

Мажена ВІСЬНЄВСЬКА

У НАПРЯМКУ ПОЛЬСЬКОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІКИ ТЕАТРУ

На хвилі змін, що відбуваються в естетиці театру ХХ і ХХІ століть, темою для дискусій стало переосмислення визначення місії театру та його взаємин з глядачем. Викликом для театру стає потреба поруч з новими тенденціями в драматургії та поставках дати місце глядачеві як партнерові сценічного діалогу, беручи до уваги його критичний потенціал, заангажованість і готовність до формулювання зворотної рефлексії. Імпульс змінити, пере моделювати тогочасні звичні освітянські та анімаційні театральні практики, які пропонувалися глядачам, одночасно почав надходити із багатьох осередків театральної мапи Польщі. У центр уваги потрапили завдання: створення простору для безпосереднього самовираження глядачів, формування практичної робітні на основі театральної вистави, інтеграція глядачів у театральні проекти, налагодження стосунків між театром та іншими мистецькими й освітніми інституціями. Своєрідним каталізатором у пошуках нової формули діалогу з глядачем виявилися ідеї, популяризовані Юстиною Собчик, котра, після закінчення навчання курсу педагогіки театру в Університеті мистецтва в Берліні, втілила в Інституті Театру імені Збігнева Рашевського ідею про впровадження концепцій та методів цієї дисципліни у театральну дійсність. Гасло “педагогіка Театру” виявилось потрібним скріпленням поміж наявних уже нових практик діалогу з глядачами у театрі та, одночасно, натхненням у зміні стану речей і авторських ініціатив. Одночасно з процесом популяризації ідей театральної педагогіки ожило зацікавлення моделями театральної освіти або, якщо ширше, культурної освіти у Польщі.

Термін “педагогіка театру” – переклад німецького визначення Theaterpädagogik, що в наукових дослідженнях театру у Німеччині окреслено окремою академічною дисципліною, яка розвивається на межі наук про театр та педагогіку. Представниками її поміж іншими є Ганс-Вольфганг Нікель, Ганс Мартін Ріт-



Мажена Вісьнєвська, театрознавчиня, Членкиня Польського товариства театральних досліджень. Наукова керівниця проекту “Дорман. Відкритий архів” (Театральний інститут Збігнева Рашевського у Варшаві, 2016–2019). Членкиня експертних комітетів загальнодержавних програм “Польський театр” (2016, 2017), “Літо в театрі” (2018, 2019), Конкурс Яна Дормана (2020).



тер, Флоріян Вассен. Дисципліну *педагогіка театру* викладають на мистецьких та педагогічних катедрах, вважаючи її основою практичного/дієвого [1] театрознавства, яке функціонує рівноцінно з історичними та теоретичними дослідженнями театру. В нашій системі освіти така автономна наука не була сформована. Однак на початку ХХ століття в ідеях та практиках людей театру і педагогів з'являлися прагнення і цінності, котрі в багатьох позиціях є ідентичними з думками сучасних нам театральних педагогів. Запропонований текст є своєрідним пригадуванням деяких вибраних концепцій, що становлять практично 100-літній театральний-педагогічний спадок ідей у Польщі. Така вимушено широка часова перспектива не дасть здійснити глибинний аналіз усіх реформаторських практик минулого, як, наприклад, театральна освіта, виховання мистецтвом чи педагогіка культури. Мета цього тексту – накреслити мапу явищ, що становлять невіддільний контекст, який життєдайно впливає на діяльність ідей педагогіки театру у його сьогоднішній, пригадати найважливіші засади попередників польської театральної освіти та наголосити на вибраних практиках, які розвивають роль глядача як учасника та співтворця, і усім цим охопити спільні позиції минулих та сучасних ідей. Оскільки перші цілісні та втілені новаторські пропозиції театральної освіти були заявлені в міжвоєнному двадцятилітті й до сьогодні не втратили натхненного потенціалу, подорож педагогічно-театральними концепціями розпочнеться власне у двадцятих роках ХХ століття.

