

Stanisław RZĘSIKOWSKI

Funkcja teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży.

Część I: *O sztuce teatru w kontekście potrzeb edukacji polonistycznej.*

Część II: *Formy teatralne na gruncie szkolnym.*

Kraków 1992

Przedmiotem krytycznej analizy jest wydana w 1992 r. przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie książka Stanisława Rzęsikowskiego *Funkcja teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*. Świadomość wielorakich wartości, jakie niesie sztuka sceny, aktualna sytuacja dramatu i teatru w dydaktyce oraz obniżanie się poziomu kultury teatralnej społeczeństwa sprawiają, że oczekiwania wobec recenzowanej publikacji są duże. Czy najnowsza pozycja z dziedziny metodyki teatru spełnia pokładane w niej nadzieje? Temu pytaniu podporządkowuję swój wywód, w którym krytyczną interpretację zawartości merytorycznej publikacji świadomie łączę z prezentowaniem własnego — a polemicznego w stosunku do ujęć autora — spojrzenia na problemy dramatu i teatru w szkole.

S. Rzęsikowski, oceniając przygotowanie nauczycieli i szkoły za niewspółmierne do zadań i roli, jaką teatr odgrywa w kształceniu młodzieży, postawił sobie za cel — jak pisze we wstępie — „rozpatrzenie sprawy teatru w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły w sposób kompleksowy z zastosowaniem procedury badawczej” (s.4).

Za podstawę poczynąń dydaktycznych w zakresie tematyki teatralnej uznaje autor estetykę teatralną i zamierza położyć szczególny nacisk na zagadnienia teoretyczne, podejmując przy tym próbę przetransponowania tych wartości do języka polskiego. Swoje zamierzenie określa jako „pierwszą próbę syntezy zagadnień teatralnych, dokonaną z punktu widzenia dydaktyki polonistycznej” (s. 458).

A oto krótka prezentacja nowej pomocy metodycznej. Publikacja składa się z dwóch zasadniczych części, które w książkowym wydaniu ujęte są w oddzielne tomy: część I — *O sztuce teatru w kontekście potrzeb edukacji polonistycznej*, część II — *Formy teatralne na gruncie szkolnym*.

Analiza treści rozdziałów wskazuje, że zasadniczym przedmiotem rozważań w części pierwszej jest teatr — opisywany i interpretowany z punktu widzenia edukacji polonistycznej. W rozdziale I: *Rozwój sztuki teatru od czasów najdawniejszych do współczesności* przedstawiono wiedzę z historii teatru, ponieważ autor uznaje ją — i słusznie — za niezbędną w rozwijaniu kultury teatralnej. Problemom estetyki teatru poświęcony jest rozdział II: *Kody teatralne*. Wiedzę o teatrze dopełnia rozdział III: *O odmianach teatru najbardziej przydatnych dydaktyce polonistycznej*, w którym zaprezentowano: teatr dramatyczny, lalkowy, operę i teatr telewizyjny.

Część druga, omawiająca problemy dydaktyczne związane z edukacją teatralną, składa się także z trzech zasadniczych rozdziałów. Rozdział IV: *Teatr w wychowaniu i kształceniu młodzieży* poświęcony jest problemom teatru szkolnego i jego specyfice, zagadnieniom teatralnym w programach nauczania języka polskiego, modelom szkolnej analizy dramatu i przedstawienia teatralnego oraz parateatralnym metodom nauczania i technikom dydaktycznym. W rozdziale V: *Zagadnienia teatralne w nauczaniu języka polskiego w świetle badań empirycznych* autor zreferował wnioski z badań wyników nauczania różnych typów szkół. Pracę kończą kilkustronicowe *Uwagi metodyczne na temat kształcenia teatralnego młodzieży* (rozdział VI).

W części dydaktycznej wyróżnia się rozdział V, napisany na podstawie empirycznego materiału badawczego. Problematykę owych badań wyznaczyły ostatnie programy. Ich celem było sprawdzenie, jak naprawdę funkcjonują treści programowe w działaniu polonistów, jak dokonuje się adaptacja najnowszych teorii dramatu i teatru w praktyce szkolnej. Wynikający z rekonesansu badawczego materiał empiryczny jest tak bogaty, że mógłby nawet zasugerować inną koncepcję pracy. Zamiast kończyć rozważania, otwierałby publikację, stając się zasadniczym punktem wyjścia decyzji badawczych, determinując zakres i jakość podejmowanych problemów oraz weryfikując ustalenia programowe i decyzje metodyczne. Mógł też skłonić autora do działań wykraczających poza dotychczasową rzeczywistość szkolną. Wyrażona w ostatnich zdaniach prowokacja wynika z mojego przekonania, że choć obowiązujące programy na pewno mogą być punktem wyjścia pracy badawczej, nie muszą być wcale punktem dojścia.

