, dzięki której potrafił on prze-
mieniać zarówno otaczający świat jak i samego siebie³⁹. Charakterystyczne dla renesansu
zaufanie do sztuki jako do przestrzeni, w której człowiek może wyrażać swoje człowie-
czeństwo i potencjał wiązało się z jej wysokim prestiżem społecznym.

Irena Wojnar podkreśla:

*Ludzie renesansu, owe wspaniałe postacie uniwersalnych „tytanów”, jak Leo-
nardo, Dürer, alberti czy Donatello, mogą być również uznani za przykład określonego
modelu wykształcenia, inspirowanego przez sztukę i twórczość. Myśliciele renesansu,
jakkolwiek nie formułowali koncepcji wychowania estetycznego, propagowali takie wła-
śnie wychowanie, lansując model „człowieka estetycznego”. Wrażliwy na wszystkie prze-
jawy sztuki, miał się odznaczać „pięknem, gracją i harmonią”, a równocześnie odgry-
wać aktywną rolę w życiu społecznym swego środowiska. Zaufanie do sztuki było w pełni
uzasadnione oraz realnie potwierdzone⁴⁰.*

³⁷ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, dz. cyt., s. 93.

³⁸ J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, przekł. T. Brzostowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003, s. 74-76.

³⁹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, dz. cyt., s. 94-95.

⁴⁰ Tamże, s. 96.

W obliczu zmian kulturowych, społecznych i filozoficznych, jakie dokonywały się w XVIII wieku, podjęto rozważania między innymi na temat współistnienia różnych dziedzin sztuki. W refleksji estetycznej XVIII stulecia coraz wyraźniej zaznaczało się dążenie do autonomicznego ujęcia sztuki jako odrębnej sfery działalności kulturowej. Dyskusje te dotyczyły zarówno zasadności wyodrębniania poszczególnych dziedzin artystycznych, jak i kryteriów pozwalających je porządkować oraz porównywać. W miejscach wcześniejszych ocen opartych głównie na stopniu opanowania norm i reguł twórczych zaczęto akcentować znaczenie indywidualnych dyspozycji artysty oraz oryginalności ekspresji. Równolegle podejmowano próby systematyzowania praktyk artystycznych poprzez wprowadzanie podziałów uwzględniających odmienne funkcje sztuki; jej wartość estetyczną, użytkową czy rzemieślniczą⁴¹.

Wiek XVIII stanowił też moment narodzin i rozwoju estetyki jako specyficznej dyscypliny, koncentrującej się na ogólnych zjawiskach sztuki, doznań i przeżyć estetycznych, jak i na swoistości poszczególnych sztuk. Termin „estetyka” pojawił się po raz pierwszy za sprawą Aleksandra Gottlieba Baumgartena, niemieckiego filozofa, który w swoim dziele „Aesthetica” postulował *odrębną logikę estetyczną jako naukę o specyficznym poznaniu wrażeńiowym*⁴².

Estetycy angielscy tego okresu tworzyli teorie, w ramach których starali się wykazać swoistość i odrębność doznań estetycznych, ich autonomiczny charakter, niesprowadzalność do przeżyć innego rodzaju. Prowadziło to do zawężania dominującego we wcześniejszych epokach, bardzo szerokiego rozumienia sztuki. Wyodrębniono ją spośród wielu innych rodzajów twórczej działalności człowieka (takich, jak np. rzemiosło, nauka) i podkreślano jej artystyczną autonomię. Był to więc okres, kiedy w kontekście rozumienia sztuki zarysowują się tendencje automatyzacyjne i kiedy podkreślane jest niezależnianie się poszczególnych dziedzin sztuk od siebie i troska o „czystość” środków wyrazu, jakimi się posługują⁴³.

W tym właśnie czasie opublikowany został traktat niemieckiego poety, pisarza i filozofa Fryderyka Schillera: „Listy o estetycznym wychowaniu człowieka”, stanowiący przykład wielkiego zaufania do sztuki, jej możliwości oddziaływania na człowieka i kształtowania go. Schiller twierdził, że zmiana człowieka może dokonać się jedynie za sprawą sztuki: *Jedynie piękno uszczęśliwia cały świat, a każda istota zapomina o swych*

⁴¹ Tamże, s. 42.

⁴² I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, dz. cyt., s. 43.

⁴³ Tamże, s. 46.

*ograniczeniach, dopóki pozostaje pod jego czarodziejskim działaniem*⁴⁴. Podkreślał też konieczność estetycznego wychowania człowieka: *Aby człowieka zmysłowego uczynić człowiekiem rozumnym, nie ma innego sposobu, jak tylko uczynić go człowiekiem estetycznym*⁴⁵.

Jest to postulat rewolucji estetycznej, podjętej w imię wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka i wyzwolenia jego twórczych sił. Człowiek estetyczny to jednostka, która pozostając w zgodzie ze swym gatunkowym powołaniem wykazuje się spontaniczną kreatywnością oraz realizuje swoją niepowtarzalną osobowość. W wizji zaprezentowanej w „Listach o estetycznym wychowaniu człowieka” Schiller ukazuje człowieka, który tworzy bezpośrednie i przejrzyste więzi z innymi ludźmi i żyje w zgodzie i jedności z naturą i Bogiem. Takie przeobrażenie stanowi drogę ku „państwu estetycznemu”, które zapewnia wszystkim godne życie i swobodny rozwój. Jedną z najważniejszych wartości jest w nim wolność, jak również respektowanie praw jednostki, spełnianie ideału równości wszystkich ludzi i podkreślanie godności każdego człowieka. Sztuka jest więc postrzegana przez Schillera jako swoista instancja przeobrażania świata i naprawy rzeczy ludzkich, środek umożliwiający ludziom spełnianie ich człowieczeństwa, źródło samowiedzy, autokreacji i impulsu do zmieniania świata.

Także w XIX stuleciu wielu myślicieli i działaczy społecznych wiązało sztukę z utopijnymi wizjami lepszego człowieka i lepszego świata. Czynili tak między innymi francuscy i angielscy utopiści, np. Charles Fourier, czy William Morris. Oddziaływanie sztuki podkreślane było także w kontekście budowania świata ludzkich wartości oraz relacji międzyludzkich.

Kwestie te bardzo mocno wybrzmiewają w myśli brytyjskiego myśliciela - historyka i krytyka sztuki Johna Ruskina. Sformułował on postulat swoistego odsunięcia się od rzeczywistości nowoczesnej cywilizacji ku światu naturalnego piękna oraz symbolicznej sztuki minionych epok. Jednocześnie podkreślał jednak, że sztuka posiada potencjał aktywnego oddziaływania na współczesność, umożliwiając przywracanie jej utraconych walorów estetycznych o szerokim zasięgu społecznym. W tej perspektywie sztuka była przez niego postrzegana jako narzędzie odrodzenia społecznego oraz kształtowania postaw i uczuć moralnych, zarówno poprzez jej kontemplację, jak i proces twórczy, osadzony w codziennym doświadczeniu życia wśród piękna.

⁴⁴ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, Czytelnik, Warszawa 1972, s. 169.

⁴⁵ Tamże, s. 134.

Ruskin był przekonany, że umiłowanie piękna stanowi nieodłączny element zdrowej natury ludzkiej. Ujmował je jako postawę przeciwstawną takim zjawiskom, jak zawiść, chciwość, okrucieństwo czy nadmierne skupienie na dobrach materialnych i sprawach przyziemnych. W konsekwencji sztuka jawi się w jego ujęciu jako jeden z kluczowych czynników sprzyjających podnoszeniu poziomu moralności społecznej oraz inicjowaniu szerszych przemian społecznych⁴⁶.

XIX stulecie jest czasem, gdy kwestia społecznego zaangażowania sztuki podkreślana jest ze szczególną ostrością. Wiara w jej społeczny i wychowawczy potencjał sztuki jest charakterystyczna także dla XX wieku. XX stulecie jest też okresem aktualizowania definicji sztuki. Problematykę przemian zachodzących w sposobach rozumienia sztuki oraz prób aktualizacji jej definicji podejmował już Władysław Tatarkiewicz. Zdając sobie sprawę z ograniczeń klasycznych ujęć definicyjnych, zwracał on uwagę na nieprecyzyjność kryteriów tradycyjnie wiązanych ze sztuką, takich jak piękno, naśladowanie rzeczywistości, ekspresja czy przeżycie estetyczne. W jego ocenie pojęcia te nie tylko nie prowadzą do jednoznacznego określenia istoty sztuki, lecz często przyczyniają się do dalszego zaciemniania jej znaczenia. W odpowiedzi na te trudności Tatarkiewicz zaproponował następującą definicję pojęcia *sztuka*:

*Świadomy wytwór człowieka jest dziełem sztuki zawsze i tylko wtedy, gdy odtwarza rzeczywistość bądź kształtuje formy, bądź wyraża przeżycie, a zarazem jest zdolny by zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać*⁴⁷.

Piękno przestaje więc być podstawowym i jedynym kryterium sztuki. Sztukę wyróżnia przede wszystkim twórczość i oryginalność - dążenie do tworzenia czegoś nowego, dotąd nieistniejącego. Nawet najpiękniejsze dzieło, jeśli jest jedynie naśladownictwem lub powtórzeniem, nie może być uznane za prawdziwą sztukę. Istotną cechą sztuki jest również ekspresja, czyli wyrażanie ludzkich przeżyć i doświadczeń. Ponadto sztuka ma moc bardzo silnego oddziaływania na odbiorcę; nie chodzi tu tylko o przeżywanie oraz doświadczenie harmonijnego piękna, lecz często także o intensywne wrażenie, które porusza, zaskakuje, a nawet wstrząsa człowiekiem⁴⁸.

Krystyna Pankowska twierdzi, że kolejne przesunięcia definicyjne w obrębie pojęcia sztuki pozostawały w ścisłym związku z przemianami zachodzącymi w innych sferach życia społecznego i kulturowego. Artyści, reagując na te zmiany, podejmowali

⁴⁶ J. Ruskin, *Sztuka A moralność*, [w:] J. Ruskin, *Sztuka- społeczeństwo- wychowanie: wybór pism*, przekł. Z. Doroszowa, M. Treter- Horowitzowa, Zakład Narodowy im Ossolińskich, Wrocław 1977, s. 204.

⁴⁷ Wł. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1, PWN, Warszawa 1962, s. 172.

⁴⁸ Wł. Tatarkiewicz, *Sztuka i język: dwa wieloznaczne wyrazy*, *Semiotic Studies* 1970, nr 1, s. 20.

zarówno próby podtrzymywania dotychczasowych granic sztuki, jak i ich stopniowego przekraczania lub redefiniowania. Współczesne praktyki artystyczne w znacznym stopniu odzwierciedlają złożoność i niejednoznaczność świata, a także doświadczenia takie jak dezorientacja, bezradność czy poczucie kryzysu podmiotowości⁴⁹.

Pisząc o sztuce współczesnej Pankowska zaznacza:

Przekraczająca wszelkie granice sztuka współczesna - szokująca, niezrozumiała, niejednoznaczna, bez wyraźnych wektorów do oceny - jest zatem poddawana krytycznemu oglądowi i ostrej analizie. Jednocześnie należy sobie zdawać sprawę, że będąc w centrum przemian nie zawsze można dokonać prawdziwej, obiektywnej oceny artystycznych procesów oraz ich wpływu na doświadczenie odbiorcy. Truizmem jest stwierdzenie, że prawdziwą sztukę weryfikuje zawsze czas. Przyszłość zatem może ostatecznie zreinterpretować i zaktualizować sztukę naszych czasów, co oznacza zmianę struktury znaczeń, zmianę konotacji. W ten sposób (i w tym kontekście) sztuka jest zawsze żywa, bowiem każdorazowo stanowiąc „produkt” swoich czasów, ma możliwość rozwijania się i bogacenia, zawsze od nowa zapośredniczając nowe warstwy doświadczenia, w które wpisują swe oczekiwania odbiorcy przyszłości⁵⁰.

Sztuka, mimo że nieustannie wymyka się jednoznacznym definicjom, pozostaje dynamicznym obszarem ludzkiej aktywności, który nie tylko kształtuje estetyczny wymiar rzeczywistości, lecz także uczestniczy w formowaniu refleksji etycznej i wrażliwości moralnej współczesnego człowieka. Aktualny pozostaje jej ogromny potencjał wychowawczy, choć z pewnością wymaga on wrażliwego i kompetentnego odbiorcy (w tym pedagoga, wychowawcy), by mógł być właściwie odczytywany i wykorzystywany.

1.2. Wychowanie przez sztukę

Wychowawczy potencjał sztuki eksponowany jest na gruncie polskiej teorii wychowania estetycznego, którą (ze szczególnym uwzględnieniem wychowania przez teatr)

⁴⁹ K. Pankowska, *O granicach i ich przesuwaniu w przestrzeniach sztuki współczesnej*, [w:] *Granice tolerancji w sztuce i wychowaniu*, M. Zalewska - Pawlak i A. Sieczych-Kukawska (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2020, s. 38.

⁵⁰ Tamże, s. 43.

uczyniłam teoretyczną podstawą moich badań nad teatralizacją w edukacji wczesnoszkolnej. Na czym polega ten potencjał? Dlaczego sztuka powinna być traktowana jako ważne „narzędzie” kształtowania człowieka? - odpowiedziom na te pytania poświęcam ten punkt niniejszej rozprawy, w którym dokonuję ogólnej charakterystyki teorii wychowania estetycznego.

Polska propozycja teorii wychowania estetycznego zaczęła rozwijać się intensywnie na przełomie lat 60 i 70. XX wieku. Tak pisze Irena Wojnar - jej współtwórczyni, jedna z najważniejszych przedstawicielek i propagatorek:

Polska teoria wychowania estetycznego stanowi ustrukturowaną interdyscyplinarnie koncepcję należącą do nauk o wychowaniu/edukacji, ale jednocześnie powiązaną z innymi dyscyplinami zajmującymi się człowiekiem, społeczeństwem, kulturą, a więc z filozofią, estetyką, socjologią i psychologią. Podstawowe założenie wychowania estetycznego wyraża się w akceptacji filozoficznych podstaw pedagogiki inspirowanej przez filozofię człowieka jako istoty twórczej i otwartej, nieustannie realizującej własne możliwości w interakcji ze światem, jaki współtworzy⁵¹.

Irena Wojnar zaznacza, że termin „wychowanie estetyczne” w potocznym rozumieniu oznacza kształcenie estetycznej wrażliwości, estetycznej kultury człowieka (jego stosunku, postawy wobec „tego, co estetyczne”⁵²). Wprowadzony został najprawdopodobniej przez Fryderyka Schillera w dziele „Listy o estetycznym wychowaniu człowieka”. Na gruncie teorii wychowania estetycznego określenie to jest rozumiane w sposób bardziej złożony, a to ze względu na wyodrębnienie jego dwóch zakresów - węższego oraz szerszego. Wychowanie estetyczne w znaczeniu węższym oznacza kształcenie kultury estetycznej człowieka, przygotowywanie go do tego, by stawał się coraz bardziej świadomym, refleksyjnym i wrażliwym odbiorcą sztuki. Innymi słowy jest to „wychowanie do sztuki”⁵³.

Irena Wojnar stwierdza:

Wychowanie do sztuki staje się zespołem propozycji otwierających człowiekowi własną drogę do spotkania ze sztuką, ukazuje mu płynące z tego spotkania satysfakcje

⁵¹ I. Wojnar, *O edukacji estetycznej - głos pedagoga humanisty*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2016, s. 165.

⁵² I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, dz. cyt., s.15.

⁵³ Tamże, s.21.

estetyczne, otwiera na różnorodność wartości. Rozpoczyna się od uważnej percepcji, zaciekawienia i niepokoju, kończy - odkrywaniem wielu sposobów „bycia człowiekiem”⁵⁴.

Drugi, szerszy aspekt wychowania estetycznego to „wychowanie przez sztukę” oznaczający ogólniejszą koncepcję wychowawczą, skoncentrowaną na wychowaniu człowieka integralnego poprzez oddziaływanie na niego sztuki⁵⁵. Wyjaśniając znaczenie tego terminu, Wojnar odwołuje się do książki angielskiego teoretyka sztuki, eseisty i poety Herberta Reada „Education through Art” („Wychowanie przez sztukę”)⁵⁶. Read nadał jej charakter swoistego manifestu w obronie człowieka integralnego, zagrożonego przez procesy alienacji, charakterystyczne dla cywilizacji industrialnej i technokratycznej. Podkreślił, że jedynym sposobem ocalenia cywilizacji jest reforma tworzących ją społeczeństw, a określić ją można właśnie mianem „wychowania przez sztukę”. Była to według niego droga do odnalezienia człowieka kreatywnego i twórczego, korzystającego z różnych przypisanych mu dyspozycji - nie tylko rozumu, ale też uczuć i wyobraźni. Readowskie sformułowanie „wychowanie przez sztukę” wskazuje na to, że sztuka może pobudzać wrażliwość i wyobraźnię jednostki, wpływać na postrzeganie przez nią świata i na sposób przeżywania go, że może przyczyniać się do kształtowania człowieka zrównoważonego, zharmonizowanego wewnętrznie, ale też takiego, który w swoim funkcjonowaniu wykorzystuje różnorodność swoich dyspozycji psychicznych i nieustannie wzbogaca swoje możliwości⁵⁷.

Irena Wojnar podkreśla liczne analogie pomiędzy ideą wychowania przez sztukę, którą promował Read, z utopijną wizją estetycznego wychowania człowieka zaprezentowaną przez Schillera w „Listach o estetycznym wychowaniu człowieka”⁵⁸. Dlatego też w wielu swoich publikacjach używa zamiennie określeń: wychowanie przez sztukę i wychowanie estetyczne (w znaczeniu szerokim).

Teoria wychowania estetycznego ujmuje sztukę jako narzędzie wieloaspektowego oddziaływania na człowieka, kształtującego jego samowiedzę, stymulującego rozwój i rozwijającego te dyspozycje, które są równie istotne dla budowania jakości ludzkiego życia, jak intelekt i logiczne myślenie - wyobraźnię, zmysł moralny, empatię. To teoretyczny namysł nad szeroko rozumianym potencjałem wychowawczym sztuki, odwołujący się do wielu różnorodnych dyscyplin, takich jak filozofia (np. filozofia europejskiego

⁵⁴ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000., s. 153.

⁵⁵ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego- zarys problematyki*, dz. cyt., s. 20-21.

⁵⁶ H. Read, *Education through Art*, Faber & Faber, London 1963, wydanie polskie: H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, dz. cyt., s.113.

⁵⁷ I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2016., s. 172-173.

⁵⁸ Tamże, s. 170-173.

humanizmu), estetyka (jako studia nad zmiennością i trwałością sztuki), socjologia sztuki (dostarczająca analiz na temat źródeł sztuki oraz jej społecznych funkcji na przestrzeni dziejów) i psychologia (źródło badań i namysłu nad przeżyciem estetycznym, aktywnością twórczą, kreatywnością). To także liczne propozycje działań praktycznych, które rozwijane są już od kilku dziesięcioleci w odwołaniu do licznych inspiracji⁵⁹.

Polska teoria wychowania estetycznego czerpie z wielu tradycji. Jeśli chodzi o jej najważniejszych pionierów w obszarze polskiej humanistyki, to wspomnieć tu należy w pierwszej kolejności Janinę Mortkowiczową, która już na początku XX wieku postrzegała wychowanie estetyczne jako fundament rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i moralnego dziecka. Najpełniej zostało to przedstawione w dziele „O wychowaniu estetycznym” z 1903 roku, gdzie Mortkowiczowa pisała o oddziaływaniu sztuki na człowieka jako o procesie stopniowego rozwijania jego wrażliwości poprzez kontakt z pięknem i sztuką⁶⁰. Autorka ta uważała, że potrzeba piękna jest immanentną cechą ludzkiej natury, a doświadczenie estetyczne wpływa nie tylko na sferę emocjonalną, lecz także na rozwój intelektualny, światopogląd i moralność jednostki, zwłaszcza poprzez kształtowanie empatii⁶¹. Wychowanie estetyczne powinno rozpoczynać się od ćwiczenia zmysłów, które pośredniczą między światem zewnętrznym a przeżyciem estetycznym, następnie angażować wyobraźnię i emocje, prowadząc do świadomego odbioru sztuki⁶². Szczególną wagę przypisywała rozwijaniu umiejętności obserwacji, zdolności do zachwyty oraz aktywności twórczej, obecnej m.in. w zabawie i naśladownictwie⁶³. Celem wychowania estetycznego nie było przekazywanie specjalistycznej wiedzy o sztuce, lecz umożliwienie dzieciom autentycznego przeżywania i rozumienia jej wartości, dostosowanego do ich wieku i poziomu rozwoju⁶⁴.

Do wychowawczego potencjału sztuki odnosił się także Stefan Szuman, polski lekarz i psycholog⁶⁵. Podobnie, jak spuścizna Mortkowiczowej, badania i analizy naukowe Szumana stanowiły cenną inspirację dla kształtowania się i rozwoju polskiej teorii wychowania estetycznego.

Szuman akcentował oznaczenie świadomego, pedagogicznie wspieranego kontaktu ze sztuką dla pogłębiania refleksji i rozwoju osobowości jednostki. Postrzegał on wychowanie estetyczne jako jeden z fundamentalnych procesów stymulujących rozwój

⁵⁹ Tamże, s. 170.

⁶⁰ J. Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwo Warszawa.- G. Centnerszwer i Ska, Warszawa 1903, s. 1.

⁶¹ Tamże, s. 2.

⁶² Tamże, s. 22.

⁶³ Tamże, s. 28.

⁶⁴ Tamże, s. 50.

⁶⁵ Stefan Szuman - https://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan_Szuman, dostęp 05.03.2025.

człowieka, w którym sztuka pełni rolę czynnika pogłębiającego świadomość istnienia oraz nadającego sens i kierunek ludzkiej aktywności. Kontakt z dziełami sztuki, rozumiany jako świadome poznawanie ich treści emocjonalnych, ideowych i formalnych, miał prowadzić do kształtowania wrażliwości, smaku estetycznego oraz zdolności refleksyjnego przeżywania rzeczywistości⁶⁶. Szuman mocno podkreślał potrzebę „powszechnej oświaty estetycznej”, wykraczającej poza ramy kształcenia elitarnego i często fragmentarycznego. Twierdził on, że warunkiem skuteczności wychowania estetycznego są trzy komplementarne procesy: upowszechnianie sztuki (realizowane poprzez intencjonalne akty polityki kulturalnej), jej udostępnianie (polegające na uobecnianiu konkretnych dzieł) i uprzystępnianie (czyli rozwijanie zapotrzebowania na sztukę, jej przeżywanie i zdolności rozumienia)⁶⁷. Szczególną wagę przywiązywał do rozmowy o sztuce, traktowanej jako narzędzie porządkowania doznań, uświadamiania emocji i rozwijania samodzielnych sądów estetycznych⁶⁸. Misję wychowania przez sztukę Szuman postrzegał jako rozbudzanie autentycznego umiłowania sztuki oraz jako stwarzanie warunków sprzyjających rozwojowi osobowości poprzez doświadczenie estetyczne⁶⁹. Kluczową rolę w tym procesie Szuman przypisywał wychowawcy, który dzięki własnej wrażliwości, kompetencjom oraz dojrzałemu smakowi estetycznemu staje się pośrednikiem między sztuką a rozwijającym się młodym człowiekiem⁷⁰.

Istotnym elementem pracy badawczej Szumana była twórczość dziecka. Pojmował ją jako samorodną, spontaniczną ekspresję, przejaw dziecięcej psychiki, aktywność odzwierciedlającą subiektywną i uczuciową wiedzę dziecka oraz intensywne działanie jego wyobraźni⁷¹. Szuman był przekonany, że artystycznym wypowiedziom dzieci można przypisać swoistą „przeżyta estetyczną prawdę”, która nie została skażona schematycznym naturalizmem.

Wymieniając najważniejszych polskich pionierów refleksji nad oddziaływaniem sztuki na jednostkę ludzką, trzeba też wspomnieć o Stanisławie Ossowskim, który dostrzegał w doświadczeniu estetycznym źródło pogłębionej samoświadomości, relacyjności i refleksji nad rzeczywistością społeczną. Wniósł on do myślenia o potencjale sztuki perspektywę socjologiczną i kulturoznawczą, w której sztuka ukazywana jest jako istotny czynnik rozwoju osobowego i społecznego człowieka. Ossowski postrzegał rolę

⁶⁶ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975, s. 9.

⁶⁷ Tamże, s. 15.

⁶⁸ Tamże, s.15-16.

⁶⁹ S. Szuman, *O budzeniu i pogłębianiu wrażliwości młodzieży na sztukę*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, I. Wojnar (red.), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965, s. 123.

⁷⁰ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, dz. cyt., s.127.

⁷¹ Tamże.

sztuki przede wszystkim w kontekście jej zdolności do wywoływania przeżyć estetycznych o charakterze katharsis, umożliwiających emocjonalne oczyszczenie, uporządkowanie uczuć oraz pogłębienie samoświadomości jednostki. Kontakt z dziełami sztuki sprzyjał według niego rozwijaniu kultury relacji międzyludzkich poprzez budowanie bezinteresownych więzi, zarówno w przestrzeni fikcyjnych światów artystycznych, jak i w realnych relacjach społecznych. Według Ossowskiego sztuka poszerza horyzonty poznawcze odbiorcy, zwiększając elastyczność jego myślenia oraz wrażliwość intelektualną i emocjonalną. Ossowski podkreślał również pobudzający wpływ artystycznych wizji rzeczywistości, które ukazując dynamikę procesów społecznych, skłaniają do refleksji nad mechanizmami życia zbiorowego i miejscem jednostki w strukturze społecznej. Wychowawcza funkcja sztuki nie ograniczała się zatem do sfery estetycznej, lecz obejmowała kształtowanie twórczej postawy wobec świata, rozumianej jako gotowość do aktywnego, zaangażowanego i krytycznego uczestnictwa w kulturze⁷². W tym sensie sztuka ujmowana jest jako narzędzie stymulujące rozwój nie tylko artystów, lecz także świadomych odbiorców, którzy poprzez doświadczenie estetyczne uczą się twórczego myślenia, empatii i odpowiedzialności społecznej.

Postrzeżenie sztuki jako czynnika kształtującego samoświadomość i postawę społeczną jednostki znajduje swoje pogłębienie oraz filozoficzno-pedagogiczną syntezę w koncepcji Bogdana Suchodolskiego, który ukazywał wychowanie estetyczne jako integralny wymiar całościowego, humanistycznego formowania człowieka. Myśl Sucho-dolskiego stanowi jeden z najważniejszych fundamentów polskiej teorii wychowania estetycznego, postrzeganej przez niego jako integralna część pedagogiki ogólnej i całościowego procesu formowania człowieka⁷³. Sucho-dolski konsekwentnie sprzeciwiał się redukowaniu oddziaływania sztuki do wąsko pojmowanego kształcenia smaku estetycznego czy umiejętności odbioru dzieł artystycznych. Podkreślał, że sztuka, jako obiektywna instancja wychowawcza zakorzeniona w świecie kultury oddziałuje zawsze na całego człowieka, obejmując jego intelekt, emocje, wyobraźnię i sferę aksjologiczną, a tym samym przewyższa sztuczne podziały osobowości. Wychowanie estetyczne nabiera sensu dopiero wtedy, gdy sztuka staje się realnym doświadczeniem egzystencjalnym, zdolnym wpływać na sposób myślenia, przeżywania i działania jednostki w świecie społecznym⁷⁴.

⁷² I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, dz. cyt., s. 234.

⁷³ Tamże, s. 235.

⁷⁴ Tamże, s. 236.

Suchodolski pisał o *jedności sztuki i życia równocześnie w skali życia społecznego oraz w doświadczeniach człowieka (...)* - wartość sztuki ujawnia się jedynie w jej pełnym doświadczeniu, ale ono z kolei uwarunkowane jest sposobem istnienia sztuki w kręgu aktualnych wartości kultury⁷⁵. Przeciwwstawiał się też tezom, zgodnie z którymi sztuka wprowadza człowieka w nierealny, fikcyjny, utopijny świat i *osłabia jego siły życiowe*⁷⁶. Był przekonany o działaniu wręcz odwrotnym. Sztuka ma służyć wychowaniu człowieka i wzmacniać jego życiowy potencjał⁷⁷.

Suchodolski postulował, aby kontakt ze sztuką umożliwiać dziecku od najmłodszych jego lat. Proponował, aby w szkole odbywało się znacznie więcej zajęć z przedmiotów takich, jak plastyka czy muzyka, apelował też o pedagogiczne stopniowanie trudności w obszarze relacji młody człowiek - sztuka. Kolejnym postulatem, jaki formułował, było wprowadzenie młodego człowieka w zrozumienie historii sztuki oraz estetyki. Miałoby to ułatwić mu odczytywanie i rozumienie dzieł tworzących artystyczną spuściznę ludzkości⁷⁸.

Istotne miejsce w rozważaniach Suchodolskiego zajmowało poznawcze znaczenie sztuki. Podkreślał on, że nauka i sztuka odpowiadają na odmienne, lecz komplementarne potrzeby ludzkie. Nauka porządkuje świat poprzez logiczne myślenie, abstrakcję i uogólnienie, natomiast sztuka wnika w konkret ludzkiego doświadczenia, związanego z rzeczywistością społeczną, sferą emocjonalną i sytuacją egzystencjalną. Dzięki obcowaniu ze sztuką człowiek zyskuje dostęp do sensów trudnych do uchwycenia drogą czysto racjonalną, uczy się rozumieć konflikty, napięcia i niepokoje wpisane w ludzkie życie⁷⁹. Kompensacyjna rola sztuki nie polega zatem na ucieczce od rzeczywistości, lecz na tworzeniu warunków do jej pełniejszego, bardziej humanistycznego poznania⁸⁰.

Suchodolski przypisywał sztuce bardzo szczególną funkcję w stymulowaniu rozwoju osobowości jednostki, zwłaszcza poprzez oddziaływanie na jej sferę emocjonalną i wyobraźniową. Twierdził, że sztuka powinna odpowiadać doświadczeniom człowieka, jego emocjonalnym przeżyciom, potrzebom, pragnieniom, planom i marzeniom. Wówczas będzie mogła warunkować jego rozwój⁸¹.

W refleksji Suchodolskiego sztuka jest więc ukazywana jako jedna z najważniejszych sił humanizujących życie człowieka. Widząc jej zdolność do „otwierania

⁷⁵ Tamże, s. 237.

⁷⁶ Tamże, s. 240.

⁷⁷ Tamże, s. 238-239.

⁷⁸ B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, I. Wojnar (red.), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965, s. 24.

⁷⁹ Tamże, s. 27.

⁸⁰ Tamże, s. 35.

⁸¹ Tamże, s. 35.

przestrzeni” - zarówno dosłownych, jak i symbolicznych - wskazywał, że sztuka pozwala wyjść poza ciasne ramy codzienności, agresji i alienacji, umożliwiając bardziej pełne, świadome i wartościowe istnienie. W tym sensie wychowanie estetyczne stawało się nie tyle dodatkiem do procesu edukacyjnego, ile jednym z wymiarów formowania człowieka zdolnego do rozumienia świata, siebie i innych. Humanistyczna koncepcja wychowania estetycznego Bogdana Suchodolskiego znajduje swoją dojrzałą kontynuację i systematyzację w refleksji Ireny Wojnar, która uczyniła ją centralnym elementem humanistycznej teorii wychowania.

Podobnie jak Suchodolski, Wojnar traktuje wychowanie estetyczne jako integralny wymiar wychowania, w którym sztuka nie jest dodatkiem ani narzędziem pomocniczym, lecz jednym z podstawowych czynników stymulujących samopoznanie i rozwój człowieka. W jej ujęciu teoria wychowania estetycznego łączy refleksję nad sztuką z refleksją nad człowiekiem i jego samokształceniem, uzasadniając sens edukacji poprzez odwołanie do bogactwa wartości zawartych w dziełach artystycznych oraz w indywidualnej, swobodnej aktywności twórczej jednostek, także tych, które nie są profesjonalnymi artystami⁸².

Wojnar konsekwentnie podkreśla, że sztuka oddziałuje na człowieka wielowymiarowo, pozwalając mu poznać samego siebie, lepiej zrozumieć zawłości ludzkiej egzystencji i wyzwalać w nim możliwości jakościowo lepszego, pełniejszego życia. Wiąże się to z rozwijaniem w jednostce różnorodnych cech i dyspozycji, takich jak zdolność do pogłębionej refleksji, wrażliwość, wyobraźnia, empatia, kreatywność. Wojnar podkreśla też rolę sztuki jako nośnika trwałych wartości duchowych, które zapewniają ciągłość kultury i wyrażają ideał człowieka odpowiedzialnego i zdolnego do przekraczania własnych ograniczeń. Sztuka jest przez nią ukazywana także jako czynnik kształtujący i poprawiający jakość ludzkiego życia, a zarazem jako przestrzeń kompensacji doznawanych przez człowieka braków, umożliwiająca przeżywanie spełnienia emocjonalnego i duchowego w sferze wyobraźni.

Analizując relację człowieka i sztuki, Wojnar akcentuje jej dwustronny charakter: człowiek tworzy sztukę, lecz jednocześnie sztuka współtworzy człowieka⁸³. Kontakt z dziełami artystycznymi rozwija wrażliwość, wyobraźnię i kreatywność, zmysł moralny, zdolność do refleksji i poczucie sensu, a tym samym wpływa na kształtowanie osobowości oraz systemu wartości.

⁸² I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 148.

⁸³ Tamże, s. 168.

Jedną z podstaw odwołującego się do potencjału sztuki procesu wychowania stanowi przeżycie estetyczne, wynikające z określonego rodzaju kontaktu człowieka z dziełem sztuki. Ma ono miejsce wtedy, gdy współdziałają emocje, wyobraźnia i intelekt. Wzrost, słyszenie i rozumienie, oparte na intencjonalnym postrzeganiu, tworzą warunek autentycznego doświadczenia estetycznego, które posiada potencjał wychowawczy.

Wychowanie estetyczne - podkreśla Irena Wojnar - stawia sobie za cel inspirowanie przeżyć estetycznych będących estetycznym doświadczeniem, to znaczy pobudzających równocześnie percepcję („stan zaciekawienia i niepokoju”), uczucia i wyobraźnię, dyspozycje intelektualne, gotowość do twórczych reakcji, stan psychicznej mobilności. Oczywiście, należałyby tu także stany „skupienia” i „marzenia”, o jakich pisze profesor Tatarkiewicz.

Jedność doznania i działania, składająca się na pełnię ludzkiego doświadczenia, najlepiej określa, czym ma być przeżycie estetyczne interpretowane wychowawczo. Trzeba zatem raz jeszcze stwierdzić, iż człowiek wychowuje się zarówno dzięki oglądaniu, słuchaniu, lekturze, jak też dzięki własnej aktywności w różnych dziedzinach artystycznego wyrazu⁸⁴.

Wychowanie estetyczne może bazować na twórczych, artystycznych dokonaniach ludzkości. Podobnie jak Suchodolski, Wojnar powołuje się tu na idee wpisane w pedagogikę kultury. Dzięki swojemu twórczemu działaniu człowiek powołuje do życia bogate uniwersum trwałych wartości: dokonań, dzieł w różnych dziedzinach kultury, w tym sztuki. Dokonania te stają się swoistą instancją wychowawczą, źródłem wzbogaceń jednostek i świata⁸⁵.

W wychowaniu przez sztukę ważne jednak nie tylko doznawanie odbiór wielkich dzieł; szczególnego znaczenia nabiera twórcza aktywność jednostki.

Wojnar widzi w niej nie tylko formę ekspresji artystycznej, lecz przede wszystkim jeden z najważniejszych mechanizmów rozwoju jednostki. Wychowanie estetyczne powinno sprzyjać zarówno odbiorowi sztuki, jak i własnej aktywności twórczej, rozumianej szeroko - jako ekspresja plastyczna, muzyczna, ruchowa, słowna czy teatralna. Twórczość była dla niej procesem, sposobem doświadczenia świata i samego siebie⁸⁶.

⁸⁴ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, dz. cyt., s.179- 180.

⁸⁵ I. Wojnar, *Pedagogika twórczych dokonań*, [w:] I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 40-41.

⁸⁶ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 155-157.

Ważny punkt odniesienia w takim właśnie postrzeganiu twórczej aktywności jednostki stanowi dla Wojnar ruch nowego wychowania⁸⁷, który szczególnie ceniła jako przełom w myśleniu o dziecku, jego rozwoju i jego edukacji. Ruch ten, rozwijający się na przełomie XIX i XX wieku w Europie oraz Stanach Zjednoczonych, promował pedagogikę twórczej aktywności, podkreślając znaczenie indywidualnego doświadczenia dziecka, jego aktywności i przeżyć.

Wskazując na wielkie znaczenie twórczej aktywności w kontekście rozwoju i edukacji dziecka Wojnar powoływała się na wielu przedstawicieli nowego wychowania, między innymi na Rogera Cousineta, Edwarda Claparède, Marię Montessori, Adolfa Ferrière, czy też Jana Owidiusza Decroly'ego⁸⁸. Podkreślała też rolę analiz teoretycznych i praktycznych pedagogicznych doświadczeń Johna Deweya:

Zatroskany o pełny rozwój sił jednostki podkreślał wychowawcze znaczenie sytuacji doświadczeń społecznych dziecka, zgodność między rozwojem naturalnym a procesem wychowawczym, ale nade wszystko priorytetową rolę aktywności dzięki temu, że wychowanie nie tyle przygotowuje do przyszłości, ile stwarza określone „procesy życiowe”, formy obecnego życia. Kształcenie, napisał Dewey, musimy pojmować jako ciągłą rekonstrukcję doświadczenia, uznając że proces i cel wykształcenia są rzeczą jedną i tą samą. W procesie tym w równym stopniu wymagają pobudzenia inteligencja, wrażliwość i aktywność, czyli, jak powie sam Dewey wiele lat później, pełne doświadczenie. Eksperymentalna szkoła Deweya działająca przy Uniwersytecie w Chicago zastępowała tradycyjne nauczanie procesami wrastania uczniów w środowisko i kulturę dzięki aktywności indywidualnej i społecznej⁸⁹.

Wojnar wskazywała, że nowe wychowanie zmieniło także postrzeganie roli i miejsca sztuki w edukacji, czyniąc ją nie tylko przedmiotem estetycznego odbioru, lecz przede wszystkim środkiem wspierającym rozwój emocjonalny, wyobraźnię, kreatywność i zdolność samodzielnego myślenia. Przedstawiciele tego ruchu zwrócili uwagę na powszechność aktywności i ekspresji artystycznej, którą przez stulecia przypisywano

⁸⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 281, gdzie czytamy: *Międzynarodowy ruch pedagogiczny zmierzający do odnowienia szkoły i wychowania (fr. Education nouvelle, ang. new education); w krajach Europy Zachodniej nosił on miano nowego wychowania, w Niemczech pedagogiki reformy, w USA progresywizm. W Polsce nowe wychowanie zyskało szczególną popularność w latach 1921- 1939, nie straciło jednak swojego znaczenia do czasów współczesnych.*

⁸⁸ I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 26-37.

⁸⁹ Tamże, s. 27.

wyłącznie wyposażonym w szczególne dyspozycje artystom; dzięki nowemu wychowaniu zyskała ona swoiście „demokratyczny” charakter. Szczególnym wyrazem tej zasadniczej zmiany było nowe spojrzenie na sztukę dziecka, ujmowaną bardziej jako proces twórczy niż jako gotowy wytwór. To w niej dzieciństwo - rozumiane jako swoisty stan psychiczny - manifestuje „wolę życia” i znajduje swoje naturalne spełnienie⁹⁰. Wojnar podkreśla, że ekspresja dziecka nie jest tylko źródłem indywidualnego samospełnienia, wymaga oddźwięku - może więc stanowić drogę do porozumienia i budowania wspólnoty. Taką perspektywę postrzegania twórczej aktywności również zapoczątkowali pedagodzy związani z ruchem nowego wychowania, czego przykłady stanowią między innymi działania Celestyna Freineta czy wspomnianego już Adolfa Ferrière.

W ujęciu Ireny Wojnar wychowanie estetyczne jest więc procesem, który nie sprowadza się do rozwijania kompetencji estetycznych jednostki, lecz prowadzi do rozwoju człowieka zdolnego do twórczego działania i odpowiedzialnego uczestnictwa w kulturze. Sztuka staje się w tym ujęciu jednym z najważniejszych narzędzi humanizacji edukacji i budowania pełni człowieczeństwa.

Wychowanie estetyczne ma charakter wielodziedzinowy oraz interdyscyplinarny, odwołujący się zarówno do sztuki w ogólnym rozumieniu, jak i do jej poszczególnych dziedzin. Ma to swoje odzwierciedlenie w tworzeniu zarówno „ogólnej” teorii wychowania estetycznego, jak i jej dziedzinowych konkretyzacji, odnoszących się między innymi do obszarów wychowania plastycznego, muzycznego, teatralnego czy filmowego⁹¹.

W tych różnorodnych kontekstach dziedzinowych teorię wychowania estetycznego rozwijali między innymi: w dziedzinie sztuk plastycznych Anna Trojanowska-Kaczmarska, Stefan Kościelecki, Tadeusz Marciniak, Zofia Krawczyk, Helena Hohense-Ciszewska. W obszarze muzyki Maria Przychodzińska-Kaciczak oraz Barbara Smoleńska-Zielińska. W dziedzinie teatru Henryka Witalewska, Wiesław Żardecki i Krystyna Mielczarek-Pankowska, natomiast na polu sztuki filmowej Henryk Depta i Stanisław Morawski⁹². Badania i publikacje wymienionych badaczy do dziś stanowią istotny punkt odniesienia w dyskusjach i w naukowej refleksji nad nowymi zadaniami wychowania przez sztukę.

Na wyzwania te często zwracała w swoich książkach uwagę Irena Wojnar. Pisała między innymi o przejawiającym się wielokulturowym aspekcie życia społecznego,

⁹⁰ Tamże, s. 32.

⁹¹ M. Gogłuska-Jerzyna, *Narodziny i rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2015, nr 3 (237), s. 21-33.

⁹² Tamże.

wymagającym odpowiedniego przygotowania jednostek, o kryzysie wartości, pułapkach relatywizmu oraz „nihilizmu aksjologicznego” zarówno w szerszych kontekstach społecznych, jak i w sferze twórczości artystycznej, o skomercjonalizowanej, natarczywej aktywności mediów, kulcie sukcesu i coraz częstszym przejawianiu się przemocy w skali mikro i makrospołecznej. Były to obszary jej głębokiego pedagogicznego zaniepokojenia, na co zwracała uwagę zwłaszcza w ostatnich latach swojej pracy naukowej⁹³. Jednak konsekwentnie podkreślała, że pomimo licznych zmian, które zachodzą w świecie społecznym, w tym w obszarze kultury i edukacji, wychowawczy potencjał sztuki nie ulega przedawnieniu. Na sformułowane w jednym z tekstów pytanie: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?* odpowiedziała:

Edukacja estetyczna nie tylko więc nie ulega pomniejszeniu, ale uzyskuje jakby nowy horyzont obowiązków, z czym wiążą się nowe nadzieje. (...) Nabiera szerszego charakteru nie tylko w perspektywie pluralizmu kulturowego, ale także w kontekście zobowiązań etycznych i społecznych. Obowiązki tej edukacji wydają się dziś znacznie rozszerzone, ulegają niejako przeniesieniu z działań wobec jednostki na działania wobec świata, w jakim jednostka żyje. Jest wszakże sprawą oczywistą, że indywidualna jakość jednostki i jej odpowiedzialna kreatywność nabierają coraz poważniejszego znaczenia w realizacji globalnych zobowiązań na rzecz twórczej różnorodności naszego świata (...) Wspieranie nowych, eksperymentalnych form twórczości oraz nowych form wyrazu nie jest krokiem w kierunku konsumpcji, lecz inwestycją w rozwój ludzkości (podkr. A. M.)⁹⁴.

1.3. Teatr i jego potencjał edukacyjny

Teatr jest jedną z najstarszych dziedzin sztuki; od wieków uczy, wychowuje i fascynuje ludzi. Wykorzystuje różne możliwości, aby promować idee, myśli i hasła, które często odnoszą się do aktualnych problemów społecznych, ale też do egzystencjalnej kondycji człowieka.

Od starożytnych misteriiów po współczesne spektakle, teatr nieustannie pełni różnorodne funkcje - nie tylko artystyczną i rozrywkową, ale także edukacyjną, społeczną,

⁹³ A. Piejka, „Pedagogika niepokoju” Ireny Wojnar. *Perspektywa ostatnich dziesięciu lat jej pracy naukowej*, Studia z Teorii Wychowania 2022, nr 4 (41), s. 457-470.

⁹⁴ I. Wojnar, *Edukacja estetyczna –zmierzch czy szansa?*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000., s. 172-175.

komunikacyjną, poznawczą, czy terapeutyczną. Poprzez połączenie różnych środków wyrazu, słowa, gestu, ruchu, scenografii, tworzy przestrzeń głębokich przeżyć i może wieloaspektowo oddziaływać na jednostkę. Teatr jest więc autonomiczną dziedziną sztuki, posługującą się własnym, złożonym językiem oraz rozwijającą się w nieustannym dialogu z przemianami estetycznymi, kulturowymi i społecznymi. Charakterystyczna dla teatru wielość form, środków wyrazu i funkcji odzwierciedla zmieniające się na przestrzeni wieków sposoby rozumienia świata i człowieka. Właśnie ta wielowymiarowość teatru sprawia, że może on pełnić istotną rolę wychowawczą, oddziałując na sferę poznawczą, emocjonalną i aksjologiczną uczestników doświadczenia teatralnego.

1.3.1. Teatr na przestrzeni dziejów

Etymologia słowa *teatr* wywodzi się z greckiego *theatron*, które w starożytnej Grecji początkowo oznaczało „miejsce do oglądania”, czyli widownię teatralną. W Nowej encyklopedii powszechnej PWN znaleźć można kilka znaczeń tego terminu. Pierwsze z nich jest następujące:

Widowisko wyróżniające się udziałem postaci, obecnych na przedstawieniu dzięki grze aktorów, którzy improwizują na oczach widzów lub wykonują utwór zaczerpnięty z repertuaru teatru; wykonanie bywa połączone z interpretacją, w której znaczny udział miewa - dekoracja teatralna i - reżyseria. W zależności od repertuaru i środków wyrazu wyróżnia się: teatr dramatyczny, teatr muzyczny (teatr operowy, balet), pantomimę, teatr lalek⁹⁵.

Inne znaczenia, które przypisuje się temu terminowi, obejmują:

- *zespół ludzi zajmujących się realizowaniem widowisk scenicznych; wyróżnia się zespół artystyczny i techniczny,*
- *budynek specjalnie budowany lub przystosowany do prezentowania przedstawień, składa się ze sceny, widowni i pomieszczeń pomocniczych kształtowanych wg wymagań teatralnej architektury,*
- *instytucja publiczna zajmująca się przygotowaniem widowisk scenicznych (...)⁹⁶.*

⁹⁵ Nowa encyklopedia powszechna PWN, tom 8, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 197.

⁹⁶ Tamże, s. 197.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się zarówno gatunki i nurty teatralne, jak i typy (formy) teatru. Do gatunków i nurtów teatralnych zalicza się m.in. teatr absurdu, teatr okrucieństwa oraz teatr epicki, które odnoszą się przede wszystkim do estetyki, poetyki i funkcji przedstawienia teatralnego. Z kolei typy teatru, rozumiane jako formy organizacyjne, przestrzenne lub medialne, obejmują m.in. teatr lalek, teatr operowy, teatr radiowy, teatr telewizji oraz teatr ogrodowy.

Encyclopaedia Britannica (edycja polska) wyróżnia ponadto takie formy teatru jak: teatr arenowy, w którym scena jest otoczona przez publiczność; teatr environmentalny (określany także jako teatr środowiskowy), zakładający silne powiązanie przestrzeni gry z otoczeniem widzów; teatr faktu, zwany również teatrem dokumentalnym; teatr letni, funkcjonujący sezonowo i prezentujący repertuar w określonym okresie roku; teatr na wozach, mający charakter wędrowny; teatr płaszcza i szpady, oparty na konwencji przygodowej i historycznej; teatr na statku, docierający do miejscowości położonych nad rzekami lub innymi szlakami wodnymi; A także teatr repertuarowy, oparty na stałym ze-spole oraz zmiennym, lecz regularnie prezentowanym zestawie przedstawień⁹⁷.

Teatr nie jest jedynie formą rozrywki, lecz stanowi fundamentalny element kultury. Pełni on rolę przestrzeni przekazywania i reinterpretowania doświadczeń zbiorowych, narracji historycznych, mitów oraz wartości społecznych, a zarazem miejsca refleksji nad kondycją jednostki i wspólnoty.

Austriacka badaczka teatru Margot Berthold pisze:

Teatr jest równie stary jak ludzkość. (...) Można to prześledzić poczynając od pantomimy myśliwskiej ludów epoki lodowcowej aż po zróżnicowane sposoby gry nowoczesnego teatru. (...) Szaman, którego ustami przemawia bóg, tancerz w masce odstrasza-jący demony, aktor, za sprawą którego utwór pisarza nabiera życia – wszyscy oni wypełniają ten sam nakaz; jego treścią jest przyzywanie innej, prawdziwszej rzeczywistości⁹⁸.

Leszek Kolankiewicz, kulturoznawca i antropolog widowisk, podkreśla bogactwo oraz wielowymiarowość dziedzictwa teatralnego. Píše on: *Sztuka teatru została wykształcona jeszcze przez kultury azjatyckie; od Indii, przez Chiny i Koreę, aż do Japonii. Klasyczne teatry azjatyckie, które przetrwały po dziś dzień, znamy coraz lepiej, najpierw*

⁹⁷ *Encyklopedia Britannica*, edycja polska, tom 42, Sz- Te, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2004, s. 400- 407.

⁹⁸ M. Berthold, *Historia teatru*, przekł. D. Żmij- Zielińska, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980, s. 7.

z opracowań orientalistycznych, a ostatnimi czasy z prac komparatystycznych, przede wszystkim jednak z coraz częstszych bezpośrednich kontaktów⁹⁹.

Na gruncie europejskim teatr narodził się w starożytnej Grecji. Brytyjski historyk i teoretyk teatru Allardyce Nicoll zaznacza, że Grecja była *pierwszym krajem europejskim, w którym przedstawienia dramatyczne wzniosły się do poziomu sztuki, a greccy dramatopisarze należą do najznakomitszych mistrzów, jakich zna teatr całego świata*¹⁰⁰.

To właśnie w starożytnej Grecji wykształciły się dwa podstawowe gatunki sztuki teatralnej: tragedia i komedia. Tragedia (gr. *tragōidia*, od słów *tragos* - „koziół” oraz *ōdē* - „pieśń”) wywodzi się z dytyrambu, czyli chóralnej pieśni wykonywanej ku czci boga Dionizosa. Początkowo dytyramb miał charakter improwizowany, z czasem jednak przybrał formę literacką. Na jego czele stał przewodnik chóru (koryfeusz), który stopniowo zaczął wchodzić w rozmowę, dialog z zespołem chóralnym. Przełomowe znaczenie przypisuje się Tespisowi, uznawanemu za twórcę pierwszej roli aktorskiej, który wyodrębnił się z chóru i stał się samodzielnym wykonawcą dialogu, odpowiadającym na śpiew chóru¹⁰¹.

Komedii również przypisuje się genezę związaną z ludowymi obrzędami ku czci boga Dionizosa, w szczególności z procesjami i pieśniami żywiołowych pochodów o charakterze satyrycznym, obscenicznym i improwizowanym. W ich trakcie uczestnicy posługiwali się żartem, parodią oraz ostrą krytyką obyczajową i społeczną. Z czasem te spontaniczne formy widowiskowe zaczęły przybierać bardziej uporządkowaną strukturę sceniczną i literacką. Jak zauważa Arystoteles, komedia wywodzi się z improwizacji oraz z twórczości autorów pieśni fallicznych, a jej istotą stało się przedstawianie ludzkich wad w sposób karykaturalny i ośmieszający¹⁰². W Atenach komedia została włączona do oficjalnych rywalizacji poetów dramatycznych podczas świąt dionizyjskich, co przyczyniło się do jej rozwoju jako samodzielnego gatunku teatralnego.

Tragedia i komedia realizując odmienne strategie estetyczne i funkcjonalne, stanowią podstawowe gatunki dramatu, wykształcone w starożytnej Grecji¹⁰³.

Teatr rzymski był bogato zdobiony - inaczej niż w przypadku monumentalnego i pięknego w swojej prostocie teatru greckiego. W Rzymie po raz pierwszy zastosowano

⁹⁹ L. Kolankiewicz, *Teatr kultów transowych*, *Kultura –Media – Teologia* 2010, nr 1 (1), s. 65.

¹⁰⁰ A. Nicoll, *Dzieje teatru*, przekł. A. Dębnicki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s. 7.

¹⁰¹ Tamże, s. 10- 11.

¹⁰² Arystoteles, *Poetyka*, przekł. i opracowanie H. Podbielski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006. [file:///C:/Users/aniam/Downloads/Co_jest_A_co_nie_jest_sztuka_Podzial_sztuk_wedlug_Arystotelesa%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/aniam/Downloads/Co_jest_A_co_nie_jest_sztuka_Podzial_sztuk_wedlug_Arystotelesa%20(3).pdf), dostęp 10.05.2025.

¹⁰³ A. Nicoll, *Dzieje teatru*, dz. cyt., s. 11.

kurtyne (...) ¹⁰⁴. Rzymianie początkowo wzorowali się na teatrze greckim, jednak w okresie upadku Cesarstwa Rzymskiego trudno odnaleźć informacje na temat jego dalszego rozkwitu. Leszek Kolankiewicz odnotowuje: (...) *po upadku teatru rzymskiego nastąpiła autentyczna wyrwa, wielowiekowa przepaść* ¹⁰⁵. Znana historyk sztuki Anna Pisarek stwierdza wprost, że teatr *był w pogardzie* ¹⁰⁶, która wynikała nie tyle z niechęci do samej sztuki dramatycznej, ile z kontekstu zmieniających się uwarunkowań społecznych, kulturowych i instytucjonalnych.

Według Pisarek źródeł średniowiecznych form dramatycznych, należy doszukiwać się w praktyce Kościoła katolickiego, a konkretnie w dążeniu duchowieństwa do obrazowego i przystępnego ukazywania wiernym kluczowych wydarzeń z życia Chrystusa. Praktyka ta była ściśle związana z dwoma najważniejszymi świętami chrześcijańskimi - Bożym Narodzeniem oraz Wielkanocą, wokół których rozwijały się liturgiczne i parali-turgiczne sceny o charakterze dramatycznym, stanowiące załóżek późniejszego dramatu średniowiecznego ¹⁰⁷.

Irena Wojnar zauważa: *Teatr, sztuka masowa, w epoce starożytności i w średniowieczu, pełnił analogicznie jak sztuki plastyczne i muzyka owego czasu istotną rolę społeczną: wychowawczą oraz relaksową, wiązał się z organizowaniem przeżyć wzniosłych (dramat w starożytności) i religijnych (misteria średniowieczne)* ¹⁰⁸.

W teatrze średniowiecznym wyróżnia się m.in. przedstawienia o tematyce hagiograficznej, czyli mirakle, a także moralitety - utwory o charakterze dydaktycznym, ukazujące walkę dobra ze złem, ludzkie pokusy i słabości. Równolegle, zwłaszcza we Francji, rozwijały się świeckie formy widowiskowe, takie jak farsy czy przedstawienia wędrownych trup aktorskich, często utrzymane w tonie komicznym i satyrycznym ¹⁰⁹.

Przełom renesansowy przyniósł ze sobą stopniowe wykształcenie się nowoczesnego teatru zawodowego. W Anglii w drugiej połowie XVI wieku powstał teatr elżbietański, związany z rozwojem stałych scen publicznych. Za jeden z pierwszych takich obiektów uchodzi teatr Red Lion (1567), choć większe znaczenie miał nieco późniejszy budynek The Theatre. Twórczość dramatopisarska Williama Shakespeare'a oraz Christophera Marlowe'a odegrała kluczową rolę w rozwoju nowożytnej dramaturgii, kształtując model

¹⁰⁴ A. Pisarek, *Historia teatru*, Wydawnictwo SBM, Warszawa 2018, s. 17.

¹⁰⁵ L. Kolankiewicz, *Teatr kultów transowych*, dz. cyt., s. 64-73.

¹⁰⁶ A. Pisarek, *Historia teatru*, dz. cyt., s. 19.

¹⁰⁷ Tamże, s. 19

¹⁰⁸ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 134.

¹⁰⁹ A. Pisarek, *Historia teatru*, dz. cyt., s. 20.

teatru elżbietańskiego, łączącego elementy tragiczne i komiczne, rozbudowaną akcję oraz pogłębioną charakterystykę postaci¹¹⁰.

W toku dalszego rozwoju teatr zyskuje coraz bardziej zróżnicowany charakter, wynikający z wyodrębniania się odmiennych funkcji i kręgów odbiorców, które wcześniej współistniały w obrębie jednego porządku widowiskowego. Wyodrębnia się nurt teatru ludowego o profilu rozrywkowym i satyryczno-komediowym, nawiązujący do tradycji farsy oraz interludium. Szczególnego znaczenia w XVI i XVII wieku nabiera improwizowana *commedia dell'arte*. Równolegle kształtuje się teatr o charakterze elitarnym - teatr dworski oraz prywatny oparty na repertuarze klasycznym i adresowany do węższego kręgu odbiorców¹¹¹.

W XVIII wieku teatr zaczął odgrywać istotną rolę w życiu publicznym, stając się ważnym medium upowszechniania idei oświeceniowych oraz refleksji nad problemami społecznymi i obyczajowymi. Obok teatru dworskiego i ludowego rozwijał się teatr publiczny adresowany do rosnącej publiczności mieszczańskiej, która odnajdywała w nim odniesienia do własnych doświadczeń i aspiracji. Szczególne znaczenie zyskał dramat mieszczański, podejmujący tematykę moralną, społeczną i obyczajową. Teatr coraz częściej pełnił funkcję forum debaty społecznej, a także kulturowej, uczestnicząc w obiegu idei, które współtworzyły przemiany społeczne epoki oświecenia.

W dalszych przemianach teatru europejskiego istotną rolę odegrał teatr dworski na ziemiach niemieckich, zwłaszcza działalność ośrodka weimarskiego. Z tym środowiskiem związane były dwie wybitne postacie teatru przełomu XVIII i XIX wieku: Friedrich Schiller - poeta, dramaturg, historyk i teoretyk teatru oraz Johann Wolfgang Goethe - autor dzieł poetyckich i prozatorskich, rozpraw naukowych i satyr, a także dyrektor teatru dworskiego w Weimarze. Ich działalność przyczyniła się do ukształtowania modelu teatru klasycyzmu weimarskiego, który łączył wysokie ambicje artystyczne z funkcją wychowawczą oraz humanistycznym programem kształtowania odbiorcy¹¹².

Wiek XIX był okresem intensywnych przemian społecznych oraz dynamicznego rozwoju technologicznego, co znalazło wyraźne odzwierciedlenie także w teatrze. Istotne miejsce w repertuarze zajmowały wówczas melodramat oraz komedia mieszczańska, odpowiadające na potrzeby i doświadczenia rosnącej publiczności miejskiej. Rozwój tych

¹¹⁰ Tamże, s. 27-28.

¹¹¹ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, dz. cyt., s. 134.

¹¹² A. Pisarek, *Historia teatru*, dz. cyt., s. 40.

form scenicznych wiązał się z regularnie postępującą profesjonalizacją inscenizacji, w tym z coraz wyraźniejszym wyodrębnieniem funkcji reżyserskiej oraz doskonaleniem złożoności scenografii. Coraz większe znaczenie zaczęły odgrywać dekoracje sceniczne i oświetlenie - najpierw gazowe, a następnie elektryczne, które umożliwiały budowanie nastroju oraz znacznie wzmacniały iluzję realizmu przedstawienia.

Na tle tych przemian istotną rolę odegrali dwaj skandynawscy dramaturdzy: Henrik Ibsen i August Strindberg. Ibsen był nie tylko autorem dramatów, lecz także aktywnie uczestniczył w organizacji spektakli, zajmując się reżyserią, scenografią oraz doбором kostiumów, co czyni go jednym z pierwszych prekursorów nowoczesnego myślenia o teatrze jako spójnym dziele artystycznym. Twórczość Strindberga natomiast cechowała się połączeniem naturalizmu, psychologizmu oraz elementów onirycznych¹¹³. Jak zauważa Anna Pisarek, takie podejście do dramatu otworzyło teatr na nowe kierunki artystyczne i przyczyniło się do rozwoju nurtów awangardowych. W późniejszym okresie swojej twórczości Strindberg świadomie zwrócił się ku poetyce symbolizmu, co wyraźnie zaznaczyło się w konstrukcji postaci, języku dramatów oraz sposobie obrazowania rzeczywistości scenicznej¹¹⁴.

Przełom XIX i XX wieku przynosi liczne zmiany gospodarcze, społeczne i kulturowe. Rozwija się masowa produkcja przemysłowa. W tym okresie także w teatrze dokonują się ważne przemiany, co w historii teatru określane jest jako Wielka Reforma Teatru lub Pierwsza Reforma Teatru (ok. 1890-1940)¹¹⁵.

Wielka Reforma Teatru stanowiła sprzeciw wobec komercjalizacji działalności teatralnej, dominacji systemu gwiazdorskiego oraz bardzo powierzchownego traktowania widowiska scenicznego. Reformatorzy krytykowali dekoracyjność pozbawioną funkcji dramaturgicznej i niski poziom artystyczny części ówczesnych przedstawień. Zwracano także uwagę na brak skupienia widowni, która często traktowała teatr jako wydarzenie towarzyskie, co przejawiało się m.in. rozmowami podczas spektaklu. W repertuarze wielu teatrów dominowały wówczas formy rozrywkowe, zwłaszcza komedia mieszczańska i melodramat¹¹⁶. Kazimierz Braun charakteryzuje Wielką Reformę Teatru jako ruch złożony oraz wielofazowy, w którym uczestniczyło wielu twórców. Proces ten

¹¹³ Tamże, s. 42.

¹¹⁴ Tamże.

¹¹⁵ <http://www.akademia-kultury.edu.pl/slownik/w/10.html>, dostęp 25.02.2025.

¹¹⁶ A. Pisarek, *Historia teatru*, dz. cyt., s. 43.

przebiegał w różnych krajach, zwłaszcza we Francji, Niemczech, Rosji i Polsce, i obejmował różne obszary sztuki teatralnej, w szczególności reżyserię oraz scenografię¹¹⁷.

Istotne działania reformatorskie mające na celu wprowadzenie zamian w dziedzinie sztuki teatru podejmowali m.in.: Adolphe Appia, Gordon Craig, Georg Fuchs, Andre Antoine, Konstanty Stanisławski, Max Reinhardt, Wsiewołod Meyerhold, Jacques Copeau, Juliusz Osterwa, Erwin Piscator czy Leon Schiller. Poprzez realizację przedstawień, działalność teoretyczną oraz formułowanie programów artystycznych dążyli oni do ukształtowania nowoczesnej koncepcji spektaklu jako autonomicznego dzieła sztuki, integrującego aktorstwo, scenografię, ruch sceniczny, światło oraz muzykę. Proces ten doprowadził do trwałej zmiany sposobu myślenia o teatrze: przedstawienie zaczęto traktować jako spójną całość artystyczną, wymagającą świadomej koncepcji inscenizacyjnej, często formułowanej przez reżysera. W dalszym rozwoju reformy coraz większą rolę odgrywali także artyści innych dziedzin - zwłaszcza malarze związani z awangardą XX wieku, choreografowie oraz architekci - co sprzyjało poszukiwaniu nowych form przestrzeni scenicznej i ekspresji teatralnej¹¹⁸.

Przedstawienia oparte były na wielkiej literaturze - tekstach starożytnych Greków, dziełach Szekspira, dramatach klasycznych, romantycznych, a także współczesnych. Wystawiano Wyspiańskiego, Czechowa, Brechta, Strindberga, Przybyszewskiego czy Żeromskiego. Pojawiły się pierwsze adaptacje powieści. Aktorstwo polegało na poszukiwaniu prawdy, przekonującym graniu, opartym na psychologizmie i realizmie¹¹⁹. *Posługiwano się wystudiuowanymi, prawdziwymi dekoracjami, budując trójwymiarowe wnętrza i wstawiając solidne, użytkowe meble, wprawiając szyby w okna, wyposażając drzwi w klamki, półki w prawdziwe książki i towary, sufity w żyrandole, lampy w żarówki. Na sceny przynoszono prawdziwe przedmioty, sprzęty, urządzenia: samowary, słomę, mięso, zabłoczone kalosze (...) pierzyny (...)*¹²⁰.

Wybuch I wojny światowej spowodował kolejne wielkie zmiany w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym. W skali globalnej teatr stał się ucieczką od brutalnej i okrutnej rzeczywistości, a repertuar często miał charakter rozrywkowy. W okresie międzywojennym następuje intensywny rozwój życia teatralnego w Polsce. Jak pisze Irena Wojnar:

¹¹⁷K. Braun, *Wielka reforma teatru w Europie. Ludzie - idee - zdarzenia*, Ossolineum, Wrocław 1984, s. 7-13.

¹¹⁸ Tamże, s. 7.

¹¹⁹ Tamże, s. 8.

¹²⁰ K. Braun, *Wielka reforma teatru w Europie. Ludzie - idee - zdarzenia*, dz. cyt., s. 27.

Wielki „artysta teatru” Leon Schiller, teoretycznie oraz poprzez bogactwo swych indywidualnych realizacji teatralnych, zafascynowany wielkością Wyspiańskiego, walczył o polski teatr monumentalny. Sądził, iż w społeczeństwie muszą istnieć przynajmniej trzy typy teatru o odrębnym obliczu, spełniając szczególnie ważne zadania artystyczno-wychowawcze: teatr narodowy, teatr eksperymentalny, nowoczesna scena dla mas¹²¹. Wskazał też dwie ważne role jakie miał pełnić teatr: rolę pedagogiczną (teatr jako ośrodek terapii moralnej - „teatr monumentalny”) oraz rolę estetyczną i rozrywkową (teatr codzienny)¹²².

Wielka Reforma Teatru przyniosła wyraźne i trwałe zmiany w sposobie myślenia o sztuce teatralnej. Jednym z jej najistotniejszych osiągnięć było ukształtowanie się teatru inscenizacji, w którym kluczową rolę odgrywała całościowa koncepcja przedstawienia. W proces tworzenia spektakli coraz częściej angażowano architektów i malarzy, co sprzyjało powstawaniu wybitnych inscenizacji. Widowisko teatralne zaczęto postrzegać jako syntezę różnych form artystycznych, takich jak pantomima czy taniec¹²³.

Po II wojnie światowej teatr w Europie pełnił w znaczącej mierze funkcję edukacyjną i wychowawczą. Anna Pisarek opisuje ten proces jako stopniową odbudowę instytucji teatralnych oraz rozwój działań ukierunkowanych na kształcenie i twórczą aktywizację odbiorców. Na uczelniach wyższych powstawały wydziały dramaturgiczne, natomiast w szkołach rozwijały się formy teatru szkolnego, umożliwiające dzieciom i młodzieży twórczą ekspresję.

W latach 1945-1955 teatr europejski stopniowo się odradzał, by około dekady po zakończeniu wojny osiągnąć względną stabilizację, zarówno pod względem artystycznym, jak i też instytucjonalnym¹²⁴.

Doświadczenia II wojny światowej, w ścisłym połączeniu z nurtami awangardowymi oraz dziedzictwem Wielkiej Reformy Teatru, stworzyły dogodne warunki dla rozwoju zjawiska określanego w refleksji teatrologicznej mianem Drugiej Reformy Teatru¹²⁵. Nurt ten nawiązywał do założeń Pierwszej Reformy, zwłaszcza do idei teatru inscenizacji, w którym przedstawienie powstaje jako efekt współpracy artystów różnych dziedzin, jednocześnie poddając je radykalnej reinterpretacji. Druga Reforma Teatru akcentowała potrzebę ponownego określenia istoty teatru jako sztuki autonomicznej,

¹²¹ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, dz. cyt., s. 137.

¹²² Tamże, s. 138.

¹²³ A. Pisarek, *Historia teatru*, dz. cyt., s. 44.

¹²⁴ Tamże, s. 52.

¹²⁵ K. Braun, *Druga reforma teatru. Ludzie - Idee - Zdarzenia*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2022, s. 10.

wymagającej głębokiego zaangażowania duchowego i etycznego. Charakteryzowała się wprowadzeniem nowych metody pracy m.in. stosowano improwizację, zarówno podczas prób, jak i w trakcie trwania przedstawienia; poszukiwano nowych przestrzeni teatralnych¹²⁶; uprawiano tzw. „aktorstwo bycia”, polegające na rezygnacji z tradycyjnej techniki gry aktorskiej, na rzecz spontaniczności i autentyczności wykonania¹²⁷. Twórcy sięgali po teksty pierwotnie niedramatyczne, adaptując poematy i powieści na przykład „Bracia Karamazow” F. Dostojewskiego czy „Dzieje grzechu” S. Żeromskiego¹²⁸.

Zjawisko określane w polskiej refleksji teatrologicznej mianem Drugiej Reformy Teatru zaczęło kształtować się po II wojnie światowej w różnych ośrodkach teatralnych równoległe, zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych. W Polsce jego początki wiąże się zwykle z połową lat 50. XX wieku i rozwojem teatrów studenckich oraz alternatywnych, natomiast w USA podobne tendencje ujawniały się w teatrze OFF - Broadway, a następnie Off - Off - Broadway w Nowym Jorku, gdzie poszukiwano nowych form ekspresji scenicznej. Ruch ten stopniowo rozszerzał się na inne kraje i środowiska artystyczne, przybierając różne formy - od teatru wspólnotowego oraz kontrkulturowego - po poszukiwania inspirowane rytuałem, antropologią oraz eksperymentem aktorskim. W Polsce ważnymi ośrodkami tego nurtu były m.in. Teatr na Tarczyńskiej Mirona Białoszewskiego, Teatr 13 Rzędów Jerzego Grotowskiego (późniejszy Teatr Laboratorium), Gardzienice Włodzimierza Staniewskiego, akademie Ruchu w Warszawie, gdański Bim-Bom, Teatr Gong 2 w Lublinie, Kalambur we Wrocławiu, Studencki Teatr Satyryków w Warszawie oraz Teatr Ósmego Dnia w Poznaniu¹²⁹.

Istotną rolę w zjawisku określanym mianem Drugiej Reformy Teatru odgrywał widz, coraz częściej postrzegany nie tylko jako odbiorca spektaklu, lecz także jako jego potencjalny uczestnik lub współtwórca. Reformatorzy teatru poszukiwali nowych form ekspresji scenicznej, poszerzając pole praktyk teatralnych poza tradycyjny teatr instytucjonalny i rozwijając działania eksperymentalne oraz wspólnotowe. Jedną z tendencji tego okresu był tzw. Teatr Wspólnoty¹³⁰. Skupiał on zarówno niewielkie, jak i liczniejsze grupy osób, często pozostających poza głównym nurtem kultury teatralnej. Zasadniczą jego cechą była zbiorowa twórczość aktorów i widzów we wspólnej przestrzeni, którą stanowiła

¹²⁶ K. Braun, *Druga reforma teatru*, Zarządzanie w kulturze 2024, nr 25 (1-2), s. 181-190, dostęp 10.03.2025 <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:68e45194-e94d-494a-b649-8cc8a29446db>

¹²⁷ K. Braun, *Druga reforma teatru. Ludzie – Idee – Zdarzenia*, dz. cyt., s. 12.

¹²⁸ K. Braun, *Druga reforma teatru*, Zarządzanie w kulturze, dz. cyt., s. 181-190.

¹²⁹ Tamże, s. 181-190.

¹³⁰ Tamże.

scena jak i widownia oraz wspólny czas¹³¹. W Teatrze Wspólnoty, jak pisze Kazimierz Braun widz staje się *rzeczywistym współtwórcą razem z zespołem profesjonalistów obejmującym i pisarza, i reżysera, i aktorów (...). Nie słowo, nie aktor ofiarowujący się widzom, nie widowisko, ale zapewne sam proces twórczy wspólnej pracy trwający w czasie będzie materią teatru*¹³².I

Inną tendencją Drugiej Reformy były poszukiwania inspirowane rytuałem, antropologią widowisk i performansem, określane niekiedy mianem nurtu Nowego Rytuału. W Polsce zjawiska te wiąże się m.in. z działalnością Tadeusza Kantora, Józefa Szajny i Leszka Mądzika, natomiast w Stanach Zjednoczonych - z teatrem wizualnym i eksperymentalnym twórców takich jak Robert Wilson czy Richard Foreman. W wielu realizacjach akcentowano autonomię obrazu scenicznego, rozbudowaną plastykę spektaklu, światło, muzykę oraz elementy performatywne, co prowadziło do redefinicji relacji między spektaklem a publicznością¹³³.

Oprócz wyżej wymienionych twórców zaangażowanych w rozkwit Drugiej Reformy Teatru do jej czołowych przedstawicieli zalicza się brytyjskiego reżysera Petera Brooka, który w 1971 roku utworzył Międzynarodowy Ośrodek Poszukiwań Teatralnych w Paryżu¹³⁴, włoskiego reżysera, dramaturga, teoretyka Eugenia Barba czy amerykańskiego aktora i reżysera Juliana Becka, oraz innych. Dość krytycznie na temat Drugiej Reformy Teatru w kontekście tekstu literackiego wypowiada się Kazimierz Braun: *W dziedzinie literatury (...) funkcjonowanie słowa, tekstu, literatury w teatrze (...) wprowadzone zostało do absurdów: „tworzenia” tekstu widowiska przez samych aktorów czy bezceremonialnego „adaptowania” istniejących dramatów, z których brano jedynie strzępy, inkrustując je w pisane przez reżyserów narracje, najczęściej sprzeczne z duchem i literą oryginałów. (...) niemających nic wspólnego z tym, co napisał autor dramatu*¹³⁵.

Zróznicowanie teatru współczesnego przejawia się w wielości form artystycznych, nurtów estetycznych oraz funkcji społecznych. W jego obrębie wyróżnia się m.in. formy teatralne (teatr dramatyczny, muzyczny, lalek czy tańca), nurty oraz strategie artystyczne (teatr eksperymentalny, interaktywny, polityczny), a także teatr definiowany ze względu

¹³¹ K. Braun *Druga reforma teatru. Ludzie - Idee - Zdarzenia*, dz. cyt., s. 108.

¹³² Tamże, s. 109.

¹³³ K. Braun, *Druga reforma teatru, Zarządzanie w kulturze*, dz. cyt., s. 181-190.

¹³⁴ <https://grotowski-institute.pl/projekty/peter-brook/#>, dostęp 10.03.2025.

¹³⁵ K. Braun, *Druga reforma teatru. Ludzie - Idee - Zdarzenia*, dz. cyt., s. 13.

na adresata lub funkcję (teatr młodego widza, teatr edukacyjny) oraz przestrzeń realizacji (teatr uliczny)¹³⁶.

Badaczka teatru Margaret Dietrich wskazuje dwa kluczowe elementy, które definiują teatr jako sztukę. Są to aktor i widz oraz ich nierozzerwalna symbiotyczna relacja, konieczność współistnienia i współoddziaływania. Podczas przedstawienia aktorzy wypowiadając swoje role kształtują postawy ludzkie, ich wrażliwość, myśli i działania, natomiast widz swoją obecnością i reakcją wpływa na dynamikę oraz energię spektaklu. Teza ta znajduje odzwierciedlenie w następujących słowach badaczki:

*Teatr może zrezygnować z bardzo wielu elementów, które skłonni jesteśmy uważać za niezbędne dla sztuki teatralnej; teatr może istnieć bez dekoracji, bez oświetlenia i bez własnego budynku. Możliwy jest także teatr bez tekstu dramatycznego czy nawet libretta. Jednak są dwa elementy, bez których nie ma teatru: aktor i widz. Aktor i widz są „skazani na siebie”. Aktor i widz oddziałują na siebie nawzajem. Sztuka teatru jest nie do pomyślenia bez nich*¹³⁷.

Jednym ze środków artystycznych, którymi posługuje się teatr jest metafora, która bywa symbolem, porównaniem, zagadką; może coś podpowiadać lub po prostu pozwala uporządkować naszą percepcję oraz interpretację zjawisk społecznych, oddziaływań lub relacji międzyludzkich. Życie społeczne bowiem, w całej swej skomplikowanej złożoności oraz kalejdoskopie uczuć i doświadczeń, stoi w centrum zainteresowań wszystkich dziedzin sztuki, w tym i teatru. Słowa Jakuba z komedii Williama Shakespeare'a „Jak wam się podoba” doskonale ilustrują tę myśl:

*Świat jest teatrem, aktorami ludzie,
Którzy kolejno wchodzą i znikają.
Każdy tam aktor niejedną gra rolę (...)*¹³⁸.

Słowa te podkreślają nie tylko ulotność ludzkiego życia, lecz także zwracają uwagę na różnorodność ról społecznych, które podejmujemy w relacjach z innymi ludźmi. W tym kontekście zasadne wydaje się odwołanie do koncepcji Floriana Znanieckiego oraz Ervinga Goffmana, którzy - reprezentując odmienne tradycje badawcze

¹³⁶ Teatry.art.pl – rodzaje teatru, <https://teatry.art.pl/rodzaje-teatru/>, dostęp 04.03.2025.

¹³⁷ *Aktor i publiczność*, Dialog: miesięcznik Związku Literatów Polskich (Kronika) 1964, T. 9, nr 9, s. 116-119 (s. 116).

¹³⁸ W Shakespeare, *Jak wam się podoba*, wers 802 <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/jak-wam-sie-podoba.html#m1343642998912-3368245502>, dostęp 5.03.2025.

i perspektywy analityczne - dostrzegali istotne analogie między funkcjonowaniem jednostki w życiu społecznym a sytuacją sceniczną.

Znanięcki zwracał uwagę na kulturowe wzory zachowań, które kształtują się w określonym kontekście społecznym oraz w odniesieniu do obowiązujących wartości i norm. Role społeczne nie są w jego ujęciu wyłącznie spontanicznym przejawem indywidualności, lecz formami działania osadzonymi w systemach kulturowych, które jednostka przyswaja w procesie socjalizacji, zachowując jednak możliwość ich twórczej reinterpretacji. Pisał on:

*Role społeczne (...) także podległe są wzorom kulturowym; od wykonujących je jednostek oczekuje się, że nauczą się wzorów i będą się do nich stosować. Każdy gospodarz znajdujący się w procesie interakcji ze swymi gośćmi, każdy ojciec w stosunkach ze swymi dziećmi, każde dziecko w stosunkach interakcji z rodzicami, każdy kupiec, organizator przemysłu, profesor (...)*¹³⁹.

Według Znanięckiego ludzkie działania są nierozzerwalnie związane z systemami wartości, normami społecznymi oraz relacjami międzyludzkimi. W tym sensie środowisko społeczno- kulturowe odgrywa istotną rolę w kształtowaniu jednostki zdolnej do świadomego i odpowiedzialnego pełnienia ról społecznych. Człowiek nie funkcjonuje bowiem w życiu społecznym jako byt całkowicie autonomiczny; jego tożsamość i sposoby działania współkształtują się w relacjach z innymi, przy zachowaniu pewnego zakresu indywidualnej sprawczości. Polski socjolog ilustruje ten proces ostrożnie stosowaną metaforą teatralną, wyraźnie rozróżniając jednak rolę sceniczną i rolę społeczną:

Sprawą pierwszorzędą i zasadniczą jest to, że w życiu społecznym osoba ludzka jest całkowicie tworem ludzkim, jak dzieło sztuki lub teoria naukowa; jest taką jak się ludziom przedstawia i jak ją ludzie kształtują podobnie jak osoba aktora, w czasie, gdy gra na scenie rolę, określoną przez dramaturga. (...) Ta osoba, którą aktor jest na scenie, nie stanowi istotnej części składowej niczyjej, realnie istniejącej osobowości, tymczasem rola osobista, odgrywana w życiu społecznym, należy do rzeczywistej osobowości człowieka. Aktor schodzący ze sceny przestaje grać rolę teatralną, lecz w środowisku ludzkim

¹³⁹ F. Znanięcki, *Pojęcie roli społecznej*, [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. III, *Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 136.

*nadal odgrywa rolę osobistą aktora jako realnie istniejącej osoby, której zadaniem społecznym jest właśnie granie różnych ról teatralnych*¹⁴⁰.

Z przytoczonych rozważań wynika, że w ujęciu Znanieckiego jednostka kształtuje swoją tożsamość poprzez uczestnictwo w kulturze oraz uczenie się społecznie ugruntowanych wzorów działania, które umożliwiają jej adekwatne pełnienie ról społecznych. Role te nie są jedynie zewnętrzną formą zachowania, lecz stają się bardzo istotnym składnikiem osobowości człowieka, współtworzonym w relacjach z innymi¹⁴¹.

Perspektywa ta stanowi ważny punkt odniesienia dla późniejszych analiz życia społecznego, zwłaszcza dla koncepcji dramaturgicznej wybitnego kanadyjskiego socjologa, Ervinga Goffmana, który w znacznym stopniu akcentował analogie między funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie a sytuacją teatralną.

Goffman opisuje interakcje społeczne jako swoiste „występy”, w których jednostki dążą do wywołania określonego wrażenia na innych i podtrzymania spójnej definicji sytuacji:

*Ludzie uczestniczący w bezpośredniej interakcji na teatralnej scenie muszą sprostać tym samym wymogom, z jakimi mają do czynienia w rzeczywistym życiu; posługując się środkami ekspresji muszą oni utrzymać definicję sytuacji, czynią to jednak w okolicznościach, które ułatwiają im znalezienie odpowiedniej terminologii na określenie wspólnych dla nas wszystkich zadań wynikających z interakcji*¹⁴².