До джерел

Театральна лабораторія, імпровізація, процес, непередбачуваність, колективна творчість, оточення як джерело театральної драматизації – це фундаментальні терміни у словнику сучасного педагога театру. Поданий перелік взято не із сучасних праць, а з виданих 1926 року книжок батька польського шкільного театру Люція Комарницького (“Czarodziejstwo teatru” [Магія театру] [2], “Teatr szkolny” [Театр у школі] [3]), а також “Samorodny teatr w szkole” [Саморідний¹ театр у школі] [4] Здзіслава Квєцінського (1933).

¹ *Пропонуємо перекладати вживане у тексті словосполучення “Samorodny teatr” – як “саморідний театр”, оскільки вважаємо, що це буде вказувати на філософію, яку вкладають польські педагоги. А саме, як явище, не схоже на інші, зароджене з бажання учасників, незалежно від їхнього статусу і фінансових можливостей, які люблять театр і творять особливий продукт, що виявляє їхню соціальну (громадську, суспільну, фізичну, вікову) неповторність та саморідність. Оскільки звичайні для нас аматорський та самодіяльний театри мають досить широкі і часто ідеологічні нашарування, вважаємо, що необхідно запровадити цей новий термін. (Прим. пер.)*

Реформа польської театральної освіти у двадцятих роках міжвоєнного періоду довершувалася як реформами в естетиці тогочасного театру, так і формуванням нових моделей участі в культурі. При театрах почали з'являтися місця, де можна було б навчати майбутніх adeptів театрального мистецтва, а також виникали своєрідні дискусійні клуби для глядачів, прикладом чого була варшавська “Reduta” [Редута] і створений при ній Інститут Мистецтва Театру, під керівництвом Мечислава Лімановського і Юліуша Остерви. Одночасно потужну хвилю змін творили ті, хто відновлював ідею театру, що зродився “на лоні певної локальної суспільної громади”, як сформулював це Анджей Церняк, автор концепції народного театру. Він був ініціатором вагомих роздумів щодо концепції діяльності театральних груп локальних (сільських та робітничих) театрів і аматорських осередків, а також автором діалогу “про право на існування шкільного театру” [5]. Це йому належить влучний діагноз (здається, й надалі актуальний) – шкільний театр – наче “підкидьок”, і можливо знайдеться якийсь учитель, що жертвовно ним заопікується. Натомість Педагогічну Раду мало цікавить “підкидьок”, ця справа не обговорюється на виховних конференціях: театр не входить у програми виховання та навчання в школах” [6]. Річники журналів співавторства Церняка, “Teatru Ludowego” [Народний театр] та виданого в 1934-39 роках “Teatru w Szkole” [Театр у Школі], стали простором для презентації сучасних думок і практик, що народжувалися на перехресті мистецтва театру, освітньої концепції та суспільного життя. Голос належав у них здебільшого педагогам і діячам театру, а імпульсами для появи нових концепцій були як гаряче обговорювані вистави і власний театральний досвід, так і сприйняті з великим зацікавленням ідеї “нового виховання”, тобто “творчої школи” (Джон Девей [7], Целестин Фрайнет [8]). Динаміку дискусії підсилювали педагогічні роздуми над проявами драматичного інстинкту в дитячих іграх та в суспільній поведінці. Цей інстинкт, як писав Здзіслав Квєцінський в праці “Samorodny teatr w szkole” [Саморідний театр у школі], наближається “до вміння, котрим кожен професійний актор має володіти виразно, технічно і досконало” [9]. В “театральні гарячих” 20-х і 30-х роках ХХ століття театр для дітей почав динамічно розвиватися завдяки так званому світличному театральному рухові, особливо успішними були ігри на імпровізацію [10], розширювався простір мережі театральних курсів для вчителів та аніматорів різних театральних спільнот, народилися перші авторські концепції терапії театром [11]. Ще однією важливою супровідною темою була ідея про роль глядача в театрі. Адам Загурський в есеях, виданих 1931 року, назвав глядачів “землею,

брилою, матір'ю театру” і, схоже як Віктор Брумер в “Scenie i widownie” [Сцена і зал] [12] (1925), нагадував про потребу виховання глядача, підготування його до репертуарних експериментів так званого “нового театру”. До сьогодні висловлювання Загурського не втратили актуальності:

“Театр – це жива інституція, організм, а не тільки механізм. [...] Життя театрального організму, його нутро, духовне життя – це репертуар, актори і глядачі. Витворення тривалого і живого контакту між ними вирішує, добрий театр чи поганий, потрібний чи непотрібний... вагомий чи маловажний... Але завжди, завжди, щоб взагалі бути театром, він повинен мати глядачів. Бо для них він існує і без них не має мети” [13].