Krótki przegląd zawartości treściowej pracy uświadamia, iż ma ona charakter wielopropozycyjny. Szeroka przestrzeń badawczej refleksji znajduje swoje odzwierciedlenie w bogatej literaturze przedmiotu, która odsyła zainteresowanego nauczyciela do źródeł podstawowych. Czy owa — świadomie zamierzona przez autora — wielopropozycyjność i kompleksowość ujęcia okaże się trafnym wyborem?

Pierwszą informację o charakterze publikacji przekazuje jej tytuł. Sformułowanie: „funkcja teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży” uświadamia, że teatr w tej pracy będzie traktowany nie jako wartość jedyna w swoim

rodzaju, stwarzająca sobie tylko właściwe sposoby oddziaływania, lecz jako środek służący realizacji polonistycznych celów kształcenia. Może właśnie dlatego na kartach książki prawie nie pojawia się — nawiązujące do tradycji polskich założeń teoretycznych i doświadczeń praktycznych — pojęcie edukacji teatralnej, ujmujące kompleksowo funkcje teatru, a także akcentujące ważność oraz integralność procesów kształcenia i wychowania.

Analiza kolejnych rozdziałów książki pozwala odczytać stanowisko badawcze autora. Otóż na sposób opracowania problemu największy wpływ wywarły te tendencje w dydaktyce, które definiuje się jako „inspiracje wiedzy o przedmiocie”¹.

Dobrze się stało, że koncepcja kształcenia polonistycznego eksponująca znaczenie wiedzy przedmiotowej znalazła odzwierciedlenie w najnowszej pracy o teatrze. Do rozstrzygnięcia pozostaje natomiast problem: jaki uzyskała wyraz i na ile okazała się inspirująca?

„Przedmiotowe” kryterium oceny publikacji nakazuje określić sposób rozumienia przez autora pojęcia teatru. Niezwykle ważna wydaje się odpowiedź na pytanie: jak doświadczony metodyk określa relacje między dramatem i teatrem i — w związku z tym — jaki jest jego stosunek do funkcjonujących w metodyce opinii, które podnoszą konieczność nieautonomicznego traktowania sztuki sceny w edukacji polonistycznej. Stanowisko to, skonfrontowane z refleksją teatrologiczną, a przede wszystkim z praktyką współczesnego teatru, jest według mnie nie do przyjęcia. Uważam, że punktem wyjścia publikacji metodycznej z dziedziny teatru powinno być przyjęcie tezy o autonomicznym charakterze sztuki sceny. Oczywiście już na terenie teatrologii teza — jako prymarna także dla dydaktyki — powinna znaleźć swoje odzwierciedlenie we wszystkich propozycjach metodycznych, bowiem zasadnicze błędy w analizie przedstawienia mają swoją genezę w przekonaniu o podrzędnej funkcji teatru w stosunku do literatury.

W pracy S. Rzęsikowskiego ta niepodważalna od czasów Wielkiej Reformy prawda nie została wprost wyartykułowana. Z bezpośrednio sformułowanych definicji (por. s. 5—6, 11, 36, 65, 88) można wnosić, że pojęcie teatru autonomicznego wiąże autor tylko z teatrem „abstrahującym od literatury”, do którego zalicza dokonania Kantora, Szajny, Grotowskiego. Czyżby najnowsza publikacja o teatrze utrzymywała anachroniczne przekonanie o ilustracyjności teatru wobec literatury? O tym, że ostatnie pytanie jest zasadne, świadczy także widoczne w pracy zacieranie granicy między dramatem a teatrem.

