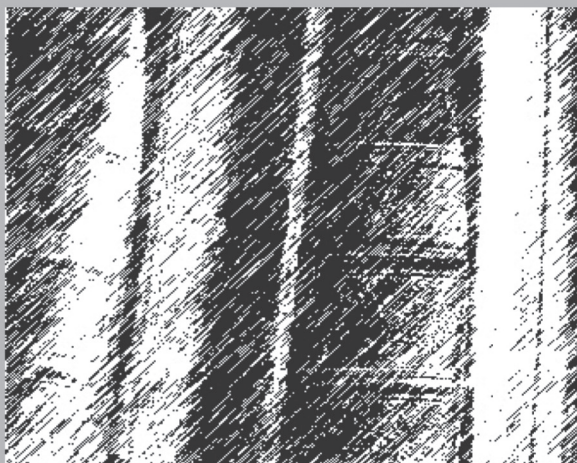




KATARZYNA KRASOŃ

Cielesne kreowanie roli Wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie rozwoju

Physical creation of the role. Visualisational paratheatrical techniques as a development support

Abstract: This article is concerned with method of work with children needing assistance (who have specific problems with adaptation to school, resulting from disturbances of the dynamics of nervous processes). This method applies visualization — an important way of coping with one's own problems and deprivations. The goal of this “theatre of movement” based on kinetic intersemiotic transfer is self-expression of its participants as the presentation of their way of perception and manifestation of their body, emotions, and mind.

The aim of empirical research was to determine the influence of the theatre activities based on the visualisation method on the behaviour of children and their social adaptation.

Key words: kinesthetic visualisation, theatre of movement, special need education.

Kilka słów o ucieleśnieniu

Ciało jako instrument doświadczania świata i wehikuł przyjemności stanowi [...] centralny element tożsamościowego projektu współczesnego człowieka, przestrzeń samorealizacji i samoekspresji.

Zygmunt Bauman (1995)

Ciało postrzegane w refleksji naukowej przyjmuje rozmaite konotacje, możemy przywołać tu koncepcje antropologiczne, socjologiczne czy wreszcie — ważne dla tego artykułu — teatralne. Opracowanie niniejsze — ze względu na ograniczoność miejsca — nie uzurpuje sobie prawa do pełnej reprezentacji stanu wiedzy na temat postrzegania ciała w rozmaitych ideach i teoriach naukowych, jednakowoż pragnę wskazać pewne źródła namysłu filozoficzno-socjologicznego, z których skomponowane zostały konkretne sposoby autorskiego pojmowania ucieleśnienia.

Interesujące są zwłaszcza konstatacje sytuujące ciało w kulturowych wzorcach konstruowania tożsamości, podkreślających, iż praca nad nią przekształca się „w pracę ciałem, z ciałem i nad ciałem” (Wieczorkiewicz, 2007, s. 9). Można powiedzieć dalej — jak chce Arthur Frank — iż wszelkie działanie traktowane jest jako *action as embodiment*, a zatem stanowi określoną formę cielesności (Frank, 1991). Zygmunt Bauman powie, iż „ciało ponowoczesne jest przede wszystkim odbiorcą wrażeń. Spożywa ono i trawi przeżycia” (Bauman, 2008), jest — w tym sensie — jedynie organem konsumpcji i wchłaniania wszystkiego, co ma mu do zaoferowania społeczeństwo konsumpcyjne. Nasze pojmowanie ciała jednak wykracza dalece poza takie konsumenckie i hedonistyczne ujęcie.

Prymarne dla koncepcji teatralizacji kinestetycznej jest fenomenologiczne — przyjęte za Maurice'em Merleau-Pontym czy Helmuthem Plessnerem — postrzeganie swoistej obecności cielesnej egzystencji w świecie, która staje się „zarodkiem inteligibilności w łonie naturalnego istnienia” (Migasiński, 1995, s. 36). Nie bez znaczenia jest tu też określenie — jak chce Hermann Schmitz — sposobu „doświadczania” swego ciała przez człowieka w krystalizowaniu się emocji i poruszeń wolicjonalnych (za: Böhme, 1989, s. 95 i dalsze). Ciało jest w tym znaczeniu medium informacyjnym, dostarczającym metakomunikaty i ułatwiającym wgląd w siebie i samopoznanie. Jednostki ludzkie są — zdaniem cytowanych autorów — cielesnościami doświadczającymi, doznającymi i komunikującymi się z otoczeniem.

Ważne okazuje się podejmowanie aktywności na drodze podmiotowego odczuwania swojego ciała, doświadczania siebie i otaczającego świata spo-

łecznego (Creagan, 2006, s. 13). Francuski personalista Gabriel Marcel uznaje — co wydaje się w tym miejscu niezwykle istotne — że ciało jest częścią człowieka, jednym ze sposobów urealnienia ducha (Marcel, 1987, s. 114), tworzy coś na kształt pomostu między wewnętrznym „ja” a światem zewnętrznym (Kowalczyk, 2009, s. 87). Analizując koncepcje antropologii społecznej, będziemy postrzegać ciało jako element społecznego porządku: kategorii, klasyfikacji i praktyk; w tym rozumieniu zyskuje ono nowy wymiar jako fenomen społeczny i kulturowy (Mauss, 1973). Wedle koncepcji O’Neilla, ucieleśnienie traktujemy również jako podstawowy modus ludzkiej egzystencji w świecie społecznym, to za sprawą zachowań cielesnych pojawia się możliwość komunikowania siebie innym (O’Neill, 1985). Kluczowe wydają się tutaj ustalenia Ervinga Goffmana, konceptualizujące paradygmat interakcjonistyczny (Goffman, 2000, s. 45; 2006, s. 5), w którym ciało nabiera swoistego znaczenia nadawczego, gdyż ucieleśnienie *praxis* jest społecznie definiowane i stanowi niewerbalne medium komunikacji. Natomiast sposoby posługiwania się ciałem tworzą specyficzny repertuar akceptowanych w przestrzeni publicznej kodów cielesnych (*shared vocabularies of body idiom*). Jakiegokolwiek wykroczenie poza przypisane roli społecznej zachowania cielesne wiążą się z sankcją negatywnej stygmatyzacji/piętnowania (Goffman, 2005, s. 31 i dalsze).