У такій атмосфері на зламі двадцятих і тридцятих років ХХ століття кристалізуються в Польщі ідеї налагодження зв'язків між театром та суспільним докільям. Сьогодні творче продовження цих ідей відбувається через діяльність педагогів театру, що їх Магдалена Шпак називає “посередниками, медіаторами між сценою і глядацькою залюю” [14]. Вони будують “спільний простір між двома реальностями – творцем і сприймачем (глядачем)” [15], дозволяють “на практиці торкнутися мови театру” [16] і, як зазначає Юстина Собчик, творять ситуацію зустрічі (наприклад, робітні), де глядач як повноправний учасник діалогу отримує інструменти для вираження своїх вражень, роздумів, переживань, набутих завдяки участі в театральній події. Педагоги театру сьогодні такими практиками підтримують заявлену на початку ХХ століття потребу постійної турботи про глядача, загострюючи розуміння існування альтернативного глядача [17] і відкривають театр на “присутність участі” глядача. Влучно сформулював це Андре Х'юстон: “Зреїстою, власне ефект розглядання, слухання, дотику, уваги – просто досвід глядача – творить “живий архів” постанови, котра інакше б залишилася скороминущим видовищем” [18].

Лабораторія Театру в Школі

У міжвоєнний період відбувається активний розвиток аматорського руху, феномен якого – створення простору для людей різного віку з різних суспільних груп, незалежно від таланту і здобутих навичок; створення місця, де можна виразити себе і власний погляд на реальність. Його природною частиною є Театр в Школі, котрий власне у двадцятилітті дочекався свого новаторського підходу. Про цю ділянку театрального життя пам'ятають також і сучасні педагоги театру. Природною часткою їхньої діяльності є співпраця зі школами, прищеплення в педагогічному середовищі й серед учнів методів та інструментарію, які підтри-

мують проектування творчих ситуацій, пов'язаних із театром, спираючись на театр.

Згадуваний вже Люцій Комарницький перший сформулював ідею (шкільного театру) як “театральної лабораторії” і зазначав присутність молоді людини в театральному процесі як суб'єкта. З огляду на відносно малу присутність концепції Комарницького і його послідовників у широкому театральному дискурсі, варто вивчити її уважніше.

Концепція шкільної “театральної лабораторії” народилася з ґрунтовних теоретичних досліджень [19] і практики Комарницького, полоніста, театрального критика (автор “Przeglądu Warszawskiego” [Варшавський огляд]), співторця шкільного театру “Muza” [Муза]. Перекоаний в тому, що театр має педагогічні цінності (вони вносять, згідно з Френе², у процес навчання неоціненний “пошуковий досвід”), запропонував логічну концепцію, в якій щоденні шкільні заняття поєднуються з театральною експресією учнів. Свій проєкт шкільного театру Комарницький обґрунтував у такий спосіб:

“Наш театр, “шкільний театр”, не може бути мавпуванням професійного театру, не може також спиратися в репертуарі на “реалістичний” театр, і тим більше на репертуар, що складається з так званих “дитячих п'єс” – вони є тільки невдалим перераженнюванням п'єс “для дорослих”. [...] Шкільний театр не придатний для популяризації шедеврів світової літератури. Він може її спародіювати, що було б незаперечно сумним видовищем. Тому треба шукати деінде цього окремого репертуару. І можливо, це добре, що тільки тепер його належить створювати. Зі шкільним театром повинна співіснувати спеціальна театральна лабораторія, мета якої – програмна робота, підготування матеріалу і сценічне опрацювання”. [20]

Комарницький висував наступні вимоги: “Тут – в “лабораторії” – будемо експериментувати”. Перш ніж наслідувати методи репертуарного театру, “банального типу сценічної експресії”, він вважав, що потрібно практикувати імпровізаційні ігри на зразок комедії *дель арте*, а також методи акторської гри, що акцентували б роль жести, руху, ритму сценічної дії. З метою розвитку імпровізації заохочував до вправлянь у мімодрамах, індивідуальної праці над декламацією, а в дослідженні “Czarodziejstwo teatru” [Магія театру] дораджував:

“Треба добирати твори, дбаючи, чи можна (і скільки можна) видобути з них рух і жест. Бо психологія є добра, але не як головне, а як приправа і

² Френе Селестен (1896-1966) – видатний французький педагог-реформатор ХХ століття; засновник Міжнародної федерації прихильників “нової школи”.