Aby nie zostać źle zrozumiana, pragnę wyjaśnić, że nie zamierzam kwestionować prymarnej roli kształcenia literackiego w nauczaniu. Chodzi mi

¹ Zob. w tym kontekście J. Polakowski: *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury (w poszukiwaniu podstaw teorii kształcenia literackiego)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 6. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice 1990.

o to, by wprowadzić do świadomości polonistów przekonanie, że na poziomie tekstu, rozumianego jako jednostkowe dzieło, teatr musi być traktowany autonomicznie, jako sztuka prezentująca odmienną od literatury, a sobie tylko właściwą estetykę, bowiem niespełnienie tego warunku uniemożliwi krytyczne i rozumiejące jego przeżycie. Gdy przedmiotem analizy jest spektakl oparty na dramacie, nadrzędnie należy więc traktować dzieło sztuki scenicznej, tekst literacki może zaś spełniać jedynie funkcję kontekstu interpretacyjnego (teatr będzie stanowić kontekst przy analizie i interpretacji dramatu). Szkoda, że w najnowszej publikacji metodycznej o teatrze nie została wprost wyartykułowana — tak harmonizująca z dokładnie przez autora scharakteryzowanymi scenicznymi środkami wyrazu — teza o autonomicznym charakterze wielkiej sztuki sceny.

Odniesienie do stanu badań współczesnej teatrologii to dla mnie także ważna perspektywa badawcza. Inaczej jednak widzę sposób rozwiązania tego zagadnienia.

W zamierzeniu autora część pierwsza, prezentująca zarówno historię teatru, jak i współczesną refleksję teatrologiczną w zakresie tworzyw i znaków scenicznych, została pomyślana jako kompendium wiedzy teatroznawczej, niezbędnej poloniście wprowadzającemu zagadnienia teatralne. Można się zastanawiać nad słusznością tej decyzji. Czy było konieczne przekazywanie elementarnej i z konieczności uproszczonej wiedzy, kiedy tak łatwo dotrzeć współcześnie do wielu ważnych pozycji teatrologicznych? Czy w ogóle — ze względu na stałą ewolucję teatru i towarzyszącej mu teorii — jest możliwe opracowanie kanonu takiej wiedzy? Czy wreszcie nie ważniejsze byłoby budowanie nie tyle „materiałowego”, ile sprawnościowego i aksjologicznego wymiaru edukacji teatralnej?

Przemyslenia wymaga także sposób prezentowania teatroznawczej refleksji. Chyba niewiele da nauczycielom podawanie „unieruchomionej” wiedzy o teatrze, teoretyzujące i „zdezintegrowane” omówienie poszczególnych znaków i tworzyw, bowiem znajomość scenicznych środków wyrazu automatycznie nie gwarantuje umiejętności analizy i interpretacji spektaklu.

Aby nauczyć krytycznej recepcji dzieła teatralnego, trzeba pokazać polonistom, jak teatralne znaki funkcjonują w rzeczywistości sceny, uświadomić sposób oddziaływania tworzyw na widza, określić mechanizm teatralnego spostrzegania. Z tych powodów głównym przedmiotem badawczego zainteresowania powinien być nie tyle teatr jako dziedzina twórczości artystycznej, ile przedstawienie jako jego pojedynczy artefakt. Celowość takiego spojrzenia można uzasadnić łatwo. Wszak zróżnicowane cele kształcenia i wychowania realizuje się poprzez kontakty z jednostkowym dziełem sztuki. Zbliżenie na pojedyncze dzieło teatru pozwoliłoby uświadomić nauczycielom, że tworzywa i znaki funkcjonują zespołowo, nawzajem się oświeclając. Ukazanie „życia” różnorodnych kodów w widowisku, zaprezentowanie: jak istnieją, jak się przenikają, dopełniają,

modyfikują, po prostu jak „grają” w spektaklu, budując jego ideowy i artystyczny wymiar, miałyby wielką wartość dla rozwijania krytycznej recepcji teatru.

Najlepszym sposobem realizacji tak istotnego w dydaktyce wymiaru „przedmiotowego” byłoby ukazanie wiedzy teatrologicznej „w działaniu”, jako składnika procesu czytania dramatu czy analizy spektaklu, jako środka prowadzącego do przeżycia teatralnego „zdarzenia”. W tym celu należałoby zademonstrować pewien mechanizm tworzenia sytuacji dydaktycznych, ułatwiający nauczycielom przetwarzanie wiedzy w instrument odkrywający zróżnicowany świat teatralnych zjawisk. Wracając do recenzowanej publikacji zmierzam do konkluzji, którą wyrażę w pytaniach: Czy nauczyciel będzie umiał włączyć zaproponowaną wiedzę do procesu dydaktycznego? Czy będzie umiał ją przetworzyć na szkolne sytuacje dydaktyczne podczas pracy z konkretnym dziełem sztuki teatru? Czy potrafi uczynić z niej instrument służący budowaniu osobowości uczniów?