W ujęciu teatralizacyjnym Elfriede Jelinek postrzega ciało jako komponent sceniczny, zatem coś, co zostaje „zinstrumentalizowane i urzeczywistnione tak, że staje się elementem odgrywania roli jak gest czy słowo, jest scenicznym instrumentem i jako taki ma niesłuchanie teatralny charakter, bo przybiera rolę rekwizytu, bez którego nie byłoby możliwe wieloznaczne odczytanie całości” (cyt. za: Chołuj, 2008, s. 32). W niniejszych rozważaniach analizuje się je jednak jako odmienny przedmiot namysłu — w rozumieniu autorki opracowania — niezbędne jest pozostawienie ciała pewnego obszaru intymności, a nie czynienie z niego własności publicznej. Ciało jest „do wzięcia” w pojmowaniu teatralnym, ale wciąż pozostaje immanentnym przejawem osobniczej i indywidualnej tożsamości aktora. Jest ono w tym kontekście medium ekspresyjnego poznania siebie. Oczywiście nie wyklucza się tu w żadnym razie komunikacyjnego aspektu porozumienia widza i aktora poprzez „ostensję”¹ cielesną, jednakowoż w naszej koncepcji kluczowe okazuje się samopoznanie i autokreacyjna metarefleksja, wpływająca na uruchamianie — przez tworzący rolę podmiot — strategii naprawczych.

¹ Myślę tu o komunikacji rozumianej jako manifestacja intencji. Głównym motorem takiej komunikacji jest pokazanie widzowi wizji postaci za sprawą zachowań i działań na scenie, których głównym kreatorem jest aktor. Umberto Eco (Eco, 2009, s. 240) nazywa to „ostensją”, Martin Carlton zaś „ostentacją” (Carlton, 2007, s. 85). Zob. też publikacje: Baluch, 2005, s. 61 i Elam, 1980, s. 29—30.

Kreowanie roli w wizualizacji kinestetycznej

[...] słowo się wyczerpało, doszliśmy do milczenia. [...] Oto powód, dla którego posługujemy się ciałem, gestami, obrazami scenicznymi.

Eugene Ionesco (2006, s. 140)

Tworzenie ruchu utożsamia się w niniejszym opracowaniu z wizualizacją kinestetyczną (zob. m.in. Krasoń, Mazepa-Domagała, 2003; Krasoń, 2005), zmierzając w tej idei do skomponowania przestrzennych obrazów, które kreują wszyscy aktorzy spektaklu. Istotą jej jest specyficzne postrzeganie ciała, jako drogi stymulowania potencjalnych możliwości człowieka, a zatem rozwijanie ciała i intelektu równolegle (Krasoń, 2009a). Akt tworzenia dodatkowo determinowany jest indywidualnym przeżyciem, asocjacjami i przesłaniem, jakie uczestnicy pragną przekazać widzowi. Koncepcja zasadza się na konstruowaniu spektaklu, w którym podstawowym sposobem obrazowania jest uporządkowanie ruchu w kinesferze, tworzenie układów przestrzenno-ruchowych, które opowiadają opracowaną przez poszczególnych aktorów „historię”. Owa cielesna narracja ukazuje własny „referent kulturowy”², pozwala zrozumieć siebie i komunikować o swoich odkryciach widzów i współtwórców spektaklu. Inaczej mówiąc, ten rodzaj teatralizacji to swoiste widowisko, w trakcie którego za pomocą zachowań kinestetycznych rozmieszczonych w przestrzeni, użytych w funkcji mimetycznej, konstruowana zostaje postać oraz dramaturgia, czyli sekwencja zdarzeń (Krasoń, 2008). I choć zostaje to dobrowolnie i świadomie odczytane jako świat iluzji, łączy się jednakowoż z osiągnięciem stanu pewnej samowiedzy (Steiner, 2003, s. 312), zarówno widza, jak i aktora. Całość działań teatralnych pozwala więc na poznanie swojego zakresu reaktywności emocjonalnej, na refleksję dotyczącą pojmowania zachowań własnych w zderzeniu z perspektywą innych osób, ma więc niebagatelne znaczenie w kształtowaniu postrzegania siebie i swoich relacji z innymi ludźmi (zob. Hochschild, 2009, s. 30—31). Tu dochodzimy do idei fundamentalnej dla prezentowanej wizji teatru ruchu: „trudne zagadnienia powodują, że się ich unika, podczas gry teatralnej pomagamy zamienić dziecku to, czego boi się zagrać lub co trudno jest zagrać, na coś, czym można się bawić, tworzy się wówczas *kalka* problemu, odtwarzana podczas gry, powoli traci swą traumatyzującą moc” (Krasoń, 2007). Artykułowanie siebie poprzez ruch

² Możemy nazwać go też „horyzontem oczekiwania”, zbudowany jest on ze wszystkich doświadczeń i przeżyć, jakie tworzą określoną wizję rzeczywistości i swojego w niej miejsca (zob. Krasoń, 2009b, s. 178 i dalsze).

relacjonujące osobistą „historię”, stworzoną na użytek teatralizowanej prezentacji, pozwala na ponowne przeżycie, podjęcie refleksji nad wydarzeniami i zrozumienie ich. To umożliwia pełniejszy ogląd zjawisk, ale także ułatwia pogodzenie się i „oswojenie” z istniejącym porządkiem rzeczy. „Nieskrępowane wyrażanie konfliktów sprzyja odreagowaniu stłumionych uczuć, pozwala częściowo [w ramach przedstawienia — K.K.] stać się osobą, którą chciałoby się być. Prowadzi także do zmiany zachowania w kierunku lepszego przystosowania się do rzeczywistości” (Silań, 1994, s. 292—293).