додаток. А от без руху – без жесту – без зведення тих рухів і жестів в якусь ритмічну цілість, у якісь хороводи, у танець постатей, в симетричне розташування ситуації – немає театральності, немає театру!” [21].

“Живі шаради”, “живі картини”, інсценізації казок, поезії чи прози, усі ці форми не обов’язково повинні претендувати на довершену цілісну виставу, шкільний театр має проявлятися в стихії спонтанності та живого контакту виконавців з глядачами. На думку Комарницького, *“добре продумане видовище, зі значною часткою імпровізації (хтось жартома і дуже слушно зауважив, що найкраще вдаються імпровізації добре підготовані), швидше захопить дітей, аніж технічно довершені вистави в професійному театрі, де діти мають чемно поводитися і не виходити за рамки ролей німих свідків та слухачів”* [22].

Такі міркування засновника “Музу” [Муза] сгіналізували про зміщення акценту в шкільному театрі з завдання створювати вистави на лабораторний творчий процес, коли учні все вирішують самі. З наведених ним прикладів авторської роботи можна побачити, якою важливою частиною тої лабораторної роботи була побудова відносин, спілкування поміж учнями, ставлення питань, пошук варіантів розв’язки, моменти розподілу обов’язків, як би ми назвали це сьогодні, або ж створення можливості втілення кількох ліній театральної інтерпретації того самого літературного твору. Завданням керівника в такій лабораторії є “пробудження дитячої винахідливості” [23], витворювання атмосфери спільного режисерування, вилучення усіляких виявів дитячої творчості, часто несміливих, можна сказати, тіні таких виявів, як зазначає Комарницький, *“щоб на тих виявах та тінях будувати цілість. Цілість потрошку буде наростати й в якомусь моменті несподівано проявиться. Тому треба безнастанно пильнувати, щоб не пропустити такого моменту”* [24]. Керівник групи має виявляти та підхоплювати творчі моменти, проте Комарницький далекий від пропагування моделі професійної “людини театру”, яка сценічно шліфує таланти, формує їх для драматичного театру. Ми майже впритул наблизилися до постулатів, що їх формулюють сучасні театральні педагоги, які посилаються на згадані вже цінності й спираються у своїй філософії дії власне на організацію безпечного і разом з тим натхненного простору для висловлювань та діалогу.

У “Teatrze Ludowym” [Народному театрі] 1922 року Вацлав Будзинський опублікував перший текст з авторською концепцією учнівського театру імпровізаційних ігор, розпочавши дослідження над концепцією саморідного театру. [25]

Надбання Школи Театральних Інструкторів, яку провадила Спілка Народних Театрів у Варшаві, були представлені у виданнях 1923-х та 1924-х [26] років. Вони проголошували цінність нових методів роботи над театральним дійством, основою яких було “розкриття свого життя для роботи в театрі, конструювання вистави з елементів власного життя” [27]. Про форми роботи, що могли надихати на самостійні рішення в театральній справі у школах, театральних гуртках, з аматорами у світлицях міжвоєнного періоду писали автори у найважливішому тоді часописі “Teatr w Szkole” [Театр у Школі], де висвітлювався реформований погляд на концепцію освіти через театр [28]. Пропонований тоді репертуар має на собі відбиток того часу, але практичні путівники щодо ідеї та методів роботи й надалі надихають і буває, що у сучасній педагогіці театру знаходимо їхнє відлуння. Збірник ідей для саморідного театру Здзіслав Квєцінський видав у 1933 році. Для означення такого виду театру в різних мовах прийнято вживати своєрідні терміни: в німецькій *Stegreiftheater* (імпровізаційний театр), в англійській *creative drama* (креативна драма), в російській *самодєятельний театр* (самодіяльний театр) [29]. Вже в такому зіставленні мовних контекстів виявляються головні риси саморідної театральної творчості: самостійність, спонтанність, креативність, експресія того, що найбільш своє. Уникаючи помилкового розуміння саморідності як тимчасовості, Квєцінський узагальнював: *“Саморідний театр базується максимально на самостійності трупи, на віддаванні себе в театрі, на конструюванні вистави з елементів власного життя, що вимагає більше роботи, ніж підготування традиційної вистави”* [30]. Йдучи шляхом найважливіших передумов саморідного театру, можна розпізнати цінності, що їх проголошували реформаторські ідеї театральної освіти міжвоєнного часу, які повертаються сьогодні у дослідженнях і практиках педагогів театру. Згадані цінності можна укласти у своєрідну абетку педагога театру:

1. **Суб’єкт театральної дії** – Квєцінський наголошував, що “треба йти не від театру до дитини, а від дитини до театру, підтримуючи найдрібніші вияви драматичного інстинкту, виявляти, вивільнювати їх і творити з них вистави” [31].

2. **Наявність діалогу** – основа театральної роботи – це пошук тем, які можна інсценізувати та спільна робота над ідеєю цієї інсценізації. Репертуар народжується з тем, які подає нам дійсність, безпосередньо докільля, прискіпливий погляд на життя, щоденність, досвід учнів. Комарницький писав: *“Лише в саморідному театрі вдосконалення і набуття різних способів експресії дитини реалізується в рамках певної естетичної та цілісної концепції, сповненої щоденних*

елементів, прозаїчних і водночас поетично життєвих” [32].

3. **Співучасть і співвідповідальність** – у шкільному театрі учень поєднує в собі ролі і актора, і глядача, “коли грає – стає актором і виконавцем, а за хвилину сходить зі сцени і стає глядачем, але глядачем не в звичному і заяложеному значенні, а глядачем і одночасно співтворцем видовища: своє захоплення чи обурення маніфестує відверто і неприховано, не прикрито, запитує, вимагає змін, а трупа бере це до уваги і або приймає, або відкидає” [33].

4. **Спонтанність, експресія** – умова для дії – це давати простір, щоб стихія театральності перемагала правильність: “Наше завдання – не нищити спонтанність учнівської творчості. Якщо у сам розпал гри ми б звернули увагу молодим особам на неточність чи мовні помилки, тієї ж миті обірвали б плинність висловлювання і зупинили потік ідей: ми б врятували чистоту і правильність вимови, але досить часто гарна і цікава сцена, яка була *in statu nascendi* і містила в собі цю “небезпечну” ваду, була б у такий спосіб убита” [34].

5. **Імпровізація** – імпровізований характер театрального дійства невтомно тренує “притомність розуму” виконавців. Діялоги не записуються, а сценарій слугує своєрідною рамою; молодь наповнює її витвореним в динаміці дії смыслом” [35].

6. **Театральний процес** – театральна робота – здійснюється завдяки співпраці та співпереживанню групи, тому важливішим, ніж фінальний ефект, буде те, що відбулося в групі та зосібна в кожному її учаснику.

7. **Затирання меж між виконавцями та глядачами** – в саморідному театрі це означало, що глядачі активно залучалися до дії, уникаючи ситуацій презентації талантів, гальмувало б творчість.

8. **Позиція аніматора театральних видовищ** – Квєцинський назвав режисера саморідного театру старшим радником, котрий “дуже мало нав’язує, майже нічого, зате багато пропонує і приймає” [36].

Педагогіка культури як простір для натхнення

У середовищі польської педагогічної та філософської думки ще перед Другою світовою війною з’явилися перші ідеї естетичного [37] виховання і роздуми над завданнями та цінностями культурологічної діяльності, котра після війни виокремилася в дисципліну – педагогіка культури. Цей напрям надишає багатьох театральних педагогів. Праці Богдана Суходольського були одними з перших яскравих заяв у справі переформування моделі шляху людини до культури, що “не завжди повинен іти через контакт з традиційними цінностями, особливо мистецької

культури, а через активну участь у сучасних формах культурного життя і діяльності”, через “поглиблення інтенсивності особистого життя, втілення своїх власних проголошених і дотримуваних поглядів” [38]. Цей вислів акцентує на значенні досвіду, експресії, поведінки в ситуаціях зустрічі глядача-отримувача з мистецькою подією. Як зазначав Юзеф Каргуль, аксіома педагогіки культури глибоко занурена в “індивідуальному, а отже в розмаїтті переживання культурних надбань, тобто закладених в них ідей, цінностей, почуттів” [39].