Wieloprotblemowy charakter książki nie pozwala odnieść się do całej zawartości merytorycznej. Dokładniejszemu oglądowi poddane będą te problemy, które w moim rozumieniu są najważniejsze. Czas więc na zasadniczą deklarację. Centralnym problemem w zakresie edukacji teatralnej jest dla mnie opracowanie metodyki dramatu i przedstawienia teatralnego. Dlatego w pracy obydwie dzieła ukazałabym w perspektywie komunikacyjnej, wysuwając na plan pierwszy relacje: dramat — młodzieżowy odbiorca i dzieło teatralne — młodzieżowy odbiorca, a w rozwijaniu problemów wykorzystalabym — pominięte w książce S. Rzęsikowskiego — prace teatrologiczne badające pragmatykę dzieła teatralnego. Ekspozowanie odbiorcy w rozwijaniu problemów metodyki dramatu i teatru uzasadnia zarówno perspektywa dydaktyczna, jak i istota sztuki sceny. Pojęcie teatru bowiem zawiera w sobie nie tylko problematykę aktora, reżysera, scenicznych środków wyrazu, ale także problematykę widza traktowanego jako współtwórcę sensów przedstawienia i ważne kryterium weryfikacji reżyserskich pomysłów. Właśnie z tych powodów zabrakło mi w pracy odbiorcy, który zarówno dramat, jak i spektakl poznaje i przeżywa indywidualnie, w sobie tylko właściwy sposób.

Uogólniając ostatnie spostrzeżenia, można powiedzieć, że w pracy S. Rzęsikowskiego dominuje „materiałowy” wymiar kształcenia. Na dalszym planie znajduje się uczeń i związana z jego osobą psychodydaktyczna problematyka. Tymczasem sztukę Melpomeny należałoby zobaczyć z perspektywy ucznia. Zademonstrować nie tylko dramat i teatr wobec odbiorcy, ale i ucznia wobec dzieła dramatycznego i teatralnego. Wykorzystać do realizacji tego zamierzenia — oczywiście odpowiednio zreinterpretowane — wyniki interdyscyplinarnych badań nad odbiorem sztuk artystycznych, w tym wyniki badań prowadzonych na gruncie dydaktyki. Odwołać się do prac z zakresu socjologii teatru. Praca zyskałaby, gdyby uczeń został potraktowany jako najważniejsze kryterium oceny proponowanych działań dydaktycznych.

Równie istotne byłoby uwzględnienie kulturowego kontekstu odbioru teatru. Wszak współczesny odbiorca przychodzi do teatru z innymi niż kiedyś nawykami percepcyjnymi², po prostu z innego świata kultury.

Odnosząc te wnioski do przedmiotu moich rozważań, chcę powiedzieć, że w pracy pominięto perspektywę „antropocentryczno-kulturową”³, która ze względu na swój humanistyczny wymiar i współgranie z przemianami kulturowymi niewątpliwie będzie coraz bardziej determinować teorię i praktykę polonistycznego kształcenia.

Refleksja nad poszukiwaniem teorii dydaktycznej dla tworzenia podstaw metodyki teatru uświadamia, że nie może tu chodzić o wybór jednej, najślusniejszej koncepcji, ale o przemyślaną integrację wybranych założeń poszczególnych stanowisk, bowiem każda z propozycji wskazuje na inny aspekt procesu dydaktycznego. Nie powstanie żadna sensowna propozycja edukacji teatralnej bez silnego wsparcia w aktualnej refleksji teatroznawczej i wiedzy o praktycznych dokonaniach sztuki sceny. Uboga będzie teoria i praktyka wychowania teatralnego nie uwzględniająca ucznia jako podmiotu i zasadniczego odniesienia wszystkich podejmowanych decyzji oraz pomijająca uwarunkowania kulturowe, determinujące procesy recepcyjne.