Dociekania empiryczne

Badania analizujące efektywność parateatralnej techniki wizualizacji kinestetycznej prowadzone były w jednej ze społecznych szkół podstawowych w Katowicach i obejmowały grupę specjalnie wyłonionych przez nauczyciela wychowawcę 6 uczniów klasy III — z problemami emocjonalnymi, w uczeniu się i z adaptacją w grupie rówieśniczej. Dzieci poddano badaniom za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia, autorstwa Barbary Markowskiej (bez uwzględnienia sfery V — seksualnych zainteresowań), wypełnianego dwukrotnie: przed przeprowadzeniem dwumiesięcznego cyklu zajęć opartych na tworzeniu spektakli ruchowych oraz po nim³. Eksploracja miała charakter quasi-eksperymentu indywidualizującego. Empiryczne dane zostaną przedstawione w formie jakościowej z elementami ilościowego pomiaru cech, wynikającego z zastosowania narzędzia, jego wyniki zaś zebrano — w celu egzemplifikacji — w postaci profili 1—6 (zamieszczonych na s. 303—308). Na podstawie tej ikonicznej prezentacji pretestu i posttestu⁴ sporządzono sylwetki dzieci w ujęciu dynamicznym,

³ Wspomniany cykl zajęć prowadziła Ilona Cichy w ramach seminarium badawczego, realizowanego w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego.

⁴ Prezentacja obejmuje wyniki uzyskane z zastosowania wspomnianego w tekście Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej. Część IV stanowi zestawienie zbiorcze 50 cech zachowania i ich przyporządkowanie pięciu elementom: motywacja do nauki, zachowanie się antyspołeczne, przyhamowanie, uspołecznienie, zainteresowania seksualne. W każdej ze skal sumuje się punkty, które są oceną odpowiednich cech (wyniki surowe). Wartości maksymalne w skalach I—IV wynoszą 60 punktów, w skali V — 10 punktów. Normalizując wartości, dokonuje się oceny danego elementu w kategoriach: wyniki bardzo wysokie, wysokie, przeciętne, niskie, bardzo niskie. Krokiem finalnym jest utworzenie profilu czynników (który stał się podstawą naszej ikonicznej prezentacji). Interpretacja dokonywana jest w sposób następujący: wysokie wyniki w skalach czynni-

co umożliwiło określenie zmian wynikających z zastosowania wizualizacji kinestetycznej jako strategii wsparcia rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów.

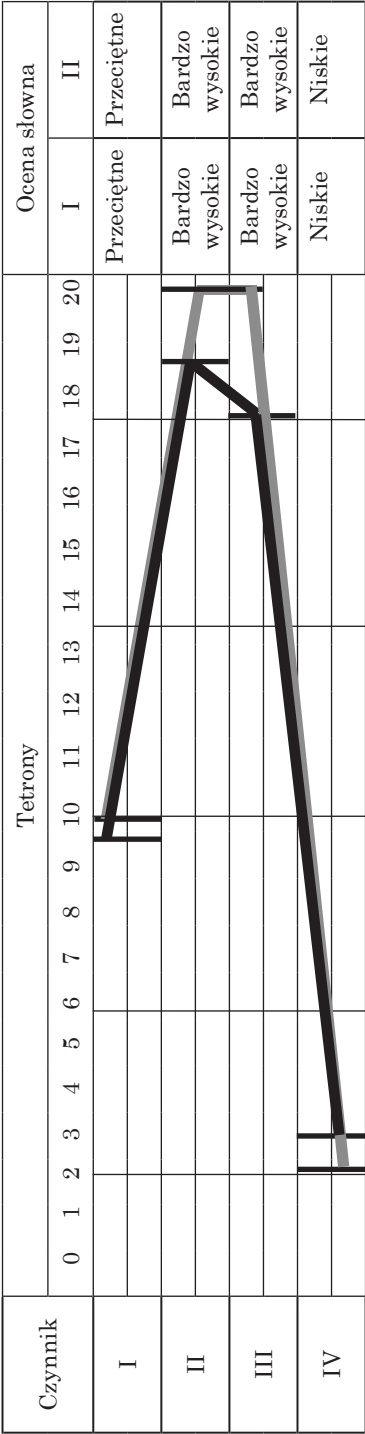
Charakterystyka badanych — ujęcie indywidualizujące

Maja. Nie potrafi nawiązywać prawidłowych kontaktów z rówieśnikami, często występują u niej reakcje agresywne (na zajęciach można było zauważyć, że wyraża swoją antypatię do kogoś poprzez zaczepianie, dokuczanie, często miała do innych uczestników zajęć pretensje, trudne do zaakceptowania uwagi, była też wyraźnie zazdrosna). Ponadto można wnioskować o braku równowagi emocjonalnej dziewczynki. Przejawiała również tendencje lękowe, nerwicowe oraz zauważalna była u niej skłonność do wycofywania się. Z tego powodu nie potrafiła swobodnie i aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Dodatkowo można było u niej zaobserwować pewne zahamowanie psychoruchowe. Niskie wyniki w skali IV mogą świadczyć o tym, że Maja nie jest gotowa do współdziałania z innymi oraz nie potrafi utrzymywać bezkonfliktowych kontaktów. Dziewczynka uzyskała zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym w czynniku I (motywacja do nauki) wyniki przeciętne, w czynniku II (zachowania antyspołeczne) i III (przyhamowanie) bardzo wysokie, a w czynniku IV wyniki na poziomie niskim. Jednakże w efekcie zastosowania wizualizacji zarysowuje się pewna zmiana w kierunku pozytywnym (nieznaczne obniżenie wyników czynników II i III oraz podwyższenie wyników czynnika IV). U dziewczynki czynniki II i III wyraźnie dominują nad I i IV. Dodatkowo czynnik I dominuje nad czynnikiem IV. Bardzo wysokie wyniki w skalach II i III świadczą o niskim przystosowaniu społecznym Majki, co niestety nie uległo radykalnej zmianie w wyniku podjętej strategii wizualizacji kinestetycznej.