Goffman posługuje się terminem „występ”, którym określa wszelkiego rodzaju działania jednostki wobec określonej grupy odbiorców i obserwatorów, w celu wywołania wpływu¹⁴³. oraz wprowadza pojęcie „fasady”, czyli względnie stałego zespołu środków wyrazu, takich jak dekoracja, powierzchowność i sposób bycia, które dostarczają obserwatorom ram interpretacyjnych dla danej sytuacji społecznej. Píše on: *Fasadą można nazwać tę część występu jednostki, która funkcjonuje niezmiennie przez cały czas jego trwania, dostarczając obserwatorom definicji sytuacji. Fasadą są więc standardowe środki wyrazu, które jednostka stosuje celowo lub mimowolnie podczas występu. (...)*

¹⁴⁰ F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 111-112.

¹⁴¹ Tamże, s. 142.

¹⁴² E. Goffman, *Występy* [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. III, *Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kołankiewicz, dz. cyt., s. 131.

¹⁴³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. Danter-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020, s. 69-70.

Założyłem, że społeczną fasadę można podzielić na takie części jak” dekoracja, powierzchowność i sposób bycia¹⁴⁴.

Ujęcie Goffmana pozwala dostrzec, że granica między teatrem a życiem codziennym nie jest wyraźna, lecz ma raczej charakter umowny i interpretacyjny. Interakcje społeczne, podobnie jak przedstawienia teatralne, opierają się na konwencjach, rolach, środkach ekspresji oraz wspólnie podtrzymywanej definicji sytuacji. Teatr staje się w tej perspektywie nie tyle metaforą życia społecznego, ile jego wyostrozonym modelem, pozwalającym uchwycić mechanizmy obecne również poza sceną.

Takie rozumienie relacji między teatrem a rzeczywistością społeczną rozwijali również badacze kultury i widowisk, zwłaszcza Victor Turner - brytyjski antropolog kultury zajmujący się rytuałem, performansem oraz symbolicznymi wymiarami życia społecznego. Bliską i znaczącą więź pomiędzy teatrem oraz życiem podkreśla on, wskazując na ich wspólne zakorzenienie w doświadczeniu społecznym i kulturowym:

Teatr jest może bliższy życia niż inne rodzaje widowisk (...) teatr jest - jak to ujęła Marjorie Boulton w „The Anatomy of Drama” - literaturą, która w naszych oczach chodzi i mówi, literaturą przeznaczoną do przedstawiania, do - nazwijmy to tak - „odgrywania”; nie ograniczania się do znaków na papierze ani obrazów, dźwięków i wydarzeń istniejących jedynie w naszych głowach¹⁴⁵.

Przytoczona refleksja Turnera akcentuje szczególny status teatru jako formy ekspresji osadzonej bezpośrednio w ludzkim doświadczeniu i praktyce społecznej. Teatr jawi się tu nie jako autonomiczne dzieło oderwane od rzeczywistości, lecz jako działanie, w którym słowo, gest i obecność stają się nośnikami znaczeń wspólnie wytwarzanych przez twórców i odbiorców. Tak rozumiany teatr zbliża się do życia nie tylko poprzez tematykę czy formę, lecz przede wszystkim poprzez performatywny charakter, który czyni go przestrzenią intensywnego doświadczenia społecznego i kulturowego.

W podobnym kierunku zmierza analiza Jeana Duvignaud, francuskiego socjologa, antropologa kultury i krytyka teatralnego. Akcentuje on szczególną wrażliwość teatru na przemiany życia zbiorowego oraz jego zdolność do odzwierciedlania napięć i procesów zachodzących w społeczeństwie. Duvignaud dostrzega w teatrze nie tylko rodzaj

¹⁴⁴ Tamże, s. 70-80.

¹⁴⁵ V. Turner, *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, [w:] *Wiedza o kulturze* cz. III, *Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, przekł. P. Skurowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996. s. 58.

sztuki, ale także głęboki związek z życiem społecznym, który bezustannie ewoluuje, co czyni go wrażliwym na zmiany zachodzące pod wpływem oddziaływań kulturowych czy politycznych. Uznaje on teatr za głos społeczeństwa, które poprzez sztukę stara się zrozumieć siebie, a także swoje miejsce w świecie.

W tekście Społeczna praktyka teatru Duvignaud zaznacza: *Teatr jest (...) znacznie więcej niż teatrem. Jest sztuką. Bez wątpienia jedną z najstarszych (...). Jest to jednak sztuka zakorzeniona, najbardziej ze wszystkich sztuk zaangażowana w żywy nurt zbiorowego doświadczenia, najbardziej czuła na wstrząsy, jakie targają życiem społecznym będącym w permanentnym stanie rewolucji (...)*¹⁴⁶.

Sztuka teatralna od zawsze pozostaje ściśle związana z psychologicznym, kulturowym i politycznym kontekstem życia człowieka. Nie tylko odzwierciedla rzeczywistość, lecz także poddaje ją artystycznemu przetworzeniu, wydobywając jej sensy, napięcia i ukryte struktury¹⁴⁷.

W tym sensie teatr można postrzegać jako szczególną przestrzeń interpretacji świata społecznego - miejsce, w którym doświadczenia jednostkowe i zbiorowe zostają ujęte w formę symboliczną oraz poddane refleksji. Perspektywy rozwijane przez Floriana Znanieckiego, Ervinga Goffmana, Victora Turnera oraz Jeana Duvignaud pokazują, że teatr nie jest jedynie autonomiczną dziedziną sztuki, lecz także ważnym narzędziem rozumienia życia społecznego, jego ról, rytuałów, napięć i przemian. Ukazując rzeczywistość w formie artystycznie ukształtowanej, teatr nie tylko ją odtwarza, ale również współtworzy sposoby jej interpretowania, stając się istotnym elementem kulturowego dialogu człowieka ze światem i z samym sobą.

Aby uchwycić istotę teatru jako dziedziny sztuki oraz podkreślić jego znaczenie i szerokie oddziaływanie, warto przywołać słowa Sławomira Świontki, który zwraca uwagę na jedną z jego charakterystycznych właściwości:

Każda inna sztuka polega na kształtowaniu materiału istniejącego - by tak rzec - poza samym twórcą: marmuru, drewna, płótna, języka. W wyniku tego kształtowania powstaje wytwór, który z łatwością można odróżnić od twórcy. W teatrze natomiast aktor tworzy przekaz artystyczny z materiału, którym jest on sam i wszystko to, co go określa: jego osobowość i jego ciało, jego psychika, jego dusza, emocje i intelekt. To sprawia, że

¹⁴⁶ J. Duvignaud, *Społeczna praktyka teatru*, [w:] *Wiedza o kulturze* cz. III, *Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, przekł. P. Szymanowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 71.

¹⁴⁷ *Aktor i publiczność*, Dialog: miesięcznik Związku Literatów Polskich (Kronika), dz. cyt., s. 116-119 (s. 116).

w teatrze - i jedynie w tej sztuce - przestaje istnieć rozdział między twórcą i wytworem i tutaj jedynie artysta staje się tożsamy z dziełem sztuki¹⁴⁸.

Teatr umożliwia jednostce czasowe wyjście poza ramy codziennej rzeczywistości oraz doświadczenie szerokiego spektrum intensywnych stanów emocjonalnych, takich jak tęsknota, pragnienie, smutek, radość, oburzenie, gniew, nadzieja czy odraza. Może on pełnić istotne funkcje społeczne, kulturowe, edukacyjne, a także terapeutyczne. Kontakt z przedstawieniem teatralnym sprzyja refleksji nad własnym doświadczeniem, pozwala na chwilowe zdystansowanie się wobec problemów życia codziennego oraz może wspierać procesy autorefleksji i regulacji emocjonalnej.

Oddziaływanie teatru, obejmujące sferę poznawczą, emocjonalną oraz cielesną odbiorcy, wiąże się z jego zdolnością do wytrącania widza z potocznego sposobu postrzegania rzeczywistości i wprowadzania go w odmienny porządek doświadczenia i przeżywania. Szczególny charakter tego przeżycia teatralnego trafnie uchwycił Stanisław Ignacy Witkiewicz, pisząc:

Wychodząc z teatru człowiek powinien mieć wrażenie, że obudził się z jakiegoś dziwnego snu, w którym najpospolitsze nawet rzeczy miały dziwny, niezgłębiony urok, charakterystyczny dla marzeń sennych, nie dających się z niczym porównać¹⁴⁹.

Specyfika doświadczenia teatralnego nie wynika więc tylko i wyłącznie z treści przedstawienia, lecz w znacznym stopniu z zastosowanych środków artystycznego wyrazu, które kształtują sposób percepcji widza oraz intensywność jego przeżyć. To właśnie ich wzajemne oddziaływanie decyduje o sile teatralnego doświadczenia, czyniąc teatr przestrzenią szczególnej koncentracji znaczeń, emocji i sensów, a zarazem formą sztuki zdolną do pogłębionej refleksji nad człowiekiem i rzeczywistością społeczną.

1.3.2. Środki wyrazu charakterystyczne dla teatru

Zbigniew Raszewski podkreśla, że na początku XX wieku dokonała się zasadnicza zmiana w sposobie naukowego myślenia o teatrze, prowadząca do wyodrębnienia się teatrologii jako samodzielnej dyscypliny badawczej. Przełomowe znaczenie miała w tym kontekście działalność niemieckiego historyka literatury i teatru Maxa

¹⁴⁸S. Świontek, *Teatr jako widowisko* [w:] J. Degler (red.), *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 443-451.

¹⁴⁹S.I. Witkiewicz, *Czysta Forma w teatrze* [w:] *Wiedza o kulturze* cz. III, *Teatr w kulturze, Zagadnienia i wybór tekstów* L. Kolankiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 186.

Herrmanna, który uznał przedstawienie teatralne za autonomiczne dzieło sztuki i podstawowy przedmiot badań. Herrmann wprowadził do obiegu termin *Theaterwissenschaft*, współtworzył w 1919 roku stowarzyszenie historyków teatru, a w 1924 roku założył w Berlinie pierwszy na świecie instytut badań teatrologicznych.¹⁵⁰

Herrmann uznawał sztukę aktorską oraz samo wydarzenie przedstawienia za centralny i konstytutywny element teatru. Pozostałe składniki spektaklu, takie jak tekst dramatyczny, dekoracje czy muzyka, traktował jako formy zapożyczone z innych dziedzin sztuki, które mogą współtworzyć przedstawienie, lecz nie definiują istoty teatru. Herrmann podkreślał, że wielość elementów artystycznych obecnych w spektaklu nie powinna prowadzić do oceniania teatru według kryteriów obcych jego naturze, gdyż jego specyfika wynika przede wszystkim z żywej obecności aktora oraz wspólnotowego doświadczenia widzów¹⁵¹.

Sztuka teatralna tworzy przestrzeń, w której twórcy posługują się *własnym językiem*, przestrzeń, w której spotykają się inne dziedziny sztuk przenikając się wzajemnie¹⁵². Ponadto, jak pisze Sławomir Świontek, sztuka teatralna *wyzyskuje rzeczywistość jak materiał. Każdy niemal element rzeczywistości może być wprowadzony na scenę, stając się tym samym znakiem teatralnym*¹⁵³.

Tadeusz Kowzan zaznacza:

*W teatrze znaki rzadko występują w stanie czystym. Prosty przykład słów „już idę” wskazuje, że znakowi językowemu towarzyszy zwykle znak intonacji, znak mimiczny, znak ruchu, i że wszystkie inne sceniczne środki wyrazu - dekoracja, kostium, charakteryzacja, efekty dźwiękowe - oddziałują jednocześnie na widza jako kombinacje znaków, które się uzupełniają, wzmacniają i precyzują nawzajem, albo też sobie przeczą*¹⁵⁴.

Jak piszą Edward Balcerzan i Zbigniew Osiński: *Spektakl teatralny stanowi układ, w którym funkcjonują sygnały optyczne i akustyczne. Sygnały te składają się na przekaz informacyjny, czyli na komunikat i są wymierne pod względem pojemności i intensywności*¹⁵⁵. Podczas trwania spektaklu sygnały i informacje mogą odgrywać rolę

¹⁵⁰ Z. Raszewski, *Partytura teatralna* [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tom I, *Dramat - Teatr*, wybór i oprac. J. Degler, Wrocław 1976, s. 115.

¹⁵¹ Z. Raszewski, *Partytura teatralna*, dz. cyt., s. 117.

¹⁵² S. Świontek, *Znak, tekst i odbiorca*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, J. Degler (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, tom 2, Wrocław 2003, s. 246.

¹⁵³ Tamże, s. 246.

¹⁵⁴ T. Kowzan, *Znak w teatrze*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tom I, *Dramat-Teatr*, wybór i opracowanie J. Degler, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1976, s. 304.

¹⁵⁵ E. Balcerzan, Z. Osiński, *Spektakl teatralny w świetle teorii informacji*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom 2, J. Degler (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 14.

ważną lub zupełnie nieistotną¹⁵⁶. Nieco innego znaczenia nabiera sygnał akustyczny. *Znak ten jest nie tylko nosicielem informacji, lecz również samą informację można zmienić, nadać jej różny od autorskiego sens interpretacyjny. Nadawcą dzieła powiedzianego nie jest sam autor, lecz Zespół: autor plus lektor. Intonacja lektora, „krój czcionki brzmieniowej”, może kształtować sens słowa (...) O funkcji intonacji doskonale wiedział Witkacy, który twierdził, że w spektaklu nie jest ważne leksykalne znaczenie słowa obelżywego, lecz ton jego wypowiedzenia. W zależności od intonacji może ono oznaczać groźbę, pieszczotę, spoufalenie, zadumę¹⁵⁷. Zatem słowo jest nie tylko określoną informacją, ale także przekaznikiem intencji zależnej od kontekstu. To czynić może tekst (teatralny) głębokim i wielowątkowym.*

Tadeusz Kowzan zauważa, że *pod względem obfitości, różnorodności, nawarstwienia i zagęszczenia znaków sztuka widowiskowa jest najbogatsza ze wszystkich sztuk i być może ze wszystkich dziedzin działalności ludzkiej¹⁵⁸*. Jest kalejdoskopem, w którym kolorowe szkiełka oraz lustra stając się dziedzinami sztuki tworząc konsekwentnie spójne, estetyczne wrażenie u odbiorcy. Plastyka (dekoracja), muzyka (dźwięk i oprawa muzyczna), technika (rekwizyty), literatura (tekst dzieła), architektura (scenografia), aktorstwo (słowo, gest, ciało, ruch sceniczny, emisja głosu, dykcja, ekspresja), światła, taniec, film (projekcje podczas spektaklu) są współzależne i współodpowiedzialne za całościowy kształt dzieła teatralnego powstałego pod kierunkiem reżysera, który z pełną świadomością łączy je, tworząc dzieło, które ma pozostawić we wrażliwości widza ślad.

Spektakl teatralny zawiera system znaków, komunikatów zwanych kodami. Te zaś składają się na odmienne subkody¹⁵⁹. *Terminem subkodów określamy jednolite co do sposobu istnienia i typu ekspresji podsystemy znakowe, takie jak:*

- *mowa,*
- *gest,*
- *ruch sceniczny,*
- *scenografia,*
- *muzyka,*

¹⁵⁶ Tamże, s.14-15.

¹⁵⁷ Tamże, s. 15.

¹⁵⁸ T. Kowzan, *Znak w teatrze*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tom I, *Dramat - Teatr*, wybór i opracowanie J. Degler, dz. cyt., s. 159.

¹⁵⁹ E. Balcerzan, Z. Osiński, *Spektakl teatralny w świetle teorii informacji*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom 2, J. Degler (red.), dz. cyt., s. 16.

- *światło*¹⁶⁰.

Badacze teatru wyróżniają także subkody synkretyczne, do których zaliczają między innymi: kostium, maskę, dźwięki onomatopieczne. Wymienione subkody mają istotny wpływ na transmisję informacji, gdyż „*mają na celu zapewnić optymalne warunki przekazywania informacji przez kanał i poszerzenie kanału*”¹⁶¹. Jerzy Ziomek jest zdania, że sztuka teatru stosuje kod *wielokategoryjny*¹⁶² oraz odwołuje się do podziału dokonanego przez Tadeusza Kowzana, który wyróżnia ich trzynaście. Do kodów tych należą:

- *słowo,*
- *intonacja,*
- *mimika,*
- *gest,*
- *ruch sceniczny aktora,*
- *charakteryzacja,*
- *fryzura,*
- *kostium,*
- *rekwizyty,*
- *dekoracja,*
- *oświetlenie,*
- *muzyka,*
- *efekt dźwiękowy*¹⁶³.

Natomiast Jerzy Ziomek dokonuje podziału znaków teatralnych na trzy obszary. Pierwszy korzysta ze znaków wytworzonych przez aktora i należą do nich - *intonacje, gesty, mimika, ruch sceniczny, charakteryzacja, kostium, rekwizyt aktora wykorzystany, a także śpiew i muzyka*¹⁶⁴; drugi zawiera znaki, które są kierowane do aktora i przez niego odbierane - należą do nich: *rekwizyty i dekoracja, a także muzyka, śpiew i światło*¹⁶⁵; oraz obszar trzeci, zawiera znaki, które aktorowi asystują podczas spektaklu, lecz nie oczekują od niego interakcji. Należą do nich: *niektóre elementy*

¹⁶⁰ Tamże, s. 16.

¹⁶¹ Tamże.

¹⁶² J. Ziomek, *Semiotyczne problemy sztuki teatru*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom 2, J. Degler (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 26.

¹⁶³ Tamże, s. 26.

¹⁶⁴ Tamże, s. 28.

¹⁶⁵ Tamże.

scenografii, znaczna część muzyki i oświetlenia, a więc to wszystko o czym aktor w przyjętej konwencji nie wie¹⁶⁶.

W sztuce teatralnej wystawianej na scenie każdy element ma znaczenie symboliczne i nie jest przypadkowy. Scenografia, oświetlenie, kostiumy, rekwizyty, charakteryzacja, muzyka czy styl gry aktorskiej mają istotny wpływ na odbiór całego widowiska. Te środki wyrazu tworzą system znaków pomagających odbiorcy zrozumieć kontekst, podkreślić nastrój, emocje, pozycję społeczną czy charakter bohaterów.

- Słowo - jest podstawowym elementem języka, jego fundamentem. Dzięki niemu możemy komunikować się przy wykorzystaniu głosu. Mowa zaś *składa się nie tylko z dźwięków, ale i z pauz*¹⁶⁷. Za emisję słów w teatrze odpowiada aktor, który kreując postać granego bohatera, wypowiada na scenie tekst zapisany przez autora. Słowo odnaleźć możemy w zdecydowanej większości gatunków teatralnych nie wliczając pantomimy i baletu¹⁶⁸.
- Intonacja - najprościej ujmując - jest sposobem wypowiedzenia słów. Intonacja zależy od kilku czynników. Tadeusz Kowzan zalicza do niej takie elementy jak: (...) *ton, rytm, szybkość, natężenie głosu. Zwłaszcza ton, operujący wysokością dźwięków i ich barwą, stwarza dzięki różnorodnym modulacjom wielką różnorodność znaków*¹⁶⁹. To także kontekst wypowiedzianych słów, wachlarz umiejętności aktora, wskazówki reżysera czy intencja.
- Mimika - (...) *stanowi ona system znaków kinetycznych najbliższych związanych z ekspresją słowną*¹⁷⁰. Współpracuje ze słowem, podbijając jego znaczenie i wartość. Czyniąc je *bardziej wymownym i wyrazistym*¹⁷¹. Dzięki mimice aktor ma także możliwość zaprezentowania emocji bohatera, w którego się wciela. Te pozawerbalne środki wyrazu mogą potęgować znaczenie przekazu lub całkowicie go pozbawić.
- Gest - (...) *gest stanowi obok słowa (i jego formy pisemnej), najbogatszy i najsprawniejszy środek komunikowania myśli*¹⁷². Zwykle nie jest przypadkowy i niesie ze sobą

¹⁶⁶ Tamże, s. 28.

¹⁶⁷ K. Stanisławski, *Praca aktora nad sobą* [w:] *Dziennik ucznia*, część II, *Praca nad sobą i swoją techniką wykonawczą*, Akademia Sztuk Teatralnych im. St. Wyspiańskiego w Krakowie, Kraków 2018, s. 228.

¹⁶⁸ T. Kowzan, *Znak w teatrze*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tom I, *Dramat - Teatr*, wybór i opracowanie J. Degler, dz. cyt., s. 164.

¹⁶⁹ Tamże, s. 164.

¹⁷⁰ Tamże.

¹⁷¹ Tamże, s. 165.

¹⁷² Tamże.

określone znaczenie. Może nadać obraz granej postaci czy komunikować intencje, rodzaj informacji, podteksty, dynamikę i rodzaj relacji. Może przybierać też formę symbolu.

- Ruch sceniczny aktora - (...) *dotyczy zmian (...) jego pozycji w przestrzeni scenicznej*¹⁷³. Podobnie jak inne środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, staje się informacją na temat postaci. Na przykład pewność siebie może być wyrażana poprzez dynamiczny ruch, strach przez niepewne kroki i częste zatrzymywanie się, niepełnośprawność wykorzystując wózek inwalidzki czy kule.
- Charakteryzacja - jest wizualnym obrazem postaci (...) *może wskazywać na rasę, wiek, stan zdrowia, usposobienie (...) Charakteryzacja pozwala stworzyć zespół znaków przedstawiających pewien typ (wamp, alkoholik itp.), a także wraz z fryzurą i kostiumem, określoną postać historyczną lub współczesną*¹⁷⁴.
- Fryzura - jest nieodłącznym oraz priorytetowym elementem charakteryzacji (...) *może sygnalizować przynależność do tej lub innej epoki, strefy geograficznej czy kulturowej, klasy społecznej (np. dworzanie, mieszczenie, służba i wieśniacy w komedii Moliera) (...)*¹⁷⁵.
- Kostium - pozwala aktorowi przeistoczyć się w graną postać. *W teatrze jest on najbardziej konwencjonalnym, najbardziej rzucającym się w oczy sposobem prezentacji postaci (...) kostium oznaczać może płeć, wiek, zawód, narodowość, religię, szczególną pozycję hierarchiczną (król, papież, generał), a niekiedy określa konkretną postać historyczną*¹⁷⁶.
- Rekwizyt - jest niezbędnym elementem wykorzystywanym przez aktora (...) *może on informować o miejscu, czasie, jakiejś okoliczności odnoszącej się do postaci (zawód, upodobania, zamiar)*¹⁷⁷. Rekwizytami mogą być zarówno przedmioty codziennego użytku takie jak fajka, szklanka czy walizka, jak i elementy scenografii czy kostiumu takie jak stół czy torebka.
- Dekoracja (scenografia) - (...) *pole znaczeniowe dekoracji teatralnej jest prawie równie obszerne jak pole znaczeniowe wszystkich sztuk plastycznych: malarstwa, rzeźby, architektury, sztuk dekoracyjnych*¹⁷⁸. Rodzaj dekoracji przede wszystkim

¹⁷³ T. Kowzan, *Znak w teatrze*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom II, J. Degler (red.), dz. cyt., s. 166.

¹⁷⁴ Tamże, s. 167.

¹⁷⁵ Tamże, s. 168.

¹⁷⁶ Tamże.

¹⁷⁷ Tamże, s. 169.

¹⁷⁸ Tamże, s. 170.

uwarunkowany jest typem widowiska teatralnego oraz wizją reżysera we współpracy ze scenografem.

- Oświetlenie - jest środkiem wyrazu, który podkreśla znaczenie innych elementów teatralnego przedstawienia włącznie z nastrojem spektaklu, jego tłem historycznym oraz psychologicznym, relacjami bohaterów oraz ich emocjami czy zjawiskami przyrody. *Znaczącym zadaniem oświetlenia jest amplifikacja lub modyfikacja waloru znaczeniowego gestu, ruchu, dekoracji, a nawet dodanie im nowych wartości semiologicznych*¹⁷⁹.
- Muzyka – to element często wykorzystywany w przedstawieniu teatralnym, który buduje nastrój i wyobrażenie. *Wyrażając czy też sugerując stan emocjonalny albo nastrój, fraza muzyczna staje się znakiem niepokoju, smutku, pośpiechu, ironii, radości, rzewności. Skojarzenia rytmiczne czy melodyczne związane z pewnymi rodzajami muzyki (menuet, marsz żałobny, wiedeński wal, muzyka cyrkowa) mogą służyć do odtworzenia atmosfery epoki lub miejsca akcji*¹⁸⁰. Bywa, że staje się też tak zwanym „przerywnikiem” między poszczególnymi scenami czy też pełni funkcję *leitmotivu* w spektaklu.
- Efekt dźwiękowy - to znak słuchowy, który nie jest *ani słowem, ani muzyką (...)* *Dźwięki wytwarzane w teatrze mogą określać porę (bicie zegara), pogodę (szum deszczu), miejsce (odgłosy wielkowiejskie, porykiwanie bydła), ruch (odgłosy zbliżającego się samochodu), atmosferę chwili (bicie dzwonów, syreny), mogą być znakiem rozliczanych zjawisk i okoliczności (wystrzały armatnie brzęk tłuczonego szkła itd.)*¹⁸¹.

Spektakl teatralny stanowi syntezę wielu środków artystycznego wyrazu, z których każdy wnosi unikalne elementy współtworzące strukturę przedstawienia. Pozostają one ze sobą w złożonych relacjach - nie zawsze harmonijnych - jednak wspólnie budują znaczenia oraz oddziałują na odbiorcę, wywołując refleksję oraz emocje. Poszczególne składniki spektaklu posiadają wartość semiologiczną, co oznacza, że mogą być interpretowane jako znaki i symbole funkcjonujące w obrębie systemu teatralnego. Dzięki swojej wielowymiarowości teatr tworzy bardzo szczególną przestrzeń doświadczenia, w której widz nie tylko obserwuje wydarzenia sceniczne, lecz coraz częściej zostaje włączony w ich przebieg jako uczestnik.

¹⁷⁹ Tamże, s. 171.

¹⁸⁰ Tamże, s. 172.

¹⁸¹ Tamże.

Taka specyfika doświadczenia teatralnego sprawia, że teatr może pełnić nie tylko funkcje artystyczne, lecz także edukacyjne. Uczestnictwo w działaniach teatralnych sprzyja bowiem rozwojowi refleksyjności, wrażliwości społecznej oraz kompetencji emocjonalnych. Z tego względu teatr postrzegany jest jako istotne narzędzie oddziaływań wychowawczych.

1.3.3. Wychowanie przez teatr

Teatr stanowi jedną z dróg oddziaływania sztuki na człowieka. Jeden z teoretyków wychowania przez teatr i propagator tej idei, Wiesław Żardecki, stwierdza, że klasyczna koncepcja wychowania przez teatr stanowi *egzemplifikację edukacji przez sztukę*. Píše on:

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 kreatywności¹⁸².

Badania prowadzone w latach sześćdziesiątych XX wieku oraz ogólne rozważania teoretyczne podejmowane w tym obszarze (między innymi przez Henrykę Witalewską, Romanę Miller, Marię Tyszkową) przyczyniły się do wskazania złożonych relacji między teatrem a procesem wychowania. Umożliwiły one wyodrębnienie specyficznych wartości oraz zadań charakterystycznych dla wychowania teatralnego, określenie jego miejsca w bardzo szeroko pojętym procesie edukacyjno-wychowawczym, jak również ukazanie

¹⁸² W. Żardecki, *Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar)*, Kwartalnik Pedagogiczny 2023, nr 1 (267), s. 69. W literaturze na analizowany temat określenia: „wychowanie przez teatr”, „wychowanie teatralne” i „edukacja teatralna” często są używane zamiennie, (podobnie jest w przypadku określeń: „wychowanie estetyczne” i „edukacja estetyczna”). W nowszych publikacjach określenie „edukacja teatralna” pojawia się częściej niż „wychowanie przez teatr” i „wychowanie teatralne”. W niniejszej rozprawie także używam pojęć: „wychowanie przez teatr”, „wychowanie teatralne” i „edukacja teatralna” jako zamiennych.

pedagogicznego wymiaru środków wyrazu charakterystycznych dla teatru. Natomiast analizy badawcze dotyczące ekspresji teatralnej młodzieży szkolnej oraz studentów wykazały, że działalność ta obejmuje nie tylko proces autokreacji jednostki, lecz również twórczą socjalizację. Jest to możliwe dzięki relacjom teatralnym, normom zachowania obowiązującym w grupie oraz wzorcom osobowym i doświadczeniom zdobywanym w trakcie aktywności teatralnej¹⁸³.

Polscy pedagodzy teatru wypracowali koncepcję wychowania przez teatr w latach siedemdziesiątych XX wieku. Jej założeniem było połączenie cennych tradycji tego sposobu wychowania - w tym społecznych i narodowych wymiarów kultury teatralnej - z nowym sposobem rozumienia celów, metod dydaktycznych, form pracy oraz scenicznej twórczości, a także z treściami wynikającymi z ówczesnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych. W ramach tej koncepcji (w odwołaniu do teorii wychowania estetycznego) wyróżniono dwa ściśle powiązane ze sobą obszary wychowania teatralnego: wychowanie do (lub ku) teatrowi, rozumiane jako selektywną formę edukacji, w której teatr stanowi przedmiot poznania, oraz wychowanie przez teatr, obejmujące zarówno odbiór dzieł scenicznych, jak i własną aktywność twórczą, traktowane jako proces ukierunkowany na wszechstronny rozwój jednostki.

Zgodnie z intencjami twórców tej koncepcji wychowanie teatralne miało charakter edukacji integralnej, łączącej procesy uczenia się, nauczania z wychowaniem, integrującej wiedzę z doświadczeniem i przeżyciem, kształtującej postawy, przełamującej podziały między różnymi obszarami wychowania i działalności artystycznej oraz łączącej przygotowanie do bardziej aktywnego uczestnictwa w kulturze wraz z rozwojem osobowości, w perspektywie samokształcenia oraz samorealizacji¹⁸⁴

1.3.4. Wychowanie przez teatr - charakterystyka ogólna

Wychowanie przez teatr stanowi więc proces wieloaspektowego oddziaływania na jednostkę - na jej rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny, moralny oraz estetyczny. Umożliwia ono kształtowanie wrażliwości artystycznej, rozwijanie kreatywności i wyobraźni, a także doskonalenie kompetencji komunikacyjnych, umiejętności współpracy oraz postaw empatycznych. Z jednej strony przygotowuje jednostkę do świadomego

¹⁸³ Tamże, s. 70.

¹⁸⁴ Tamże, s. 71.

i refleksyjnego odbioru sztuki scenicznej rozwijając jej wrażliwość estetyczną, kompetencje interpretacyjne i kulturę teatralną, z drugiej zaś oddziałuje na całościowy rozwój człowieka, wspierając kształtowanie systemu wartości, postaw moralnych i społecznych, wrażliwości emocjonalnej, empatii, kreatywności, twórczej ekspresji oraz otwartości wobec świata i innych ludzi. Działania pedagogiczne, które wykorzystują środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, tworzą przestrzeń dla ekspresji artystycznej uczniów, pozwalają im na artykulację i manifestację aktualnych potrzeb, pragnień, tęsknot oraz stanów emocjonalnych.

Teatr jako forma synkretyczna integruje środki wyrazu właściwe różnym dziedzinom sztuki, sprzyjając całościowemu oddziaływaniu wychowawczemu¹⁸⁵. Dzięki ich różnorodności posiada zdolność łączenia tradycji z nowoczesnością. Wielość ich sprawia, że jego oddziaływanie może być szczególnie intensywne oraz obejmować różne obszary ludzkiej wrażliwości, co wynika z posługiwania się złożonymi, wielokanałowymi formami przekazu. Obok słowa teatr wykorzystuje również obraz i muzykę, co umożliwia twórcom wieloaspektowe konstruowanie wypowiedzi artystycznej i jednocześnie sprzyja powstawaniu u odbiorcy pogłębionego doświadczenia estetycznego¹⁸⁶. Scenografia, oparta na skrótowej i symbolicznej wizji dzieła, pełni funkcję istotnego komponentu znaczeniowego spektaklu. Rekwizyty uzyskują status znaków o charakterze symbolicznym, kostium staje się nośnikiem znaczeń związanych z konstrukcją postaci scenicznej, natomiast światło - poprzez zróżnicowanie barwy i natężenia - uczestniczy w kształtowaniu nastroju, sygnalizowaniu upływu czasu oraz wzmacnianiu metaforycznego wymiaru przedstawienia. Muzyka, jako element struktury widowiska, pełni funkcję nastrojową i rytmiczną, sprzyjając intensyfikacji emocjonalnych oraz poznawczych skojarzeń odbiorcy¹⁸⁷.

W odniesieniu do założeń teorii wychowania estetycznego wyodrębniły się trzy orientacje w edukacji teatralnej¹⁸⁸. Pierwsza z nich to edukacja teatralna w ujęciu wąskim, rozumiana jako proces rozwijania kultury teatralnej jednostki, kształtowania jej wrażliwości na wartości płynące z teatru, wyrabianie dobrego gustu teatralnego, a także umiejętności interpretowania oraz oceniania zjawisk związanych ze sztuką sceniczną czy

¹⁸⁵ W. Renikowa, *Wychowanie teatralne* [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), dz. cyt., s. 112.

¹⁸⁶ W. Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1970, s. 47.

¹⁸⁷ Tamże, s. 48.

¹⁸⁸ W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 187.

kształtowania preferencji dotyczących własnego udziału w tym działaniu. Druga orientacja odnosi się do edukacji, w której teatr staje się rodzajem „życiowego przewodnika”, posiadającego wyjątkowe znaczenie dla procesu samowychowania jednostki. Może ją bowiem utwierdzać w poszanowaniu określonych norm i wartości, zmuszać do myślenia, działać jednocześnie na umysł i wyobraźnię, zaostrzać ciekawość, rozwijać samodzielność, wrażliwość i krytyczne myślenie¹⁸⁹.

Trzecia orientacja ujmuje edukację teatralną w szerszym kontekście traktując ją jako ważny składnik procesu wychowania całego człowieka, który nie ogranicza się wyłącznie do rozwijania kompetencji potrzebnych do świadomego odbioru sztuki scenicznej. Obejmuje ona bowiem wieloaspektowy rozwój jednostki, wpływając na sposób postrzegania przez nią rzeczywistości, system wartości i przekonań, relacje i zachowania społeczne oraz nastawienie wobec innych i świata. Sprzyja także rozwojowi twórczości, otwartości i ekspresji¹⁹⁰.

Irena Wojnar określa wychowanie teatralne jako integralny proces wychowawczy realizowany poprzez kontakt jednostki ze sztuką teatru. Stwierdza ona, że szeroko rozumiana sztuka dramatyczna, ze względu na swój ekspresyjny charakter oraz zdolność docierania do najbardziej złożonych aspektów ludzkich doświadczeń, może być uznawana za szczególnie wartościowe narzędzie kształtowania postawy „otwartego umysłu”¹⁹¹. Otwartość ta polega na gotowości do konfrontowania się z bogactwem znaczeń świata, zadawania pytań, a także rewidowania własnych przekonań. Teatr sam w sobie sprzyja amplifikacji, wyostrowaniu percepcji i wrażliwości na złożoność ludzkich doświadczeń, umożliwia poszerzanie zakresu przeżyć poprzez konfrontację z różnorodnymi sytuacjami i perspektywami, a także wspiera pogłębianie wiedzy, łącząc refleksję intelektualną z przeżyciem emocjonalnym. Jednocześnie rozwija postawę twórczą, zachęcając do własnej ekspresji i aktywnego uczestnictwa w kulturze, co stanowi istotny fundament postawy „otwartego umysłu”. Poprzez ukazywanie trudnych, konfliktowych wydarzeń, operowanie dialogiem i budowanie dramatycznego napięcia teatr zachęca odbiorcę do refleksji, prowokuje do dyskusji oraz uświadamia, że te same sytuacje mogą być interpretowane na wiele sposobów, a ludzkie wybory rzadko mają jednoznacznie „dobry” lub „zły” wymiar.

¹⁸⁹ I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, dz. cyt., s. 16.

¹⁹⁰ W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, dz. cyt., s. 187.

¹⁹¹ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Państwowe, Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1964, s. 286-319.

Teatr nie narzuca jednego stanowiska, lecz pozostawia przestrzeń do samodzielnej interpretacji, zachęcając widza do dialogu, zarówno z dziełem, jak i z innymi odbiorcami. Dzięki temu kształtuje postawę refleksyjną, krytyczną i otwartą na różnorodność perspektyw.

Wojnar zaznacza, że wychowanie przez teatr powinno obejmować także twórczą aktywność w tej dziedzinie, taką jak improwizacja sceniczna, drama oraz różnorodne działania parateatralne. Podkreśla bowiem, że: *czynne uprawianie sztuki dramatycznej ułatwia rozumienie utworów teatralnych i pracę aktora (...)*¹⁹².

Podobne rozumienie roli teatru w procesie wychowania odnaleźć można także w myśli Wandy Renikowej. Pisze ona:

*Zgodnie z ideą nowoczesnego wychowania estetycznego, którego koncepcję przedstawił „Program wychowania estetycznego młodego pokolenia”, celem edukacji teatralnej jest wykorzystanie sztuki teatru w procesie formowania pełnej, integralnej osobowości człowieka, wzbogacania jego wiedzy o świecie, kształcenia norm moralnych, rozwijania wyobraźni, wyzwiania ambicji twórczych, a także kształcenie estetycznej kultury człowieka, czyli jego wiedzy oraz wrażliwości niezbędnej do obcowania ze sztuką, doznawania estetycznych wrażeń i doceniania wartości dzieł artystycznych*¹⁹³.

Autorka wskazuje, że właściwa realizacja wychowania teatralnego opiera się na trzech istotnych filarach: percepcji, twórczej aktywności oraz wiedzy i przedstawia metody ich realizacji. Wymienia tutaj bezpośrednie obcowanie z teatrem poprzez uczestnictwo w spektaklach, samodzielną działalność teatralną dzieci i młodzieży oraz zdobywanie wiedzy dotyczącej najważniejszych zagadnień i faktów z zakresu teorii oraz historii teatru. Zaznacza także, że czynnikiem warunkującym skuteczność wychowania teatralnego jest zaangażowanie w ten proces najważniejszych środowisk wychowawczych dziecka: środowiska rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego¹⁹⁴.

Także Romana Miller, której dorobek odegrał istotną rolę w rozwoju współczesnej pedagogiki teatru w Polsce, wiąże z edukacją teatralną zadania zdecydowanie wykraczające poza kształtowanie „kultury teatralnej” czy też „teatralnego gustu”. Ukazuje ją jako swoiste narzędzie „wyzwalania sił tkwiących w podmiocie”, wspierania go na drodze „dorastania do zadań” powiązanych z aktywnym działaniem w świecie

¹⁹² Tamże, s. 315.

¹⁹³ W. Renikowa, *Wychowanie teatralne*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), dz. cyt., s. 112.

¹⁹⁴ Tamże, s. 113.

i przekształcaniem go¹⁹⁵. Teatr jest tu pojmowany jako przestrzeń zintensyfikowanego kontaktu człowieka ze światem - poznawania i inspiracji do działania. W edukacji teatralnej Miller szczególną rolę przypisywała fikcji, czyli *temu, co składa się na reprodukcję i przetworzenie świata rzeczywistego*. Tworzy ona dla widza szanse poznawania zarówno świata, jak i samego siebie, postrzegania swojego miejsca w nowych perspektywach, a jest to możliwe nawet w przypadku dzieci przedszkolnych¹⁹⁶.

Dlatego autorka proponuje, aby edukację teatralną dziecka rozpocząć od najmłodszych lat. Pisze ona:

Zagęszczony oraz skonkretyzowany sens wydarzeń jaki występuje w świecie fikcji teatralnej, staje się pewnym modelem, który dziecko przymierza do rzeczywistości i zaczyna lepiej rozumieć sytuacje i zachowanie dorosłych w najbliższym otoczeniu, potrafi bowiem lepiej rozumieć język uczuć i przewidywać następstwa wydarzeń. W wyniku edukacji teatralnej zaczyna się przed dziećmi zarysowywać moralne oblicze świata otaczającego i perspektywy moralnych wymiarów człowieka, na jakiego w swoich marzeniach chciałoby wyrosnąć¹⁹⁷.

Miller wskazywała także na terapeutyczny wymiar edukacji teatralnej, określając ją jako *drogę wychowania szczęśliwego dziecka i terapię zaburzonej osobowości*. Podkreślała jej rolę w rozładowywaniu napięć emocjonalnych oraz bezpiecznym wyrażaniu uczuć. Uważała, że działania teatralne sprzyjają budowaniu poczucia własnej wartości, integracji grupy i wspieraniu rozwoju emocjonalnego dziecka¹⁹⁸.

W tworzeniu się tradycji polskiej teorii wychowania przez teatr ważna jest także myśl Marii Tyszkowej. Koncentrowała się ona na psychologicznych mechanizmach oddziaływania teatru na dziecko. W jej ujęciu edukacja teatralna jawi się jako niezastąpiona forma oddziaływania pedagogicznego, której siła wynika z synkretycznej natury teatru oraz jego zdolności do zintegrowania wszelkich przeżyć estetycznych ze wzmożonym zaangażowaniem emocjonalnym oraz poznawczym dziecka. Uczestnictwo w spektaklu teatralnym aktywizuje podstawowe procesy orientacyjno-poznawcze, poszerza zasób

¹⁹⁵ A. Męczkowska-Christiansen, *Edukacja teatralna Romany Miller jako kultywowanie obywatela*, [w:] M. Szczepska-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo. Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017, s. 182.

¹⁹⁶ J. Rutkowiak, *Romany Miller „...więcej niż teatr...”*, [w:] M. Szczepska-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo. Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego, Olsztyn 2017, s. 14-15.

¹⁹⁷ Tamże, s. 80.

¹⁹⁸ R. Miller, *Z rozważań nad edukacją teatralną*, [w:] *Więcej niż teatr: Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo: Romany Miller Inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, Maria Szczepska-Pustkowska i Ewa Rodziewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013, s. 69.

doświadczeń, sprzyja rozwojowi wyobraźni, myślenia oraz mowy, jednocześnie zaspokajając istotne potrzeby psychiczne. Tyszkowa podkreśla:

*Wyjście do teatru jest dla małego widza wydarzeniem nowym i niezwykłym. Wejście w zbiorowość dziecięcej publiczności w teatrze, oczekiwanie na coś nowego i niezwykłego, wyciemnienie w sali w momencie rozpoczynania spektaklu stanowią dla dziecka zespół bodźców wywołujących silne podniecenie*¹⁹⁹.

Szczególne znaczenie Tyszkowa przypisuje teatrowi lalek, który - jako forma bliższa dziecięcej wyobraźni - ma ogromny potencjał w kontekście wspierania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym²⁰⁰. W tym sensie wychowanie przez teatr stanowi całościowy proces wspomagający rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka, którego funkcji nie jest w stanie w pełni zastąpić żadna inna forma oddziaływań wychowawczych²⁰¹.

Ważnym elementem tradycji teorii wychowania estetycznego w kontekście edukacji teatralnej jest też spuścizna badawcza Wiesławy Pielasińskiej.

W swojej refleksji i badaniach koncentrowała się ona przede wszystkim na pracy z młodzieżą. Według niej edukacja teatralna pełni istotną funkcję wychowawczą jako obszar wychowania estetycznego, który rozwija wrażliwość, kompetencje emocjonalne i społeczne oraz przygotowuje młodego człowieka do świadomego odbioru kultury. Teatr sprzyja rozumieniu uczuć i relacji międzyludzkich, umożliwia łączenie doświadczeń scenicznych z osobistymi przeżyciami oraz stwarza przestrzeń zarówno dla aktywnego uczestnictwa twórczego, jak i refleksyjnej recepcji²⁰². Autorka jest zdania, że entuzjazm i wrażliwość dramatyczna dzieci oraz możliwości młodzieży mają ogromny potencjał wychowawczy. W jej ujęciu teatr to przestrzeń umożliwiająca *wyrażanie się młodzieży językiem sztuki*²⁰³. Pielasińska twierdzi też, że jest on jednym z ważniejszych obszarów wychowania estetycznego, ujmowanego w dwóch zakresach: przygotowującym młodzież do roli wrażliwych, krytycznie myślących i świadomych widzów, oraz polegającym na ich czynnym i świadomym udziale w działalności teatralnej²⁰⁴.

¹⁹⁹ M. Tyszkowa, *Recepcja sztuki teatralnej*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria-Recepcja- Oddziaływanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa - Poznań 1977, s. 196.

²⁰⁰ W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, dz. cyt., s. 190.

²⁰¹ Tamże.

²⁰² W. Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, dz. cyt., s. 74.

²⁰³ Tamże, s. 72.

²⁰⁴ Tamże, s. 47.

Autorka wskazuje na niewykorzystany potencjał wychowawczy teatru w szkole i podkreśla, że brak wpisanego w systemową edukację wychowania teatralnego ogranicza rozwój młodzieży²⁰⁵.

Polski teatrolog, popularyzator teatru i krytyk teatralny, Andrzej Hausbrandt podkreśla, że proces edukacji poprzez teatr, a w szczególności teatr szkolny, ma wielowiekową tradycję. Współcześnie teatr nadal pełni istotne funkcje dydaktyczne, takie jak doskonalenie kompetencji językowych, przybliżanie dzieł literatury światowej czy też klasyki dramatycznej. Jego oddziaływanie edukacyjne można sprowadzić do rozwijania i pobudzania w odbiorcy szeregu cech oraz potrzeb, w tym: wrażliwości estetycznej, sprawności intelektualnej, ciekawości poznawczej, umiejętności analizowania znanych zjawisk i tworzenia analogii, a także budowania głębszych więzi egzystencjalnych z innymi ludźmi. Teatr sprzyja również poszukiwaniu nowych pytań, akceptacji wielości perspektyw rzeczywistości, kształtowaniu postawy krytycznej wobec różnych poglądów oraz umiejętności posługiwania się symbolami²⁰⁶. Hausbrandt pisze: (...) *teatr jest dyscypliną sztuki przygotowującą niejako mimochodem odbiorcę (widza) do pracy intelektualnej, a więc sprzyja procesowi edukacyjnemu. Z drugiej strony, pobudzając pewne cechy psychointelektualne (ciekawość, skłonność do analizy, poczucie względności rzeczywistości itd.) widza, zachęca go do badania świata, poszukiwania prób objaśniania go i głębszego rozumienia. Jednocześnie teatr ukazując los człowieka w czasie i przestrzeni, jest ważkim elementem humanizującym co może jest najistotniejszym czynnikiem edukacji, jakiej winniśmy wszyscy nieustannie być poddawani*²⁰⁷.

Inny polski badacz, Marek Świeca, podejmuje problematykę edukacji teatralnej w kontekście współczesnych uwarunkowań pedagogicznych i kulturowych. Definiuje on edukację teatralną jako *zespół działań dydaktyczno-wychowawczych, mających na celu kształtowanie humanistycznej postawy wobec siebie i świata, rozwijających uzewnętrzanie siebie, autentyzm, twórcze rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem sytuacji scenicznych oraz problemów fikcyjnych postaci*²⁰⁸. Edukacja ta staje się procesem obejmującym zarówno wychowanie realizowane przez teatr, jak i przygotowanie ucznia do świadomego oraz kompletnego odbioru sztuki teatralnej. Świeca podkreśla, że

²⁰⁵ Tamże, s. 72.

²⁰⁶ A. Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 87-88.

²⁰⁷ Tamże.

²⁰⁸ M. Świeca, *Aktywność artystyczna młodzieży w zakresie teatru*, Chowania 2011, nr 1 (36), s. 108. <https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/chowania/2011-tom-1/chowania-r2011-t1-s105-113.pdf>, dostęp 02.04.2025.

edukacja teatralna odgrywa istotną rolę w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży, sprzyjając formowaniu krytycznych i refleksyjnych widzów, a pośrednio także przyszłych twórców współczesnego teatru²⁰⁹. Zasadniczym celem wychowania teatralnego jest według Świecy pobudzenie, rozwijanie i pogłębianie wrażliwości wychowanków oraz rozwijanie ich zdolności refleksyjnego myślenia²¹⁰. Wychowanie przez teatr *wspomaga jednostkę w kształtowaniu takiego systemu wartości, który pozwala w dalszym przebiegu życia działać konstruktywnie*²¹¹.

W praktyce edukacyjnej spotykamy się z wielością działań związanych z teatrem. Świeca wyróżnia trzy rodzaje aktywności teatralnej uczniów: odbiorczą, ekspresyjną oraz popularyzatorską²¹².

Do aktywności odbiorczej Świeca zalicza uczestnictwo w przedstawieniach, podczas których następuje bezpośredni kontakt aktora z widzem, oglądanie spektakli telewizyjnych oraz słuchanie teatru radiowego. Podkreśla on, że odbiór spektaklu przez dziecko wymaga skupienia uwagi, dokładnej obserwacji, próby zrozumienia procesów i relacji ukazywanych na scenie. Dzięki pierwszym doświadczeniom z różnymi formami sztuki widowiskowej, a zwłaszcza teatralnej, rozwija się u dziecka swoiste przeżycie, które staje się fundamentem do dojrzałego odbioru sztuki scenicznej²¹³. Wartościowym, bardzo służącym przybliżeniu specyfiki dzieła teatralnego oraz jego popularyzacji momentem jest, jak zauważa autor, rozmowa po spektaklu. Píše on:

*Dyskusja z twórcami przedstawienia daje możliwość zetknięcia się z indywidualnościami, wyjaśnienia wątpliwości spektaklu. Może to stanowić ważny czynnik aktywizujący do uczestnictwa w kolejnych przedstawieniach teatralnych*²¹⁴.

W obrębie ekspresyjnego rodzaju aktywności teatralnej autor wyróżnia dwa typy działań: działania o charakterze przedstawieniowym, realizowane najczęściej w ramach zajęć pozalekcyjnych, polegające na przygotowaniu i prezentacji spektakli przez dzieci i młodzież, oraz działania o charakterze nieprzedstawieniowym, obejmujące zajęcia z zakresu dramy, których celem jest ekspresja i doświadczenie procesu twórczego, a nie efekt sceniczny²¹⁵. Inscenizacje powstające w szkolnych teatrach amatorskich bywają zwykle adaptacją tekstów prozy lub okrojona wersją tekstów dramatycznych. Powstają

²⁰⁹ Tamże.

²¹⁰ M. Świeca, *Edukacja i teatr*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2012, s. 83.

²¹¹ M. Świeca, *Aktywność artystyczna młodzieży w zakresie teatru*, dz. cyt., s. 111.

²¹² M. Świeca, *Rola teatru w autokreacji młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2009, s. 56.

²¹³ Tamże, s. 56.

²¹⁴ Tamże, s. 57.

²¹⁵ M. Świeca, *Edukacja i teatr*, dz. cyt., s. 87.

między innymi *inscenizacje nieużywające słowa jako środka wyrazu. Tak powstały teatr posługuje się pantomimą, ruchem scenicznym, tańcem. Pracuje się także nad wyrazistością tych środków wyrazu, tzw. plastyką ciała. Inspiracją dla tworzonych przedstawień jest muzyka, do której dzieje się teatr „marzeń i snów”*²¹⁶.

Aktywność popularyzatorska obejmuje działania mające na celu przybliżanie uczniom sztuki teatru oraz kształtowanie ich kompetencji odbiorczych. Do tego rodzaju aktywności zalicza się m.in. organizowanie wyjść do teatru, spotkań z twórcami, prelekcji, warsztatów oraz działań informacyjnych, powiązanych ściśle z życiem teatralnym. Istotnym elementem aktywności popularyzatorskiej jest przygotowanie uczniów do świadomego odbioru przedstawienia oraz pogłębianie wiedzy na temat języka teatru i jego konwencji. Działania te pełnią funkcję pośrednią między aktywnością odbiorczą oraz ekspresyjną, sprzyjając stopniowemu przechodzeniu od roli widza do roli aktywnego uczestnika kultury teatralnej.

Jednym z najważniejszych współczesnych badaczy zajmujących się problematyką wychowania przez teatr i pedagogiki teatru jest Wiesław Żardecki. Podobnie jak wymienieni wcześniej badacze zajmujący się tą problematyką, Żardecki wymienia kilka różnych, istotnych zakresów edukacji teatralnej, co wyraźnie koresponduje z założeniami teorii wychowania estetycznego („wychowanie do sztuki”, „wychowanie przez sztukę”). Twierdzi on, że edukacja przez teatr obejmuje zarówno uczenie się poprzez aktywność sceniczną jak i udział w procesie tworzenia przedstawień, natomiast edukacja do teatru, polega na przygotowaniu do świadomego i intencjonalnego kontaktu ze sztuką teatralną, rozumienia jej oraz właściwego odczytywania znaczeń i wartości. W jednej z jego publikacji czytamy:

*Edukację teatralną w węższej interpretacji odnosimy do kształtowania kultury teatralnej w wymiarze jednostkowym, tj. stosunku do teatru, wiedzy i wrażliwości teatralnej, umiejętności percypowania wartości artystycznych, a także podejmowania prób twórczości własnej; w szerszej interpretacji ujmujemy ją jako pewną generalną orientację pedagogiczną o charakterze integralnym, tj. wzbogacania osobowości w innych, pozaestetycznych zakresach ludzkich działań i dążeń oraz jako logiczne uzasadnienie fragmentu szerszej koncepcji nie tylko edukacji, lecz także kultury, której teatr jest składnikiem i którą teatr nieustannie wzbogaca w wielu aspektach i wymiarach*²¹⁷.

²¹⁶ Tamże, s. 88.

²¹⁷ W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, dz. cyt., s. 386.

Odwołując się do tradycji refleksji pedagogicznej, edukację teatralną można więc traktować jako kategorię pedagogiczną, która ma służyć opisowi określonego obszaru oddziaływań wychowawczych. Obejmuje ona wprowadzanie jednostki w świat wartości oraz współczesnych form teatru artystycznego, kształtowanie adekwatnych postaw wobec teatru, przekazywanie podstawowej wiedzy o nim, rozwijanie wrażliwości estetycznej odbiorcy, a także pobudzanie ekspresyjnej aktywności niezbędnej dla pełnego rozwoju osobowości²¹⁸.

Pragnąc wydobyć osobliwość i specyfikę rozważań oraz badań nad powiązaniem teatru i pedagogiki, Żardecki określa je mianem „pedagogiki teatru”.

Rozumie ją jako konsekwentne rozwinięcie oraz poszerzenie tradycyjnie rozumianego wychowania teatralnego, zakorzenionego w teorii wychowania estetycznego. Autor wskazuje, że przejście „od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru” nie oznacza jedynie zmiany terminologicznej, lecz wiąże się z istotnym przesunięciem akcentów od działań edukacyjnych skoncentrowanych na teatrze jako narzędziu wychowawczym ku autonomicznemu obszarowi refleksji pedagogicznej, którego przedmiotem staje się relacja człowieka z teatrem w jego wymiarze kulturowym, społecznym i egzystencjalnym²¹⁹.

W ujęciu ogólnym pedagogika teatru koncentruje się na refleksji pedagogiczno- teatralnej dotyczącej udziału teatru w procesach edukacyjnych, a także na analizie sposobów, w jakie pedagogika wspiera realizację specyficznych celów edukacji teatralnej. Istotnym obszarem jej zainteresowań pozostaje również wypracowywanie rozwiązań odnoszących się do praktyki edukacyjnej funkcjonującej w obrębie teatru. Badania podejmowane w zakresie pedagogiki teatru zmierzają przede wszystkim, do określenia: *po pierwsze, co w problematyce teatru należy do kręgu zainteresowań pedagogiki, co sytuuje fenomen teatru w obszarach edukacyjnych; po drugie ukazuje, co w problematyce pedagogiki (...) 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*²²⁰.

Pedagogikę teatru można ujmować jako szczególną orientację teoretyczno- badawczą, która w ujęciu szerokim zajmuje się relacjami między teatrem a edukacją, zwłaszcza

²¹⁸ Tamże, s. 387.

²¹⁹ W. Żardecki, *Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar)* Kwartalnik Pedagogiczny 2023, nr 1 (267), s. 65-78.

²²⁰ Tamże.

w kontekście wartości i ideałów humanistycznych. W ujęciu węższym stanowi ona koncepcję wychowawczą teatru, odwołującą się do mechanizmów pedagogicznych i psychologicznych wspierających rozwój osobowości jednostki poprzez doświadczanie i rozumienie wartości obecnych w teatrze. Pedagogika teatru koncentruje się także na osobowościowo twórczym potencjale teatru, aktywizującym wrażliwość, wyobraźnię i kreatywność jednostki, jak i na świadomym wykorzystaniu wiedzy pedagogicznej w zachodzących procesach edukacji teatralnej o charakterze percepcyjnym i twórczym.

Można ją również ujmować jako perspektywę analityczno-edukacyjną, skoncentrowaną na badaniu różnych sposobów przenoszenia wartości obecnych w teatrze do obszaru wychowania oraz codziennego funkcjonowania współczesnego człowieka. Ujmowana jako orientacja analityczno-edukacyjna, koncentruje się na przenoszeniu wartości obecnych w teatrze do obszaru wychowania i życia współczesnego człowieka, analizie zmian rozwojowych jednostki dokonujących się pod wpływem doświadczeń teatralnych oraz badaniu edukacyjnego wymiaru uczestnictwa w sytuacjach teatralnych, obejmujących zarówno przeżycia estetyczne, jak i aktywność ekspresyjną. Jednocześnie podejmuje ona refleksję nad relacją teatru i edukacji jej wymiarze teoretycznym i praktycznym²²¹.

Pedagogiczna refleksja nad teatrem wywodzi się z nauk pedagogicznych i pozostaje ona w ścisłych relacjach z innymi dyscyplinami artystycznymi i naukowymi, takimi jak estetyka teatru, socjologia teatru czy psychologia teatru, które dostarczają narzędzi do analizy wartości dzieła, społecznego wymiaru teatru oraz specyfiki przeżyć estetycznych. Żardecki zauważa jednak, że niedostateczny jest jej stopień integracji z pedagogiką ogólną jako teorią edukacji²²². Píše on: (...) *Oparcie pedagogiki teatru na teorii pedagogicznej, wielokrotnie zwiększa przydatność praktyczną dla teatru i dla pedagogiki*²²³.

Pedagogika teatru stanowi zatem obszar sytuujący się w obrębie relacji pedagogiki oraz teatru, ukierunkowany na rozwiązywanie problemów o charakterze pedagogiczno-teatralnym, integrujący refleksję teatrolologiczną z teorią wychowania oraz cechujący się otwartością na nowe idee, szerokim zakresem zastosowań i gotowością do myślenia alternatywnego, w tym do doceniania innowacyjnych działań praktyków.

²²¹ Tamże.

²²² Tamże.

²²³ Tamże.

Indywidualne studia i koncepcje polskich badaczy dotyczące znaczenia edukacji teatralnej znajdują swoje potwierdzenie w szerszym, międzynarodowym dyskursie nad miejscem teatru i dramatu w edukacji. Wyrazem tego było m.in. powołanie podczas I Międzynarodowego Kongresu Teatru w Edukacji, zorganizowanego w lipcu 1992 roku w O'Porto w Portugalii, Międzynarodowego Stowarzyszenia Dramatu/Teatru i Edukacji (IDEA). Wydarzenie to stanowiło ważny międzynarodowy sygnał uznania teatru za istotne narzędzie edukacyjne oraz podkreślenia jego roli w procesach wychowawczych, społecznych i kulturowych. Uczestnicy kongresu zwracali uwagę na rosnące zainteresowanie instytucji edukacyjnych nauczaniem czynnym oraz na znaczący potencjał sztuki i dramatu w rozwijaniu kompetencji społecznych, kulturowych i obywatelskich, wskazując na ich znaczenie zarówno w edukacji formalnej, jak i w działaniach o charakterze społecznym²²⁴.

W kontekście podkreślanego edukacyjnego potencjału teatru należy zadać pytanie o możliwości realizowania wychowania przez teatr w codziennej praktyce szkolnej, o formy uczestnictwa i aktywności, w które można angażować uczniów. Na pytanie to odpowiadam w kolejnym punkcie niniejszej rozprawy, zwracając bardzo szczególną uwagę na etap wczesnoszkolny w edukacji.

1.3.5. Możliwości wychowania przez teatr w edukacji szkolnej

Wychowanie przez teatr realizowane jest poprzez różnorodne formy działań, obejmujące zarówno aktywność twórczą uczestników, jak i formy o charakterze odbiorczym oraz partycypacyjnym. Poniżej charakteryzuję te, które są najczęściej wykorzystywane w edukacji szkolnej.

Mariola Antczak określa teatr szkolny jako *rodzaj metody dydaktycznej, której efektem działań - w odróżnieniu od dramy - jest przedstawienie prezentowane przez widownią. Do jego realizacji prowadzący wykorzystuje zasady działania obowiązujące w teatrze realnym, z tą m.in. różnicą, że jest współtworzony przez uczniów i nauczycieli*²²⁵.

²²⁴ T. Lewicki, *Sul palco e dietro le quinte. Il teatro palestra do socializzazione*, Wydawnictwo Paoline, Editoriale Libri, 2012, s. 38.

²²⁵ M. Antczak, *Drama a teatr szkolny jako metody dydaktyczne: podobieństwa i różnice*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis FOLIA 265 Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia* 2018, nr 16, s. 295-303. <https://sbsp.uken.krakow.pl/article/view/8700/7902>, dostęp 02.04.2025.

Teatr szkolny stanowi jedną z form realizacji wychowania przez sztukę, opartą na doświadczeniu oraz zaangażowaniu osób biorących w nim udział. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie zyskują w tej przestrzeni możliwość odkrywania oraz rozwijania potencjału twórczego. Nauczyciel, wykorzystując posiadaną wiedzę i wyobraźnię, może projektować działania sprzyjające kształtowaniu kompetencji takich jak komunikacja, współpraca czy krytyczne myślenie, a także świadomemu rozwijaniu sposobów ekspresji artystycznej. Teatr szkolny wykorzystuje zazwyczaj te same środki wyrazu, które są charakterystyczne dla teatru powszechnego. Należą do nich m.in. charakteryzacja, kostium, rekwizyt, scenografia, muzyka i światło, a także środki ekspresji aktorskiej, takie jak mowa, intonacja, mimika i gest. Przedstawienia szkolne odbywają się zwykle w przestrzeniach, które swoim charakterem nawiązują do sceny teatralnej.

Repertuar teatru szkolnego wybierany jest przez nauczyciela lub wspólnie, przez nauczyciela i uczniów, po czym następuje adaptacja treści, dostosowana do liczby uczestników przedsięwzięcia oraz przyjętej koncepcji jego realizacji. Program przedstawień obejmuje najczęściej fragmenty lektur szkolnych, baśnie oraz wiersze znanych poetów. W repertuarze pojawiają się również teksty o charakterze okolicznościowym, takie jak jasełka czy przedstawienia przygotowywane z okazji Dnia Babci i Dziadka, Dnia Rodziny, Dnia Matki i Ojca, Dnia Edukacji Narodowej, pasowania na ucznia lub zakończenia roku szkolnego.

Teatr szkolny stanowi dla jego uczestników przestrzeń możliwości holistycznego rozwoju. Dzięki pracy projektowej, w mniejszych lub większych zespołach, uczniowie nie są jedynie odtwórcami powierzonych im ról, lecz stają się także kreatorami, inicjatorami i współtwórcami przedsięwzięcia, jakim jest szkolne przedstawienie. Uczestniczą w projektowaniu scenografii, rekwizytów, kostiumów i charakteryzacji, dokonują podziału tekstu literackiego i odnoszą go do konkretnych ról, a także budują relacje i współpracują z innymi uczestnikami projektu.

Irena Wojnar podkreśla:

Teatr jest jedną z nielicznych dziedzin sztuki, która może być uprawiana zupełnie amatorsko w wyniku zamiłowań i zachęty; może pozwolić na zdobywanie sukcesów nawet słabo przygotowanym amatorom. Udział w przedstawieniu teatralnym nie tylko staje się źródłem głębokiej satysfakcji osobistej, lecz często odgrywa istotną rolę terapeutyczną²²⁶.

²²⁶ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, dz. cyt., s. 329.

Pisząc o teatrze szkolnym jako atrakcyjnej formie dialogu, Barbara Turlejska podkreśla, jak istotne wsparcie - a zarazem czynnik znacznie przyspieszający proces adaptacji społecznej, integracji jednostki z grupą oraz przełamywania różnorodnych barier w komunikacji edukacyjnej i społecznej - stanowią zajęcia prowadzone w teatrze szkolnym. Tworzy się tym samym przestrzeń sprzyjająca pogłębianiu relacji interpersonalnych, lepszemu poznaniu i pełniejszemu rozumieniu siebie nawzajem, co sprzyja budowaniu więzi społecznych oraz podnoszeniu jakości dialogu²²⁷.

Z kolei Marek Pieniążek podkreśla wagę relacji międzyludzkich pojawiających się podczas pracy w trakcie zajęć teatralnych. Odwołując się do koncepcji G.H. Meada, wskazuje on na dwa istotne aspekty kształtowania się osobowości. Pierwszy z nich dotyczy spontanicznej aktywności, w której jednostka naśladuje społeczne wzorce zachowań i poprzez nie poznaje otaczającą rzeczywistość. Drugi wiąże się z uczestnictwem w zespołowych działaniach, wymagających podporządkowania się wspólnym regułom oraz przyswojenia norm i przekonań wyznawanych przez zbiorowość²²⁸. Ponadto autor zwraca uwagę, że *nabywane na scenie umiejętności posługiwania się gestem znaczącym uwidoczniają rozwój umysłu ucznia, a tym samym, co istotne w przypadku dzieci, ukazują ich stan rozumienia przedstawianych w teatrze ról społecznych*²²⁹.

Przywołani badacze podkreślają, że teatr szkolny pełni nie tylko funkcję artystyczną, lecz także istotną rolę społeczną, wychowawczą i terapeutyczną, wspierając proces adaptacji jednostki, budowanie relacji oraz rozwój kompetencji komunikacyjnych. Uczestnictwo w działaniach teatralnych sprzyja ponadto kształtowaniu tożsamości społecznej i rozwojowi osobowości poprzez doświadczenie współpracy, internalizację norm grupowych oraz refleksję nad rolami społecznymi.

Drama jest drugą, obok teatru szkolnego, najczęściej wykorzystywaną formą wychowania przez teatr. Etymologia słowa „drama” pochodzi z języka greckiego i oznacza „działam, usiłuję”²³⁰.

²²⁷ B. Turlejska, *Różnorodność i wspólnota narracji w teatrze młodzież - studium przypadku*, *Horyzonty Wychowania* 2018, nr 17 (42), s. 135-146 (s. 145).

²²⁸ M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 19.

²²⁹ Tamże.

²³⁰ Drama, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Drama_\(pedagogika\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Drama_(pedagogika)), dostęp 22.04.2025.

W Słowniku języka polskiego drama została określona jako *rodzaj utworu scenicznego z pierwszej połowy XIX wieku, odbiegającego od reguł klasycznych dramaturgii, bliski melodramatowi w dążeniu do jaskrawych, sentymentalnych efektów*²³¹.

Krystyna Pankowska, określa dramę jako *swego rodzaju proces badawczy, w którym biorący udział aktywizują zarówno umysł jak i emocje, wyrażające się w sposób bezpośredni w działaniu. Wyjątkowość tej formy pracy polega na ożywieniu dyspozycji poznawczych człowieka, a zarazem wywołaniu natychmiastowej reakcji bezpośredniej. Uczestnicy dramy myślą i czują jednocześnie. (...) W wyniku tego procesu tworzy się nowy sposób widzenia problemu. Źródłem przemian jest różnica pomiędzy tym, co przypuszczam, że mógłbym zrobić, a tym, co w istocie czynię, czyli praktyką, którą daje drama*²³².

Autorka zaznacza ponadto, że drama lub jej elementy mogą być wykorzystywane w nauce języków obcych, na lekcjach geografii, historii, literatury lub etnografii. Zaznacza także:

*W dramie nie chodzi tylko o zdobywanie wiedzy i umiejętności. To na przykład stawianie ucznia w trudnej sytuacji, którą musi nie tylko emocjonalnie przeżyć, ale i podjąć samodzielną próbę rozwiązania problemu*²³³. Drama polega na stwarzaniu sytuacji, zarysowywaniu problemów i próbie rozwiązywania ich przez aktywne wchodzenie uczestników w role. Podstawową kwestią jest ich autentyczne „bycie w sytuacji” i zaangażowanie²³⁴.

Za jedną z pionierek dramy w edukacji szkolnej uznaje się Harriet Findlay- Johnson. Koncepcję dramy rozwijali następnie m.in. Caldwell Cook, Peter Slade, Edgar Burton, Brian Way, Gavin Bolton oraz Dorothy Heathcote. Reprezentują oni brytyjską tradycję pedagogiki dramy i teatru w edukacji.

Gavin Bolton ujmuje dramę edukacyjną jako zjawisko wielowymiarowe i wskazuje na jej trzy współzależne aspekty: artystyczny, poznawczy oraz rozwojowy. Drama rozumiana jako sztuka opiera się na strukturze dramatycznej, fikcji i znaczeniu symbolicznym, co umożliwia uczestnikom wchodzenie w role i eksplorowanie konfliktów. Jednocześnie pełni ona funkcję procesu uczenia się, w którym wiedza konstruowana jest poprzez doświadczenie, refleksję oraz zmianę perspektywy uczestników procesu

²³¹ *Słownik języka polskiego*, t. 1, M. Szymczak (red.), dz. cyt., s. 446.

²³² K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 29.

²³³ Tamże, s. 29.

²³⁴ Tamże, s. 30.

dramowego. Trzeci aspekt dotyczy rozwoju osobowego; odnosi się do kształtowania empatii, świadomości emocjonalnej i kompetencji społecznych, przy czym Bolton podkreśla, że nie powinien on dominować nad wymiarem artystyczno-poznawczym dramy²³⁵.

Bolton wyróżnił trzy poziomy dramy. Są one następujące:

Poziom A :

I. Proste ćwiczenia darmowe umożliwiają rozwijanie wrażliwości wszystkich zmysłów: wzroku, smaku, węchu, dotyku i słuchu.

II. Wprawki dramatyczne - ich głównym celem jest rozwijanie wyobraźni poprzez naśladowanie ruchu, dźwięku lub przedmiotu.

III. Ćwiczenia dramowe - obok działań ruchowych wprowadzamy prostą sytuację problemową oraz rozmowę.

IV. Gry i zabawy służące integracji - służą nauce zasad współżycia i współdziałania w grupie.

V. Inne formy artystyczne - wspierają rozwój talentów artystycznych uczniów, pobudzają wyobraźnię, rozwijają kreatywne, twórcze myślenie.

Poziom B:

Gry dramowe - to ćwiczenia improwizowane w rolach bez scenariusza. Punktem wyjścia jest określona sytuacja, a uczestnicy przyjmują przypisane im role²³⁶.

Poziom C:

Teatr - *Bolton włączył w ten obszar zarówno edukację teatralną (rozumianą jako zarys historii teatru, wiedzę o spektaklu i ich twórcach, świadomość istoty gry aktorskiej oraz odczytywania symboli i metafor) oraz kształcenie predyspozycji teatralnych (w wymiarze estetycznym i krytycznym) świadomego odbioru przedstawienia*²³⁷.

Poziom D:

Drama właściwa - obejmuje wszystkie wymienione wcześniej rodzaje ćwiczeń. Uczestnicy dramy wchodzi w fikcyjne sytuacje, będąc reprezentantami określonych ról i emocji bez określonego scenariusza²³⁸.

²³⁵G. Bolton, *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman, Harlow 1984, s. 158.

²³⁶B. Kucharska, *Drama- możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki* [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, P. Mazur, D. Sikora (red.), Lublin 2010, s. 76.

²³⁷ Tamże, s. 77.

²³⁸ Tamże, s. 78.

Jak pisze Krystyna Pankowska, świadoma, teoretycznie ugruntowana drama edukacyjna pojawiła się w Polsce w połowie lat osiemdziesiątych. To właśnie wtedy zaistniały pierwsze kontakty polskich pedagogów i teatrologów związanych z brytyjskim nurtem *drama in education* (DIE)²³⁹. Ośrodkiem, który jako pierwszy zorganizował warsztaty dramowe dla nauczycieli, a także instruktorów teatralnych, był Teatr Ochota²⁴⁰. W nim to aktorka Halina Machulska stworzyła program edukacji teatralnej oraz warsztaty dramowe dla nauczycieli, instruktorów i pedagogów²⁴¹. Obecnie drama wykorzystywana jest w edukacji jako metoda kształtująca właściwe postawy społeczne, ucząca rozwiązywania konfliktów i trudnych sytuacji problemowych, wspomagająca trening umiejętności społecznych. Wykorzystuje się ją na różnych zajęciach, między innymi na lekcjach języka polskiego, historii, religii, a także w dydaktyce uniwersyteckiej. Stosowanie tej metody znacząco sprzyja wzmocnieniu poczucia bycia akceptowanym u uczniów o mniejszych możliwościach oraz z niepełnosprawnościami, a także stwarza im przestrzeń do swobodniejszego wyrażania siebie przez działanie²⁴².

Kamila Witerska podkreśla, że *proces tworzenia znaczeń w dramie opiera się na technikach dramowych, których istotą jest bycie w roli. Technikom dramowym towarzyszą jednak inne wybrane metody dydaktyczne, angażujące aktywność ucznia już poza rolą, z których najczęściej wykorzystywana jest dyskusja*²⁴³.

W procesie dramy istotna jest improwizacja, co odróżnia ją od inscenizacji i teatru odtwórczego. Tekst tworzą uczestnicy osadzeni w określonej sytuacji. Scenka taka ma swój początek, kulminację i zakończenie. Podczas działań dramowych można wykorzystywać proste elementy kostiumów, rekwizyty czy skromną scenografię. Drama może więc być uznana za formę edukacji teatralnej rozumianej procesualnie, jako metoda wprowadzająca uczestników w język i mechanizmy teatru, jednak bez realizacji celu scenicznego.

²³⁹ *Drama in education* (DIE) to nurt pedagogiczny rozwijany w Wielkiej Brytanii od lat 50. i 60. XX wieku, oparty na wykorzystaniu improwizacji, fikcji dramatycznej i pracy w roli jako narzędzi uczenia się. DIE koncentruje się na procesie poznawczym i doświadczeniu uczestników, a nie na przygotowaniu przedstawienia. Do kluczowych przedstawicieli tego nurtu należą m.in. Dorothy Heathcote, Gavin Bolton oraz Brian Way. Na podstawie: G. Bolton, *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman, Harlow 1984, s. 22.

²⁴⁰ K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, dz. cyt., s. 22.

²⁴¹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Halina_Machulska, dostęp 23.04.2025.

²⁴² B. Majewicz, *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*, Język. Religia. Tożsamość 2022, nr 2 (26), s. 145-156.

²⁴³ Tamże, s. 20.

Gry dramowe są elementami składowymi dramy. Określana niekiedy w literaturze i praktyce edukacyjnej jako gry dramatyczne. Mogą przyjmować formę zabawy wypełnionej spontaniczną, improwizowaną ekspresją twórczą lub przyjmować charakter gry mającej ustalone przez uczniów i nauczyciela zasady. Gry dramowe są krótszymi formami aktywności, wykorzystywane najczęściej są na początku zajęć, w celu przygotowania uczestników do dalszych działań lub na ich zakończenie jako podsumowanie. Osadzone są w określonej przestrzeni oraz punkcie wyjścia, a ich działania wynikają z przeżyć dziecka, jego zdolności obserwowania ludzi, świata, przyrody oraz otaczających go rzeczy²⁴⁴. Mogą pełnić funkcję wprowadzającą do dramy, ale także mogą stanowić odrębną, samodzielną formę pracy. Mają charakter twórczy, angażujący uczniów we wspólne działania i pozwalają im poprzez zabawę rozwijać wyobraźnię, kreatywność oraz umiejętność współpracy. Stwarzają jednocześnie przestrzeń do kształtowania kompetencji społecznych oraz komunikacyjnych, a także do pogłębiania wiedzy w sposób aktywny i praktyczny.

Lidia Rybotycka zaznacza, że działania tego typu *mają (...) charakter aktywności spontanicznej oraz stanowią odpowiedź na psychiczne potrzeby dzieci i młodzieży. Są one zabawami, w których wyraża się działanie, dzianie się czegoś, jakieś wydarzenie lub przebieg wydarzeń. (...). Grą dramatyczną może być zarówno proste ćwiczenie ruchowe jak i całe przedstawienie, w którym znajdzie się i ruch, i słowo, i muzyka, a nawet realizacja jakiegoś gotowego tekstu literackiego, byleby dokonana środkami właściwymi dla dzieci czy młodzieży i samodzielnie wypracowanymi*²⁴⁵.

Kolejną, często wykorzystywaną w edukacji formą edukacji teatralnej jest **korzystanie z teatru jako instytucji kultury**. Oferuje on nie tylko spektakle adresowane bezpośrednio do uczniów, lecz także warsztaty oraz spotkania z twórcami. Ważną rolę edukacyjną mogą pełnić rozmowy po zakończeniu spektaklu. Agnieszka Grewling-Stolc i Agnieszka Kochanowska, współtwórczynie Projektu „Teatr + Szkoła”²⁴⁶ podkreślają:

²⁴⁴ J. Rawski, *Teatr i drama na lekcjach języka polskiego jako element programu wychowawczego w kl. IV- VI szkoły podstawowej*, [w:] *Wychowanie przez działanie*. Materiały przygotowane przez nauczycieli - słuchaczy Studium Podyplomowego w zakresie Doskonalenia Umiejętności Wychowawczych dla Nauczycieli w wieku 45+ w ramach Projektu „Wychowawca 45+XXI wieku”, Monika Jakubowska (red.), Warszawa 2012, s. 87-101.

²⁴⁵ L. Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 14.

²⁴⁶ Dofinansowany ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego projekt miał na celu praktyczne sprawdzenie możliwości i przeszkód we współpracy teatru i szkoły. Realizowany był w Gdańsku, w 2017 roku.

Z pewnością warto zacząć od treści przedstawienia, od tego, co poruszyło uczniów najbardziej, które postaci były im bliskie, jakie emocje wywołała sztuka i dlaczego. Sprawdzić, czy rozumieją motywacje bohaterów i jakie wnioski wysnuwają z opowiedzianej historii. Podczas rozmowy o formie spektaklu warto powiązać ją z treścią - na ile rozwiązania plastyczne (scenografia, kostiumy, lalki) czy muzyka odpowiadają tematowi przedstawienia, czy podkreślają jakieś treści, czy może dodają nowe²⁴⁷.

Warsztaty, spotkania z twórcami oraz rozmowy po spektaklach mogą więc mieć istotne znaczenie w kształtowaniu kultury estetycznej młodych widzów i stanowić ważny element wychowania do teatru.

Coraz częściej teatry wychodzą ze swoją ofertą repertuarową poza siedzibę instytucji, docierając do szkół i ośrodków kultury w mniejszych miastach i miejscowościach. Dzięki temu sztuka teatralna ma również szansę docierać do obszarów znacznie oddalonych od dużych aglomeracji, w których brak stałego dostępu do instytucjonalnego teatru.

Podczas zajęć dydaktycznych i pozalekcyjnych uczniowie sięgają również po formy teatralne takie jak: teatrzyk Kamishibai, teatr cieni, teatrzyk pacynkowy czy kukielkowy, które dają dzieciom możliwość wcielenia się w różne role oraz lepszego rozumienia treści edukacyjnych poprzez działanie.

Teatrzyk Kamishibai to japońska forma narracji, polegająca na głośnym czytaniu i/lub opowiadaniu zobrazowanej historii z wykorzystaniem drewnianej skrzyneczki - teatrzyku w miniaturowej formie, w której umieszcza się kolejno prezentowane ilustracje. Osoba prowadząca przedstawienie odczytuje lub też swobodnie interpretuje tekst umieszczony na odwrocie planszy. Iwona Szymik pisze:

Kamishibai to skuteczne i od dawien dawna znane narzędzie w procesie nauki opowiadania, czytania, pisania, tworzenia własnych historii, ilustrowania i rysowania przez dzieci i dorosłych. Opowiadania kamishibai to historie z morałem, które stanowią

²⁴⁷ *Teatr + Szkoła. Podsumowanie projektu pilotażowego badającego możliwości współpracy teatru i szkoły*, Miejski Teatr Miniatura, Gdańsk 2017, s. 102. <https://teatrminiatura.pl/wydawnictwa/teatr-i-szkola-publicacja-podsumowujaca-projekt-wspolpracy-teatru-i-szkoly/>

*pretekst do rozmów o emocjach, uczuciach i wartościach. Najczęściej składają się z 12-16 kart (obrazów)*²⁴⁸.

Kamishibai oddziałuje na dzieci na wielu poziomach. Samo słuchanie przedstawionych historii stymuluje wyobraźnię dzieci, zachęcając je do tworzenia w umyśle własnych wizualnych wyobrażeń, zachęca do twórczego myślenia oraz fantazjowania, uwrażliwia estetycznie, rozwija język i komunikację, ucząc nowych słów, empatii czy radzenia sobie z emocjami. Ćwiczy koncentrację i pamięć, i przede wszystkim w naturalny sposób zachęca do sięgania po książki.