W pracę S. Rzęsikowskiego wpisane jest przekonanie, że rolą metodyki jest między innymi transponowanie osiągnięć różnych dziedzin nauki na grunt szkolny. Pozwolę sobie zreinterpretować to przekonanie. Otóż dydaktyka na pewno nie może zostawać w tyle za osiągnięciami innych dyscyplin, ale jednocześnie funkcjonujących w nauce twierdzeń nie musi przyjmować niewolniczo, lecz może, a nawet powinna twórczo je modyfikować. Właśnie opracowanie problemów metodyki dramatu w szkole wymaga przewartościowania sądów o tym rodzaju literackim i wyjścia poza propozycje metodologiczne trzech znanych teorii oraz ich oczywiste ograniczenia. Adaptacja ustaleń teoretycznoliterackich nie powinna realizować się jako prosta próba przeniesienia na grunt szkolny którejs z trzech teorii dramatu, bowiem żadnej z nich nie można przyjąć bez zastrzeżeń, choć jednocześnie każda z koncepcji zawiera część prawdy o dramacie czy też o wzajemnych relacjach między tekstem dramatycznym a teatrem. Ograniczenia wspomnianych teorii można przezwyciężyć tylko w jeden sposób — proponując praktyce szkolnej nowe spojrzenie na dramat,

² Zob. J. Polakowski: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*. Kraków 1980.

³ J. Polakowski: *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury...* Zob. też publikacje prezentujące ten nurt dydaktycznej refleksji: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego”. T. 3: *Kształcenie literackie*. Red. Z. Urýga. Kraków 1986; „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego”. T. 4. Red. Z. Urýga. Kraków 1990; *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*. *Studia*. Red. Z. Urýga. Kraków 1991.

spojrzenie zgodne z dzisiejszą praktyką sceniczną, współczesnym kształtem dramaturgii oraz celami polonistycznej edukacji.

Uważam, że wszystkie te warunki spełni „autonomiczno-interpretacyjne” ujęcie relacji między dramatem a teatrem. Jego podstawą jest uznanie dramatu za dzieło autonomiczne (ale dzieło specyficzne, integralnie łączące „literackość” i „teatralność” w swej strukturze), które w równie autonomicznym dziele sztuki sceny może ulegać różnym przekształceniom, bowiem każda inscenizacja dramatu realizuje się jako jego interpretacja. Konsekwencją nowego spojrzenia na dramat byłaby propozycja dwuaspektowej, „literacko-teatralnej” analizy dramatu, respektującej zarówno literackość, jak i teatralną perspektywę tego rodzaju literackiego. Zaproponowane przeze mnie spojrzenie na dramat oraz model jego analizy wykracza poza dotychczasowe ustalenia teorii i praktyki szkolnej (a także teorii dramatu i teatru)⁴.

Zamieszczone w recenzowanej publikacji propozycje interpretacji dramatu stanowią kontynuację dotychczasowych twierdzeń metodycznych. Autor konsekwentnie — i słusznie! — domaga się odczytywania teatralnego kształtu dramatu. Jeżeli jednak ta dyrektywa metodyczna ciągle jeszcze nie jest realizowana w praktyce (a wykazały to między innymi badania autora), może należało wyjść poza postulaty i zaproponować teoretyczny model takiej analizy, wsparty jednak praktycznym pokazem czynności analityczno-interpretacyjnych na konkretnym tekście dramatycznym.

Natomiast trzeba odnotować, że S. Rzęsikowski przedstawia w publikacji zupełnie nową w metodyce, autorską propozycję tak zwanej „segmentacyjnej analizy przedstawienia”. Jestem ciekawa, jak przyjmą ją teatrologi i dydaktycy. Ze swojej strony muszę z zalem stwierdzić, że owa propozycja nie bardzo mnie przekonuje. Przydatny w badaniach naukowych, bo służący utrwaleniu i poznawaniu „opis” przedstawienia w kategoriach semiotycznych, nie nadaje się — moim zdaniem — do zaadaptowania w praktyce szkolnej jako model „analizy” dzieła teatralnego, bowiem celem kontaktów młodzieży z dziełem sztuki ma być nie tyle poznawanie go, ile „przeżywanie” i podjęcie twórczego dialogu z jego wartościami.