Silne reakcje Mai przekładały się też na kontakt z matką, która wielokrotnie sygnalizowała dyskomfort córki w trakcie grupowych zajęć, długo zastanawialiśmy się wspólnie, czy rzeczywiście warto, aby Maja brała udział w teatralizacjach. W wyniku tych rozmów matka uznała, że są to jednak cenne zajęcia dla dziewczynki, głównie dlatego, że sama stara się rozumieć swoje relacje z innymi osobami z klasy, odkrywa siebie i cały zakres własnej reaktywności, a co najważniejsze, zaczyna rozmawiać z matką o swoich problemach i podejmuje trud, by je „oswajać”.

kowych I i IV są pożądane i świadczą o dobrym przystosowaniu dziecka do szkoły. Wysokie wyniki w skalach II i III świadczą o złym przystosowaniu. Narzędzie zaczerpnięto z: Markowska, Szafranec, 1980.

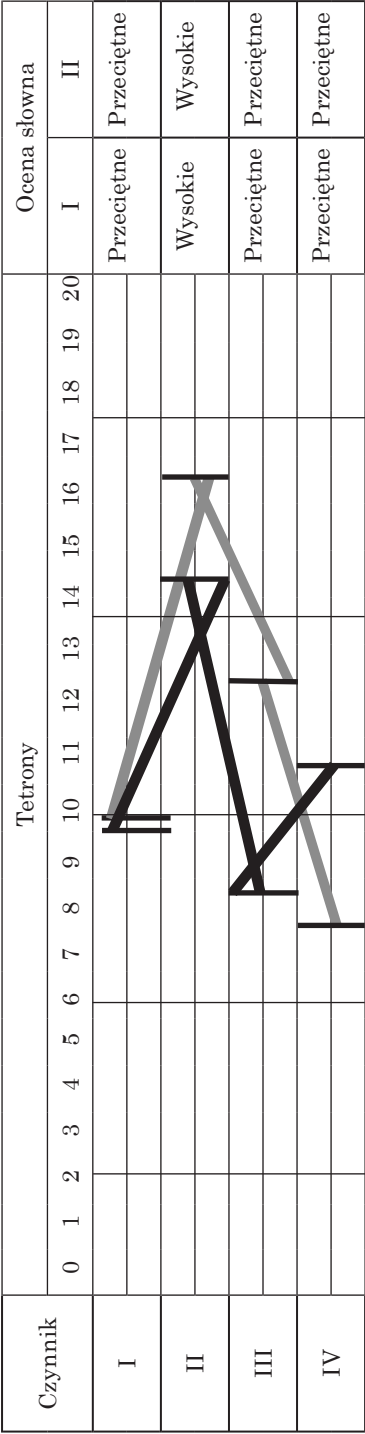
1. Profil Mai według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



-2σ -1σ 0 +1σ +2σ

Czynnik	WS I	Tetrony	WS II	Tetrony	WS	— wyniki surowe I — motywacją do nauki II — zachowanie się antyspołeczne III — przyhamowanie IV — uspołecznienie	Wyniki badań początkowych Wyniki badań końcowych
I	41	10	41	10	WS		
II	49	20	47	19	I		
III	49	20	45	18	II		
IV	27	2	30	3	III		

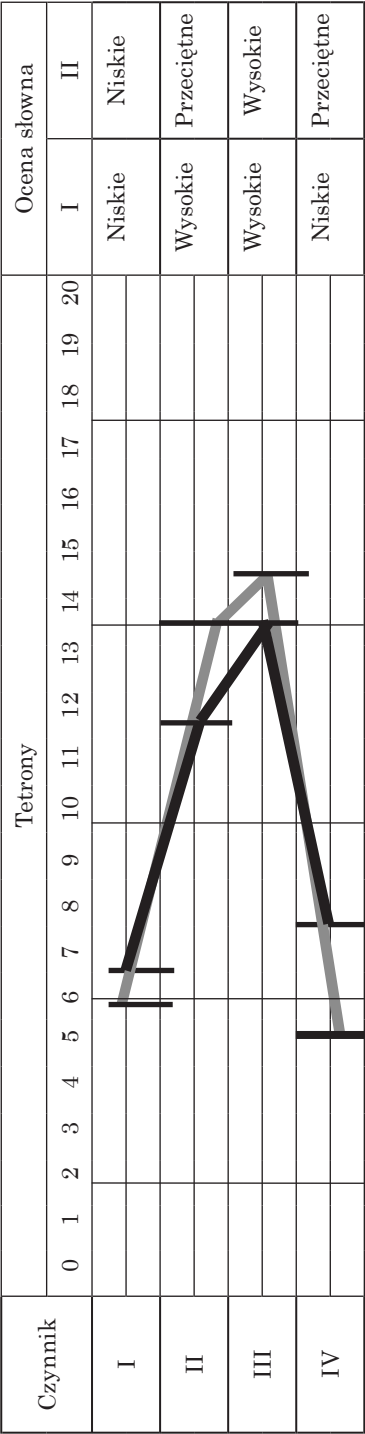
2. Profil Oli D. według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