Після Другої світової війни теми цінностей та практик, які моделювали таке виховання через мистецтво, зокрема через мистецтво театральне, поширюватимуть поміж іншим теоретичні праці Стефана Шумана, Ірени Войнар, Романни Міллер, Ванди Рєнікової, Марії Тишкової [40]. У цих працях йдеться про приготування глядача до сприймання театральної мови, яку потрібно пізнавати двома способами: через контакт з театральною культурою та безпосередню участь в театральних практиках. Пишучи про роль педагога театру в сьогоденні, Магдалена Шпак вказує, що він впроваджує глядача в театральну естетику, пропонує практики для підтримування самостійного дослідження театральних кодів, проте зовсім не займається розкриттям того, “що митець мав на думці” [41]. Завдяки вже наявному ґрунту педагогіки культури відбувся важливий перехід до розуміння процесу виховання через театр як включення естетичного досвіду в перебіг життя учасника культури. Ірена Войнар писала поміж іншим про драматичну модель інтерпретації театрального мистецтва, що звертає увагу на бунтівний неспокій, відчуття конфліктності існування [42]. Такі думки можна віднайти в сучасній педагогіці театру, зорієнтованій на творчий діалог з глядачем на теми, котрі назагал вважаються важкими чи контроверсійними, через театральні-педагогічні техніки, що уможливають роздуми над проблемами, заявленими у виставах, критичне сприйняття вистав і процес називання того, що відбувається через зіткнення театру з реальністю.

З боку педагогіки культури з’явилася ще одна практична ідея. Теоретики і практики цієї дисципліни засвідчили неймовірний потенціал мультисенсорного процесу сприйняття мистецтва, що активізує учасників культури. Вони спричинилися до популяризації різних методів активізації, поміж іншим і драми [43], драматургічних та імпровізаційних ігор, поза тим вказали на робітні як вид творчої зустрічі з глядачами – учасниками культури. Тож власне варто зазначити, що саме робітні є основною моделлю праці театрального педагога з глядачем.

Театральні Ідеї Яна Дормана

Сьогодні говорити про польську модель педагогіки театру без контексту, який відкрила театральна діяльність Яна Дормана, творця Театру Дітей Заглемб'я в Бендзіні, неможливо. У перші роки театральнопедagogічних ініціатив Театрального Інституту він цілком справедливо обраний їхнім патроном: у центрі його театральної філософії стало налагодження відносин поміж театром і глядачем, сценічною подією і подієвістю щоденного життя. Творячи театр, який спирається на співдію з глядачем як суб'єктом театрального видовища [44], Дорман дбав про знайомство з наймолодшим, юним і також дорослим глядачем; з театром зазірав у щоденне життя (у школи, садочки, кав'ярні), вловлював театральний вимір щоденної поведінки, особливо забави, і робив це частиною своєї сценічної мови, експериментував з колажною, відкритою структурою вистав та її подієвим характером. Його пошуковий театр укладений з двох формул, і вони, на його думку, доповнюють одна одну, творять театр:

Театр експресії (втільнений в Експериментальному Театрі Дитини в Сосновцю 1945–1951) – реалізував модель саморідного дитячого театру, що походив з атмосфери дитячої забави. Дитина тут є повноцінним творцем, який спонтанно користує зі своїх власних забав, ігор та театралізованих імprovізацій життя, вільно та інтуїтивно втілює різні ролі, а основна ціль роботи власне процес побудови з них вистави. Дорман писав: “У нашому театрі у процесі підготування вистави усі необхідні для завершення її дії ми віддали дітям. Діти уклали афішу, малювали та розклеювали. Діти проектували й втілювали запропоновану сценографію. Діти імprovізували з текстом подібно як колись актори комедії *дель арте*, щоб пізніше цей текст відпрацювати, прийняти і ввести у свою виставу” [45]. Такий театр “живе середовищем”, “є подихом цього середовища, глядач і актор тут є одним цілим”, “є театром людського життя”, тому що вивільняє нагромаджені переживання, емоції, суб'єктивне бачення світу, а також творче прагнення [46] і, співіснуючи поруч з домашнім і шкільним життям, стає своєрідним містком поміж ними. Дорман керував дитячим театром одразу після війни; відбувалося це при закладі у світлиці (в ті роки це часто були звичні осередки культурного життя), театр діяв близько шести років. З історії дитячих театрів, чи якщо дивитися ширше, театрів добровільних, аматорських творчих груп, що виникали після війни і які діяли в подібному дусі, було багато (цю тему можна би представити окремо), але власне Дорман довів, що феномен дитячої гри, з її структурою, динамікою, ритмом, рухом, мовною стихією може стати базою філософії театру, який твориться як з дітьми, так і для них.