Realizacji zamierzenia stoi na przeszkodzie także sam teatr. Analiza segmentacyjna przeczy istocie teatru i prawom jego recepcji. Najbardziej konstytutywna cecha sztuki sceny — ulotność — uniemożliwia zrekonstruowanie przebiegu przedstawienia w formie kolejnych segmentów po jednorazowym z nim kontakcie, dążenie zaś do wykonania tego zadania odbierze uczniom radość uczest-

⁴ W dotychczasowym piśmiennictwie metodycznym proponowano analizę literacką lub — w latach ostatnich — teatralną (nazywając ją także teatrologiczną). Analiza dwuaspektowa: literacko-teatralna (czy też „filologiczno-teatrologiczna” — jak ją określiłam w artykule: *Jak prowadzić dialog z tekstem dramatycznym*, „Polonistyka” 1993, nr 10) jest moją autorską propozycją odczytywania i „przeżywania” dramatu. Zob. też L. Kaczyńska: *Edukacja teatralna w szkole średniej*. Szczecin 1994.

niczenia w dziele sztuki, poddania się magii teatru. Wyeliminuje tak ważny w odbiorze teatru udział emocji, uniemożliwi przeżywanie i towarzyszące mu procesy identyfikacyjne, które są bardzo pożądane, bowiem harmonizują z istotą sztuki teatru oraz odpowiadają psychicznemu zapotrzebowaniu młodocianego odbiorcy⁵.

Natomiast wywodzącą się z semiotyki propozycję Grzegorza Sinki⁶, na którą powołuje się autor książki, można by wykorzystać — zgodnie zresztą z jej pierwotnym przeznaczeniem — nie tyle do „analizy”, ile „opisu” najbardziej znaczących bądź też najsilniej oddziałujących na wyobraźnię odbiorców wybranych fragmentów spektaklu. Uczniowskie opisy, uczące zintegrowanego i hierarchizującego odczytywania znaków teatralnych w kontekście semiologicznym, zmuszające do czynności interpretacyjnych, uświadamiające wartość indywidualnego spojrzenia; traktowane także jako forma przekładu inter-semiotycznego, realizująca bardzo pożądany dla kształcenia umiejętności recepcyjnych kierunek działań przekładowych: od tekstu ikoniczno-werbalnego, jakim jest wielotworzywowy spektakl teatralny (lub od tekstu ikonicznego w przypadku teatru plastycznego) do tekstu werbalnego, stałyby się bardzo ważnym elementem całego cyklu metodycznych zabiegów służących rozwijaniu odbioru przedstawienia w postawie estetycznej.

S. Rzęsikowskiemu interesuje przede wszystkim estetyczny aspekt kontaktów ze sztuką teatru. Z tych powodów wykazuje przydatność metodologii strukturalno-semiotycznej w pracy z dramatem i teatrem. Nie kwestionując zasadności takiego stanowiska, pozwolę sobie zauważyć, że proponowana teoria dzieła nie ma charakteru uniwersalnego i jako taka nie pozwoli odkryć wszystkich walorów sztuki teatru. Wypada więc polemizować z przekonaniem, że umiejętność odczytywania funkcji estetycznej dzieła teatralnego jest wystarczająca do jego pełnego przeżycia. Wartość przedstawienia mierzy się nie tylko jego formalnym kształtem. Złożoność podejmowanych przez sztukę Melpomeny zagadnień nakazuje wykroczyć poza problemy estetyki teatru. Dzieło sceniczne, jak każde dzieło sztuki, jest nie tylko światem dla siebie, jest także znakiem świata poza sobą. Badanie takiego dzieła to dostrzeżenie, opisanie i zinterpretowanie tych dwóch ścierających się dążeń. W tym miejscu celowe wydaje się przywołanie refleksji przedstawiciela orientacji socjologicznej J. Gassnera, który powiada: „Cóż wiedzą o teatrze ci, którzy znają tylko teatr?”⁷ Ostatnie zdanie, wzbo-gacone wypowiedzią krytyka, który powiada: „Teatr, który chce być tylko teatrem, nie zaś środkiem wypowiedzi w sprawach większych niż teatr — nie

⁵ Por. ustalenia J. Polakowskiego: *Badania odbioru prozy*..

⁶ Zob. G. Sinko: *Opis przedstawienia teatralnego – problem semiotyczny*. Wrocław 1982.

⁷ J. Gassner: *Dramatic Vision*. In: *Dramatic Soundings*. New York 1968. Podaję za: *W kręgu socjologii teatru na świecie*. Wybór i oprac. T. Pyzik, E. Udalska. Wrocław 1976, s. 9.

może być [...] teatrem żywym [...]”⁸, przypomina, że dzieło sceniczne, będąc faktem estetycznym, jest także faktem społecznym, a pełne jego rozpoznanie wymaga odczytania w ramach przeżycia estetycznego również intencji komunikacyjnej autora. Przy określaniu zasad pracy z dramatem i teatrem trzeba pamiętać o tym, że każdy spektakl formułuje sąd o nurtujących jego twórców problemach egzystencjalnych. Każdy wyraża pewną koncepcję świata i człowieka. Dotyka różnych sfer ludzkiego doświadczenia. Kontakt uczniów ze sztuką sceny powinien być więc pojmowany nie tylko jako przeżycie estetyczne, ale i ważne doświadczenie egzystencjalne.