-2σ -1σ 0 +1σ +2σ

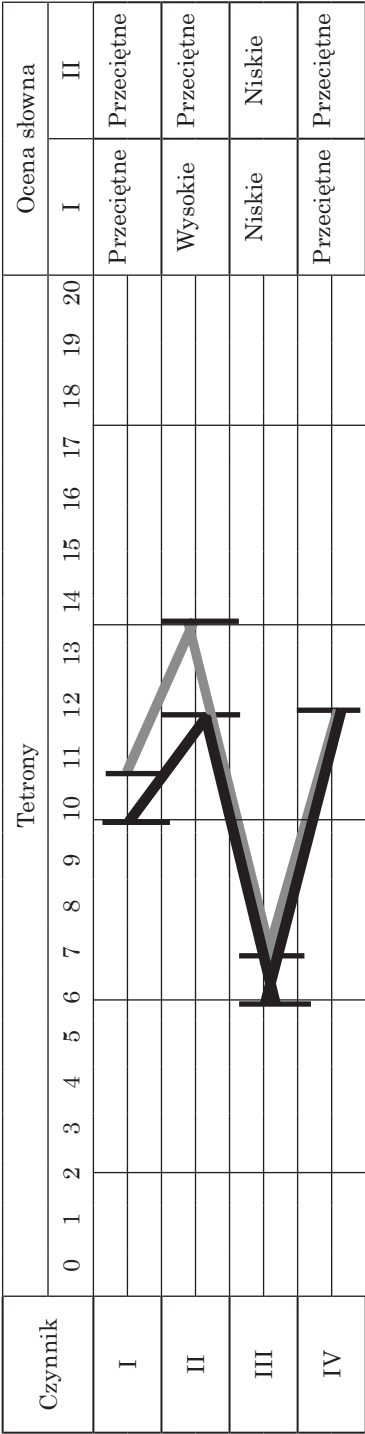
Czynnik	WS I	Tetrony	WS II	Tetrony	WS	WS — wyniki surowe I — motywacja do nauki II — zachowanie się antyspołeczne III — przyhamowanie IV — uspołecznienie	Wyniki badań początkowych Wyniki badań końcowych
I	41	10	42	10	I		
II	42	17	37	15	II		
III	37	13	29	9	III		
IV	40	8	44	11	IV		

3. Profil Oli K. według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



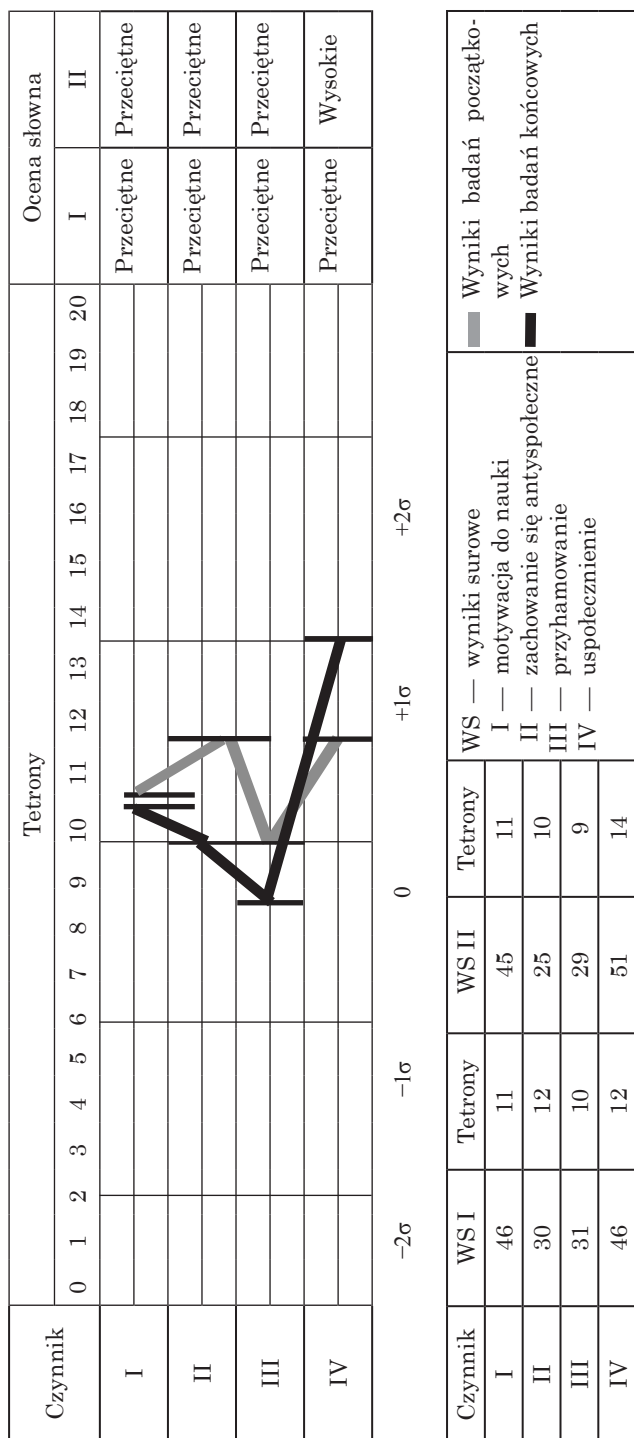
Czynnik	-2σ		-1σ		0		+1σ		+2σ		Wyniki badań początkowych	Wyniki badań końcowych
	WS I	Tetryny	WS II	Tetryny	WS I	Tetryny	WS II	Tetryny	WS I	Tetryny		
I	30	6	31	7	30	6	31	7	30	6	31	7
II	35	14	30	12	35	14	30	12	35	14	30	12
III	40	15	39	14	40	15	39	14	40	15	39	14
IV	34	5	40	8	34	5	40	8	34	5	40	8