Teatr cieni (*ang. shadow play, shadow puppetry*) to starożytna forma opowiadania historii, w której wykorzystuje się marionetki (oraz inne rekwizyty), światło, "ekran" (czyli np. gładki, jasny materiał, na którym będą pojawiać się cienie). Marionetki i kształty wykorzystywane w teatrze cieni są dopracowane tak bardzo, że możemy zobaczyć ich detale. Są one najczęściej tworzone z papieru lub tektury, by rzucać cienie o wyraźnych konturach. Ich wykonanie nie jest jednak takie łatwe, ponieważ składają się one z wielu osobno poruszanych elementów²⁴⁹. Pochodzenie teatru cieni wciąż nie jest ustalone. Badacze nadal prowadzą spór, próbując ustalić, czy teatr cieni wywodzi się z Chin i poprzez Indie oraz Indonezję trafił do Turcji, czy też kierunek jego rozprzestrzeniania się był odwrotny²⁵⁰. Margot Berthold pisze: *Teatr cieni był ulubioną rozrywką na dworze sultańskim. Przedstawienia odbywały się z okazji zaślubin oraz w czasie uroczystości obrzezania*²⁵¹. Figurki wykonywano z pergaminu, oslej lub bawolej skóry, wycinając je tak, aby oddawały charakter mitologicznych opowieści i ludowych pieśni, pełnych dynamicznej akcji i licznych bohaterów²⁵². Istnieje wiele form teatru cieni w tym taki, w których aktorzy używają własnych ciał do kreowania cieni, a także taki, w którym posługują się ruchomymi lub statycznymi marionetkami, aby móc przedstawić opowieść lub sceny²⁵³.

²⁴⁸ Szymik I., *Lektura pokarmem wyobraźni, czyli któredy do czytelnika*, Konferencja dla nauczycieli i bibliotekarzy (Bielsko- Biała, 29 listopada 2016), Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2017, nr 2 (25), s. 141.

²⁴⁹ Teatr cieni, <https://www.ebilet.pl/naw/teatr- cieni- co- to- jest- i - na - czym- polega/>, dostęp 22. 09. 2025.

²⁵⁰ M. Berthold, *Historia teatru*, dz. cyt., s. 62.

²⁵¹ Tamże, s. 36.

²⁵² Tamże, s. 63.

²⁵³ Teatr cieni, <https://www.ebilet.pl/naw/teatr- cieni- co- to- jest- i - na - czym- polega/>, dostęp 22. 09. 2025.

Teatrzyk kukielkowy stanowi jedną z najstarszych i najbardziej rozpowszechnionych odmian teatru lalkowego. W odróżnieniu od teatru cieni, który operuje światłem i projekcją sylwetek na ekran, teatr kukielkowy przedstawia akcję w sposób bezpośredni, poprzez widoczne dla widza lalki poruszane na scenie lub za parawanem. Dzięki temu ekspresja kukielki może obejmować zarówno ruch całej postaci, jak i gesty rąk, głowy czy elementów stroju. W kulturze indonezyjskiej, gdzie tradycje lalkarskie należą do jednych z najstarszych, kukielki przyjmowały przeróżne formy artystyczne. Mogły być wycięte z ażurowej skóry, modelowane z półplastycznej masy lub też wyrzeźbione z drewna²⁵⁴. Kukielki wprawia się w ruch za pomocą cienkich, zazwyczaj drewnianych drążków lub sznurków, którymi animator/aktor kieruje kończynami lub całą swoją sylwetką.

Teatr pacynkowy to jedna z najstarszych odmian teatru lalkowego. *Pacynka to rodzaj lalki teatralnej nakładanej na dłoń jak rękawiczka i poruszanej palcami aktora - animatora*²⁵⁵. Według Jadwigi Waniakowej etymologia słowa „pacynka” jest niejasna. Badaczka powołuje się na Jana Sztaudyngera, znawcę teatrów lalkowych, który pisał:

*Nazwa „pacynka” zachowała się w tradycji ustnej mej rodziny jako nazwa dla lalek poruszanych za pomocą palców. Pacyna oznacza w Poznaniu głowę wymodelowaną z gliny, a w Krakowskim „pacać” to malować ściany. Oba te znaczenia mogły wpłynąć na słowo „pacynka”. Co do mnie, to nazwę lalki rękawiczkowej kojarzę sobie po prostu z dźwiękiem „pac, pac”, który oznacza równie dobrze chlustanie farby na ściany, jak i odgłosy walki. Ponieważ pacynkę ustawicznie się bije, przeto kojarzenie jej nazwy z walką i to walką wręcz specjalnego typu, wydaje mi się rzeczą zupełnie prawdopodobną*²⁵⁶.

Pacynka jest lalką zakładaną na dłoń, jej głowa poruszana jest palcem wskazującym, a pozostałe części - kciukiem i palcem. Taki rodzaj materiałowej lalki umożliwia dużą ekspresję i dynamikę ruchów.

Zarówno teatr kamishibai, teatr cieni, jak i różne formy teatru kukielkowego czy pacynkowego poprzedza zazwyczaj etap starannego projektu. Dzieci samodzielnie lub w zespołach tworzą scenografię, rekwizyty, mogą zorganizować kostium, ustawić odpowiednie światło, wybrać odpowiednią muzykę, zaprojektować lalki lub pacynki,

²⁵⁴ M. Berthold, *Historia teatru*, dz. cyt., s. 52.

²⁵⁵ Pacynka, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pacynka>, dostęp 22. 09. 2025.

²⁵⁶ J. Waniakowska, *Skąd pochodzi pacynka?* *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica* 12:298- 307, <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=766437>, dostęp 22. 09.2025.

a następnie je wykonać i ożywić. Tak więc zarówno samo przedstawienie, jak i przygotowywanie go tworzą różnorodne przestrzenie dla twórczej aktywności uczniów.

Teatr szkolny, drama, gry dramatyczne, oglądanie spektakli teatralnych oraz udział dzieci w warsztatach towarzyszących przedstawieniom, teatrzyk *kamishibai*, teatr cieni, teatrzyk kukiełkowy i pacynkowy, stanowią formy wychowania przez teatr możliwe do realizacji w edukacji szkolnej. Działania te umożliwiają rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów, a także sprzyjają kształtowaniu wyobraźni, ekspresji, aktywności twórczej oraz wrażliwości estetycznej i społecznej. Dzięki ich wykorzystaniu w praktyce edukacyjnej uczniowie uczą się poprzez działanie, doświadczanie i przeżywanie; podejmują decyzje, eksperymentują z rolami oraz różnorodnymi środkami wyrazu, a także rozwijają umiejętność współpracy oraz twórczego rozwiązywania problemów. Z kolei uczestnictwo w spektaklach teatralnych pozwala dzieciom przyjąć rolę odbiorców - biernych w sensie działania, lecz aktywnych emocjonalnie i poznawczo obserwatorów wydarzeń scenicznych. Wszystkie te formy potwierdzają, że wychowanie przez teatr stanowi wartościowy i wielowymiarowy obszar oddziaływań pedagogicznych, łączący doświadczenie artystyczne z procesem kształtowania postaw, wrażliwości i kompetencji społecznych uczniów.

Ze względu na fakt, że możliwości realizacji wychowania przez teatr w warunkach szkolnych bywają ograniczone lub występują jedynie w niewielkim zakresie, szczególnie znaczenie w tym obszarze zyskują **instytucje pozaszkolne**, takie jak domy kultury, świetlice, teatry oraz inne organizacje, a także placówki²⁵⁷. Poprzez zróżnicowane formy działalności artystycznej i edukacyjnej instytucje te uzupełniają niedostatki szkolnej edukacji teatralnej, a jednocześnie tworzą dzieciom i młodzieży sprzyjające warunki do aktywnego uczestnictwa w życiu teatralnym i bezpośredniego kontaktu ze sztuką teatru²⁵⁸.

Pozaszkolna edukacja teatralna realizowana jest przede wszystkim przez teatry zawodowe o profilu klasycznym, które - obok działalności repertuarowej - podejmują szeroko zakrojone inicjatywy edukacyjne i animacyjne. Jak wskazuje Teresa Wilk, teatry te pełnią istotną funkcję społeczną, umożliwiając odbiorcom bezpośredni kontakt z żywą sztuką sceniczną, co sprzyja rozwijaniu wrażliwości estetycznej, refleksji moralnej oraz

²⁵⁷ T. Wilk, *Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 246.

²⁵⁸ Tamże.

kompetencji kulturowych. Działania edukacyjne realizowane przez teatry klasyczne obejmują m.in. warsztaty teatralne, lekcje teatru, spotkania z twórcami, dyskusje po spektaklach oraz programy adresowane do dzieci i młodzieży, których celem jest przygotowanie do świadomego odbioru sztuki scenicznej i pogłębianie rozumienia języka teatru. Teatr klasyczny, osadzony w tradycji i kanonie kultury, pełni zatem funkcję instytucji kulturotwórczej oraz wychowawczej, oddziałującej poza formalnym systemem szkolnym²⁵⁹.

Istotnym obszarem pozaszkolnej edukacji teatralnej są również teatry alternatywne i awangardowe, które - jak podkreśla Wilk - charakteryzują się silnym zaangażowaniem społecznym oraz poszukiwaniem nowych form komunikacji z widzem. Teatry tego rodzaju często funkcjonują poza instytucjonalnymi strukturami, realizując projekty w przestrzeni publicznej, środowiskach lokalnych, wśród grup marginalizowanych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ich działalność edukacyjna polega nie tylko na prezentowaniu spektakli, lecz przede wszystkim na włączaniu uczestników w proces twórczy, budowaniu relacji, dialogu oraz wspólnego doświadczenia. Przykłady działalności teatrów alternatywnych, takich jak teatry poszukujące czy teatry offowe, ukazują, że edukacja teatralna może pełnić funkcję narzędzia integracji społecznej, edukacji międzykulturowej oraz refleksji nad kondycją współczesnego człowieka²⁶⁰.

Kolejną ważną przestrzenią pozaszkolnej edukacji teatralnej są teatry amatorskie, które odgrywają szczególną rolę w środowiskach lokalnych. Działalność tych zespołów opiera się na dobrowolnym uczestnictwie oraz aktywnym zaangażowaniu osób w różnym wieku, dla których teatr staje się przestrzenią ekspresji, samorealizacji oraz budowania więzi społecznych. Teatry amatorskie doskonale realizują funkcje edukacyjne poprzez wspólne przygotowywanie przedstawień, warsztaty teatralne, działania animacyjne oraz projekty o charakterze integracyjnym i terapeutycznym²⁶¹. Uczestnictwo w tego typu inicjatywach sprzyja rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, odpowiedzialności, pracy zespołowej oraz refleksji nad własnym doświadczeniem życiowym. W tym sensie teatr amatorski stanowi oczekiwane oraz istotne uzupełnienie działań edukacyjnych szkoły, odpowiadając na potrzeby lokalnych społeczności²⁶².

Wskazane przykłady działalności teatrów zawodowych, alternatywnych i amatorskich dowodzą, że pozaszkolna edukacja teatralna posiada ważny i znaczący potencjał

²⁵⁹ Tamże, s. 175-189.

²⁶⁰ Tamże, s. 200.

²⁶¹ Tamże, s. 228.

²⁶² Tamże, s. 277.

wychowawczy i kulturotwórczy. Realizowana w różnorodnych formach oraz kontekstach społecznych, umożliwia ona poszczególnym jednostkom aktywne uczestnictwo w kulturze, rozwijanie wrażliwości estetycznej oraz kształtowanie postaw refleksyjnych i prospołecznych. Teatr, funkcjonujący poza strukturami szkolnymi, pozostaje zatem ważnym narzędziem edukacji humanistycznej, sprzyjającym całościowemu rozwojowi człowieka.

1.3.6. Możliwości wychowania przez teatr - kontekst edukacji wczesnoszkolnej

Fryderyk Drejer podkreśla, że już w klasie pierwszej szkoły podstawowej edukacja artystyczna winna stać się osnową działań edukacyjnych, wskazując tym samym fundamentalne znaczenie sztuki w kształceniu zintegrowanym²⁶³. Mówiąc o jej celach wymienia: przygotowanie do odbioru dzieła plastycznego, muzycznego, tańca, sztuki teatralnej; rozwijanie wrażliwości estetycznej na wytwory sztuki; kształtowanie umiejętności wyrażania własnych przeżyć, nastrojów i emocji w języku pozawerbalnym, poprzez barwy, dźwięki, ruchy i gesty; zachęcanie do twórczej ekspresji, oraz rozwijanie predyspozycji i uzdolnień²⁶⁴. Określone w ten sposób cele wskazują na takie rozumienie przez autora „edukacji artystycznej”, które tożsame jest z wychowaniem estetycznym (edukacją estetyczną), promowanym na gruncie teorii wychowania estetycznego²⁶⁵.

Autor zwraca uwagę, że mimo wielu walorów, w praktyce szkolnej edukacja artystyczna jest realizowana w sposób mało systematyczny oraz instrumentalny, co ogranicza jej potencjał wychowawczy oraz rozwojowy, zwłaszcza w zakresie ekspresji, przeżyć emocjonalnych oraz twórczej aktywności dzieci²⁶⁶.

Tymczasem analiza aktualnej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w zakresie I etapu edukacyjnego (klasy I-III) wskazuje, że już na tym etapie edukacji istnieje wiele możliwości do realizacji wychowania przez sztukę, w tym także poprzez działania o charakterze teatralnym.

²⁶³ F. Drejer, *Podstawy edukacji artystycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2017, s. 5.

²⁶⁴ Tamże, s. 64.

²⁶⁵ Autor powołuje się też na najważniejszych twórców teorii wychowania estetycznego: Szumana, Suchdolskiego, Wojnar.

²⁶⁶ F. Drejer, *Podstawy edukacji artystycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym*, dz. cyt., s. 64-68.

Wśród celów edukacji wczesnoszkolnej podkreśla się rozwijanie wrażliwości estetycznej, emocjonalnej i społecznej dziecka oraz wspieranie jego wielokierunkowej aktywności poprzez działanie, przeżycie i doświadczenie. Podstawa programowa odwołuje się do wartości estetycznych, wskazując na znaczenie kontaktu ze sztuką oraz potrzebę jej odbioru i współtworzenia, co tworzy ramy dla edukacji artystycznej realizowanej w sposób zintegrowany: *Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy: (...) odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka*²⁶⁷.

Edukacja teatralna nie została w podstawie programowej wyodrębniona jako samodzielny obszar kształcenia. Funkcjonuje raczej jako element rozproszony, dodatkowy w ramach edukacji polonistycznej, artystycznej i wychowawczej. Na ten fakt zwraca uwagę Agnieszka Janik, wskazując, że brak jednoznacznego oraz solidnego umocowania programowego skutkuje fragmentarycznością działań teatralnych w codziennej praktyce szkolnej oraz ich okazjonalnym charakterem. Píše ona: *W systemie szkolnym edukacja teatralna najczęściej odbywa się w ramach teatru szkolnego i inscenizacji przygotowanych z myślą o ważnych szkolnych uroczystościach*²⁶⁸.

Tymczasem, jak zaznacza autorka:

*Pełną edukację teatralną można rozumieć jako wychowanie do teatru i przez teatr. Pojęcia te komplementarnie ujmują zdobywanie przez uczniów wiedzy o teatrze, kształtowanie ich kompetencji kulturowych oraz rozwijanie wrażliwości estetycznej. Staje się to możliwe poprzez uczestniczenie dzieci w życiu teatru – oglądanie spektakli oraz rozmowy i dyskusje z postaciami zaangażowanymi w ich tworzenie, a także poprzez szereg działań i doświadczeń składających się na osobiste przeżywanie teatru przez uczniów. Tak ujmowana edukacja teatralna sprzyja ich całościowemu rozwojowi oraz buduje i doskonali ich kompetencje niezbędne do uczestnictwa w życiu artystycznym, kulturalnym i społecznym*²⁶⁹.

²⁶⁷ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf>, dostęp 03.05.2025.

²⁶⁸ A. Janik, *Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] J. Malinowska, E. Jezierska- Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codzienność w poznawaniu świata i siebie*, Uniwersytet Wrocławski. Instytut Pedagogiki, Wrocław 2017, s. 65.

²⁶⁹ Tamże.

Podobną diagnozę formułuje Marta Krasuska-Betiuk wskazując, że edukacja teatralna w szkole podstawowej bywa redukowana do teatralizacji treści polonistycznych, co wynika zarówno z ograniczonego przygotowania nauczycieli do pracy metodami teatralnymi, jak również z systemowych niedostatków w kształceniu przyszłych pedagogów. Autorka zaznacza, że konstatacja ta prowadzi do niepokojących wniosków na temat stanu edukacji teatralnej najmłodszych uczniów²⁷⁰.

Krasuska-Betiuk podkreśla, że niepokojące rezultaty badań dotyczących kondycji edukacji teatralnej najmłodszych uczniów powinny stać się impulsem do refleksji w środowiskach akademickich, a zwłaszcza wśród osób odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Poniekąd jako częściowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy wskazuje się bowiem niewystarczające przygotowanie przyszłych pedagogów, wynikające z ograniczonej obecności treści obejmujących teorię i praktykę teatralną w programach studiów pedagogicznych²⁷¹.

W klasach I-III wychowanie przez teatr powinno uwzględniać specyfikę kształcenia na etapie wczesnoszkolnym, opartego na poznawaniu świata poprzez działanie i bezpośrednie doświadczenie, a także założenia edukacji artystycznej, której celem jest wszechstronny rozwój dziecka poprzez przeżycie estetyczne, twórczą aktywność i refleksję.

Jean Piaget wskazywał, że dziecko na tym etapie edukacji konstruuje wiedzę w oparciu o bezpośrednie manipulowanie przedmiotami oraz aktywne eksperymentowanie, a proces uczenia się ma charakter konstruktywny, oparty na stopniowym przechodzeniu od asymilacji do akomodacji struktur poznawczych²⁷².

Istotnym elementem specyfiki tego etapu jest również społeczny charakter uczenia się. Lew S. Wygotski podkreślał, że rozwój poznawczy dziecka dokonuje się w relacji z innymi, przede wszystkim w asymetrycznej relacji dorosły - dziecko, w której dorosły pełni funkcję bardziej kompetentnego partnera, który wspiera dziecko w przekraczaniu aktualnego poziomu rozwoju. Istotne znaczenie ma tu pojęcie strefy najbliższego rozwoju, rozumianej jako obszar zadań możliwych do wykonania przy wsparciu dorosłego, które prowadzą do rzeczywistej zmiany rozwojowej²⁷³. W kontekście wychowania przez

²⁷⁰ M. Krasuska- Betiuk, *Zadania edukacji teatralnej na etapie wczesnoszkolnym i ich przykłady*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Poloniarum Et Linguae Polonae Pertinentia 2014, nr 5 (161), s. 158.

²⁷¹ Tamże, s. 160.

²⁷² D. Klus- Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy ,rozwiązania*, D. Klus- Stańska, M. Szczepka- Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 457-472.

²⁷³ Tamże.

teatr oznacza to konieczność organizowania działań teatralnych w taki sposób, aby dziecko mogło uczestniczyć w nich aktywnie, przy jednoczesnym wsparciu nauczyciela, który inicjuje, porządkuje i stopniowo wycofuje pomoc.

Z kolei Jerome S. Bruner akcentował znaczenie aktywności eksploracyjnej oraz kontekstu kulturowego dla rozwoju struktur poznawczych w umyśle dziecka. Twierdził on, że dziecko nie tyle przyswaja gotową wiedzę, ile konstruuje znaczenia w toku własnej aktywności, a to, czego się uczy, jest nierozzerwalnie związane z warunkami, w jakich uczenie się zachodzi. Szczególną rolę przypisywał myśleniu intuicyjnemu i pojęciom potocznym, przestrzegając przed zbyt wczesnym formalizowaniem wiedzy oraz narzucaniem języka naukowego²⁷⁴. Wychowanie przez teatr, operujące działaniem, ruchem, obrazem i przeżyciem, odpowiada tym założeniom, umożliwiając dziecku konstruowanie znaczeń w sposób zgodny z jego rozwojowymi możliwościami.

Teatr, jako dziedzina integrująca ruch, słowo, emocje i wyobraźnię, szczególnie dobrze odpowiada potrzebom rozwojowym dzieci młodszych, dla których poznanie świata dokonuje się przede wszystkim poprzez doświadczenie. *Przykładem może tu być czynny udział uczniów w przedstawieniu szkolnym w roli aktorów, scenografów, reżyserów, organizatorów widowni, a nawet autorów prostych dzieł scenicznych, lub wytworzenie obrazu, rzeźby, filmu krótkometrażowego, zorganizowanie wystawy prac uczniowskich, inscenizacja wydarzeń historycznych, happening, czy psychodrama*²⁷⁵.

W wychowaniu przez teatr na etapie edukacji wczesnoszkolnej ważne są takie oddziaływania, które pozwalają dzieciom na przechodzenie od roli biernego widza do aktywnego oraz zaangażowanego uczestnika procesu teatralnego. Teatr, dzięki czynnemu włączaniu odbiorcy w działania sceniczne oraz przełamywaniu tradycyjnego podziału na scenę i widownię, sprzyja rozwojowi krytycznego myślenia, samodzielności oraz odpowiedzialności za wspólne doświadczenie. Jak pisze Agnieszka Ogonowska, w edukacji wczesnoszkolnej potencjał ten może być realizowany poprzez zabawy dramatyczne, improwizacje i działania performatywne, które pozwalają dziecku uczyć się poprzez działanie i przeżycie, zgodnie z zasadami pedagogiki doświadczenia²⁷⁶.

Ogonowska podkreśla także, że teatr posiada szczególną wartość edukacyjną jako narzędzie rozwijania tzw. kompetencji nie- cyfrowych, w tym kompetencji społecznych,

²⁷⁴ Tamże.

²⁷⁵ F. Drejer, *Podstawy edukacji artystycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym*, dz. cyt., s. 75.

²⁷⁶ A. Ogonowska, *Rola teatru w edukacji 4.0. W stronę kompetencji nie- cyfrowych*, *Studia de Cultura* 2023, nr 15 (3), FOLIA 380, s. 5-16 (s. 7).

emocjonalnych i transwersalnych. Kompetencje te kształtują się poprzez współdziałanie, komunikację, rozwiązywanie problemów i autorefleksję a więc obszary kluczowe, także dla edukacji wczesnoszkolnej. Wychowanie przez teatr może zatem wspierać rozwój dziecka nie tylko w wymiarze estetycznym, lecz także społecznym, przygotowując je do aktywnego uczestnictwa w kulturze i relacjach społecznych²⁷⁷.

Istotną rolę w wychowaniu przez teatr odgrywają również takie działania, które można w sposób bardziej systematyczny implementować do codziennej praktyki nauczania/uczenia się. Obejmują zajęcia warsztatowe oparte na dramie, działania teatralne wykorzystywane w trakcie zajęć, przygotowywanie krótkich form scenicznych oraz wykorzystywanie elementów teatru w pracy z tekstem literackim. Tego rodzaju aktywności sprzyjają uczeniu się poprzez działanie, a także przeżycie, co stanowi jeden z kluczowych mechanizmów oddziaływań wychowawczych na tym etapie kształcenia²⁷⁸.

Nie bez znaczenia pozostają również formy uzupełniające proces edukacji i obcowania dziecka ze sztuką, takie jak wyjścia do teatru, kontakt z profesjonalnym przedstawieniem czy rozmowy po spektaklu, które pogłębiają doświadczenie estetyczne dzieci i wzmacniają efekty wychowania przez teatr. Odpowiednio przygotowany odbiór dzieła scenicznego sprzyja nie tylko kształtowaniu kompetencji odbiorczych, lecz także refleksji nad wartościami, relacjami międzyludzkimi oraz postawami moralnymi. W ten sposób teatr staje się ważnym elementem wychowania humanistycznego, przygotowującym młodego człowieka do bardziej świadomego uczestnictwa w kulturze²⁷⁹.

Możliwości wychowania przez teatr w klasach I-III wynikają bezpośrednio przede wszystkim ze zintegrowanego charakteru oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Jak wskazuje Agnieszka Janik, edukacja teatralna w młodszym wieku szkolnym może być realizowana zarówno w formie wychowania do teatru, jak i w formie wychowania przez teatr, przy czym szczególnego znaczenia nabierają działania oparte na aktywności, przeżyciu i doświadczeniu dziecka²⁸⁰.

Autorka podkreśla, że edukacja teatralna w klasach I-III może być skutecznie realizowana poprzez różnorodne i ciekawe formy pracy, takie jak zabawy dramatyczne, elementy dramy, improwizacje ruchowe i słowne, proste inscenizacje oraz działania

²⁷⁷ Tamże.

²⁷⁸ F. Drejer, *Podstawy edukacji artystycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym*, dz. cyt., s. 76-77.

²⁷⁹ Tamże, s. 76- 91.

²⁸⁰ A. Janik, *Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Dziecko w sytuacjach uczenia się: Codziennosc poznawaniu świata i siebie*, J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2017, s. 65.

parateatralne wplecione w codzienny tok zajęć edukacyjnych. Formy te nie wymagają rozbudowanej infrastruktury scenicznej, lecz opierają się na naturalnej potrzebie ekspresji dziecka i jego gotowości do działania. Dzięki temu teatr może stać się integralnym elementem edukacji wczesnoszkolnej, a nie jedynie okazjonalnym dodatkiem do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Działania teatralne mogą wspierać naukę języka, rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, rozumienie tekstów literackich, a także kształtowanie postaw społecznych oraz moralnych. Teatr pozwala dzieciom przeżywać i interpretować treści edukacyjne w sposób angażujący emocjonalnie, co sprzyja głębszemu rozumieniu omawianych zagadnień oraz trwałości efektów uczenia się²⁸¹. Autorka zaznacza także, że: *teatr w wielowymiarowej postaci może (...) stanowić odpowiedź (krytyczną i pobudzającą) na potrzebę doświadczenia przez dzieci triady wartości: dobra, prawdy i piękna w drugim człowieku i w złożoności otaczającego je świata*²⁸².

Z kolei Bożena Pawlak zwraca uwagę na potencjał metody dramy w kontekście pracy z uczniami klas I-III. Autorka podkreśla, że wszelkie działania dramowe sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu uczniów, pomagają im rozpoznawać własne uczucia, uczyć się empatii oraz bezpiecznie doświadczać sytuacji problemowych poprzez wchodzenie w role i wspólną refleksję nad przeżyciami. Drama tworzy też przestrzeń do budowania relacji w grupie, uczenia się współdziałania oraz przełamywania egocentryzmu, a jednocześnie pozwala dzieciom doświadczać zarówno sukcesów, jak i porażek w atmosferze bezpieczeństwa i zaufania²⁸³.

Znaczenie dramy oraz gier dramowych na etapie edukacji wczesnoszkolnej podkreśla też Teresa Samulczyk-Pawluk. Dostrzega w nich *możliwości ożywienia i uatrakcyjnienia zajęć z różnych przedmiotów a także całego procesu wychowania*, na co wskazywali wprost badani przez nią nauczyciele²⁸⁴. Badaczka zwraca również uwagę na sądy inscenizowane jako jedną z form wychowania przez teatr, polegającą na symbolicznych rozprawach nad bohaterami bajek, a także lektur szkolnych²⁸⁵. Działania te umożliwiają dzieciom rozwijanie umiejętności wartościowania postaw, rozróżniania dobra i zła oraz formułowania własnych opinii.

²⁸¹ Tamże, s. 59.

²⁸² Tamże.

²⁸³B. Pawlak, *Przeżycia i drama w edukacji wczesnoszkolnej*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna 2023, nr 1 (21), s. 62.

²⁸⁴ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 195.

²⁸⁵ Tamże.

Autorka wskazuje także na teatr przedmiotów, w którym tradycyjne lalki zastępowane są przedmiotami codziennego użytku, które pełnią rolę nośników znaczeń teatralnych. Zaznacza jednak, że ich potencjał nie jest wykorzystywany przez nauczycieli w praktyce - mówią o nim, dostrzegają go, ale forma ta jest przede wszystkim stosowana przez dzieci samorzutnie, natomiast nauczyciele traktują ją jako prostszy rodzaj teatru lalek²⁸⁶. Inne formy działań teatralizacyjnych wykorzystywane przez badanych przez Samulczyk-Pawluk nauczycieli, to zabawy w teatr (improwizacje słowne, ruchowe, etiudy pantomimiczne inspirowane bajką, opowiadaniem lub konkretną sytuacją) oraz często stosowane czytanie z podziałem na role, o którym nauczyciele mówili jako o sposobie na „walkę z nudą” podczas pracy z dłuższymi tekstami²⁸⁷.

Podsumowując należy zaznaczyć, iż teatr, oparty na działaniu, doświadczeniu i ekspresji, odpowiada specyfice rozwojowej uczniów klas I–III oraz założeniom edukacji zintegrowanej. Jednocześnie jednak działania teatralne w praktyce szkolnej mają często charakter okazjonalny i fragmentaryczny, co wiąże się z ich słabym umocowaniem programowym oraz ograniczoną wiedzą nauczycieli. Warto więc upominać się o bardziej systematyczne wykorzystywanie teatru w edukacji wczesnoszkolnej i o lepsze przygotowanie nauczycieli do pracy w tym zakresie.

1.4. Teatralizacja w świetle wybranych analiz naukowych i praktycznych działań pedagogicznych

W niniejszym rozdziale dokonuję charakterystyki zagadnienia teatralizacji w oparciu o wybrane publikacje naukowe. Celem tej analizy jest ukazanie wielości kontekstów, w jakich pojęcie „teatralizacja” funkcjonuje w refleksji teoretycznej nad życiem społecznym oraz kulturowym człowieka - w tym co ma szczególne znaczenie z perspektywy moich badań - w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej oraz złożonego procesu edukacji.

Przywołuję wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące zjawiska teatralizacji, by przedstawić sposoby rozumienia i definiowania go w dyskursie naukowym. Kolejnym celem tej części rozprawy jest przedstawienie autorskiej, projektującej definicji teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej. Jej wprowadzenie ma na celu precyzyjne

²⁸⁶ Tamże, s. 196.

²⁸⁷ Tamże, s. 194.

określenie pojęcia kluczowego dla moich badań oraz zapewnienie jego jednoznaczności w kontekście analizy uzyskanych wyników.

W dalszej części niniejszego rozdziału dokonuję charakterystyki zaproponowanej metody, by pokazać potencjał, który się z nią wiąże - zarówno w odniesieniu do procesu zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji przez uczniów, jak i w kontekście pracy oraz rozwoju nauczyciela.

1.4.1. Teatralizacja w literaturze przedmiotu - wybrane przykłady

W Encyklopedii *Britannica* znajdujemy następującą definicję teatralizacji:

Teatralizacja to XX-wieczny ruch w teatrze Zachodu zakładający odchodzenie od dominujących w XIX w. technik naturalistycznych, obejmujących aktorstwo, inscenizację i sztukę dramatyczną; wymierzony przede wszystkim w najważniejsze założenie teatru naturalistycznego - stwarzanie iluzji realności na scenie (...) Propagatorzy teatralizacji byli zwolennikami platformy scenicznej wychodzącej w publiczność, umożliwiającej bezpośredni, ożywiony kontakt z widzami i znoszącej psychologiczne bariery między nimi²⁸⁸.

Z kolei Słownik języka polskiego PWN określa teatralizację jako: *przystosowanie utworu niescenicznego do wystawienia na scenie, a także nadanie czemuś cech teatralnych²⁸⁹.*

Powyższe definicje wskazują, że termin „teatralizacja” jest pierwotnie zakorzeniony w refleksji nad teatrem jako dziedziną sztuki. Zarówno ujęcie encyklopedyczne, akcentujące dwudziestowieczny ruch estetyczny wymierzony w naturalizm, jak i definicja słownikowa, odnosząca się do adaptacji i nadawania cech scenicznych, odnoszą teatralizację bezpośrednio do praktyk i konwencji teatralnych. Termin ten opisuje zatem zjawiska, strategie i procesy właściwe teatrowi jako odrębnej dziedzinie sztuki.

Teatr jako dziedzina sztuki nie stanowi jednak jedyne kontekstu, w jakim pojawia się termin „teatralizacja”. „Wielki słownik ucznia” określa ją w następujący sposób:

Teatralizacja jakiś zachowań lub działań to nadawanie im cech teatralnych. Życie publiczne podlega nieustannej teatralizacji²⁹⁰.

²⁸⁸ *Encyklopedia Britannica*, tom 42, Wydawnictwo Kurpisz S.A., Poznań 2004, s. 407.

²⁸⁹ *Wielki słownik wyrazów obcych*, M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 1238.

²⁹⁰ *Wielki słownik ucznia*, M. Skuba (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, P- Ź, Warszawa 2006, s. 798.

Przytoczona definicja pokazuje, że pojęcie „teatralizacja” nie odnosi się wyłącznie do sztuki teatralnej, ale także do codziennych zachowań i praktyk społecznych człowieka. W tym szerszym ujęciu teatralizacja staje się kategorią, która opisuje sposób organizowania i prezentowania działań w przestrzeni publicznej, a nie wyłącznie zjawiska artystyczne.

Właśnie w tym szerokim, antropologicznym horyzoncie sytuują się refleksje twórców oraz teoretyków, którzy dostrzegali teatralny wymiar życia społecznego.

Jeden z wybitnych reformatorów teatru, Nikołaj Jewreinow, był przekonany, że teatr posiada wyjątkowy potencjał oddziaływania na człowieka. Łączył on działalność artystyczną z refleksją teoretyczną na temat teatru, występując jako reżyser i pisarz oraz prekursor współczesnej teatrologii i teatroterapii²⁹¹. W swoich pracach z początku XX wieku Jewreinow konsekwentnie poszerzał rozumienie teatru, odważnie wykraczając poza jego instytucjonalny i artystyczny wymiar. Poszukując elementów teatralnych w różnego rodzaju obrzędach, a także w świętach ludowych, doszedł do wniosku, że zachowania społeczne mają często charakter teatralny. Pisał on:

Silą napędową świata jest „panteatralizm”, przenikający rodzaj ludzki i świat zewnętrzny. Ale człowiek stłumił w sobie instynkt teatralny i zatracił smak transformacji. Aby uczynić człowieka szczęśliwym, trzeba mu przywrócić chęć i zdolność do udziału w grze teatralnej. Trzeba więc teatralizować życie, a zarazem ujawnić jego teatralność. Artysta teatru nie tylko powinien w teatrze ukazywać życie, co raczej życiu ukazywać jego teatralność. W konsekwencji życie ukazane w teatrze będzie uteatralizowane, a więc piękniejsze²⁹².

Nikołaj Jewreinow mówił o powszechnym „instynkcie teatralnym”, który rozumiał jako immanentną właściwość ludzkiej natury, przejawiającą się w skłonności człowieka do inscenizowania siebie, przyjmowania ról oraz organizowania doświadczeń życiowych w formach przypominających przedstawienie. Teatr jest zatem nie tylko sztuką odtwarzania rzeczywistości, ale także ważnym narzędziem samopoznania człowieka i transformacji jego życia. Refleksja Jewreinowa nad „teatralnością” życia stworzyła istotne podstawy dla późniejszych analiz procesów teatralizacji codzienności, relacji społecznych oraz praktyk wychowawczych. W tym sensie jego koncepcje mogą być traktowane jako prekursorskie wobec współczesnych ujęć teatralizacji rozumianej jako proces kulturowy i społeczny.

²⁹¹ K. Braun, *Wielka Reforma Teatru w Europie. Ludzie- idee- zdarzenia*, dz. cyt., s. 138.

²⁹² Tamże, s. 139.

Wybitny badacz teatru, reżyser teatralny, pisarz i wykładowca akademicki Kazimierz Braun²⁹³, wyróżnia dwa znaczenia terminu teatralizacja, co wyjaśnia w następujący sposób:

Po pierwsze, liczni teoretycy rozumieli oraz badali teatralizację jako funkcję, element składowy, aspekt czy też cechę teatru. Badali więc sam teatr, jego środki wyrazowe i jego stylistykę, aby wykrywać i niejako mierzyć, jak dalece, jak intensywnie sam teatr posługuje się teatralizacją, co prowadziło do ustalenia, na ile jest on, staje się i pozostaje sztuką. (a nie repliką życia)²⁹⁴.

W drugim kontekście teatralizacja rozumiana jest jako *przybieranie przez różne procesy komunikacji społecznej cech oraz elementów teatralnych; przekształcanie się codziennych, zwykłych, normalnych, naturalnych czynności, wypowiedzi, działań czy zdarzeń w widowisko²⁹⁵.*

Braun nawiązuje między innymi do badań i analiz socjologów nad zjawiskiem *teatralizacji życia²⁹⁶*, a w szczególności do dzieła Ervinga Goffmana „Człowiek w teatrze życia codziennego”. Jako źródło swoich inspiracji wymienia także Jeana Duvingnauda i jego dzieło *Socjologia teatru* oraz Guya Deborda i jego publikacje: „Społeczeństwo spektaklu” oraz „Rozważania o społeczeństwie spektaklu”²⁹⁷.

Braun określa teatralizację jako *dodany, widowiskowy element życia społecznego we wszystkich jego dziedzinach, który intensyfikuje międzyludzką komunikację oraz obieg informacji²⁹⁸*. Zaznacza on, że w teatralizacji wydarzeń i działań społecznych mogą być wykorzystywane następujące środki teatralne:

- struktura akcji,
- posługiwanie się postaciami,
- używanie specjalnych tekstów, dialogów czy pieśni,
- wykorzystywanie określonych przestrzeni,
- wykorzystanie kostiumów dla „aktorów życia”,

²⁹³ Kazimierz Braun, <https://owvolumen.pl/kazimierz-braun/>, dostęp 25.04.2025 r.

²⁹⁴ K. Braun, *Teatralizacja życia codziennego. Praktyki i strategię*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 30.

²⁹⁵ Tamże, s. 31.

²⁹⁶ Tamże, s. 58.

²⁹⁷ Tamże, s. 32. (za K. Braunem - E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, ze wstępem J. Szackiego, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020; J. Duvingnaud, *Sociologie du théâtre*, Quadrige/Presses Universitaires de France, Paris 1965, tenże, *Spctacle et Societe*, Denoel/Gontihier, Paris 1970, tenże, *Le theater et apres*, Casterman 1971, G. Debord publikacje: *Społeczeństwo spektaklu* oraz *Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, tłum. M. Kwaterko, PIW, Warszawa 2006.

²⁹⁸ K. Braun, *Polski teatr na emigracji, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Seria Filologiczna Tematy i Konteksty* 2011, nr 1 (6), s. 288-309 (s.290) . https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/tematy-i-konteksty/2011-numer-1-6/tematy_i_konteksty-r2011-t-n1_6-s288-309.pdf, dostęp 24.04.2025.

- wprowadzenie muzyki,
- wprowadzenie oświetlenia,
- choreografia,
- reżysera²⁹⁹
- producenta³⁰⁰.

Wśród wymienionych środków teatralizacji reżyser odpowiada za kierowanie przebiegiem akcji i koordynację działań „aktorów życia”³⁰¹, natomiast producent inicjuje i organizuje całe przedsięwzięcie, czuwając nad jego całościową realizacją i spójnością³⁰².

W innym miejscu, odpowiadając wprost na pytanie, czym jest teatralizacja, Braun pisze:

Teatralizacja to stosowanie teatralnych środków wyrazowych w różnych dziedzinach życia; teatralizacja jest dodanym, widowiskowym, wizualnym, aktorskim i dramatycznym elementem różnego rodzaju działań oraz zachowań społecznych. Teatralizacja jest zatem modelowym przykładem pogranicza życia oraz sztuki. Teatralizacja to właśnie strefa nadgraniczna, pośrednia, teren przejściowy. To obszar spotkania - możliwego i dokonującego się albo niemożliwego, bo uniemożliwionego. Obszar przenikania się dwóch obszarów. Obszar, na którym rozgrywa się konflikt albo dokonuje się zjednoczenie. Teatralizacja zda się takim pograniczem, które nie ma wyraźnych konturów ani podziałów, które jest otwarte, jest sferą przejścia od życia do teatru, od teatru do życia³⁰³.

Braun podjął próbę analizy procesów przekształcania różnych sytuacji życia społecznego w zjawiska mające cechy widowiskowe, podejmując tym samym refleksję nad relacją między teatrem a teatralizacją życia społecznego. Teatr często jest postrzegany jako dziedzina sztuki, z której wywodzi się zjawisko teatralizacji, jednak autor proponuje odwrócenie tej perspektywy. Zwraca bowiem uwagę na to, że to właśnie teatralizacja życia codziennego przejawiająca się w rytuałach, ceremoniach, zwyczajach oraz uroczystościach stanowiła fundament wyłonienia się teatru jako autonomicznej dziedziny artystycznej, przygotowując dla niego kulturowy i komunikacyjny grunt. Historia wszystkich

²⁹⁹ Tamże, s. 291.

³⁰⁰ K. Braun, *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, dz. cyt., s. 70.

³⁰¹ K. Braun, *Polski teatr na emigracji, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Seria Filologiczna* Tematy i Konteksty, dz. cyt., s. 288-309 (s. 291).

³⁰² K. Braun, *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, dz. cyt., s. 70.

³⁰³ K. Braun, *Teatralizacja: pogranicze życia i teatru*, *Tematy i Konteksty* 2017, nr 7 (12), s. 44-57 (s. 47).

kultur ujawnia bowiem istnienie procesów komunikacyjnych, w których życie społeczne wykazuje tendencję do teatralizacji:

*Istotnie we wszystkich kulturach, od ich zarania, pojawiały się elementy widowiskowe, wizualne, performatywne i, tak, „teatralne” - choć teatru wtedy w tych kulturach jeszcze nie było i albo pojawił się w nich później, albo nie pojawił się nigdy*³⁰⁴.

Braun podkreśla, że od wieków życie codzienne organizowane było w oparciu o pewne powtarzalne schematy. Imieniny, urodziny, rozprawy sądowe, pogrzeby, ceremonie ślubne, inauguracje roku szkolnego, koronacje królewskie czy parady wojskowe charakteryzowały się powtarzalnością, określonym rytuałem oraz symbolicznym znaczeniem. Wydarzeniom tym towarzyszyły wyraźnie zarysowane gesty, okazjonalne stroje, odpowiedni ton głosu oraz niezbędne rekwizyty, które wspierały ich performatywny wymiar³⁰⁵. Te codzienne sytuacje wraz z charakterystycznymi dla teatru środkami wyrazu tworzyły i nadal tworzą pewnego rodzaju scenę teatralną, na której odgrywa się role, wyraża emocje, przeżywa i doświadcza. Braun zaznacza też, że istotnym elementem teatralizacji jest amplifikacja, rozumiana jako podkreślenie i wzmocnienie ekspresji gestów, działań oraz słów, a także charakteryzacja postaci, która umożliwia ukazanie ich wyrazistości i odrębności wobec codziennego doświadczenia. Najważniejszym środkiem wyrazu pozostaje jednak komunikat - rozumiany jako dialog obejmujący wymianę słów, spojrzeń czy gestów. To właśnie on nadaje działaniom głębsze znaczenie i umożliwia przekazywanie treści społecznych, religijnych oraz kulturowych³⁰⁶.

W refleksji nad teatrem często akcentuje się wyraźne rozgraniczenie pomiędzy światem scenicznym a codziennym życiem. Braun polemizuje z taką tezą i twierdzi, że od wieków istniała także strefa pośrednia, obszar pograniczny - teatralizacja życia. W tej swoistej przestrzeni elementy charakterystyczne dla działań teatralnych przenikają do codziennych zachowań społecznych, nadając im cechy widowiskowości. Teatr i życie społeczne pozostają zatem w nieustannej relacji i dialogu, wzajemnie na siebie oddziałując, a teatralizacja przenika - często niepostrzeżenie - do naszej rzeczywistości, zacierając granice pomiędzy tymi dwoma obszarami. Stanowi to zdaniem Brauna źródło jej wielkiej siły oddziaływania jak i potencjalnego niebezpieczeństwa. Zacieranie granic między teatrem a życiem może bowiem prowadzić do manipulacji, fałszowania rzeczywistości oraz zastępowania autentycznych znaczeń widowiskowymi pozorami, które sugerują

³⁰⁴ K. Braun, *Teatralizacja życia codziennego*, dz. cyt., s. 19.

³⁰⁵ Tamże, s. 19.

³⁰⁶ K. Braun, *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, dz. cyt., s. 55-58.

obiektywność zdarzeń. W konsekwencji uczestnicy życia społecznego, odbiorcy tracą zdolność krytycznego odróżniania rzeczywistości od inscenizacji³⁰⁷.

Także inni teoretycy teatru analizowali przenikanie środków wyrazu charakterystycznych dla teatru do sfery życia społecznego i politycznego. Jednym z nich był Bertolt Brecht, który badał mechanizmy oddziaływania teatru poza obszarem sceny artystycznej.

Ten niemiecki pisarz i dramaturg, teoretyk teatru oraz reżyser analizował nie tylko wykorzystanie elementów teatralnych w propagandzie politycznej, lecz także ich rolę w kształtowaniu wizerunku jednostki i wpływie na opinię publiczną. W tym kontekście przywoływał przykład praktyk stosowanych przez faszystów, którzy posługiwali się efektami teatralnymi - takimi jak światło, chóry czy wypracowane gesty - w ramach strategii scenicznego oddziaływania na odbiorców, mającej na celu wzmocnienie i podkreślenie własnego autorytetu oraz potęgi.

Brecht zaznacza:

Nie ulega wątpliwości, że faszyci zachowują się w sposób szczególnie teatralny. Mają osobliwy zmysł teatralności. Sami mówią o reżyserii i posługują się wieloma efektami wziętymi wprost z teatru, reflektorami i orkiestrą, chórami i elementami zaskoczenia. (...) Hitler brał nawet lekcje u nadwornego aktora monachijskiego Basila, i to nie tylko lekcje wymowy, ale również lekcje manier. Uczył się np. kroku scenicznego, sposobu, w jaki stąpa bohater, prostując kolano i przyciskając do ziemi całą podeszwę, aby uczynić chód majestatycznym. Uczył się również najbardziej efektownego krzyżowania ramion, nauczono go też, jak przyjmować niedbałą postawę³⁰⁸.

Faszyzm został tu ukazany jako zjawisko świadomie operujące środkami wyrazu charakterystycznymi dla teatru w celu inscenizowania władzy, autorytetu i politycznej potęgi. Teatralność w tym kontekście to realna strategia oddziaływania, w której estetyka sceniczna służy manipulowaniu emocjami i percepcją odbiorców.

Refleksja ta wpisuje się w szerszy nurt rozważań nad obecnością i funkcjonowaniem teatralizacji poza obszarem samego teatru. W takim kontekście zjawisko to opisuje Justyna Guze, polska historyczka sztuki, która analizuje teatralizację w perspektywie historycznej i artystycznej. W jej ujęciu teatralizacja oznacza przenoszenie mechanizmów właściwych teatrowi - takich jak inscenizacja, gra ról czy kształtowanie działań z myślą

³⁰⁷ K. Braun, *Teatralizacja: pogranicze życia i teatru*, Tematy i Konteksty, dz. cyt., s.44-57 (s. 45). https://www.academia.edu/76169934/Teatralizacja_pogranicze_%C5%BCycia_i_teatru

³⁰⁸ B. Brecht, *Wartość mosiądzu*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1975, s. 68.

o ich odbiorze przez innych - poza obszar sceny, do innych dziedzin sztuki oraz do codziennych praktyk społecznych. Autorka stwierdza:

Mówiąc o teatralizacji mamy na myśli coś więcej aniżeli tylko nadawanie czemuś cech teatralnych. Można mówić o oddziaływaniu teatru w najrozmaitszych jego aspektach, od tekstu dramatycznego, przez inscenizację, scenografię i grę aktorów, aż po jego znaczenie społeczne. Jednym słowem, o teatralności tych dziedzin, na które teatr wywiera jakikolwiek wpływ³⁰⁹.

Guze zaznacza, że teatr od wieków stanowił istotne źródło inspiracji dla sztuk plastycznych, a w szczególności dla malarstwa. Z jednej strony motywy teatralne, postacie sceniczne oraz sytuacje dramatyczne przenikały do malarstwa, z drugiej natomiast malarstwo i architektura dostarczały twórcom teatralnym istotnych narzędzi wizualnych, wpływających na kształt inscenizacji i scenografii. Relacja ta ma charakter wzajemny i odzwierciedla ciągłą wymianę inspiracji estetycznych między teatrem a sztukami plastycznymi.

Problematykę teatralizacji podejmuje również filozof sztuki Adam Andrzejewski. Odwołując się do tez stawianych przez Ervinga Goffmana wskazuje on, że człowiek w życiu codziennym funkcjonuje jako podmiot odgrywający określone role i wchodzi w interakcje z innymi uczestnikami konkretnych sytuacji społecznych, którzy również realizują przypisane im role. Zjawisko to Andrzejewski określa szerokim terminem „teatralizacja”. Autor proponuje jednocześnie bardziej precyzyjne rozróżnienie tego pojęcia, wyodrębniając jego rozumienie w sensie *largo* oraz *stricto*. Teatralizacja w sensie *largo* odnosi się do sytuacji, w której określonemu zdarzeniu przypisuje się cechy charakterystyczne dla teatru³¹⁰. Przykładem może tu być codzienna interakcja matki z dzieckiem, w której matka wydaje dziecku polecenia. Zdarzenie to rozgrywa się w określonej przestrzeni, którą Andrzejewski określa mianem „sceny”, a uczestnicy przyjmują role: dziecko staje się „aktorem”, a matka „reżyserem”. Mówi on o teatralizacji również wtedy, gdy obserwator konkretnej sytuacji przypisuje jej cechy teatralne oraz dokonuje jej „udramatyzowania” w sensie postrzegania i interpretacji tego, co się dzieje. Teatralizacja w sensie *stricto* polega natomiast na świadomym przyjmowaniu określonych form oraz strategii o charakterze teatralnym, a także na intencjonalnym

³⁰⁹J. Guze, *Teatralność i teatralizacja w sztuce XVIII i XIX wieku. Próba porównania wybranych zagadnień, Recenzje i omówienia* 1986, nr 3, s. 192-198 (s. 192). <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/25e6b8ad-b84a-4518-b2c7-ab0618431fab/content> dostęp 24.04.2025.

³¹⁰A. Andrzejewski, *Teatralizacja życia a estetyka codzienności*, Przegląd Filozoficzny - Nowa Seria 2017, R. 26, nr 1, s. 185-201 (s.193).

podejmowaniu działań w obrębie instytucjonalnych ról społecznych, w celu osiągnięcia zamierzonego efektu komunikacyjnego, społecznego lub symbolicznego³¹¹.

Andrzejewski ukazuje więc teatralizację jako zjawisko obecne zarówno na poziomie spontanicznych, codziennych interakcji, jak i w ramach świadomie przyjmowanych ról społecznych. Twierdzi on, że teatralizacja nie jest wyłącznie metaforą opisu życia społecznego, lecz realnym sposobem jego organizowania i interpretowania. Rozróżnienie teatralizacji w sensie *largo* i *stricto* pozwala uchwycić zarówno potoczne, interpretacyjne przypisywanie zdarzeniom cech teatralnych, jak i intencjonalne działania podejmowane w obrębie instytucjonalnych ról społecznych.

Zaprezentowana powyżej analiza wybranych teorii dotyczących teatralizacji wskazuje na ujmowanie tego zjawiska zarówno w perspektywie węższej, odnoszącej się do teatru jako dziedziny sztuki, jak i w perspektywie szerszej, obejmującej życie codzienne oraz jego społeczne i kulturowe przejawy, co w znacznym stopniu wskazuje na inspirowanie się cytowanych autorów myślą Ervinga Goffmana. W kontekście szerszym teatralizacja oznacza stosowanie/ wykorzystywanie środków wyrazu charakterystycznych dla teatru w różnych dziedzinach życia człowieka, takich jak np. obrzędy, tradycje, pełnienie ról społecznych, komunikacja społeczna, polityka. Cele takiego działania mogą być różne, ale podkreśla się przede wszystkim wzmocnienie siły przekazu i oddziaływania na pozostałych uczestników danej sytuacji społecznej.

W tym właśnie szerokim i goffmanowskim ujęciu, także szkoła jawi się jako przestrzeń szczególnej teatralizacji życia społecznego, co opisuje Andrzej Janowski, analizując ją jako swoisty „teatr” codziennych interakcji. Uczniowie i nauczyciele - *aktorzy sceny zwanej klasą szkolną*³¹², występują tutaj w określonych rolach podporządkowanym w sposób ścisły normom instytucjonalnym, rytuałom szkolnym oraz oczekiwaniom społecznym, a podejmowana przez nich „gra” służy podtrzymywaniu porządku szkolnego oraz procesowi socjalizacji, w ramach którego jednostki uczą się funkcjonowania w szerszym porządku społecznym. Janowski pokazuje, że szkolny „teatr” nie ma charakteru przypadkowego, lecz jest trwałym elementem organizującym codzienne życie instytucji edukacyjnej. Obejmuje on zarówno formalne rytuały szkolne, takie jak lekcje, oceny czy egzaminy, jak i nieformalne strategie uczniów, służące negocjowaniu własnej pozycji w szkolnej hierarchii. Przyjmowanie i odgrywanie ról pozwala jednostkom

³¹¹ Tamże.

³¹² A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 64.

orientować się w strukturze oczekiwań oraz przewidywać konsekwencje własnych działań.

Ze względu na to, iż niniejsza rozprawa poświęcona jest badaniom nad możliwościami wykorzystania teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej, szczególną uwagę poświęcam wybranym publikacjom naukowym, które ukazują zagadnienie teatralizacji właśnie w takim kontekście.

W perspektywie tej teatralizacja opisywana jest jako zjawisko wielowymiarowe, które może być wykorzystywane w różnych obszarach praktyki dydaktycznej i wychowawczej, między innymi w kształceniu literackim i językowym, w edukacji muzealnej, pracy z tekstem dramatycznym oraz w przekazach mediów audialnych, a także w oddziaływaniach terapeutycznych. Teatralizacja jest przedstawiana jako ten obszar działań dydaktycznych i wychowawczych, gdzie pojawiają się środki wyrazu charakterystyczne dla teatru. Badacze wskazują na duży potencjał edukacyjny takich działań. Ukazują oni teatralizację jako sprzyjającą stymulowaniu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów, wspomagającą kształtowanie się ich wyobraźni, kompetencji interpretacyjnych, ekspresyjnych i komunikacyjnych.

W dalszej części rozdziału zaprezentowane zostaną przykładowe możliwości zastosowania teatralizacji w edukacji, które zostały opisane w wybranych publikacjach naukowych.

Wykorzystywanie środków wyrazu charakterystycznych dla teatru jako sposobu pogłębiania rozumienia tekstów literackich stanowi istotny kontekst rozważań Barbary Dyduch. Autorka zwraca uwagę, że działania dydaktyczne powinny przygotowywać ucznia zarówno do analizy tekstu dramatycznego jako dzieła literackiego, jak i do jego odczytania w perspektywie inscenizacyjnej, co ściśle wiąże się z rozumieniem dramatu jako tekstu przeznaczonego do realizacji scenicznej lub dramatycznej. Podkreśla przy tym misję szkoły, która nie tylko powinna kształcić kompetencje świadomego odbioru dzieła teatralnego, lecz także rozwijać wyobraźnię uczniów oraz ich kompetencje interpretacyjne i ekspresyjne. W tym kontekście autorka w następujący sposób pisze o teatralizacji:

Dla zrozumienia istoty zabiegów związanych z teatralizacją utworu należy zaznaczyć, że idzie tu o taką formę pracy lekcyjnej, gdzie ćwiczenia wykonywane na kanwie tekstu oparte są na grze dramatycznej i inscenizacji utworu. Nie interesuje nas tu tzw. przedstawienie, które zorganizowane jest na pokaz, gdzie dzieci recytują opanowany na pamięć tekst. Teatralizacja zawsze winna zakładać pewną dozę swobody interpretacyjnej, wynikającej z potrzeby zaspokojenia inwencji twórczej wszystkich uczestników gry. Toteż

nieodłączną jej cechą jest umowność, bowiem w trakcie działań kreowane są często sytuacje, które nie są „ilustracją” tekstu, które mogą nie występować w tekście, a które jedynie mogłyby mieć miejsce³¹³.

W tym ujęciu teatralizacja postrzegana jest jako rodzaj działań, które sprzyjają aktywnemu jak i twórczemu uczestnictwu uczniów w procesie interpretowania utworu, wykraczając jednocześnie poza schemat tradycyjnie rozumianego przedstawienia szkolnego. Interpretowanie nie ma w tym przypadku nic wspólnego z narzucaniem uczniom „jedynego słusznego” rozumienia i odczytywania dzieła. W proces ten zaangażowane jest myślenie, wyobraźnia i twórcza inwencja wszystkich uczestników takich sytuacji edukacyjnych.

Z kolei Katarzyna Żák-Caplot wskazuje na możliwości wykorzystania teatralizacji w nauce języka obcego. Opisuje ona zajęcia z języka polskiego jako obcego, realizowane na terenie Muzeum Warszawy w ramach projektu „Warszawa dla średnio zaawansowanych”³¹⁴. Autorka podkreśla, że uczestnicy zajęć, poznając kulturę kraju przyjmującego, angażowali się w działania o charakterze ludycznym i zadaniowym, obejmujące elementy gry, współpracy oraz rywalizacji punktowej, a także podejmowali interakcje nie tylko w obrębie grupy, lecz również z personelem muzealnym. Uczestnicy, wcielając się w role zwiedzających, klientów lub czytelników, opisywali przedmioty, formułowali hipotezy dotyczące ich funkcji i znaczenia oraz tworzyli wypowiedzi ustne i pisemne osadzone w kontekście muzealnym. Istotnym elementem zajęć były również zadania wymagające kontaktu z personelem muzeum, co umożliwiała ćwiczenie autentycznych sytuacji komunikacyjnych w języku polskim³¹⁵.

Teatralizacja zajęć to nie tylko zaskoczenia, lecz także rekwizyty. (...) Ekspozycje muzealne są przyczynkiem do większości ćwiczeń, inspirują do tworzenia wypowiedzi pisemnych. (...) Mówiąc o rekwizytach, nie wolno zapomnieć o zakładanych do oglądania obiektów białych rękawiczkach, wykonanych na potrzeby różnych wystaw, kopiach

³¹³ B. Dyduch, *Teatralizacja tekstu i gry dramatyczne jako przygotowanie do odbioru dramatu w szkole podstawowej*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego 1986, nr 3 (102), s. 137-155 (s. 142).

³¹⁴ <https://dspace.uni.lodz.pl/handle/11089/43110?show=full>, dostęp 03.05.2025.

³¹⁵ K. Żák-Caplot, *Zabaw się w muzeum, czyli jak nie uczyć, uczyć? Wykorzystanie technik ludycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na wystawie muzealnej* (teatralizacja, storytelling, grywalizacja), [w:] *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, A. Banach, M. Biernacka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 189-198.

*artefaktów lub faksymile czy o pomocach dydaktycznych, mapach, grach i zabawkach specjalnie projektowanych na potrzeby edukacji muzealnej*³¹⁶.

Opisane przez Katarzynę Żák-Caplot działania ukazują teatralizację jako działania dydaktyczne oparte na doświadczeniu, aktywnym uczestnictwie i interakcji z przestrzenią edukacyjną. Zastosowanie elementów gry, rekwizytów oraz autentycznych lub wtórnych obiektów muzealnych sprzyja angażowaniu uczestników w zajęcia oraz pogłębianiu ich kompetencji językowych i kulturowych.

Na możliwości wykorzystania teatralizacji w kontekście nauczania języka obcego zwraca uwagę także Izabella Siemianowska. W swojej praktyce dydaktycznej na uczelni wyższej autorka stosuje różnorodne techniki oparte na analizie i interpretacji oryginalnych tekstów literatury pięknej. Zauważa przy tym, że współczesna młodzież niechętnie sięga po książki, zwłaszcza po literaturę klasyczną, i podejmuje refleksję nad możliwymi przyczynami tego zjawiska. W odniesieniu do uczestników zajęć na temat literatury obcojęzycznej autorka wskazuje, iż trudności mogą wynikać z nieadekwatnego doboru tekstów - zbyt archaicznych, problematycznych tematycznie lub językowo - a także z niskiego poziomu kompetencji językowych studentów. Dodatkową barierę stanowią często monotonne, mało atrakcyjne metody nauczania oraz niezróżnicowane formy pracy, które nie sprzyjają aktywnemu zaangażowaniu uczących się. W tym kontekście Siemianowska opisuje jedną z form pracy stosowanych podczas zajęć - odmianę miniprojektu dydaktycznego, którą określa mianem teatralizacji³¹⁷.

Projekt ten polegał na przygotowaniu krótkiej scenki teatralnej opartej na wybranym fragmencie utworu literackiego. Został on zrealizowany w ramach zajęć poświęconych motywowi tzw. *zbędnego człowieka*, który pojawia się w literaturze rosyjskiej. Podczas zajęć prowadzonych przez autorkę motyw ten był analizowany na przykładzie powieści *Bohater naszych czasów* Michaiła Lermontowa. Studenci odegrali scenkę w języku rosyjskim, przy czym wykorzystanie rekwizytów zostało ograniczone do niezbędnego minimum. Dialogi zostały przygotowane wcześniej, jednak w trakcie prezentacji pojawiały się również elementy improwizacji, wynikające z dynamiki sytuacji scenicznej oraz aktywnego zaangażowania uczestników³¹⁸.

³¹⁶ Tamże.

³¹⁷ I. Siemianowska, *Techniki nauczania literatury obcej w kształceniu akademickim. Na przykładzie dzieł rosyjskojęzycznych*, *Języki obce w szkole* 2024, nr 3/2024, s. 43-48 (s. 43). https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2024/09/26/pyaorp/jows-03-2024-siemianowska.pdf, dostęp 04.05.2025.

³¹⁷ Tamże, s. 45.

³¹⁸ Tamże.

Przykłady, które podają Katarzyna Żák-Caplot oraz Izabella Siemianowska, ukazują teatralizację jako narzędzie sprzyjające bardziej efektywnemu uczeniu się języków obcych. Zastosowanie elementów gry, rekwizytów, pracy zespołowej i improwizacji umożliwia pogłębienie kompetencji językowych, interpretacyjnych i kulturowych uczestników zajęć, nadaje też procesowi dydaktycznemu bardziej dynamiczny i twórczy charakter.

Inny możliwy obszar działań teatralizacyjnych wskazuje Katarzyna Zagórska. Autorka podkreśla, że elementy teatralizacji, takie jak udźwiękowane fragmenty tekstów literackich czy też nagrane rozmowy, pobudzają dziecięcą wyobraźnię oraz sprzyjają przyswajaniu i rozumieniu treści kulturowych:

Formy parateatralne, fragmenty książek, produkowane słuchowiska stanowią teatr radiowy, a na pewno posługują się jego środkami, które uruchamiają wyobraźnię młodego słuchacza. Mogą więc służyć rozrywce, kształtowaniu estetycznemu, ale także edukacji³¹⁹.

Zagórska zwraca również uwagę na zróżnicowany charakter oferty radiowej, obejmującej treści literackie, muzyczne oraz teatralne, które stanowią cenne źródło kontaktu ze sztuką, zwłaszcza dla odbiorców z mniejszych miejscowości i obszarów wiejskich, gdzie dostęp do instytucji kultury bywa ograniczony³²⁰.

W interesującym mnie kontekście ciekawe są także refleksje Katarzyny Krasoń, które dotyczą dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, czyli okresu, w którym komunikacja niewerbalna i ekspresja ruchowa odgrywają kluczową rolę w rozwoju dziecka. Autorka, opierając swoje analizy na teatrze ciała, muzyce oraz pedagogice integralnej, wskazuje na znaczenie teatralizacji jako narzędzia wspierającego rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny dzieci. Centralnym pojęciem jej koncepcji jest ucieleśnienie, rozumiane jako wykorzystanie ciała jako podstawowego środka wyrazu.

Proces teatralizacji Krasoń ujmuje w sekwencji: muzyka - ciało - gest - grupa - opowieść. Punktem wyjścia jest praca z ciałem przy muzyce, która inicjuje działania twórcze i umożliwia budowanie narracji scenicznej. Dzieci, reagując ruchem na bodźce muzyczne, tworzą niewerbalne opowieści w sposób zespołowy. Dramaturgia tych działań

³¹⁹ K. Zagórska, *Programy radiowe dla dzieci w wieku szkolnym. Wokół edukacji medialnej*, [w:] *Recepcja mediów przez dzieci w wieku szkolnym*, B. Boniecka, A. Granat (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 13.

³²⁰ Tamże.

opiera się na cielesności, będącej najwcześniejszą formą komunikacji dziecka, szczególnie istotną w wieku przedszkolnym. Takie podejście wpisuje się również w tendencje współczesnego teatru, w którym ciało często dominuje nad przekazem werbalnym.

Autorka odwołuje się także do założeń dramaterapii, podkreślając rolę relacji i współpracy w grupie. Dzięki symbolicznej zabawie w role dzieci stają się twórcami własnych scen, w których mogą bezpiecznie eksplorować problemy, emocje i doświadczenia. W tym procesie nie są jedynie odtwórcami roli, lecz aktywnymi współtwórcami przestrzeni znaczeń.

Krasoń stwierdza, że tak rozumiane zajęcia teatralizacyjne sprzyjają rozwojowi potencjału dywergencyjnego, który jest definiowany i rozumiany jako zdolność do twórczego, elastycznego i wielokierunkowego myślenia oraz działania. Potencjał ten przejawia się w poszukiwaniu różnych rozwiązań, otwartości na nowe formy ekspresji oraz swobodnym łączeniu ruchu, emocji i wyobraźni, wspierając całościowy rozwój dziecka oraz kształtowanie jego kompetencji społecznych i kulturowych³²¹.

W literaturze naukowej zagadnienie teatralizacji pojawia się także w kontekście działań terapeutycznych i takich sposobów pracy z dziećmi, które mają na celu wspieranie ich zdrowia psychicznego.

Dariusz Piotr Klimczak przedstawia przykłady różnych metod, które można zastosować w dramaterapii. Obok metody doktora Clowna oraz różnych technik dramatycznych, wymienia także *teatralizację życia codziennego*³²², która polega na *odgrywaniu zabawnych ról (np. chorego kotka) podczas spotkań towarzyskich, czy w relacji z partnerem. (...) działanie jest niekiedy nieuświadomione, naturalnie wpisuje się w człowieczą potrzebę grania, odgrywania, zabawy. W ten sposób neutralizuje się potencjalne traumy, lęki, a nawet poprawia relacje międzyludzkie (...)*³²³. Autor zwraca uwagę, że tego typu działania często odbywają się w sposób naturalny, spontaniczny i niezamierzony, wpisując się przez to w ludzką potrzebę grania, zabawy, odgrywania. Myśl tę odnieść można do tezy Johana Huizingi, zgodnie z którą *kultura ludzka powstaje i rozwija się w zabawie i jako zabawa*³²⁴. *Ponadto zabawa upiększa życie, uzupełnia je (...), jest niezbędna*

³²¹ K. Krasoń, *Cielesność dywergencyjna - komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość*, Problemy Wczesnej Edukacji 2015, nr 4 (31), s. 7-22 (s. 20).

³²² D. P. Klimczak, *Dramaterapia jako forma aktywizacji prozdrowotnej człowieka*, *Studia Sieradzana*, (6A),

Wyższa Szkoła Humanistyczno- Ekonomiczna w Sieradzu, Sieradz 2014, s. 38-47 (s.42).

<https://open.icm.edu.pl/items/a0f727c9-56c0-4776-8168-4bf9ff82d268> , dostęp 28.04.2025.

³²³ Tamże, s. 43

³²⁴ J. Huizinga, *Homo ludens*, przekł. M. Kurecka i W. Wirpsza, Wydawnictwo Altheia, Warszawa 2022, s.143.

*jako funkcja biologiczna dla poszczególnej osoby i niezbędna dla społeczeństwa z uwagi na zawarty w niej sens, ze względu na swoje znaczenie, na wartość wyrazu i z uwagi na związki duchowe i społeczne, które tworzy*³²⁵.

Klimczak odwołuje się także do poglądów francuskiego socjologa i filozofa Rogera Cailloisa, który twierdził, że każda gra lub zabawa jest związana z przyjęciem określonego, fikcyjnego i umownego czasu akcji oraz miejsca akcji. Sama istota gry czy zabawy nie polega tylko na wykonywaniu działań, czy też poddaniu się losowym warunkom wykreowanym przez wyobraźnię, lecz na tym, że człowiek samodzielnie przyjmuje rolę postaci wyimaginowanej i zachowuje się zgodnie z jej wymyśloną konstrukcją czy charakterystyką. Zwykle wtedy zapomina o swojej własnej osobowości, odcina się od niej, może ją maskować, po to by udawać kogoś innego³²⁶.

Przytoczone przykłady refleksji nad teatralizacją w edukacji pokazują, że może być ona wykorzystywana w przeróżnych obszarach kształcenia: w edukacji literackiej oraz językowej, edukacji muzealnej, działaniach medialnych oraz w pracy o charakterze terapeutycznym. Wspólnym mianownikiem wszystkich zaprezentowanych stanowisk jest mocne akcentowanie aktywnego uczestnictwa uczniów, angażowania ich wyobraźni, emocji i ciała, a także tworzenia sytuacji edukacyjnych opartych na doświadczeniu, interakcji i współdziałaniu.

1.4.2. Teatralizacja jako metoda dydaktyczno-wychowawcza - propozycja autorska

W niniejszym podrozdziale pragnę zdefiniować i scharakteryzować *teatralizację w edukacji* jako metodę dydaktyczno-wychowawczą stosowaną w pracy z dziećmi na pierwszym etapie kształcenia (choć w moim przekonaniu możliwe i zasadne jest także wykorzystanie jej na kolejnych etapach kształcenia, z uwzględnieniem specyfiki rozwoju starszych uczniów). Definiując to pojęcie, odwołuję się do koncepcji K. Brauna oraz podawanego przez niego określenia „teatralizacja życia”, które szczegółowo podkreśla

³²⁵ Tamże, s. 150.

³²⁶ R. Caillois, *Gry i ludzie*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, L. Kolankiewicz (red.), przekł. A. Tatarkiewicz i M. Żurowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 166.

obecność środków wyrazu charakterystycznych dla teatru w codziennym funkcjonowaniu człowieka. Inspiracja ta stała się punktem wyjścia do zbudowania własnej definicji teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej; metody, która umożliwia uczniom wszechstronne poznawanie rzeczywistości poprzez działanie, przeżywanie i twórczą aktywność. Jest to więc definicja projektująca, która została przyjęta zgodnie z klasycznym ujęciem definicji projektujących zaproponowanym przez Kazimierza Ajdukiewicza. W jego ujęciu definicja projektująca polega na umownym nadaniu wyrażeniu określonego znaczenia, przy czym znaczenie to nie musi być zgodne z wcześniejszym znaczeniem tego wyrażenia ani w języku potocznym, ani w języku naukowym³²⁷.

Teatralizację w edukacji rozumiem jako świadomie wykorzystywaną, celową oraz starannie przemyślaną metodę prowadzenia zajęć, która opiera się na zastosowaniu w procesie nauczania środków charakterystycznych dla teatru. Jest to podejście posiadające określoną strukturę - szkic i ramy, w których można wprowadzić elementy improwizacji i spontanicznych działań, co czyni zajęcia bardziej interesującymi i angażującymi zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

Jako metoda dydaktyczno-wychowawcza teatralizacja polega na przeniesieniu głównego akcentu zajęć z tradycyjnych źródeł, takich jak:

- podręcznik,
- książka,
- ćwiczenia zawarte w podręczniku,
- karty pracy,

na aktywne działania uczniów oraz nauczyciela, wykorzystujące środki wyrazu charakterystyczne dla teatru.

W praktyce nauczycielskiej oznacza to, że wybrane przez nauczyciela treści dydaktyczne (na przykład te, które zostały ujęte w formę informacyjnych tekstów bez fabuły i bohaterów) stają się podstawą do stworzenia **scenariusza świata fikcyjnego oraz ulokowania w nim konkretnych postaci, które przeżywają określone doświadczenia. Treści dydaktyczne nie są przekazywane wyłącznie na zasadzie tekstu odczytywanego przez nauczyciela, lecz stają się podstawą do tworzenia interaktywnych scen połączonych w jedną fabulę, odgrywania ról, wyrażania emocji, wykonywania**

³²⁷ K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*. Tom II, *Wybór pism z lat 1945-1963*, PWN, Warszawa 1985, s.239.

zadań opartych na doświadczeniu i działaniu, a nie tylko na pracy z kartą pracy czy podręcznikiem.

W ramach metody teatralizacji uczniowie oraz nauczyciel wykorzystują nie tylko narzędzia komunikacyjne obecne w codziennym funkcjonowaniu, lecz także świadomie je porządkują i intensyfikują w procesie dydaktycznym. Do narzędzi tych należą m.in.: **dialog**, realizowany poprzez improwizowane rozmowy sprzyjające lepszemu rozumieniu treści oraz rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych; **partner interakcji**, z którym prowadzony jest dialog, co wymaga aktywnego słuchania i przekazywania komunikatów, a tym samym wspiera rozwój współpracy zespołowej; **ruch**, obejmujący wykorzystanie gestów oraz aktywności ciała w celu wyrażania emocji oraz akcentowania treści, co ułatwia zapamiętywanie i pogłębia rozumienie materiału; **mimika**, umożliwiająca wyrażanie emocji i reakcji poprzez ekspresję twarzy, a tym samym wzmacniająca przekaz niewerbalny; oraz **gest**, który pełni funkcję wzmacniającą dla wypowiedzianego tekstu. Elementy te zostają uzupełnione o dodatkowy środek wyrazu charakterystyczny dla teatru, co nadaje procesowi dydaktycznemu wymiar performatywny i bardziej ekspresyjny.

Jak wspominałam, Kazimierz Braun w swoich rozważaniach nad teatralizacją wskazuje jej kluczowy komponent, jakim jest tzw. **element dodany**. To środek wyrazu zaczerpnięty bezpośrednio ze sztuki teatru bądź analogiczny do teatralnych form ekspresji. To właśnie jego obecność uzasadnia użycie pojęcia „teatralizacji” lub „teatralizacji życia”, ponieważ wprowadza on do zwykłej, codziennej sytuacji obyczajowej bądź do opracowywanego zagadnienia wyraźny akcent teatralny. **Element ten pełni zasadniczą funkcję w uwydatnianiu znaczeń, intensyfikowaniu samego przekazu oraz zwiększaniu jego atrakcyjności.**

Podczas realizacji zajęć metodą teatralizacji wprowadzamy choćby jeden element zaczerpnięty ze środków wyrazów charakterystycznych dla teatru. Element dodany, o którym mowa, może przyjmować różnorodne formy. Jedną z nich jest **kostium**, przy czym nie musi on oznaczać pełnej, profesjonalnej stylizacji scenicznej, lecz może ograniczać się do prostego przebrania o charakterze symbolicznym, wskazującego na postać, w którą dziecko decyduje się wcielić. Innym teatralnym środkiem wyrazu jest **rekwizyt**, rozumiany jako drobny, lecz znaczący atrybut, charakterystyczny oraz funkcjonalnie istotny dla przyjętej roli. Z kolei **charakteryzacja** może być stosowana w sposób uproszczony, jedynie sygnalizujący cechy osobowościowe, społeczne bądź upodobania

odtworzonej postaci. **Muzyka**, może pełnić funkcję wzmacniającą przekaz, podkreślać charakter rozgrywającej się historii, budować określony nastrój oraz wspierać proces wyrażania emocji przez uczniów. Może pojawić się także **scenografia**, czyli oprawa plastyczna, na przykład wcześniej przygotowane rysunki czy dekoracje, które oddawać będą charakter danej przestrzeni. Istotne jest, aby do działań teatralizacyjnych wprowadzić choćby **jeden z elementów typowych dla teatru**, ponieważ nie tylko uatrakcyjni on przebieg zajęć, ale także znacząco wpłynie na zaangażowanie i aktywność twórczą dzieci.

Wszystkie te elementy można wprowadzać dowolnie, w zależności od realizowanego tematu, potrzeb i pomysłów dzieci lub/i nauczyciela.

Teatralizacja w edukacji sprzyja szeroko rozumianej aktywności twórczej, zachęcając do ekspresji, kreatywności oraz wspólnego odkrywania i przeżywania omawianych treści. To uczenie się przez doświadczenie, które pozwala między innymi na głębsze zrozumienie omawianej, często pozbawionej fabuły, bohaterów i dialogów treści.

Wiesław Żardecki zaznacza, że w edukacji, która czerpie z potencjału sztuki, dąży się do tworzenia takich doświadczeń estetycznych, które sprzyjają zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu zdolności percepcyjnych odbiorców oraz pobudzaniu twórczej aktywności artystycznej, dającej poczucie satysfakcji i osobistego spełnienia³²⁸. Píše on:

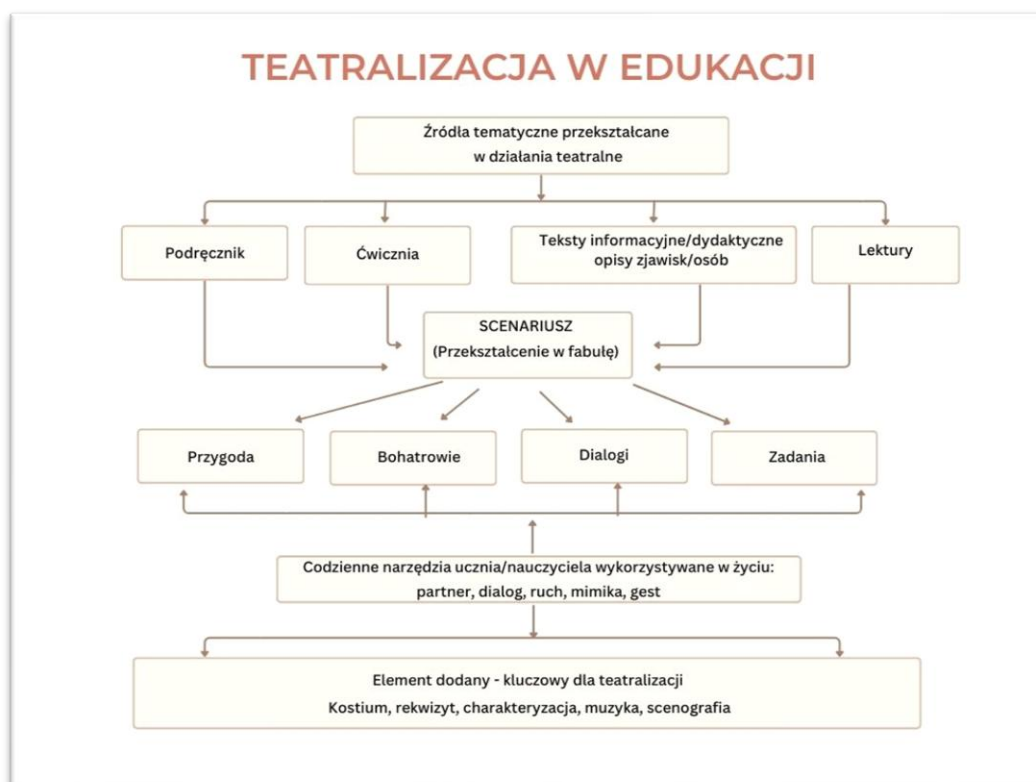
Chodzi o rozwijanie nie tylko wrażliwości estetycznej, ale dzięki tej wrażliwości kształtowanie postaw, systemu wartości, komunikacji społecznej, dyspozycji twórczych; wzbogacenie wyobraźni, myślenia osobistego, umiejętności empatycznych, wrażliwości na drugiego człowieka³²⁹.

W taki właśnie sposób postrzegam potencjał teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej.

Poniżej przedstawiam schemat ilustrujący proces przygotowywania zajęć z wykorzystaniem metody teatralizacji.

³²⁸ W. Żardecki, *Fenomen dialogu w sztuce widowiskowej i jego implikacje edukacyjne*, Studia z Teorii Wychowania 2018, TOM IX, nr 2 (23), s. 115-133 (s. 128).

³²⁹ Tamże, s. 128.



Rys.1. Teatralizacja w edukacji - proces przygotowania zajęć. Źródło: Opracowanie własne.

Dzięki zastosowaniu teatralizacji proces nauczania staje się zdecydowanie bardziej angażujący, interaktywny, a także kreatywny, co sprzyja zdecydowanie lepszemu przyswajaniu wiedzy, a także rozwijaniu kompetencji społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych uczniów.

Metoda teatralizacji to wszechstronne narzędzie dydaktyczne, które pozwala odkryć i rozwijać bogactwo cech oraz potencjał tkwiący w każdym dziecku. Dzięki uczestnictwie w zajęciach teatralizowanych dzieci:

1. **Kształtują wrażliwość emocjonalną i empatię** - rozwijają się poprzez analizowanie przeżyć bohaterów, a także w wyniku reagowania na emocje współuczestników działań scenicznych.
2. **Nabywają umiejętność wyrażania własnych emocji** - dzięki bezpiecznej formule, symbolicznej ekspresji jaką oferuje rola i improwizacja.
3. **Przełamują lęki i nieśmiałość** - następuje to poprzez stopniowe podejmowanie aktywności „w roli”, co zmniejsza poczucie wyrażonej ekspozycji.
4. **Budują pewność siebie i poczucie sprawstwa** - budowane są one w wyniku pozytywnych doświadczeń, występów oraz akceptacji ze strony grupy.

5. **Rozszerzają zasób słownictwa** - dokonuje się to poprzez pracę z dialogiem, narracją i sytuacjami wymagającymi precyzyjnego doboru słów.
6. **Rozwijają logiczne myślenie i wnioskowanie** - przez porządkowanie ciągów zdarzeń oraz analizę przyczyn i skutków działań bohaterów.
7. **Doskonałą pamięć i koncentrację** - ćwiczone są one poprzez zapamiętywanie ról, sekwencji ruchowych i treści wypowiedzi.
8. **Ćwiczą poprawną artykulację** - kształtowana jest ona dzięki wielokrotnemu powtarzaniu wypowiedzi w kontekście działań scenicznych i zabaw słownych.
9. **Wzmacniają uwagę i refleksyjność** - poprzez obserwowanie przebiegu działań oraz omawianie ich znaczenia i efektów.
10. **Rozwijają twórcze myślenie** - aktywizowane jest ono w procesie improwizacji i otwartości na niestandardowe rozwiązania fabularne.
11. **Pobudzają wyobraźnię** - poprzez konstruowanie fikcyjnych światów, sytuacji oraz bohaterów.
12. **Ćwiczą umiejętność przyjmowania ról** - dzięki wcielaniu się w różne postacie i czasowemu przyjmowaniu odmiennych perspektyw.
13. **Kształtują zdolność rozwiązywania problemów** - poprzez poszukiwanie wielu alternatywnych sposobów działania w ramach fikcyjnych konfliktów.
14. **Ujawniają pomysłowość i ekspresję artystyczną** - w swobodnym wykorzystywaniu ruchu, głosu i gestu jako środków wyrazu.