Театр імпресії, тобто театр для дітей та молоді, який творять професійні актори. Дорман вимагав пошуку шляхів розвитку цього театру: експериментальних форм вистав для наймолодших (“Kaczka i Hamlet” [Качка і Гамлет], “Konik” [Коник]); він сміливо користав з театральних пошуків шістдесятих і сімдесятих, як, наприклад умовність, антиілюзорність, гра з принципами, метафорами в поставах й інсценізаціях для молоді.

Ідеї Дормана народилися і викристалізувалися при безпосередньому зіткненні педагогіки й театру, цінностей виховання та авангардних театральних естетик. Дорман втілював [те, що проголошував] кредо натхнених реформаторів міжвоєнного аматорського театру; одночасно він виходив за межі педагогічної парадигми, відкривав театральність ігор і забав, використовував перформативний вимір хепенінгу, бавився з ілюзією, і власне ту захопливу театральність, подієвість бачив як первинну силу театру. В записках Дормана про роботу над виставами, у сценаріях чи вільних рефлексіях можна знайти чимало передових ідей, як театр може і повинен рятувати здатність до креативності глядача (різного віку). Ідеї з'являються з переконання, що поза виставами театр володіє усіма складниками так званого “життя” вистави і театральної реальності [47].

Дорман укладав вистави на зразок дороги, яку долає глядач (“Kandyd” [Кандід]), викликав події, які супроводжують виставу, розширюють простір і межі сценічної дії (“Kaczka i Hamlet” [Качка і Гамлет], “Konik” [Коник]), творив візуальні предмети, “які живуть власним життям” поза сценою, але в щільному внутрішньому зв'язку з цілим концептом інсценізації, провокував і колекціонував усі висловлювання та рефлексії, викликані переглядом вистав. Ось як він записав одну із своїх ідей:

“Наша мета – залучити до вистави усіх, кому так чи інакше цікавий театр. Наприклад, театр їде до місцевості Вересна, хтось з акторів-вихованців, призначений для цієї роботи, їде туди – вибирає групу дітей і проводить з ними репетицію. Звичайно, діти не вчать жодної пісеньки, але свою забаву вони введуть у виставу. Невідповідність, непослідовність, хаотичність, а одночасно свіжість гри будуть [...] перевагою інсценізації. Участь дітей в епізоді стане досвідом. Щоразу така репетиція буде викликом – завдяки цьому театр буде цікавішим” [48].

Багатовекторне мислення Дормана про театральну діяльність і вплив театру вводить його в коло педагогіки театру як дисципліни, що цікавиться тим, як вистава живе в глядачеві та як глядач водночас стає творцем власної вистави, народженої його власною уявою, зацікавленнями та вразливістю.

Альтернативні культурологічні проекти

Сучасна педагогіка театру багато чим завдячує альтернативним мистецьким практикам шістдесятих та сімдесятих років ХХ століття, а також їхнім продовженням та трансформаціям в наступні роки. Вони принесли з собою нову культуру управління театром, котра знайшла своє втілення в концепції вбогого театру Єжи Гротовського і в паратеатральних проектах Театру Лабораторії, що втілювали ідею діяльної культури. Потреба участі у культурі, підвищення потенціалу особи та групи як творців культури, активність, самореалізація, посилення когнітивної, аксіологічної та естетичної чуттєвості [49] сприяли створенню противаги пасивному сприйманню культури. Новий дух був виражений одночасно в контркультурному характері студентського та альтернативного театру, у пошуках нових природних середовищ для нього (наприклад, у діяльності Осередку Театральних Практик Гардженице, Театру Венґайти) або в реалізації різних моделей взаємин театру з громадою.