4. Profil Łukasza według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej

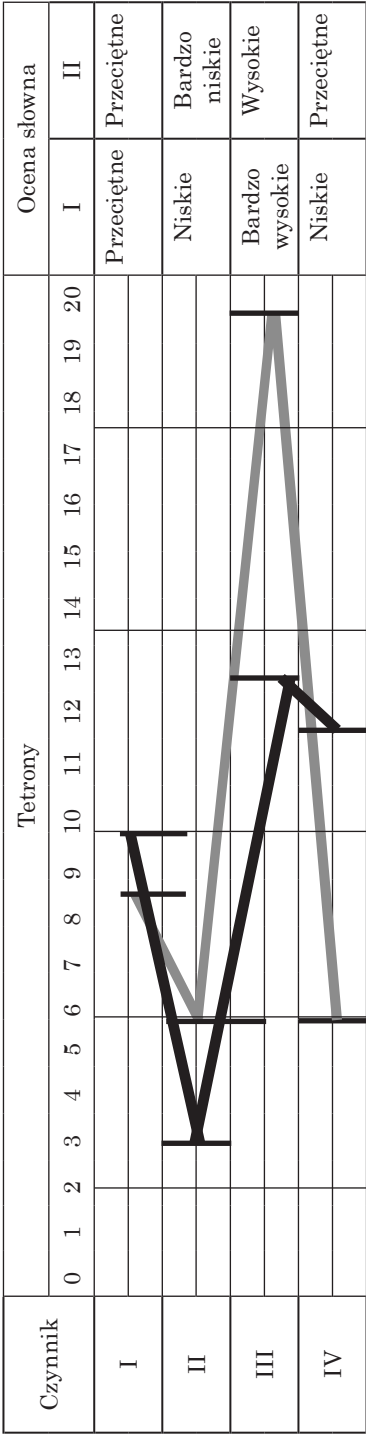


Czynnik	WS I	Tetrony	WS II	Tetrony	WS	WS — wyniki surowe	WS — zachowanie się antyspołeczne	WS — przyhamowanie	WS — uspóecznienie	Wyniki badań początkowych	Wyniki badań końcowych
I	44	11	40	10	I	motywacja do nauki	zachowanie się antyspołeczne	przycamowanie	uspóecznienie	Wyniki badań początkowych	Wyniki badań końcowych
II	35	14	28	12	II	motywacja do nauki	zachowanie się antyspołeczne	przycamowanie	uspóecznienie	Wyniki badań początkowych	Wyniki badań końcowych
III	26	7	25	6	III	motywacja do nauki	zachowanie się antyspołeczne	przycamowanie	uspóecznienie	Wyniki badań początkowych	Wyniki badań końcowych
IV	46	12	47	12	IV	motywacja do nauki	zachowanie się antyspołeczne	przycamowanie	uspóecznienie	Wyniki badań początkowych	Wyniki badań końcowych

5. Profil Marcina według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



6. Profil Mateusza według Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej



Czynnik	WS I	Tetrony	WS II	Tetrony	WS	— wyniki surowe	— motywacja do nauki	— zachowanie się antyspołeczne	— przyhamowanie	— uspołecznienie	— Wyniki badań początkowych	— Wyniki badań końcowych
I	39	9	41	10	I							
II	17	6	14	3	II							
III	50	20	37	13	III							
IV	35	6	46	12	IV							

Ola D. Uczennica uzyskała w badaniach początkowych, jak i końcowych wyniki przeciętne w skalach I, III, IV, natomiast w skali II wyniki wysokie. Różnica pomiędzy wynikami początkowymi a końcowymi jest tutaj większa niż w poprzednim przypadku (średnio o 3 punkty). Różnica ta wskazuje na pozytywny kierunek zmian po oddziaływaniu przedmiotowej teatralizacji. W badaniach początkowych czynnik II wyraźnie dominuje nad pozostałymi. Ponadto czynnik III dominuje nad I i IV. W badaniu końcowym różnice między czynnikami są mniejsze, choć wyraźna jest w dalszym ciągu dominacja czynnika II nad pozostałymi. Czynnik III wyraźnie się obniżył, a IV — podwyższył. Wysokie wyniki w skali II mogą świadczyć o występowaniu u Oli reakcji agresywnych w kontaktach z rówieśnikami oraz o pewnym niezrównoważeniu emocjonalnym. Może to wynikać ze słabo wykształconej zdolności samokontroli i hamowania impulsów. Wynik w tej skali obniżył się jednak po oddziaływaniu kinestetycznym, co świadczy o tym, że tendencja do zachowań antyspołecznych może być — w pewnym stopniu — tą drogą eliminowana.

Ola K. U Oli czynniki II i III wyraźnie dominują nad I i IV. Wysokie wyniki w skali II mogą świadczyć o przewadze reakcji agresywnych oraz zaburzonej równowadze emocjonalnej. Można przypuszczać, że Ola nie potrafi utrzymywać harmonijnych i prawidłowych relacji z rówieśnikami. Jest apodyktyczna, zarozumiała i traktuje pozostałe osoby „z góry”. Ponadto niskie wyniki w skali III mogą świadczyć o obniżonej aktywności społecznej, reakcjach lękowych i nerwicowych oraz tendencji do wycofywania się. Jej wyniosłość jest zatem prawdopodobnie wynikiem lęku i niepewności w kontaktach z innymi dziećmi. Jako jedyna z wyłonionej grupy w badaniach początkowych i końcowych Ola uzyskała niskie (obniżone) wyniki w skali I (motywacja do nauki). Wyniki skal II i III w badaniu początkowym były wysokie, natomiast w badaniu końcowym wyniki w skali II obniżyły się do poziomu przeciętnego, w skali III pozostały na poziomie wysokim, choć można zauważyć nieznaczny spadek. Wyniki czynnika IV zaś, początkowo niskie, w badaniu końcowym osiągnęły poziom przeciętny. Zadania teatralizacyjne podobały się Oli, mogła w nich wykazać się swoim aktorskim potencjałem, natomiast dla nas najistotniejsze stało się nawiązywanie przez Olę w trakcie zajęć zdrowszych relacji z rówieśnikami.