U niektórych dzieci nauczyciel może dostrzec predyspozycje aktorskie, które mogą być rozwijane dzięki regularnym okazjom do występowania oraz pracy scenicznej, a następnie przekazane rodzicom jako istotna informacja wspierająca dalszy rozwój tych uzdolnień.

Teatralizacja może także wpływać na rozwijanie u uczniów zamiłowania do literatury. Improwizowane dialogi, prowadzone w oparciu o tekst, wspólne przeżywanie historii, budowanie emocji, pokazują, że literatura może być źródłem twórczej rozmowy oraz współdziałania, co dodatkowo może zachęcać uczniów do kontaktu z książkami. Dzieci zadają pytania, formułują opinie, poszukują prawidłowych rozwiązań, uczą się myślenia przyczynowo - skutkowego, rozwijają zdolności analityczne.

Należy także mocno podkreślić, że metoda ta może wspierać uczniów z różnymi trudnościami, zarówno w obszarze komunikacji, koncentracji, jak i też w zakresie funkcjonowania emocjonalnego czy społecznego. Umożliwia bowiem bezpieczną ekspresję,

budowanie pewności siebie oraz poczucia sprawstwa, wypełniając tym samym funkcję terapeutyczną i integrującą. W toku działań teatralizacyjnych dzieci mogą odnaleźć dla siebie nowe role w zespole klasowym i odkrywać alternatywne formy uczenia się. Jest to ważne między innymi w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co podkreśla Katarzyna Miłek, pisząc:

Nauczyciel odpowiedzialny za proces kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinien (...) zachęcać uczniów, aby podążali do wiedzy w sposób twórczy i idący w kierunku praktycznego zastosowania, budzić w nich pasję uczenia się. Działania takiego nauczyciela muszą być nieschematyczne i innowacyjne, skierowane na stymulowanie rozwoju ucznia, wyzwania u niego (...) kreatywnego myślenia³³⁰.

Teatralizacja to także metoda, która pozwala na budowanie relacji w zespole klasowym. Wiele zadań jest bowiem wykonywanych wspólnie, dzieci mają okazję do nawiązywania współpracy, współdziałania, dzielenia się obowiązkami oraz pomagania sobie nawzajem. Wchodzą w dialog zarówno podczas odgrywania ról, ale także podczas tych zajęć, które związane są z przygotowaniem rekwizytów i kostiumów. Klimat dialogu, która wytwarza się w takiej przestrzeni jest bez wątpienia jednym z atutów, który trzeba przypisać właściwie realizowanej teatralizacji³³¹.

Teatralizacja staje się więc swoistym treningiem współpracy oraz umiejętnego budowania właściwych i wartościowych relacji, nie tylko z rówieśnikami, ale także z nauczycielem - ich przewodnikiem edukacyjnym. Jest to istotne wzbogacenie kształcenia jednostki, pomijane często w edukacji nastawionej głównie na efekty dydaktyczne i sprawności techniczne³³².

W procesie działań teatralizacyjnych nauczyciel odgrywa kluczową rolę. To od jego wyobraźni, kreatywności i twórczej inicjatywy w dużej mierze zależy przebieg zajęć.

Jak zaznacza Aneta Paszkiewicz:

W rozwijaniu postawy twórczej uczniów pomocy może udzielić tylko taki nauczyciel, który sam jest twórczy (...) Cechą twórczego działania nauczyciela jest tzw.

³³⁰ K. Miłek, *Kreatywność nauczyciela w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Kultura i Wychowanie 2022, nr 2 (22), s. 29-40 (s. 38).

³³¹ T. Lewicki, *Theatre/drama in education in the United Kingdom, Italy and Poland. A historical and comparative analysis*, Durham School of Education, 1995, Vol. 1., s. 326 (rozprawa doktorska).

³³² W. Żardecki, *Fenomen dialogu w sztuce widowiskowej i jego implikacje edukacyjne*, Studia z Teorii Wychowania 2018, TOM IX, nr 2 (23), s. 115-133 (s. 128).

*nowatorstwo pedagogiczne.(...) Poszukuje, bada, eksperymentuje, sprawdza nowe sposoby rozwiązań. Jest to osoba pomysłowa, wykazująca się zaangażowaniem w tym co robi, oryginalna i elastyczna*³³³.

Ważne jest podkreślenie, że nauczyciel nie musi wykazywać się profesjonalnym przygotowaniem aktorskim, by towarzyszyć dzieciom w teatralizowanej podróży.

Praca nauczyciela posiada wyraźny wymiar aktorski, wynikający ze specyfiki wykonywanego zawodu. Aspekt ten ujawnia się każdego dnia w sytuacji wejścia do klasy i prowadzenia zajęć dydaktycznych. Andrzej Janowski zwraca uwagę na ten wymiar działania nauczyciela, podkreślając, że komunikuje on uczniom określone treści nie tylko poprzez ich werbalne przekazywanie, lecz także za pomocą stylu wypowiedzi, rozłożenia akcentów, intonacji, gestykulacji oraz mimiki.³³⁴ Powołując się na brytyjskiego badacza Clema Adelmana Janowski stwierdza, że nauczyciela można porównać z artystą, który *gra samodzielnie coś, co nie jest dane z góry albo jest dane tylko po części. Nie odgrywa jakiejś innej postaci, ale pewną wersję samego siebie*. Przedstawienie, które odgrywa, jest zeterminowane w o wiele mniejszym stopniu niż spektakl, w jakim uczestniczy profesjonalny aktor teatralny, wymaga jednak od nauczyciela pewnej teatralnej świadomości i umiejętności³³⁵. Wszystko to ma sprzyjać różnym celom, między innymi uwypukleniu władzy nauczyciela, czy też spełnieniu oczekiwań, jakie stawia przed nim szkoła. Nie zawsze jednak uczniowie odpowiadają na tego rodzaju aktywność nauczycielską tak, jak on by tego pragnął - pozostając przy metaforze teatralnej - nie zawsze stanowią taką widownię, jakiej nauczyciel by oczekiwał³³⁶.

Nauczyciel, który decyduje się pracować metodą teatralizacji, wykorzystuje środki wyrazu charakterystyczne dla teatru z pełną świadomością, refleksyjnie i celowo, jednak nie po to, by uczynić z uczniów odpowiednią, spełniającą jego oczekiwania widownię, ale by dać możliwość dzieciom współtworzenia zajęć, zaangażowanego w nich uczestniczenia, twórczej aktywności, doświadczania i przeżywania. Proponuje swoim wychowankom pewną narrację, która odnosi się do konkretnych treści, jakie uczniowie powinni opanować. W niej umieszcza bohaterów, którzy przeżywają przygody, rozwiązują zadania, poznają świat i różne kultury, zwyczaje, tradycje W ten sposób prowadzi

³³³A. Paszkiewicz, *Rola nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, dz. cyt., s. 142.

³³⁴A. Janowski, *Uczeń w tatrze życia szkolnego*, dz. cyt., s. 123.

³³⁵Tamże, s. 37.

³³⁶Tamże, s. 38.

ucznia do poznania określonych treści, nie informując go o tym wprost, lecz prowokując do określonych działań³³⁷.

Metoda teatralizacji w edukacji otwiera przed nauczycielem przestrzeń, w której może on rozwijać różnorodne kompetencje. Do prowadzenia takich działań potrzebna jest przede wszystkim chęć oraz odwaga, by eksperymentować i wychodzić poza utarte schematy pracy dydaktyczno-wychowawczej, jednocześnie pamiętając, że teatralizacja ma przede wszystkim na celu przekazywanie wiedzy z wykorzystaniem środków wyrazu charakterystycznych dla teatru, które wzmacniają, eksponują i czynią omawianą treść bardziej zrozumiałą. Praca dydaktyczno-wychowawcza, w której nauczyciel wykorzystuje metodę teatralizacji, wymaga też od niego kreatywności, którą Krzysztof Schmidt określa jako spersonifikowaną twórczość, postawę człowieka twórczego, stanowiącą podstawę działalności przynoszącej wartościową nowość³³⁸. Środki wyrazu charakterystyczne dla teatru muszą bowiem być wykorzystywane zarówno w odniesieniu do potrzeb i potencjału uczniów, jak też z uwzględnieniem specyfiki przekazywanych treści. Nauczyciel powinien więc być otwarty na krytyczną autorefleksję na temat podejmowanych działań, gotowy do samooceny i samodoskonalenia³³⁹.

Metodę teatralizacji opracowywałam przez kilka miesięcy w ramach badania w działaniu, prowadzonym w klasie III szkoły podstawowej. Efektem mojej pracy są między innymi metodyczne wskazówki dla nauczycieli oraz przykłady zajęć, które przeprowadziłam. Zostały one zaprezentowane w trzecim rozdziale niniejszej rozprawy, w punktach 3.2. oraz 3.3.

³³⁷ A. Paszkiewicz, *Rola nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), Ružomberok 2013, s.139-148.

³³⁸ K. Schmidt, *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010, s.10.

³³⁹ M. Zalewska-Pawlak, *Kreatywność jako wartość osobowa i zawodowa nauczyciela edukacji artystycznej*, [w:] *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*, Tom II, *Refleksje pedagogiczne w teorii i praktyce*, U. Szuścik i R. Raszka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 24-34.

ROZDZIAŁ 2. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

2.1. Najważniejsze badania empiryczne dotyczące realizacji edukacji teatralnej w polskich szkołach (od 2000 roku)

Podejmowane w ostatnich dziesięcioleciach (od 2000 roku) badania empiryczne, dotyczące realizacji edukacji teatralnej w polskich szkołach, nie są one zbyt liczne i mają raczej fragmentaryczny wymiar. Systematyczne badania na ten temat to wciąż obszar słabo zagospodarowany. Możemy tu mówić o pojedynczych badaniach empirycznych, prowadzonych w ramach rozpraw doktorskich i artykułów naukowych. Najczęściej dotyczyły one dramy, teatru szkolnego lub projektów teatralnych w wybranych szkołach i miały charakter jakościowy (obserwacje, wywiady, także badania w działaniu).

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę przede wszystkim na przedsięwzięcia badawcze Teresy Samulczyk-Pawluk, których wyniki autorka opublikowała w 2005 roku³⁴⁰, Haliny Guzy-Steinke i Teresy Wilk, z których raport został zaprezentowany w monografii „Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole” (2009)³⁴¹ oraz przeprowadzone na zlecenie Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego w Warszawie oraz Fundację *sztuka.idea* badania Katarzyny Kalinowskiej i jej zespołu (2013)³⁴².

Samulczyk-Pawluk prowadziła swoje badania w Zielonej Górze, zarówno wśród nauczycieli doskonalących swoje kompetencje na Uniwersytecie Zielonogórskim (zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna), jak też wśród uczniów szkół podstawowych. Prowadząc badania w działaniu (w ramach realizowanych zajęć na temat teatru dziecięcego), rozmowy indywidualne, dyskusje grupowe i obserwacje (dotyczyły one spektakli przygotowywanych przez teatry szkolne) badaczka poszukiwała odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób edukacja teatralna jest realizowana w szkołach podstawowych - zarówno podczas lekcji, jak też na zajęciach pozalekcyjnych i w działaniach okolicznościowych. We wnioskach z badania zaakcentowane zostało niezadowolenie nauczycieli

³⁴⁰ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

³⁴¹ H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2009.

³⁴² K. Kalinowska, *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego w Warszawie oraz Fundacja *sztuka.idea*, Warszawa 2013, s. 3-105.

z rangi, jaką programy ministerialne i szkolne nadają edukacji teatralnej. Uznano, że tematyka teatralna jest w nich niewystarczająca, chaotyczna i brak jej „ukierunkowania na jakiś cel”³⁴³. Badani twierdzili też, że szansę na realizację edukacji teatralnej tworzą przede wszystkim nauczyciele-pasjonaci, którzy dostrzegają w niej wartość i znajdują energię na podejmowanie konkretnych działań. Za istotny czynnik wpływający na realizowanie edukacji teatralnej w szkołach uznano wsparcie i pomoc udzielaną nauczycielom (np. przez ośrodki kultury i Oddziały Doskonalenia Nauczycieli). Natomiast jako największe bariery w realizowaniu działań w tym zakresie wymieniono brak funduszy na zajęcia pozalekcyjne i konsultacje ze specjalistami, brak odpowiednich warunków lokalowych do organizowania prób i występów, ale też niewystarczającą inwencję, wolę i chęć samych nauczycieli. W podsumowaniu badań autorka zaznaczyła:

*Jeśli nawet przyjmie się, że obecnie teatr - jak w okresie międzywojennym - jest traktowany przez niektórych nauczycieli jako jedna z metod dydaktycznych oraz form wychowania, to trzeba zaznaczyć, że obie możliwości nie wspierają i nie uzupełniają się wzajemnie. Jedni nauczyciele robią coś na lekcjach, inni poza lekcjami. Niewielu z nich realizuje przemyślane, autorskie (własne lub innych nauczycieli) programy rozwoju ucznia i zwiększania jego wiedzy teatralnej. Działania teatralne podejmowane zarówno na lekcjach, jak i po lekcjach są chaotyczne, przypadkowe, okazjonalne*³⁴⁴.

Drugie z wymienionych przedsięwzięć badawczych zostało zrealizowane w szkołach w rejonach Bydgoszczy oraz Katowic, obejmując realia edukacji teatralnej w tych dwóch ośrodkach. Pierwszy etap badania miał miejsce w 1997 roku, etap drugi - w roku 2007. Próba badawcza obejmowała głównie uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz ich środowisko szkolne (w tym kilku nauczycieli) - analizowana była między innymi wiedza teatralna uczniów, ich aktywność teatralna, funkcjonowanie środowiska szkolnego w obszarze edukacji teatralnej oraz działania nauczycieli w budzeniu zainteresowań teatrem. Badaczki wykazały, że edukacja teatralna w szkołach nie realizuje w pełni oczekiwań uczniów ani potencjału, jaki teatr oferuje w edukacji. Zaznaczyły też, że edukacja teatralna jest postrzegana jako ważny element wychowania przez sztukę oraz przygotowania młodych ludzi do świadomego uczestnictwa w kulturze, ale w praktyce bywa realizowana w znacznie ograniczonym zakresie. W podsumowaniu badań autorki zaznaczyły:

³⁴³ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, dz. cyt., s. 234.

³⁴⁴ Tamże, s. 242.

(...) w związku ze zmniejszeniem kulturotwórczej roli rodziny, edukacja teatralna jako komponent edukacji kulturalnej powinna w szerszym niż dotąd zakresie znaleźć odzwierciedlenie na wszystkich poziomach kształcenia instytucjonalnego³⁴⁵.

Trzecie ze wspomnianych badań dotyczyło szkół podstawowych w różnych miejscach, na terenie całej Polski.

Przeprowadzono wówczas 33 pogłębione wywiady indywidualne z dyrektorami szkół oraz osobami odpowiedzialnymi za wybór wydarzeń kulturalnych dla uczniów - byli to głównie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i poloniści, a także wychowawcy świetlicy. Analizowano różne modele edukacji teatralnej w praktyce szkolnej, przyglądając się temu, jak teatr funkcjonuje w lekcjach, projektach szkolnych i jako oferta instytucji teatralnych dla uczniów.

W ramach najważniejszych wniosków podkreślono, że edukacja teatralna w szkołach podstawowych jest obecna, ale w sposób dość ograniczony, a nie powszechny i systematyczny. Realizuje się ją w bardzo różnorodny sposób, zależny od lokalnych warunków, postaw nauczycieli i wsparcia dyrektorskiego. Badanie ukazało znaczenie świadomego wprowadzania teatru do życia szkolnego - jako narzędzia rozwijania wrażliwości, kreatywności i umiejętności społecznych uczniów. Zidentyfikowano także bariery, które mogą ograniczać pełniejsze wdrażanie edukacji teatralnej - zwrócono uwagę przede wszystkim na ograniczenia organizacyjne i finansowe.

Podsumowując badania stwierdzono:

Badania pokazują, że duży potencjał edukacji teatralnej w oddziaływaniu na rozwój dzieci zderza się w praktyce szkolnej z koniecznością wyboru ścieżek, modeli i filozofii kształcenia kulturalnego, co prowadzi do ograniczania niektórych form edukacji kulturalnej i dowartościowania innych. Owe wybory mogą stanowić zarówno o słabościach, jak i sukcesach szkolnej edukacji teatralnej. (...) Nie sposób jednoznacznie stwierdzić, czy trudności związane ze szkolną edukacją teatralną wynikają bardziej z deficytów finansowych i organizacyjno-prawnych, czy też z zasobów świadomości kulturalnej osób odpowiedzialnych za kształcenie artystyczne. Można natomiast powiedzieć, że za przykładami dobrej realizacji zadań edukacji teatralnej w szkołach stoją głównie kwestie świadomościowe: pasja konkretnych nauczycieli, otwarta postawa dyrekcji, współpraca

³⁴⁵ H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, dz. cyt., s. 153.

ze strony rodziców i poczucie współodpowiedzialności za edukację kulturalną u podmiotów lokalnych³⁴⁶.

Fragmentaryczność i okazjonalność oddziaływań poprzez środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, pomimo tego, że nauczyciele zdają sobie sprawę z ich potencjału dydaktyczno-wychowawczego - to najważniejszy wniosek, który wyłania się ze wspomnianych badań. Odnosił się on także do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy dominowali w badaniach Katarzyny Kalinowskiej.

Podjmując moje badania, dążyłam do ustalenia, czy wskazane tendencje nadal się utrzymują, a także czy badani nauczyciele wczesnoszkolni dostrzegają i doceniają potencjał form edukacji teatralnej innych niż te najczęściej stosowane.

2.2. Ogólna charakterystyka przeprowadzonych badań i przyjęte paradygmaty

Sposób prowadzenia badań - wybór odpowiednich metod i technik zbierania danych, wynikał z charakteru analizowanego przeze mnie zagadnienia - opinii i działań nauczycieli wczesnoszkolnych, odnoszących się do środowiska ich pracy zawodowej i wykorzystywania środków wyrazu charakterystycznych dla teatru. Posłużyłam się metodami jakościowymi, wykorzystując triangulację.

Triangulacja stanowi strategię badawczą polegającą na łączeniu różnych metod, technik lub perspektyw badawczych w celu zwiększenia wiarygodności uzyskanych wyników oraz pełniejszego i wieloaspektowego uchwycenia badanego zjawiska³⁴⁷.

Earl Babbie podkreśla, że w procesie badawczym warto uwzględnić różne metody gromadzenia danych, ponieważ można wtedy uzyskać pełniejszy obraz badanego zjawiska, co pozwoli na weryfikację rezultatów z różnych perspektyw³⁴⁸. Podobnego zdania jest Uwe Flick, który twierdzi:

³⁴⁶ Tamże, s. 95.

³⁴⁷ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych* N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Tom 1., przekł. K. Podemski i in., PWN, Warszawa 2009, s. 26.

³⁴⁸ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, przekł. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadowski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka, PWN, Warszawa 2008, s. 135.

*Triangulacja powinna przyczyniać się do wytworzenia wiedzy na kilku poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wyjście poza wiedzę dostarczaną przez jedno podejście, co pozwala podnieść jakość badań*³⁴⁹.

Triangulacja stanowi strategię badawczą polegającą na łączeniu różnych metod, technik lub perspektyw badawczych w celu zwiększenia wiarygodności uzyskanych wyników oraz pełniejszego i wieloaspektowego uchwycenia badanego zjawiska³⁵⁰.

Earl Babbie podkreśla, że w procesie badawczym warto uwzględniać różne metody gromadzenia danych, ponieważ można wtedy uzyskać pełniejszy obraz badanego zjawiska, co pozwoli na weryfikację rezultatów z różnych perspektyw³⁵¹. Podobnego zdania jest Uwe Flick, który twierdzi:

*Triangulacja powinna przyczyniać się do wytworzenia wiedzy na kilku poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wyjście poza wiedzę dostarczaną przez jedno podejście, co pozwala podnieść jakość badań*³⁵².

W badaniach na temat teatralizacji wykorzystałam metodę etnograficzną, jako technikę badawczą - wywiad częściowo skategoryzowany z elementami narracyjnymi, który następnie poddany został analizie tematycznej. Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu, który umieszczony jest w aneksie niniejszej rozprawy. Jako badanie uzupełniające zastosowałam także podejście *action research*, w ramach którego wykorzystałam takie techniki badawcze, jak obserwacja uczestnicząca, wywiad (z ekspertami), rozmowa dialogowa (z uczniami klasy III, rozmowy miały miejsce przede wszystkim na podsumowanie i zakończenie zajęć i zawsze stanowiły dla mnie ważny element ich ewaluacji) oraz analiza dokumentów (literatury naukowej i materiałów metodycznych stymulujących moją refleksję na temat planowanych a następnie wdrażanych działań). W toku badań w działaniu tworzyłam i modyfikowałam autorskie plany działań innowacyjnych oraz scenariusze zajęć, które pełniły funkcję narzędzi badawczych i jednocześnie narzędzi interwencji dydaktycznej.

³⁴⁹ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 81.

³⁵⁰ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych* N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Tom 1., przekł. K. Podemski i in., PWN, Warszawa 2009, s. 26.

³⁵¹ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, przekł. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kłoskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka, PWN, Warszawa 2008, s. 135.

³⁵² U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 81.

W badaniach nauczycieli wczesnoszkolnych paradygmatem wyznaczającym ramy oraz kierunek interpretacji badanej rzeczywistości był paradygmat konstruktywistyczny. Podejście to zakłada, że rzeczywistość społeczna jest konstruowana przez jednostki oraz grupy w toku zaistniałych interakcji, a wiedza powstaje w procesie interpretowania nadawanych znaczeń³⁵³. Ze względu na fakt, iż przedmiotem mojego zainteresowania badawczego były opinie oraz stanowiska nauczycieli ujawniane podczas wywiadów, paradygmat konstruktywistyczny umożliwił pogłębione rozumienie ich subiektywnych doświadczeń oraz perspektyw. Stanowiło to podstawę analizy i interpretacji danych empirycznych zgromadzonych w toku badań.

Drugim paradygmatem, w którym osadziłam podejście *action research*, był paradygmat fenomenologiczno-uczestniczący, który sytuowany jest w obrębie jakościowych badań transformacyjnych, ukierunkowanych na zmianę rozumienia i doświadczenia uczestników³⁵⁴. Bogusława Gołębnik zaznacza: *Obecnie badania w działaniu przeżywają drugą młodość. Dzieje się tak głównie za sprawą redefiniujących edukację szkolną przesunięć konceptualnych (od nauczania do uczenia się) i kolejnych po zwrocie lingwistycznym zwrotów metodologicznych (m. in. działaniowego)*³⁵⁵.

Paradygmaty badawcze posiadają określoną strukturę, obejmującą spójny system założeń ontologicznych, epistemologicznych oraz metodologicznych. Założenia ontologiczne odnoszą się do pytań o naturę badanej rzeczywistości, jej byt i sposób istnienia. Natomiast założenia epistemologiczne dotyczą możliwości i sposobów poznawania tej rzeczywistości oraz relacji pomiędzy badaczem a przedmiotem badań. Trzecim elementem struktury paradygmatu są założenia metodologiczne, rozumiane głównie jako zbiór decyzji oraz wyborów badawczych określających, w jaki sposób możliwe jest badanie danego zjawiska³⁵⁶.

Badania koncentrujące się na opiniach i doświadczeniach nauczycieli osadzone były, jak wspomniałam, w paradygmacie konstruktywistycznym. Jako badaczka nie dążyłam do odkrycia jednej obiektywnej prawdy lecz do poznania obrazu rzeczywistości

³⁵³ D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 256.

³⁵⁴ B. D. Gołębnik, *Proces kształcenia* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021, s. 958.

³⁵⁵ Tamże, s. 957.

³⁵⁶ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak, *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012, s. 71.

szkolnej (złożonego z wielu subiektywnych perspektyw), konstruowanego podczas wywiadów narracyjnych, a także do analizy doświadczeń uczestników. Bartosz Sławecki podkreśla, że konstruktywizm zakłada istnienie wielu światów społecznych, które są konstruowane w doświadczeniu i interpretacjach jednostek w procesach interakcyjnych, a nie funkcjonują one jako obiektywnie dostępne, jednolite i wspólne dla wszystkich struktury zewnętrzne³⁵⁷. Natomiast Norma K. Denzin oraz Yvonna S. Lincoln, zaznaczają, iż *konstruktywistyczny paradygmat przyjmuje relatywistyczną ontologię (zakładającą wielość rzeczywistości), subiektywistyczną epistemologię (poznający oraz badany współtworzą rozumienia), naturalistyczny (badanie w naturalnym środowisku badanego) zespół metodologicznych procedur*³⁵⁸. Kluczowe znaczenie ma tu przekonanie, że rzeczywistość jest społecznie konstruowana, a pytania badawcze formułowane są zarówno wokół tego co się dzieje, oraz jak to jest postrzegane i interpretowane.

John W. Creswell charakteryzuje paradygmat konstruktywistyczny w następujący sposób:

- jednostka, pozostając w relacji ze światem społecznym, konstruuje i interpretuje znaczenia; w badaniach jakościowych znajduje to doskonale odzwierciedlenie w stosowaniu otwartych i elastycznych pytań badawczych, umożliwiających respondentom swobodne formułowanie własnych spostrzeżeń, poglądów i refleksji,
- badacz, wchodząc w rzeczywistość życia uczestników badania, dąży do jej poznania oraz zrozumienia w kontekście społeczno-kulturowym i jednocześnie podejmuje refleksję nad własną perspektywą interpretacyjną i jej rolą w procesie badawczym,
- znaczenia i kategorie analityczne wyłaniają się w toku analizy materiału empirycznego, a proces ten ma w dużej mierze charakter indukcyjny³⁵⁹.

Paradygmat fenomenologiczno-uczestniczący, w którym osadzone było badanie *action research*, ukierunkowuje proces badawczy na doświadczenia i interpretacje uczestników badania. W tym podejściu są oni traktowani jako współbadacze, a relacja między badaczem a badanymi ma charakter partnerski. Paradygmat ten zakłada wspólne

³⁵⁷ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak, *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012, s. 80.

³⁵⁸ N.K. Denzin, Y.S Lincoln, *Metody badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Tom 1, przekł. K. Podemski i in., PWN, Warszawa 2009, s. 52.

³⁵⁹ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s.34.

konstruowanie sensów, współdziałal w planowaniu działań badawczych oraz uważne i pogłębione eksplorowanie doświadczeń uczestników.

Peter Reason oraz William. R. Torbert piszą:

By w pełni zrozumieć badania w działaniu, konieczna jest (...) transformacja, tym razem w stronę zwrotu działaniowego. Dokonując tego zwrotu, rewidujemy własny pogląd na charakter i cel nauki społecznej. Czerpiąc z partycypacyjnego paradygmatu działań, dowodzimy, że skoro wszyscy ludzie są aktorami uczestniczącymi w swych światach, celem badań nie jest po prostu, czy nawet przede wszystkim, wkład w zasób wiedzy w jakiejś dziedzinie, dekonstrukcja rzeczywistości przyjętej za pewne czy nawet wypracowanie emancypacyjnej torii, lecz raczej stworzenie bardziej bezpośredniego związku między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak by badania przyczyniły się bezpośrednio do pomysłowości osób, społeczności i ekosystemów, których są częścią³⁶⁰.

By móc badać rzeczywistość przedstawić w sposób wiarygodny, podczas analizy danych zastosowałam zarówno podejście idiograficzne i nomotetyczne. Rozumowanie idiograficzne polegało na wnikliwym oraz dogłębnym poznaniu poglądów wyrażanych przez poszczególne osoby. Skoncentrowałam się na głębokim zrozumieniu ich indywidualnych interpretacji, a także na szczegółowym wyjaśnieniu danych uzyskanych zarówno w trakcie wywiadów, jak i w toku obserwacji zajęć prowadzonych metodą teatralizacji w ramach podejścia *action research*. Z kolei perspektywa nomotetyczna umożliwiła przejście od jednostkowych narracji do identyfikacji powtarzających się motywów, kategorii interpretacyjnych oraz wspólnych znaczeń obecnych w doświadczeniach badanej grupy. Połączenie obu podejść pozwoliło na uchwycenie zarówno niepowtarzalności indywidualnych doświadczeń, jak i wspólnych wzorców interpretacyjnych, co w konsekwencji nadało analizie danych większą rzetelność oraz pogłębiony charakter interpretacyjny.

Badania jakościowe mają na celu osadzenie badacza w rzeczywistości naturalnego środowiska, a analiza oraz interpretacja wyników tych badań stanowią odzwierciedlenie obserwowanego stanu rzeczy. W badaniach jakościowych nie stosuje się pomiaru ilościowego, charakterystycznego dla badań ilościowych, lecz istotne jest pozyskanie

³⁶⁰ P. Reason, W. R. Torbert, *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, [w:] H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, przekł. M. Lavergne, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 117-155.

wiedzy nowej jakości oraz uzyskanie unikalnych informacji od badanych osób, bez ograniczania ich wypowiedzi, wiedzy i opinii.

Norman K. Denzin oraz Yvonna S. Lincoln określają badania jakościowe jako *interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbują nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie. Badania jakościowe obejmują studia nad wykorzystaniem oraz gromadzeniem różnorodnych materiałów empirycznych - studiów przypadku, osobistego doświadczenia, introspekcji, biografii, wywiadów, wytworów kulturowych, kulturowych tekstów oraz produktów, materiałów pochodzących z obserwacji, materiałów historycznych, materiałów wywodzących się z interakcji, tekstów wizualnych, materiałów, które opisują codzienność i trudne momenty w życiu jednostek*³⁶¹.

Z kolei Steinar Kvale o badaniach jakościowych pisze w następujący sposób:

*Badania jakościowe mają na celu bliższe przyjrzenie się „światu zewnętrznemu” (nie zaś sztucznym sytuacjom wytworzonym w laboratoriach) oraz opis, interpretację, a niekiedy wyjaśnienie zjawisk społecznych z perspektywy „wewnętrznej” na wiele rozmaitych sposobów*³⁶².

Uwe Flick zaznacza, że badania jakościowe nie sprowadzają się do tak kategorycznego uporządkowania procedur metodologicznych, jak dzieje się to w odniesieniu do badań ilościowych, gdyż istotniejszą rolę przejmuje w nich intuicja, kontakt z badanymi oraz umiejętność wykorzystywania różnych metod³⁶³.

W prowadzonych badaniach skoncentrowałam się przede wszystkim na analizie rzeczywistości w perspektywie mikroteoretycznej, ukierunkowanej na uchwycenie znaczeń nadawanych doświadczeniom przez wszystkich uczestników badania. Wywiady zostały przeprowadzone z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej oraz - w przypadku *action research* - przy aktywnym w nich uczestnictwie uczniów klasy III szkoły podstawowej³⁶⁴.

³⁶¹ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, dz. cyt., s. 23.

³⁶² S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, przekł. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 11.

³⁶³ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 39-40.

³⁶⁴ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011, s. 25.

2.3. Cele badań

*Zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobywanie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej wartości informacyjnej*³⁶⁵.

Earl Babbie wyznacza trzy główne cele badań społecznych, do których należą eksploracja, opis i wyjaśnienie. Badania eksploracyjne pełnią trzy zasadnicze funkcje: pozwalają zaspokoić ciekawość badacza i pogłębić jego wstępne rozumienie zjawiska, służą ocenie możliwości i zasadności podjęcia szerszych, bardziej systematycznych analiz oraz umożliwiają wypracowanie narzędzi i procedur, które mogą zostać wykorzystane w kolejnych etapach pracy badawczej. Drugim istotnym celem prowadzonych badań jest szczegółowy opis badanego zjawiska społecznego, co pozwala uchwycić jego charakter, przebieg oraz kontekst. W tej perspektywie istotne są pytania: co dokładnie stanowi przedmiot badań, kiedy i gdzie dane zjawisko się pojawia/występuje oraz w jaki sposób przebiega/ występuje. Takie dociekania umożliwiają pełne oraz rzetelne zobrazowanie w formie opisu rzeczywistości społecznej. Kolejnym celem badania jest wyjaśnienie, dlaczego analizowane zjawisko przybiera określoną postać³⁶⁶.

Głównym celem moich badań było zgromadzenie wiedzy na temat możliwości zastosowania metody teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej oraz wiedzy, opinii i działań badanych nauczycieli w tym zakresie.

Projektując badania uznałam, że ukierunkowanie ich na cel eksploracyjny z elementami wyjaśniającymi umożliwi mi głębsze zrozumienie opinii i działań nauczycieli oraz ocenę możliwości wykorzystywania teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej.

Kolejnym celem, na który ukierunkowałam swoje badania, był cel praktyczny. Na podstawie informacji zawartych w literaturze przedmiotu oraz działań i doświadczeń własnych sformułowałam metodyczne wskazówki dla nauczycieli, które mogą im pomóc we wdrażaniu metody teatralizacji w pracy z uczniami klas I-III szkoły podstawowej. Formułując je uwzględniłam wyniki przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami, co

³⁶⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2001, s. 23.

³⁶⁶ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, dz. cyt., s. 107.

pozwoili mi odnieść si do ich wiedzy, opinii i dotychczasowych dziaa w badanym obszarze.

2.4. Pytania badawcze

Pytania badawcze zawsze *formuluje si zgodnie z metodologi stosowan w badaniach jakościowych w postaci jak najogólniejszej, aby nie ogranicza pola zainteresowa badacza*³⁶⁷.

Sformulowaam następujące pytania badawcze:

1. Jakie s realne możliwości związane z wykorzystywaniem teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej?
2. Jakie s: wiedza, opinie oraz dziaania badanych nauczycieli na temat teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej?

Odpowiedzi na powyższe pytania czerpaam z kilku źródeł:

- z literatury naukowej,
- z dotychczasowych doświadczeń i dziaa wlasnych (*action research*),
- z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.

Prezentację wyników bada, ich analizę oraz dyskusję zaprezentowaam w rozdziale czwartym niniejszej rozprawy.

2.5. Metody, techniki i narzdzia badawcze wykorzystane w procesie badawczym

2.5.1. Metoda etnograficzna

Uzasadnienie zastosowania metody etnograficznej opieram przede wszystkim na połączeniu ze soba dwóch komplementarnych strategii badawczych: wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami oraz bada typu *action research* realizowanych przeze mnie we wlasnej klasie. Wywiady umożliwiły pogłębione poznanie doświadczeń, interpretacji i opinii badanych nauczycieli, natomiast *action research* pozwoilo na analizę procesów

³⁶⁷ J. W. Creswell, *Projektowanie bada naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, przekł. J. Gilewicz, dz. cyt., s. 147.

i praktyk edukacyjnych zachodzących w pracy z uczniami w naturalnym kontekście szkolnym.

Etnografia (*ethnography*) jest pojęciem wywodzącym się z dwóch członów: „etno”, oznaczającego lud, oraz „grafia”, pochodzącego od czasownika „pisać”. Termin ten odnosi się do naukowego opisu grupy społecznej lub określonej zbiorowości, dokonywanego w jej naturalnym kontekście funkcjonowania³⁶⁸.

Uwe Flick uznaje metodę etnograficzną za podejście badawcze integrujące różnorodne metody, które opiera się przede wszystkim na bezpośredniej obecności badacza w badanym środowisku, jego uważnej obserwacji oraz szczegółowym opisie zachodzących w nim zjawisk. Istotnym elementem tego podejścia jest również refleksyjność badacza, rozumiana jako stałe odnoszenie się do własnej roli, założeń i wpływu na przebieg procesu badawczego oraz interpretację danych³⁶⁹.

Michael Angrosino, definiując etnografię wskazuje, że w dosłownym sensie oznacza ona „opis ludzi”. Jednocześnie ujmuje ją jako sposób badania osób funkcjonujących w zorganizowanych, trwałych grupach, które można określić mianem społeczności lub społeczeństw³⁷⁰.

Natomiast Kathy Charmaz podkreśla, że:

Przedmiotem badań etnograficznych w badanym środowisku powinny być wszystkie przeobrażenia, które się dzieją, a celem większości etnografów stać się ma przedstawienie badanego świata z pozycji osoby wtajemniczonej, wywodzącej się z tego środowiska, tzw. insidera³⁷¹.

Perspektywa ta okazała się w moich badaniach szczególnie istotna, ponieważ jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej funkcjonowałam w pozycji insidera w środowisku nauczycielskim. Realizując badania typu *action research* oraz prowadząc wywiady, działałam w przestrzeni zawodowej, którą dobrze znam i w której jestem aktywną uczestniczką. Takie usytuowanie wewnątrz badanej grupy umożliwiło mi pogłębiony wgląd w praktyki, potrzeby, relacje oraz procesy charakterystyczne dla tego środowiska.

³⁶⁸ D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, przekł. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 434.

³⁶⁹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 190.

³⁷⁰ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010 r. s. 24.

³⁷¹ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przekł. B. Komorowska, K. Konecki (red.), Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009, s. 33.

2.5.2. Wywiad i jego analiza tematyczna

Techniką badawczą, którą zastosowałam w badaniu nauczycieli wczesnoszkolnych, był wywiad częściowo ustrukturyzowany, zawierający elementy wywiadu narracyjnego. Narzędzie stanowił kwestionariusz wywiadu.

*Wywiad to kierowana rozmowa, gdzie kierowanie jest uznane i zaakceptowane przez obie strony*³⁷². Wywiad częściowo ustrukturyzowany z elementami wywiadu narracyjnego stanowi formę rozmowy badawczej, w której część pytań ma charakter uprzednio ustalony i skategoryzowany, natomiast pozostałą część tworzą pytania otwarte, umożliwiające respondentom na udzielanie swobodniejszych oraz bardziej rozbudowanych wypowiedzi. Wprowadzenie komponentu narracyjnego sprzyjało zachęcaniu rozmówców do opisywania własnych doświadczeń pedagogicznych, stosowanych metod pracy oraz identyfikowanych potrzeb. Taka konstrukcja wywiadu umożliwiła pozyskanie dodatkowych, pogłębionych informacji, które stanowiły istotną podstawę do dalszej analizy i interpretacji wyników badań.

Steinar Kvale twierdzi, że:

*Celem wywiadów częściowo ustrukturyzowanych jest uzyskanie opisu świata życia respondentów oraz poznanie sposobu, w jaki interpretują oni badane zjawisko, dlatego zazwyczaj koncentrują się one wokół kilku zasadniczych problemów i proponowanych pytań. Jednocześnie wywiady te mają otwartą formułę, umożliwiającą zmianę bloków tematycznych czy kolejności pytań, co pozwala podążać za konkretnymi wątkami pojawiającymi się w wypowiedziach respondentów*³⁷³.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu, który zawierał dziesięć skategoryzowanych pytań głównych. Badani mieli też możliwość odniesienia się do przedstawionej im definicji projektującej teatralizacji w edukacji. Stefan Nowak podkreśla metodologicznie ważną, operacyjną funkcję takiej definicji - służy ona precyzyjnemu określeniu znaczenia pojęcia na potrzeby konkretnego badania³⁷⁴. W przeprowadzonych badaniach chodziło o doprecyzowanie teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej w edukacji.

³⁷² D. Jemielniak, *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 175.

³⁷³ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, dz. cyt., s. 100.

³⁷⁴ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007, s. 133.

Założyłam również możliwość zadawania pytań dodatkowych w trakcie rozmów z respondentami, co sprawiało, że przebieg wywiadów miał charakter swobodny, naturalny i elastyczny³⁷⁵.

Zgodnie ze wskazówkami, jakie podaje Earl Babbie, starałam się precyzyjnie formułować pytania oraz porządkować je w taki sposób, aby po każdym z nich możliwe było uważne wysłuchanie odpowiedzi respondenta, jej wstępna interpretacja w odniesieniu do celów badawczych, a następnie sformułowanie kolejnego pytania sprzyjającego pogłębieniu i rozwinięciu wcześniej poruszonego wątku³⁷⁶. Równocześnie zadbałam o zachowanie zasad etycznych badań. W związku z powyższym wystąpiłam do Komisji Etyki Badań Naukowych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie z wnioskiem o uzyskanie zgody na przeprowadzenie badań.

Przed rozpoczęciem każdego wywiadu z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej:

- pytałam respondenta, czy wyraża zgodę na udzielenie wywiadu i nagrywanie go,
- dodatkowo prosiłam o przesłanie pisemnej zgody oraz wykorzystanie naszej rozmowy na potrzeby rozprawy doktorskiej³⁷⁷.

Zapewniłam respondentów o:

- poufnym charakterze badania,
- jego anonimowości,
- zgodności transkrypcji z wywiadem,
- zachowaniu bezstronności badawczej (badania były prowadzone jedynie na potrzeby pracy doktorskiej bez wpływu jakichkolwiek organizacji).

Następnie wprowadzałam każdego respondenta w obszar moich badawczych dociekań, informowałam o celu badań, stworzyłam możliwość swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do zadawanych pytań, prosiłam o doprecyzowanie jeśli uznałam, że odpowiedź jest zbyt ogólna czy też nazbyt krótka, aktywnie słuchałam. Każdy wywiad kończyłam krótkim podsumowaniem oraz refleksją. W moim odczuciu respondenci byli usatysfakcjonowani przebiegiem wywiadu i zainspirowani do wdrażania metody teatralizacji na swoich zajęciach.

Wszystkie wywiady przeprowadziłam na platformie Microsoft Teams.

W perspektywie fenomenologicznej wywiad częściowo ustrukturyzowany koncentruje się na codziennych doświadczeniach uczestników badania oraz na znaczeniach, jakie nadają oni własnym przeżyciom. Jego celem jest pogłębione zrozumienie badanych

³⁷⁵ Kwestionariusz wywiadu został umieszczony w aneksie.

³⁷⁶ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, dz. cyt., s. 343.

³⁷⁷ Oświadczenie o wyrażeniu zgody na udział w badaniu naukowym zostało umieszczone w aneksie.

zjawisk poprzez analizę dosłownych wypowiedzi oraz ukrytych sensów, wyrażanych w języku potocznym. Wywiad ten umożliwia uzyskanie precyzyjnych opisów doświadczeń, uczuć oraz sposobów działania badanych osób, a jednocześnie wymaga od badacza postawy dużej uważności, refleksyjności i otwartości w relacji badawczej³⁷⁸.

Dialog, który ma miejsce podczas wywiadu badawczego nie stanowi jedynie przekazu informacji, lecz niesie ze sobą również zabarwienie emocjonalne, które dla uważnego i refleksyjnego badacza staje się istotnym polem interpretacji. Elementy niewerbalne, takie jak mimika, gesty, spojrzenia, tempo i rytm wypowiedzi, pauzy czy dynamika interakcji, umożliwiają pogłębioną analizę badanego zjawiska, dostarczając dodatkowych informacji wykraczających poza treści werbalne. Z tego względu w badaniu zastosowałam wywiad częściowo ustrukturyzowany z komponentem narracyjnym. Sprzyjał on swobodnemu opisywaniu doświadczeń przez rozmówców oraz ujawnianiu znaczeń i interpretacji nadawanych przez nich własnej praktyce zawodowej. Taka forma wywiadu pozwalała nie tylko na pozyskanie wypowiedzi werbalnych, lecz także na uważną obserwację emocji, sposobu narracji oraz dynamiki wypowiedzi, istotnych z perspektywy przyjętych założeń badawczych.

Dane zgromadzone podczas wywiadów poddałam analizie tematycznej.

Analiza tematyczna to metoda identyfikowania, analizowania i raportowania wzorców (motywów) w danych. W minimalnym stopniu porządkuje i opisuje zestaw danych w (bogaty) szczegółach³⁷⁹. Analiza tematyczna charakteryzuje się dużą elastycznością oraz znacznym potencjałem interpretacyjnym. W toku analizy badacz identyfikuje istotne wzorce w danych, które pozwalają na udzielanie odpowiedzi na pytania badawcze oraz pogłębione rozumienie analizowanego zjawiska.

Analizę tematyczną oparłam na podejściu zaproponowanym przez Virginie Braun oraz Victorię Clarke, a jej szczegółowy schemat wraz z zastosowanymi procedurami jest następujący:

³⁷⁸ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, dz. cyt., s. 42-46.

³⁷⁹ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, s. 1-41.

https://uwe-repository.worktribe.com/index.php/preview/1043068/thematic_analysis_revised_-_final.pdf,
dostęp 11.08.2024.



Rys. 2. Analiza tematyczna w ujęciu Virginii Braun i Victorii Clarke. Opracowanie na podstawie: *Thematic Analysis* Gareth Terry, Nikki Hayfield, Victoria Clarke and Virginia Braun, *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, 2017, s. 17- 3. Analiza według powyższego modelu jest procesem liniowym, o charakterze iteracyjnym i rekurencyjnym. Oznacza to, że badacz przemieszcza się zwykle w jednym czy drugim kierunku, po czym ponownie wraca i znów przechodzi do kolejnej fazy³⁸⁰.

Badaczki sugerują, aby podczas analizy tematycznej wnikliwie zapoznać się ze zgromadzonym materiałem empirycznym, a następnie poddać go kodowaniu, co umożliwia przejście do kolejnego etapu - konstrukcji tematów. Kodowanie polega na systematycznym przypisywaniu fragmentom danych (np. wypowiedziom respondentów) krótkich etykiet pojęciowych, które odnoszą się do istotnych z perspektywy badania kwestii. Badacz porównuje poszczególne fragmenty zgromadzonych danych, identyfikuje powtarzające się wzorce znaczeniowe oraz różnice między nimi i na tej podstawie doprecyzowuje kody lub je modyfikuje. Uporządkowany w ten sposób materiał empiryczny stanowi podstawę dalszej analizy, w tym wyodrębniania i dookreślenia tematów. Tematy mogą być analizowane w formie tabeli, listy lub mapy tematycznej.

³⁸⁰ Thematic Analysis Gareth Terry, Nikki Hayfield, Victoria Clarke and Virginia Braun, *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* 2017, s.23, dostęp 10.08.2024. https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=AAiDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=braun+clarke&ots=dpi4kuHjOW&sig=YKJUtwH01lu1nEnVtbi9T5gBWvg&redir_esc=y#v=onepage&q=braun%20clarke&f=false

Analiza tematyczna w ujęciu Virginii Braun i Victorii Clarke jest elastyczna, zapewnia teoretyczną niezależność, która pozwala na poszukiwania rozwiązań wielu tematów badawczych pochodzących lub wymagających różnych ram teoretycznych³⁸¹. Badaczki zaznaczają:

*Przystępując do analizy tematycznej badacze podejmują wysiłek wyłonienia tematów obecnych w wypowiedziach badanych według jasno zdefiniowanej procedury. W ramach analizy tematycznej wątki czy tematy mogą być identyfikowane na jeden z dwóch sposobów: indukcyjny lub dedukcyjny*³⁸².

Podejście indukcyjne opiera się na formułowaniu i uzasadnianiu generalnego wniosku na podstawie wielu podobnych, pojedynczych przypadków³⁸³, dedukcja natomiast polega na wychodzeniu od wcześniej przyjętych założeń i sprawdzenie ich zasadności w odniesieniu do zebranych danych. Zatem indukcja to *wnioskowanie polegające na wyprowadzeniu ogólnej teorii bądź wyjaśnienia jakiejś sytuacji czy zjawiska na podstawie analizy pewnej liczby poszczególnych przykładów wypowiedzi, wydarzeń czy obserwacji, będących przypadkami tego zjawiska*³⁸⁴, natomiast dedukcja to *przechodzenie od tego co ogólne, do tego, co szczególne*³⁸⁵.

Analizując zgromadzony materiał badawczy, z zakodowanych fragmentów wyłoniłam istotne tematy. Kody przypisywałam do tych fragmentów wypowiedzi, które były kluczowe dla dalszej analizy oraz interpretacji wyników badań. Zastosowałam procedurę kodowania rzeczowego, polegającą na generowaniu i przypisywaniu adekwatnych nazw analizowanym fragmentom wypowiedzi.

Dane zgromadzone na podstawie wywiadów pozwoliły wyłonić następujące obszary tematyczne:

1. Rozumienie „edukacji teatralnej” przez badanych nauczycieli oraz wykorzystywane przez nich sposoby jej realizowania:
 - a) drama,
 - b) wyjazdy do teatrów i przyjazdy teatrów do mniejszych ośrodków,
 - c) inne wykorzystywane znaki teatralne.

³⁸¹ Tamże, s. 22.

³⁸² K. Małek, T.J. Jurczyk, *Stany umysłu terapeutów par - analiza tematyczna narracji psychoanalitycznych terapeutów par po doświadczeniach pracy podczas pandemii covid- 19*, Psychoterapia 2022, nr 1. (200), s.5-22 (s. 10).

³⁸³ G. Gibbs, *analizowanie danych jakościowych*, dz. cyt., s. 25.

³⁸⁴ Tamże, s. 255.

³⁸⁵ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, dz. cyt., s. 39.

2. Wartości dydaktyczno-wychowawcze oraz terapeutyczne wynikające z działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru.
3. „*Teatralizacja*” - znajomość i rozumienie pojęcia. Odniesienie się badanych do definicji projektującej.
4. Wątpliwości nauczycieli i wskazane przez nich trudności dotyczące prowadzenia zajęć metodą teatralizacji.
5. Wsparcie dla nauczycieli w zakresie stosowania metody teatralizacji podczas zajęć, a także preferowane przez nich formy doskonalenia zawodowego w tym zakresie.

Wywiady prowadzone były do momentu osiągnięcia „nasylenia teoretycznego” czyli etapu, *kiedy kolejne wywiady nie wnoszą już nowej wiedzy*³⁸⁶. Staralam się gruntownie, wnikliwie, wiernie i refleksyjnie zgłębić istotę badanego przeze mnie zagadnienia, aby móc poszerzyć *rozumienie rzeczywistości w taki sposób, który przyniesie korzyść ludziom, ale także społeczeństwu*³⁸⁷.

By chronić prywatność badanych, dokonałam anonimizacji cytowanych fragmentów ich wypowiedzi. Działanie to polegało na zamianie właściwych imion respondentek na oznaczenia K z przyporządkowanym numerem, np. wywiad nr 1 (p. Regina) otrzymał oznaczenie K1.

W trakcie realizacji pracy badawczej kierowałam się następującymi zasadami:

- poszanowaniem godności wszystkich uczestników badań, uzyskaniem ich dobrowolnej oraz świadomej zgody na udział w badaniu, a także zapewnieniem prywatności i anonimowości,
- dążeniem do prawdy oraz uzyskaniem możliwie jak najpełniejszej wiedzy na temat badanego zjawiska,
- dołożeniem wszelkich starań, aby dane zostały rzetelnie zebrane i zinterpretowane,
- nie dopuszczaniem się świadomych pominięć ani jakiegokolwiek manipulacji na etapie gromadzenia danych,
- troską, aby wszystkie podejmowane przeze mnie działania były zgodne z zasadami etyki badawczej³⁸⁸.

³⁸⁶ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, dz. cyt., s. 88.

³⁸⁷ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011, s. 179.

³⁸⁸ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 123.

2.5.3. *Action research* (badanie w działaniu)

Opisując metodę teatralizacji za istotne uznałam ukazanie procesu, w ramach którego powstała ona w moich doświadczeniach zawodowych. Dlatego też ważną częścią mojej pracy badawczej stanowiło badanie w działaniu (*action research*).

Stanisław Palka podkreśla: *Nauczyciele przygotowani do badań pedagogicznych od strony merytorycznej oraz od strony metodologicznej mogą być cennymi partnerami profesjonalnych badaczy, mogą realizować nie tylko badania opisowe i diagnostyczne w skali swojego środowiska szkolnego, ale i w szerszym wymiarze przestrzennym, a także badania eksperymentalne. Dane uzyskiwane z tych badań stanowią mogą wartościowe nowe składniki teoretycznej wiedzy pedagogicznej*³⁸⁹.

Tak określönemu celowi mogą służyć badania w działaniu, na wartość których coraz częściej zwraca się uwagę we współczesnej literaturze naukowej z zakresu metodologii nauk społecznych oraz pedeutologii. Nauczycielskie badania w działaniu mogą prowadzić do wartościowych zmian w procesie kształcenia, ulepszania konkretnych praktyk nauczycielskich, a także przyczynić się do kształtowania badawczych i kreatywnych postaw nauczycieli³⁹⁰. W tej perspektywie nauczyciel to eksperymentator, badacz, twórca, a zarazem użytkownik nowej wiedzy, a jedną z jego ról stanowi rola badacza własnej działalności edukacyjnej (*teacher as researcher*)³⁹¹.

Twórcą metody *action research* jest niemiecko-amerykański psycholog społeczny Kurt Lewin. Zajmował się on badaniami społecznymi i psychologicznymi, zauważył jednak, że tradycyjne metody badawcze często nie prowadziły do rzeczywistych zmian w praktyce, dlatego też w odpowiedzi na te ograniczenia stworzył podejście, które stało się swoistym pomostem łączącym badanie z działaniem.

Na grunt badań nad edukacją *action research* przeniósł Stephen Corey. W Wielkiej Brytanii intensywny rozwój tych pragmatycznych badań miał miejsce w latach 70 XX wieku³⁹². Jak zaznacza Wilfred Carr:

Propozycja takich badaczy jak John Elliot czy Lawrence Stenhouse polegała na przypisaniu nauczycielom roli badaczy własnej praktyki i programów nauczania.

³⁸⁹ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 132.

³⁹⁰ B. Gołek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych 2014, Tom LXVII, s. 87-103 (s. 95).

³⁹¹ U. Ostrowska, *Nauczyciel jako badacz - między ideą a realnością*, Edukacja 1999, nr 2, s. 50-58 (s. 50).

³⁹² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 216.

*Twierdzili oni, że takie zastosowanie badań w działaniu przyczyni się do profesjonalizacji nauczyciel, a tym samym ulepszenia praktyki pedagogicznej oraz umożliwi wprowadzenie po metodologii badań i zastąpienie jej, popularnym wówczas, podejściem interpretatywnym. Tym samym, w badaniach w działaniu nadrzędną rolę zaczęły odgrywać metody jakościowe, a uwaga przesunięta została z badaczy teoretyków na uczestników i praktyków jako najważniejszych „użytkowników” oraz beneficjentów tego podejścia*³⁹³.

Kurtowi Lewinowi, obok wprowadzenia pojęcia *action research*, przypisuje się również opracowanie charakterystycznej dla tego podejścia spiralnej sekwencji następujących po sobie etapów, obejmujących planowanie działania, jego realizację oraz ustalanie faktów dotyczących rezultatów podjętych interwencji. Sekwencja ta ma charakter cykliczny i zakłada możliwość wielokrotnego powtarzania kolejnych etapów w odpowiedzi na uzyskiwane wyniki³⁹⁴.

Proces ten obejmuje następujące kroki:

- krok I - problem - opis sytuacji,
- krok II - projektowanie - opracowanie strategii poprawy sytuacji,
- krok III - akcja/działanie - implementacja nowego planu,
- krok IV - obserwacja,
- krok V- refleksja, spojrzenie wstecz na działania po zebraniu danych i ewentualne ponowne działanie spiralne³⁹⁵.

Stephen Kemmis modyfikuje model zaproponowany przez K. Lewina, przedstawiając sześciostopniową strukturę prowadzenia badań w następujących po sobie autorefleksyjnych krokach:

- pojawienie się problemu (dostrzeżenie go),
- zidentyfikowanie i nazwanie go,
- stworzenie planu działań mający na celu poprawę,
- implikacja działań,

³⁹³ H. Červinková, *Edukacyjne badania w działaniu - w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych 2011, nr 2 (5), *animacje Życia Publicznego*, s. 7-11. https://civitas.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/AZP_05_2_5_2011.pdf, dostęp 16.09.2025.

³⁹⁴W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 31.

³⁹⁵K. Lewin, *Action Research and Minority Problems*, *Journal of Social Issues*, 75 (1), 1946, s.34-46., http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Lewin_1946_action%20research%20and%20minority%20problems.pdf dostęp 31.07.2024.

- ewaluacja, czyli sprawdzenie przydatności oraz rezultatów wprowadzonych zmian i refleksja nad nimi (potencjalne stworzenie planu naprawy),
- metarefleksja nad przedmiotem badań (ulożenie pozyskanej wiedzy podczas procesu badania w kontekście wiedzy już istniejącej)³⁹⁶.

Głównym założeniem metody *action research* na gruncie pedagogicznym jest dążenie do przeobrażenia szkoły lub modelu lekcji/zajęć w przestrzeń przenikania się teorii i praktyki. Badacz, we współpracy z innymi uczestnikami procesu, identyfikuje problem, poddaje go analizie, następnie wprowadza zaplanowaną zmianę oraz dokonuje ewaluacji przyjętych rozwiązań. Istotą tego podejścia badawczego jest krytyczna analiza oraz refleksja nad podejmowanymi działaniami, a następnie wykorzystanie wyników w praktyce. Jednocześnie zakłada się unikanie daleko idącej generalizacji uzyskanych rezultatów oraz uwzględnienie faktu, że organizacja badań w działaniu ma charakter spiralny i przebiega w sposób cykliczny³⁹⁷.

Z wielu różnych założeń i koncepcji badania w działaniu (np. Stenhouse, Elliott) wypływa wniosek, iż nauczyciel w procesie takich badań poszukuje odpowiedzi na następujące pytania:

- *co robię jako nauczyciel? (autodiagnoza),*
- *jak to robię? (autorefleksja),*
- *co osiągam? (autoocena),*
- *co mogę lub co muszę zmienić w swoim praktycznym działaniu? (autokorekta)*³⁹⁸.

Istotną rolę w rozwoju koncepcji *action research* przypisuje się amerykańskiemu filozofowi i pedagogowi Johnowi Deweyowi, którego myśl była zakorzeniona w pragmatyzmie. Kluczowe znaczenie miało w niej rozumienie doświadczenia jako podstawowego źródła uczenia się oraz poznania, powstającego w toku aktywnego rozwiązywania problemów praktycznych. Dewey podkreślał, że wiedza jest konstruowana w procesie działania i refleksji, a nie biernie przyswajana³⁹⁹. W klasycznym dziele „Demokracja

³⁹⁶T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 311-314.

³⁹⁷ Lufungulo E.S., Mambwe R., Kalinde B., *The Meaning and Role of Action Research in Education*, Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education 2021, Volume 4., Number 1. s. 115-128.

³⁹⁸ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 219.

³⁹⁹J. Kluzowicz, *Sztuka zaangażowana i action research - wspólna droga ku zmianie*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Arte et Educatione 2021, nr 16, s. 85-96 (s. 91).

i wychowanie” pisał on: *Gram doświadczenia więcej waży niż tona wiedzy teoretycznej, albowiem tylko wzbogacona doświadczeniem teoria posiada sprawdzalne znaczenie*⁴⁰⁰. Zbieżność tez Deweya z założeniami *action research* przejawia się w akcentowaniu refleksyjności doświadczenia oraz aktywnego uczestnictwa wszystkich podmiotów w procesie poznawczym. W obu podejściach istotny jest również ścisły związek teorii z praktyką, traktowanej jako przestrzeń wytwarzania i weryfikowania wiedzy⁴⁰¹.

Współczesny badacz amerykański Davydd Greenwood definiuje *action research* jako podejście w badaniach społecznych, w którym aktorzy społeczni wspólnie tworzą uczącą się grupę. Grupa ta identyfikuje problemy, gromadzi dane niezbędne do ich zrozumienia oraz formułuje hipotezy dotyczące ich przyczyn. Na podstawie uzyskanych wyników uczestnicy określają strategie działania, mające na celu złagodzenie problemów, następnie wdrażają je w praktyce i poddają ich efekty ocenie⁴⁰². Z kolei Stephen Kemmis wraz z Robinem McTaggartem definiują badanie w działaniu jako proces akcentujący aktywną rolę uczestników praktyk społecznych oraz edukacyjnych w podejmowaniu badań. Badania te - zgodnie z koncepcją *action research* autorstwa Kurta Lewina - wyrastają z jego założeń dotyczących decyzji grupowych jako podstawy umożliwiającej realny wkład uczestników w proces zmiany społecznej. Podejście to angażuje aktorów w pogłębioną analizę własnych sytuacji oraz w kolektywne uczestnictwo w procesie badawczym. Definicja zaproponowana przez Kemmisa i McTaggarta kładzie ponadto silny nacisk na autorefleksję⁴⁰³.

Action research jest zatem rozumiane jako proces prowadzony w sposób świadomy, kontrolowany, cykliczny i refleksyjny, łączący systematyczne badanie z działaniem. Proces ten posiada również jasno określone cele, obejmujące podnoszenie poziomu świadomości badaczy, doskonalenie jakości uczenia się oraz inicjowanie pozytywnych zmian w praktyce edukacyjnej nauczycieli i uczniów. Samo określenie *action research* stanowi swoisty „parasol pojęciowy”, pod którym mieści się wiele odmian badań w działaniu⁴⁰⁴. Stephen Kemmis oraz Robin McTaggart wskazują, że podejście to ma charakter

⁴⁰⁰J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972 s. 199.

⁴⁰¹J. Kluzowicz, *Sztuka zaangażowana i action research - wspólna droga ku zmianie*, dz. cyt., s. 85-96.

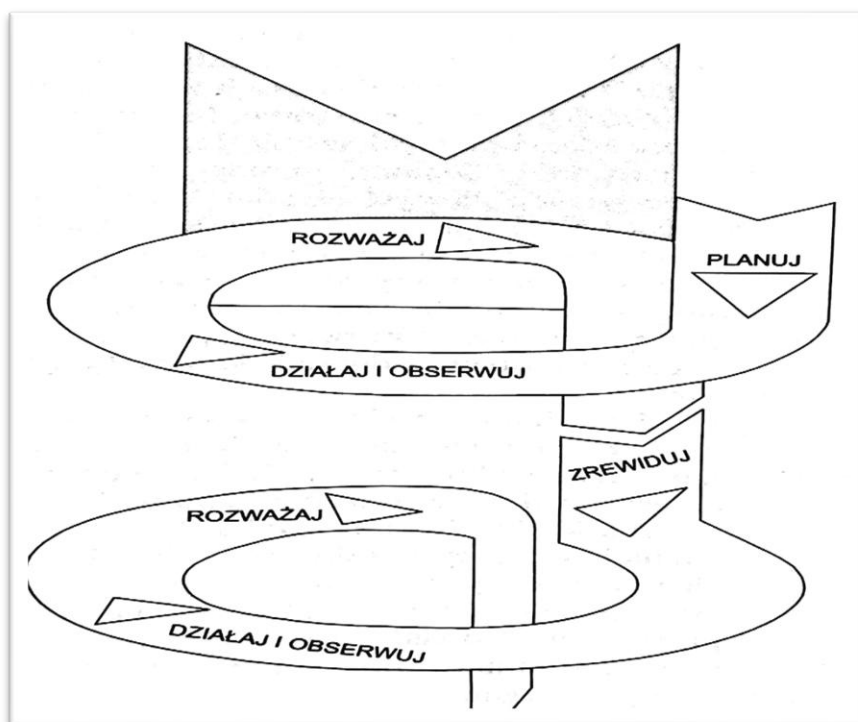
⁴⁰²D. J. Greenwood, *Action research, czyli o badaniach w działaniu*, [w:] D. Jemielniak, *Badania jakościowe. Podejście i teorie*, przekł. M. Hoffner, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012 tom. 1, s. 115.

⁴⁰³S. Kemmis, *Teorie krytyczne i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 46.

„eklektycznej mieszanki” i tworzy rodzinę badań interwencyjnych, określanych również jako:

- badania uczestniczące (*participatory research*),
- krytyczne badania interwencyjne (*critical action research*),
- szkolne badania interwencyjne (*classroom action research*),
- uczenie się w działaniu lub poprzez działanie (*action learning*),
- podejścia miękkosystemowe (*soft systems approaches*),
- przemysłowe badania interwencyjne (*industrial action research*)⁴⁰⁵.

W moich badaniach, podczas których opracowywałam i wdrażałam metodę teatralizacji do zajęć z uczniami z klasy III Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 114 w Warszawie, posłużyłam się schematem metodologicznym zaproponowanym przez S. Kemmisa oraz R. Taggarta.



Rys. 3. Spirala badań interwencyjnych wg S. Kemmisa i R. McTaggarta. Źródło: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*

⁴⁰⁴ A. Góral, B. Jałocha, G. Mazurkiewicz, M. Zawadzki, *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 51.

⁴⁰⁵ N. K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, dz. cyt., s. 775-780.

Zgodnie z tym ujęciem podejmowane przeze mnie działania teatralizacyjne miały charakter spiralny, oparty na cyklicznym następstwie planowania, działania, obserwacji i refleksji⁴⁰⁶. Podczas nich uczniowie pełnili aktywną i wieloaspektową rolę współuczestników procesu badawczego. Nie byli jedynie biernymi odbiorcami proponowanych przeze mnie rozwiązań, lecz ich współtwórcami. Wcielali się w fikcyjne postacie, improwizowali dialogi i ruch sceniczny, wykonywali zadania, dobierali rekwizyty, kostiumy, tworzyli scenografię czy muzykę. Wyrażali też swoje opinie na temat tego, co działo się podczas zajęć.

Refleksyjność wpisana w badania *action research* stanowi ich kluczowy aspekt. Umożliwia ona poszukiwanie pogranicznych perspektyw badawczych, uwzględniających wzajemne przenikanie się różnych stanowisk teoretycznych⁴⁰⁷. W toku podjętego procesu badawczego starałam się zachować wyostrzoną uważność, ostrożność oraz postawę autokrytyczną, mając na uwadze, że w koncepcji badań w działaniu centralną rolę w procesie zmiany przypisuje się nauczycielowi. To on bowiem inicjuje i wprowadza innowacje w oparciu o wiedzę, do której dochodzi samodzielnie poprzez systematyczne badanie własnej praktyki⁴⁰⁸.

W badaniu zasadniczą rolę pełniła obserwacja uczestnicząca, wywiady ze specjalistami, a także rozmowy z uczniami, które prowadziłam na podsumowanie i zakończenie działań. Były to dla mnie najważniejsze źródła wiedzy i podstawa refleksji - zarówno w odniesieniu do działań, które już wprowadziłam, jak też w kontekście planowanych zmian i innowacji.

2.6. Charakterystyka badanych grup i terenu badań

Badaniami objęłam grupę trzydziestu trzech nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej (wywiady). W badaniu w działaniu (*action research*) brało udział osiemnastu uczniów klasy III Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 114 w Warszawie.

⁴⁰⁶ E.S.Lufungulo, R. Mambwe, B. Kalinde, *The Meaning and Role of Action Research in Education*, Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education, 2021, Volume 4., Number 1., s. 117.

⁴⁰⁷ E. Wołodźko, *Refleksyjność a doświadczenie podmiotowości w procesie edukacji akademickiej*, Problemy wczesnej edukacji 2007, nr 1 i 2 (5,6), r. III, s. 182.

⁴⁰⁸ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 216.

2.6.1. Badani nauczyciele

W badaniach wzięły udział trzydzieści trzy (33) nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej. Trzydzieści jeden respondentek posiadało wyższe wykształcenie pedagogiczne (magister), jedna ukończyła studia I stopnia, jedna uzyskała absolutorium. Respondentka, której podczas anonimizacji nadałam symbol K28 pracowała w przedszkolu. Z tego powodu wywiad z nią nie został uwzględniony w analizie, ponieważ od początku założyłam, że badaniu będą podlegać wyłącznie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Otrzymałam do niej kontakt i umówiłam się na wywiad, jednak w trakcie rozmowy okazało się, że jest nauczycielką przedszkola. Mimo to pozostawiłam jej dane w tabeli meryczki.

Najdłuższa praktyka zawodowa wśród badanych wynosiła czterdzieści lat, najkrótsza - jeden rok.

Wszystkie badane respondentki pracowały w szkołach publicznych, zlokalizowanych w różnych miejscach na terenie Polski. Jedenaście badanych było zatrudnionych w szkołach znajdujących się w aglomeracjach i dużych ośrodkach miejskich, takich jak Warszawa (1861599 mieszkańców), Wrocław (673 tys. mieszkańców), Białystok (291 tys. mieszkańców), Olsztyn (170 tys. mieszkańców), Poznań (538 tys. mieszkańców). Czternaście przebadanych nauczycielek zatrudnionych było w szkołach miejskich w: Hrubieszowie (16800 tys. mieszkańców), Jarocinie (26400 tys. mieszkańców), Kluczborku (34158 tys. mieszkańców), Złotoryi (14337 tys. mieszkańców), Bełchatowie (56419 tys. mieszkańców), Nowym Sączu (80600 tys. mieszkańców), Jeleniej Górze (75124 tys. mieszkańców)⁴⁰⁹. Siedem nauczycielek pracowało w małych, wiejskich szkołach zlokalizowanych w północno-wschodniej części Polski. Zostałam przez nie poproszona o zachowanie poufności i niepodawanie nazwy wsi, a także gminy. Nauczycielki zatrudnione w aglomeracjach i dużych miastach prowadziły klasy liczące od 25 do 29 uczniów, natomiast respondentki z terenów wiejskich uczyły w klasach, w których liczba dzieci wynosiła od 10-15 osób.

⁴⁰⁹ Dane o liczbie mieszkańców pochodzą ze strony GUS, dostęp 7.08.2024.

Warszawa <https://warszawa.stat.gov.pl/warszawa/>, Wrocław <https://wroclaw.stat.gov.pl/zakladka2/>, Białystok <https://bialystok.stat.gov.pl/>, Olsztyn <https://olsztyn.stat.gov.pl/>, Poznań <https://poznan.stat.gov.pl/>, Hrubieszów https://opole.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_opolskie/portrety_gmin/kluczborski/gmina_Kluczbork.pdf, Złotoryja <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/teryt/jednostka/724>, Bełchatów <https://miasto-belchatow.geoportal-krajowy.pl/statystyki-gus>, Nowy Sącz https://krakow.stat.gov.pl/download/gfx/krakow/en/defaultaktualnosc/1090/4/14/1/informator_statystyczny_miasto_nowy_sacz_2021.pdf, Jelenia Góra https://stat.gov.pl/vademecum/vademecum_dolnoslaskie/portrety_miast/miasto_Jelenia_Gora.pdf

Po wcześniejszym przekazaniu uczestnikom linku do spotkania rozmowy były prowadzone za pośrednictwem aplikacji Microsoft Teams. Wszystkie wywiady zostały zarejestrowane, a w trakcie nagrania automatycznie tworzono ich transkrypcję. Ze względu na jej ograniczoną dokładność każda rozmowa została następnie ponownie odsłuchana, a zapis poddany korekcie. Średni czas trwania wywiadu wynosił około 45 minut. Pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu nie zostały wcześniej wysłane do placówek szkolnych ani bezpośrednio do respondentek. Zadawane były wyłącznie podczas trwania rozmowy. Nauczycielki podpisały oświadczenie dotyczące zgody na udział w badaniu. Kilka z nich nagrało ją na początku naszej wideo rozmowy. Poinformowane stały także o głównych założeniach i celu badania oraz otrzymały zapewnienie o poufności rozmowy.

NUMER WYWIADU	WIEK	POZIOM WYKSZTAŁCENIA	WYUCZONY ZAWÓD	LICZBA PRZEPRACOWANYCH LAT W ZAWODZIE NAUCZYCIELA	MIJSCOWOŚĆ
K1	53	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	32	KLUCZBORK
K2	57	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	31	HRUBIESZÓW
K3	40	MAGISTER	FILOLOGIA GERMAŃSKA/NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	10	WROCŁAW
K4	40	MAGISTER	PEDAGOG SPECJALNY/NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	13	WROCŁAW
K5	40	MAGISTER	TECHNIK EKONOMISTA/NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	16	ZŁOTORYJA
K6	39	MAGISTER	PEDAGOG TERAPEUTA	8	WROCŁAW
K7	55	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	34	ZŁOTORYJA
K8	33	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	6	BIALYSTOK
K9	39	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	8	JELENIA GÓRA
K10	54	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	30	OLSZTYN
K11	39	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ/ARTETERAPII/PSYCHOLOG	15	WARSZAWA
K12	59	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	35	POZNAŃ
K13	46	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	24	KLUCZBORK
K14	39	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	17	NOWY SĄCZ
K15	50	MAGISTER	NAUCZYCIEL TERAPEUTA/NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	20	WARSZAWA
K16	52	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	33	KLUCZBORK
K17	30	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ Z EDUKACJĄ WŁĄCZAJĄCĄ	6	WARSZAWA
K18	35	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ Z WYCHOWANIEM MUZYCZNYM	11	NOWY SĄCZ
K19	35	ABSOLUTORIUM	PSYCHOPEDAGOG KREATYWNOŚCI/NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	10	WARSZAWA
K20	51	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	23	WARSZAWA

NUMER WYWIADU	WIEK	POZIOM WYKSZTAŁCENIA	WYUCZONY ZAWÓD	LICZBA PRZEPRACOWANYCH LAT W ZAWODZIE NAUCZYCIELA	MIEJSCOWOŚĆ
K21	57	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	36	BELCHATÓW
K22	61	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	40	BELCHATÓW
K23	47	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	25	WIEŚ
K24	38	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ/ARTETERAPII/PSYCHOLOG	10	WIEŚ
K25	51	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	26	WIEŚ
K26	51	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	28	WIEŚ
K27	54	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ	30	WIEŚ
K28			NAUCZYCIELKA PRZEDSZKOLA - WYWIADU NIE ANALIZOWAŁAM		
K29	52	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	28	WIEŚ
K30	47	LICENCIAT	PEDAGOGIKA ZINTEGROWANA Z EDUKACJĄ WCZESNOSZKOLNĄ I PRZEDSZKOLNĄ	17	WIEŚ
K31	44	MAGISTER	TECHNIK EKONOMISTA/NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	8	JAROCIN
K32	42	LICENCIAT	EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA/ARTETERAPIA	10	JAROCIN
K33	25	MAGISTER	NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	1	JAROCIN

Tab. 1. *Badani nauczyciele. Źródło: Opracowanie własne.*

2.6.2. Uczniowie biorący udział w badaniu w działaniu (*action research*)

Badanie w działaniu (*action research*) zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2023/2024 za wiedzą oraz zgodą dyrektora, w Prywatnej Szkole Podstawowej nr 114 w Warszawie. Jest to placówka, która oprócz realizowania pełnej podstawy programowej, wyróżnia się bogatą ofertą zajęć artystycznych, wpisanych w program nauczania jako obowiązkowe. Szkoła ma profil artystyczny, lecz nie została w ten sposób scharakteryzowana w rejestrze szkół⁴¹⁰. Uczniowie obligatoryjnie uczestniczą w zajęciach teatralnych, dykcji czy w zajęciach tanecznych, w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Szkoła proponuje również rozszerzoną ofertę edukacyjną w zakresie muzyki, plastyki oraz szeroko pojętej kultury. Kładzie także duży nacisk na rozwój fizyczny uczniów

⁴¹⁰<https://rspo.gov.pl/institutions?q=%7B%22filter%22:%22Prywatna%20Szko%C5%82a%20Podstawowa%20nr%20114%22%7D>, dostęp 7.08.2024.

poprzez proponowane im różne formy aktywności sportowej⁴¹¹. Dzięki temu uczniowie mają możliwość wszechstronnego rozwoju, zarówno intelektualnego, jak i artystycznego i fizycznego. Warto podkreślić, że nauczyciele przedmiotów artystycznych to profesjonalni aktorzy, plastycy i muzycy, którzy wnoszą do zajęć własne doświadczenia zawodowe i artystyczną wrażliwość, dzięki czemu potrafią inspirować uczniów i przekazywać im wiedzę w sposób twórczy, inspirujący i pełen pasji.

Uczestnikami badania były dzieci w wieku 9 lat, chodzące do klasy III liczącej 18 uczniów, w tym 10 dziewczynek i 8 chłopców. Rodzice zostali poinformowani o temacie oraz celu badania i wyrazili pisemną zgodę na udział dzieci w badaniach. Zapewniłam także pełną anonimowość wszystkim uczestnikom badania. Biorąc pod uwagę fakt, że struktura badań w działaniu polega na aktywnym uczestnictwie nauczyciela oraz uczniów, za każdym razem przed rozpoczęciem działań badawczych informowałam wszystkie dzieci, że ich udział w podejmowanych aktywnościach ma charakter dobrowolny, że są one współuczestnikami procesu badawczego, a ich doświadczenia, opinie i refleksje stanowią istotny element prowadzonych działań i wniosków z nich płynących.

2.7. Organizacja i przebieg badań własnych

Badania prowadziłam od września 2023 r. do czerwca 2024 r. Kluczowym etapem w organizacji procesu badawczego była poprzedzająca je kwerenda biblioteczna. Faza koncepcyjna obejmowała sformułowanie właściwych celów oraz pytań badawczych, a także dobór odpowiednich metod, technik oraz narzędzi badawczych, mających zapewnić rzetelne i wszechstronne zgromadzenie danych, mających umożliwić trafną interpretację uzyskanych wyników.

Kolejnym etapem była operacjonalizacja założeń badawczych oraz organizacja procedury badawczej, obejmująca:

- opracowanie scenariusza całościowego planu badania (w czym pomocny okazał się IPB opracowywany w Szkole Doktorskiej),
- przygotowanie pytań do wywiadu oraz ustalenie ich właściwej kolejności,

⁴¹¹ Szkołę założyło małżeństwo dwójki artystów muzyków - Teresa i Wojciech Rosińscy, <https://www.psp114.pl/>, dostęp 7.08.2024.

- złożenie wniosku do Komisji Etyki Badań Naukowych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej z prośbą o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań,
- wstępne prace nad działaniami metodą teatralizacji,
- określenie cech badanej grupy, dobranej w sposób celowy - zaplanowałam rekrutację nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pracujących w publicznych szkołach podstawowych,
- wykorzystanie siatki kontaktów osobistych oraz wyszukiwarki Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych (RSPO),
- po uzyskaniu zgody Komisji Etyki Badań Naukowych ChAT- przesłanie wiadomości e- mail do placówek szkolnych z prośbą o umożliwienie przeprowadzenia wywiadów,
- prowadzenie wywiadów za pośrednictwem platformy Microsoft Teams wraz z ich rejestracją wideo oraz automatyczną transkrypcją,
- prowadzenie badań zgodnie z założeniami *action research*,
- ponowną, zweryfikowaną transkrypcję wywiadów,
- przeprowadzenie analizy tematycznej materiału empirycznego - danych z wywiadów z nauczycielami,
- opracowanie raportu końcowego z badań, zawierającego także wnioski i ich dyskusja.

Proces rekrutacji nauczycieli do badań miał charakter dwutorowy. W pierwszej kolejności wykorzystywałam rekrutację opartą na sieci kontaktów osobistych, rozumianej jako zbiór moich bezpośrednich i pośrednich relacji społecznych obejmujących rodzinę, przyjaciół oraz dalszych znajomych. Sieć ta pełniła funkcję kanału pośredniczącego, umożliwiającego dotarcie do potencjalnych respondentów spełniających założone kryteria badawcze.

W ramach tego etapu:

- a) osoby, których dzieci uczęszczały do szkół podstawowych, a następnie poprosiłam je, aby przekazały informację nauczycielom uczącym ich dzieci z zapytaniem o gotowość udziału w badaniu.
- b) zwróciłam się do dwóch nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, spokrewnionych ze mną, z prośbą o polecenie mi innych nauczycieli pracujących w tych samych placówkach.

Równolegle, po uzyskaniu zgody Komisji Etyki Badań ChAT, skierowałam drogą mailową oficjalne zapytania do wybranych publicznych szkół podstawowych z prośbą o umożliwienie przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.

W organizacji badań zastosowałam nieprobabilistyczną metodę doboru próby. Dobór miał charakter celowy, z wykorzystaniem elementów procedury „kuli śnieżnej” (*snowball sampling*). Choć dobór probabilistyczny pozostaje podstawową metodą tworzenia dużych, reprezentatywnych prób w badaniach społecznych, wiele projektów badawczych - w tym moje badanie - realizowanych jest w warunkach, które uniemożliwiają jego zastosowanie. W takich przypadkach sięgnięcie po dobór nieprobabilistyczny jest metodologicznie uzasadnione, zwłaszcza gdy celem badań jest eksploracja zjawisk, a nie ich statystyczna reprezentatywność⁴¹².

Dobór celowy polega na wyborze respondentów na podstawie mojej wiedzy o badanej populacji oraz o celach badania. Z kolei strategia „kuli śnieżnej” opiera się na stopniowym rozszerzaniu próby poprzez rekomendacje udzielane przez kolejnych uczestników badania. Procedura ta znajduje zastosowanie przede wszystkim w badaniach jakościowych i eksploracyjnych, w których reprezentatywność próby nie stanowi celu nadrzędnego⁴¹³.

Zdecydowałam się na realizację doboru próby zgodnie ze schematem zaproponowanym przez Patricka Biernackiego i Dana Waldorfa, określanym jako dobór oparty na łańcuchu rekomendacji. Procedura ta obejmuje następujące etapy: (1) identyfikację pierwszych uczestników badania oraz inicjowanie łańcuchów rekomendacyjnych; (2) ocenę kwalifikacji potencjalnych respondentów pod kątem spełniania określonych kryteriów; (3) zaangażowanie uczestników w proces rekrutacji kolejnych osób; (4) monitorowanie liczby i struktury łańcuchów rekomendacyjnych; (5) nadzorowanie dynamiki rozwoju próby oraz jakości pozyskiwanych danych⁴¹⁴.