Przedstawione uwagi uświadamiają, że dzieło teatralne nie może być badane tylko z perspektywy strukturalno-semiotycznej. Pełne jego rozpoznanie będzie wymagać zastosowania także metodologii socjologicznej, antropologicznej, psychologicznej, wreszcie hermeneutyki. Hermeneutyczne doświadczenie sztuki koresponduje z istotą teatralnego artefaktu i prawami jego rozwoju oraz prowadzi do wzbogacenia osobowości uczniów, określenia ich „bycia — w — świecie”, co pozwala realizować wychowawcze cele kształcenia. Postulat synkretyzmu metodologicznego w badaniu dzieła scenicznego to nakaz warunkowany nie tylko różnorodnością teatralnych przedstawień, ale i wielostronnymi celami procesu kształcenia i wychowania.

Zaproponowanie jednej tylko metodologii w pracy z teatrem oraz dominowanie „materiałowego” wymiaru w publikacji może zostać odczytane jako zawężenie celów obcowania z teatrem. A przecież finalnym celem kontaktów z dziełem sztuki nie jest jego poznanie. O wiele ważniejsze wydaje się rozpoznanie jego wielorakich (także pozaestetycznych) wartości i przełożenie ich bogactwa na wewnętrzną jakość człowieka. W związku z tym dobrze byłoby sformułować cele i zadania pracy z teatrem, a w szczegółowych ustaleniach wyjść poza zagadnienia związane z estetycznym tylko aspektem odbioru, co pozwoliłoby wskazać ogromne możliwości wychowawczego oddziaływania sztuki sceny.

Ostatnie spostrzeżenia uświadamiają, że problem opracowania metodyki dramatu i przedstawienia teatralnego nadal czeka na rozwiązanie.

I jeszcze parę uwag dotyczących poziomu edytorskiego książki. Publikacja została wydana przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie w niskim nakładzie 220 egzemplarzy, a „mała poligrafia” nie czyni jej atrakcyjną w kontakcie czytelniczym. Odbiorcom marzyłaby się także większa przejrzystość wywodu i jasność stylu, niewątpliwie ułatwiająca strukturalne porządkowanie treści w procesie czytania. Sądzę, że percepcję książki ułatwiłoby także urozmaicenie układu graficznego: wprowadzenie tabel, wykresów, ujmowanie zasadniczych wniosków w osobne punkty, wyodrębnianie rozdziałów innym rodza-

⁸ Wypowiedź K. Puzyny przytaczam za Z. Osińskim: *Krytyka nie pogodzona ze sobą*. W: *Wprowadzenie do nauki o teatrze*. Wybór i oprac. J. Degler. T. 3. Warszawa s. 513.

jem czcionki itp. Staranniejsza korekta pozwoliłaby wyeliminować wiele dokuczliwych błędów.

Z książki S. Rzęsikowskiego nauczyciel jako główny jej adresat dowie się interesujących rzeczy o teatrze i o jego „sposobie istnienia” w szkole. Problemy te zobaczy nawet w perspektywie historycznej. Nie oznacza to jednak, że zdobędzie przez to umiejętność przewyższania ujawnionych w badaniach, a sobie znanych trudności. Nadal pozostanie sam z nie rozwiązany do końca problemem: jak przełożyć wiedzę teatrologiczną na działania dydaktyczne i jak ta wiedza ma determinować sposób pracy z konkretnym dramatem i konkretnym przedstawieniem. Recenzowaną publikację należałoby zatem potraktować jako ważny głos w dyskusji nad złożonymi problemami edukacji teatralnej⁹.

Leokadia Kaczyńska

⁹ Zaprezentowana tutaj fragmentarycznie, a polemiczna w stosunku do pracy S. Rzęsikowskiego, koncepcja dydaktycznego ujęcia zagadnień teatralnych uzyskała swoją realizację w rozprawie doktorskiej autorki recenzji (skrótowa wersja: *Edukacja teatralna w szkole średniej...*).