Łukasz. Skala II dominuje nad skalami I i III oraz skala IV dominuje nad skalą III. Wysokie wyniki w skali II mogą świadczyć o występowaniu tendencji do zachowań agresywnych, wzmożonej aktywności ogólnej i nieumiejętności nawiązywania prawidłowych kontaktów z otoczeniem. Po oddziaływaniu podczas cyklu zajęć wysokie wyniki skali II

obniżyły się, co może świadczyć o pozytywnym kierunku zmian. Niskie wyniki skali III świadczyć mogą o tym, że Łukasz nie boi się podejmować działań teatralnych, jest aktywny, ruchliwy. W badaniach początkowych uzyskał wyniki przeciętne w skalach I i IV, wysokie w skali II i niskie w skali III. W badaniach końcowych uzyskał wyniki przeciętne w skalach I, II i IV oraz niskie w skali III. Co ciekawe, w wyniku zajęć wizualizacyjnych chłopiec włączył się w działalność zespołu teatralnego prowadzonego w szkole, co można uznać za istotny walor podjętych zajęć; pozwoliły mu na odnalezienie własnego obszaru skłonności twórczych i przyczyniły się do wykorzystania potencjalności dramatycznej w auto-kreacji ucznia.

Marcin. W badaniach początkowych chłopiec uzyskał przeciętne wyniki we wszystkich skalach, natomiast w badaniach końcowych osiągnął wysokie wyniki w skali IV, w pozostałych natomiast ustalone były one na poziomie przeciętnym z pewnymi odchyleniami. W badaniach końcowych skala IV wyraźnie dominuje nad pozostałymi. Może to świadczyć o lepszym uspołecznieniu Marcina, o jego gotowości do wiązania się z innymi oraz wchodzenia w bezkonfliktowe kontakty z pozostałymi dziećmi. Działania kinestetyczne wymagały nawiązywania innego rodzaju współpracy niż ma to miejsce na ogół w rzeczywistości szkolnej. Kontakt, niejako intymny, sugestywnie przemawia do dzieci zahamowanych interpersonalnie, pomaga przełamać bariery i uczy rozumiejącego postrzegania drugiego człowieka. Marcinowi udało się wyzyskać ogół potencjału interpersonalnego zajęć, dzięki temu zrobił tak znaczący skok w zakresie uspołecznienia.

Mateusz. Bardzo wysokie (początkowo, a później wysokie) wyniki w skali III świadczą o bardzo dużym zahamowaniu chłopca, o jego nieumiejętności nawiązywania kontaktów, braku gotowości wchodzenia w bliższe relacje z innymi (koreluje to z niskimi wynikami w skali IV). Niskie wyniki w czynniku II świadczą o tym, że Mateusz nie przejawia zachowań agresywnych, ale się z nich wycofuje (potwierdziła to obserwacja chłopca w trakcie zajęć). W badaniach początkowych uzyskał wyniki niskie w skalach II i IV, przeciętne w czynniku I oraz bardzo wysokie — w III. W badaniach końcowych natomiast uzyskał wyniki bardzo niskie w skali II, przeciętne w I i IV oraz wysokie (na granicy z przeciętnymi) w skali III. Wyniki te świadczą o dużej poprawie w zachowaniu się Mateusza i pozytywnym kierunku zmian, a więc i pomyślnym rokowaniu. W badaniach początkowych czynnik III wyraźnie dominuje nad pozostałymi. Ponadto można zauważyć dominację skali I nad skalami II i IV. W badaniach końcowych skala III dominuje nad skalami

I i II. Warto zaznaczyć, że wyniki w skalach II oraz IV odpowiednio obniżyły się i podwyższyły o podobną ilość punktów (7 i 6), co świadczy o bardzo dużej zmianie w zachowaniu się badanego chłopca. Podczas zajęć dostrzec można było swoistą walkę dziecka ze słabościami, nie było łatwo tworzyć wypowiedzi kinestetyczne chłopcu o tak silnym przyhamowaniu. Niemniej chęć uczestniczenia w teatralizacjach była silniejsza. Przełom nastąpił właściwie po 6 zajęciach, kiedy dokonana się całkowita metamorfoza Mateusza. Nie tylko aktywniej niż dotąd uczestniczył w zajęciach; okazało się, że ma szereg ciekawych, nietuzinkowych pomysłów i w istotny sposób potrafił wpłynąć na finalny kształt „spektaklu”. Tu ciekawe konstatacje także przekazała nam mama Mateusza, stwierdzając, iż zmiana nastąpiła u niego również w zachowaniu domowym, potrafił wyrazić własną opinię i nie ustępował już we wszystkim starszemu rodzeństwu.