Wszyscy respondenci uczestniczący w badaniu spełniali wcześniej określone kryteria włączenia. Element procedury „kuli śnieżnej” polegał na tym, że każdą osobę po zakończonym wywiadzie pytałam o możliwość polecenia kolejnej nauczycielki. W przypadku uzyskania zgody respondentka pośredniczyła w zapytaniu o udział

⁴¹² E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, dz. cyt., s. 211.

⁴¹³ Tamże, s. 213.

⁴¹⁴ M. Sęk, *Dobór próby przy pomocy metody kuli śnieżnej (snowball sampling)*, [w:] *Praktyki badawcze*, B. Fatyga (red.) współpraca: M. Dudkiewicz, B. Kietlińska, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2015, s. 59-77.

w badaniu, a następnie przekazywała mi dane kontaktowe osoby rekomendowanej. Procedura ta miała charakter kumulatywny, a każda kolejna rekomendacja prowadziła do dalszego poszerzania próby badawczej.

Wszystkie wywiady przeprowadziłam zdalnie, z wykorzystaniem aplikacji Microsoft Teams. Moment nasycenia teoretycznego osiągnęłam po przeprowadzeniu 33 wywiadów, co oznaczało, że kolejne rozmowy nie wносиły już istotnych, nowych kategorii analitycznych.

Wywiady miały charakter częściowo ustrukturyzowany, a pytania przyjęły formę otwartą. Początkowe pytania dotyczyły wiedzy oraz dotychczasowych praktyk nauczycieli w obszarze będącym przedmiotem badań. Następnie przedstawiłam respondentom definicję projektującą teatralizacji oraz szczegółowo omówiłam schemat pracy tą metodą, wraz z opracowanym przeze mnie przykładowym scenariuszem zajęć. Po upewnieniu się, że badani rozumieli przebieg działań i sposób implementacji wiedzy, zadawałam pytania bezpośrednio odnoszące się do badanego zagadnienia, koncentrujące się na doświadczanych trudnościach, oczekiwaniach, kompetencjach oraz potrzebach wsparcia.

Zgromadzony materiał empiryczny poddałam analizie tematycznej, której celem było wyodrębnienie kluczowych motywów, znaczeń oraz uchwycenie złożoności i wieloznaczności danych jakościowych.

ROZDZIAŁ 3. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

3.1. Wyniki wywiadów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej

W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną wyniki wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, opracowane w oparciu o szczegółową analizę tematyczną zgromadzonych danych. Celem tej części pracy jest ukazanie istotnych wątków, jakie wyłoniły się w trakcie wywiadów oraz przedstawienie ich interpretacji w kontekście podjętej problematyki⁴¹⁵.

Analiza tematyczna danych uzyskanych z wywiadów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej doprowadziła do wyłonienia następujących obszarów tematycznych:

1. Rozumienie „edukacji teatralnej” przez badanych nauczycieli oraz wykorzystywane przez nich sposoby jej realizowania:
 - a) drama,
 - b) wyjazdy do teatrów i przyjazdy teatrów do mniejszych ośrodków,
 - c) inne wykorzystywane znaki teatralne.
2. Wartości dydaktyczno-wychowawcze, a także terapeutyczne wynikające z działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru
3. „*Teatralizacja*” - znajomość i rozumienie pojęcia. Odniesienie się badanych do definicji projektującej.
4. Wątpliwości nauczycieli i wskazane przez nich trudności dotyczące prowadzenia zajęć metodą teatralizacji.
5. Wsparcie dla nauczycieli w zakresie stosowania metody teatralizacji podczas zajęć a także preferowane przez nich formy doskonalenia zawodowego w tym zakresie.

⁴¹⁵ Pragnę zaznaczyć, że w przytaczanych wypowiedziach zachowuję ich pierwotny kształt, dlatego nie zawsze są one poprawne stylistycznie i mają charakter mowy potocznej.

3.1.1. Rozumienie „edukacji teatralnej” przez badanych nauczycieli oraz wykorzystywane przez nich formy i znaki teatralne

Edukacja teatralna jest procesem sprzyjającym wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Teatr jest narzędziem wpływającym na kształtowanie się właściwych postaw, sprzyja twórczym poszukiwaniom, umożliwia rozwijanie kompetencji niezbędnych młodemu człowiekowi we współczesnym świecie, często pełni rolę terapeutyczną, wychowawczą czy resocjalizacyjną.

Poniżej prezentuję odpowiedzi badanych na pytania związane z rozumieniem przez nich edukacji teatralnej, możliwościami wykorzystania teatru w procesie edukacji oraz o to, jakie typy działań podejmują i wykorzystują w swojej pracy zawodowej w tym zakresie. Otrzymałam odpowiedzi wskazujące **konkretne działania**, które poddałam kategoryzacji. Są to:

- zabawy, scenki teatralne - poczta, sklepik, bank, teatr, pierwsza pomoc, zabawy związane z ekologią - (K1), (K3), (K11), (K23), (K27),
- recytacja wierszy - (K6),
- konkursy recytatorskie lub inne - (K13), (K22), (K25),
- drama – scenki związane z emocjami, bezpieczeństwem, pomocą koleżeńską, a także z sytuacjami społecznymi (K3), (K4), (K5?), (K6), (K7), (K10), (K11), (K13), (K15), (K16), (K17), (K19), (K21), (K23), (K25), (K26), (K31), (K32),
- konkursy teatralne - (K13), (K23),
- ćwiczenia wymowy - (K21), (K26),
- odgrywanie scenek - (K3), (K9), (K10), (K13), (K17), (K24), (K32),
- tworzenie własnych sztuk teatralnych - (K27),
- inne inicjatywy teatralne - (K2), (K4), (K16), (K17), (K19), (K21), (K24), (K31),
- wyjazdy do teatru (oglądanie przedstawień, inscenizacji lektur; spotkania z aktorami, poznanie teatru od kulis, udział w warsztatach teatralnych, poznanie zawodu aktora) - (K2), (K3), (K4), (K6), (K7), (K13), (K15), (K21), (K24), (K25), (K27),
- przyjazdy teatrów do szkół lub innych instytucji kultury w mieście posiadających scenę - (K4), (K5), (K13), (K15), (K16), (K24), (K25), (K30),
- występy/inscenizacje związane z organizacją roku szkolnego takie jak:
 - Dzień Babci i Dzień Dziadka (21 i 22 stycznia) - (K1), (K2), (K3), (K9), (K11), (K13), (K19), (K20), (K21), (K24), (K25), (K26), (K27), (K29), (K30), (K31),

- Międzynarodowy Dzień Teatru (27 marca) - (K1), (K10),
- Dzień Ziemi (22 kwietnia) - (K9),
- Międzynarodowy Dzień Rodziny (15 maja) - (K1), (K13), (K15), (K19), (K31), (K32),
- Dzień Mamy (26 maja) - (K7), (K13), (K25), (K26), (K27), (K32),
- Dzień Taty (23 czerwca) - (K13), (K32),
- Zakończenie roku szkolnego (czerwiec) - (K3), (K11), (K17),
- Dzień Kropki (15 września) - (K4),
- Dzień Edukacji Narodowej (14 października) - (K2), (K17),
- Ślubowanie, pasowanie (zwykle 14 października) - (K2), (K3), (K29),
- Święto Dyni (październik) - (K6),
- Halloween (31 października) - (K6),
- Międzynarodowy Dzień Postaci z Bajek (5 listopada) - (K3), (K6),
- Narodowe Święto Niepodległości (11 listopada) - (K1), (K11), (K16), (K17), (K20), (K21),
- Dzień Życzliwości (21 listopada) - (K4),
- Dzień Pluszowego Misia (25 listopada) - (K3), (K4),
- Dzień Górnika (4 grudnia) - (K21),
- Jasełka (grudzień) - (K3), (K5), (K7), (K9), (K13), (K16), (K20), (K25), (K30),
- Bajki - (K27),
- Musical - (K27),
- Inne okazje - (K3), (K4), (K5), (K6), (K16), (K18), (K22), (K27), (K31).

Do edukacji teatralnej respondenci włączyli także różnego rodzaju formy teatralne, które realizują podczas lekcji edukacji wczesnoszkolnej, takie jak:

- papierowy teatrzyk KAMISHIBAI - (K26),
- teatrzyk pacynkowy - (K2), (K3), (K4), (K21), (K23), (K24), (K26), (K27), (K29), (K30),
- teatrzyk lalek - (K4), (K10),
- teatrzyk cieni - (K3), (K10), (K14), (K23), (K25), (K26), (K27),
- teatrzyk kukielkowy - (K7), (K13), (K15), (K21), (K23), (K24), (K25), (K26), (K27), (K30), (K31),
- pantomima - (K14).

Badani nauczyciele nauczania początkowego wykorzystują różnorodne działania i formy teatralne. Wynikają one z kalendarza wydarzeń związanych z organizacją roku szkolnego, ale także są odpowiedzią na konkretne potrzeby związane z nauczaniem, wychowaniem i oddziaływaniem terapeutycznym. Świadczą o tym następujące wypowiedzi respondentek.

Edukacja teatralna polega na tym, że na podstawie jakichś scenariuszy bajek układamy sobie scenariusz, możemy odgrywać scenki (...) Występujemy na Dzień Babci i Dziadka, występujemy na Dzień Rodziny, śpiewamy pieśni patriotyczne, nawet mieliśmy w szkole przez wiele lat Dni Teatru 27 marca i wtedy występowały wszystkie klasy. Zachęcam bardzo dzieci od pierwszej klasy do występów. Światło musi być punktowe, oklaski, wyjście, rzędy, robimy bilety (K1).

(...) wykorzystujemy takie scenki teatralne, przy różnego rodzaju inscenizacjach, które robimy w szkołach, czyli jakieś przedstawienia na Dzień Babci i Dziadka, bożonarodzeniowe, te takie na początek roku jak przychodzą dzieci jest pasowanie, czy na zakończenie roku (K3).

Bardzo fajną formą są zajęcia w teatrze (...). Myśmy na przykład chodzili do teatru lalek i tam uczniowie uczyli się posługiwać marionetkami, kukielkami, dodatkowo też właśnie potrafili sami tworzyć swój scenariusz i opowiadali o tym, co jest dla nich ważne. Możemy w ten sposób też poznać świat dziecka, dowiedzieć się, co jest ważne, w jakich kierunkach chcieliby się rozwijać, jakie są ich zainteresowania. (...) teatr jest też taką formą, która pokazuje te pozytywne emocje. (...) Dziecko może się znaleźć w poczuciu takiego bezpiecznego świata (K6).

Teatr zawsze był elementem edukacji wczesnoszkolnej na takich dwóch pozycjach. Pierwsza pozycja była taka, że teatr jest po prostu metodą. Czyli są nauczyciele, którzy od czasu do czasu faktycznie wybierają jakiś tekst literacki (...) najczęściej z podręcznika, który ma dialogi. I ten nauczyciel wykorzystując techniki związane z czytaniem ćwiczy z dziećmi. Ale generalnie to wszystko ma na celu, aby cała tę sztukę wystawiła (...). Ta metoda teatru tak naprawdę ma doprowadzić do tego, że dziecko wejdzie w jakieś takie typowe role, że nareszcie będzie wypowiadało się w interakcji z wykorzystaniem ruchu czy może jakiegoś ożywiania, jakiegoś rekwizytu... I wtedy jest to taka klasyczna metoda teatru, gdzie nauczyciel od a do z ten teatrzyk na końcu z tymi dziećmi pokazuje np. rodzicom. I to jest, jak gdyby jedna ścieżka, która w edukacji wczesnoszkolnej zawsze wykorzystywana była. Dlatego właśnie, żeby pracować ekspresją, żeby po prostu dzieci

miały możliwość takiego ekspresyjnego wypowiedziania się również ciałem. Przecież to może być rola, gdzie słowa dziecko nie powie, ale będzie drzewem, więc będzie się wyginało na wietrze jak drzewo (...) Można światłem operować tak, żeby postać była większa, mniejsza. Tylko powiem uczciwie, że to robią nauczyciele którym się chce. Czyli tacy zaangażowani (...) którzy mają taką świadomość, że teatr wpłynie na rozwój mowy i myślenia. Natomiast drugą rzeczą w edukacji wczesnoszkolnej jest wykorzystywanie różnych technik teatralnych, najróżnorodniejszych. Wszystko oczywiście zależy też od doświadczenia i pasji nauczyciela. Nauczyciele chodzą sobie na różne takie warsztaty teatralne i potem te elementy wprowadzają. Tylko, że te techniki teatralne mają czemuś służyć. Czyli najczęściej nauczyciele wykorzystują to do pracy z tekstem literackim, jakimiś małutkimi fragmentami i prawidłowa praca metodyczna polega też na tym, że dziecko, mając jakiś króciutki tekst, czy to w parach, czy w trójkach, sam nadaje znaczenie temu tekstowi i robi sobie np. kukielkę, lub jakąś tam rękawiczkę. I nauczyciel w trakcie zajęć rozgrywa umowne sytuacje edukacyjne a dzieci po prostu bawią się w teatrzyk (K12).

Bardzo często wykorzystywane są różne takie techniki teatralne, szczególnie właśnie w nauczaniu. Panie w przedszkolu rozpoczynają ten proces (...) Później jest to kontynuowane w edukacji wczesnoszkolnej. Jest to głównie związane z kalendarzem imprez szkolnych tak naprawdę. (...) Jeżeli chodzi o takie przedstawienie, gdzie te dzieci przygotowywane są i występują przed publicznością, to jest Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Mamy, Dzień Taty, jasełka szkolne. To są już takie duże występy. Są też różne międzyszkolne konkursy teatralne. Natomiast my wykorzystujemy tak naprawdę też na lekcjach. Zaczynamy w pierwszej klasie, przede wszystkim od czytania tekstów literackich, później, jak już opanują technikę czytania, to czytają z podziałem na role, później, uczą się, wiadomo też tekstów, więc recytacja wierszy. Są też konkursy klasowe. Przynajmniej ja takie organizuję - recytatorskie (...) Wykorzystujemy w pracy dydaktycznej formy teatralne. Są też techniki darmowe (...) Robimy jakieś tam teatrzyki kukielkowe (K 13).

I dodaje:

Podczas przerabiania lektury robiliśmy też sobie kukielki sami. Na przykład „Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek”. Dzieci ze skarpetek wykonywały różne kukielki. Później takie scenki do książki robiły albo wymyślały na przykład kolejny rozdział tej książki. Czyli taka zabawa twórcza, kreatywna i wykorzystująca te kukielki, które zrobiły (K13).

Jeżeli chcę porozmawiać o emocjach z dziećmi, to odgrywamy różne scenki np. wykorzystujemy pantomimę, tak bawimy się tym teatrem i przez to pokazujemy, jak wyrażamy złość, jak możemy reagować na niektóre sytuacje (...) Mogą przez to pokazać, wyrazić siebie swoją osobowość to, co czują, bardziej się odkrywają, jeżeli mogą zagrać jakąś rolę, niż tak bezpośrednio mówić o sobie (K14).

W tym przedstawieniu, które my teraz robiliśmy w listopadzie, to były scenki do odgrywania, głównie prezentera radiowego, który przeprowadzał wywiady z różnymi znanymi osobami - z leśnikiem, z poetką. Czyli trzeba było wcielić się w rolę prezentera, a ktoś na przykład w rolę leśnika. Dzieci miały też cały ekwipunek leśniczego- lornetkę, kompas. Taki scenariusz napisałyśmy (K17).

Temat teatru przewija się, no można powiedzieć ciągle, zwłaszcza właśnie w pracy z małymi dziećmi (K18).

Wychowanie teatralne bardziej kojarzy mi się z stworzeniem jakiegoś przedstawienia na jakąś okazję np. Dzień Babci, Dzień Rodziny (K19).

W klasach młodszych wszyscy mamy teatrzyki. Ja w poprzedniej pracy swojej miałam teatrzyk cieni, które bardzo dzieci lubiły, ale teraz mamy takie teatrzyki malutkie, drewniane. Jest mini kurtyna i mamy kukielki, jakieś tam pacynki na rękę, nawet paluszkowe takie maleństwa i dzieci w czasie przerw same się tak lubią bawić. Mamy pudło ze wszystkimi pacynkami i dzieci za kotarą się chowają i to jest bardzo fajne. Taki teatrzyk jest w każdej klasie (...) Dzieci robią postacie z drewnianej łyżki, albo z papieru i kolorują same (K23).

Formy teatru wykorzystujemy najczęściej podczas omawiania wierszy, czy podczas różnych przedstawień szkolnych czy klasowych. Mamy też w klasach takie małe teatrzyki i często też dzieci wcielają się właśnie w różne role. Czasami mamy też kukielki, pacynki. Czasami gdzieś tam takie zabawy integracyjne też bardzo często wykorzystujemy; siadamy sobie w koleczku i każdemu rzucam, co tam mam pod ręką. Jedna osoba zamienia się np. w żabkę, druga w królową, trzecia w myszkę. I prowadzę konwersację na zasadzie takiego luźnego dialogu, gdzie dzieci spontanicznie, też potrafią się wypowiadać w różnych takich ciekawych treściach. Więc myślę, że to jest bardzo fajna forma zajęć, patrząc na swoją klasę (K24).

Wydaje mi się, że wczesna edukacja wykorzystuje te elementy teatralne. Dekoracje, dialogi, występy. Do tego wiadomo u nas są jasełka, tak to jest w tej naszej wiejskiej szkole. To jest impreza prawie gminna. Nazywają się Gody Warmińskie (...) Przyjeżdżają

władze, zaproszeni różni goście i dzieci wystawiają jasełka. No to w tych jasełkach to cała szkoła bierze udział. Metodę dramy stosujemy z dziećmi małymi i jest często wykorzystywana, teatrzyk cieni (...) Wiadomo, że Dzień Babci, Dzień Matki to są podstawowe imprezy, gdzie właśnie dzieci młodsze robią show dla gości (...) Ja wykorzystuję to jeszcze (...) na przykład przy omawianiu lektur. Jakieś scenki sobie odgrywamy, czasami to są jakieś takie jeszcze wychowawcze, bo ukryte bywają motywy, gdzie te dzieci mogą wyrazić siebie z kukielkami, z jakimiś maskotkami. Też dla rodziców i dla tej społeczności wiejskiej (...) Czy właśnie realizując albo wierszyki no. Brzechwę czy Tuwima. W kwietniu zawsze robimy sobie konkurs recytatorski (K25).

Taka nowość, może nie nowość dla mnie jako nauczyciela już takiego trochę starszej daty, to właśnie teatr kamishibai (...). Dostałam taki teatrzyk już parę lat temu i na zajęciach z ekologii stosuję go. Dyrekcja zakupiła mam też taki prawdziwy teatrzyk i plansze do niego, więc już ja tylko przy realizacji danych tematów robię ten swój ekologiczny teatrzyk. Wiadomo, że w nauczaniu początkowym jest dużo inscenizacji, które przygotowujemy z okazji różnych okoliczności. Więc na przykład na Dzień Babci czy na Dzień Matki dzieciaki bardzo chętnie występują, przebijają się, uwielbiają to robić. Zresztą przygotowania zawsze trochę trwają i widać te ich emocje. Np. do wiersza Brzechwy „Na straganie”, robili sobie kukielki z łyżek drewnianych (...) One nie zawsze pamiętają tekst, ale tak bardzo przeżywają bardzo... Więc połowę zapomną. Czasami też stosuję pacynkę, aczkolwiek mówię nie, nie ma na tyle czasu, żeby jeszcze dodatkowo tą pacynką ich rozpraszać. No bo pacynka, to dla nich jest wspaniałą zabawą i wtedy każdy chce ją mieć. Robimy różne figurki, co prawda nie za często, ale jeżeli jest taka możliwość. Robimy je do teatru cieni (K26).

Bardzo często wykorzystywane są różne takie techniki teatralne, szczególnie właśnie w nauczaniu przez panie w przedszkolu. Później ona jest kontynuowana w edukacji wczesnoszkolnej. Jest to głównie związane z kalendarzem imprez szkolnych tak naprawdę (...). Jeżeli chodzi o takie przedstawienie, gdzie te dzieci przygotowywane są i występują przed publicznością, to jest Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Mamy, Dzień Taty, jasełka szkolne. To są już takie duże występy. Są też różne konkursy międzyszkolne teatralne (K13).

Mamy imprezy na przykład klasowe, czy też szkolne, na przykład mieliśmy Dzień Babci. Razem z koleżanką układamy scenariusz, wybieramy oczywiście aktorów. Dzieci uczą się tych ról z pomocą rodziców, przygotowują swoje rekwizyty, więc jak gdyby też

są tymi aktorami, a my nadzorujemy wszystko. Jest też oprawa muzyczna. Przy takich uroczystościach bardzo często wykorzystujemy teatr (K24).

Dużo jest różnych świąt, w których możemy wykorzystywać teatr, jak na przykład dzień postaci z bajki, kiedy dzieci się przebiorają za postać z bajki, Święto Dyni, nawet samo Halloween (...). Dzieci nauczyły się jak tworzyć kostium, że ten kostium tak naprawdę nie musi być całkowicie od stóp do głów uszyty, ale może mieć jakiś element. Uczniowie na przedstawienia czy święta okolicznościowe robią scenografię, gdzie się uczą, że ta scenografia też nie musi być taka idealna i profesjonalna jak w teatrze, taka w pełni zrobiona, ale może składać się z elementów takich charakterystycznych dla przedstawienia. Sami to wykonują, więc dla nich jest to oprócz pracy plastycznej, również tworzenie własnego świata, który mogą zmieniać. To później przenoszą do domu. Wiem, że w domu też tworzą jak się spotykają, np. małe teatryki (K6).

Najczęściej wykonujemy pacynki (K9).

W naszej pracy w edukacji wczesnoszkolnej bardzo często sięgamy do małych form artystycznych, do dramy i wykorzystujemy utwory muzyczne, odpowiednie światło, bo mamy odpowiednią aulę do przedstawiania takich sztuk. Wykorzystujemy scenografię i choreografię, którą wykonują zarówno rodzice jak i dzieci, w zależności od tego, jakie są potrzeby do danej sztuki (K22).

Robię takie inscenizacje, że dzieci wcielają się w postacie (...). Mówią wierszyki (...) Albo przeobrażamy tekst po prostu w ruch np. w formę tańca. No i pojawia się piosenka (...) Wszystko przedstawiamy za pomocą ruchu (K30).

Dzieci bardzo chcą brać udział w takich zajęciach, zwłaszcza jeśli jemu się powiedzie raz, to chce, aby to było ponownie (K30).

Badani nauczyciele deklarują, że nie zawsze posługują się formami opartymi na słowie, dzięki któremu można wyartykułować swoje myśli, intencje czy emocje. Niektórzy sięgają po inny sposób - pantomimę. Pantomima jest sztuką aktorską, w której nie używa się głosu, lecz emocje wyraża się za pomocą ruchu i ekspresji ciała. Świadczą o tym słowa jednej z badanych:

Ja na przykład w mojej pracy robię to w ten sposób, że często, jeżeli chcę porozmawiać o emocjach z dziećmi, to odgrywamy różne scenki. Robimy wówczas pantomimę. Tak po prostu bawimy się tym teatrem i przez to pokazujemy, jak wyrażamy złość, jak możemy reagować na niektóre sytuacje (K14).

Badani wskazują, że teatr w edukacji wczesnoszkolnej pełni wieloaspektową funkcję. Jest nie tylko środkiem artystycznego wyrazu, ale także narzędziem dydaktycznym, wychowawczym i terapeutycznym.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że wśród wielu różnych form i działań teatralnych wykorzystywanych w procesie kształcenie młodego człowieka zdecydowana większość badanych bardzo chętnie przygotowuje dzieci do przedstawień np. z okazji Dnia Babci i Dnia Dziadka, kiedy to w wydarzeniu może uczestniczyć rodzina czy innych uroczystości związanych z kalendarzem roku szkolnego. Często wykorzystywane są teatryki kukielkowe i teatryki pacynkowe, dzieci przebijają się z okazji różnych świąt okolicznościowych, odgrywają role, a nawet tworzą scenografię i kostiumy. Warto dodać, że nauczyciele wykorzystują również elementy ekspresji ruchowej czy pantomimy, co stanowi interesujący aspekt urozmaicania zajęć i umożliwiania dzieciom różnorodnych form ekspresji. Są to działania najczęściej kojarzone z edukacją teatralną.

3.1.1.1. Drama

Drama jest aktywizującą, interaktywną metodą, z której najczęściej korzystają badani nauczyciele. Jak wykazałam w części teoretycznej niniejszej rozprawy, jej głównym celem jest wszechstronny i harmonijny rozwój jednostki, a więc rozwój *koncentracji, wykorzystywania zmysłów, wyobraźni, sprawności fizycznej (ruch), i porozumiewania międzyludzkiego (mowa), z punktu widzenia rozwoju fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego i duchowego*⁴¹⁶.

Wypowiedzi badanych nauczycieli na temat dramy:

Bardziej w szkole funkcjonuje drama. Wykorzystując różne sytuacje takie dramowe scenki w trakcie zajęć edukacji wczesnoszkolnej dużo się odgrywa. Pierwsza pomoc, pomoc koleżeńska, bawienie się w sklep, pocztę to też jest teatr, potrzeba odegrać rolę (K1).

My głównie w procesie edukacji wykorzystujemy dramę, czyli takie różnego rodzaju scenki, które odgrywają dzieci, gdzie mogą się wcielić i to zarówno na zajęciach

⁴¹⁶ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przekł. K. Pankowska i E. Nerwińska, WSiP, Warszawa 1997, s. 169.

związanych z pogodą, jak i takich zajęciach, do których dzieci muszą o swoich emocjach opowiadać (K3).

Na pewno podstawową metodą, która jest wykorzystywana w edukacji wczesnoszkolnej jest drama. I to jest podstawowa metoda, którą się pracuje u tak małych dzieci, aczkolwiek też trzeba mieć szkolenie z dramy (...) Ponadto przedstawienia, wierszyki, bardzo ich dużo (...) Na czymś takim się funkcjonuje w edukacji wczesnoszkolnej, no i w edukacji przedszkolnej. (...) Jest to jak dla mnie osobiście najlepszy sposób na to, żeby nauczyć dzieci radzenia sobie z emocjami nie tylko przez to, że same wyrażają siebie, ale również przez inną postać. Łatwiej o tym, na ten temat mówić i uczyć się tych podstaw, tych form rozwiązywania swoich problemów, jak również innych konfliktów. Dzieci wchodząc w inną postać uczą się jak rozróżnić emocje (K6).

U nas na takich zwykłych lekcjach, po prostu właśnie stosuję dramę (K25).

Takie najpopularniejsze i takie, które nas uczono dziesięć lat temu, to właśnie są ćwiczenia dramowe, gdzie dzieci odgrywają różne scenki czy to związane z emocjami, czy też konkretnie z jakimiś zachowaniami. To taka podstawowa rzecz to właśnie te scenki dramowe (K26).

Uczymy się o krążeniu sfer niebieskich, czy na przykład o kosmosie, czy czym jest dzień, czym jest noc i oni odgrywają te scenki. No to nie są teatralne, ale bardziej dramowe scenki. Mogą w nich przeżywać, mogą połączyć tę swoją wiedzę z ruchem, z różnym działaniem. Jest to dla nich bardzo atrakcyjne i ciekawe. Oni chętni są. Domagają się takich elementów lekcji, gdzie mogą coś takiego stworzyć też sami. Są to też w moim przypadku różne na przykład działania twórcze, które oni podejmują na przykład podczas przerabiania lektury (K32).

Badani zwrócili uwagę na to, że w dramie kluczowe jest, aby uczeń indywidualnie mógł doświadczać nowych zachowań, postaw, wartości czy napięć poprzez eksperymentowanie w konkretnej fikcyjnej sytuacji, która mogłaby wystąpić w rzeczywistości.

Drama jest taką formą, która również dotyka tej psychologii, psychologii dziecka, przeżywania jego emocji, Daje możliwość poradzenia sobie z emocjami dziecka włącznie przez zabawę, która jest w formie właśnie teatru, gdzie może swoją postać przedstawić i wyrazić swoje emocje. W związku z czym jest ona mocno nas wspomagająca nie tylko w edukacji takiej typowej edukacji dziecka, gdzie dziecko uczy się na pamięć, rozwija swoją twórczość, kreatywność, ale również może rozwijać się społecznie i socjologicznie (K6).

W jednym z wywiadów respondentka podała przykład nauki zachowań społecznych:

Dzieci chcą na przykład wejść do zabawy z innymi dziećmi, natomiast nie potrafią poprosić o to, czy mogą w tej zabawie uczestniczyć. Więc odgrywamy takie właśnie scenki, kiedy uczymy się takich społecznych zachowań i wtedy one pokazują, jak mogą się zachować, jak powinny się zachować, jakich używać słów, jakich gestów. Ostatnio była taka sytuacja. Dzieci uczyły się w jaki sposób zadzwonić na (...) pomoc (K7).

Inna z kolei powiedziała:

Scenki dramowe to jest świetna sprawa, kiedy poprzez właśnie taką zabawę poprzez taką formę pokazujemy właściwe zachowania (K13).

Drama, gdzie wczuwamy się w emocje, uzewnętrzniamy jakiś problem, albo mówimy dzieciom czy wczuły się w dany problem tak, że mają coś przedstawić, zagrać sobą czy swoimi emocjami (K4).

Dramę (...) uważam za niezwykle wartościową, ponieważ dzieci uwielbiają wchodzić w rolę i robią to naturalnie, bawiąc się. W przypadku edukacji, kiedy mogą wejść w rolę na przykład ostatnio wchodzili w rolę sędziego i adwokatów. Bo omawialiśmy lekturę „Oto jest Kasia”. Mogli zobaczyć, jak wygląda dany zawód, poznać go, a jednocześnie się bawić. A wiadomo, że nauka przez zabawę jest najbardziej ciekawa, motywująca i powoduje, że dzieci chcą się uczyć dalej (K17).

Na pytanie: „Kiedy Pani stosuje dramę, w jakich okolicznościach?” otrzymałam następujące odpowiedzi:

Często w przypadku lektur wcielamy się w rolę bohaterów i wymyślamy swoje historie. Ja też pracuję jako nauczyciel języka angielskiego, co prawda w przedszkolu, ale tam też często wchodzimy sobie w krótkie role. Wymieniamy między sobą zdania, udajemy, że jesteśmy zwierzątkami czy innymi postaciami i to też dzieci wspomagają w nauce. Tutaj w przypadku angielskiego głównie w nauce słownictwa. Też w przypadku naszych lekcji z elementami wychowawczymi kiedy rozmawiamy o emocjach, o sytuacjach społecznych, które się w klasie wydarzyły, bądź rozmawiamy o nich czysto teoretycznie, kiedy mamy dany temat w programie, na przykład jak bezpiecznie powiedzieć nie. Teraz akurat mieliśmy niedawno temat dotyczący jak być dobrym kolegą, czyli odgrywaliśmy scenki na przykład dobrego kolegi i kolegi, którego nikt nie lubi i dlaczego tak jest. I mogliśmy potem wymienić swoje doświadczenia. Dzieciaki się dzieliły swoimi, ja im podpowiadałam ze swojej strony (K17).

Krótkie scenki można odegrać w klasie, pozwolić im pokazać to, jak zachowywali się na co dzień i wtedy sami mogli zobaczyć nawet z boku, gdy to inne dzieci przedstawiały, jak dana osoba w tym momencie może się poczuć, prawda? No tu mi się wydaje, że te wartości wychowawcze są takie naprawdę ważne, chyba nawet bardziej niż dydaktyczne i powiedziałabym nawet, że ta kwestia wychowawcza bierze górę (K18).

Zabawy dramatyczne właściwie są wykorzystywane do zajęć wszelkiego rodzaju i na matematyce i na przyrodzie, na edukacji społecznej. Tutaj jest naśladowanie i wyrażanie emocji. Inscenizacje, takie krótkie nawet formy wykorzystuję w czasie edukacji polonistycznej, gdzie analizujemy jakiś wiersz, potem omawiamy i sprawdzamy wiadomo najpierw tą treść czy dzieci zrozumiały, oceniamy, jakie tam są emocje. Następnie przygotowujemy takie scenki i krótkie dialogi. Czasami dzieci po prostu po przeczytaniu takiego tekstu, omówieniu, same sobie takie dialogi tworzą i przedstawiają w formie scenki. Oczywiście za każdym razem na koniec też takim głównym celem jest refleksja na ten temat (K21).

Dramę wykorzystuję na edukacji polonistycznej najczęściej albo na społecznej, bo trzeba wymyśleć jakąś sytuację, w której te dzieci mogą coś odgrywać (K25).

W czasie lekcji, jeżeli wynika jakaś sytuacja z tematu, gdzie trzeba by było bardziej im to ukazać, to wtedy odgrywają role. Jeżeli jest tekst o niewidzącej dziewczynce, to wczuwają się w rolę tej niewidzącej dziewczynki, jak ona się czuje i tak dalej. To wynika generalnie z lekcji i czasami zaplanowanej, i czasami nie zaplanowanej, bo jest taka potrzeba. Prowadzę zajęcia ekologiczne, więc czasami (...) trzeba im powiedzieć, jesteście tu roślinką, a ty jesteś łobuzem, który idzie złamać gałązkę. Dzieciaki bardzo chętnie wchodzi w te role. Jeżeli chodzi o (...) tolerancję, tak jakiś tam szacunek dla osób starszych i kolegów. Tutaj też te emocje właśnie wchodzi zawsze w grę. To chyba jest takie najlepsze narzędzie (K26).

Kwestie związane z wykorzystywaniem teatru w klasie to na pewno są scenki dramatyczne, które wykorzystujemy podczas omawiania różnych zagadnień i tematów. Bajki, opowiadania, także wtedy, kiedy mówimy o bezpieczeństwie czy różnych takich sytuacjach życiowych (K31).

Bardziej wykorzystuję dramę, jeśli chodzi o jakieś emocje (K32).

Badani nauczyciele wielokrotnie zauważali i podkreślali, że drama jako jedna z form wykorzystujących elementy teatru odgrywa niezwykle istotną rolę w procesie dydaktycznym oraz wychowawczym młodego człowieka. Zauważali, że dzieci

traktują odgrywanie ról jako formę zabawy, że w niewymuszony sposób przyswajają treści programowe, gdyż jest to metoda aktywizująca, która pozwala uczniom w naturalny sposób zaangażować się w omawiany temat czy problem. Znajduje ona zastosowanie podczas różnych zajęć, m.in. edukacji polonistycznej, przyrodniczej czy społecznej. Scenki dramatyczne są wykorzystywane przy omawianiu lektur, nauce słownictwa, analizie emocji, przy ćwiczeniu konkretnych zachowań społecznych, a także w trudnych momentach wychowawczych, kiedy potrzebna jest szybka reakcja pedagogiczna. Nauczyciele traktują ją nie tylko jako narzędzie wspomagające naukę, ale przede wszystkim jako skuteczny sposób wspierania rozwoju emocjonalnego, społecznego i poznawczego dzieci.

Respondenci właściwie odczytują i wykorzystują potencjał tej metody, szczególnie w odniesieniu do rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów. Traktują dramę nie tylko jako formę urozmaicenia zajęć, ale jako świadomie dobrane narzędzie dydaktyczno-wychowawcze, służące bardzo konkretnym celom. Drama jest według badanych respondentów niezwykle wartościową metodą pracy z dziećmi, ponieważ uczenie się przez doświadczenie, pozwala w bezpiecznym miejscu, jakim jest klasa, spojrzeć na fikcyjną sytuację nie tylko z pozycji obserwatora, ale także uczestnika. Badani dostrzegają ten potencjał i starają się go wykorzystać.

3.1.1.2. Wyjazdy do teatrów i przyjazdy teatrów do mniejszych ośrodków

Inną, powszechnie zresztą stosowaną formą edukacji teatralnej, jest bezpośredni kontakt ucznia z „żywym” aktorem oraz „żywym” teatrem. Z reguły planując wydarzenia na nowy rok szkolny, nauczyciele zazwyczaj starają się przynajmniej raz w semestrze zorganizować wyjście lub wyjazd do teatru. Wyraźną potrzebę realizacji tej formy edukacji teatralnej zauważyłam zwłaszcza wśród badanych nauczycieli pracujących na obszarach wiejskich, którzy nie zawsze mają możliwość regularnego wyjeżdżania do większych ośrodków kulturalnych, w których funkcjonują instytucje teatralne. W odpowiedzi na te potrzeby coraz częściej teatry kierują swoją ofertę bezpośrednio do szkół, proponując przyjazd ze spektaklami, które wpisują się w kanon lektur szkolnych.

Poniższa refleksja jednej z badanych nauczycielek ukazuje, jak wieloaspektowe oddziaływanie na dziecko może mieć jego bezpośredni kontakt z teatrem i aktorem podczas oglądania spektaklu:

Kiedy do szkoły przyjedzie jakiś teatrzyk na zaproszenie dyrektora, to też jest bardzo miło popatrzeć na zaangażowanie dzieci. Najpierw wzrokowe, potem emocjonalne, a potem to przechodzi aż do ruchów ciała tych dzieci, które bardzo mocno chcą całym ciałem uczestniczyć w takim spotkaniu. Tak jakby całe ciało tego dziecka grało. Nie tylko słowo, chęć wypowiedzenia się, nie tylko wzrok, nie tylko mowa, ale i nogi, i ręce. Tak, że to jest bardzo kreatywne dla nich. I jest to bardzo potrzebne dla dzieci, bo zawsze jest to odmiana w codziennym funkcjonowaniu (...). To jest bardzo potrzebne dla dzieci (K30).

Inni badani nauczyciele podkreślali:

Staramy się wyjechać z dziećmi na spektakl teatralny, gdzie jest kontakt z żywą sztuką, z żywym teatrem. Oprócz tego robimy swoje własne inscenizacje (K27).

Współpracujemy też z teatrami i one proponują nam swoje spektakle, które są dostosowane do wieku dzieci. Jest taki niepisany obowiązek, żeby skorzystać z takiej propozycji, przynajmniej raz w semestrze. Nam się to udaje, ponieważ dzieciom to bardzo odpowiada. No nie ukrywam, że są to kosztowne rzeczy (K2).

Zawsze staram się korzystać i jeździć na wszelkie takie przedstawienia skierowane dla dzieci (...) Przynajmniej raz być w Olsztynie w „Teatrze Lalek”, żeby dzieci mogły porównać, że teatr to nie jest tylko żywa osoba, ale też może być lalka, mim czy marionetka (K25).

Od samego początku były różne wyjazdy do teatru (...) Obserwacja gry aktorów, ich emocji, teatralnej scenografii. Omawialiśmy, jak wygląda, jakie są rekwizyty, jak wygląda przygotowywane do takiego przedstawienia. Rozmawiamy o choreografii trochę też poruszana jest obserwacja gry aktorów, ich emocje, ich przygotowanie się (...) Wykonujemy prace plastyczne na przykład projektujemy jakiś konkretny strój, chociażby dla kota w butach, przygotowujemy jakąś scenografię. Jeżeli są przedstawienia organizowane w szkole, na przykład na Dzień Babci, Dzień Górnika to też przygotowujemy scenografię. Bardzo często dzieci się w to włączają, pomagają, przygotowują jakieś elementy (...) Przygotowują kukielki, pacynki, rysują, sami wykonują różne elementy, łączą różne techniki (K21).

Zdecydowana większość badanych nauczycielek ze szkół wiejskich dostrzega, jak wielkim wydarzeniem dla dzieci jest wizyta w teatrze.

Dzieci biorą udział w różnego rodzaju przedstawieniach. Mamy podpisaną umowę z teatrem z Krakowa, który przyjeżdża do nas trzy razy w roku z tego co pamiętam. Uważam, że inny jest odbiór jak dziecko jest w teatrze prawdziwym, niż jak idziemy na przykład tutaj, na miejscu czy na salę gimnastyczną. Przyjeżdżają aktorzy, rozkładają się oczywiście, ale no chyba jednak lepiej jak wyjeżdżamy i jest ten budynek, to otoczenie. To jednak tworzy inną atmosferę. Wydaje się, że dzieci bardzo to lubią. Bo to jest jakaś taka odskocznia od tej pani, która cały czas wykłady robi na lekcjach. A tutaj jednak jest takie uwrażliwienie dzieci na tą sztukę, dzieci bardzo to lubią (K5).

Jedna z badanych nauczycielek opisuje sytuację, kiedy teatr przyjeżdża z przedstawieniem do mniejszej miejscowości, charakteryzując przy tym klimat panujący podczas trwania wydarzenia:

Niestety dostęp w tych oddalonych miejscowościach jest mniejszy (...) Wiadomo, że nie jest to takie cudowne jak przeżycie w prawdziwym teatrze. To jest sala kinowa, występuje trzech albo czterech aktorów, którzy się ciągle przebierają, zamieniają rolami. Teraz to chociaż są jakieś możliwości techniczne, a kiedyś to były dwa parawany przywiezione ze sobą. Ale i tak było to święto dla dzieci (K25).

Zdarza się, że po obejrzeniu spektaklu dzieci mogą wziąć udział w warsztatach prowadzonych przez aktorów. Mają wówczas możliwość poznania teatru od tak zwanych kulis. W takich okolicznościach możliwe jest zajrzenie do garderoby, do rekwizytorni, można poznać aktorów, inspicjenta, charakteryzatorki, czasem nawet mogą dzieci zaprezentować się na prawdziwej scenie. Spotkania tego typu realizują treści przypisane zajęciom o zawodach pt. „Poznajemy zawód aktora”. Potwierdzają to następujące wypowiedzi badanych nauczycielek:

W pierwszej klasie (najbliżej mamy w Opolu teatr) dzieci z tymi formami się zapoznają. Staramy się, żeby po przedstawieniu teatralnym też skorzystały z warsztatów prowadzonych przez aktorów w teatrze, więc to też jest dla nich świetne. Korzystamy też z teatrów, które przyjeżdżają do nas, na przykład do kina i my idziemy wtedy na takie przedstawienie. Do szkoły czasami takie różne teatryki też przyjeżdżają. Dużo jest takich różnych form i nie tylko podczas lekcji, nie tylko podczas występów, ale też dzieci wychodzą, wyjeżdżają (...) Na przykład w teatrze „Lalki i Aktora” w Opolu są fantastyczne warsztaty. Aktorzy po przedstawieniu, dzielą grupę na dwie mniejsze liczbowo grupy i jedna pani prowadziła warsztaty na scenie. Dzieci też musiały coś zagrać. Natomiast druga grupa poszła do sali, gdzie były różne rodzaje lalek, kukielki, marionetki, pacynki.

Dzieci się dowiedziały w jaki sposób te lalki są wykorzystywane w teatrze, czym się różni teatr od filmu. Więc to też było takie bardzo wartościowe, bo dzieci mogły te wszystkie kukielki, marionetki dotknąć i pobawić się nimi. To były bardzo, bardzo wartościowe zajęcia. A później na przykład podczas przerabiania lektury „Niesamowite przygody dziecięciu skarpetek” też robiliśmy kukielki. Dzieci ze skarpetek wykonywały te kukielki. Później robiły scenki albo wymyślały na przykład kolejny rozdział tej książki (K13).

Teatry w ogóle nas zapraszają, edukację wczesnoszkolną, do siebie na różne zajęcia i warsztaty, i także przychodzą do nas do szkół z różnymi warsztatami. Uczniowie sami z nauczycielem mogą wystawiać różne sztuki teatralne. Elementy teatru można wykorzystywać w zabawie (...) w dramie, rekwizyty teatralne również możemy wykorzystywać w edukacji wczesnoszkolnej (K4).

Zapytałam jedną z respondentek, pracującą w wiejskiej szkole, jak często stara się z dziećmi wyjeżdżać do teatru. Otrzymałam następującą odpowiedź:

Tak średnio powiedziawszy raz na 2-3 miesiące (K24).

Po czym dodała:

Przyjeżdża teraz do nas też teatr z Krakowa z bardzo fajnymi spektaklami. Więc się z tego powodu cieszymy (K24).

Badani dostrzegli fakt, iż, bezpośredni odbiór sztuki teatralnej przez dzieci ma wielowymiarowe konsekwencje. To przede wszystkim nauka odczytywania tekstu kultury, jakim jest przedstawienie teatralne, jego analiza oraz interpretacja. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że wyjazdy do teatru są planowane z wyprzedzeniem i uznawane za istotny element wychowania przez sztukę, umożliwiając dzieciom kontakt z „żywym” aktorem i sceną. Nauczyciele, szczególnie z terenów wiejskich, wykazują dużą inicjatywę, by umożliwić swoim uczniom udział w spektaklach teatralnych, mimo logistycznych ograniczeń. Wyjazd taki, jak podkreślają, jest szczególnym wydarzeniem, odskocznią od codziennych zajęć i ogromnym przeżyciem emocjonalnym dla uczniów. Jednocześnie coraz więcej teatrów przyjeżdża do szkół lub ośrodków kulturalnych z gotowymi spektaklami, co z pewnością ułatwia uczniom z mniejszych miejscowości dostęp do kultury.

Zdecydowana większość badanych organizuje wyjścia/wycieczki do teatrów, które oferują przedstawienia realizowane w oparciu o kanon lektur szkolnych. Po

spektaklu jest możliwość wzięcia udziału w warsztatach, które dzieci bardzo lubią i w które najczęściej bardzo się angażują.

3.1.1.3. Inne wykorzystywane przez nauczycieli znaki teatralne

Znaki teatralne znacznie wzbogacają różne formy teatralne wykorzystywane w praktyce nauczycielskiej. Rekwizyty, muzyka, scenografia czy wytwory plastyczne dzieci bardzo pomagają w budowaniu nie tylko narracji, ale także emocji, które towarzyszą młodym wykonawcom. Czynią formę teatralną pełniejszą, kompletną, często symboliczną nadając znaczenie przebiegowi działań.

Badani nauczyciele deklarowali wysoki poziom kreatywności w obszarze wychowania przez sztukę, przejawiający się nie tylko w podejmowaniu różnorodnych działań teatralnych, lecz także w aktywnościach plastycznych, muzycznych i tanecznych, które im towarzyszą. W niniejszym fragmencie analizy danych uzyskanych podczas wywiadów przyglądam się temu, jakie znaki teatralne są znane badanym nauczycielom oraz w jaki sposób wykorzystują je oni w edukacji wczesnoszkolnej.

Poniżej przytoczono wypowiedzi ilustrujące deklaracje takiej aktywności:

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są kreatywni. Oni tak potrafią „Czerwonego Kapturka” przerobić we wspaniałą opowieść, że wszyscy się cieszą. Wystarczy tylko dać nam coś, a my już z tego zrobimy cuda, no i zazwyczaj właśnie coś wystawiamy. Teraz robiliśmy na Dzień Babci i Dziadka fantastyczny skecz, który był formą musicalu. Były tańce, ruch sceniczny. Mieliśmy dwójkę wspaniałych aktorów, którzy prześwietnie się wcielili w rolę babci i dziadka i odgrywali swoje poszczególne role. Był taniec, śpiew, gra na instrumentach i przepiękna scenografia także (K27).

Bardzo lubię muzykę i muzyki u mnie jest moc np. Batti Strauss. Właśnie takie aktywne słuchanie muzyki, także też przy odtwarzaniu tańców. Często trzeba użyć mimiki twarzy - skupienie albo radość trzeba pokazać. No to jest wyraz, właśnie znak teatralny, gesty. Trzeba dobrze wsłuchać się w muzykę, żeby w odpowiednim momencie to zrobić (K1).

Najczęściej wykorzystuję gest i mimikę (...) No cóż, muzykę, czasem (...) żeby zbudować nastrój (K29).

Nauczyciele zadeklarowali korzystanie z różnego rodzaju znaków teatralnych. Były to głównie: rekwizyty, kostiumy, scenografia, muzyka. Z wypowiedzi nauczycielki:

Jak człowiek już w edukacji wczesnoszkolnej pracuje, to ma takiego bzika odnośnie strojów czy rekwizytów. Więc wszystko po swoich dzieciach zbieram, kolekcjonuję np. jakiś aniołki, skrzydła, bo to się wykorzystuje. Jakies kapelusze, maski karnawałowe i tego typu różne rzeczy, więc to na bieżąco staramy się trzymać i wymieniać z koleżankami, w zależności, co komu jest potrzebne (K24).

Przy organizowaniu uroczystości, przedstawiamy jakąś konkretną inscenizację. Scenografia jest przygotowywana, stroje i rekwizyty robimy. Niejednokrotnie pomagają nam rodzice, bo nie zawsze jesteśmy w stanie znaleźć w szkole czy u siebie w domu tyle rzeczy, żeby przebrać te dzieci do jakiejś baśni. Na przykład na Dzień Babci i Dziadka robiliśmy właśnie bajkę o Czerwonym Kapturku. Scenografia wykonywana jest przez nas natomiast rekwizyty dzieci przynoszą. My też robimy w zależności od tego, co mamy pod ręką. No i rodzice często i gęsto pomagają się przebrać, bo to też jest bardzo ważne (K26).

Robiliśmy sobie jakąś sztukę krótką oczywiście i na możliwości dzieci, ale taką, gdzie dzieci same robiły własne rekwizyty (...) Zazwyczaj to był albo teatr cieni, albo właśnie teatr kukielkowy związany z czymś, co się działo w oddziale przedszkolnym, albo z treściami, któryśmy same poruszali, że na przykład była mowa o wartościach różnego rodzaju, tak, albo w związku z omawianą lekturą. Więc robiliśmy takie małe, krótkie przedstawienia i chodziliśmy z nimi do oddziału przedszkolnego (K27).

Rekwizyt na przykład wykorzystuję bardzo często. Jeżeli mam jakąś taką trudną wychowawczo sytuację, to staram się dzieci zebrać blisko siebie. Z tyłu klasy mamy poduchę, możemy usiąść, porozmawiać o tym, co się stało. I mam też pacynkę i często właśnie ta pacynka przychodzi i po prostu rozmawia z nimi (K33).

Oczywiście jak najbardziej wykorzystujemy przebrania, rekwizyty (...) oczywiście podkład muzyczny (K4).

Robimy zawsze scenografię, mamy rekwizyty. To jest potrzebne, bez tego chyba by się nie obeszło (K27).

Scenografią to jest po prostu plansza, którą ja sobie gdzieś tam sama stworzę zwykle na jakiejś platformie na kółeczkach. Taka scena maluska jest zrobiona do tych pacynek z daszkiem. Kolorowe obszyte tkaninami, gdzie z wewnętrznej strony może wejść dziecko i odgrywać scenę pacynką dla pozostałych dzieci, które siedzą po drugiej stronie. I ona tam wczuwa się na przykład. Smoka odgrywa (K30).

Po obejrzanym spektaklu dzieci często wykonują prace plastyczne np. rysunki. Kiedy znają już litery mogą same czytać tekst z podziałem na role, odpowiednio intonując i uwzględniając interpunkcję:

Takim pierwszym etapem jest czytanie z podziałem na role, gdzie dzieci dostają już swoje role. To takie pierwsze wypowiedzi aktorskie i ich zadaniem jest na razie tylko nauczyć się tej roli. Najpierw czytamy z podziałem na role, później dochodzą różnego rodzaju rekwizyty, scenografia, dochodzi scena, dochodzą różne piosenki (K2).

W pracy możemy wykorzystać na przykład pacynki, pluszaki, czy lalki (K4).

Ostatnio robiłam teatr cieni. Na podstawie wiersza „Przyjaciele” Adama Mickiewicza. Było światło, były emocje, no wiadomo, no całą klasę w to zaangażowałam, jak omawialiśmy tę bajkę. Rozdzieliłam role, więc każdy był borem, lasem, drzewem i mieli do tego scenografię. Mieli też przygotować we własnym zakresie stroje. Na takim dużym stelażu rozwiesiliśmy prześcieradło i światła. I tak graliśmy bajkę (K14).

Kiedy przychodzimy po Nowym Roku do klasy i jest przedstawienie Jerzego Kiersta „Dwunastu braci”, dzieci wcielają się w poszczególne miesiące. Mają trzy dni na nauczenie się czterech wersów wiersza i znalezienie sobie stroju charakterystycznego dla danego miesiąca. No i w piątek będziemy przedstawienie nagrywać dla rodziców (K16).

Wystarczy, że czytamy z podziałem na role i mogą dzieci same wchodzić w tę postać (K6).

Mamy dzień, nie wiem, Pluszowego Misia, to wtedy Pluszowy Miś jest tutaj mówcą, który opowiada o tym dniu. Dodatkowo na zajęciach dzieci robią swoje teatrzyki, robią pacynki, teatrzyki cieni. Robią także scenografię, piszą swoje teksty, które mogą później przedstawić. Mają też możliwość przebierania się i odgrywania scenek (K3).

Przygotowując się do różnych wydarzeń związanych z organizacją roku szkolnego dzieci mają możliwość tworzenia kostiumów, charakteryzacji czy rekwizytów:

Dekoracje robimy sobie sami. Dzieci to są cudowni twórcy dekoracji teatralnych do przedstawień i naprawdę z ogromną uwagą ich zawsze słucham. Ich pomysły są naprawdę na wagę złota. Czasami bym nie pomyślała o niektórych rzeczach, o których pomyślą oni. Ja tak zbieram sobie to po prostu w jedną okoliczność i wtedy wiadomo, że babcia, i mama, i tata, i rodzeństwo. Wszyscy. To są zazwyczaj też właśnie stricte takie przedstawienia nie apele, ale przedstawienia, w których są kostiumy, jest scenografia, są

tańce, jakieś układy taneczne, żywy aktor. Ten teatr kukielkowy zdarzył mi się raz. Taki był pomysł akurat na przedstawienie kukielkowe. Dekoracje robimy sobie sami (K31).

W czasie lekcji na pewno używamy rekwizytów dostępnych w klasie, np. jak mamy omówić dalsze losy bohatera, co mogłoby być dalej, albo jak sytuację, która w danym rozdziale była, czy moglibyśmy rozwiązać inaczej, to wtedy używają rekwizytów dostępnych, czyli sami muszą sobie organizować. Inaczej jest, jeśli organizujemy coś na przykład już stricte dla rodziców. Scenografię przygotowuję też razem z dziećmi, bo one też mają na to wpływ. Używamy różnych rekwizytów i dekoracji już profesjonalnej (K32).

Jutro idziemy do kina na przedstawienie „Piotruś Pan”. Dziecko będzie jako widz. Potem podczas lekcji zapytam - czego się dzieci nauczyły, jaka była scenografia, jaka była myśl przewodnia. Zazwyczaj teatrzyki niosą ze sobą jakiś morał, puentę. Potem dzieci rysują. To jest lekcja poza klasą, to co wszyscy kochają, lekcja inaczej (K16).

Teraz, jak omawialiśmy lekturę „Oto jest Kasia”, to mieliśmy młotek sędziego. Więc takie drobne elementy, rekwizyty przynosimy. Natomiast takie większe całe scenografie wykorzystujemy tylko w przypadku przedstawień czy występów artystycznych (K17).

Praca w szkole wiąże się z tym, że mamy różne uroczystości (...) Przynajmniej raz do roku każda klasa przygotowuje jakiś spektakl, jakieś wydarzenie (...) każda klasa przygotowuje utwór, inscenizację. Nie ukrywam, jest to trudne, że nauczyciele i dzieci co roku przygotowują wraz z wychowawcą inscenizację do wybranego utworu. Dzięki temu poznają na pewno utwory naszego patrona (...) właśnie dzięki temu wcielają się w różne role. Przygotowujemy wówczas całą inscenizację, scenografię (K18).

Rekwizyty, kostiumy bywają różne. Na bieżąc potrzeby coś się przygotowuje, coś się ubierze, aczkolwiek na przedstawienie to się już staramy. A na takie krótkie przedstawienia no to oczywiście to, co się ma pod ręką (K20).

Rekwizyty to często umowne bywają. Bierzymy kawałek kija albo to co mamy w klasie i to już się staje potrzebnym rekwizytem. (...) Miałam szafę z kostiumami i wszystkie po rodzinie za małe kostiumy targalam do szkoły. Ona była pękata po prostu od kostiumów i w szufladzie były jakieś złote buciki, korony i cuda wianki. Cała szkoła przybiega do mnie, żeby te kostiumy wykorzystywać. Miałam ich bardzo dużo - pani wiosna, pani zima i wszystkie możliwe. Także wszystkie chowam. bo wszystko potrzebne jest w edukacji (K23).

Rekwizyt wykorzystuję wówczas, jeżeli wydarzy się jakaś taka trudna wychowawczo sytuacja. Staram się dzieci zebrać blisko siebie. Z tyłu klasy mamy poduchę, możemy usiąść, porozmawiać o tym, co się stało. I mam też pacynkę i często właśnie ta pacynka przychodzi i po prostu rozmawia z nimi (K33).

Zdecydowana większość badanych wykorzystuje podczas swoich zajęć rekwizyty czy kostiumy (K4, K20, K23, K24, K27, K32, K33). Elementem, który bywa wplątany przez badanych do procesu działań teatralnych jest też muzyka (K1, K2, K4, K27). W wielu formach teatralnych wymagana jest scenografia (K2, K14, K18, K23, K30, K33), zdarza się, że tworzona jest wraz z dziećmi (K30, K33). Rewizyt w postaci pacynki czy maskotki, może pełnić terapeutyczną rolę - w trudnych wychowawczo sytuacjach przyczynia się do rozwiązywania trudnych sytuacji, jeśli takie zaistnieją między dziećmi (K33).

Z wypowiedzi badanych wynika, że wytwory plastyczne dzieci oraz różne elementy scenograficzne dają dzieciom szansę nie tylko na kreatywne wyrażenie siebie, ale także budują atmosferę i wzmacniają sens opowieści. Respondentki dostrzegają, że rekwizyty będące często przedmiotami codziennego użytku, mogą wzbogacać narrację i ułatwiać dzieciom kreowanie przez nich postaci. Zauważają, że rekwizyty pełnią istotną funkcję, ponieważ wprowadzają nowy, atrakcyjny wymiar przestrzeni, w której realizowane są działania teatralne, oraz ułatwiają uczniom zaangażowanie się w opowiadaną historię.

W opinii badanych nauczycielek muzyka może znacząco wpływać na odczucia zarówno osób występujących, jak i widzów. Jej rytm, tempo, tonacja i charakter mogą budować napięcie, pobudzać do refleksji, kreować nastrój, dopasowując go do wymyślonej sytuacji. Zauważają, że dzieci często reagują na muzykę emocjonalnie, co może wzmacniać ich zaangażowanie w działania, a także pomagać w wyrażaniu postaci i ich emocji. Badani dostrzegają, że wszystkie te elementy współgrają ze sobą, tworząc bogate, wielowymiarowe doświadczenia artystyczne, które jest nie tylko zabawą, ale także edukacją, rozwijającą kreatywność i umiejętności interpersonalne dzieci. Takie podejście może stymulować wyobraźnię, a także pobudzać do współpracy i uczenia się poprzez sztukę.

3.1.2. Wartości dydaktyczno-wychowawcze oraz terapeutyczne wynikające z działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że różne formy działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru mają według moich respondentów duże znaczenie dydaktyczno-wychowawcze.

Świadczą o tym następujące wypowiedzi badanych:

Zachęcam dzieci od pierwszej klasy do występów. Ja bardzo duże pole daję do tego by dzieci mogły coś zaprezentować (...) Dlaczego to robię? Żeby dzieci nauczyły się pewności siebie, nauczyły się ładnie wypowiadać się, oswoiły ze sobą samym. Stwarzam w klasie sytuację przyjazną wystąpieniu. A poza tym samo wystąpienie dla dziecka jest przełamaniem się. W pierwszej klasie są osoby, które nie chcą występować i oni mają do tego prawo. I ja ich nigdy nie zmuszam. I oni mi tylko mówią, że nie chcą brać w tym udziału. Przyglądają się, natomiast później, jak już nabiorą pewności, widzą, że innym fajnie idzie, to też występują (K1).

Bardzo często, kiedy robię różnego rodzaju przedstawienia, staram się w miarę możliwości, aby obsadzać uczniów nie „po warunkach”, ale właśnie zupełnie wprost przeciwnie. Zauważyłam, że to przynosi świetne efekty. Miałam kiedyś takiego ucznia, który był bardzo wycofany. Miał bardzo duże problemy. Jego rodzice się rozwodzili. Bardzo zaniżona samoocena. Nie mógł sobie poradzić z własnymi emocjami, mimo że on cały czas chodził do psychologa. Te efekty naprawdę były marne do momentu, kiedy robiliśmy przedstawienie. Już nie pamiętam, co to było „Czerwony Kapturek” czy „Kopciuszek”, czy coś Jana Brzechwy... I ten uczeń nie był w stanie nauczyć się dużego tekstu, z racji tego, że on był w takim stanie dość trudnym psychicznie. To też rzutowało w ogóle na jego naukę. Więc ten uczeń dostał taki fragment, który się powtarzał, ale on był bardzo ważny. No i wychodził z takim wielkimi lodami co chwilę, bo był to taki przerywnik. Jak braliśmy udział w festiwalu, to ten uczeń za tę rolę, dostał wyróżnienie. Otrzymał ogromne brawa. Kiedy wychodził na scenę, wszyscy się śmiali. To było jego przedstawienie. Mimo, że miał jedno zdanie: „Lody sprzedaje, lody!” Nagle zaczął się czuć pewniej w tej grupie i to skutkowało na wszystkie inne jego działania (K11).

I mówi dalej:

Ja przede wszystkim (...) mam na myśli terapeutyczną wartość wychowawczą, więc ważne są dla mnie wszelkie ćwiczenia dramowe. Nie ma sensu prowadzić zwyczajnych godzin wychowawczych. Kiedy są pogawędki można pogadać 15 minut. Wiadomo, jak działa też uwaga dziecka, ale potem właśnie wszystkie ćwiczenia dramowe, kiedy

dziecko ma możliwość przeżycia na swoim ciele jak to jest być odrzuconym, jak to jest odrzucać. No wydaje mi się, że przeżycie i nauczenie się pewnych zachowań jest ważniejsze niż samo omawianie tego (K11).

Świadectwo wpływu teatru, kształtowania właściwych postaw oraz wartości dydaktyczno-wychowawczych u dzieci podczas pracy metodą projektu przy realizacji przedstawienia, daje respondentka oznaczona jako K31:

Obserwowałam te moje dzieciaki w momencie, kiedy one zaangażowały się w projekt. Przede wszystkim to, jak cudownie rozwijała się u nich umiejętność współpracy. Patrzyłam, jak one niejednokrotnie poszukiwały takiego kompromisu. W ogóle te wszystkie takie kompetencje, umiejętności społeczno- emocjonalne, cudownie wypłynęły przy tych zajęciach teatralnych. To jak musiały ze sobą współpracować, jak im takie poczucie sprawstwa ogromne dałam i widziałam, że to był taki zapalnik dla nich, że oni mają na coś wpływ. Oni mogą wybrać muzykę, że oni mogą zdecydować jak kukielki będą wyglądały w tym przedstawieniu. Mogli je sami zrobić. Także umiejętności organizacyjne. Posklejania tych wszystkich elementów projektowych w całość. Oczywiście czuwanie nauczyciela, moje, było jak najbardziej, natomiast dzieciaki niesamowicie tutaj rozwinęły skrzydła. Mogły wykazać się swoimi osobistymi doświadczeniami, talentem i nawet organizacyjnie. Chociażby kwestia zapamiętywania roli, wyuczenia się tego tekstu, czyli koncentracja oraz koordynacja słuchowo-ruchowa. Muzyka w odpowiednim momencie gra, kiedy mamy wyjść, kiedy rozpoczynamy, kiedy ta kukielka się pojawia czy chociażby kwestie uwalniania emocji. O ile z początku przy wcielaniu się w role mieli hamulce, to później przy każdej kolejnej próbie, te hamulce puszczały. Oni się faktycznie uwalniali i te emocje było widać. Na koniec takiego przedstawienia dzieciaki niektóre wręcz płakały z radości, otrzymując brawa, oklaski od widzów. Było widać wzruszenie. No i ta współpraca. Myślę, że to jest też bardzo cenne w przypadku teatru, że dzieciaki naprawdę potrafią bardzo dużo, a przy okazji takich zajęć teatralnych bardzo to widać, że one chcą się angażować. Nawet te dzieci nieśmiałe, które są czasami wycofane. Po pierwsze było im łatwiej z racji takiej, że było dużo rzeczy i odbywały się w grupach. Tworząc czy plakaty, czy zaproszenia, czy te kukielki, czy później rozdzielając role. Dużo rzeczy działo się w grupach, więc czuły się pewniej. Miałam też takie dzieci, które z boku, tak czasami wolały stać. Niekoniecznie ta ekspozycja społeczna była im pisana i niekoniecznie pragnęły jej. Natomiast tutaj, faktycznie, uwolniły się te dzieciaki (K31).

Na przykład wychowawcze problemy możemy poruszyć w odniesieniu do jakiejś bajki edukacyjnej czy w jakiejś innej formie (...) Możemy ukazać, pomóc dzieciom

rozwiązać problem (...) bo różne dzieci mają problemy. (...) odrzucenie, agresja. Jeżeli mamy w klasie problem, że dziecko jest wycofane czy odrzucane, no to wtedy pod tym kątem pracujemy. Przy okazji jakiegoś święta (...) np. Dnia Kropki czy Dnia Życzliwości pokazujemy dzieciom, że coś takiego jest, że jest ten problem, ale nie pokazując palcem na dane dziecko. I co one mogą zrobić, żeby tak nie było. Jak one mogą się zachować? Jak one mogą zareagować? Jak mogą pomóc? (K4).

Bardziej przystępne jest to dla nich, jak one same w czymś uczestniczą, czegoś doświadczają, odczuwają, mają z czymś taki kontakt namacalny, tak nie tylko patrzą na to i słuchają, ale biorą czynny udział. Oczywiście myślę, że to jest o wiele, wiele bardziej wartościowe, niż samo patrzenie, przyglądanie się. Obejrzenie bajki, a stworzenie tej bajki samemu. I myślę, że takie rzeczy się pamięta (...) pamięta później przez całe życie (...) Później albo się zdjęcia ogląda (...) pamiętam jakies tam urywki, strzępy, że tam się występowało, że coś się robiło (K4).

Na pewno ma to dobry wpływ na dzieci, bo jednak dzieci lubią się angażować to więcej zapamiętują przez takie działania teatralne, na przykład choćby lektury. Jeżeli odegrają jakąś scenkę, to zapamiętają, że w tej lekturze była taka postać. I dlaczego tak się zachowywała, A nie inaczej. Jednak emocje jak są, to jednak jest lepiej niż tak na sucho omawiamy. Trochę (...) śmiechu, trochę zabawy. Dzieci to lubią (K5).

To jest forma, która tak jakby wychodzi też od zabawy, w związku z czym my, chcąc dzieci wprowadzić w ten świat, już taki edukacji, musimy też bazować na samym początku. Szczegółe nawet w pierwszej, drugiej, trzeciej klasie. Jak sobie radzić z wyobraźnią? Przecież małe dzieci mają ogromną, są najbardziej kreatywne. Tak naprawdę dziecko jest najbardziej kreatywne w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym. Tam nie ma żadnych ograniczeń i wtedy wystarczy zwykła czytanka i możemy przerobić naszą klasę w niezwykle świat z filmu, czy też stać się niezwykle bohaterami (...), oni nie potrzebują tych strasznych, dużych kostiumów, tego wszystkiego od początku do końca zrobionego. Oni na symbolice bardzo bazują i na wyobraźni. Dodatkowo dzieciom daje tą możliwość umiejętność autoprezentacji. Dzieci się uczą występowania, prezentacji swojej osoby, postaci, w którą wchodzi, wybierania cech tej postaci, opowiadania. (...) dzieci (...) uczą się wypowiadać zdania i rozwijać te zadania. Dzieci, które mają problem i nie potrafią mówić pełnymi zdaniami, wchodząc w tą postać, ucząc się roli, zarazem też rozwijają swoją mowę czynną, mowę bierną, bo się uczą na przykład słów, których wcześniej w ogóle nie znały. Emocji, których wcześniej w ogóle nie znały i nie potrafiły określić (...). Delikatnie wciągamy ich w ten świat (K6).

Mam kilka takich przykładów, kiedy na przykład obsadzając ucznia, powiedzmy bardzo skrytego w roli kogoś bardzo otwartego, rządzącego, władcze, chociażby jakiegoś króla, to możemy wyzwolić w nim, uzyskać to, czego on nie odkrył jeszcze w sobie. Czyli odkrycie jakiegoś takiego potencjału, możliwości (K11).

Dzieci opanowują nie tylko teksty, ale też nabierają obycia ze sceną, radzenia sobie ze stresem. Jakby nie było, to jest dla dzieci duży stres, kiedy widzą całą salę ludzi (K13).

Miałam problem w klasie, dotyczył przyjaźni. Była jakaś rzecz, o którą dzieci się kłóciły (...) No na podstawie bajki chciałam im pokazać, że prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie (K14).

Dzieci też bardzo chętnie przychodzą na te zajęcia i otwierają się. Bo dziecko, które jest zamknięte w sobie, ma problem z wyrażaniem swoich emocji, nie umie ich nazwać, to podczas takich zajęć teatralnych naprawdę to się zmienia. Nie na jednych zajęciach, ale przez cały rok. Można się nauczyć, jak można reagować, jak powinna wyglądać reakcja na złość czy na zaczepki (K14).

Jeżeli chodzi o kwestię dydaktyczną oraz wychowawczą (...) no to na pewno przelamywanie barier. Dzieci dzisiaj z pewnych względów boją się otwierać. Boją się krytyki, że coś źle powiedzą, że pani zaraz skrytykuje, że to nie w taki sposób, tylko w inny. Dzieci z dystansem i z niepewnością wchodzi w takie ćwiczenia. Na lekcjach bardzo często mamy możliwość pozwolić dzieciom wejść w jakąś rolę, wyobrazić sobie na przykład pewną sytuację, My nauczyciele też musimy pokazać dzieciom, że to nie jest nic trudnego, że oni tutaj mogą pokazać nam siebie, swoją osobowość, bo dzięki temu zobaczymy, co tak naprawdę siedzi w środku tego dziecka (K18).

Można kształtować właśnie to poczucie empatii i także odnajdywania się w różnych sytuacjach, takie postawienie się na czyimś miejscu. To też jest na pewno ekspresja, czyli dzieciaki, czasami mają okazję nawet wypowiedzieć się, bo czasami jest tak, że no mają jakieś trudności w tym, żeby mówić o sobie, a czasami jest tak, że jak wejdą w rolę, to jakby po pierwsze w ogóle zaczynają mówić, oswajają się z tym mówieniem na forum, a z drugiej strony czasami może się zdarzyć, że ta rola, w którą wchodzi gdzieś tam jest im bliska i po prostu mogą mówić, jakby w swoim imieniu, ale przez jakby kogoś innego. (...) I oczywiście wystąpienia publiczne (...). Mamy problem, żeby powiedzieć wiersz przed całą klasą, co nie jest jakimś tam przedstawieniem, a tylko recytacją. Jednak niektóre dzieci miały ogromny problem i po prostu były strasznie zestresowane. Więc na

pewno takie odgrywanie różnych scenek czy d ramowych czy już tak bardziej właśnie teatralnych, wspomaga takie kształtowanie odwagi. Umiejętności wystąpień publicznych ponadto kształtuje, prawidłową wymowę, dykcję, głośne mówienie. Jest dużo umiejętności, które można kształtować głównie ze sfery polonistycznej, ale również społecznej (K19).

Sporo pomaga w relacjach zrozumieniu swoich odczuć i zrozumieniu innych odczuć emocji, wrażliwości na wszystko, po prostu na wszystko (K20).

O znaczącym wpływie działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystycznych dla teatru na wszechstronny rozwój dziecka (obejmujący osobowość, postawy moralne, umiejętności językowe, wyobraźnię, współpracę w grupie oraz wiedzę o sztuce teatralnej i jej różnych formach), świadczą słowa innej respondentki:

Uważam, że w ogóle teatr i te zabawy teatralne w klasach młodszych, ale także klasach zerowych, bo też mamy takie dzieci w szkole, mają bardzo duży wpływ na wiele aspektów. To nie tylko rozwój osobowości, ale także wzmocnienie wiedzy w ogóle o teatrze, kształtowanie umiejętności językowych na pewno, postaw moralnych, ale także współpraca w grupie, improwizowania, naśladowanie, wdrażanie do pięknego mówienia, zachęcanie do czytania, do zapoznawania się z literaturą. Kształtowanie postaw moralnych, na pewno charakteru, rozwijanie zainteresowań, zdobywanie wiedzy o aktorze, o różnych zawodach, które są związane z aktorstwem, z przygotowaniem takiej inscenizacji czy czegośkolwiek, nawet na terenie szkoły. Na pewno dzieci lubią się bawić w teatr i poprzez teatr rozwijają swoją osobowość, swoją chęć do pracy, swoje zainteresowania. Na pewno ma to bardzo duży wpływ na dziecko. Rozwija wyobraźnię. Tutaj można mówić i mówić całą godzinę na ten temat (K21).

Respondentka dodała:

To nie tylko szanowanie pracy aktora, poznanie go, szanowanie, właściwe zachowanie się w miejscach publicznych, właściwe zachowanie się nawet w teatrze bezpośrednio. Ale tak samo tyczy się to na przykład przedstawień szkolnych. Chociażby właściwe zachowanie się podczas przedstawienia. Właściwe zachowanie się nie tylko jako obserwator, ale także jako aktor występujący, bo różnie to czasami bywa (K21).

Teatr dla mnie to jest narzędzie do nauki i rozwijania umiejętności każdego dziecka i ma ogromny wpływ na rozwój tego dziecka w nauczaniu. Bardzo często korzystamy z dramy czy małych form i to jest bardzo dobrze odbierane przez nauczycieli, przez dzieci i przez rodziców. Także uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w takiej formie.

Zwłaszcza dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, często w małych formach scenicznych. Teatr daje możliwość nie tylko rozwijania czytania tekstu, ale również interpretowania jego treści. Dają również szansę na zrozumienie emocji głównych bohaterów, które poznają, gdy przygotowujemy daną sztukę. Poszukują dylematy, mówią o konsekwencjach swoich działań i działań bohaterów, także sytuacje życiowe, rozwijanie zdolności dzieci interpersonalne (K22).

Respondentka ta stwierdziła też:

Rozwija się na pewno u dzieci czytanie, stają się pewniejsze, pozbywają się tremy. Zauważyłam, że są bardziej aktywne na lekcji, nie mają problemów z wypowiedzianiem własnego zdania czy pozytywnego, czy negatywnego, więc to wszystko ma naprawdę duży wpływ. Poza tym czytanie, uczenie się. Ja nie daję dzieciom tekstu do wyuczenia w domu, tylko robimy to na zajęciach. Zauważyłam, że bardzo szybko przyswajają sobie tekst roli i od razu ukazują swoje emocje, przedstawiając dany fragment sztuki. No a poza tym uczą się współpracować, a to idealna forma pracy. Poza tym jeszcze uczą się odpowiedzialności i pracy w grupie, a to jest też na edukacji wczesnoszkolnej bardzo ważne (K22).

Zalety są bardzo, że tak powiem szerokie, ponieważ przez sztukę, przez jakieś scenki odgrywane, dzieci poznają emocje, mogą się same wczuć i nawet niekoniecznie wówczas mają taką świadomość, że się czegoś uczą, bo to jest dla nich taka zabawa, więc uczą się przez formę zabawy. Przeżywanie emocji, ocena bohatera, postępowanie, wszystko przez odgrywane scenki, bo jak mówią same o sobie, że to może troszeczkę ciężko, ale jak o tym lisku mówią, który tam w wierszyku był, to już jest łatwiej (K23).

(...) Uważam, że takie obcowanie ze sztuką uczy ich tego jak będą umiały się zachować w różnych sytuacjach (...) nauka w ruchu w formie zabawy. Gesty, mimika jak najbardziej wchodzi w grę. Można też zwrócić uwagę, czy ktoś ma jakieś talenty, jakieś zainteresowania, które się przejawiają u dzieci, które są bardziej odważne (...) Natomiast charakterzy przywódcze, od razu ukazują w ważnych rolach jak np. w królach czy królowkach (K24).

Czasami wykonujemy takie ćwiczenia, że one nie wiedzą nawet, że to ćwiczenia dykcji. Bo na przykład w pierwszej klasie bardzo chętnie powtarzają sylaby ciszej, głośniejszej, taka artykulacja. (...) Poznają też różne słownictwo związane z teatrem. Wykonują założymy jakieś tam kukielki z łyżek i potem odgrywają role. Tak robiliśmy do wiersza (K26).

Dzieciaki uwielbiają takie rzeczy. Przede wszystkim otwierają się, dowartościowują. Ktoś, kto jest nieśmiały, jak się ukryje za białym parawanem i trzyma kukielkę, to dostaje możliwość otworzenia się, nabrania pewności siebie. No i potem ten efekt, radość, gdy wychodzimy na scenę i wszyscy biją brawo, są zadowoleni i ma się takie poczucie dobrze zrobionej roboty. No to jest najważniejsze i ogromna satysfakcja dla dzieci (K27).

(...) Dzieci uczą się współpracy, wczuwania się w role, które mają przedstawić (...) Tam jest naprawdę dosyć szeroki zakres wychowawczy, jeśli chodzi o udział lub oglądanie teatru, teatrzyku. Przede wszystkim rozwój mowy (...), współdziałanie w zespole. Zależy też jakie treści, przynosi teatr. Jeśli to jest treść z morałem w bajce, to też są to przekazywane wartości pouczające dla dziecka. To dydaktyczna forma (K30).

To są zabawy, przede wszystkim (...) w odgrywanie ról za pomocą pacynek, kukielek, a najlepiej jeszcze wtedy, kiedy są to własnoręcznie zrobione w kukielki. Są one też czasami szyte przez dzieci, czyli takie szmacianki. Siedząc na dywanie dzieci, wcielają się w różne role. Odgrywają też role związane z życiem codziennym, czyli sytuacje rodzinne, trudności, dzielą się swoimi spostrzeżeniami. Tak z boku patrząc jest to całkiem bardzo sympatyczny widok, jak one utożsamiają się z rzeczywistością, która ich otacza poprzez właśnie wypowiedanie się za pomocą tych kukielek. Uczą się też śmiałości (K30).

Różne formy działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru mają według badanych wpływ nie tylko na uczniów, ale także na nauczyciela:

My pracujemy z takimi jednak małymi dziećmi. Zawsze mówię, że my jesteśmy takim fundamentem dla nich troszeczkę i w kształtowaniu tych cech ich osobowości i charakteru. Spotkamy się z wieloma trudnościami, takimi emocjonalnymi u dzieci, coś nas niepokoi, intryguje, martwi. Zauważam, że właśnie poprzez umożliwienie dzieciom wcielenia się w rolę czy zabawę w teatr, w której może przejąć jakąś rolę taką stricte teatralną, pewne rzeczy stają się dla mnie jaśniejsze, rozumiem je bardziej czy sama nawet znajdę odpowiedź, jeżeli to dziecko w takim bezpośrednim, normalnym kontakcie dnia codziennego mi powie. Po drugie kwestia emocji. Dzieci to lubią, one to traktują jako zabawę. To jest ogromny walor dydaktyczny np. odgrywanie scenki z bajki, z której wypływa morał. Na podsumowaniu rozmawiamy, a co nam to dało: co wy wynieśliście z tego? Dlaczego zrobiliśmy dekoracje na przykład sami, a nie kupiliśmy nowych? My naprawdę wszystko przeanalizowaliśmy. Odpowiedzi dzieci były bardzo dojrzałe, racjonalne, sensowne. One naprawdę wiedzą o czym mówią, wiedzą po co to robią, tylko

trzeba je naprowadzić. Teatr jest taki naturalny, łatwiej dzieciom zrozumieć przekaz pewnych informacji, pewnych rzeczy (...) Chcielibyśmy do nich dotrzeć, czasami poprzez takie zabawy teatralne. Wtedy jest po prostu łatwiej. Jest to taka nauka przez zabawę. Tak w zasadzie bym podsumowała (K31).

Inna uczestniczka badania zaakcentowała istotę prowadzenia zajęć metodą dramy, którą sama wykorzystuje nie tylko w edukacji polonistycznej, ale także w edukacji społecznej czy matematycznej. Wskazuje jej dużą wartość, możliwości, a także opisuje jak drama oddziałuje na uczniów. Pojawia się tu aspekt czytania ze zrozumieniem oraz tworzenia opowiadań twórczych:

Zabawy dramowe właściwie są wykorzystywane do zajęć wszelkiego rodzaju i na matematyce, i na przyrodzie, edukacji społecznej, która też jest taką podstawą, potem do pracy w teatrze, bo tutaj mamy: naśladowanie i wyrażanie emocji, i przygotowania jakiegokolwiek spektaklu, inscenizacje krótkie, nawet analizujemy jakiś wiersz. Sprawdzamy najpierw treść czy dzieci zrozumiały, oceniamy, jakie tam są emocje. Przygotowujemy scenki, czyli krótkie dialogi. Czasami dzieci po prostu po przeczytaniu takiego tekstu omówieniu same sobie tworzą dialogi i przedstawiają scenki (K21).

Inna respondentka stwierdziła:

Mieliśmy niedawno temat dotyczący tego jak być dobrym kolegą. Odgrywaliśmy scenki - przykład dobrego kolegi i przykład kolegi, którego nikt nie lubi. Mogliśmy potem wymienić swoje doświadczenia. Dzieciaki się dzieliły swoimi (K17).

O kształtowaniu postawy twórczej, inspirowaniu do aktywności mówi kolejna respondentka:

Myślę, że rozbudza się tutaj naturalną aktywność, postawę twórczą, empatyczną. Dziecko nauczyć się może pięknego języka, może nauczyć się bycia z drugim w relacji (...) To wartość bardzo duża. Wprowadzenia dzieci w teatr odkrywa ich wrażliwość, aktywności, postawę twórczą w naturalny sposób. Nie musi dziecko koniecznie iść do teatru, żeby odkryć samego siebie. Można to zrobić poprzez teatr w klasie (...) czy przez jakieś formy teatralne, które pomogą mu stanąć przed klasą i się otworzyć. Pokazać siebie na zewnątrz, co nie jest taką prostą sprawą (K15).