Zakończenie

Wyniki uzyskane drogą pomiaru efektów zaledwie dwumiesięcznego oddziaływania teatralną strategią kinestetyczną są oczywiście jedynie swoistą sygnalizacją pewnych tendencji. Mogą być więc traktowane wyłącznie jako materiał przyczynkowy. Widoczny jest jednak kierunek zmian w zachowaniu dzieci, zwłaszcza w przypadku Mateusza, Marcina i Oli D. Zajęcia oparte na teatralizacji kinestetycznej oddziałują głównie na sferę emocjonalną i społeczną dziecka. Okazuje się jednak, że dzięki wczuwaniu się we własne wnętrze, uczeniu się kontrolowania poszczególnych segmentów ciała oraz włączania ich w ruch globalny, a także za sprawą rozwiązań przestrzennych uczestnicy zajęć osiągają również zysk innej natury. Doskonałą bowiem umiejętności niezbędne do uzyskania lepszych efektów edukacyjnych. Dodatkowo działania te mają w odbiorze uczniowskim zabarwienie zabawowe, stwarzają zatem szansę na podjęcie aktywności nacechowanej przyjemnością, spontanicznością, jednocześnie umożliwiającą odreagowanie i uwolnienie się od napięć.

Można w finale naszych rozważań stwierdzić, iż każde ciało ma niebagatelny potencjał autokreacyjny, a co za tym idzie — także autonaprawczy, ogniskuje przecież w sobie dwie potężne siły: naturę i kulturę (Bakke, 2000, s. 9). Teatralizacja ruchowa jest też czymś na kształt doświadczenia estetycznego, o którym pisał Geront Böhme; rozumieć je można jako „zdolność człowieka do emanowania z siebie swoistych atmosfer i jednoczesnego otwierania się na charaktery, obiektywne jakości

uczuciowe przyrodniczego otoczenia (takie jak piękno, groza, wzniosłość). To, co estetyczne, pojawiałoby się w spotkaniu atmosfer z charakterami, w emocjonalnym zestrojeniu ludzkiej, zapośredniczonej cielesnie subiektywności i fluidów przyrody” (cyt. za: Czerniak, 2007, s. 32).

Bibliografia

- Bakke M., 2000: *Ciało otwarte. Filozoficzne reinterpretacje kultowych wizji cielesności*. Poznań.
- Baluch W., 2005: *Scena teatru, scena mentalna. Proces interpretacji w ujęciu kognitywnym*. Kraków.
- Bauman Z., 1995: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. [Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce]. Toruń.
- Bauman Z., 2008: *Ponowoczesne przygody ciała*. W: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. A. Chałupnik et al. Warszawa.
- Böhme G., 1989: *Antropologia filozoficzna*. Tłum. P. Domański. Warszawa.
- Carlton M., 2007: *Performans*. Tłum. E. Kulikowska. Warszawa.
- Chołuj B., 2008: *Ciało w dramatach Jelinek (Co się zdarzyło..., Clara S., Zajazd albo jak czynią wszyscy)*. W: „Mówię i mówię”. *Teatralne maski Elfriede Jelinek*. Red. M. Szczepaniak. Bydgoszcz.
- Creagan K., 2006: *The Sociology of The Body*. London.
- Czerniak S., 2007: *Odwołania do ludzkiej cielesności w antropologii filozoficznej XX wieku. Próba syntetycznego komentarza*. W: *Ucieleśnienia. Ciało w zwierciadle współczesnej humanistyki. Myśl — praktyka — reprezentacja*. Red. A. Wieczorkiewicz, J. Bator. Warszawa.
- Eco U., 2009: *Teoria semiotyki*. Tłum. M. Czerwiński. Kraków.
- Elam K., 1980: *The semiotics of Theatre and Drama*. New York.
- Frank A., 1991: *For a sociology of the body: an analytical review*. In: *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Eds. M. Featherstone, M. Hepworth, B.S. Turner. London.
- Goffman E., 2000: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa.
- Goffman E., 2005: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk.
- Goffman E., 2006: *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa.
- Hochschild A.R., 2009: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa.
- Ionesco E., 2006: *Miedzy jawą a snem. Rozmowy z Claude'em Bonnefoy*. Tłum. A. Machnowska. Kraków.
- Kowalczyk S., 2009: *Ciało człowieka w refleksji filozoficznej*. Lublin.
- Krasoń K., 2005: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice.
- Krasoń K., 2007: *Metafora a teatr ruchu. Elementy wizualizacji kinestetycznej w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Sztuka jako wsparcie rozwoju*. Red. W.A. Sacher, M. Knapik. Bielsko-Biala.

- Krasoń K., 2008: *Dziecko w roli. Pedagogia teatru dziecięcego, uwagi inicjalne*. W: *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice—Mysłowice.
- Krasoń K., 2009a: *Ciało jako węzeł znaczeń w pedagogice twórczości*. W: *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie — Badanie — Wsparcie*. Red. K.J. Szmidt, W. Lięza. Kraków.
- Krasoń K., 2009b: *Cieleśne doświadczanie referentu kulturowego w teatrze dziecięcym*. W: *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński. Bielsko-Biała—Katowice.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B., 2003: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice.
- Marcel G., 1987: *Dziennik metafizyczny*. Tłum. E. Wende. Warszawa.
- Markowska B., Szafraniec H., 1980: *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia”. Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Warszawa.
- Mauss M., 1973: *Socjologia i antropologia*. Tłum. M. Król, K. Pomian, J. Szacki. Warszawa.
- Migasiński J., 1995: *Merleau-Ponty*. Warszawa.
- O'Neill J., 1985: *Five Bodies. The Human Shape of Modern Society*. London.
- Sillamy N., 1994: *Słownik psychologii*. Tłum. K. Jarosz. Katowice.
- Steiner M., 2003: *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*. Wrocław.
- Wieczorkiewicz A., 2007: *Wstęp*. W: *Ucieleśnienia. Ciało w zwierciadle współczesnej humanistyki. Myśl — praktyka — reprezentacja*. Red. A. Wieczorkiewicz, J. Bator. Warszawa.