Uważam, że ma to bardzo dużą wartość, przede wszystkim, jeśli chodzi aspekt wychowawczy. Dlatego, że ja sama z mojej praktyki mam kilka takich przykładów. Na przykład obsadzając ucznia, powiedzmy bardzo skrytego ucznia w roli kogoś bardzo

otwartego, rządzącego, władczego, np. króla, możemy wyzwolić w nim, uzyskać to czego on w normalnym świecie nie może lub nie odkrył jeszcze w sobie. Czyli odkrycie jakiegoś takiego potencjału, możliwości (K11).

Po części teatr otwiera, jest kluczem do uniwersalnych i ważnych umiejętności, a nazwałabym to kompetencjami, których brakuje potem dorosłym. Tak pokrótce: wychowanie przez kulturę, rozwój psychofizyczny, w zasadzie w każdej sferze, którą mamy opisaną w podstawie programowej, możemy się posilkować teatrem (K10).

Można odkryć u tych dzieci potencjał, taką smykałkę do tego, żeby to dziecko dalej kierować, szukać dla niego dodatkowych zajęć, gdzie będzie mogło bardziej rozwijać się w tym kierunku (K2).

Dzieci się uczą występowania, opowiadania. (...) Dzieci, które mają problem i nie potrafią mówić pełnymi zdaniami, wchodząc w postać, ucząc się tej roli, rozwijają swoją mowę czynną, mowę bierną, bo się uczą na przykład słów, których wcześniej w ogóle nie znały, emocji, których wcześniej w ogóle nie znały, nie potrafiły określić (K6).

Wypowiedzi badanych pokazują, że w ich opinii działania wykorzystujące środki wyrazu charakterystyczne dla teatru odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że wykorzystywanie takich działań w praktyce szkolnej może przynieść korzyści każdemu dziecku. Badani wymienili bardzo szerokie spektrum efektów i wartości wynikających z różnych form działań teatralnych, wskazując między innymi, że:

- **pełnią rolę profilaktyczną (K4), (K14),**
- **pełnią rolę terapeutyczną (m. in. przelamywanie barier, strachu, lęków, dzieci nabierają odwagi) (K1), (K11), (K6), (K13), (K19),**
- **uczą postaw moralnych (K4), (K30),**
- **rozwijają kompetencje społeczne (K31), (K22),**
- **stymulują rozwój emocjonalny, społeczny i intelektualny uczniów (K21, (K15), (K10),**
- **podnoszą samoocenę ucznia (K11), (K27),**
- **pobudzają aktywność dzieci (K5), (K6),**
- **kształtują postawę twórczą, wrażliwość i wszechstronny rozwój dziecka (K23), (K21), (K24)**
- **pomagają odkrywać i wyzwalać potencjał twórczy u uczniów (K2), (K11), (K6).**

W zależności od przyjętych przez nauczyciela form oddziaływania, stosownie do okoliczności czy wynikających z procesu dydaktyczno-wychowawczego potrzeb, działania wykorzystujące środki wyrazu charakterystyczne dla teatru mogą pełnić rolę terapeutyczną. Stają się wsparciem dla uczniów w zachodzącym procesie rozwijania umiejętności interpersonalnych, społecznych, emocjonalnych, pomagają w budowaniu poczucia własnej wartości oraz pewności siebie. Badane nauczycielki dostrzegają tę kwestię w różnorodnych kontekstach swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, wskazując nie tylko na wychowawczy oraz edukacyjny potencjał, ale także na ich walor terapeutyczny. Jedna z nauczycielek podkreślała, że teatr jest narzędziem rozwijającym uniwersalne kompetencje potrzebne w dorosłym życiu. Może wspierać każdą sferę edukacji zapisanej w podstawie programowej (K10). W kontekście pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazywano, że występy sceniczne stały się metodą aktywizacji. Podkreślano, że teatr wzmacnia wiarę we własne siły, zatem pomaga budować pewność siebie oraz kompetencje społeczne (K21). W indywidualnej terapii nieśmiałyh uczniów opisywano przypadek dziecka, które dzięki roli scenicznej pokonało lęk i rozwinęło pewność siebie, co stało się dla niego przełomowym doświadczeniem (K23). W pracy z dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy niektóre z badanych nauczycielek używały pacynek jako neutralnych „przyjaciół klasy”, które ułatwiały nawiązanie kontaktu, motywowały do mówienia i pomagały w wyrażaniu trudnych emocji (K29). Jedna z respondentek wcielała się w różne postacie, aby wspierać nieśmiałe dzieci podczas dni otwartych oraz w częstych sytuacjach konfliktowych, rozwijając u nich empatię i zdolność przewidywania konsekwencji różnych zachowań (K33).

Wypowiedzi badanych nauczycielek na ten temat były następujące:

W ogóle nie ma sensu prowadzić zwyczajnych godzin wychowawczych. Kiedy są pogawędki, można pogadać 15 minut. Wiadomo jak działa też uwaga dziecka, ale potem ważne są właśnie wszystkie ćwiczenia dramowe, kiedy dziecko ma możliwość przeżycia na swoim ciele. Jak to jest być odrzuconym, jak to jest odrzucać i jak ułożyć to w sobie (K11).

Koleżanka (...) miała bardzo słabą klasę (...) dużo opinii. Trudno było do dzieci dotrzeć. Ale okazało się, że one bardzo lubią występować. Właśnie te dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. I ja na przykład swoje dzieci z terapii przygotowywałam do różnych występów, bo one tylko ze mną chodziły na występy. Mojej podopiecznej też doradziłam, spróbuj z nimi zrobić jakieś krótkie przedstawienie. Musieli wziąć rolę, czytać, potem przepisywać (...) i okazało się, że te dzieci uwielbiają występować (K31).

Wiara we własne siły (...) wiara w swoje możliwości, współpraca w grupie, umiejętność czytania, wiara właśnie w siebie (K21).

To była pierwsza, druga klasa. Miałam bardzo, bardzo, bardzo nieśmiałą dziewczynkę i nigdy nic nie chciała robić. Nigdzie nie chciała występować, ale w tej mojej sztuce była rola czarownicy i ona myślała, że ta czarownica to będzie taki bardzo malutki epizod. Przyjęła tę rolę. Była to dla niej terapia. Stała się gwiazdą programu w tej roli. Cudowne! Na forum szkoły omawialiśmy jej przemianę jak ta czarownica pomogła się jej przełamać (K23).

Nauczyciele mówili o wykorzystywaniu pacynek lub maskotek, nadając im charakter towarzysza/przyjaciela klasy. Wprowadzenie takiej postaci, czyni ich zdaniem zajęcia bardziej atrakcyjnymi i zachęca dzieci do podejmowania interakcji.

Jedna z respondentek, obok realizacji zajęć w ramach edukacji zintegrowanej, pełni również funkcję logopedki. W swojej praktyce zawodowej regularnie wykorzystuje pacynki jako narzędzie pracy terapeutycznej. Na dydaktyczno-wychowawczy potencjał teatru wskazują jej następujące wypowiedzi:

Jako nauczycielka często wykorzystuję na swoich zajęciach pacynkę. Dzieci bardzo to lubią. Są zainteresowane. Na zajęciach logopedycznych wykorzystuję teatr w postaci pacynek (...) Kiedy mam zajęcia z dziećmi, które mają opóźniony rozwój mowy to one utożsamiają z pacynką, nabierają zaufania do tej... mam akurat taką swoją ulubioną myszkę. One bardzo ją lubią. Spośród tam kilku innych pacynek, które mam, najczęściej widzę, że reakcje są najfajniejsze na tę myszkę (...) Mam chłopca niemówiącego (...) ale widzę po mimice uśmiech, że chce dotknąć tej pacynki. Jest zwierzątko, które do niego mówi, które go o coś prosi. No i właśnie te dzieci z opóźnionym rozwojem mowy bardzo fajnie się rozwijają. Taka forma bardzo dobrze wpływa na te dzieci. Wykorzystuję także pacynkę, jak omawiamy (...) coś nowego, coś trudnego. Jak są takie tematy zajęć jakiegoś problemowe, że towarzyszą dzieciom emocje, albo potrzebna jest ocena postępowania jakiegoś bohatera. Nie tyle ze mną rozmawiają dzieci co z pacynką (K29).

Inna respondentka zadeklarowała, że sama wciela się w osoby, które mają jakies trudności:

Ja jestem z tego nurtu takiej może nawet nie pedagogiki teatru, a właśnie teatru terapii. Ja lubię się sama wcielać w jakąś postać. (...) wchodzę w rolę mówiąc: „Oj, nie wolno tak, bo sobie coś zrobicie”. Wierzę w to, że jeżeli dziecko też będzie w stanie

wyobrazić sobie następstwa wielu sytuacji, to w przyszłości może jakoś ta wiedza na temat swoich zachowań (...) i poziom empatii będzie większy (K33).

Moim zdaniem właśnie teatr świetnie przygotowuje do życia (K33).

Wypowiedzi nauczycielek jednoznacznie wskazują, że działania wykorzystujące środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, w edukacji mają w ich opinii potencjał terapeutyczny. Dzięki nim uczniowie mają możliwość przepracowania trudnych emocji, przełamywania wewnętrznych barier oraz rozwijania umiejętności komunikacyjnych i językowych. Działania wykorzystujące środki wyrazu charakterystyczne dla teatru rozwijają empatię, uczą współpracy i odpowiedzialności za grupę, wspierają także budowanie własnej wartości, pewności siebie, a także wspierają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto, umożliwiają dzieciom doświadczenie i uczenie się ról społecznych. Włączenie elementów dramy czy pracy z pacynkami daje możliwość indywidualnego wsparcia uczniów o różnych potrzebach, jednocześnie angażując całą klasę.

3.1.3. „Teatralizacja” - znajomość i rozumienie pojęcia. Odniesienie się badanych do definicji projektującej

W trakcie wywiadu zapytałam badanych, czy spotkali się z terminem „teatralizacja” oraz jakie znaczenie mu przypisywali (pytanie nr 4). Zdecydowana większość respondentów przyznała, że miała wcześniej styczność z tym określeniem, jednak nie potrafiła wskazać kontekstu, w jakim się z nim zetknęła. Jednocześnie w przeważającej liczbie przypadków badane osoby deklarowały brak znajomości tego terminu w znaczeniu teoretycznym lub metodycznym, co ilustrują poniższe wypowiedzi:

Powiem pani, że nie słyszałam takiego słowa teatralizacja. (...) Edukacja teatralna, tak, drama tak, ale nie teatralizacja (K1).

No nie do końca kojarzę termin teatralizacja (K3).

Nie (K4).

Powiem szczerze, że nie za bardzo jak pani mi wysłała ten swój temat, to nie wiedziałam w ogóle o co chodzi. Musiałam trochę poczytać. (K5).

Z samym tego typu terminem nie spotkałam się powiem tak szczerze (K7).

No właśnie powiem uczciwie, że nie (K9).

Teatralizacja? Nie przypominam sobie dobrze (K13).

No to ja się spotkałam, ale nie w szkole. Chodziłam na kursy instruktora teatralnego (K14).

Teatralizacja? Nie. Szczerze powiem nie (K16).

Teatralizacja? Nie spotkałam się (K17).

Teatralizacja? No gdzieś na pewno spotkałam się (K18).

Po czym dodaje:

No na pewno, jak zaczynałyśmy z koleżanką właśnie bawić się teatrem, szukałyśmy ciekawych publikacji. To niejednokrotnie gdzieś pojawiała się to słowo. Ale jak mam być szczerą, to nie chcę mówić, bo nie pamiętam dokładnie (K18).

Pierwszy raz słyszę (K23).

Powiem pani szczerze, że gdzieś to mi się o uszy obilo, właśnie ten termin, ale tak żebym się miała z nim zapoznać tak bardziej blisko i szczegółowo to nie.

Domyślam się, czego może dotyczyć, ale nie do końca. Jak gdyby mam dużą wiedzę, przynajmniej tak mi się wydaje, że jest to wprowadzanie jakichś takich wątków teatru do edukacji po to, żeby dzieci uczyły się poprzez wykorzystywanie tego teatru. Wcielanie się w różne role, używanie różnych scenek z użyciem różnych rekwizytów, poprzez ruch, poprzez elementy teatralne (K24).

Jak czytałam coś, to ten termin się pojawiał, ale nigdy sama osobiście też w to nie wnikałam. Nikt nas w tym zakresie też nie doszkalał tak (K26).

Nie za bardzo wiem z czym to się je. Powiem tak szczerze (K27).

Szczerze mówiąc nie spotkałam się z takim terminem (K29).

Może ja też nie czytałam na ten temat. Może nie zagłębiałam się i może to jest wynik tego, że nie słyszałam (K30).

Wydaje mi się, że spotkałam się, aczkolwiek jeżeli chodzi o pracę, to niekoniecznie (K33).

Część nauczycieli ma inne skojarzenia i definicję słowa teatralizacja rozumie jako:

Teatralizacja to takie zajęcia, gdzie dziecko ma swoją możliwość wypowiedzenia się, gdzie dziecko ma szansę rozwinięcia swoje zdolności, swoją pamięć, gdzie może rozwijać swoje predyspozycje (K2).

Spotkałam się w literaturze i wiem, że jest to forma wprowadzania w ten świat teatru (K6).

Teatralizacja jako po prostu przeniesienie sztuki teatralnej na scenę szkolną przed tablicę, na rzeczywistość (...) Rozumiem to jako środki wyrazu, czy jako sztukę działania bardziej, czyli odgrywanie samej roli, dekorowanie sceny, stworzenia tej sztuki teatralnej jako sztukę dla sztuki (K10).

Teatralizacja to takie wykorzystanie teatru, różnych form teatralnych do tego, aby rozwiniąć kompetencje czy rozwój w jakimś celu edukacyjnym, społecznym, wychowawczym uczniów, ale nie tylko. Myślę, że też i nawet osoby dorosłe to może dotyczyć (K11).

Spotkałam się z takim terminem. Teatralizacja to po prostu była zabawa na takiej zasadzie, że przysłała pani i uczyła różnych form teatru, że jest teatr taki, taki, taki (K12).

Przychodzą do nas ludzie z zewnątrz i mówią o teatralizacji i mówią, że przyjdą, wystawią coś, zaproszą nas. Wybierają sobie takie różne miejsca np. kino. Nie jest to stricte teatr, ale miejsce, w którym oni mogą coś wystawić i pokazać (K15).

Z samym pojęciem chyba się nie spotkałam. Natomiast wydaje mi się, że może chodzić o kształtowanie u uczniów takich umiejętności, które właśnie wykorzystuje się w teatrze. Czyli niekoniecznie chodzi o to, żeby zrobić z dzieciaków jakiś aktorów, ale żeby pokazać im pewne umiejętności, które są przydatne, czyli właśnie na przykład to, że muzyka może być tłem do jakiegoś wydarzenia. To nie jest tylko muzyka, którą po prostu słuchamy i sobie przy niej tańczymy, tylko ona też coś wyraża, tam też są emocje. Uczenie dzieci, że tak naprawdę różne przedmioty mogą pełnić różne funkcje i nie zawsze wieszak jest wieszakiem, tylko możemy go wykorzystać do innych rzeczy. Także to może oznaczać teatralizację (K19).

Termin teatralizacja usłyszałam po części od mojej koleżanki, która już jest teraz na emeryturze i to było lat temu powiedzmy 15 (...). Prowadziła zajęcia dla dzieci, zajęcia teatralne. Po części nie może też zainteresowała i troszeczkę zaraziła. Jak mam czas to wykorzystuje. (...) Powiedzmy dodatkowe takie zajęcia, dodatkowy element do nauczania, bo to jest dla mnie, to jest do nauczania, do uczenia, wrażliwości, do uczenia, empatii do jakby do podnoszenia dzieci na wyższy poziom (K20).

To znaczy, bardziej jeżeli chodzi o praktykę, to się używa. Zabawa w teatr (...) bawimy się w teatr; przygotowujemy, inscenizacja samo słowo. Teatralizacja może tak często nie pada, ale jest to bardzo blisko związana z tym z tą zabawą w teatr, przygotowaniem inscenizacji bardziej w praktyce, po staremu używa się u nas w praktyce więcej tego słowa, ale używa się przygotowujemy inscenizację, przygotowujemy mały, bawimy się w mały teatr (K21).

Teatralizacja, no to wydaje mi się to, że dzieci poprzez teatr nabywają różne formy wyrażania siebie, nabywania umiejętności w pracy w zespole, uczą się, że teatr może posłużyć do tego, że rozumieją różne aspekty życia, na przykład kultury mi się wydaje (K22).

Nie wiem, czy dobrze rozumiem. Wydaje mi się, że ta teatralizacja, to takie zajęcia teatralne prowadzone przy teatrach (...) Udało nam się kiedyś poprosić panie, żeby zrobiły nam takie zajęcia teatralne. Weszliśmy za kurtynę, mogliśmy sobie obejrzeć pokoje, w których panie makijaż sobie robią, weszliśmy w miejsca, gdzie się przebierają, gdzie są stroje. Wydaje mi się, że to jest ta teatralizacja (K25).

Jeżeli chodzi o kwestie takiego słyszenia o teatralizacji to owszem jak najbardziej. Jak słyszę to sformułowanie, chociażby teraz od Pani to nie wiem, dlaczego ono mi się kojarzy z taką rolą terapeutyczną (...) To odniesienie do emocji, umożliwianie dzieciom uwolnienia czegoś, co się w nich kryje, albo zachęcenia ich do przełamania niepewności. Taka funkcja terapeutyczna, że dzieci bardziej się też otwierają na świat, bardziej wierzą w siebie, przełamują swoje słabości. Świat teatru też upiększa im to wszystko, staje się taki barwniejszy. Ja myślę, że to jest taka magia, lekarstwo na wiele rzeczy (K31).

Myślę, że to jest takie zamierzone działanie, które ma właśnie za zadanie poprzez teatr (...) osiągnąć jakiś zamierzony cel (K32).

Z przytoczonych wywiadów wynika, że większość respondentów nie zna terminu teatralizacja lub nie potrafi go jednoznacznie zdefiniować. Wypowiedzi wskazują, że pojęcie to jest rzadko używane w praktyce szkolnej i nie występuje w codziennym języku badanych nauczycieli. Wiele osób przyznało wprost, że spotkało się z tym słowem po raz pierwszy w trakcie badania, a nieliczni kojarzyli je z literatury lub kursów o charakterze teatralnym. Część nauczycieli utożsamiała teatralizację z ogólną zabawą w teatr, inscenizacją, wykorzystywaniem elementów sztuki scenicznej w edukacji lub uznała teatralizację za dramę:

Może my tego nie nazywamy teatralizacją. My to zawsze nazywamy metodą dramy. Natomiast my naprawdę często z tego korzystamy przy objaśnianiu zasad kulturalnego zachowania się, gdzie ja ustawiam dzieci w odpowiedniej kolejności i oni na przykład pokazują, jak powinniśmy zachowywać się w tramwaju, w autobusie, na przystanku i tak dalej. Później o tym pamiętają. Po dwóch, trzech miesiącach mówią: Aha, ja już wiem, bo przecież to było wtedy, jak pani coś tam zrobiła. Nie coś tam pokazała, coś tam włączyła, czy jak mogliśmy się nawzajem obserwować, ale sami mogliśmy przetestować daną sytuację (K3).

Konkludując, termin teatralizacja kojarzony jest przez badanych głównie z formami teatralnymi takimi jak:

- *zajęcia, gdzie dziecko ma szansę rozwinąć swoje zdolności, swoją pamięć, gdzie może rozwijać swoje predyspozycje (K2),*
- *przeniesienie sztuki teatralnej na scenę szkolną (K10),*
- *wykorzystanie teatru, różnych form teatralnych do tego, aby rozwinąć kompetencje czy rozwój w jakimś celu edukacyjnym, społecznym, wychowawczym uczniów (K11),*
- *zabawa w różne formy teatru (K12),*
- *zajęcia teatralne (K20),*
zabawa w teatr, inscenizacja (K21),
- *zabawy terapeutyczne (K31),*
- *działanie, które ma właśnie za zadanie poprzez teatr (...) osiągnąć jakiś zamierzony cel (K32),*
- *drama (K3),*
- *miejsce, w którym można coś wystawić i pokazać (K15).*

Termin teatralizacja łączony jest także z kształtowaniem u uczniów umiejętności pracy wyobraźnią (K19).

Po uzyskaniu od respondentek odpowiedzi dotyczących ich znajomości terminu teatralizacja i kontekstów, w których się z nim spotkały, kolejnym krokiem było przedstawienie im definicji projektującej:

„Teatralizacja w edukacji jest przemyślaną, zaplanowaną, świadomą i celową metodą dydaktyczno-wychowawczą prowadzenia zajęć, mającą szkic oraz ramy, w których możemy pozwolić sobie na improwizację. Narzędzia, którymi możemy

posługiwać się, pracując metodą teatralizacji, to: dialog (partner, z którym prowadzimy dialog), ruch, mimika, gest. Są to środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, ale należą one także do naszego codziennego życia.

By można było mówić o metodzie teatralizacji w edukacji i posługiwać się nią w praktyce, czyli podczas zajęć, niezbędny jest jeszcze jeden komponent będący tzw. elementem dodanym. Może nim być: dekoracja (scenografia), kostium, rekwizyt lub muzyka. Element dodany jest „własnością” teatru, nie życia codziennego”.

Badane nauczycielki wyrażały pozytywne opinie na temat dookreślonej w ten sposób teatralizacji, podkreślały jej wartość dydaktyczną, wskazywały różnorodne możliwości wykorzystania jej w pracy z dziećmi oraz akcentowały własne kompetencje i doświadczenia w zakresie działań teatralnych.

Musi to czuć dobrze nauczyciel, mieć taką otwartość, żeby to robić. Na pewno lepiej jest jak ma małą klasę. Tak, ja bym tak mogła pracować. Nie wiem czy nie zrobię, bo Pani mnie tu tak zainspirowała, że może coś zrobię, bo nie trzyma mnie książka, nie trzymają mnie rozkłady. Ja zresztą pracuję na swoim autorskim programie, więc sama sobie na bieżąco robię rozkład materiału (K1).

Zainteresowanie (...) chociażby czytanką jest na tym etapie u dzieci naprawdę wyzwaniem i jak najbardziej te wszystkie metody, te środki, teatralizacja, ona jak najbardziej jest potrzebna, jak najbardziej pomocna. I tak jak pani powiedziała, na bardzo krótkim takim schematycznym scenariuszu, żeby je nie zanudzić, żeby one zechciały wziąć w tym udział oraz przede wszystkim, żeby wyciągnęły z tego wnioski, żeby coś, jakaś nauka z tego płynęła i coś dla nich zostało w tej główce (K2).

Bardziej przystępne jest dla nich to jak one same w czymś uczestniczą, czegoś doświadczają, odczuwają, mają z czymś taki kontakt namacalny, tak, nie tylko patrzą na to, ale są, biorą w tym czynny udział. Oczywiście myślę, że to jest o wiele, wiele bardziej wartościowe niż samo patrzenie (K4).

Dzieci teraz mają tyle bodźców, że one muszą też mieć emocje na zajęciach. Takie jest moje zdanie. No ja pamiętam, jak zaczynałam 16 lat temu, to dzieci siedziały jak trusie na zajęciach. Tak, czy to było przedszkole czy to były to klasy 1-3, jak nauczyciel coś czytał, to one wiedziały o co chodzi. Dzisiaj no to ja powiem szczerze, że czytanie czy słuchanie w ogóle ze zrozumieniem to jest jakaś masakra, więc jak dzieci odgrywają właśnie scenki, role, jakiś tekst, muszą go w sobie uruchomić i przy tym wyobrazić (...)

no to na pewno dużo więcej zapamięta (...) Z tego są tylko same korzyści. Dzieci generalnie lubią się angażować (K5).

Znacznie poszerzyłyby wiedzę dzieci. Bo dzieci naturalnie przyswajają najbardziej przez działanie, czyli musi być to związane z jakąś formą ruchu, z zainteresowaniem. To za mało jak jest tylko przeczytanie zwykłego tekstu, ale przeżycie tego tekstu. Przez przeżywanie najbardziej się uwewnętrznia wiedza. Więc wydaje mi się, że jak najbardziej właśnie taki tekst, który zawiera dużo elementów trudnych, najłatwiej właśnie przyswoić przez taką formę jak pani zaprezentowała. My jesteśmy nie od realizacji podręczników, a od realizacji podstawy programowej, a takie zajęcia ewidentnie są realizacją wszelkiej podstawy programowej. Nie tylko jednego punktu (...) (K6).

Myślę, że teatralizacja ma sens i to na pewno duży sens. Tak naprawdę dzieci przez zabawę się uczą, więc tak naprawdę najszybciej. Wszystkie te informacje przyjmują automatycznie. Informacje się kodują, a przy tym jest po prostu świetna zabawa, cały czas tak naprawdę też się uczą i chętnie też uczestniczą. Są w tym momencie po prostu aktywne. Można powiedzieć wszystkimi zmysłami albo większością zmysłów się uczą. Mogą coś śpiewać i mówić i dużo poruszać się, i coś pokazywać. Nawet mogą coś wachać, gdzie na przykład akurat będzie taka możliwość. Więc wydaje mi się, że to jest na pewno bardzo fajna sprawa. (...) Na pewno jest to dla edukacji bardzo, bardzo korzystne. Szczególnie dla dzieci. W tym oczywiście jest edukacja matematyczna, polonistyczna (...) edukacja muzyczna, społeczna, plastyczna. Tutaj to wszystko tak naprawdę można po prostu połączyć. I tak naprawdę te zajęcia nie muszą trwać nie wiadomo ile, bo to może być bardzo fajna, krótka, nawet zabawa (K7).

Uważam, że teraz dzieciom trudno jest wyrażać własne emocje i właśnie teatr powoduje, tak mi się wydaje, że dzieci jakby poprzez to, że wcielają się w rolę, mogą trochę odsłonić swoje emocje (...) Uważam, że wszystkie takie formy, które jakby pobudzają uczniów do takiej pracy własnej, gdzie wyzwalają jakiś emocje, angażują ich, aktywizują, na pewno są o wiele cenniejsze niż taka zwykła typowa lekcja, gdzie dzieci siedzą w ławkach. (...) Uważam, że wszystkie lekcje właśnie takie aktywizujące, angażują wszystkie zmysły i dzieci też poprzez zabawę uczą się szybciej i łatwiej. Jestem jak najbardziej za. Uważam, że takich nauczycieli na pewno powinno być coraz więcej. Zainspirowała mnie pani i dała taką nadzieję, że jeszcze są tacy nauczyciele (K9).

Jest to jest świetna metoda. Jest to forma i jedna z metod pracy, które są przydatne dzieciom w edukacji wczesnoszkolnej, bo one się po prostu nie boją tej swobody, zabawy

(...) Jak pani się wygłupia, jak pani założy kapelusz, nagle staje się kimś innym (...) Więc to zależy w głównej mierze przede wszystkim nie od samej metody, ale tego jak to robi nauczyciel. Jeżeli nauczyciel pociągnie ze sobą zespół i sam wejdzie w działania to będzie świetnie, bo jeżeli nie wchodzi, to nie przekona innych. On musi po prostu stać się nagle tym wódcem. Musi mówić, jak wódz, musi być apodyktyczny w pewnej okolicznościach, ale też musi sobie to wszystko wyobrażać. I niech się pani uda, niech się pani uda (...) bo naprawdę byłoby świetnym pomysłem, gdyby się ktoś przyjrzał temu głębiej i pomyślał sobie, że szkoła naprawdę powinna być odseparowana już od tych takich klasycznych metod (...) No powiedziałabym, że są już przeżytkiem, przejadły się i tu fajnie by było, żeby sięgnąć do czegoś, co jest ogromnym bogactwem (K10).

Jest to super pomysł, no bo one aktywnie przeżywają. Jest to w formie zabawy, więc znakomita forma przyswojenia wiedzy (K11).

To co słyszę teraz, to co pani mówi, że to jest genialne. Podobne techniki w edukacji wczesnoszkolnej były kiedyś. One się nazywały technikami projekcyjnymi. Tak że się tekst czyta i właśnie dlatego, że tekst jest sam w sobie niekoniecznie poruszający, to wnikało się w tekst na zasadzie wejścia w przestrzeń literacką jakiegoś fragmentu (...) Natomiast to jest genialne. To jest w ogóle genialne dlatego, że pani wchodzi całościowo w tekst literacki i po prostu tak jakby w film pani weszła z tymi dziećmi. A jeszcze dodatkowo dodaje pani do tego taką możliwość twórczego działania. Tak, no bo czy osoby namalują, czy kreski, czy coś tam. No wiadomo, dzieci będą naśladować siebie nawzajem, będą coś tam dokładać do tego i to się wszystko bardzo pięknie rozwija. I w tym momencie jest to właśnie kształcenie zintegrowane, dlatego, że dziecko zaczyna być w akcji, a nie, że dziecko jest tylko odbiorcą słowa. Ono jest też nadawcą. Mówiła o tym pani profesor Regina Pawłowska, że trzeba tworzyć takiej możliwości do aktywności i ekspresji dziecka, żeby dziecko mogło być i odbiorcą, i nadawcą, a nie tylko odbiorcą. Tak, bo jak inaczej? Po co on odbiera, jak nie może nadawać prawda? Także to jest genialna rzecz, tego powinno być jak najwięcej, także jeżeli taka jest koncepcja tej teatralizacji no to ja tylko będę dopingowała (...). Ona wpływa na cały holistyczny rozwój człowieka w tym momencie i jego aktywność (...). Nauczyciel jest bardzo aktywny w tym momencie, bo to on musi być tym głównym wódcem, który przeniesie się w ten świat i się z dziećmi bawi, a często tak jest, że nauczyciele nie chcą się bawić z dzieckiem, tylko dają coś jakiś zadanie dzieciom. (...) Bardzo, bardzo fajny sposób. Ja bardzo popieram (K12).

Właśnie o to chodzi, w tym nauczaniu, żeby te dzieci nasze miały więcej emocji, więcej zmysłów zaangażowanych. Dziecko lepiej zapamiętuje i ja mam wtedy satysfakcję z tego, że się to podobało, zawsze jest jakaś ewaluacja po to, żeby właśnie też tą informację zwrotną uzyskać. Rodzice też (...), bo dzieci opowiadają w domu (...) To jest ta radość dla dzieci, tam, gdzie angażują wiele zmysłów. Jesteśmy wszyscy świadomi jako nauczyciele, że te dzieciaki wiedzę zapamiętują, kiedy przeżywają (K13).

Jest to atrakcyjne dla dzieci i kreatywne i umiejętność takiego zebrania, co jest ważne w tekście, na czym by się można zaczepić, ważne punkty. To też jakby w uczeniu pomaga, co jest ważne w czytance, co jest mniej ważne. Tak to też taka trochę psychoterapia (K16).

No, korzyści na pewno może przynieść, bo dzieci uczą się przez zabawę. Oni mogą się i wcielić w rolę i jednocześnie odbierają to jako zabawę. Nawet nie zdając sobie sprawy, że te trudne wyrażenia takie jak tipi czy wigwam zapamiętują. I to im zostanie. Przypomną sobie za dzień, dwa, pięć, że w tipi się mieszka, że poluje się na bizona, czy niedźwiedzie. Więc oni to zapamiętują. Pewnie nie wszyscy, bo nie da się wszystkich nauczyć. Natomiast myślę, że duża część z nich, która się trochę wkręci w tę historię wejdzie w nią całym sobą. Na pewno w ten sposób zapamięta dużo więcej niż czytając suchy tekst (K17).

Czytając tekst, to przypuszczam, że właśnie jedno, dwoje może by się zgłosiło, żeby coś odpowiedzieć na jakiegokolwiek pytania, a tutaj one to przeżyły i to jest na pewno taki element fascynacji. Coś się dzieje (...) Dla nauczyciela to jest na pewno też satysfakcja, że nasza praca przynosi efekt. To nas cieszy. Bo jeżeli właśnie czytamy suchy tekst i dwoje, troje dzieci odpowie nam na pytania zadane do tego tekstu, to gdzie reszta klasy? A tutaj wchodząc w rolę, w tę sytuację, to one to przeżyły i dla nauczyciela to jest na pewno duża satysfakcja. Słuchałam z takim zaciekawieniem. (...) To mnie zaintrygowało (K18).

Podoba mi się. Tak jak pani to opowiadała (...), że jakby rzeczywiście opracowanie tekstu nie musi być właśnie w ławkach i takie żmudne, i gdzie tak naprawdę dzieciaki się wyłączają już po 5 minutach. Więc na pewno opracowanie tekstu takiego trudnego, informacyjnego w ten sposób będzie dla nich atrakcyjne (K19).

Dalsza wypowiedź respondentki sygnalizuje pewną refleksję na temat postawy nauczyciela w trakcie działań teatralizacyjnych:

Miałam taką refleksję w trakcie, jak pani opowiadała o tym, że to też wymaga od nauczyciela mimo wszystko takiej umiejętności. Wiadomo, że to nie musi być zagrane tak

jak w teatrze, natomiast to jednak musi być takie flow. Trochę tak, że jednak ten nauczyciel musi wiedzieć, co chce powiedzieć (...) Tak, to wymaga umiejętności moim zdaniem, też praktyki, ale też takiego odważenia się (...) Jest zabawnie, jest żart, więc to też od razu lepiej zapada w pamięci, a nie od dziś wiadomo, że mózg się lepiej uczy, jeżeli mamy też emocje i żart. Jestem na tak (K19).

Wypowiedzi respondentek na temat korzyści płynących z pracy metodą teatralizacji ukazują szeroki wachlarz pozytywnych efektów tej formy dydaktycznej:

To na pewno wzbogaca (...). W pracy nauczyciela jest to potrzebne. Jeżeli taki właśnie nauczyciel, który ma w sobie tą ekspresję, potrafi mieć w sobie dziecko to lepiej się dogaduje z uczniami. Jak one będą świetnie się czuły, to będą zapamiętywały, że tak fajnie było, a kiedy to będzie jeszcze raz, a możemy jeszcze raz (K20).

Korzyścią jest to, że te dzieci nieśmiało mogą się odważyć, powiedzieć coś, wstąpić w jakąś rolę, a jak występują w jakąś rolę, to otwierają się (...) Uzyskaną wiedzę na pewno utrwalają dlatego, że to jest dla nich bliższe, że to podczas zabawy utrwała się ta wiedza. Powiększają też znajomość języka, wzbogaca się sama kultura wypowiedzi każdego dziecka. Trzeba wejść w rolę, a dzieci wbrew pozorom są dobrymi obserwatorami życia codziennego. Nam się wydaje, że one tych ról nie znają np. zachowań osób dorosłych, a one doskonale się orientują (K20).

To jest bardzo fajny pomysł. Bardzo ciekawy pomysł (K22).

Pobudza się tutaj wszystkie swoje zmysły i to jest ciekawe. No fajnie bardzo. Na pewno ciekawsze zdecydowanie niż takie suche czytanie wiersza (K24).

(...) To nauka przez zabawę, przez przeżywanie, przez doświadczenie (...) myślę sobie, że zaraz po feriach od razu będziemy szukać jakiś tekst (...) taki tekst słabo zrozumiały, To, co pani tutaj zrobiła. Zapamiętanie przez dzieci nawet tych trudnych nazw i to przez doświadczenie, przez zabawę, Tipi, czy te wszystkie oszczepy, czy inne. I ruch jest, bo też nie siedzą cały czas w ławkach, bo trzeba się było przesuwać. No też fajnie pani tą matematykę wykorzystwała. Dzieci nie muszą znać tabliczki mnożenia i dzielenia, żeby w pierwszej klasie po równo porozsadzać do tych pięciu łodzi, prawda? Świetna sprawa. Naprawdę zainspirowała mnie pani (K25).

Moje szare komóreczki się już zgotowały, słuchając pani. Tak sobie, myślę, że to jest wspaniałe rozwiązanie (...) To jest świetne rozwiązanie, bo generalnie przez zabawy wiadomo, że dzieci i tak się lepiej uczą (...) A jeżeli w tej formie miałyby to się odbywać,

no to jest rewelacja. Dla mnie naprawdę świetny pomysł. Ja już widziałam, jak buduję to tipi i te wszelkie przeliczenia, mierzenie (...). W tej formie jest duża szansa, że każdy coś z lekcji wyniesie i bez utrwalania w domu (K26).

To było fajne. Naprawdę. Tam, gdzie dzieci się angażują, nie ma wrzasków, nie ma jakiegoś bałaganu niepotrzebnego (K26).

Mamy tu tak naprawdę wszystko. Jeżeli są elementy i charakterystyki i tak jak mówiła pani, że można dekoracje robić, więc de facto przerobi się we wszystkich sferach ten temat. Dzieci po zakończonej lekcji taką metodą wiedzą na co się poluje, gdzie mieszkają, jakich używają narzędzi do walki czy do polowań. Myślę, że żadne dziecko nie wyszłoby bez takiej wiedzy (K27).

Dzieci na pewno by się angażowały. Bardzo. Przeżywałyby. Czująby się też ważne. Tak myślę, że jeżeli tak, jak pani opowiedziała, bardzo fajnie całą tę fabułę, to one, by bardzo chętnie się angażowały. Może większości dzieci byłyby zaangażowana, bo zwykle tak na lekcji, jeżeli się czyta tekst to później zadaje pytania i są takie dzieci, które bardzo często i chętnie się zgłaszają do odpowiedzi. Niektóre niekoniecznie, bo mimo że wiedzą, znają odpowiedź, niekoniecznie zgłaszają się i chcą wypowiadać się na forum klasy. Natomiast w takiej sytuacji bardziej by były otwarte, wypowiadały się, odpowiadały na pytania. Natomiast jeśli chodzi o nauczyciela i korzyści, no to też nauczyciel mógłby sam rozwinąć się w tym kierunku, bo na pewno by też wymagało takiej w pewnym sensie gry aktorskiej, żeby zachęcić, zaciekawić, zainteresować dzieci, żeby to nie było dla nich takie monotonne czy nudne. Mógł uzyskać podczas takich zajęć więcej informacji o swojej grupie, więcej niż tak jak przychodzi się na lekcje i taka lekcja jest taka zwyczajna. Zawsze trzeba zastosować nad metodami jakie użyć, żeby dzieci pobudzić do działania i otworzyć je, a myślę, że teatralizacja byłoby bardzo fajna. Bardzo. (...) Współpraca w grupie byłaby też fajna. (...) Myślę, że podczas takich zajęć lepiej wyglądałaby współpraca. Dzieci odbierałyby to bardziej jako zabawę niż jako pracę. (...) Może zdobędziemy większe zaufanie dzieci, bo jednak dowodząc tą grupą to jestem też z nimi. Nie jestem po tej drugiej stronie, tylko po prostu jestem z nimi i to może rzeczywiście też zmienić, wnieść coś nowego w relacje nauczyciel - dziecko, uczeń. Myślę, że zdecydowanie tak. To jest też takie nawiązywanie więzi nauczyciel- uczeń (...). Dzieci bardziej może ufają wtedy. Odbierają nauczyciela nie tylko jako osobę, która stoi przy tablicy coś im opowiada i czegoś tam wymaga. W tym wypadku postrzegają nauczyciela jako kogoś, kto też może się z nimi fajnie bawić (K29).

*Były tam wartości przyrodnicze, matematyczne, wychowanie, moralne była wyobraż-
nia. Dużo było emocji, także to był naprawdę dosyć duży ładunek dydaktyczny, emocjo-
nalny i wychowawczy i myślę, że nie tylko dzieciom to przyniesie korzyść, ale i nauczy-
cielowi. To na pewno współpraca, scalanie grupy (K30).*

*Na pewno jest to taki przekaz, który łatwiej i szybciej trafi do dziecka poprzez połą-
czenie teorii z tym działaniem. Tak, bo oni zdecydowanie lepiej zapamiętują wszystko
wtedy, kiedy mają możliwość praktycznego działania. I to wiemy doskonale. Uważam, że
w 100 procentach ma to rację bytu i na pewno to się sprawdzi. To jest myślę taki złoty
środek, wspaniała metoda (K31).*

*Ja uważam, że to jest korzystne przede wszystkim z tego punktu widzenia, że dzieci to
przeżywają. Dzieci potrzebują przeżyć w klasach 1- 3. Oni to po prostu bardzo biorą do
siebie wszystko i zapamiętują dzięki temu. Myślę, że to jest bardzo korzystne. Tylko ta
metoda nie jest dla wszystkich, bo nie wszyscy nauczyciele potrafią w ten sposób, jak
pani wariować na lekcji. Dla niektórych jest to po prostu nie do przejścia. Ostatnio od-
grywaliśmy scenki A propos nauki ważnych alarmowych telefonów. Oni się bardzo bali
wyjść, bo to pierwsza klasa. Oni po prostu nie wiedzą, że tak można. Jeden chłopiec miał
płakać, bo się przewrócił na lodzie. „Ale ja nie umiem tak płakać”, „To ja ci pokażę, jak
się płacze” - i ja zagrałam tę scenkę. A później usłyszałam od moich dzieciaków: „ale
pani jest aktorką”. Słuchajcie, to nie jest nic trudnego - powiedziałam (...) I oni dopiero
po tym moim wystąpieniu, się otworzyli. Była lawina podniesionych rąk. Wszyscy musieli
zagrać, tak, wszyscy musieli. Każdemu musiałam wymyślić inną scenkę. „Proszę pani,
ale to już było”. Domagali się sami. Jestem tak jak pani powiedziała moderatorem tej
zabawy. Jestem jakby koordynatorem trochę, ale muszę wejść w te uczucia. Pani musi
trochę zwariować na tej lekcji, żeby to zrobić, a nie wszyscy nauczyciele mają nawet
może takie predyspozycje czy chęci (K32).*

*Myślę, że wszystko co nie jest sucho podane, tylko opakowane w przystępną formę
na pewno jest bardziej bogate, edukacyjnie, dydaktycznie, wychowawczo. Dlatego myślę,
że jeżeli właśnie nauczyciel troszeczkę podejrze w taki sposób i zaangażuje się w lekcję
to dzieci na pewno też w taki sam sposób podejrz, i do tej lekcji bardziej się zaangażują.
A dzieci to po prostu kochają i potrzebują tego. To się wiąże nie z siedzeniem w ławce,
wszyscy równo plecaczki, ale ze zrobieniem bałaganu czasami w klasie. Szczerze? Nau-
czyciel nie lubi bałaganu. No taka jest prawda. Ale myślę, że to ma dużą wartość w edu-
kacji (K33).*

Zdecydowana większość moich respondentów, formułując swoje opinie na temat pracy metodą teatralizacji, wskazywała na istotną potrzebę stosowania w praktyce pedagogicznej metod aktywizujących. Respondenci podkreślali, że metody te pobudzają zmysły dzieci, angażują ich wyobraźnię, stymulują przeżycia emocjonalne, uczą współpracy, sprzyjają lepszemu zapamiętywaniu treści, umożliwiają poszerzanie zasobu słownictwa, a także prowokują uczniów do werbalizowania własnych doświadczeń i refleksji.

W wypowiedziach badanych pojawiła się również refleksja dotycząca społecznej roli nauczyciela, postrzeganego jako aktora funkcjonującego w realnej przestrzeni edukacyjnej. Perspektywa ta koresponduje z tezą Ervinga Goffmana, iż *każda jednostka gra jakąś rolę, oczekuje od obserwatorów, że wrażenie jakie pragnie w nich wywołać, odbiorą zgodnie z jej zamysłem. Wymaga od nich, by uwierzyli, że oglądana przez nich postać rzeczywiście posiada cechy, które zdaje się posiadać, że wykonywane przez nią zadanie będzie miało efekty zgodne z zadeklarowanym zamiarem oraz, że w ogólności rzeczy mają się tak, jak się je przedstawia. Bezpośrednio z tym łączy się rozpowszechniony pogląd, że jednostka występuje i organizuje widowisko dla innych ludzi*⁴¹⁷.

Moi respondenci deklarowali odwagę i gotowość podejmowania działań teatralizacyjnych:

Na co dzień, po prostu ja realizuję swoje zajęcia, wykorzystując fabułę, dialogi, które tworzą się tu i teraz na korzyść powiedzmy wnikania w zagadnienie. Załóżmy rozmawiamy sobie o mnożeniu. No to zjawia nam się nagle Żaruś, który jest reprezentantem Literkowa, a jest to zet z kropką. Tak więc on występuje w tym słowie. Znaczy to, że jest specjalistą w tym zakresie (...) Zagadnienie matematyczne czy też powiedzmy zasada ortograficzna również staje się tym źródłem inspiracji. Krok po kroku od pierwszej klasy. Zaczynamy od lepienia figurek plastelinowych, które nagle ożywają, animują dzieci. Te figurki rozmawiają w imieniu (...). A ty stań pleckami. Przywitajmy się, czyli zaczynam wchodzić w ciało, znaczy w schemat tej figury. Jestem już nią, czyli w pewnym sensie to takie wchodzenie w rolę (K10).

Pamiętam, kiedyś robiłam, nawet nie wiedząc, że coś podobnego wykorzystuję. Nie pamiętam, ale to były jakieś zwierzątka... Dzieci były zwierzątkami, teraz wychodziły, szły się napić... (K11).

⁴¹⁷ E. Goffman, *Człowiek w tatrze życia codziennego*, dz. cyt., s. 63.

Ja to wykorzystuję, tylko bez świadomości tego pojęcia teatralizacja (...) Jak przerobiłam literki, to miałam innowacje. Wielozmysłowe poznawanie liter. I ja podczas wprowadzanych liter różne zmysły dzieci angażowałam. I akurat domy Indian, te tipi, dzieci same wykonały wcześniej na plastyce, później tylko tak jak powiedziałam (...) Dzieci wchodziły do tego, były przebierane (...) były płasy harcerskie, polowanie. Ja przez wiele lat działałam w harcerstwie, (...) I ja opowiadałam, a dzieci też. Ja pokazywałam i opowiadałam i one też naśladowały mnie (...) Później było sprawdzenie wiedzy. Był taki turniej. Był tor sprawnościowy i tak jakby wszystkie edukacje połączyłam w tym dniu w jedno (K 19).

Po przedstawieniu respondentkom definicji projektującej teatralizacji, podejmowały one refleksję nad własnym doświadczeniem i działaniami teatralnymi, dostrzegając w nich podobieństwo do teatralizacji:

Przedstawianie lektur, na przykład takich, jak jest „Anaruk, chłopiec z Grenlandii”, no to zdobywają sprawność (...) wtedy też są przebierane. Omawianie lektury jest jakby tutaj głównym celem, ale robimy to poprzez zabawę, poprzez przygotowanie także poczęstunku. W drugiej klasie przerabiają na przykład „Kubusia Puchatka”, więc też robimy dzień w Stumilowym Lesie (...) dekoracje wcześniej przygotowują. No i później są właśnie scenki dramatyczne (...) Na grupy ich dzielę i krótkie scenki mają przedstawić, a inne dzieci muszą zgadnąć, o jaką przygodę Kubusia chodziło (...) Historyczne działania też robiłam np. początki państwa polskiego. Wtedy zrobiłam sprawność Słowianina (...). Też w formie zabawy, czyli te teksty czytają, potem robią gród, przebierają się, mamy zioła, parzymy różne herbatki. Jeszcze był taniec dworski. Takie różne elementy i później powtarzanie tych różnych rzeczy. Tak, czyli taki quiz. Ja jak już omawiam coś to później wracam do tego, takie utrwalanie wiedzy poprzez powtarzanie. Był Mieszko, był Bolesław Chrobry, była Dobrawa. Dzieci były też tak przebrane, a później graliśmy scenki (...) (K13).

Niekoniecznie musi być tekst do improwizowania. Ja na przykład na środek dywanu kilka różnych rzeczy rzucam dzieciom i one mają z tych rzeczy zrobić sobie albo przebrania, albo część jakiejś budowli. Dzielę dzieci na grupy i każda grupa ma przygotować z tych rekwizytów, ubrań i innych elementów, jakieś scenki, które będą na przykład nawiązywały do zawodu fryzjera, albo szewca (K15).

Pamiętam, że kiedyś robiliśmy taki teatrzyk pacynkowy. Dzieciaki same szyły ze skarpetek maskotki. Był jeden narrator, który czytał daną scenkę, a pozostali przedstawiali.

Była scenografia, bo wykorzystaliśmy taką chustę klanzy, żeby zrobić scenę i zakryć tam tych wszystkich aktorów (K19).

Dają na przykład trzy, cztery obrazki i dzieci tworzą z tego opowiadanie. Potem to wszystko przedstawiają. Bardzo fajne wychodzą te zajęcia, muzyka połączona z teatrem. Czasami tylko puszcze z płyty muzykę i dzieci sobie coś tam wyobrażają. Wykonują do tego pracę plastyczną (...). Na edukacji wczesnoszkolnej, gdy omawiamy legendy polskie, to też sobie jakieś scenki robimy, właśnie takie troszeczkę związane z teatrem, takie króciutkie inscenizacje lub scenki dramowe (K21).

Poprosiłam respondentkę o rozwinięcie wypowiedzi na temat inscenizacji opartej na fragmencie tekstu literackiego i opisanie tego procesu. Otrzymałam następującą odpowiedź:

Wygląda to różnie. Możemy na przykład przedstawić scenkę z lektury szkolnej. Lektura powiedzmy ma 100 stron i wybieramy tylko jakiś fragment. (..) Przedstawimy emocje albo jeden rozdział. Mówiliśmy ostatnio o świętach w Bullerbyn. Więc przedstawiamy ten fragment. To nie musi być całe przedstawienie (K21).

W zerówce właśnie bardzo często wszystkie historie dzieci ilustracją ruchem, przede wszystkim jest ruch. To już jest cudowne, ile razy oni powtórzyli to kanu, te wigwamy. Właśnie na tej zbiorce my się podzieliliśmy, posłuchaliśmy muzyki indiańskiej, panowie robili sobie pióropusze z piórek, dziewczynki robiły koraliki na szyję i się ozdabiały. Wymyślaliśmy swoje imiona i po prostu wszystko zapamiętali. Potem po kolejnej drugiej, trzeciej sprawności z patyczków od szaszłyków robiliśmy namioty ze skrawków skóry i to wszystko im bardzo zostało w pamięci. A tu po takiej przerobionej lekcji jestem przekonana, że większość będzie pamiętała. Także to ma cudowną wartość (K23).

Mieliśmy ostatnio podsumowanie odnośnie ferii i bezpieczeństwa. Więc ja się wcielam w rolę osoby, która puka do drzwi. I jak się należy wtedy zachować? Co zrobić, kiedy nie ma obecnych rodziców w domu., Omawialiśmy ostatnio też wiersz „Na straganie”. Była ekspresja twórcza i język polski i matematyka, i plastyka, i muzyka, Przygotowywaliśmy kukielki, rekwizyty, wykałaczkę, kawałek kartki, więc dzieci rysowały też wszystkie warzywa, które się pojawiły w tej inscenizacji. Wcielały się w rolę. Tekstu się oczywiście uczyły dopiero na następny dzień, ale na początku czytały, a już na drugi dzień wszyscy tekst znali i każdy wiedział, w którym momencie mówi (K24).

Nie zdawałam sobie sprawy, że zanim zaczęłam pracować w szkole podstawowej, a wcześniej w przedszkolu i tak chyba nieświadomie albo nie ujmując w takich

kategoriach teatralizacji ja to po prostu realizowałam. Na przykład zieloną noc, gdzie był wątek indiański (...). To była świetna zabawa, bo byli też zaangażowani rodzice. Były zabawy terenowe typu podchody, ale przeobrażone po prostu w zabawę. Z wykonywaniem biżuterii, stroju indiańskiego, budowanie totemu, potem wychodziliśmy na polowanie, a na polowaniu szukaliśmy bizonów, ale nie znaleźliśmy. Poszliśmy nad rzekę, dzieci miały przygotowane wcześniej kije i tam łowiły rybki. Nie złowiły ryb, musiały zbudować sobie tipi z takich małych, dłuższych wykałaczek. Tipi było bardzo małe, więc z tym tipi wracali już razem do przedszkola, gdzie było indiańskie ognisko rozpalone. Więc na ognisku były kielbaski, były tańce, była muzyka indiańska, był taniec słońca i były rzeźby robione (K30).

Jedna z respondentek podała następujący przykład swojej pracy:

Takie moje najprzyjemniejsze doświadczenie i myślę, że takie najbardziej wartościowe to przede wszystkim praca metodą projektu. Taki projekt, swój własny projekt, realizowałam właśnie w ubiegłym roku i on był zatytułowany „Zaczarowany świat teatru”. Zajął nam dość dużo czasu (...) Takim motywatorem, czymś, co mnie zainspirowało w ogóle do tego, było napisanie własnej wersji bajki o Jasiu i Małgosi. Co prawda może fabuła nie uległa zmianie, natomiast było to napisane w formie rymów. Przez kilka lat gdzieś tam sobie leżało w plikach moich i w ubiegłym roku mając klasę 2, podjęłam decyzję razem z dziećmi, że wykorzystamy tę bajkę. Był to projekt - teatr kukielkowy. Rozpoczynaliśmy oczywiście od przygotowania afiszu, który później, znajdował się w holu szkolnym. Dzieci reagowały. Zaprosiliśmy wszyscy całą społeczność klas 1-3, także sala oczywiście wypełniona widzami. Dzieciaki samodzielnie wykonały te kukielki do przedstawienia. Wspólnie dobieraliśmy muzykę (...) Całą scenografię, dekoracje sali. To było ogromne zaangażowanie dzieci. Przede wszystkim udało nam się zrealizować tę kwestię wykorzystania teatru w szkole w naszej edukacji wczesnoszkolnej, podzielenie się tym później z rodzicami. Podczas takich zajęć otwartych dla rodziców, którzy byli kolejnymi widzami naszego występu, także to taki pierwszy aspekt, gdzie ten teatr w pełni został wykorzystany. Ale oprócz tego, że wystawiliśmy to nasze przedstawienie kukielkowe, to mieliśmy jeszcze prelekcje, taki wykład, lekcję pokazową, otwartą, gdzie mowa była o elementach teatru i rodzajach teatru. Także oprócz tego, że dzieciaki zobaczyły przedstawienie, to wyszły z taką podstawową wiedzą o teatrze. Projekt podsumowaliśmy, zebraliśmy w pigułkę (K31).

Elementy teatralne wykorzystuję w czasie lekcji podczas różnych aktywności, gdzie dzieci mogą to czego się dowiedziały zobrazować, przedstawić w formie scenki dramowej. Czyli takie odzwierciedlenie jakiejś danej sytuacji, która pomaga im ją zrozumieć, pomaga im ją też utrwalić (K32).

Często daje im dzieciom wolną rękę. (...) stawiam przed nimi zadania. Na przykład „zróbcie scenkę o dalszych losach bohatera”, a czasami przedstawiają rozdział książki (...) To daje taką wolność i taką właśnie przestrzeń do tego, żeby oni mogli działać (K32).

W opinii badanych metoda teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej - rozumiana zgodnie z zaprezentowaną przeze mnie definicją projektującą - przynosi korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Przede wszystkim sprzyja ona uczeniu się poprzez doświadczenie, działanie oraz zabawę, angażując wszystkie zmysły dziecka (K4, K7, K10, K11, K12, K13, K17, K18, K19, K20, K24, K25, K26, K29, K31, K32, K33). W konsekwencji uczniowie przyswajają treści w sposób bardziej naturalny oraz spontaniczny, a zdobyte informacje są utrwalane (K5, K6).

Według badanych teatralizacja sprzyja rozwojowi wyobraźni oraz kreatywności uczniów, a także umożliwia integrowanie treści z różnych obszarów edukacyjnych, takich jak edukacja polonistyczna, matematyczna czy przyrodnicza, prowadząc do realnie zintegrowanych form pracy dydaktycznej (K16, K27). W rezultacie dzieci rozwijają myślenie twórcze oraz uczą się dostrzegać powiązania pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy (K16, K27, K30).

Metoda ta ma także wymiar terapeutyczny oraz potencjał polegający na wzmacnianiu postaw społecznych. Pozwala wyrażać emocje, buduje empatię, uczy współpracy i odpowiedzialności. Wspólne działania wzmacniają relacje w grupie, sprzyjają jej integrowaniu oraz pomagają w budowaniu zaufania między nauczycielem a uczniami (K29), (K30).

Teatralizacja może także wspierać rozwój umiejętności poznawczych. Dzieci uczą się rozpoznawać, co jest ważne w kontekście przekazywanych im informacji oraz lepiej rozumieją sens przekazu (K16).

Badane nauczycielki akcentowały, że taka forma pracy:

- może pozytywnie wpływać na wyniki uczenia się i ułatwiać zapamiętywanie treści dzięki nauce przez doświadczenie,

- może rozwijać mowę, słownictwo oraz wyobraźnię dziecka,
- angażuje wiele zmysłów i uczy współpracy w grupie.

Jednocześnie zauważyły, że teatralizacja wzbogaca również warsztat nauczyciela, dając mu możliwość:

- rozwijania ekspresji i własnej wyobraźni,
- lepszego rozumienia dynamiki rozwoju uczniów i obserwacji ich postępów,
- odczytywania ról i relacji społecznych w zespole klasowym,
- realizowania procesu rozwoju zawodowego i osobowego,
- stawania się człowiekiem szlachetniejszym i wrażliwszym.

W opinii badanych istotą teatralizacji jest twórcze współdziałanie nauczyciela oraz uczniów.

Metoda teatralizacji umożliwia przenikanie się dwóch dziedzin- teatru i edukacji. Wskazuje to na potrzebę dostrzegania wartości, jakie się z tym przenikaniem wiążą. Podkreślał to Stefan Jaracz, pisząc: *Teatr (...) jest tak nieodzowny, jak szkoła, a nawet aprowizacja, komunikacja, import, eksport i wszystkie elementy gospodarczego życia, które dziś ciągle wydają się najważniejsze*⁴¹⁸.

W kontekście wykorzystywania metody teatralizacji w praktyce edukacyjnej szczególną rolę odgrywa nauczyciel, który nie pełni jedynie funkcji przekazującego informacje, lecz sam staje się uczestnikiem działań aktywizujących i bazujących na współpracy z uczniami.

3.1.4. Wątpliwości nauczycieli i wskazane przez nich trudności dotyczące prowadzenia zajęć metodą teatralizacji.

Analiza wypowiedzi badanych nauczycielek na temat trudności i wątpliwości związanych z prowadzeniem zajęć metodą teatralizacji pozwoliła mi na wyodrębnienie trzech rodzajów wyzwań:

1. wyzwania techniczno-organizacyjne,

⁴¹⁸ S. Jaracz, *O teatrze i aktorze*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1962, s. 114.

2. wyzwania związane z uczniami,
3. wyzwania związane z nauczycielami.

Do wyzwań techniczno- administracyjnych można według badanych zaliczyć:

- dużą liczebność klas (najczęściej ponad 25 uczniów),
- sale lekcyjne o niewielkiej powierzchni,
- ścisłe wymagania programowe i ograniczenia czasowe,
- brak środków finansowych na materiały/rekwizyty,
- mało czasu na przygotowanie materiałów potrzebnych do działań teatralizacyjnych,
- potencjalne niezadowolenie i skargi rodziców dotyczące stosowania niekonwencjonalnych metod.

Wyzwania dotyczące uczniów:

- uczniowie ze specjalnymi potrzebami, którzy wymagają dodatkowego wsparcia,
- coraz większa liczba uczniów wycofanych i nieśmiałych,
- trudności w utrzymaniu dyscypliny i koncentracji uczniów podczas zajęć,
- wyzwania związane z integracją uczniów uczących się dopiero języka polskiego.

Szczególnego wsparcia i uwagi wymagają według badanych uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz osoby wycofane i nieśmiałe, dla których aktywności oparte na ekspresji ruchowej czy pracy w grupie mogą być trudne. Dodatkowo, dynamiczny charakter działań teatralizacyjnych może utrudniać utrzymanie koncentracji i dyscypliny, a komunikacja z uczniami, którzy nie znają dobrze języka polskiego może być utrudniona.

Wyzwania związane z pracą nauczycieli:

- opór przed odejściem od tradycyjnych metod nauczania,
- brak szkoleń w zakresie stosowania różnych form edukacji teatralnej, w tym teatralizacji,
- obawy dotyczące zarządzania klasą (hałas, dezorganizacja),
- dodatkowe obciążenie pracą przygotowawczą.

Analizując powyższe wyzwania można wywnioskować, że opór nauczycieli wobec wykorzystywania teatralizacji bardzo często wynika z przyzwyczajień, braku doświadczenia oraz z poczucia bezpieczeństwa, które budują i utrzymują dzięki pracy sprawdzonymi metodami.

Wielu nauczycieli zauważyło jednak, że przy odpowiednim planowaniu i wsparciu można sprostać tym wyzwaniom. Jednocześnie badani podkreślali, że korzyści płynące

ze stosowania metody teatralizacji przewyższają potencjalne trudności i wyzwania, jakie się z nią wiążą.

Oto przykładowe wypowiedzi respondentek na temat:

Po pierwsze musi to dobrze czuć nauczyciel. Mieć taką otwartość na to, żeby to robić. Na pewno lepiej jest w małej klasie. My teraz mamy klasy od 25 dzieci w górę, więc się ciężko pracuje. To jeszcze są dzieci, gdzie mają różne problemy, orzeczenia, opinie. Dużym problemem jest wielkość klas i dzieci bardzo są różnorodne. Także to utrudnia. W mniejszej grupie tak. Jestem za. I to na pewno pomaga. Ja teraz obecnie mam klasę dwudziestoosobową. Powiem pani komfort, po prostu jestem w szoku (...) Nauczyciele nie chcą robić nic inaczej. Chcą się trzymać książek i ćwiczeń. A jak będą się trzymać książek i ćwiczeń, to nie ma w ogóle mowy o teatrze. Przygotują przedstawienie na Dzień Babci, Dziadka, będą przeprowadzali 30, 40 prób. Dzieci mają dość i jak mają potem kochać teatr? Mówię pani o rzeczywistości szkolnej. Taka jest rzeczywistość polskiej szkoły. Większość osób niestety pracuje z pakietami. Te pakiety niektóre są bardzo niskiej jakości i tylko się pędzi kartka za kartką, strona za stroną (K1).

Oczywiście że są trudności. Przede wszystkim brak rekwizytów, bo rekwizyt to jest coś, co dziecko widzi i jemu się to później kojarzy, a nie wszystko jesteśmy w stanie pokazać gestem. Na niektóre rzeczy jednak potrzebujemy mieć odpowiedni materiał, na którym pracujemy. Jeżeli mówimy o bezpieczeństwie na drodze jesienią, no to musimy mieć parasol, musi mieć latarkę, żeby tym dzieciom pokazać. Tak więc pewne rzeczy dzieci muszą zobaczyć. Nie wszystko jest on w stanie sobie wyobrazić, jak to mogłoby wyglądać (K3).

Gdybyśmy pracowały faktycznie w takich godzinach, w jakiś powinnyśmy pracować, czyli po te 18-19 godzin w tygodniu, to byłoby to możliwe, żeby naprawdę można było świetne zajęcia przygotować. Natomiast w tej chwili jesteśmy na takim etapie edukacji, że brakuje nam non stop kadry i z naszych 19 godzin robi się na przykład 37 w tygodniu. No i już wtedy nie ma aż takich, nawet nie tyle chęci, tylko po prostu mocy przerobowych, żeby jeszcze usiąść w domu i poświęcić 4-5 godzin na przygotowanie materiałów. Poza tym też no niestety szkoła się boryka za każdym razem z problemami finansowymi, czyli te materiały też potrzebują, żeby ktoś je finansował. Nie zawsze Rada Rodziców jest chętna (...) i do pewnego momentu oczywiście sami finansujemy. Natomiast powyżej już jakieś granicy nie wszyscy są w stanie zakupić pewne rzeczy (K3).

Więcej pracy. Trzeba się przygotować i tak to zrobić, żeby się zadziało i żeby zachęcić i żeby to miało efekty. Ale z drugiej strony myślę, że zawsze się znajdzie uczeń,

który po prostu będzie miał problem tak żeby wejść w to i się zaangażować. Na pewno ten wycofany, na pewno ten, który nie lubi fajerwerków, który lubi ciszę i spokój, i lubi sobie siedzieć, mieć spokój, żeby nikt na niego najlepiej nie patrzył. Więc myślę, że tutaj będzie problem z tymi wszystkimi osobami, które mają takie problemy społeczne. Teraz mamy takich dzieci coraz więcej, chcą być niewidzialne, ciche i żeby nikt na nich nie patrzył, nikt do nich nic nie mówił (...) Jeżeli chodzi o dyrekcję, to póki rodzice nie dzwonią i nie zgłaszają sprzeciwu, nie stoją pod sekretariatem i nie mówią, że pani robi dziwne rzeczy to myślę, że dyrekcja jest zawsze na tak. (...) jakieś tam nowe metody nauczyciela. Dopóki jakiś rodzic się nie znajdzie, który zacznie to krytykować i czepiać się (K4).

No, to zależy też, jaką się ma klasę no, bo czasami są takie na przykład dzieci mocno wycofane i one mogą nie chcieć. Mogę się wstydzić oceny kolegów, że źle zagrają tę rolę (...) ale myślę, że to ma więcej plusów niż minusów (...) Dzieci generalnie lubią się angażować, no zawsze znajdują się jakieś jednostki, które tam wiadomo, no mogą nie chcieć uczestniczyć. Ale to na zwykłych zajęciach jest tak samo. Jeden tam siedzi i chowa się tylko żeby go nie zobaczyć. A drugi będzie się dziesięć razy zgłaszał, więc myślę, że są plusy i minusy, ale na pewno więcej plusów (K5).

Są dzieci, które się boją i nie lubią występować, nie lubią wchodzić w jakąś sytuację dla nich trudną (...) Można wtedy inną rolę dla nich znaleźć, żeby czuły się bezpiecznie. Ale to może być taka trudność, że właśnie część dzieci po prostu będzie wolala stać z boku, niż wchodzić w tą zabawę. Wydaje mi się jednak, że większość i to znaczna większość dzieci bez problemu i z wielką chęcią będzie się bawiła (K6).

Wydaje mi się (...) to wyłącznie od kreatywności nauczyciela zależy. Bo tak naprawdę to nie muszą być jakieś takie prawdziwe rzeczy (...) To może być na przykład coś narysowane, wydrukowane, tylko taki jakiś maleńki rekwizyt (...) Tylko kwestia zaangażowania nauczyciela, żeby chciałby takie zajęcia zorganizować (K7).

*Mam klasę, która liczy 26 uczniów i nie ukrywam, że jest trudno. Zwłaszcza, że mam dużo dzieci w klasie z orzeczeniami z różnymi trudnościami. Teraz jeszcze docho-
dzą dzieci z Ukrainy. Z roku na rok mam wrażenie, że jest coraz trudniej (K9).*

To jest ten minus, że ludziom się niestety po prostu nie chce. Ja mam takie wrażenie, bo łatwiej jest otworzyć sobie przewodnik i jak ja to nazywam kolokwialnie rąbać po prostu strona po stronie otwierając ćwiczenia. Dzieci są wtedy grzeczne, bo każdy sobie siedzi w ławce, a ja jestem w stanie nad tym zapanować. Nauczyciele tego się

boją, ponieważ tu jest jedna wielka niewiadoma. (...) Nie wiemy, co te dzieci zrobią. Nie wiemy, jak zareagują. Będzie głośno, a tego nie lubią nauczyciele, nie potrafią również znaleźć się w takich sytuacjach. I to deprymuje nauczycieli, bo same pomysły są świetne. Natomiast grupa musi być od samego początku prowadzona w ten sposób, żeby były efekty. Musimy krok po kroku od pierwszej klasy zaczynać (K10).

Zależy to od liczebności klasy i możliwości lokalowych. Różne są sale, więc to jest jedyny taki problem, który ja widzę. No i klasa, gdzie są dzieci na przykład z różnego rodzaju niepełnosprawnością i nie mam na myśli niepełnosprawności fizycznej tylko takie, gdzie tych klas integracyjnych jest dużo. Tu bym widziała problem, no bo często tacy uczniowie potrzebują wsparcia innego nauczyciela. Trzeba wielokrotnie powtarzać.

No to jest do zrobienia. Tylko trzeba by było troszeczkę się tutaj pochylić nad takimi uczniami. (...) Przypuszczam, że nie wymagałoby to przygotowań zbyt wielkich. To jest na żywioł (...) I to nawet by mogło fajniej wyjść niż się zakłada (...) Jednak dzieci są mistrzami w zabawach, więc my możemy tylko pilnować, żeby wyszło wszystko to co chcemy zrealizować (K11).

To są takie lekcje, gdzie musi być ta przestrzeń. Musi. Nie wszystkie dzieci potrafią skoncentrować uwagę, nie potrafią czekać na swoją kolej (...) Czasami przeszkadzają strasznie. W 2 klasie nie ukrywam, mam dzieci, które emocjonalnie zachowują się jak trzylatki. I to jest trudne, bo ja w zawodzie pracuję ponad 20 lat. Jeżeli chodzi o emocje dzieci, to jest coraz gorzej. Bo co z tego, że te dzieci przychodzą do szkoły i one znają litery i umieją liczyć, jak one emocjonalnie... to po prostu jest ciężko (...) Wszyscy żyją szybko, nikt tym dzieciom nie tłumaczy, bo nie ma czasu. No i komputery, i tablety (...). Dzieci potrzebują wyciszenia (...) Jeżeli my mamy w klasie prawie po 30 osób, a są też dzieci z Ukrainy, to nie jest to łatwy orzech do zgryzienia jak takie właśnie aktywizujące metody pracy. To jest naprawdę wyczyn, żeby to wszystko się udało. I nauczyciele wychodzą po takich zajęciach po prostu zmęczeni. Ale duża część dzieci później ma tą wiedzę. Ta gra jest warta świeczki. Ale to nie jest łatwe dla nauczyciela (K13).

Przygotowanie tego wszystkiego wymaga bardzo dużo czasu takiego poza szkołą. Zaangażowania przede wszystkim. Wszystko trzeba zgromadzić. Rekwizytów nie ma w szkole, więc wszystko trzeba przynieść po prostu z domu albo prosić rodziców, żeby nam w tym pomogli. No i w takich małych szkołach to też jest takie lokalowe ograniczenie (...) No bo te sale nie są takie duże. Jednak rzeczywistość jest rzeczywistością i te lokalowe rzeczy to też jest taki trochę problem (...) Ale takie rzeczy się robi, to jest do

zrobienia i to jest bardzo fajne przy dzieciach. Ja tak robiłam. Na przykład Antarktydę, Grenlandię, pingwiny, robiliśmy igloo. Wpłatałam jeszcze w to elementy logopedyczne, bo tam o Indianach to mieliśmy te wszystkie odgłosy (...) No to takie rzeczy naprawdę się robi. Niemniej jednak trzeba to lubić i to czuć (K14).

Program jest przeładowany jakoś bez pomysłu (...) Jeden jest temat na całą lekcję, gdzie można było coś zrobić więcej, a drugi jest za bardzo obszerny, że jest ciężko się jakby zmieścić, dlatego tutaj ciągle nie ma idealnych programów i nie ma idealnych podręczników. Wiadomo, realizujemy podstawę programową, ale podręczniki, ćwiczenia też chcemy, jakby to przerobić i zrobić (...) Takie jest moje zdanie, dlatego jak najbardziej więcej takich różnych, teatralnych sposobów do pracowania z dziećmi. Działania (...) szczególnie w tym najmłodszym wieku (K15).

Dla nauczyciela to oczywiście oznacza pełne torby rzeczy przyniesionych z domu. Trzeba być na wszystko przygotowanym. Trzeba zbierać mnóstwo rzeczy. Wszyscy pytają, po co ci to potrzebne? A ja mówię, że jestem nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej i wszystko jest mi potrzebne. Więc każdy sznureczek, każdą rzecz właściwie mam w szafce. W szkole mam szafkę, w której są rzeczy (...) otwieram taką szafkę no i mamy jakiś przedstawienie. Proszę bardzo, przebierzemy się teraz za te postacie, no i są przebieranki. Kapelusze, jakieś tam pocięte rzeczy z inscenizacji, które dawno mogłabym wyrzucić, ale wszystko jest potrzebne, więc to jest taka trudność, że ciągle mam pełne duże torby. Ciągle jestem obładowana (K16).

Mam czworo dzieci z zespołem Aspergera w klasie. I każde z tych dzieci jest inne. I na pewno co najmniej dwoje z nich w ogóle nie chciałoby wziąć udziału w takiej aktywności, więc obserwowali by to z boku. Jednocześnie wiem, znając każdą z tych osób, że na swój sposób czuliby się wykluczeni, więc ja musiałabym też po lekcji poświęcić swój czas na rozmowę z każdym z tych dzieci, żeby zapytać się o ich odczucia tak, żeby trochę się nimi zaopiekować. A też klasa widziałyby, że oni nie biorą udziału, bo przecież nie wiedzą, że tym dzieciom coś dolega, że mają pewnego rodzaju zaburzenie, które troszeczkę ich hamuje przed pewnymi aktywnościami (K17).

Zapytałam tę respondentkę (K17), czy dzieci te uczestniczą w aktywnościach dramatycznych. Otrzymałam następującą odpowiedź:

Uczestniczą. Tylko uczestniczą na swój sposób. Mam chłopca, który lubi takie tematy, natomiast chciałby wszystko robić tak, jak on chce. On nie podporządkuje się zasadom, regułom. Nie podporządkuje się nawet pomysłowi danemu przez inne dziecko czy

przeze mnie. Tylko on musi wszystko po swojemu. Mam chłopca, który na wszystko zacznie przeklinać, wyzywać, bo tak się u niego większość sytuacji społecznych, emocjonalnych objawia. I to też dekoncentrowałoby resztę klasy. Tak to wygląda na co dzień w moim przypadku, więc ja tutaj stosując takie elementy muszę bardzo uważać. Łatwiej jest mi czasami przeprowadzić zajęcia, kiedy tych dzieci nie ma, bo wiem, że wtedy reszta klasy skorzysta z innowacji (K17).

Dyrekcja byłaby najbardziej za, bo dyrekcja lubi, kiedy się coś dzieje i kiedy są nowe pomysły. Natomiast jeśli chodzi o program, na pewno byłoby to trudno zmieścić w czasie. Program jest napięty, trzeba gonić. Tak jak teraz w trzeciej klasie po prostu jest temat za tematem, temat za tematem i czasami muszę jakiś temat poświęcić, żeby przeprowadzić temat, który jest ważniejszy, bardziej potrzebny i który dla nich się przyda w przyszłości, więc tym tematami wolę poświęcić więcej czasu. Nawet czasami dzień, dwa, a te mniej ważne po prostu gdzieś tylko zostawić, wspomnieć. Natomiast tutaj program chyba głównie jest problemem. Program, który jest napięty tak, że czasem nawet na lektury mamy w programie przewidziany jeden dzień, gdzie ja sobie go rozwlekam na minimum trzy dni, w zależności oczywiście od tematyki książki (K17).

Wypowiedź respondentki pokazuje, że dzieci z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczestniczą w aktywnościach dramowych, jednak ich udział często odbiega od przyjętych zasad i wymaga stałej kontroli ze strony nauczyciela. Trudności w zakresie regulacji zachowań oraz respektowania reguł wpływają nie tylko na przebieg zajęć, lecz także na koncentrację całej grupy. Jednocześnie respondentka podkreśla, że pomimo dużej przychylności dyrekcji wobec innowacyjnych działań, istotną barierą w regularnym i systemowym stosowaniu teatralizacji pozostaje napięty program nauczania, ograniczający możliwości elastycznego planowania czasu pracy.

Mimo wszystko drama wydaje mi się bardzo trudną metodą. Trzeba jakby umiejętnie to wprowadzać tak samo jak tworzenie różnych przedstawień. Czy właśnie ta teatralizacja (...). Przede wszystkim mam czasem takie poczucie, że dzieciaki się bardziej wygłupiają. Chciałabym coś fajnego zrobić z nimi, a one kompletnie tego nie czują. Prawdopodobnie jest to kwestia praktyki. Jest czas na zabawę, na śmiech, ale teraz jakby też pracujemy (...) To wymaga bardzo dokładnego zaplanowania (K19).

Gdy zapytałam respondentkę co jest problemem, trudnością w tworzeniu dzieciom przestrzeni do działań teatralizacyjnych odpowiedziała:

Głównie brak czasu, no bo to też wynika z tego, że nawet czasami jak zdarza nam się robić przedstawienia takie może nie teatralne, ale jakieś akademie czy apele no to wymaga bardzo dużo przygotowań, bo jest i taniec, i śpiew. I tak naprawdę nawet w tych przedstawieniach teatralnych to też gdzieś to jest obecne. To bardzo dużo czasu zajmuje. Oczywiście to nie jest czas stracony, bo dzieciaki też tutaj wiele rzeczy trenują. Natomiast próby, a później zebranie już tego wszystkiego do kupy to jest bardzo dużo pracy, bardzo dużo czasu, właśnie kosztem innych zajęć. Nie wiem, może gdyby to jakoś tak umiejętnie wprowadzać, tak pomiędzy lekcjami, nawet czasami może jako taka przerwa śródlekcyjna, może to rzeczywiście miałyby większy sens (K19).

Respondentka dodała:

Myślę, że czasami boimy się my nauczyciele spróbować czegoś, bo właśnie to jest coś nowego i tego nie umiemy. Trochę czasami widzę też po sobie, że lubię się uczyć nowych rzeczy i lubię wyzwania. Lubię wprowadzać nowe metody, ale jak czasami patrzę na koleżanki, lub innych nauczycieli, to widzę, że nie każdy jest taki otwarty na coś nowego (...). Na studiach nie miałam proponowanych tego typu aktywności, ż być może była jakaś tam wspomniana drama tak, że można wykorzystywać. Natomiast swoje studia bardziej pamiętam jako pracę nad teorią niż nad praktyką więc jakby większości rzeczy sama się uczyłam już pracując w szkole i właśnie próbując różnych rzeczy. Więc to na pewno ta jedna przeszkoda (...) Dużo też zależy dużo od grupy. Ja na przykład mam dosyć trudną klasę wychowawczo. Jak już sobie wyobrażam, że miałabym ich posadzić i po prostu coś takiego zrobić, to byłby armagedon (K19).

Trzeba mieć wsparcie z zewnątrz, bo my sami nie jesteśmy w stanie wszystkiego zrobić, chociaż bardzo dużo robimy we własnym zakresie (K22).

Mi odchodzi po głowie ta myśl z trudnościami związana, z tymi rekwizytami, czy ze scenografią. Ja myślę, że nadal tą kwestią trudności pozostaje aspekt emocjonalny dzieci, przełamanie ich oporu, ale (...) jeżeli w odpowiedni sposób jako nauczyciel pokieruje tym wszystkim, to jestem w stanie naprawdę rozbudzić w tych dzieciakach chęć do działania (K31).

Naprawdę nie widzę problemów, nie widzę przeszkód w tym, żeby ktokolwiek blokował mnie chociażby w pracy metodą teatralizacji, czy jakąkolwiek inną metodą, która przynosi po prostu pożądane efekty. Jest fajna. Jest ciekawa, sprawia nam wszystkim radość (K31).

Dzieci też mają czasem jakiś problem, żeby się wypowiedzieć. Są bardziej nieśmiałe, mogą mieć trudność w przelamaniu się, żeby jednak stać się na przykład jak tutaj w tej historii tym wodzem. A w przypadku nauczyciela to trzeba jednak troszeczkę wyjść z roli nauczyciela poukładanego. Ładnie ubranej pani i tak dalej (...) co nie zmienia faktu, że można być dalej ładnie ubranym i się bawić z dziećmi. Chodzi mi o jakieś tam w głowie przedstawienie, danie sobie więcej luzu (K33).

Nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich deklarowali większą otwartość, a także wskazywali na mniej trudności w prowadzeniu zajęć metodą teatralizacji.

Oto wybrane wypowiedzi respondentów pracujących w szkołach wiejskich:

Trudności żadnych (...) Żadnych ograniczeń, same cudowności po prostu z tego wynikają. (...) Ja jestem wielką fanką tego (K23). I dodaje:

Tutaj najważniejszą rolę odgrywa nauczyciel, który, jak gdyby się wciela i wprowadza te dzieci w tą fabułę i tak dalej, więc myślę, że tutaj żadnych ograniczeń nie ma. Tak naprawdę jakąś muzykę możemy sobie sami odtworzyć, włączyć jakieś rekwizyty, które można sobie przygotować wcześniej. Jeżeli wiem, co będę czytała, czy o czym będę mówiła, to tu nie ma żadnych ograniczeń. Tak naprawdę nasza wyobraźnia tylko (K24).

Wydaje mi się, że tu nie ma jakiś strasznych trudności. To jest taka fajna metoda do pracy. (...) przecież mamy bloki takie trzy- czterogodzinne, prawda? (...) Jest zawsze edukacja polonistyczna, matematyczna albo społeczna. Jest przecież muzyczna i plastyczna, to też można połączyć, bo to jest wszystko w jednym, prawda? (...) gdyby się miało rekwizyty, to spokojnie w 20 minutach można przeczytać tekst, zrobić taką zabawę i potem jakieś 5 minut jeszcze podsumowania (K25).

Większy wysiłek i większy nakład pracy ze strony nauczyciela. Ale ktoś, kto chce podejmować się nowych wyzwań, to nie idzie na łatwiznę. Tylko chce osiągnąć efekt i sukces. A sukcesem jest to, że dzieci wyposażymy w umiejętności. Dobry nauczyciel pójdzie na to (...) Dobry nauczyciel tak sobie potrafi poukładać podstawę programową, że zdąży zrobić wszystko efektywnie, jeżeli tylko i wyłącznie chce. Po prostu nie ma się co oglądać na dyrektora, na ramy czasowe, które są, tylko wszystko zależy od naszego podejścia do pracy (K27).

Nie musi być to jakieś wymyślne, nie wiadomo jakie. To może być naprawdę bardzo proste działanie, prawda? Więc jako takich trudności to ja tutaj nie widzę. Tak jak w klasie jesteśmy, mamy określoną przestrzeń, jakieś rekwizyty, ale to nie muszą być

akurat te skóry, czy te koraliki prawdziwe, prawda? Można sobie stworzyć, czy jakiś zamiennik wziąć? (...) Tylko wyobraźnia nas by ograniczała (K29).

Nie było żadnego problemu. Dzieci bardzo chętnie wchodziły w taką zabawę. Może znalazłoby się faktycznie jedna, dwójka dzieci, które miałyby po raz pierwszy dystans do tego, ale już za drugim razem już by tego dystansu pewnie nie było (K30).

Według badanych nauczycieli z ośrodków wiejskich, których wypowiedzi przytoczyłam, w stosowaniu metody teatralizacji ważne są następujące kwestie:

- kluczowe znaczenie ma postawa nauczyciela, który potrafi adekwatnie dostosować metody oraz narzędzia pracy dydaktycznej do realizowanych treści programowych,
- aktywności teatralizacyjne mogą przyjmować nieskomplikowaną, prostą do realizacji formę,
- czas trwania zajęć w wymiarze 20-30 minut okazuje się wystarczający dla zaangażowania zarówno uczniów, jak i nauczyciela,
- funkcję rekwizytów, kostiumów oraz elementów scenografii mogą pełnić standardowe materiały dydaktyczne,
- większość uczniów relatywnie szybko adaptuje się do nowych, proponowanych im form aktywności,
- początkowe lęki i obawy uczniów zazwyczaj ustępują po krótszym lub dłuższym okresie obserwacji i uczestnictwa w zajęciach,
- wyobraźnia uczniów odgrywa istotniejszą rolę niż dostępność konkretnych materialnych środków dydaktycznych.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli zwróciła uwagę na problem braku czasu na planowane lub spontaniczne działania teatralizacyjne i ogólniej - na działania wpisujące się w wychowanie przez teatr.

Oto przykładowe wypowiedzi badanych na ten temat:

Jeżeli ja z dzieckiem składam papierową serwetkę, to już zabawa w teatr się zaczyna, kiedy ja ożywiam tę serwetkę. Czyli przy pomocy muzyki czy jakiegoś ruchu, ona jest jakąś falą czy jest jakimś tam obłokiem i tak dalej. Nauczyciele nie robią takich rzeczy. Nie wiem dlaczego nie. A to jest przecież ważne dla świadomości swojego ciała, żeby dziecko prawidłowo się ruszało, żeby nawet elementy matematyczne do głowy weszły. Gdzie jest prawo, gdzie jest lewo, wyżej, niżej, szybciej, wolniej. To są wszystko centralne techniki, które powinny generalnie być w edukacji wczesnoszkolnej. Teatr powinien być

jako metoda oraz techniki teatralne. To powinno być. To jest element, który jest w metodyce od zarania dziejów w edukacji wczesnoszkolnej, a zostało to wyparte podręcznikiem, obrazem i ćwiczeniami (...) Dzieci jak się ruszają, nadają te znaczenia, czują sens tego co robią, czyli jednocześnie rozwijają logiczne myślenie, przyczynowo skutkowe (...) Ja uważam, że od 1999 roku, kiedy była taka reforma wprowadzająca kształcenie zintegrowane, ona dała możliwość właśnie, żeby się wypowiedzieć, żeby nauczyciel mógł z dziećmi pracować w oparciu o ruch, muzykę, przestrzeń, w oparciu o eksperyment słowem. (...) Można eksperymentować słowem i to była fantastyczna reforma, która dawała taką całą możliwość, żeby tym teatrem czy technikami teatralnymi pracować. Natomiast w tym samym czasie wydawnictwa zarzuciły nauczycieli pakietami edukacyjnymi, po to, żeby je zrealizować. Nauczyciel więc został osaczony liczbą stron i realizuje po kolei te ćwiczenia (K12).

Myślę, że po prostu nauczyciele traktują teatr jako dodatek, jako pobawimy się w teatr, bo to jest sztuka. Natomiast nie rozumieją, że dziecko chodzące po tej całej płaszczyźnie (...) uczy się przestrzeni, uczy się relacji między obiektami w ruchu, czyli ja, kolega, koleżanka (...) Jesteśmy zanurzeni w matematyce tak naprawdę. Studenci, którzy czasami gdzieś tam do mnie przychodzą na szkolenia, po prostu oni w ogóle nie mają nic z takich rzeczy, które ogólnie nazwijmy sztuką. Może jakąś tam plastyczną, jakieś obrazki, ale po prostu nie mają wiedzy jak taka technika wpływa na rozwój tego dziecka. Po co się to robi? Tak, no bo teatr jest po coś prawda? I nie tylko po to, żeby był właśnie ten teatrzyk na końcu dla babci, choć to też jest jakiś tam efekt, prawda? (...) Tłumaczę zawsze tak, że my mamy cielesny mechanizm rozwoju człowieka i intelektualny mechanizm rozwoju człowieka, i w tym cielesnym mechanizmie mamy to wszystko, co się nazywa koordynacją wzrokowo- ruchową. Przekroczenie osi środka, prawda? Dziecko, które się źle rusza i nie umie tego ptaka, no to najczęściej ma też problemy z pisaniem, prawda? I teraz podejrzewam, że student nie jest uczony właśnie funkcji tych ćwiczeń teatralnych w rozwoju człowieka i przez to nie widzą tej konieczności wykorzystywania tego rodzaju technik (K12).

Zawsze oczywiście można by otworzyć książkę i powiedzieć, no co tam my dzisiaj mamy? No to będzie uzupełnianie jakiś tekstów z luką. No, ale myślę sobie, że aby lekcja była ciekawa, no to nauczyciel musi być przygotowany. Duża część może być improwizacją. Też wiele zależy od uczniów, jak uczniowie są obyci z tekstem literackim. Jak sobie radzą czy są skrupowani, czy też wcale nie. Więc tutaj można naprawdę...Przygotowanie

przygotowaniem, trzeba mieć jakiś tam pomysł w głowie, ale często idziemy za dziećmi i w zasadzie dzieci nam niosą te lekcje (K16).

Niestety ograniczony mamy ten czas i tę podstawę dosyć obszerną. Nie zawsze poświęcamy tyle czasu na to, ale naprawdę to jest bardzo atrakcyjna forma zajęć. Jak najbardziej (K24).

Badani nauczyciele podkreślali, że wskazywane przez nich bariery oraz trudności związane z wykorzystywaniem metody teatralizacji w praktyce edukacyjnej w znacznie większym stopniu wynikają z negatywnego nastawienia, z rutyny i przyzwyczajęń, niż z rzeczywistych ograniczeń organizacyjnych czy technicznych. W ich opinii niezasadne jest traktowanie tych wyzwań jako trudnych do przezwyciężenia lub niemożliwych do realizacji. Metoda teatralizacji stwarza bowiem przestrzeń do twórczego, elastycznego działania, a kompetencje ściśle powiązane z kreatywnością oraz twórczością sprzyjają kształtowaniu postawy nauczyciela otwartego na innowacje pedagogiczne. Innowacje te z kolei umożliwiają skuteczniejsze, szybsze oraz trwalsze rozwijanie u uczniów wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Zasadne jest więc zwrócenie uwagi na znaczenie systemowego wsparcia nauczycieli, w szczególności poprzez implementację elementów teatralizacji już na etapie studiów pedagogicznych, a także poprzez organizację warsztatów i szkoleń adresowanych do nauczycieli praktyków. Efektem takich działań może być ograniczenie negatywnych postaw wobec zmian w metodyce prowadzonych zajęć oraz wzmacnianie pozytywnego i refleksyjnego podejścia do innowacji dydaktycznych.

3.1.5. Wsparcie dla nauczycieli w zakresie stosowania metody teatralizacji podczas zajęć a także preferowane przez nich formy doskonalenia zawodowego w tym zakresie

Na podstawie wypowiedzi badanych nauczycieli można wyodrębnić ich zróżnicowane potrzeby w zakresie wsparcia podczas procesu wdrażania metody teatralizacji w praktyce edukacyjnej. Analiza danych uzyskanych w wywiadach wskazuje, że kluczowym czynnikiem umożliwiającym odejście od dominującego schematu nauczania, opartego na relacji nauczyciel - tablica - podręcznik - ćwiczenia, jest wsparcie oraz zaufanie ze strony dyrektora placówki, rodziców, a także innych nauczycieli.

Warto podkreślić, że stosowanie tego typu metody może przynieść korzyści różnym podmiotom zaangażowanym w proces edukacyjny. Dyrektor zyskuje nauczyciela otwartego na innowacyjne metody dydaktyczne, w szczególności oparte na uczeniu się poprzez działanie i zabawę. Nauczyciel unika rutyny w pracy dydaktycznej, zachowując twórczą postawę wobec realizowanych treści programowych. Uczeń rozwija kompetencje powiązane z kreatywnym myśleniem, współpracą oraz aktywnym uczeniem się.

Jednocześnie część badanych nauczycieli, zwłaszcza pracujących w szkołach wiejskich, wskazywała, że do realizacji działań teatralizacyjnych potrzebuje jedynie minimalnego wsparcia lub wcale nie odczuwa takiej potrzeby. Respondenci ci podkreślali, że kluczowym warunkiem skutecznej realizacji postulatu uczenia się przez działanie oraz doświadczanie są kreatywność, zaangażowanie oraz entuzjazm samego nauczyciela.

Oto przykładowe wypowiedzi badanych na temat potrzeby wsparcia w zakresie wykorzystywania metody teatralizacji:

Czy ja bym potrzebowała? Chyba nie, po prostu jak mnie temat lub metoda zainteresuje (...) to sięgam sobie i sama sobie potrafię, to po prostu przeanalizować. W tym wypadku też sobie pomyślę, w którym momencie by mogła to zrobić. No i jak będę chętna, to to zrobię, a jak nie to odpuszczę (K1).

Myślę, że większego wsparcia może potrzebowałabym od dyrekcji, która by mogła wpłynąć na lepsze wyposażenie naszych gabinetów i większego wysłuchania się w nasze potrzeby. Bo nie zawsze jest tak, że dostajemy to, co chcemy, tylko po prostu to, co komuś się wydaje, że jest nam potrzebne (K3).

Przede wszystkim trzeba mieć miejsce (K4).

W zależności od tego jaki temat byłby realizowany, ale może bardziej tutaj istotne jest wsparcie rodziców, żeby przygotować coś, żeby dzieci zaopatrzyć w coś (K29).

W wypowiedziach pojawia się też temat wsparcia ze strony innych nauczycieli. To możliwość obserwacji koleżeńskiej, wymiany doświadczeń, czy dzielenie się dostępem do przykładowych scenariuszy zajęć pracy metodą teatralizacji:

(...) takiego wsparcia, na przykład, żeby mogłabym się wymieniać doświadczeniami, również z moimi koleżankami, że na przykład jedna wymyśliła i zrobiła w jakiś sposób zajęcia i się podzieliła tym swoimi doświadczeniami. I tym powiedzeniu co było

plusem, co było minusem, żeby druga już nie powieliła tych błędów, żeby można było tylko tą nowość rozwijać (K6).

Wydaje mi się, że chyba to nie wymaga aż takiej jakiejś pomocy z zewnątrz, prawda? Nauczyciel jest na tyle kreatywny, że mógłby to zrobić. Pozostaje jedynie kwestia chęci, wyobraźni (K7).

Tutaj chyba by się przydało to wsparcie dyrektora. Nie ukrywam, że fajnie byłoby współpracować także z innymi nauczycielami, żeby to nie wyglądało w ten sposób, że powiedzmy jedna klasa robi (K9).

Propozycje dla nauczycieli, przy jakich tematach mogli wykorzystywać, żeby do tego też była dopracowana muzyka czy scenografia. Jak można było to zrobić, zrealizować, żeby nie dużym nakładem (K15).

Zrozumienia ze strony rodziców. Rodzic uważa, że wypełnianie ćwiczeń to jest nauka. Natomiast już wszystkie formy, które nie pozostawiają śladu po sobie, to już nie jest nauka. My nauczyciele potrzebujemy wsparcia rodziców, więc rodzice w pierwszej kolejności, żebyśmy nie byli torpedowani z tego tytułu. Wsparcie dyrekcji, zrozumienia, wsparcie koleżanek i kolegów również przydałoby się. Myślę sobie, że ta metoda fantastyczna jest. (K16).

Wsparciem byłaby możliwość obserwacji kogoś, kto to wprowadza, stosuje teatralizację, żeby móc poobserwować, jak to wygląda, też poczytać przykładowe scenariusze, żeby móc to sobie samodzielnie wyobrazić, tak jak to by wyglądało w mojej głowie. A jak to wyglądało w przypadku osoby, która to już prowadziła. I oczywiście dostosować to później do swoich uczniów (K17).

Na początku gdybym miała coś takiego wprowadzać, to przydałoby mi się kilka pomysłów, jak, w jakich sytuacjach można by było to wprowadzić, przy jakich tematach? No bo wiadomo, wszystko się zaczyna od inspiracji, tam później pewnie samodzielnie by można było tworzyć tego typu rzeczy (K19).

Ja nie widzę tu w ogóle potrzeby wsparcia. To jest takim niskim nakładem zrobione. Podkład muzyczny jestem w stanie sobie zorganizować. W klasie to nie potrzeba żadnego wsparcia ani nakładu finansowego. Każdy gadżet może się stać rekwizytem. To jest cudowne (K23).

Analiza wypowiedzi badanych nauczycielek wskazuje na zróżnicowany charakter ich potrzeb w zakresie wsparcia w realizacji zajęć prowadzonych metodą teatralizacji.

Część badanych deklaruje, że dzięki własnej kreatywności i zaangażowaniu radziłaby sobie z jej stosowaniem samodzielnie, nie oczekując dodatkowej pomocy. Inni respondenci zwracają jednak uwagę na potrzebę wsparcia organizacyjnego, przede wszystkim ze strony dyrekcji placówki, a w szczególności w zakresie wyposażenia sal lekcyjnych, a także zapewnienia odpowiednich warunków przestrzennych.

Nauczyciele podkreślają również znaczenie właściwej współpracy z rodzicami, a także możliwość wymiany doświadczeń i prowadzenia obserwacji koleżeńskich, które mogłyby ułatwiać wdrażanie teatralizacji w praktyce szkolnej. Dla części badanych pomocne byłyby także inspiracje w postaci gotowych scenariuszy zajęć lub przykładów dobrych praktyk. Jednocześnie badani zauważają, że metoda teatralizacji nie wymaga znaczących nakładów finansowych, a jej skuteczna realizacja opiera się przede wszystkim na kreatywności oraz gotowości nauczyciela do podejmowania innowacyjnych działań dydaktycznych.

Na podstawie zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że badani nauczyciele wykazali duże zainteresowanie warsztatami jako najbardziej pożądaną formą doskonalenia zawodowego, preferując podejście praktyczne, oparte na uczeniu się przez doświadczenie. Respondenci podkreślali, że angażujące formy zajęć, umożliwiające im bezpośrednie doświadczanie integracji teorii z praktyką, interakcję z innymi nauczycielami oraz wymianę doświadczeń, w szczególności w kontekście metody teatralizacji, wydają się im bardziej efektywne oraz wartościowe niż tradycyjne formy szkoleniowe o charakterze wykładowym.

Poniżej prezentuję przykładowe wypowiedzi badanych respondentów na ten temat: *Na pewno warsztaty* (K14).

Moim zdaniem to trzeba stacjonarnie się spotkać. I przedstawić to, co chce się nam zaprezentować. Przesłać linki to nie problem, zrobić zdjęcia też, wysłać to nie problem, ale większą wartością jest jednak robienie stacjonarnych szkoleń (K15).

Ja musiałabym się przeskolić u kogoś, na przykład u pani (K16).

Na pewno właśnie tak warsztaty połączenie teorii z praktyką, tak żeby to wszystko się wzajemnie zazębiało. Żeby można było jednocześnie poznać z punktu widzenia teoretycznego, ale też z praktycznego. Myślę, że ta praktyka w naszym zawodzie jest najważniejsza i najbardziej potrzebna i ona najwięcej nam daje. Ja lubię bardzo formę

warsztatową. Ale takie warsztaty konkretne, że ja musiałabym się zaangażować też w tych warsztatach (K1).

Jakieś szkolenie, warsztaty, pod takim kątem, żeby ktoś mi coś ciekawego powiedział, bo lubię takie rzeczy, praktyczne najbardziej (K2).

Warsztaty byłyby najlepsze, no bo jakieś prelekcje, to niekoniecznie (K3).

Wydaje mi się, że w tym wypadku to warsztaty chyba by były najbardziej odpowiednio. Mogłabym doświadczyć tego i to zobaczyć, i to poczuć, bo myślę, że jakby mi ktoś o tym opowiadał, no to tak trochę mało skuteczne by było (K4).

Zajęcia warsztatowe, tak myślę, że tak jak pracowałam w przedszkolu, to dużo mieliśmy takich zajęć warsztatowych. Tak szczególnie taka muzyka połączona z ruchem (K5).

Warsztat, praca głosem, to mi się wydaje, że coś, czego u nas nie ma (...) żebyśmy mogli z aktorami... to byłoby bardzo mocno rozwijające, ponieważ oni też mają tą możliwość pokazania nam, w którą stronę możemy poprowadzić dzieci. Scenarzyści, w jaki sposób oni pracują, z chęcią bym się spotkała też z reżyserem jakiegoś przedstawienia, żeby też pokazał mi, w jaki sposób on widzi zwykły tekst. Każdy inaczej na niego patrzy i każdy inaczej rozbraja go pod względem swojego fachu. Inaczej spojrzysz na to scenograf, inaczej spojrzysz reżyser. I też bym chciała dowiedzieć się, w jaki sposób oni podchodząc do tekstu, w jaki sposób później chcą to rozwijać. Jak oni to widzą? Jak oni to rozbrajają na czynniki pierwsze. Bo no ja jestem tutaj tylko pedagogiem, więc ja się patrzę na tekst i się patrzę, jak to moje dzieci będą odbierały, no i w jaki sposób zrobić to dla nich atrakcyjne, a chciałabym zobaczyć to właśnie od tej strony profesjonalnej, jak oni to robią? Przecież oni reżyserują różne przedstawienia dla dzieci, więc z taką osobą z chęcią porozmawiała i się dowiedziała, jak oni to widzą i tak wymieniła swoje doświadczenia z nimi. Jestem pod tym względem jak dziecko, że uważam, że więcej się nauczy człowiek jak coś przeżyje (...), więc jeśli my mamy ten dzieciom zapewnić przeżywanie, to my też powinniśmy coś przeżyć i się w ten sposób rozwinąć (K6).

Najlepszą, najlepszą formą pracy to jest warsztat i rzeczywiście, jeżeli byłyby takie warsztaty realizowane nawet przez teatr, gdzie ten nauczyciel będzie tu przygarnięty taką wielką, życzliwą dłonią, to bardzo chętnie w to wkroczy (K10).

Wydaje mi się to trzeba poczuć. Jak się jest uczestnikiem takich rzeczy albo gdzieś się obserwuje (K11).

Jakieś warsztaty w formy doskonalenia zawodowego mogłyby pomóc. Jestem wzrokowcem, więc jak widzę, to zapamiętuję i też łatwiej mi jest to potem zastosować (K17).

Jakieś warsztaty, żeby pokazać jak to w praktyce wygląda. Żeby po prostu na własnej skórze się pobawić i zobaczyć jak to może być (K19).

Jak najbardziej scenariusz, webinary, warsztaty. Dlaczego nie? Nawet jakbyśmy się spotykamy w takiej formie, dobrze byłoby usiąść i po prostu obejrzeć. A może ktoś by coś przedstawił i to byłoby zaskoczeniem, że ja widzę inaczej, ale ktoś to zrobił zupełnie inaczej (K20).

No tak się wydaje jakieś może szkolenie, może jakieś warsztaty (K24).

Mi się wydaje, że takie zajęcia to powinny być stacjonarne, żeby przyjechać po prostu na zajęcia, przepracować coś takiego i wtedy też się zapamiętuje (K25).

Chciałabym zobaczyć takie warsztaty, na przykład nawet film mógłby to być, gdzie mogłabym obejrzeć, jak to wygląda? Wtedy już wiem z czym to się je (...) Ja muszę zobaczyć, dotknąć, dopiero wtedy mogę eksperymentować (K26).

Chętnie jakieś warsztaty bym faktycznie zrobiła, jeśli by były jakieś warsztaty może bardziej takie plastyczne, gdzie ja bym miała trochę większą wiedzę czego użyć, jak użyć, żeby sobie zrobić scenografię (K30).

Myślę, że najbardziej warsztaty. Wolę uczestniczyć na żywo w takich inicjatywach (K32).

Warsztaty, myślę, że przede wszystkim warsztaty, bo to jest taka sucha wiedza, ale myślę, że nic tak nie obrazuje, nic tak nie uczy człowieka jak właśnie praktyka. Wzucie się, nawet bycie tym dzieckiem (...) My też jesteśmy dziećmi i trzeba to dziecko w sobie pielęgnować nadal, więc myślę, że po prostu to było przyjemne i by było po prostu pożyteczne. Więc warsztaty, warsztaty i jeszcze raz warsztaty (K33).

Najbardziej jakieś takie fajne, ciekawe warsztaty, nawet online (K2).

Badani wskazali też webinary i szkolenia online jako wartościowe formy doskonalenia zawodowego:

Ja tak przez te wszystkie webinary też poznałam wiele metod i jak później coś mnie zainteresowało, to sięgam po materiały z takich szkoleń (K1).

Webinar, w nim z chęcią bym uczestniczyła (K9).

Może być jakieś jedno nagranie, żeby zainspirować (K11).

Może webinary (K13).

Webinar najbardziej popularną jest teraz formą i przyjemną dla nauczyciela, bo nie musi wychodzić z domu, może pić sobie herbatkę (K27).

Podawanie jakiś takich przykładów w formie nawet przekazu takiego słownego (K31).

Warsztaty łączące ruch i muzykę. Jak połączyć ruch i muzykę, żeby to wszystko razem współgrało. Albo gdzie znaleźć pewnego rodzaju utwór muzyczny, który będzie nam pasował do naszego pomysłu (K3).

Scenariusze zajęć tego typu są postrzegane jako szczególnie użyteczne, zwłaszcza gdy są dostosowane do rzeczywistych warunków pracy nauczycieli. Respondenci wskazywali na potrzebę opracowywania elastycznych, uniwersalnych oraz praktycznych scenariuszy, które można w prosty sposób adaptować do zróżnicowanych realiów klasowych oraz odmiennych sytuacji dydaktycznych. Wartością dodaną takich materiałów może być również zamieszczenie odnośników do zasobów muzycznych, które nauczyciel może wykorzystać w trakcie realizacji zajęć:

Najbardziej mogłyby pomóc scenariusze. Tylko żeby brały pod uwagę faktyczne realia, w jakich my funkcjonujemy i nie było w nich wymyślonych rekwizytów, czy takich rzeczy, których nie jesteśmy w stanie zdobyć albo zrobić (K3).

Scenariusz też jest fajny, bo to jest wtedy podstawa do pracy. Wiadomo, że każdy do siebie dostosowuje ten scenariusz (K6).

Warsztaty to może nie, ale właśnie może bardziej scenariusze (...) bardzo jasne, krótkie scenariusze, takie na zasadzie podania, tak jakby na tacy, prawda (K7).

Dobra by była na przykład jakaś taka lekcja w różnej formie może być opisana, czyli w formie jakiejś książki (K11).

Może scenariusze zajęć jeszcze dodatkowe, opracowane już (K13).

Jakby był na przykład link, był fajny scenariusz i był opracowany na przykład z muzyką (...) Dla mnie to stanowi problem pościągać jakąś fajną muzykę, przerobić ją, bo wiadomo, że ona musi być przerobiona pod nasze potrzeby (K14).

Takie podstawowe scenariusze, które są związane z tekstem dla dzieci, gdy można w jakiejś innej formie go wprowadzić, nie tylko przeczytać przed dziećmi głośno (K15).

Elastyczne scenariusze. Każda sytuacja też jest inna, jak nawet spojrzymy na dwie, trzy jakieś takie sytuacje to, mi się wydaje, że już potem łatwiej nam przyjdzie coś samemu pomyśleć i zrobić (K18).

Wartość scenariuszy podkreśliły także respondentki (K19, K20, K22, K23, K24, K26, K27, K29).

Jedna z respondentek wskazała też potrzebę uczestnictwa w lekcji pokazowej:

Na taki kurs albo takie po prostu zajęcia chciałabym popatrzeć. Ja może bym coś ciekawego jeszcze zobaczyła, z czym bym się jeszcze nie spotkała, bo teraz jest całkowicie nowe podejście do nauczania (K20).

Respondentki zauważyły i zaznaczały, że skuteczne wdrażanie innowacyjnych metod dydaktycznych wymaga jednoczesnego połączenia wsparcia instytucjonalnego, indywidualnej kreatywności nauczyciela, łatwego dostępu do praktycznych materiałów dydaktycznych oraz możliwości uczestnictwa w warsztatach i obserwacji doświadczeń innych praktyków. Takie podejście sprzyja zarówno rozwojowi kompetencji nauczycieli, jak i zwiększeniu efektywności uczenia się dzieci. Badani wyrażali ponadto gotowość do uczestnictwa w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, które uwzględniają integrację teorii z praktyką oraz twórcze podejście do procesu dydaktycznego.

Za szczególnie wartościowe w tym kontekście uznano zajęcia warsztatowe, dające możliwość bezpośredniego doświadczenia, integracji teorii z praktyką, interakcji z innymi nauczycielami oraz wymiany doświadczeń. Zwrócono też uwagę na rolę webinarów, szkoleń online, a także na profesjonalnie opracowane scenariusze zajęć prowadzonych metodą teatralizacji.

3.2. Tworzenie metody teatralizacji - raport z badania w działaniu przeprowadzonego w kl. III szkoły podstawowej

Moja droga do wypracowania metody teatralizacji w edukacji była pełna prób, wyzwań i odkryć. Ten złożony i wieloaspektowy proces trwał wiele lat, a każdy krok przybliżał mnie do zrozumienia jej znaczenia i potencjału.

Pierwsze prace związane z wprowadzaniem do zajęć dydaktycznych środków wyrazu charakterystycznych dla teatru miały miejsce jeszcze przed podjęciem przeze mnie studiów w Szkole Doktorskiej ChAT. Jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej

oraz aktorka prowadząca przez kilkanaście lat zajęcia z zakresu dykcji i teatru podjęłam poszukiwania metody dydaktycznej, która umożliwiłaby dzieciom aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się, oparte na działaniu oraz doświadczeniu, sprzyjające lepszemu rozumieniu treści realizowanych podczas zajęć. W tym okresie szkoła, w której rozpoczęłam pracę, uzyskała stu procentowe dofinansowanie projektu realizowanego w ramach programu Erasmus+ pt. *Teatralizacja jako innowacyjna metoda pedagogiczna przeciwdziałająca e-uzależnieniom i wykluczeniu uczniów*, którego byłam pomysłodawczynią i autorką. Realizacja dwuletniego projektu przyczyniła się do pogłębienia moich zainteresowań teatralizacją oraz umożliwiła zdobycie bogatych doświadczeń praktycznych w tym obszarze.

Zainteresowanie możliwościami wykorzystywania podczas zajęć dydaktycznych środków wyrazu charakterystycznych dla teatru nie było więc przypadkowe. Miało swoje ugruntowanie w moim wykształceniu aktorskim, w doświadczeniach związanych z pracą sceniczną i pedagogiczną.

Kluczowym momentem w moich poszukiwaniach - początkowo intuicyjnych i dość chaotycznych - było zapoznanie się z literaturą naukową dotyczącą istoty nauczycielskich badań w działaniu. Poznałam wówczas teoretyczne podstawy oraz metodologiczne założenia tego nurtu badań, łączącego pogłębioną autorefleksję z działaniami ukierunkowanymi na podnoszenie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej. Istotnym aspektem moich poszukiwań badawczych związanych z teatralizacją w edukacji stała się również regularna wymiana uwag oraz konsultacje z promotorem niniejszej rozprawy. Znaczące wsparcie stanowiły rozmowy z ekspertami zewnętrznymi, w tym przede wszystkim z Kazimierzem Braunem, uznanym badaczem teatru oraz teatralizacji w kontekście życia społecznego. Przeprowadzony z nim wywiad był źródłem cennych wskazówek odnoszących się zarówno do zagadnień teoretycznych, jak i praktycznych zastosowań środków wyrazu charakterystycznych dla teatru⁴¹⁹. Ważna była dla mnie także rozmowa z Dorotą Dziamską, metodyczką nauczania i ekspertką w zakresie edukacji przez ruch⁴²⁰. Zainspirowała mnie ona do przemyśleń nad rolą ruchu w rozwoju dziecka (nie tylko fizycznym, ale pojmowanym bardziej wieloaspektowo, m. in. w kontekście zmian w obszarze motoryki małej i dużej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, ekspresji

⁴¹⁹ Udało mi się nawiązać kontakt z profesorem za pośrednictwem platformy Skype, przeprowadziłam z nim godzinny wywiad, który - za jego zgodą - zarejestrowałam. Wywiad ten utwierdził mnie w przekonaniu, że przygotowywane przeze mnie konspekty, tworzone na podstawie tekstów z podręcznika, a następnie wdrażane podczas zajęć dydaktycznych, stanowią przykład teatralizacji w edukacji.

⁴²⁰ Rozmowa z Dorotą Dziamską miała miejsce w grudniu 2023 roku.

artystycznej, uczenia się pisania, matematyki, zdobywania kompetencji społecznych). Należy też podkreślić znaczenie literatury naukowej, którą analizowałam. Dotyczyła ona szeroko rozumianego potencjału dydaktycznego i wychowawczego sztuki, w tym przede wszystkim teatru.

Wspomniane pierwsze próby wdrażania do zajęć z uczniami środków wyrazu charakterystycznych dla teatru trwały od września 2021 roku do czerwca 2023 roku. Pojęmowałam je wtedy, gdy obserwowałam u moich uczniów trudności z przyswajaniem nowych treści rozumieniem ich, czy utrzymywaniem koncentracji podczas zajęć.

Intencjonalne i celowe badania w działaniu rozpoczęłam we wrześniu 2023 roku i trwały one do czerwca 2024. Realizowałam je wspólnie z grupą osiemnastu uczniów (dziesięciu dziewcząt i ośmiu chłopców) uczęszczających do klasy III Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 114 w Warszawie. Była to grupa dzieci, której byłam wychowawcą od klasy I, począwszy od września 2021 r. W grupie mojej nie znajdowali się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Biorąc pod uwagę fakt, że struktura badań w działaniu polega na aktywnym uczestnictwie nauczyciela oraz uczniów, poinformowałam wszystkie dzieci, że pełnią rolę współuczestników procesu badawczego, a ich przeżycia, spostrzeżenia i refleksje mają tu istotne znaczenie.

Badania oparłam na schemacie autorstwa Stephena Kemmisa i Robina McTaggarta. Wymieniają oni następujące, charakterystyczne dla *action research* kroki:

1. obserwacja i dostrzeżenie problemu,
2. nazwanie go,
3. stworzenie planu naprawy,
4. wdrożenie zaplanowanych działań naprawczych,
5. ewaluacja,
6. integracja wiedzy zdobytej podczas badania z wiedzą naukową - wyprowadzanie własnych koncepcji opisu i interpretacji zebranego materiału badawczego,
7. metarefleksja nad przedmiotem badań (ulokowanie wiedzy uzyskanej w trakcie badania, w kontekście wiedzy już istniejącej).

Kemmis i McTaggart twierdzą, że badanie w działaniu jest formą refleksyjnej działalności, stanowiącej najczęściej sekwencję powtarzających się kroków (tzw. spirala autorefleksji). Dotyczy to kroków 3-5, ponieważ podjęte działania nie zawsze od razu prowadzą do zmiany, na której zależy nauczycielowi. Projektowanie kolejnych działań

naprawczych, ich wdrażanie i ocenianie staje się niezbędne. W sekwencjach powtarzających się kroków nauczyciel stara się uwzględnić jak najwięcej wniosków wynikających z ewaluacji tego, co już zostało zrobione i w nieustannym namyśle i aktywnym, twórczym uczestnictwie poszukuje możliwie najlepszych i najskuteczniejszych rozwiązań⁴²¹. Integracja i metarefleksja są traktowane nie jako odrębne fazy strukturalne tego cyklu badawczego, ale jako **czynności wyższego rzędu**, odnoszące się przede wszystkim do podejmowanej przez badacza refleksji w przejściach między kolejnymi cyklami⁴²². Warto też podkreślić, że *wyszczególnione kroki mają wyłącznie charakter porządkujący i w pewnym tylko stopniu pokrywają się chronologicznie z przebiegiem badania. W rzeczywistości jest to proces znacznie bardziej płynny, otwarty i nieusystematyzowany, bowiem refleksja i autorefleksja towarzyszy badaczowi od początku badania, na każdym jego etapie*⁴²³. Kemmis i McTaggart podkreślają to, pisząc:

*Proces ten jest bardziej płynny i otwarty. Kryterium sukcesu nie jest jednak skrupulatne przejście przez wszystkie etapy, ale raczej silna i autentyczna wiara w sens rozwoju i ewolucji praktyk, sposobu rozumienia tych praktyk i sytuacji, w których one występują*⁴²⁴.

Problemem, który stał się dla mnie punktem wyjścia do działań i refleksji w ramach *action research* były trudności moich uczniów związane ze zrozumieniem tekstów zawartych w podręczniku, z koncentracją podczas słuchania ich oraz z zapamiętywaniem zawartych w nich informacji. Często powtarzała się sytuacja, że większość uczniów podczas słuchania tekstów łatwo się rozpraszała, trudno mi było utrzymać ich uwagę i pobudzić ciekawość i zaangażowanie. Problemy te obserwowałam wielokrotnie i to one przede wszystkim skłoniły mnie do poszukiwania sposobów pracy bardziej aktywizującej dzieci.

Podjęłam refleksję nad tym, w jaki sposób mogę urozmaicić zajęcia i uczynić je bardziej atrakcyjnymi dla dzieci; co mogę zrobić, aby:

⁴²¹ A. Nowak-Łojewska, *Badania w działaniu - podstawy teoretyczne i egzemplifikacje*, [w:] *Action research w praktyce. Nauczycielskie refleksje „w” działaniu i „nad” działaniami autorskimi*, Nowak-Łojewska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021, s. 20-21.

⁴²² T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 314.

⁴²³ Tamże, s. 315.

⁴²⁴ S. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i strefa publiczna*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), tom. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 782.

- ułatwić uczniom proces zapamiętywania zawartych w podręcznikowych czytankach informacji,
- sprawić, że będą zapamiętywali więcej trudnych słów/nazw,
- zwiększyć ich zaangażowanie i zaniepokojenie podczas zajęć,
- zaproponować uczenie się przez doświadczenie,
- ulepszyć własną praktykę dydaktyczno-wychowawczą.

Odwołanie się środków wyrazu charakterystycznych dla teatru było, jak już zaznaczyłam, efektem moich doświadczeń zawodowych, kiedy to już wielokrotnie obserwowałam ich skuteczność w stymulowaniu zaniepokojenia, zaangażowania i aktywności moich uczniów. Niezmiernie ważna była też dla mnie wiedza naukowa dotycząca możliwości oddziaływania sztuki na dziecko, teoria wychowania przez sztukę rozumiana nie tylko jako obcowanie z gotowym dziełem, ale też jako twórcza aktywność i ekspresja. Zgłębianie literatury naukowej w tym zakresie umożliwiło mi projektowanie, analizowanie i ocenianie autorskich działań dydaktycznych w kontekście ich teoretycznych podstaw. Mogły one pozostać spójne z ujęciem uczenia się poprzez doświadczenie oraz z koncepcją wychowania estetycznego (w tym wychowania przez teatr), akcentującą rolę aktywnego przeżywania, działania oraz ekspresji w procesie rozwoju dziecka. W tym sensie teoria stanowiła dla mnie istotny punkt odniesienia w refleksji nad praktyką i kolejnych cyklach badań w działaniu.

Zajęcia rozpoczynałam od przeczytania tekstu podręcznikowego, który zawierał treści informacyjne, takie jak zagadnienia lub odkrycia naukowe, opisy oraz fakty historyczne. Teksty te obejmowały trudne dla dzieci pojęcia i złożone treści, a jednocześnie pozbawione były bohaterów oraz dialogów.

Pierwszym świadomie i refleksyjnie przyjętym planem naprawczym było wprowadzenie do zajęć działań pantomimicznych. Był to efekt między innymi rozmowy z metodyczką i propagatorką edukacji przez ruch, Dorotą Dziamską. Rozmowa dotyczyła znaczenia ruchu, w tym ćwiczeń pantomimicznych, w rozwoju dziecka⁴²⁵. Pantomima to **forma ekspresji i komunikacji niewerbalnej**, w której gest, ruch ciała, mimika oraz postawa umożliwiają wyrażanie emocji, treści oraz relacji bez użycia słów. W kontekście edukacyjnym stanowi ona ważne narzędzie wspierające rozwój świadomości

⁴²⁵ Edukacja przez ruch została przedstawiona przez D. Dziamską w kilku publikacjach. Dla mnie ważna była przede wszystkim książka: D. Dziamska, M. Gudro-Homicka, *Bawię się i uczę. Edukacja przez ruch i drama w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2010, ze względu na jej metodyczny charakter.

ciała, kontroli ruchu, wyobraźni oraz myślenia symbolicznego. Ćwiczenia pantomimiczne sprzyjają także rozwojowi kompetencji społecznych i emocjonalnych, umożliwiając dziecku lepsze rozumienie siebie i innych poprzez działanie ruchowe.

W formie niewerbalnej uczniowie przedstawiali treści zawarte w czytanych przeze mnie tekstach. Było to wartościowe doświadczenie nie tylko dla dzieci, lecz także dla mnie jako nauczycielki. Z perspektywy uczniów zajęcia były postrzegane jako bardziej atrakcyjne, ponieważ:

- miały nietypowy, odbiegający od rutynowych form pracy charakter,
- umożliwiały wspólną zabawę oraz współdziałanie z nauczycielem,
- pozwalały odejść od biernego siedzenia w ławkach i włączyć ruch w proces uczenia się,
- dawały przestrzeń na ruch i ekspresję cielesną.

Ja natomiast utwierdziłam się w przekonaniu, że włączanie działań pantomimicznych do procesu dydaktycznego zwiększa zaangażowanie i aktywność uczniów, wyzwala ich ekspresję oraz wyobraźnię. Ćwiczenia pantomimiczne sprzyjają też rozwojowi myślenia symbolicznego dzieci, ponieważ wymagają nadawania znaczeń gestom i ruchom ciała jako zastępczym formom komunikacji.

Jednak obserwacje zbierane w toku zajęć uświadomiły mi, że ilustrowanie ruchem treści czytanek nie przełożyło się na istotną poprawę percepcji uczniów. Analiza i rozumienie omawianych treści nadal pozostawiały wiele do życzenia, co oznaczało, że problemy, które stanowiły punkt wyjścia moich badań w działaniu nie zostały w pełni rozwiązane.

W poszukiwaniu skuteczniejszych rozwiązań wspierających proces uczenia się moich podopiecznych podjęłam kolejne działania planistyczne. Polegały one na opracowaniu scenariuszy z autorską fabułą i bohaterami, a także z zadaniami i aktywnościami, które dzieci miały realizować w oparciu o treści konkretnej czytanki. Scenariusz fabularyzował treść, miał dawać uczniom przestrzeń do twórczej ekspresji i aktywności. Jednocześnie moim zadaniem jako nauczyciela było zaangażowanie się w przedstawianą historię w taki sposób, by koncentrowała się ona na ważnych do przyswojenia przez dzieci treściach, umiejętnościach czy kompetencjach.

Zajęcia wciąż rozpoczynałam od przeczytania tekstu zawartego w podręczniku. Miał to jednak być tylko wstęp do dalszych działań aktywizujących. Na tym etapie

prosiłam uczniów, aby zajęli wygodne dla siebie miejsca - w ławkach lub na dywanie - co sprzyjało stworzeniu atmosfery sprzyjającej skupieniu oraz zaangażowaniu.

Następnie wprowadzałam dzieci w świat działań teatralizacyjnych, zapowiadając, dokąd jako bohaterowie odczytanego tekstu się udamy oraz jaką przygodę będziemy wspólnie przeżywać. W tym momencie najczęściej można było już zaobserwować wśród uczniów oznaki podekscytowania oraz zaciekawienia. Kolejnym etapem było zaproszenie dzieci do wyboru postaci, w które chciały się wcielić. Odczytywałam listę bohaterów oraz przypisane im zadania, jeśli takie zaplanowałam lub jeśli zostały przewidziane w podręczniku. Uczniowie, którzy mieli trudność z podjęciem decyzji, mogli liczyć na moje wsparcie i podpowiedź.

Również ja przyjmowałam jedną z ról w tej teatralizowanej historii, aby wspólnie z dziećmi uczestniczyć w przebiegu fabuły i doświadczać rozwijającej się opowieści. Podczas zajęć towarzyszyłam uczniom, improwizując w ramach wyznaczonych przez treść czytanki. Pełniłam wówczas rolę facylitatora, przewodnika, moderatora działań oraz osoby wspierającej przebieg fabuły, sprawując stały, merytoryczny nadzór nad całym procesem. W przypadku bardziej wymagających sekwencji lub scen zdarzało się, że były one powtarzane, co sprzyjało lepszemu utrwaleniu treści oraz pogłębieniu ich rozumienia.

Po zakończeniu działań teatralizacyjnych przeprowadzaliśmy rozmowę podsumowującą, podczas której uczestnicy dzielili się wrażeniami oraz refleksjami związanymi z przebiegiem zajęć. Dyskusja koncentrowała się na treściach realizowanych podczas zajęć, a także na opiniach dotyczących wprowadzonych form aktywności twórczej. Uczniowie mieli możliwość wyrażania własnego zdania oraz dzielenia się własnymi przemyśleniami. Poza weryfikacją wiedzy zdobytej przez dzieci rozmowy te były więc dla mnie źródłem wiedzy na temat ich opinii o zajęciach. Traktowałam je zawsze jako ważny i istotny element procesu ewaluacji prowadzonych działań.

Wprowadzone działania znacząco zwiększyły poziom zaangażowania uczniów, co było widoczne w spontanicznej aktywności, gotowości do współpracy oraz radości towarzyszącej realizowanym zadaniom. Zaobserwowałam również poprawę w zakresie zapamiętywania treści. Uczniowie doświadczali poczucia sprawczości, co sprzyjało wzrostowi ich pewności siebie oraz ułatwiało ekspresję zarówno emocjonalną, jak i werbalną. W konsekwencji częściej i chętniej zabierali głos podczas podsumowań zajęć oraz zgłaszali się do odpowiedzi.

Jednocześnie odczuwałam pewien niedosyt związany z potrzebą osiągnięcia pełniejszego zaangażowania wszystkich uczniów oraz dalszej poprawy poziomu rozumienia omawianych treści. Pomimo wyraźnego ożywienia klasy i pozytywnych reakcji dzieci na tę formę pracy zauważyłam, że część uczniów nadal miała trudności z uchwyceniem sensu tekstów, zwłaszcza tych o wysokim stopniu złożoności językowej i merytorycznej. Wypowiedzi uczniów wskazywały, że mimo intensywnego zaangażowania ruchowego nie zawsze dochodziło do pogłębionego rozumienia przekazu czytanek, szczególnie w przypadku tekstów zawierających trudne pojęcia, fakty naukowe lub opisy procesów.

Powyższe obserwacje, a także refleksje stały się dla mnie impulsem do dalszych poszukiwań. To właśnie na tym etapie moich badań dokładnie przeanalizowałam publikację Kazimierza Brauna *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, co skłoniło mnie do ponownego namysłu nad dotychczas stosowanymi rozwiązaniami oraz do podjęcia prac nad modyfikacją scenariuszy zajęć. To właśnie na tym etapie moich badań postanowiłam bezpośrednio skonsultować się z autorem powyższej publikacji. Rozmowa z nim znacząco poszerzyła moją perspektywę rozumienia teatralizacji jako zjawiska edukacyjnego i społecznego.

Tworząc fabularyzowane scenariusze, które okazały się szczególnie efektywne podczas pracy z uczniami, zaczęłam zwracać większą uwagę na tak zwany „element dodany” w postaci np. scenografii, kostiumów, rekwizytów. Braun podkreśla, że jest to element zaczerpnięty ze sztuki teatru albo jest analogiczny do teatralnych środków wyrazowych. Znacznie uatrakcyjnia przekaz oraz zwiększa siłę jego oddziaływania. Moment większego skoncentrowania się na **typowych dla teatru środkach wyrazu** wyznaczył kolejny etap prowadzonych przeze mnie badań w działaniu.

Poniżej przedstawiam przykład wdrożenia działań wykorzystujących „elementy dodane” podczas moich badań:

Poprosiłam uczniów o wykonanie rysunku odnoszącego się do jednego z trzech kluczowych i ważnych tematów wyodrębnionych z przeczytanego im wcześniej tekstu. Dla ułatwienia tematy te zostały opatrzone tytułami, które zapisałam na tablicy. Uczniowie mieli możliwość samodzielnego wyboru zagadnienia, które należało przedstawić w formie plastycznej.

Następnie, przez około dziesięć minut, uczniowie wykonywali swoje prace. Po zakończeniu tego etapu rysunki zostały rozmieszczone w różnych przestrzeniach sali lekcyjnej (m.in. na parapetach i półkach), pełniąc funkcję scenografii. Kolejnym krokiem było

wykonanie rekwizytu lub znalezienie elementu kostiumu. Również na tym etapie uczniom pozostawiłam swobodę wyboru - dzieci, które nie chciały podejmować tej aktywności, nie były do niej zobowiązane. Na realizację tego zadania przeznaczyłam około pięciu minut. Po przydzieleniu ról i zadań, dalszy ciąg zajęć - aktywność w oparciu o fabularyzowany scenariusz przygotowany na podstawie czytanki - przebiegał już w przygotowanej przez dzieci scenografii i z wykorzystaniem rekwizytów i kostiumów.

Refleksja nad tym etapem działań doprowadziła mnie do wniosku, że zajęcia realizowane w powyższy sposób stwarzały każdemu dziecku możliwość aktywnego w nich uczestnictwa. Uczniowie mogli wyrażać się nie tylko poprzez ekspresję plastyczną i techniczną - m.in. podczas tworzenia kostiumów i rekwizytów, przy wykorzystaniu zasobów dostępnych w przestrzeni klasowej (półek, szaf, plecaków, piórników), a także własnych przedmiotów znajdujących się w szatni - lecz również poprzez wcielanie się w role. Podopieczni z dużym zaangażowaniem i radością odgrywali improwizowane scenki oraz realizowali przypisane im zadania. Każde dziecko miało przestrzeń na indywidualną ekspresję i na doświadczenie znaczenia swojej obecności i zaangażowania dla dalszego przebiegu zajęć.

Aktywności tego rodzaju sprzyjały postrzeganiu procesu uczenia się jako źródła satysfakcji i pozytywnych doświadczeń, a także wzmacniały motywację uczniów do podejmowania dalszych działań. Dzięki proponowanym im formom pracy dzieci stawały się bardziej otwarte i chętne do wyrażania własnych opinii. Atmosfera swobodnej twórczości, obejmująca zarówno uczniów, jak i nauczyciela, wzbogacała nie tylko proces dydaktyczny, lecz także wspierała rozwój emocjonalny i społeczny uczniów, kształtując w nich wrażliwość estetyczną, empatię oraz umiejętność współpracy i wyrażania siebie poprzez różnorodne formy aktywności.

Pracując nad metodą teatralizacji w ramach *action research*, łączyłam elementy ekspresji ruchowej, plastycznej, muzycznej oraz dramatycznej, takie jak pantomima, gest, mimika, ruch sceniczny, improwizacja, dialog, formy plastyczne (rysunek, scenografia, rekwizyt, kostium) oraz muzyka, która często pełniła funkcję tła wspierającego koncentrację uczniów i pobudzającego ich wyobraźnię.

Integracja tych elementów umożliwiła uczniom nie tylko lepsze rozumienie tekstów o charakterze informacyjnym, lecz także ich głębsze przeżywanie oraz trwalsze zapamiętywanie. W rezultacie zajęcia stawały się przestrzenią uczenia się przez

doświadczenie i twórczą aktywność. Uczniowie stawali się aktywnymi współtwórcami zajęć, natomiast nauczyciel pełnił rolę twórczego przewodnika.

Analiza przebiegu oraz rezultatów podejmowanych przeze mnie działań, której dokonałam pod koniec roku szkolnego 2023/2024 skłoniła mnie do refleksji, że cele postawione na początku badań w działaniu zostały w dużej mierze osiągnięte. Z perspektywy własnej praktyki dydaktycznej dostrzegłam, że zastosowanie teatralizacji jako integralnego elementu zajęć edukacyjnych realnie ułatwiało uczniom zapamiętywanie informacji zawartych w czytankach podręcznikowych oraz sprzyjało przyswajaniu większej liczby trudnych pojęć i nazw. Jednocześnie obserwowałam wyraźny wzrost zaangażowania i zaciekawienia uczniów przebiegiem zajęć, co przekładało się na ich aktywne uczestnictwo w proponowanych działaniach.

Wprowadzane przeze mnie rozwiązania pozwoliły mi konsekwentnie realizować ideę uczenia się poprzez doświadczenie, w której uczniowie nie pozostawali biernymi odbiorcami treści, lecz stawali się współtwórcami procesu uczenia się, aktywnie konstruującymi znaczenia w toku działania, ekspresji i wspólnej refleksji. Równocześnie badanie w działaniu stało się dla mnie przestrzenią pogłębionej autorefleksji nad własną praktyką dydaktyczno-wychowawczą. Umożliwiło mi świadome modyfikowanie stosowanych metod, krytyczne przyglądanie się ich skuteczności oraz podejmowanie decyzji prowadzących do zmian odpowiadających na potrzeby moich uczniów.

Podjęte działania oraz towarzysząca im krytyczna autorefleksja (co jest istotą *action research*) umożliwiły mi odniesienie wiedzy wyłaniającej się z prowadzonych badań w działaniu do wybranych koncepcji i ustaleń obecnych w literaturze przedmiotu. Uzyskane w trakcie badań wyniki potwierdziły opisywaną w literaturze rolę oraz potencjał dydaktyczny i wychowawczy sztuki, a przede wszystkim interesujących mnie działań wykorzystujących środki wyrazu charakterystyczne dla teatru. Jednocześnie badanie w działaniu umożliwiło wskazanie nowych sposobów ich wykorzystania nie jako formy zajęć dodatkowych, lecz jako integralnego elementu realizacji treści programowych podczas zajęć.

W kolejnym punkcie niniejszej rozprawy przedstawiam praktyczne wskazówki metodyczne dla nauczycieli oraz opisy wybranych zajęć realizowanych metodą teatralizacji. Zaprezentowane działania **stanowią ilustrację wybranych efektów** prowadzonych przeze mnie badań w działaniu i ukazują końcowy etap w tworzeniu metody

teatralizacji, w którym wykorzystywane były zróżnicowane środki wyrazu charakterystyczne dla teatru.

3.3. Metodyczne wskazówki odnoszące się do zajęć prowadzonych metodą *teatralizacji* oraz przykładowe scenariusze

3.3.1. Podstawowe wskazówki metodyczne

Formułując metodyczne wskazówki dla nauczycieli klas I-III uwzględniłam zarówno refleksje wynikające z przeprowadzonego badania w działaniu, jak i wyniki wywiadów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. Pozwoliło mi to odnieść się do ich wiedzy, opinii oraz dotychczasowych działań w badanym obszarze.

Prezentowane poniżej propozycje odnoszą się do tego, co nauczyciel może zrobić w ramach zajęć prowadzonych metodą teatralizacji.

Pierwszym etapem działań nauczyciela jest rozpoznanie problemów, potrzeb oraz wyzwań związanych z dotychczasowym uczestnictwem uczniów w zajęciach. Powinien on skoncentrować się na tym, co może zrobić podczas planowania i realizacji zajęć, by odpowiedzieć w jak największym stopniu na te problemy.

W tym kontekście nauczyciel powinien przede wszystkim przeanalizować znane mu problemy swoich uczniów oraz ich potencjalne i realne przyczyny. Mogą one obejmować m.in. obniżony poziom koncentracji uwagi, niski poziom zaangażowania w zadania szkolne, trudności w rozumieniu tekstów odczytywanych przez nauczyciela, ograniczoną motywację do udziału w zajęciach. Istotnym elementem tego etapu jest refleksja nad źródłami tych trudności - nauczyciel powinien rozważyć, czy wynikają one z niedostosowania form i metod pracy do możliwości uczniów, z charakteru wykorzystywanych materiałów dydaktycznych, czy też z indywidualnych potrzeb i trudności rozwojowych dzieci.

Szczególne znaczenie nabiera tu uwzględnienie grupy uczniów ze specjalnymi i specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż wiele trudności w przyswajaniu treści kształcenia wynika z różnego rodzaju zaburzeń rozwojowych, deficytów poznawczych, trudności emocjonalnych lub ograniczeń w zakresie funkcjonowania społecznego.

Myśląc o wprowadzeniu modyfikacji metodycznych, polegających na zastosowaniu teatralizacji, nauczyciel powinien być świadomy tych uwarunkowań i uwzględniać je na każdym etapie projektowania działań dydaktycznych.

Równocześnie należy zweryfikować strukturę tekstu, który ma stanowić podstawę zajęć teatralizowanych. Nauczyciel powinien przeanalizować, czy tekst ma charakter wyłącznie informacyjny, czy też występują w nim bohaterowie, wyraźne wątki fabularne, dialogi lub motyw przygody. Warto również ocenić poziom trudności językowej oraz stopień skomplikowania użytego słownictwa.

Drugim etapem jest tworzenie i realizacja scenariuszy teatralizacyjnych. Na tym etapie nauczyciel powinien projektować własne scenariusze inspirowane treścią tekstów źródłowych, przekształcając materiał o charakterze informacyjnym w fabularne sytuacje edukacyjne. Działania te obejmują tworzenie bohaterów oraz prostych, krótkich dialogów dostosowanych do możliwości językowych uczniów. Istotne znaczenie ma tu wyraźne określenie celu zajęć oraz jego operacjonalizacja, rozumiana jako zaplanowanie tego, jaką wiedzę, jakie umiejętności oraz jakie kompetencje (poznawcze, społeczne, komunikacyjne) uczniowie powinni zdobyć w toku zaplanowanych działań oraz poprzez jakie konkretne aktywności będzie to możliwe.

Nauczyciel powinien zaplanować możliwości wprowadzenia do zajęć tzw. „elementu dodanego”. Może to być współtworzenie przez dzieci scenografii (np. w formie rysunków), rekwizytów oraz prostych elementów kostiumów. Wskazane jest również świadome wprowadzenie muzyki (np. podczas wykonywania prac plastycznych) tak, aby nie zakłócała koncentracji w trakcie improwizacji i działań scenicznych.

Działania te sprzyjają wieloaspektowej aktywności twórczej uczniów - plastycznej, technicznej i teatralnej - a także wspierają ekspresję emocjonalną, ruchową i artystyczną. Nauczyciel powinien przy tym uwzględnić własne możliwości organizacyjne, dostępność materiałów oraz potencjalne wsparcie ze strony rodziców, a także rozważyć, które elementy mogą powstawać bezpośrednio w trakcie zajęć, a które należy przygotować wcześniej.

Istotnym aspektem planowania zajęć jest wyznaczenie ram działań dydaktycznych. Oznacza to nie tylko sformułowanie celu zajęć, lecz również jego operacjonalizację oraz zaplanowanie spójnej sekwencji działań, dzięki którym uczniowie będą mogli osiągnąć zakładane efekty uczenia się. W ramach tych działań nauczyciel powinien uwzględnić:

- czytanie tekstu,
- sprawdzenie poziomu jego zrozumienia przy zastosowaniu zróżnicowanych form,
- tworzenie elementu dodanego (scenografii, kostiumów, rekwizytów),
- przydzielenie ról i zadań,
- improwizację i działania sceniczne,
- refleksję i dyskusję podsumowującą.

W oparciu o powyższe założenia można zaproponować modelową strukturę zajęć prowadzonych metodą teatralizacji, dostosowaną do standardowego czasu trwania lekcji (45 minut).

Proponowany przebieg obejmuje (w przybliżeniu):

- 4-5 minut - czytanie tekstu i rozmowę weryfikującą jego rozumienie,
- ok. 10 minut - wykonanie scenografii (np. rysunku tematycznego),
- 5 minut - tworzenie rekwizytów i /lub kostiumów,
- 2 minuty - wybór ról i zadań,
- 15 minut - improwizację opartą na scenariuszu,
- 4-5 minut - rozmowę podsumowującą i refleksję.

Rola nauczyciela w zajęciach teatralizowanych jest wielowymiarowa. Nauczyciel funkcjonuje jako:

- przewodnik przeprowadzający dzieci przez fabułę i różne formy aktywności,
- animator aktywnie uczestniczący w działaniach,
- mentor, który wspiera, inspiruje i moderuje proces uczenia się,
- obserwator i badacz, refleksyjnie analizujący skuteczność własnych działań oraz ich wpływ na uczniów,
- kreator i twórca.

W odniesieniu do terminologii teatralnej nauczyciel wdrażający metodę teatralizacji może być postrzegany jako dramaturg (autor scenariusza dydaktycznego inspirowanego tekstem źródłowym), reżyser (koordynator oraz moderator procesu edukacyjnego), aktor (jeden z uczestników działań teatralizowanych) oraz scenograf (tworzący lub współtworzący elementy scenograficzne).

Kolejnym istotnym elementem działań nauczyciela jest ewaluacja i modyfikacja podejmowanych działań. Powinien on stale oceniać ich efektywność poprzez obserwację, rozmowy z uczniami, zadawanie pytań, krótkie quizy czy inne formy weryfikacji wiedzy dzieci. Szczególną uwagę należy zwrócić na dostosowanie aktywności do uczniów mniej aktywnych, wycofanych lub zagrożonych wykluczeniem, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tak aby umożliwić im znalezienie adekwatnego miejsca w procesie teatralizacji i wspierać ich uczenie się poprzez działania dostosowane do ich możliwości i predyspozycji. Ważna jest również otwartość nauczyciela na eksperymentowanie z nowymi formami pracy, modyfikowanie scenariuszy oraz dostosowywanie zadań do kolejnych pojawiających się potrzeb i wyzwań.

3.3.2. Przykładowe zajęcia przeprowadzone z wykorzystaniem metody teatralizacji

Przykład nr 1. Temat zajęć: „Miododajne pszczoły”

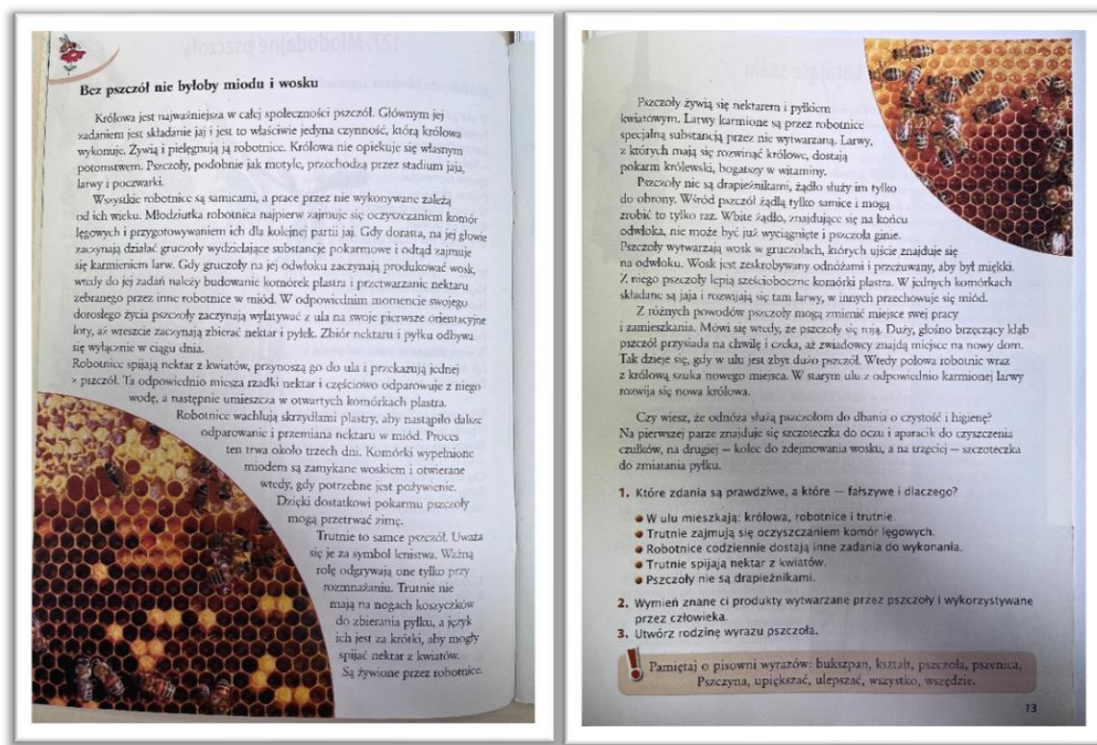
Celem zajęć było wprowadzenie uczniów w zagadnienia dotyczące życia oraz funkcjonowania społeczności pszczół, ze szczególnym uwzględnieniem ich znaczenia dla środowiska przyrodniczego oraz człowieka, zrozumienie tekstu popularnonaukowego oraz kształtowanie postaw proekologicznych.

Zajęcia miały umożliwić uczniom poznanie struktury społeczności pszczół, w tym roli królowej, robotnic i trutni, a także zakresu obowiązków poszczególnych członków. Uczniowie mieli też zdobyć wiedzę dotyczącą procesu powstawania miodu, znaczenia nektaru i pyłku oraz produktów wytwarzanych przez pszczoły i wykorzystywanych przez człowieka. Powinni także poznać pojęcia związane z tematyką zajęć, takie jak *ul*, *pszczelarz*, *nektar*, *pyłek kwiatowy*, *miód* oraz *zapylenie*. Istotnym elementem przekazu było też uświadomienie uczniom roli pszczół w zapyleniu roślin oraz ich znaczenie dla zachowania równowagi ekosystemu.

Uczniowie współtworzyli proste działania teatralizacyjne polegające na odgrywaniu scenek przedstawiających życie w ulu, karmienie larw przez robotnice, zbieranie nektaru przez pszczoły czy opiekę nad królową. Działania teatralizacyjne oraz improwizacja sceniczna umożliwiły uczniom rozwijanie kompetencji społecznych poprzez wspólne planowanie, także doskonalenie istotnych umiejętności komunikacyjnych poprzez tworzenie wypowiedzi ustnych oraz dialogów. Uczniowie rozwijali umiejętność uważnego

słuchania innych, właściwego reagowania na wypowiedzi kolegów oraz współdziałania podczas realizacji powierzonych zadań. Udział w działaniach teatralizacyjnych sprzyjał wzmocnieniu koncentracji, pamięci i kreatywności, a także pomagał w lepszym zrozumieniu omawianych treści poprzez działanie i doświadczenie.

Zajęcia rozpoczynały się od głośnego czytania przez nauczyciela tekstu „Miododajne pszczoły”. Czytanie pełniło funkcję wprowadzenia do tematu oraz było punktem wyjścia do dalszych działań:



Fot. 1. Podręcznik *Gra w kolory kl.3 cz.4*, Wydawnictwo Juka 2019, s.12-13

Po zakończeniu czytania dokonałam weryfikacji stopnia zrozumienia tekstu przez uczniów, zadając pytania odnoszące się zarówno do treści dosłownych jak i do informacji wymagających zapamiętania i selekcji. Przykładowe pytania:

1. Kto jest najważniejszy w całej społeczności pszczoł?
2. Co należy do zadań królowej?
3. Jak wygląda cykl życia pszczoł? (jajo - larwa - poczwarka - dorosła pszczoła)
4. Jakie zadania wykonują robotnice?
 - a) oczyszczenie komór łęgowych i przygotowanie ich do kolejnej partii jaj,
 - b) karmienie larw (gruczoły robotnic wydzielają substancje pokarmowe),
 - c) budowanie komórek plastra z wosku pochodzącego z odwłoku (gruczoły go produkują, zeszkrobywany jest odnóżami i przeżuwany, żeby był miękki),

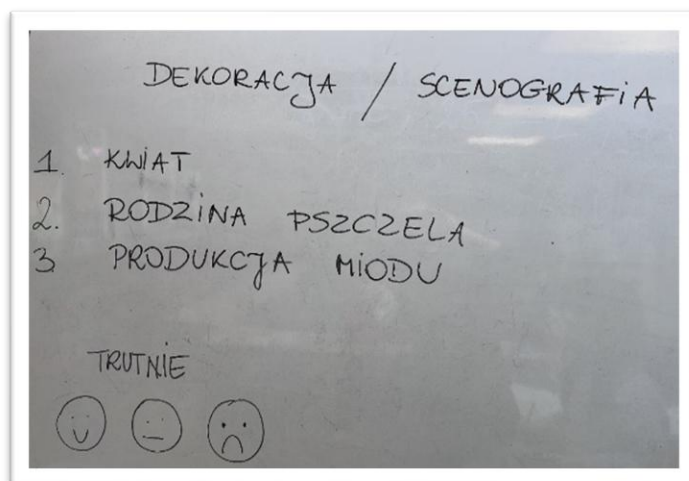
- d) przetwarzanie nektaru zebranego przez inne robotnice w miód.
5. Co zbierają robotnice? (zbierają nektar i pyłek tylko podczas dnia)
6. Jak wygląda proces produkcji miodu?
- a) robotnice spijają nektar z kwiatów,
 - b) przynoszą go do ula i przekazują jednej z pszczoł,
 - c) pszczoła miesza rzadki nektar odparowując wodę,
 - d) umieszcza go w otwartych komórkach plastra,
 - e) robotnice machają skrzydełkami by odparowała reszta wody i nektar przemienia się w miód,
 - f) komórki są zamykane woskiem.
7. Ile trwa proces przemiany nektaru w miód? (ok. 3 dni)
8. Czym zajmują się trutnie? (rozmnażaniem, żywią je robotnice)
9. Do czego służą odnóża pszczołom? (do dbania o czystość - pierwsza para to szczoteczka do oczu i aparacik do czyszczenia czułków, na drugiej parze znajduje się kolec do zdejmowania wosku, a na trzeciej - szczoteczka do zmiatania pyłku).

Na tym etapie zaobserwowałam oraz zdefiniowałam ujawniające się podczas pracy z tekstem trudności uczniów. Dotyczyły one rozumienia czytanej treści, przejawiały się też w niskiej aktywności dzieci podczas etapu sprawdzania przyswojonej wiedzy. Problemy te ujawniły się w ograniczonej liczbie spontanicznych wypowiedzi uczniów, jak i w trudnościach z udzieleniem odpowiedzi na pytania odnosząc się do podstawowych informacji zawartych w tekście. Uczniowie często odtwarzali jedynie pojedyncze, wyrwane z kontekstu fakty lub nie byli pewni, że odpowiadają prawidłowo na zadawane im pytania.

Obserwacje te stały się podstawą do podjęcia przez mnie decyzji o zastosowaniu działań teatralizacyjnych jako modyfikacji metodycznej.

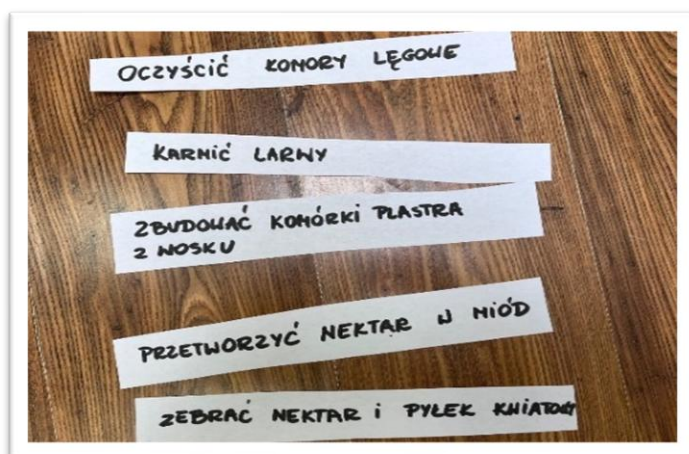
Podjęłam następujące działania:

1. Zapisałam na tablicy tematy - zjawiska do narysowania scenografii, oznaczając czas wykonania zadania (można także wspólnie ustalić z dziećmi):



Fot. 2. Zapis propozycji tematów scenografii

2. Przedstawiłam uczniom zadania do wykonania w grupach.



Fot. 3. Zadania do wykonania w grupach

3. Wykonałam prosty rekwizyt - koronę. W tym czasie uczniowie przygotowywali niezbędne do dalszego przebiegu zajęć prace.



Fot. 4. Rekwizyt korona



Fot. 5. Rysunki buziek dla trutki



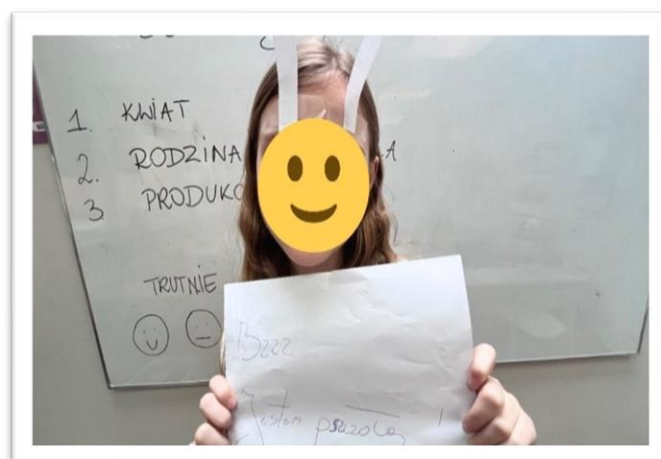
Fot. 6. Scenografia - kwiatek na łące



Fot. 7. Element scenografii



Fot. 8. Scenografia - wejście do ula



Fot. 9. Fragment kostiumu



Fot. 10. Nauczyciel w roli królowej

4. Po wykonaniu przez dzieci rysunków nastąpiło ich wspólne omówienie.

Dalszy przebieg zajęć

Uczniowie wzięli udział w inspirowanej oraz kierowanej przeze mnie teatralizowanej historii, która stanowiła ramę narracyjną dla dalszych działań dydaktycznych.

Działania teatralizacyjne

Didaskalia: Poprosiłam wszystkie dzieci, aby ustawiły stoły w podkowę. Rozstawiłam w różnych miejscach sali scenografię (rysunki), uzależniając to od przewidzianej akcji naszej fabularyzowanej historii.

Dalszy przebieg zajęć

Nauczyciel w teatralizacji jest zwykle przewodnikiem, zatem w tym wypadku przyjął rolę królowej pszczół, która nadzoruje kolejne działania pszczół. Trutnie - te role przypadły chłopcom. Zaproponowałam, aby każdy z chłopców podczas tworzenia rysunków/scenografii (procesu twórczego), narysował trzy bużki: jedną uśmiechniętą, drugą neutralną, trzecią zasmuconą. Bużki posłużą trutniom do oceny zadań wykonywanych przez robotnice.

Poniżej zadania do rozdania dla pszczołek (mogą działać we dwie, trzy - w zależności od liczebności klasy):

Zadanie 1 - Nazbierajcie nektaru z kwiatów rosnących na pobliskiej łące i przekażcie go pszczołom czekającym w ulu.

Zadanie 2 - Czekajcie na robotnice, które przyniosą wam nektar, następnie pomieszajcie go. Wachlujcie skrzydełkami, by woda odparowała.

Zadanie 3 - Przygotujcie sześcioboczne komórki plastra z wosku pochodzącego z odwłoku (gruczoły go produkują, zeszkrobany jest odnóżami i przeżuwany żeby był miękki)

Zadanie 4 - Umieście odparowany nektar w sześciobocznych komórkach plastra.

Zadanie 5 - Oczyszczcie komory lęgowe.

Miejsce akcji: ul i pobliska łąka

Trutnie siedzą w jednym miejscu np. na złączonych ławkach lub na podłodze. Każdy ma przygotowane trzy karki z bużkami.

Królowa (w koronie na głowie) budzi się ze snu, przeciąga, ziewa, rozgląda. Nagle woła:

- Robotnice kochane, podejdźcie tu bliżej. Usiądźcie w kole proszę. Czy wiecie, że królowa jest najważniejsza w całej społeczności pszczół?

Czeka na odpowiedź robotnic.

Robotnice:

- Tak, wiemy królowo.

Królowa:

- To dobrze. Moim głównym zadaniem jest składanie jaj. Czy o tym też wiecie?

Robotnice:

- Tak, wiemy królowo.

Królowa:

- To dobrze. Spałam wystarczająco długo. Jestem bardzo głodna, przydałyby się też nowe szaty. Co przygotowałyście dla mnie drogie robotnice? Czy może pyłek kwiatowy i nektar?

Robotnice:

- Tak o pani!

Królowa:

- Podajcie mi szybko, bo usycham z głodu. Lećcie szybciotko na łąkę i przynieście mi świeży.

Robotnice wylatują (mogą w parach) z ula i zbierają nektar i pyłek kwiatowy.

Po chwili.

Królowa:

- Och, jak dobrze, że już jesteście. Ustawcie się proszę przede mną. Pragnę, by każda z was powiedziała mi z jakich kwiatów przyniosła pyłek.

Robotnice ustawiają się przed królową, jedna za drugą.

Królowa każdą pyta:

- Z jakiego kwiatu przyniosłaś mi pyłek? (dzieci wymyślają nazwy kwiatów np. ze stokrotki, z róży itp.)

Lub

- Co mi dziś przyniosłaś? (odp. robotnicy - np. nektar i pyłek)

Kiedy już wszystkie robotnice ofiarują królowej matce dary w postaci nektaru i pyłku kwiatowego, królowa mówi:

Drogi robotnice, dziękuję wam za wasze poświęcenie. Teraz czas na wykonanie kilku zadań. Musimy przygotować miód w naszym ulu. Wiemy, że trutnie nam nie pomogą, ale na pewno z wielką chęcią ocenią waszą pracę. Proszę, abyście podzieliły się na grupy.

Nauczyciel trzyma talerz z zadaniami do wykonania. Dziewczynki w grupach losują po jednym zadaniu.

Królowa:

- A teraz możecie przystąpić do prac. Dam wam chwilę, a kiedy będzie już gotowe dajcie mi proszę znać przez piękne bzyzcący taniec przede mną. Robotnice, do prac!

Robotnice bzyzcąc, udają się w różne miejsca klasy, by wykonać wylosowane zadania (jest to moment kiedy mogą sobie przeciwiczyć zadania zanim zaprezentują je przed królową i trutniami)

Królowa po chwili:

- Drogie robotnice, przyszedł czas na zaprezentowanie zadań i ocenę przez trutnie. Proszę pierwszą grupę robotnic o zaprezentowanie zadania w dowolnej formie. Może być w postaci pantomimy, możecie też opisać słownie jak wykonałyście powierzone zadanie.

Robotnice prezentują w dowolnej formie pierwsze zadanie.

Królowa:

Poproszę o ocenę trutni.

Trutnie pokazują karki z jedną buźką.

Królowa:

- Dziękuję! Wspaniale wykonane zadanie!

Królowa:

Poproszę kolejną grupę robotnic.

I tak do wykonania ostatniego zadania i oceny trutni.

Królowa:

Cała społeczność uła, wszyscy jego mieszkańcy, zadania wykonali znakomicie! Gratulacje dla Was i wielkie brawa! A teraz proszę o przyniesienie trutniom jedzenia i zamknięcie komórek woskiem.

Jestem bardzo zmęczona i śpiąca. Okropnie się dziś napracowałam. Dziękuję i dobranoc.

Podsumowanie i zakończenie zajęć

Po przeprowadzonych zajęciach nastąpiło podsumowanie. Poprosiłam dzieci, aby usiadły w wygodnym dla siebie miejscu. Rozmawialiśmy o tym, co przeżyliśmy, jak się czuliśmy, co zapamiętaliśmy i czego nowego nauczyliśmy się.

Pytania utrwalające (przykładowe):

1. Kto jest najważniejszy w całej społeczności pszczół?

2. Co należy do zadań królowej?
3. Jak wygląda cykl życia pszczoł?
4. Jakie zadania wykonują robotnice?
 - a) oczyszczenie komór lęgowych i przygotowanie ich do kolejnej partii jaj,
 - b) karmienie larw (gruczoły robotnic wydzielają substancje pokarmowe),
 - c) budowanie komórek plastra z wosku pochodzącego z odwłoku (gruczoły go produkują, zeszkrobany jest odnóżami i przeżuwany, żeby był miękki),
 - d) przetwarzanie nektaru zebranego przez inne robotnice w miód.
5. Co zbierają robotnice? (zbierają nektar i pyłek tylko podczas dnia)
6. Jak wygląda proces produkcji miodu?
 - a) robotnice spijają nektar z kwiatów,
 - b) przynoszą go do ula i przekazują jednej z pszczoł,
 - c) pszczoła miesza rzadki nektar, odparowując wodę,
 - d) umieszcza go w otwartych komórkach plastra,
 - e) robotnice machają skrzydełkami by odparowała reszta wody i nektar przemienia się w miód,
 - f) komórki są zamykane woskiem.
7. Ile trwa proces przemiany nektaru w miód? (ok. 3 dni)
8. Czym zajmują się trutnie? (rozmnażaniem, żywią je robotnice)
9. Do czego służą odnóża pszczołom? (do dbania o czystość - pierwsza para to szczoteczka do oczu i aparacik do czyszczenia czułków, na drugiej parze znajduje się kolec do zdejmowania wosku, a na trzeciej - szczoteczka do zmiatania pyłku).



Fot. 11. Prezentacja zadań



Fot. 12. Prezentacja zadań



Fot. 13. Prezentacja zadań



Fot. 14. Prezentacja zadań



Fot. 15. Prezentacja zadań



Fot. 16. Prezentacja zadań

Przykład nr 2. Temat zajęć: „Kraina Mikołaja”

Celem zajęć było pogłębienie rozumienia tekstu informacyjnego na temat Finlandii, poprzez zastosowanie metody teatralizacji, a także zwiększenie trwałości przyswajania wiedzy i poziomu zaangażowania uczniów. Zajęcia miały na celu odejście od biernego odbioru treści na rzecz aktywnego oraz wielozmysłowego uczenia się, dostosowanego do możliwości rozwojowych uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

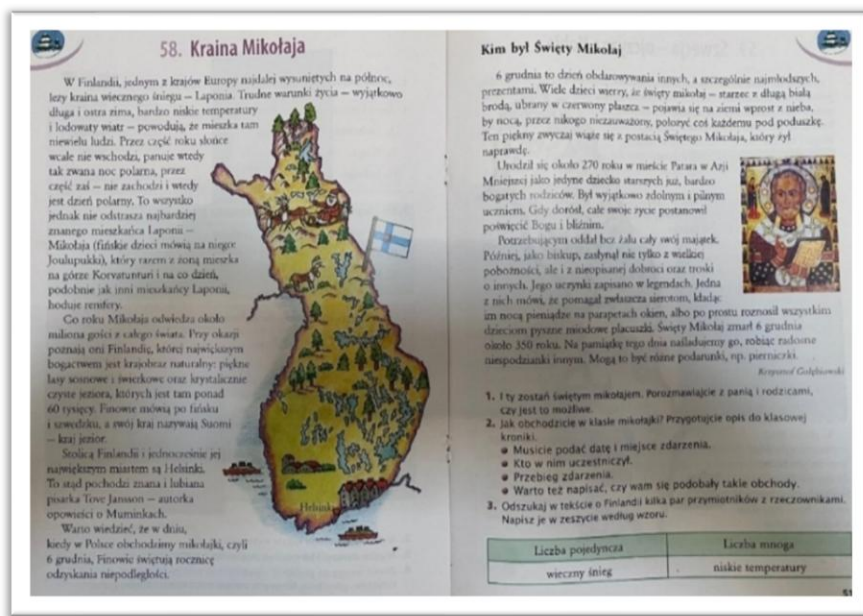
Zajęcia miały umożliwić uczniom przyswojenie podstawowych informacji dotyczących Finlandii, w szczególności jej położenia geograficznego, nazwy kraju w języku fińskim - Suomi, stolicy państwa - Helsinki, a także warunków klimatycznych panujących w tym kraju, takich jak długie i mroźne zimy, noc polarna oraz dzień polarny. Uczniowie powinni też zdobyć wiedzę na temat wybranych elementów kultury i tradycji

Finlandii, w tym postaci św. Mikołaja mieszkającego w Laponii, hodowli reniferów przez mieszkańców tego regionu oraz walorów przyrodniczych kraju, takich jak liczne jeziora i rozległe lasy. Istotnym elementem zajęć było również zapoznanie uczniów z informacjami dotyczącymi języka używanego w Finlandii oraz wybranych zwyczajów i świąt obchodzonych przez Finów.

Uczniowie powinni potrafić posługiwać się mapą i globusem w celu wskazywania położenia Finlandii, określania jej miejsca na mapie Europy oraz wskazywania stolicy państwa. Współtworzyli ze mną proste działania teatralizacyjne, polegające na odgrywaniu scenek przedstawiających wizytę dzieci w Krainie Świętego Mikołaja. Uczniowie uczestniczyli również w improwizacji scenicznej dotyczącej podróży do Finlandii, spotkania ze Świętym Mikołajem oraz poznawania zwyczajów i warunków życia mieszkańców północnych regionów Europy. Wykorzystanie środków wyrazu charakterystycznych dla teatru umożliwiło uczniom rozwijanie kompetencji społecznych poprzez wspólne planowanie działań, formułowanie wypowiedzi i prezentowanie efektów pracy na forum klasy, a także doskonalenie umiejętności komunikacyjnych poprzez tworzenie wypowiedzi ustnych i dialogów.

Uczniowie rozwijali umiejętność uważnego słuchania innych, właściwego reagowania na wypowiedzi kolegów oraz współdziałania podczas realizacji powierzonych zadań. Udział w działaniach teatralizacyjnych sprzyjał wzmocnieniu koncentracji, pamięci oraz motywacji do aktywnego udziału w zajęciach, a także pozwalał lepiej zrozumieć omawiane treści poprzez działanie i doświadczenie oraz rozwijał zainteresowanie kulturą i tradycjami innych krajów.

Zajęcia rozpoczynały się od głośnego czytania przez nauczyciela tekstu „Kraina Mikołaja”. Czytanie pełniło funkcję wprowadzenia do tematu oraz było punktem wyjścia do dalszych działań.



Fot. 1. Podręcznik Gra w kolory kl. 3 cz. 2, Wydawnictwo Juka 2019, s. 50

Po zakończeniu czytania dokonałam weryfikacji stopnia zrozumienia tekstu przez uczniów, zadając pytania odnoszące się zarówno do treści dosłownych jak i do informacji wymagających zapamiętania i selekcji. Przykładowe pytania:

1. Kto z was chciałby powiedzieć jakie informacje zapamiętał z przeczytanego tekstu?
2. Czy wiecie kto to jest św. Mikołaj?
3. Czy pamiętacie jak Finowie nazywają swój kraj?
4. Kto z was pamięta jak nazywa się stolica Finlandii?
5. Jakie zwierzęta hodują Laponczycy?

Na tym etapie zaobserwowałam i zdefiniowałam ujawniające się podczas pracy z tekstem. Zauważone problemy obejmował trudności z zapamiętaniem informacji faktograficznych, trudności z zapamiętaniem nowych słów/wyrażeń pojawiających się w tekście. U niektórych uczniów objawiło się to niemożnością odtworzenia podstawowych danych już bezpośrednio po zakończeniu czytania, natomiast u większości dzieci zauważalne było fragmentaryczne zapamiętywanie. Zauważyłam również obniżony poziom koncentracji uwagi oraz narastające znużenie w trakcie słuchania tekstu czytanego w formie tradycyjnej, co przejawiało się rozproszeniem, spadkiem aktywności oraz ograniczonym zaangażowaniem w rozmowę po lekturze. W tego efekcie u wielu uczniów przyswojenie wiedzy miało charakter krótkotrwały, niewystarczający do samodzielnego odtworzenia treści oraz ich głębszego zrozumienia. Obserwacje te stały się

podstawą do podjęcia przez mnie decyzji o zastosowaniu działań teatralizacyjnych jako modyfikacji metodycznej.

Podjęłam następujące działania:

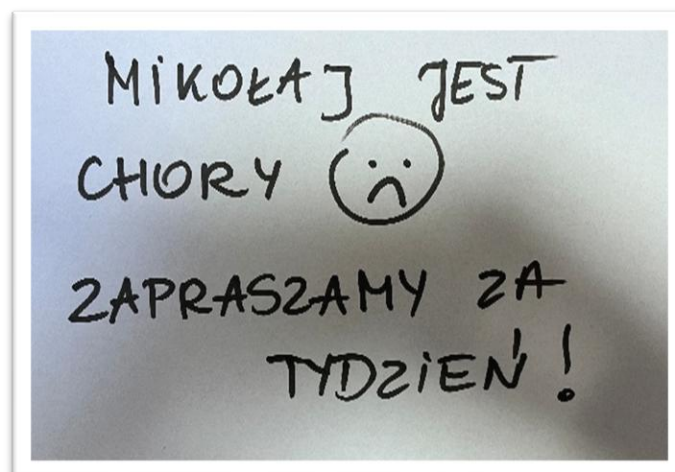
Przed zajęciami zaplanowałam oraz zgromadziłam pomoce dydaktyczne, aby mogły zostać włączone w sposób płynny i celowy w przebieg działań teatralizacyjnych:

1. Globus lub mapę Finlandii



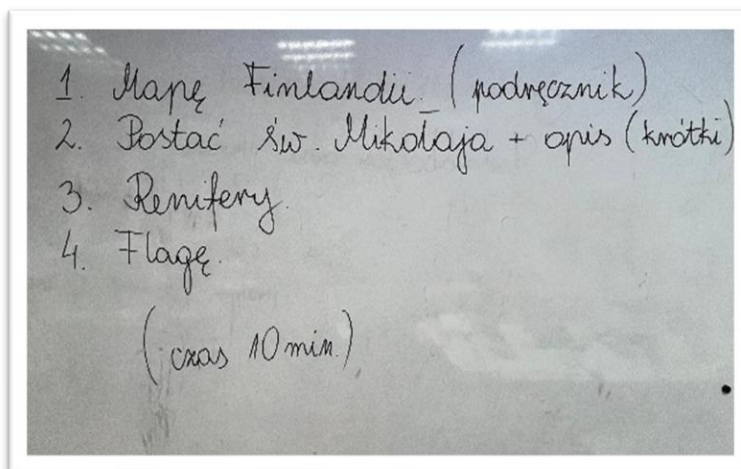
Fot.2. Mapa Finlandii

2. Kartkę z napisem: Mikołaj jest chory 😞 Zapraszamy za tydzień! (Wywiesza ją na drzwiach do klasy od strony korytarza).

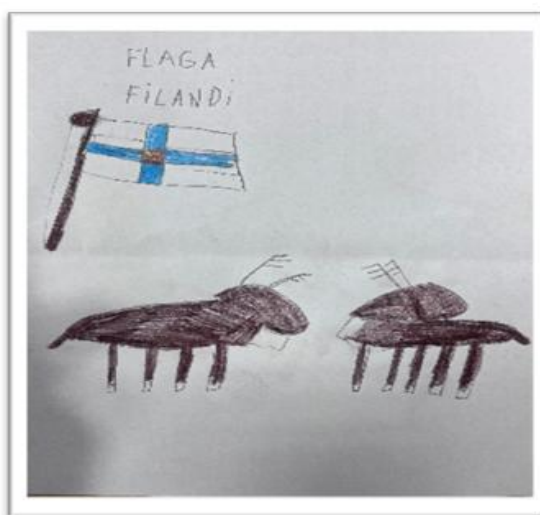


Fot. 3. Kartka informacyjna

3. Zapisałam na tablicy tematy - zjawiska do narysowania scenografii, oznaczając czas wykonania zadania (może także wspólnie ustalić z dziećmi):



Fot. 4. Zapis propozycji tematów scenografii



Fot. 5. Praca dziecka



Fot. 6. Praca dziecka



Fot. 7. Praca dziecka



Fot. 8. Praca dziecka

4. Po wykonaniu przez dzieci rysunków nastąpiło ich wspólne omówienie.

Dalszy przebieg zajęć

Uczniowie wzięli udział w inspirowanej oraz kierowanej przeze mnie teatralizowanej historii, która stanowiła ramę narracyjną dla dalszych działań dydaktycznych.

Działania teatralizacyjne

Rozstawiłam w różnych miejscach sali lekcyjnej prace plastyczne wykonane przez uczniów, pełniące funkcję scenografii. Następnie zaprosiłam dzieci na środek klasy. Uczniowie wraz ze mną usiedli w kręgu wokół globusa oraz mapy Finlandii, co sprzyjało budowaniu wspólnej przestrzeni działania i koncentracji uwagi.

Dalszy przebieg zajęć

Nauczyciel - *Moi drodzy, dziś przeniesiemy się w czasie. Co wy na to? Chciałabym, abyśmy udali się dziś do kraju, w którym temperatury bywają bardzo niskie (rekord to -50 stopni Celsjusza), gdzie wieje lodowaty wiatr i zima trwa bardzo, bardzo długo (od listopada do lutego), przez całą dobę trwa noc polarna, a latem - nieustający dwumiesięczny dzień (od połowy czerwca do połowy sierpnia).*

Przenieśmy się dziś do pięknego kraju, o nazwie Finlandia (nauczyciel pokazuje na globusie/mapie kraj), odwiedzimy tam krainę, którą zwą Laponia, zajrzemy do domu św. Mikołaja, który hoduje tam renifery i mieszka wraz z żoną na bardzo wysokiej górze o nazwie Korvatunturi. Powtórzcie proszę nazwę tej góry (dzieci za nauczycielem kilka razy powtarzają, można nazwę zapisać na tablicy) Ubierzmy się ciepło na naszą podróż. Jaki mamy miesiąc?

Uczniowie - *Grudzień!*

Nauczyciel - *Ojej! To pewnie trafimy na okres kiedy słońca nie ma w ogóle. Czy pamiętacie jak się nazywa takie zjawisko?*

Uczniowie - *Tak! Noc polarna.*

Nauczyciel - *A pamiętacie ile miesięcy ona trwa?*

Uczniowie - *Tak, przez cztery.*

Nauczyciel - *Jakie obejmuje miesiące?*

Uczniowie - *Listopad, grudzień, styczeń, luty.*

Nauczyciel - *To może weźmiemy ze sobą latarki?*

Uczniowie - *Tak!*

Nauczyciel - *Nie zapomnijcie w takim razie spakować ich do plecaków! Rozejdźcie się teraz do swoich domów, spakujcie plecaki, nie zapominając o latarkach i ciepłych ubraniach!*

Działania pantomimiczne: dzieci rozchodzą się, pakują do plecaków rzeczy, mogą założyć swoje własne kurtki, by wczuć się bardziej w rolę.

Nauczyciel - *Gotowi? Możemy wyruszać?*

Uczniowie - *Tak!*

Nauczyciel - *Popłynemy do Finlandii promem. Co wy na to? Niestety trochę dużo czasu nam zajmie podróż bo ok. 20, ale będzie warto.*

Uczniowie - *Super!*

Nauczyciel - *Ustawcie się proszę przede mną jeden za drugim i przygotujcie bilety do kontroli.*

Nastąpią działania pantomimiczne - dzieci będą pokazywać nauczycielowi bilety.

Nauczyciel - *Bilecik poproszę. Do jakiego kraju chcesz płynąć?*

Uczniowie - *Do Finlandii.*

Nauczyciel - *A czy wiesz jak się nazywa stolica Finlandii?*

Uczniowie - *Helsinki* (jeśli nie wie, nauczyciel podpowiada uczniowi i prosi żeby powtórzył).

Może też zadawać inne pytania np. Dlaczego do Finlandii chcesz płynąć?, Co chciałbyś otrzymać od św. Mikołaja? Itp.).

Kiedy już wszyscy uczniowie wejdą na pokład promu Nauczyciel mówi:

Nauczyciel - *Prom ruszył, możemy się chwilę zrelaksować. Dzieci rozsiadają się wygodnie. Po chwili nauczyciel woła:*

Nauczyciel - *O ! Popatrzcie proszę, jaki piękny krajobraz przed nami! Jakie wspaniałe lasy sosnowe i świerkowe. Chyba dopływamy do Finlandii. Widzę mnóstwo jezior! Widzicie? Są niezwykle czyste! Zaczyna liczyć 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ...58 tysięcy, 59 tysięcy, 60 tysięcy. Matko! Jest ich ponad 60 tysięcy! Cudnie tu... Oho! Chyba dopływamy. Gotowi do zejścia z promu?*

Uczniowie - *Tak!*

Nauczyciel - *To wysiadamy. Pomalutku, za mną.*

Nauczyciel - *Ma ktoś z was mapę Finlandii?*

Nauczyciel czeka, może któreś dziecko ma, jeśli nie ma, wyciąga swoją i mówi:

Nauczyciel - *A ! Ja przecież mam!* Wyciąga i sprawdza z dziećmi gdzie się znajdują.

Nauczyciel - *Zobaczcie, jesteśmy tu -* wskazuje np. na stolicę Helsinki.

Nauczyciel - *Helsinki, jakie są piękne! Czy pamiętacie jakiego kraju to stolica?*

Uczniowie - *Tak! Finlandii.*

Nauczyciel - *Ale dziwnie tu ludzie mówią. Co to za język?*

Uczniowie - *Szwedzki lub fiński.*

Nauczyciel - *Świetnie! Ale ten kraj Suomi jest piękny.... Może zapytamy kogoś jak dojechać do Laponii, krainy, gdzie żyje św. Mikołaj? Ale niestety nikogo tu nie widzę. Musimy przejść się trochę. Zimno jest bardzo... A czy wiecie, że na 1 km kwadratowym można spotkać około 17 mieszkańców? Tylu co nasza klasa prawie... Chodźmy.*

O! Zobaczcie, czeka na nas zaprzęg reniferów. Czy ktoś z was zamawiał? Rudolf na czele! Ale fajnie! Wsiadamy! Nauczyciel kontynuuje dalej - *Rudolfie, prosimy na górę Korvatunturi, pomóżcie mi proszę wymówić nazwę tej góry...*

Uczniowie - *Korvatunturi, Korvatunturi, Korvatunturi*

Zaprzęg reniferów rusza wraz z dziećmi i nauczycielem.

Nauczyciel - *Ale tu ciemno. Zapalmy może nasze latarki. Moja niestety nie działa. Reniferze Rudolfie, szybciej, bo jest nam bardzo zimno....*

Nauczyciel wraz z uczniami biega po klasie, może wykrzykiwać np. nazwę góry:

Nauczyciel i Uczniowie - *Korvatunturi, Korvatunturi, Korvatunturi*

Po chwili:

Nauczyciel - *Zatrzymajmy się. Dotarliśmy na miejsce. Ale zaraz... co to? Kartka?*

Jeden z uczniów może przeczytać zapis

Uczniowie - (czytają) *Mikołaj jest chory. Zapraszamy za tydzień.*

Nauczyciel - *Ojej... jaka szkoda... Może innym razem... Mikołaju, życzymy ci szybkiego powrotu do zdrowia! Nie pozostaje nam nic innego jak wrócić do domu. Może tym razem samolotem bo będzie szybciej.*

Nauczyciel i dzieci rozkładają ręce i biegając przez krótką chwilkę po klasie udając lot samolotem lądują na środku, siadając.

Podsumowanie i zakończenie zajęć

Po przeprowadzonych zajęciach metodą teatralizacji nastąpiło podsumowanie zajęć. Prosiłam dzieci, aby usiadły w wygodnym dla siebie miejscu. Rozmawialiśmy o tym, co przeżyliśmy, jak się czuliśmy, co zapamiętaliśmy i czego nowego nauczyliśmy się.

Pytania utrwalające (przykładowe):

1. Kto z was chciałby powiedzieć jakie informacje zapamiętał z naszej zabawy?
2. Czy pamiętacie jak Finowie nazywają swój kraj? (Suomi)
3. Kto z was pamięta jak nazywa się stolica Finlandii? (Helsinki)

4. Jakie zwierzęta hodują Lapończycy? (Renifery)
5. Pamiętacie jakim językiem posługują się Finowie?
6. Gdzie mieszka św. Mikołaj?

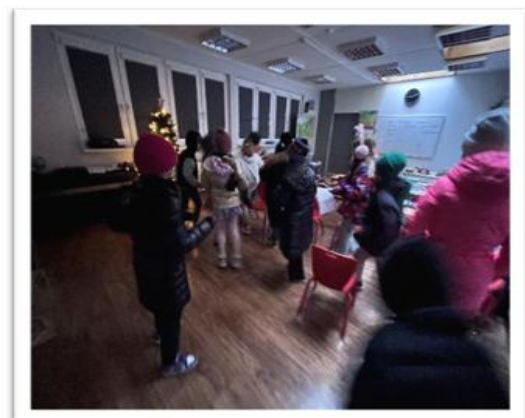
Fotografie dokumentujące przebieg zajęć:



Fot. 9. Wprowadzenie do zabawy



Fot. 10. Na promie



Fot. 11. Podziwianie krajobrazu Finlandii



Fot. 12. Pod domem św. Mikołaja

3.4. Wnioski z badań i dyskusja wyników

Przedstawione w niniejszej rozprawie wyniki badań rozszerzają i pogłębiają wiedzę na temat teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej, szczególnie w odniesieniu do wiedzy, opinii i działań nauczycieli w tym zakresie, a także pozwalają odpowiedzieć na postawione pytania badawcze:

1. Jakie są możliwości związane z wykorzystywaniem teatralizacji w edukacji, przede wszystkim edukacji wczesnoszkolnej?
2. Jakie są: wiedza, opinie i działania badanych nauczycieli na temat teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej?

Wyniki uzyskane w ramach badania *action research* wskazują na duży potencjał teatralizacji jako metody dydaktyczno- wychowawczej; pozwalają szerzej spojrzeć na zjawisko teatru jako na zasób narzędzi, które jeśli zostaną właściwie wykorzystane, mogą mieć istotny wpływ zarówno na proces dydaktyczno-wychowawczy, jak i na kreatywność nauczyciela.

Podstawowym impulsem do podjęcia poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych była dla mnie zbyt niska efektywność tradycyjnych metod nauczania, którą obserwowałam przede wszystkim w pracy z tekstami informacyjnymi pozbawionymi fabuły, bohaterów i dialogów. Uczniowie, z którymi pracowałam, wykazywali trudności z rozumieniem przeczytanej treści, zapamiętaniem informacji i nowego słownictwa, a także z utrzymaniem koncentracji.

W odpowiedzi na powyższe wyzwania, sięgnęłam po metodę teatralizacji - początkowo intuicyjnie, następnie w sposób coraz bardziej usystematyzowany i refleksyjny. Na kolejnych etapach doskonalenia praktyki dydaktycznej wprowadzałam działania teatralne oparte na ruchu, fabularyzowanych scenariuszach z udziałem uczniów, a także elementach dodanych, charakterystycznych dla języka teatru, czyli scenografii, rekwizytach, kostiumach czy muzyce. Uczniowie bardzo angażowali się jako aktywni uczestnicy procesu edukacyjnego, wykazując sprawczość i współtworząc treści za pomocą rysunku, improwizacji, dialogu czy ekspresji ruchowej. Działania te przyniosły wiele pozytywnych rezultatów. Uczniowie nie tylko lepiej zapamiętywali treści dydaktyczne czy trudne słowa, ale także zaczęli wykazywać większą koncentrację i zaangażowanie w zajęcia, rozwijając przy okazji swoją kreatywność i twórcze myślenie. Byli aktywni, zdecydowanie odważniej zabierali głos w dyskusjach, doświadczali własnej sprawczości i radości z rozwiązywania grupowych zadań. Zauważyłam także poprawę ich kompetencji interpersonalnych, sposobów komunikowania się, współpracy oraz wzrost pewności siebie. Mogłam zaobserwować rozwój ich słownictwa i rozumienia nowych informacji, pojawianie się krytycznego myślenia, coraz odważniejsze formułowanie pytań i poszukiwanie odpowiedzi, rozwój umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, znacznego wzrostu poziomu empatii, umiejętności rozwiązywania konfliktów czy umiejętności organizacyjnych (praca zespołowa, projektowa),

planowania czasu i zadań, a także umiejętność wyrażania siebie przez twórczą ekspresję. Stosowanie teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej dawało im ku temu wiele okazji i nowych przestrzeni. Dotyczyło to uczniów o różnych temperamentach. Dzieci bardziej wycofane i nieśmiałe zdecydowanie chętniej angażowały się w działania plastyczne, asystowały mi lub działały w parach oraz mniejszych grupach. Wraz z upływem czasu, z każdymi kolejnymi zajęciami prowadzonymi z wykorzystaniem metody teatralizacji uczniowie oswajali się z nowymi działaniami i coraz odważniej i aktywniej uczestniczyli w procesie badania w działaniu.

Wyniki badań pokazały, że aktywizujące metody nauczania, do których można zaliczyć teatralizację, mogą znacząco wpływać na jakość edukacji. Teatralizacja rozumiana jako innowacyjna metoda aktywizująca uczniów nie tylko przyczyniła się do bardziej zaangażowanego udziału w zajęciach moich wychowanków, ale także pobudziła ich wyobraźnię, kreatywność, a także zainteresowanie uczeniem się. Korzyści przyniosła także mnie, jako nauczycielowi. Dzięki niej mogłam wzbogacić swój warsztat pracy, nauczyć się nowych strategii nauczania, improwizacji oraz pracować z wyobraźnią, tworząc kreatywne scenariusze dostosowane do potrzeb moich uczniów. Doświadczyłam tego, że dokonując regularnej autorefleksji nad prowadzonymi zajęciami oraz wyrażając chęć zastosowania innowacji w edukacji nauczyciel może przyczynić się nie tylko do poprawy jakości kształcenia, ale także do uruchomienia procesu doskonalenia własnych umiejętności pedagogicznych.

Zaangażowanie w badania *action research* pozwoliły mi na wypracowanie refleksyjnego i pogłębionego spojrzenia na możliwości wykorzystania teatralizacji w edukacji, w tym przede wszystkim w edukacji wczesnoszkolnej.

Działania dydaktyczne wykorzystujące środki wyrazu charakterystyczne dla teatru wpisują się w sposób naturalny w ideę wychowania estetycznego. Idea ta, rozwijana i propagowana w pedagogice między innymi przez Irenę Wojnar, wskazuje na ogromny potencjał sztuki w oddziaływaniu na wszechstronny rozwój „całego człowieka” poprzez doświadczanie przez niego piękna, sztuki i twórczości. Irena Wojnar twierdziła, że przeżycia estetyczne oraz aktywność twórcza odgrywają kluczową rolę w procesie wychowania i kształcenia, oddziałując nie tylko na strefę intelektualną, ale również emocjonalną i duchową człowieka. W odniesieniu do uczestników procesu nauczania/uczenia się podkreślała ten potencjał zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i do nauczycieli:

Edukacyjna szansa sztuki (...) związana jest z trzema obszarami egzystencji człowieka: sposobem istnienia w świecie zewnętrznym, zwłaszcza w uniwersum kultury, otwieraniem się na innych ludzi dzięki interakcji między ekspresją a komunikowaniem

*międzyludzkiem, poprzez procesy rozumienia, oraz postawą człowieka wobec samego siebie, swoich własnych doświadczeń. W takim właśnie potrójnym ujęciu należałoby dokładniej sprecyzować znaczenie wychowania do i przez sztukę w obszarze działalności nauczycielskiej. Mam oczywiście na myśli taki aspekt tej działalności, który zbliża pedagoga do animatora inspirującego aktywność i doświadczenia*⁴²⁶.

W innym miejscu I. Wojnar stwierdza:

*Nauczyciel (...) ma szansę tworzyć nowe wartości w ludziach, a tym samym także w swoim własnym świecie. Szansę tę może wykorzystać tym lepiej, im więcej sam posiada inwencji i wyobraźni, im większą ma wiedzę i bogatszą wrażliwość*⁴²⁷.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach to teatralizacja stanowiła narzędzie wychowania przez sztukę - narzędzie oddziałujące zarówno na uczniów, jak i na mnie jako nauczyciela.

Metoda teatralizacji może być traktowana jako oddziaływanie stymulujące rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny, moralny oraz estetyczny dzieci. Poprzez umożliwienie im zabawy i twórczej aktywności w kreatywnie konstruowanym świecie przygody, fikcji i wyobraźniowego działania, zajęcia mogą stać się nie tylko przestrzenią służącą zdobywaniu wiedzy (o świecie, innych i o sobie samym), ale również miejscem wspianego doświadczenia, przeżywania, wyrażania siebie w różnych formach twórczej ekspresji oraz budowania wspólnoty.

Zgodne z założeniami teorii wychowania estetycznego istotne jest tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, które aktywizują nie tylko myślenie, ale także zmysły, emocje czy wyobraźnię ucznia. Teatralizacja w ujęciu uwzględniającym elementy scenografii, kostiumu, muzyki i improwizacji, sprzyja właśnie tego rodzaju zaangażowaniu. Uczniowie nie są jedynie odbiorcami nauczycielskiego przekazu, lecz stają się współtwórcami procesu edukacyjnego. W efekcie uzyskujemy głębsze i bardziej trwałe efekty edukacyjne - nie tylko w zakresie zapamiętania treści, ale także w odniesieniu do szerokiego rozwoju kompetencji społecznych, empatii, zdolności współpracy i autorefleksji.

Badanie w działaniu nie było dla mnie jedynym źródłem gromadzenia danych na temat możliwości wykorzystywania teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej. Stanowiło ono bezpośrednią przestrzeń do analizowania tych możliwości w mojej własnej praktyce nauczycielskiej, dopracowywania pomysłów i autorefleksji nad podejmowanymi

⁴²⁶ I. Wojnar, *Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s.183.

⁴²⁷ I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 144.

działaniami. Poszukując odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze przyglądałam się także opiniom innych nauczycielek wczesnoszkolnych, podczas przeprowadzonych z nimi wywiadów. Wykorzystanie dwóch komplementarnych podejść badawczych - badania w działaniu oraz jakościowych badań opartych na wywiadach z analizą tematyczną - umożliwiło mi spojrzenie na teatralizację z perspektywy zdystansowanego badacza analizującego doświadczenia innych nauczycieli, jak i przez pryzmat autorefleksji nauczycielki- praktyczki, aktywnie wdrażającej metodę teatralizacji we własnej pracy dydaktycznej.

Połączenie tych dwóch perspektyw dało mi możliwość pogłębionej refleksji nad nauczycielskimi doświadczeniami z wykorzystywaniem środków wyrazu charakterystycznych dla teatru. Refleksja na ten temat mogła objąć już nie tylko możliwości i potencjał edukacyjny teatralizacji, który sama odkrywałam, ale też wiedzę, doświadczenia, wątpliwości i potrzeby badanych nauczycieli związane z wychowaniem przez teatr i z proponowaną przeze mnie metodą.

Badane nauczycielki wskazały, że wykorzystywanie podczas procesu dydaktycznego zróżnicowanych form teatralnych ma w ich przekonaniu znaczący wpływ na rozwój mowy dzieci, uczenie się przez nie kulturalnych i społecznych zachowań, pozwala im zgłębić wiedzę z zakresu literatury, a także kształtować kompetencje takie jak komunikacja, praca zespołowa, kreatywność, podejmowanie decyzji czy empatia.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wiele respondentek nie spotkało się z terminem *teatralizacja* lub że jest on przez nie kojarzony wyłącznie z konkretnymi działaniami, takimi jak występy uczniów podczas przedstawień szkolnych, drama, wyjazdy do teatrów czy przyjazdy grup teatralnych do szkoły. Wyniki te sugerują, że pomimo intuicyjnego stosowania różnych znaków teatralnych w swojej praktyce nauczyciele nie zawsze świadomie posługują się pojęciem teatralizacji w jego szerszym, zaproponowanym przeze mnie znaczeniu, natomiast wykorzystując w swojej pracy dydaktycznej elementy wychowania przez teatr, korzystają z kilku najbardziej znanych im form: przedstawień szkolnych, wyjazdów do teatrów, dramy i wizyt zespołów teatralnych w placówkach szkolnych. Są to takie sposoby wychowania przez teatr, które w ostatnich dziesięcioleciach zostały najlepiej zaprezentowane nauczycielom dzięki publikacjom naukowym, popularnonaukowym i stricte metodycznym. Z tego powodu dostrzegam potrzebę większej popularyzacji i ugruntowania naukowego namysłu i dyskusji nad teatralizacją w refleksji pedagogicznej, aby nauczyciele mogli lepiej zrozumieć i w pełni wykorzystywać potencjał tej metody.

Analiza przeprowadzonych wywiadów jednoznacznie wskazuje, że jedną z najczęściej wykorzystywanych przez badanych nauczycieli metod wychowania przez teatr jest drama. Wykorzystuje ona działania charakterystyczne dla teatru (role, improwizacje oraz sytuacje fikcyjne), jest więc uważana przez moich respondentów za formę pracy związanej z wychowaniem przez teatr. Badani nauczyciele w większości przypadków stosują dramę na zajęciach, traktując ją jako aktywizującą, interaktywną metodę oraz skuteczne narzędzie dydaktyczno- wychowawcze, co zgodne jest z postulatami formułowanymi w literaturze naukowej. Doceniają jej rolę w uczeniu się przez doświadczenie, omawianiu lektur, analizie emocji oraz ćwiczeniu pożądanых zachowań w bezpiecznych warunkach.

Respondenci podkreślali także, że bardzo ważny element wychowania przez teatr stanowi uczestnictwo dzieci w spektaklach teatralnych. Wyjazdy do teatru traktowane są jako wydarzenie wyjątkowe, wywołujące u dzieci silne emocje, a także ułatwiające im odbiór ważnych tekstów kulturowych. Badani nauczyciele, szczególnie ci z terenów wiejskich, dostrzegli rosnące znaczenie teatrów objazdowych, ułatwiających im bezpiecznym dostęp do sztuki i związane z nią przeżycia estetyczne. Wskazali, że połączenie udziału dzieci w spektaklu z warsztatami teatralnymi w znacznym stopniu wzmacnia efekty edukacyjne i zwiększa zaangażowanie uczniów.

Wypowiedzi badanych potwierdzają, że elementy takie jak rekwizyt, kostium, scenografia czy muzyka pełnią istotną rolę zarówno w działaniach artystycznych, jak i dydaktycznych. Są one nie tylko formą wzbogacenia narracji, lecz także narzędziem wpływającym na rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Szczególnie istotne okazały się: rekwizyty o funkcji terapeutycznej (np. pacynki), muzyka, jako narzędzie wzmocnienia emocjonalnego odbioru konkretnych treści oraz elementy plastyczne oraz scenograficzne, stymulujące wyobraźnię, ekspresję i integrację grupową uczniów.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika też, że działania teatralne w istotny sposób wspierają wszechstronny oraz wieloetapowy rozwój dziecka. Respondenci wyraźnie podkreślają zarówno funkcję profilaktyczną, jak i terapeutyczny potencjał teatru w edukacji, co znacząco poszerza katalog możliwości związanych z wykorzystaniem teatralizacji w praktyce szkolnej. Badani nauczyciele wskazują, iż różnorodne aktywności teatralne wychowanków wspierają rozwój ich umiejętności interpersonalnych, pomagają w budowaniu procesu poczucia własnej wartości, przełamywaniu barier emocjonalnych oraz w rozwijaniu empatii i odpowiedzialności za grupę. Szczególnie ważne okazało się dla badanych terapeutyczne oddziaływanie działań teatralnych, które w kontekście ciągle rosnącej liczby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy też wycofanych

emocjonalnie, stanowią ważne uzasadnienie szerszego wdrażania teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej.

Respondentki dostrzegły, że teatralizacja pozwala na zaangażowanie wielu zmysłów dzieci w proces edukacyjny, że sprzyja nauce przez doświadczenie, rozwija mowę i myślenie twórcze, pozwala integrować różnorodne treści edukacyjne i lepiej rozumieć powiązania między nimi, wspiera rozwój emocjonalny i kompetencje społeczne, wzmacnia relacje w grupie, ułatwia rozumienie tekstów kultury.

Jednak pomimo dostrzeganej wartości i potencjału teatralizacji badani nauczyciele wskazują szereg wyzwań i trudności, które wiążą z implementowaniem tej metody w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Można je podzielić na trzy kategorie: wyzwania techniczno-administracyjne (duża liczebność klas, ścisłe wymagania programowe i ograniczenia czasowe, brak środków finansowych, niewystarczający czas na przygotowanie zajęć, potencjalne niezadowolenie rodziców), wyzwania dotyczące uczniów (uczniowie ze specjalnymi potrzebami, wycofani emocjonalnie, trudności w utrzymaniu dyscypliny i koncentracji, wyzwania związane z integracją, niechęć dziecka do udziału w zajęciach prowadzonych metodą teatralizacji ze względu na cechy jego charakteru, jak np. nieśmiałość) oraz wyzwania związane z pracą nauczycieli (opór przed odejściem od tradycyjnych metod nauczania/uczenia się, brak szkoleń w analizowanym zakresie, obawy dotyczące zarządzania klasą, dodatkowe obciążenie pracą przygotowawczą, brak pieniędzy na materiały).

Warto zauważyć, że wielu badanych nauczycieli podkreśliło, iż postrzegane bariery często wynikają bardziej z ich nastawienia wobec możliwości wprowadzenia do ich praktyki czegoś nowego, niż z faktycznych ograniczeń. Wszystkie respondentki zadeklarowały chęć wprowadzenia do swojej pracy teatralizacji rozumianej w sposób przedstawiony im w definicji projektującej.

Ponadto respondentki zauważyły, że przy odpowiednim planowaniu i wsparciu można sprostać nowym wyzwaniom. Podkreślały, że korzyści płynące z metody teatralizacji przewyższają trudności oraz wyzwania, które zauważają. Zaznaczyły, że „nastawienie nauczyciela” i „wyobraźnia” są w takich sytuacjach kluczowe, a „aktywności teatralizacyjne mogą być proste”. Te wszystkie spostrzeżenia badanych sugerują, że kluczowym elementem w przezwyciężaniu wskazanych barier są chęci, zmiana perspektywy, a także budowanie poczucia kompetencji i sprawczości u nauczycieli. To z kolei prowadzi do konkluzji, że wsparcie i doskonalenie zawodowe nauczycieli są niezbędne, że konieczna jest odpowiedź na zadeklarowaną przez badanych potrzebę udziału

w szkoleniach i warsztatach dotyczących wykorzystywania środków wyrazu charakterystycznych dla teatru w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Z wywiadów wynika także, iż pozytywne nastawienie, wsparcie i zaufanie dyrektora placówki, rodziców oraz innych pedagogów jest czynnikiem silnie warunkującym wychodzenie nauczyciela poza powszechnie przyjęty schemat nauczania - podręcznik, ćwiczenia, zeszyt. Kilka respondentek (szczególnie ze szkół wiejskich) podkreślało potrzebę chociażby minimalnego wsparcia nauczyciela w obliczu jego chęci wprowadzania innowacyjnych działań do swojej pracy. Respondentki te stwierdziły, że kreatywność i entuzjizm nauczyciela są głównymi wymogami skutecznej i twórczej realizacji procesu edukacyjnego - także w odniesieniu do teatralizacji.

Badane nauczycielki wskazały warsztaty jako preferowaną formę doskonalenia zawodowego w zakresie działań teatralizacyjnych, ceniąc sobie w niej praktyczne podejście, uczenie się przez doświadczenie, bezpośrednie interakcje i wymianę doświadczeń. Uważają one, że angażujące zajęcia, w których można doświadczyć łączenia teorii z praktyką są bardzo efektywne i wartościowe. Respondentki podkreślały znaczenie uczenia przez doświadczenie, przeżywanie i zabawę uznając, że ten rodzaj aktywności, angażujący wszystkie zmysły, wspiera kreatywność zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Jednocześnie zaznaczyły, że ważnym elementem wspierającym ich pracę byłoby udostępnienie gotowych, profesjonalnie opracowanych scenariuszy teatralizacyjnych, które mogłyby ułatwić wdrażanie tej metody w praktyce szkolnej.

W swoich wypowiedziach badane nauczycielki wyrażają pozytywne opinie na temat zaproponowanego ujmowania teatralizacji jako metody dydaktyczno-wychowawczej, podkreślając przy tym jej możliwe i znaczące oddziaływanie na rozwój uczniów oraz uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego. Według nich teatralizacja (w zaproponowanym przeze mnie znaczeniu) może:

- wspierać rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny uczniów oraz ich umiejętności interpersonalne,
- ułatwiać przyswajanie trudnych treści poprzez działanie, przeżywanie i zaangażowanie emocjonalne,
- sprzyjać utrwalaniu wiedzy i rozwijaniu wyobraźni, pamięci oraz mowy,
- być skuteczną metodą wysoce aktywizującą,
- zwiększać motywację uczniów do nauki i ich zaangażowania w zajęcia,
- umożliwiać pracę zespołową/projektową, rozwija zdolności komunikacyjne i buduje relacje w grupie,
- pozwalać na identyfikację ról społecznych oraz rozwijanie empatii,

- ułatwiać ekspresję i wyrażanie emocji - szczególnie w przypadku dzieci nieśmia-
łych i wycofanych – może dawać im przestrzeń do otwarcia się w odgrywanej
roli, wyrażenie trudnych emocji w bezpiecznym kontekście zabawy,
- integrować wiele obszarów edukacyjnych np. łączyć treści z edukacji poloni-
stycznej, matematycznej, przyrodniczej, muzycznej, plastycznej i społecznej,
- wspierać podejście interdyscyplinarne w nauczaniu/uczeniu się oraz realizację
podstawy programowej w sposób twórczy i zintegrowany,
- oddziaływać na różne zmysły dzieci (wzrok, słuch, ruch, dotyk), co sprzyja trwa-
łości zapamiętywania,
- wzmacniać relacje nauczyciel- uczeń - przejście nauczyciela z roli „nadzorcy” do
roli „uczestnika”, sprzyjać budowaniu zaufania i partnerskiej atmosfery,
- wspierać rozwój więzi emocjonalnych w klasie,
- obligować nauczyciela do elastyczności, otwartości i gotowości na ekspresję
twórczą, stawiając przed nim ciągle nowe wyzwania, dając jednocześnie możli-
wość osobistego i zawodowego rozwoju,
- stanowić źródło satysfakcji zawodowej oraz inspiracji do twórczych działań,
- jest postrzegana jest jako atrakcyjna, skuteczna i innowacyjna forma nauczania,
opiniowana jako „świetny pomysł”, „genialne rozwiązanie”, „super metoda”,
- uważana jest za cenną alternatywę dla tradycyjnych metod nauczania, zwłaszcza
w kontekście zmieniających się potrzeb uczniów, gdyż nauka odbywa się poprzez
bezpośrednie doświadczenie i zabawę.

Badane nauczycielki deklarowały podczas wywiadów wykorzystywanie różnych form oraz metod związanych z wychowaniem przez teatr. Podkreślały, że:

- wiele działań w tym zakresie odbywa się spontanicznie z wykorzystaniem bie-
żących pomysłów oraz naturalnych sytuacji,
- pozostawiają przestrzeń na improwizację i aktywność dzieci, co sprzyja ich za-
angażowaniu i twórczemu myśleniu,
- często wykorzystują elementy zabawy, odgrywania ról, dramy,
- umożliwiają dzieciom wcielanie się w różne postacie literackie, historyczne, baj-
kowe, społeczne, co znacznie ułatwiło przyswajanie wiedzy oraz rozwijanie
kompetencji emocjonalnych i społecznych.
- teatr, drama i działania parateatralne są dla nich narzędziem służącym nie tylko
przekazywaniu treści literackich, ale także matematycznych czy ortograficznych,

- ich działania mają charakter bardziej rozbudowanych projektów- pisanie scenariuszy, tworzenie kukiełek, scenografii, afiszy, plakatów, organizację występu oraz podzielenie się wiedzą z rówieśnikami i rodzicami.

Część badanych osób w wymienionych działaniach czerpała inspirację ze swoich wcześniejszych aktywności i doświadczeń, zwłaszcza tych związanych z harcerstwem lub pracą w przedszkolu, a znajomość zabaw ruchowych, gawęd i obrzędów została przez nie twórczo zaadaptowana do pracy w szkole, pozwalając na prowadzenie zajęć angażujących i aktywizujących uczniów.

Ważna jest dla mnie zadeklarowana przez respondentki otwartość oraz gotowość do poszerzania nauczycielskiej twórczej aktywności w zakresie teatralizacji. Trzeba jednak pamiętać, jak istotne jest w tym kontekście wspomniane już przeze mnie poszerzanie wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli w tym obszarze; oferowanie im różnych form doskonalenia zawodowego, materiałów metodycznych, literatury naukowej oraz popularnonaukowej. Badani wykazali się dużą świadomością roli, jaką w kształceniu i wychowaniu może odgrywać teatr. Do rozbudowywania ich praktycznych działań niezbędne jest konkretne wsparcie. Dlatego za kolejne zadanie badawcze uznaję opracowywanie materiałów szkoleniowych i metodycznych dla nauczycieli, którzy chcąc być twórczymi i dostrzegając znaczenie twórczej aktywności swoich uczniów otworzą się na możliwości, które - jako swoiste narzędzie wychowania przez sztukę - daje im teatralizacja. W czasie warsztatów, szkoleń oraz osobistych lektur nauczyciele mogliby zdobywać konkretne umiejętności wdrażania tej metody do swojej pracy.

Mogliby także, a jest to w moim przekonaniu kwestia bardzo istotna, budować i umacniać osobiste przekonanie, że wykorzystywanie teatralizacji w pracy dydaktycznej nie wymaga od nauczyciela profesjonalnego przygotowania aktorskiego, ale przede wszystkim otwartości, kreatywności i wyobraźni. Jak podkreślał Bogdan Suchodolski, jeden z współtwórców teorii wychowania estetycznego w polskiej pedagogice:

Wyobraźnia ułatwia przezwyciężenie rutyny i szablonów myślenia, stereotypów intelektualnych. Wyobraźnia nie tylko nie przeszkadza myśleniu, ale właśnie ułatwia myślenie nowe i śmiałe, ponieważ pozwala przekroczyć horyzonty, do których przyzwyczailiśmy się, i dostrzegać nie dostrzegane dotychczas aspekty rzeczywistości⁴²⁸.

⁴²⁸ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 182.

W rozdziale metodologicznym niniejszej rozprawy wymieniłam kilka przedsięwzięć badawczych, które dotyczyły stanu edukacji teatralnej w polskich szkołach. W tym miejscu chcę porównać wyniki mojej pracy badawczej z ostatnim ze wskazanych tam badań, przeprowadzonych przez Katarzynę Kalinowską na zlecenie Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego w Warszawie oraz Fundację *sztuka.idea*. Raport z tych badań został opublikowany w 2013 roku. Nie ograniczały się one wyłącznie do etapu wczesnoszkolnego lecz obejmowały całą edukację w szkole podstawowej. Jednak, jak w przypadku moich badań, przeprowadzono 33 pogłębione wywiady (z nauczycielami, głównie edukacji wczesnoszkolnej i polonistami, a także z przedstawicielami dyrekcji i wychowawcami świetlicy) a teren badań obejmował różne miejsca w całej Polsce. Celem tych badań było między innymi rozpoznanie sposobów funkcjonowania edukacji teatralnej w szkole, relacji między szkołą a instytucjami teatralnymi oraz identyfikacja barier utrudniających wykorzystanie teatru w procesie dydaktyczno-wychowawczym⁴²⁹.

Porównanie wyników moich badań z badaniami przeprowadzonymi przez Katarzynę Kalinowską pozwala dostrzec istotne zbieżności między nimi. Podobnie jak w ustaleniach Kalinowskiej, także w przeprowadzonych przeze mnie badaniach widoczna jest tendencja do łączenia działań teatralnych przede wszystkim z przedstawieniami szkolnymi, inscenizacjami okolicznościowymi oraz różnymi formami aktywności o charakterze parateatralnym. Teatr w praktyce edukacyjnej jest więc nadal postrzegany jako narzędzie wspierające proces dydaktyczno-wychowawczy. Zbieżny jest również wniosek dotyczący roli nauczyciela jako kluczowej osoby we wprowadzaniu i realizowaniu edukacji teatralnej - jego kompetencje, zainteresowania oraz osobiste przekonania w dużym stopniu decydują o tym, czy i w jaki sposób elementy teatru są włączane do praktyki dydaktycznej.

Jednocześnie wyniki moich badań unaoczniają pewne przesunięcie akcentów w sposobie postrzegania pełnionych funkcji działań teatralnych. W wypowiedziach badanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej silnie eksponowany był terapeutyczny, emocjonalny i rozwojowy potencjał takich działań. Podkreśliły one możliwość pracy z emocjami uczniów, wzmacniania w nich poczucia własnej wartości, rozwijania kompetencji społecznych oraz wspierania dzieci w kontekście ich zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Natomiast w badaniach Kalinowskiej funkcja wychowawcza teatru była

⁴²⁹ K. Kalinowska, *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*, dz. cyt., s. 6.

mocno akcentowana, jednak rzadziej podkreślano jego potencjał terapeutyczny i psychopedagogiczny w tak szerokim zakresie.

Różnice w wynikach badań dotyczą również sposobu interpretowania barier, trudności i ograniczeń związanych z wykorzystaniem teatru w edukacji. W badaniach Kalinowskiej badani nauczyciele dużo mówili na temat ograniczeń systemowych - takich jak brak czasu w programie nauczania, niedostateczne przygotowanie nauczycieli czy niewystarczające wsparcie instytucjonalne. Natomiast moje respondentki częściej wyrażały przekonanie, że w realizowaniu działań opartych na środkach wyrazu charakterystycznych dla teatru istotną rolę odgrywa nastawienie nauczyciela, jego otwartość na innowacje pedagogiczne oraz gotowość do podejmowania działań twórczych, nawet w warunkach ograniczonych zasobów.

Można także zauważyć, że w edukacji wczesnoszkolnej działania teatralizacyjne częściej stają się elementem codziennej praktyki dydaktycznej, a nie wyłącznie wydarzeniem okazjonalnym (na co wskazywały badania Kalinowskiej). Badane przeze mnie nauczycielki deklarowały podejmowanie różnych aktywności w tym zakresie, choć z pewnością nie ma podstaw, by mówić o tym, że stały się one integralną częścią codziennej praktyki dydaktyczno-wychowawczej.

Można więc stwierdzić, że podstawowe mechanizmy funkcjonowania edukacji teatralnej w szkole pozostają względnie stabilne - wciąż kluczową rolę odgrywa tu nauczyciel – jego wiedza, przygotowanie i inwencja, a realizacja edukacji teatralnej najczęściej przyjmuje formę przygotowywanych inscenizacji, dramy oraz udziału w spektaklach teatralnych. Są to formy wspierające proces dydaktyczno-wychowawczy. Jednocześnie obserwować można wyraźniejsze dostrzeżenie rozwojowego i terapeutycznego potencjału edukacji teatralnej w edukacji wczesnoszkolnej oraz większą skłonność nauczycieli do integrowania działań bazujących na środkach wyrazu charakterystycznych dla teatru z codzienną praktyką dydaktyczną. Wyniki te potwierdzają zasadność dalszych badań nad możliwościami systemowego wspierania takich działań oraz nad sposobami rozwijania kompetencji nauczycieli w tym obszarze.

W moim przekonaniu stosowanie metody teatralizacji poszerza zakres możliwości oddziaływania na dzieci za pomocą środków wyrazu charakterystycznych dla teatru. Umożliwia też głębsze zakorzenienie edukacji teatralnej w szkolnej codzienności, uczynienie jej bardziej integralnym, a nie tylko okazjonalnym elementem szeroko rozumianego kształcenia dzieci.

3.5. Rekomendacje dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczące stosowania metody teatralizacji

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz wyników przeprowadzonych badań można sformułować rekomendacje praktyczne odnoszące się do stosowania metody teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej.

Metoda ta, oparta na naturalnej dla dzieci potrzebie ekspresji, zabawy i działania, może przyczyniać się do pełniejszego zrozumienia przez uczniów treści omawianych podczas zajęć, jak również wspierać ich szeroko rozumiany rozwój.

Badane nauczycielki dostrzegły, że teatralizacja może sprzyjać angażowaniu wielu zmysłów dziecka, wspierać proces uczenia się przez działanie i doświadczanie, rozwijać mowę, twórcze myślenie, pomagać w integrowaniu różnorodnych treści edukacyjnych i ułatwiać dostrzeganie powiązań między nimi. Metoda ta może także stymulować rozwój emocjonalny i kompetencje społeczne wychowanków oraz wzmacniać relacje w grupie. Dzieci wykonują bowiem zarówno zadania indywidualne, jak i grupowe; mają przestrzeń do jednostkowej twórczej aktywności, ale też do nawiązania współpracy zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielem.

W moim przekonaniu ważne jest, aby nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej traktowali teatralizację jako metodę zgodną z rozwojowymi potrzebami dziecka, wspierającą rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny uczniów, a nie wyłącznie jako formę uatrakcyjnienia zajęć.

Istotne jest także to, by nauczyciele mieli świadomość, że teatralizację można stosować w odniesieniu do bardzo różnorodnych treści: związanych z edukacją polonistyczną, matematyczną, przyrodniczą, społeczną, plastyczną i muzyczną. Ten wielodyscyplinarny potencjał metodyczny doskonale koresponduje z założeniami kształcenia zintegrowanego, charakterystycznego dla edukacji wczesnoszkolnej.

Zalecam wykorzystywanie podczas zajęć prostych i krótkich form teatralnych, działań opartych na zabawie, ruchu i improwizacji. Szczególnie efektywne mogą być takie działania, jak odgrywanie ról inspirowanych codziennymi sytuacjami dziecka, inscenizowanie bajek oraz opowiadań, odnoszenie do czytanych treści improwizacji ruchowych, zabawy dramowe z wykorzystaniem gestu, mimiki i głosu, praca z rekwizytem (także wykonanym przez dziecko samodzielnie).

Wszystkie te elementy należy wprowadzać stopniowo, obserwując reakcje uczniów - ich zaangażowanie w przebieg zajęć, źródła radości i satysfakcji, ale także lęki i trudności. Stopniowe wprowadzanie elementów teatralnych sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa u dzieci, ułatwia im odnalezienie swojego miejsca w zaproponowanych działaniach, indywidualnego sposobu ekspresji i aktywny udział w zajęciach.

Podczas działań teatralizacyjnych nauczyciel powinien pełnić rolę facylitatora oraz towarzysza działań teatralnych, a nie autorytarnego reżysera, który narzuca dzieciom gotowe rozwiązania.

Szczególnie istotną kwestią związaną z właściwym stosowaniem metody teatralizacji jest refleksja nauczyciela na temat możliwości, potrzeb i trudności uczniów, z którymi pracuje. Dlatego ważne jest ustawiczne obserwowanie ich podczas zajęć. Obserwacja to podstawowe źródło wiedzy dla nauczyciela; powinien on uznać ją za jeden z najważniejszych punktów wyjścia do projektowania kolejnych propozycji swoich działań. Obserwacja ważna jest w odniesieniu do każdego ucznia, ale szczególnej uwagi potrzebują dzieci z różnego rodzaju trudnościami, deficytami rozwojowymi oraz związanymi z tym specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uważny, elastycznie myślący i twórczy nauczyciel jest w stanie tak dobierać środki teatralizacyjne, by sprzyjały one edukacji i rozwojowi jego konkretnych uczniów.

Po zakończeniu działań teatralizacyjnych nauczyciel może też zainicjować krótką rozmowę z dziećmi podsumowującą zajęcia, opartą na pytaniach dotyczących ich przeżyć, emocji, wrażeń oraz przyswajanych w działaniu treści. Rozmowa taka sprzyja rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i komunikacyjnych uczniów oraz pogłębia proces przyswajania, rozumienia i zapamiętywania przez nich konkretnych treści. Dla nauczyciela to kolejne ważne źródło wiedzy na temat potrzeb, osiągnięć i trudności jego wychowanków, a także na temat tego, jakie działania teatralizacyjne są najbardziej efektywne w jego pracy z konkretną grupą i konkretnymi dziećmi, a które należy przemyśleć, zmienić lub wręcz z nich zrezygnować.

Ważne jest to, aby nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej systematycznie rozwijali swoje zawodowe kompetencje poprzez udział w szkoleniach i warsztatach dotyczących takich sposobów pracy dydaktyczno-wychowawczej, kiedy to mogą być wykorzystywane środki wyrazu charakterystyczne dla teatru. Dzięki różnorodnym formom doskonalenia zawodowego w tym zakresie nauczyciele powinni nie tylko poznawać najbardziej tradycyjne sposoby wychowania przez teatr (takie, jak np. tworzenie przedstawień

z dziećmi, czy drama), ale także rozwijać własną kreatywność oraz otwartość na wykorzystywanie środków wyrazu charakterystycznych dla teatru.

Metoda teatralizacji w edukacji wczesnoszkolnej może być cennym, pożądanym oraz efektywnym narzędziem dydaktyczno-wychowawczym. Jej skuteczność zależy jednak od dostosowania form oraz treści do możliwości rozwojowych uczniów, a także od refleksyjnej i twórczej postawy nauczyciela, który pełni rolę przewodnika w procesie uczenia się poprzez działanie. Wdrażanie teatralizacji w proces nauczania/uczenia się wymaga od nauczyciela otwartości, elastyczności i gotowości do własnej twórczej ekspresji. Nauczyciele potrzebują też odwagi oraz wyobraźni, o której Bogdan Suchodolski, jeden z największych propagatorów wychowania przez sztukę w polskiej pedagogice, pisał w następujący sposób:

Wyobraźnia ułatwia przezwyciężenie rutyny oraz szablonów myślenia, stereotypów intelektualnych. Wyobraźnia nie tylko nie przeszkadza w myśleniu, ale właśnie ułatwia myślenie nowe, bardziej śmiałe, ponieważ pozwala przekroczyć horyzonty, do których przyzwyczailiśmy się i dostrzegać nie dostrzegane dotychczas aspekty rzeczywistości⁴³⁰.

⁴³⁰ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 182.

Bibliografia

Druki zwarte:

- Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, Tom I, *Wybór pism z lat 1920-1939*, PWN, Warszawa 1985.
- Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, Tom II, *Wybór pism z lat 1945-1963*, PWN, Warszawa 1985.
- Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Arystoteles, *Poetyka*, przekł. i oprac. H. Podbielski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, przekł. W. Betkiewicz Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.
- Balcerzan E., Osiński Z., *Spektakl teatralny w świetle teorii informacji*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom 2, J. Degler (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.
- Berthold M., *Historia teatru*, przekł. D. Żmij-Zielińska, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980.
- Bokieniec M., Zielka S., *Spotkania z filozofią*, Nowa Era, wydanie drugie, Warszawa 2021.
- Bolton G., *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman, Harlow 1984.
- Braun K., *Druga reforma teatru. Ludzie - Idee - Zdarzenia*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2022.
- Braun K., *Teatralizacja życia. Praktyki i strategie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Braun K., *Wielka reforma teatru w Europie. Ludzie Idee- Zdarzenia*, Ossolineum, Wrocław 1984.
- Brecht B., *Wartość mosiądzu*, przekł. M. Kurecka, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1975.

Caillois R., *Gry i ludzie*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, L. Kolankiewicz (red.), przekł. A. Tatarkiewicz i M. Żurowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Carr W., *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekład K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przekł. B. Komorowska, K. Konecki (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Metody badań jakościowych*, przekł. K. Podemski i in., Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.

Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Tom 1, przekł. K. Podemski i in., PWN, Warszawa 2009.

Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław 1975.

Duvignaud J., *Spoleczna praktyka teatru*, [w:] *Wiedza o kulturze cz. III, Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, przekł. P. Szymanowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Drejer F., *Podstawy edukacji artystycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2017.

Dziamska D., Gudro-Homicka M., *Bawię się i uczę. Edukacja przez ruch i drama w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2010.

Encyklopedia Britannica, tom 42, Wydawnictwo Kurpisz S.A., Poznań 2004.

Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

- Gibbs G., *analizowanie danych jakościowych*, przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przekł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. Danter-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020.
- Goffman E., *Występy*, [w:] *Wiedza o kulturze cz. III, Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, przekł. H. Danter-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.
- Gołębiak B. D., *Proces kształcenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021.
- Góral A., Jałocha B., Mazurkiewicz G., Zawadzki M., *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Greenwood D. J., *Action research, czyli o badaniach w działaniu*, [w:] *Badania jakościowe. Podejście i teorie*, tom 1, D. Jemielniak, przekł. M. Hoffner, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Guzy-Steinke H., Wilk T., *Uczeń i teatr. Realia i poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2009.
- Hausbrandt A., *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Huizinga J., *Homo ludens*, przekł. M. Kurecka i W. Wirpsza, Wydawnictwo Altheia, Warszawa 2022.
- Huizinga J., *Jesień średniowiecza*, przekł. T. Brzostowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.
- Janik A., *Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codziennosc w poznawaniu świata i siebie*, Uniwersytet Wrocławski. Instytut Pedagogiki, Wrocław 2017.

Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Jaracz S., *O teatrze i aktorze*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1962.

Jemielniak D., *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Kalinowska K. (z zespołem), *Teatralny plac zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2013.

Kemmis S., McTaggart R., *Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i strefa publiczna*, [w:] *Metody badań jakościowych*, tom 1, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), przekł. Ł. Marciniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Kemmis S., *Teorie krytyczne i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Klus-Stańska D., *Teorie kształcenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.

Korczyński S., *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Opole 1992.

Kowzan T., *Znak w teatrze*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tom I, *Dramat - Teatr*, wybór i oprac. J. Degler, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1976.

Kucharska B., *Drama - możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki* [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, P. Mazur, D. Sikora (red.), Lublin 2010.

Kust I., *Znaczenie wychowania estetycznego w rozwoju człowieka*, [w:] *Sztuka i wychowanie*, K. Pankowska (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2020.

- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, przekł. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Lewicki T., *Sul palco e dietro le quinte. Il teatro palestra do socializzazione*, Wydawnictwo Paoline, Editoriale Libri, 2012.
- Madalińska-Michalak J., *Edukacja nauczycieli. Na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, J. Madalińska-Michalak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2017.
- Męczkowska-Christiansen A., *Edukacja teatralna Romany Miller jako kultywowanie obywatela*, [w:] M. Szczepska-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo. Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017.
- Miller R., *Z rozważań nad edukacją teatralną*, [w:] *Więcej niż teatr: Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo: Romany Miller Inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, M. Szczepska-Pustkowska i E. Rodziewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
- Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwo Warszawa - G. Centnerszwer i Ska, Warszawa 1903.
- Nicoll A., *Dzieje teatru*, przekł. A. Dębnicki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, tom 8, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.
- Nowak-Łojewska A., *Action research w praktyce. Nauczycielskie refleksje „w” działaniu i „nad” działaniami autorskimi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Osińska B., *Sztuka i czas. Od prehistorii do średniowiecza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.

Pankowska K., *O granicach i ich przesuwaniu w przestrzeniach sztuki współczesnej*, [w:] *Granice tolerancji w sztuce i wychowaniu*, M. Zalewska-Pawlak i A. Sieczych-Kukawska (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2020.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Pasterniak-Kobyłecka, *Uczeń jako podmiot edukacji szkolnej. Perspektywa aksjologiczna*, [w:] *Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji*, L. Kataryńczuk-Mania, E. Pasterniak Kobyłecka (red.), Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2017.

Paszkwicz A., *Rola nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), Ružomberok 2013, s.139 -148.

Pielasińska W., *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1970.

Pieniążek M., *Szkolny teatr przemiany*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

Pisarek A., *Historia teatru*, Wydawnictwo SBM, Warszawa 2018.

Raszewski Z., *Krótką historia teatru polskiego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

Raszewski Z., *Partytura teatralna*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tom I, *Dramat - Teatr*, wybór i oprac. J. Degler, Wrocław 1976.

Rawski J., *Teatr i drama na lekcjach języka polskiego jako element programu wychowawczego w kl. IV- VI szkoły podstawowej*, [w:] *Wychowanie przez działanie*. Materiały przygotowane przez nauczycieli-słuchaczy Studium Podyplomowego w zakresie Doskonalenia Umiejętności Wychowawczych dla Nauczycieli w wieku 45+ w ramach Projektu „Wychowawca 45+XXI wieku”, Monika Jakubowska (red.), Warszawa 2012.

Read H., *Sztuka w ogólnym kształtowaniu człowieka*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, Wojnar I., przekład A. Trojanowska-Kaczmarek, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.

Read H., *Education through Art*, Faber & Faber, London 1963, wydanie polskie: *Wychowanie przez sztukę*, przekł. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław 1976.

Reason P., Torbert W. R., *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), przekł. M. Lavergne, Wydawnictwo naukowe DSW, Wrocław 2010.

Renikowa W., *Wychowanie teatralne*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, I. Wojnar i W. Pielasińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Rybotycka L., *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.

Ruskin J., *Sztuka a moralność*, [w:] J. Ruskin, *Sztuka - społeczeństwo - wychowanie: wybór pism*, przekł. Z. Doroszowa, M. Treter-Horowitzowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977.

Rutkowiak J., *Romany Miller „...więcej niż teatr...”*, [w:] M. Szczepka-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo. Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego, Olsztyn 2017.

Samulczyk-Pawluk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Schmidt K. J., *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010.

Szmidt K. J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości; przegląd stanowisk polskich*, [w:] K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003.

Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przekł. I. Krońska i J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1972.

Sęk M., *Dobór próby przy pomocy metody kuli śniegowej (snowball sampling)*, [w:] *Praktyki badawcze*, Barbara Fatyga (red.), współpraca: Magdalena Dudkiewicz, Bogna Kietlińska, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2015.

Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, przekł. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Sławecki B., *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, D. Jemielniak, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012.

Słownik języka polskiego, tom I, M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa 1978.

Stanisławski K., *Praca aktora nad sobą*, [w:] *Dziennik ucznia, część II, Praca nad sobą i swoją techniką wykonawczą*, Akademia Sztuk Teatralnych im. St. Wyspiańskiego w Krakowie, Kraków 2018.

Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, Wojnar I (red.), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.

Suchodolski B., *Młodzież -młodość -sztuka*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria - Recepcja - Oddziaływanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa - Poznań 1977.

Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.

Szuman S., *O budzeniu i pogłębianiu wrażliwości młodzieży na sztukę*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, I. Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.

Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975.

Świeca M., *Edukacja i teatr*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom 2012.

Świeca M., *Rola teatru w autokreacji młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.

Świontek S., *Teatr jako widowisko*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom 2, J. Degler (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.

Tatarkiewicz Wł., *Historia estetyki*, Tom 1. *Estetyka starożytna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960.

Tatarkiewicz Wł., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1976.

Tatarkiewicz Wł., *Estetyka nowożytna*, Ossolineum, Warszawa 1967.

Turner V., *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, [w:] *Wiedza o kulturze cz. III, Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, przekł. P. Skurowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Tyszkowa M., *Recepcja sztuki teatralnej*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria- Recepcja- Oddziaływanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa -Poznań 1977.

Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przekł. K. Pankowska i E. Nerwińska, WSIP, Warszawa 1997.

Wielki słownik ucznia, M. Skuba (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, P- Ź, Warszawa 2006.

Wielki słownik wyrazów obcych, M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

Wilk T., *Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego: nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

Witkiewicz S. I., *Czysta Forma w teatrze*, [w:] *Wiedza o kulturze cz. III, Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Witerska K., *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Difin, Warszawa 2011.

Włoch A., *Edukacja teatralna a rozwój kreatywności dziecka*, [w:] *Edukacja teatralna dzieci i młodzieży w Młodzieżowym Domu Kultury w Opolu*, B. Śliwerska (red.), Młodzieżowy Dom Kultury w Opolu, Opole 2012.

Wojnar I., *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.

Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Wojnar I. *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2016.

Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.

Wojnar I., *O edukacji estetycznej - głos pedagoga humanisty*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2016.

Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Wojnar I., *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1984
Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.

Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

Zagórska K., *Programy radiowe dla dzieci w wieku szkolnym. Wokół edukacji medialnej*, [w:] *Recepcja mediów przez dzieci w wieku szkolnym*, B. Boniecka, A. Granat (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 13.

Zalewska-Pawlak M., *Kreatywność jako wartość osobowa i zawodowa nauczyciela edukacji artystycznej*, [w:] *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*, tom II, *Refleksje pedagogiczne w teorii i praktyce*, U. Szuścik i R. Raszka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.

Ziomek J., *Semiotyczne problemy sztuki teatru*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, tom 2, J. Degler (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.

Znaniecki F., *Pojęcie roli społecznej*, [w:] *Wiedza o kulturze cz. III, Teatr w kulturze*, Zagadnienia i wybór tekstów L. Kolankiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Znaniecki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

Żardecki W., *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

Żák- Caplot K., *Zabaw się w muzeum, czyli jak nie ucząc, uczyć? Wykorzystanie technik ludycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na wystawie muzealnej (teatralizacja, storytelling, grywalizacja)*, [w:] *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, M. Biernacka, A. Banach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

Artykuły :

Aktor i publiczność, Dialog: miesięcznik Związku Literatów Polskich (Kronika) 1964, Tom 9, nr 9, s. 116-119.

Andrzejewski A., *Teatralizacja życia a estetyka codzienności*, Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria 2017, R. 26, nr 1, s. 185-201.

Antczak M., *Drama a teatr szkolny jako metody dydaktyczne: podobieństwa i różnice*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis FOLIA 265 Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia 2018, nr 16, s. 295-303.

Braun K., *Teatralizacja: pogranicze życia i teatru*, Tematy i Konteksty 2017, nr 7 (12), s. 44- 57.

Braun K., *Druga reforma teatru*, Zarządzanie w kulturze 2024, nr 25 (1- 2), s. 181-190.

Braun K., *Polski teatr na emigracji*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna Tematy i Konteksty 2011, nr 1 (6), s. 288-309.

Dyduch B., *Teatralizacja tekstu i gry dramatyczne jako przygotowanie do odbioru dramatu w szkole podstawowej*, Rocznik Naukowo- Dydaktyczny. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego 1986, nr 3 (102), s. 137-155.

Guze J., *Teatralność i teatralizacja w sztuce XVIII i XIX wieku. Próba porównania wybranych zagadnień*, Recenzje i Omówienia 1986, nr 3, s. 192-198.

- Gogłuska- Jerzyna M., *Narodziny i rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego*, Kwartalnik Pedagogiczny 2015, nr 3 (237), s. 21-33.
- Gołek B., *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych 2014, Tom LXVII, s. 87-103.
- Kiereś H., *Realistyczna koncepcja sztuki*, Roczniki Filozoficzne 2008, Tom LVI, nr 1, s. 141-151.
- Kluzowicz J., *Sztuka zaangażowana i action research - wspólna droga ku zmianie*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Arte et Educatione 2021, nr 16, s. 85-89.
- Kolankiewicz L., *Teatr kultów transowych*, Kultura - Media - Teologia 2010, nr 1 (1), s. 64-73.
- Krasoń K., *Cielesność - komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość*, Problemy wczesnej edukacji 2015, 4 (31), s. 7-22.
- Krasuska-Betiuk M., *Zadania edukacji teatralnej na etapie wczesnoszkolnym i ich przykłady*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Poloniarum Et Linguae Polonae Pertinentia 2014, nr 5 (161), s. 152-164.
- Lufungulo E.S., Mambwe R., Kalinde B., *The Meaning and Role of Action Research in Education*, Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education 2021, Volume 4., Number 1. s. 115 – 128.
- Majewicz B., *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*, Język. Religia. Tożsamość 2022, nr 2 (26), s. 145-156.
- Małek K., Jurczyk T. J., *Stany umysłu terapeutów par - analiza tematyczna narracji psychoanalitycznych terapeutów par po doświadczeniach pracy podczas pandemii covid-19*, Psychoterapia 2022, nr 1 (200), s. 5-22.
- Miller R., *Z rozważań nad edukacją teatralną*, Kwartalnik Pedagogiczny 1968, nr 3 (49), s. 127-146.
- Milek K., *Kreatywność nauczyciela w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Kultura i Wychowanie 2022, nr 2 (22), s. 29-40.
- Ogonowska A., *Rola teatru w edukacji 4.0. W stronę kompetencji nie- cyfrowych*, Studia de Cultura 2023, nr 15 (3), FOLIA 380, s. 5-16.

Ostrowska U., *Nauczyciel jako badacz - między ideą a realnością*, Edukacja 1999, nr 2, s. 50-58.

Pawlak B., *Przeżycia i drama w edukacji wczesnoszkolnej*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna 2023, nr 1 (21), s. 57-66.

Piejka A., „*Pedagogika niepokoju*” Ireny Wojnar. *Perspektywa ostatnich dziesięciu lat jej pracy naukowej*, Studia z Teorii Wychowania 2022, nr 4 (41), s. 457-470.

Szymik I., *Lektura pokarmem wyobraźni, czyli którędy do czytelnika. Konferencja dla nauczycieli i bibliotekarzy* (Bielsko- Biała, 29 listopada 2016), *Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media* 2017, nr 2 (25), s. 141-142.

Tatarkiewicz Wł., *Sztuka i język: dwa wieloznaczne wyrazy*, *Semiotic Studies* 1970, nr 1, s. 11-22.

Turlejska B., *Różnorodność i wspólnota narracji w teatrze młodzieży - studium przypadku*, *Horyzonty Wychowania* 2018, nr 17 (42), s. 135-146.

Wołodźko E., *Refleksyjność a doświadczenie podmiotowości w procesie edukacji akademickiej*, *Problemy wczesnej edukacji* 2007, nr ½ (5,6), r. III, s. 180-184.

Żardecki W., *Fenomen dialogu w sztuce widowiskowej i jego implikacje edukacyjne*, *Studia z Teorii Wychowania* 2018, Tom IX, nr 2 (23), s. 115-133.

Żardecki W. *Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar;)* *Kwartalnik Pedagogiczny* 2023, nr 1 (267), s. 65-78.

Źródła internetowe:

Antczak M., *Drama A teatr szkolny jako metody dydaktyczne: podobieństwa i różnice*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis FOLIA 265 Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia* 2018, nr 16, s. 295-303.

<https://sbsp.uken.krakow.pl/article/view/8700/7902>, dostęp 02.04.2025.

Arystoteles, *Poetyka*, przekł. i oprac. H. Podbielski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2006.

file:///C:/Users/aniam/Downloads/Co_jest_A_co_nie_jest_sztuka_Podzial_sztuk_wedlugArystotelesa%20(3).pdf), dostęp 10.05.2025.

Braun Kazimierz, <https://owvolumen.pl/kazimierz-braun/>, dostęp 25.04.2025.

Braun K., *Polski teatr na emigracji*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Seria Filologiczna, Tematy i Konteksty* 2011, nr 1 (6), s. 288-309.

https://bazhumuzhp.pl/media/texts/tematy-i-konteksty/2011-numer-1-6/tematy_i_konteksty-r2011-t-n1_6-s288-309.pdf, dostęp 24.04.2025.

Braun K., *Druga reforma teatru*, *Zarządzanie w kulturze* 2024, nr 25 (1-2), s. 181-190. <https://acrobat.com/id/urn:aaid:sc:EU:68e45194-e94d-494a-b649-8cc8a29446db>, dostęp 10.03.2025.

Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, s. 1-41, https://uwe-repository.worktribe.com/index.php/preview/1043068/thematic_analysis_revised_-_final.pdf, dostęp 11.08.2024.

Cervinkova H., *Edukacyjne badania w działaniu - w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, *Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych* 2011, nr 2 (5), *Animacje Życia Publicznego*, s. 7-11.

https://civitas.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/AZP_05_2_5_2011.pdf, dostęp 16.09.2025.

Drama, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Drama_\(pedagogika\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Drama_(pedagogika)), dostęp 23.04.2025.

GUS – dane o liczbie mieszkańców (Warszawa, Wrocław, Białystok, Olsztyn, Poznań, Hrubieszów, Jarocin, Kluczbork, Złotoryja, Bełchatów, Nowy Sącz, Jelenia Góra), dostęp 7.08.2024.

Warszawa, <https://warszawa.stat.gov.pl/warszawa/>,

Wrocław, <https://wroclaw.stat.gov.pl/zakladka2/>,

Białystok, <https://bialystok.stat.gov.pl/>,

Olsztyn, <https://olsztyn.stat.gov.pl/>,

Poznań, <https://poznan.stat.gov.pl/>,

Hrubieszów, <https://www.polskawliczbach.pl/Hrubieszow>,

Jarocin, https://poznan.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_wielkopolskie/portrety_gmin/powiat_jarocinski/gm_jarocin.pdf,

Kluczbork, https://opole.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_opolskie/portrety_gmin/kluczborski/gmina_Kluczbork.pdf,

Złotoryja, <https://bd1.stat.gov.pl/bdl/dane/teryt/jednostka/724>,

Bełchatów, <https://miasto-belchatow.geoportal-krajowy.pl/statystyki-gus>

Jelenia Góra, https://stat.gov.pl/vademecum/vademecum_dolnoslaskie/portrety_miast/miasto_Jelenia_Gora.pdf

Guze J., *Teatralność i teatralizacja w sztuce XVIII i XIX wieku. Próba porównania wybranych zagadnień, Recenzje i omówienia* 1986, nr 3, s. 192-198.

<https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/25e6b8ad-b84a-4518-b2c7-ab0618431fab/content>, dostęp 24.04.2025.

Klimczak D. P., *Dramoterapia jako forma aktywizacji prozdrowotnej człowieka, Studia Sieradzana*, (6A), Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Sieradzu, Sieradz 2014, s. 38-47.

<https://open.icm.edu.pl/items/a0f727c9-56c0-4776-8168-4bf9ff82d268>, dostęp 28.04.2025.

Lewin K. *Action Research and Minority Problems* (pełny tekst),

http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Lewin_1946_action%20research%20and%20minority%20problems.pdf, dostęp 24.02.2025.

Shakespeare W., *Jak wam się podoba*, wers 802, [https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/jak-wam-sie-podoba](https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/jak-wam-sie-podoba.html#m1343642998912-3368245502), html#m1343642998912-3368245502, dostęp 5.03.2025.

Siemianowska I., *Techniki nauczania literatury obcej w kształceniu akademickim. Na przykładzie dzieł rosyjskojęzycznych, Języki obce w szkole* 2024, nr 3, s. 43-48.

https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2024/09/26/pyaorp/jows-03-2024-siemianowska.pdf, dostęp 04.05.2025.

Szuman Stefan, https://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan_Szuman, dostęp 05.03.2025.

Świeca M., *Aktywność artystyczna młodzieży w zakresie teatru, Chowanna* 2011, nr 1 (36), s. 105-113.

<https://www.psp114.pl/>, dostęp 7.08.2024.

<https://rspo.gov.pl/institutions?q=%7B%22filter%22:%22Prywatna%20Szko%C5%82a%20Podstawowa%20nr%20114%22%7D>, dostęp 7. 08. 2024.

<https://bhum.muzhp.pl/mdia/texts/chwanna/2011- tom- 1/chwanna- r2011- t1- s105113.pdf>, dostęp 02.04.2025.

<http://www.akademia- kultury.edu.pl/slownik/w /10.html> , dostęp 25.02.2025.

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O /D20240996.pdf>, dostęp 03.05.2025.

<https://dspace.uni.lodz.pl/handle/11089/43110?show=full>, dostęp 03.05.2025.

<https://grotowski- institute.pl/projekty/peter- brook/#> , dostęp 10.03.2025.

Teatr cieni, <https://www.ebilet.pl/now/teatr- cieni- co- to- jest- i - na - czym- polega/>, dostęp 22. 09. 2025.

Teatr cieni, https://pl.wikipedia.org/wiki/Teatr_cieni, dostęp 10.03.2025–23.04.2025.

Teatry.art.pl - *Rodzaje teatru*, <https://teatry.art.pl/rodzaje- teatru/>, dostęp 04.03.2025.

Teatr Szkoła. Podsumowanie projektu pilotażowego badającego możliwości współpracy teatru i szkoły, Miejski Teatr Miniatura, Gdańsk 2017, s. 102. <https://teatrmintura.pl/wydawnictwa/teatr- i - szkola- publikacja- podsumowujaca- projekt- wspolpracy - teatru - - szkoly/>

Thematic Analysis Thematic Analysis Gareth Terry, Nikki Hayfield, Victoria Clarke and Virginia Braun, *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, 2017, s. 23, dostęp 10.08.2024.

Wanikowska J., *Skąd pochodzi pacynka?* *Annales Universitatis Paedagogicae Cracov Cracoviensis. Studia Linguistica* , s. 298-307.

<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=766437>, dostęp 22. 09.2025.

Inne:

Lewicki T., *Theatre/drama in education in the United Kingdom, Italy and Poland. A historical and comparative analysis*, Durham School of Education, 1995, Vol. 1., s. 326 (rozprawa doktorska).

Aneks

Załącznik nr 1 - Pytania do wywiadu

Pytania do wywiadu:

1. Czy wie Pani/Pan, jakie są możliwości wykorzystania teatru w procesie edukacji?

(Pytania uzupełniające: Czy słyszała/ł Pani/Pan o idei wychowania przez teatr, o edukacji teatralnej? O jakich możliwościach wykorzystania teatru w procesie edukacji Pani/Pan słyszał(a)? Jak ocenia Pani/Pan ich wartość dydaktyczną oraz wychowawczą).

2. Czy w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej wykorzystuje Pani/Pan jakieś działania uwzględniające środki wyrazu charakterystyczne dla teatru?

(Środki wyrazu charakterystyczne dla teatru to m.in. scenografia, muzyka, rekwizyty, kostium, dialog, gest, mimika).

a) Jeżeli tak - proszę określić w jakiej formie wykorzystuje Pani/Pan te środki.

b) Jeżeli nie - proszę wyjaśnić dlaczego.

c) Jeżeli w innej formie - proszę ją opisać.

3. Czy spotkał(a) się Pani/Pan z wykorzystywaniem takich działań przez innych nauczycieli? Jeżeli tak, co Pani/Pan sądzi na temat takich praktyk?

4. Czy spotkała się Pani/Pan z terminem teatralizacja? Jeżeli tak, to w jakim kontekście?

5. Teatralizacja - definicja projektująca:

Teatralizacja w edukacji jest przemyślaną, zaplanowaną, świadomą i celową metodą dydaktyczno-wychowawczą prowadzenia zajęć, mającą szkic i ramy, w których możemy pozwolić sobie na improwizację. Narzędzia, którymi możemy posługiwać się, pracując metodą teatralizacji, to: dialog, (partner z którym prowadzimy dialog), ruch, mimika, gest. Są to środki wyrazu charakterystyczne dla teatru, ale należą one także do naszego codziennego życia.

By mówić o metodzie teatralizacji w edukacji oraz posługiwać się nią w praktyce, czyli podczas zajęć lekcyjnych, niezbędny jest jeden komponent będący tzw. elementem dodatkowym. Może nim być: dekoracja (scenografia), kostium, rekwizyt lub muzyka. Element dodany jest „własnością” teatru, nie życia codziennego. Dla potrzeby pracy metodą teatralizacji podczas lekcji, został „wypożyczony” z teatru.

(Wyjaśnienie - pojęcie element dodany wprowadził Kazimierz Braun pisząc o teatralizacji życia w książce „Teatralizacja życia. Praktyki i strategię”).

6. Czy myśli Pani/Pan, że wykorzystanie teatralizacji na lekcji, mogłoby przynieść korzyści dzieciom lub nauczycielowi?

a) Jeżeli tak, to jakie?

b) Jeżeli nie, poproszę o uargumentowanie.

7. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś trudności wiążące się z pracą metodą teatralizacji?

a) Jeżeli tak - proszę wyjaśnić jakie?

b) Jeżeli nie - proszę wyjaśnić dlaczego nie widzi Pani/Pan takowych.

8. Czy Pani/Pana organizacja pracy (czas, wytyczne programowe, oczekiwania dyrekcji itp.), pozwoliłaby na przygotowanie się do zajęć w taki sposób, by pracować metodą teatralizacji?

a) Jeżeli tak - proszę wyjaśnić dlaczego.

b) Jeżeli nie - proszę o wyjaśnienie dlaczego.

9. Czyjego (i jakiego) wsparcia oczekiwał(a) by Pani/Pan we wprowadzaniu metody teatralizacji do swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej?

a) Jeżeli tak, proszę wyjaśnić przez kogo i jak mogłoby wyglądać takie wsparcie.

b) Jeżeli nie, proszę wyjaśnić dlaczego.

10. Czy w chwili obecnej czuje się Pani/Pan kompetentna/y by prowadzić zajęcia metodą teatralizacji?

a) Jeżeli tak - proszę wyjaśnić dlaczego.

b) Jeżeli nie - proszę wyjaśnić dlaczego.

11. Jakie formy doskonalenia zawodowego pomogłaby Pani/Panu rozbudować swoją wiedzę i kompetencje na temat pracy podczas lekcji w kl. I-III metodą teatralizacji?

Czego oczekiwał(a) by Pani/Pan w tym zakresie?

Załącznik nr 2 - Spis fotografii do podrozdziału 3.2.

Scenariusz „Miododajne pszczoły”

Fot. 1. Podręcznik <i>Gra w kolory</i> kl. 3 część 4.....	235
Fot. 2. Zapis propozycji tematów scenografii	237
Fot. 3. Zadania do wykonania w grupach.....	237
Fot. 4. Rekwizyt korona.....	237
Fot. 5. Rysunki buziek dla trutni.....	238
Fot. 6. Scenografia - kwiatek na łące.....	238
Fot. 7. Element scenografii	238
Fot. 8. Scenografia - wejście do ula.....	239
Fot. 9. Fragment kostiumu.....	239
Fot. 10. Nauczyciel w roli królowej.....	239
Fot. 11. Prezentacja zadań.....	243
Fot. 12. Prezentacja zadań.....	243
Fot. 13. Prezentacja zadań.....	244
Fot. 14. Prezentacja zadań.....	244
Fot. 15. Prezentacja zadań.....	244
Fot. 16. Prezentacja zadań.....	244

Scenariusz „Kraina Mikołaja”

Fot. 1. Podręcznik <i>Gra w kolory</i> kl. 3 część 2.....	246
Fot. 2. Mapa Finlandii.....	247
Fot. 3. Kartka z informacją.....	247
Fot. 4. Zapis propozycji tematów scenografii... ..	248
Fot. 5. Praca dziecka	248
Fot. 6. Praca dziecka.....	248
Fot. 7. Praca dziecka.....	248
Fot. 8. Praca dziecka.....	248
Fot. 9. Wprowadzenie do zabawy.....	252
Fot. 10. Na promie.....	252
Fot. 11. Podziwianie krajobrazu Finlandii.....	252
Fot. 12. Pod domem św. Mikołaja.....	252

Załącznik nr 3 - Spis rysunków i schematów

Rys. 1. Teatralizacja w edukacji - schemat procesu przygotowania zajęć.....	118
Rys. 2. Analiza tematyczna w ujęciu Virginii Braun i Victorii Clarke.....	138
Rys. 3. Spirala badań interwencyjnych wg S. Kemmisa i R. McTaggarta.....	145

Załącznik nr 4 - Spis tabel

Tab. 1. Wykaz badanych nauczycieli.....	148
---	-----