У театральному русі, який Альдона Явловська чітко окреслила формулою “більше ніж театр” [50], на перший план виступив процес встановлення відносин між людиною та світом, імпрровізація, вправи, що поглиблюють відчуття/досвід основних життєвих ситуацій, дослідження чуттів, енергетичних центрів тіла, потік імпульсів, почуття творчої свободи – це стосувалося як акторів, так і глядачів. Театр розширив сферу своєї діяльності, вийшовши за межі впливу вистави, щоб запропонувати співучасть, простір для висловлення емоцій, народжене при зустрічі з досвідом іншої людини, моделі її життя та парадигмами ідентичності, з характером, витвореним у міжособистісних відносинах. Новою ділянкою театральної діяльності стали відкриті до аматорів робітні, акції, події, котрі, за висловом Марії Парчевської та Януша Бишевського, можна назвати проєктуванням творчих ситуацій.

Невипадково щойно було згадано імена двох ініціаторів Лабораторії Творчої Освіти в Центрі сучасного мистецтва Уяздовського замку, котрі перетворили польську музейну освіту на мистецькі творчі робітні. Вони впливали на роль сприймача/глядача – “він стає автором і, щобільше, автором заангажованим, який розмовляє мовою мистецтва і, як правило, на соціально важливі теми” [51].

Педагоги театру можуть повністю користуватися їхніми творчими та ідеологічними досягненнями, пов’язаними поміж іншим з community art [52] та концепціями культурної освіти [53]. Споріднену філософію проживання мистецтва через зустріч в дії створили, зокрема, Ян Бердишак, Веслав Кароляк, Ельжбета Олінкевіч та Марцін Бердишак.

Варто перечитувати записи концепцій та перебігу діяльності деяких робітень, проєктів, перформативних акцій, зібраних у серії публікацій про діяльність Лабораторії творчої освіти, наприклад, “Projektowanie sytuacji twórczych” [Проєктування творчих ситуацій] [54], “Muzeum jako rzeźba społeczna” [Музей як суспільна різьба], “Sztuka współczesna – instrukcja obsługi” [Сучасне мистецтво – інструкція користувача] або в міждисциплінарному томі “Warsztaty edukacji twórczej” [Робітні творчої освіти] [55].

Об’єднує їх характеристика робітень як методу артистичної освіти, з її особливою властивістю розраховувати на “активність, автоекспресію, самореалізацію без визначення меж можливості, збільшувати шанси відчуття власної цінності, творячи простір суб’єктивного задоволення через досвід самореалізації” [56].

Театр для життя

Називаючи джерела натхнення для педагогіки театру, неможливо оминати ідеї “театру для життя” авторства Леха Слівоніка. Цим терміном він об’єднав “використання театральних методів роботи, а також можливості, закладені в театральному продукті (виставі) для досягнення поставлених цілей у сферах немистецьких, але суспільно важливих” [57].

В ідею “театр для життя” закладено переконання, що кожен з нас носить в собі якийсь театр, і ми можемо цими театрами між собою обмінюватися задля того, щоб будувати відносини, окреслити власне буття, творити малі спільноти й відкривати “замуровані” світи, розташовані поза головною течією життя [58]. А це означає, підкреслює Слівонік, що поруч розуміння театру як мети людської діяльності, в якому важливо все: естетика, художність, постановка, акторські сукні, сценічна техніка, суспільна присутність, існує його друга форма – театр як дорога.

Такий тип театру стає місцем реалізації особи, і вигадливу поставу та сценічний продукт ставить розвиток людини, процес, відкриття самої себе і буття разом [59]. Суть “театру для життя” – це втілення його “через, з, для, з думкою про те, що маргіналізоване, забуте, виключене” [60], що сприяє “повнішому пізнанню життя”, виходу за певні рамки, суспільні ролі, витворення власної культури, тобто проєктування зміни стану речей.

Тому дуже часто “театр для життя” (чи, інакше кажучи, театр, який залучає, суспільний театр), переступає чорну раму коробки сцени і входить в нетеатральні місця. “Театр для життя”, на думку Слівоніка, – особлива участь та діяльність осіб з неповносправністю, і також у в’язницях, забутих мікрорайонах, в лікарнях, музеях, в будинках для людей похилого віку, таборів для емігрантів та інше. Особа, що керує

таким театром, це “помічник” [...], який підтримує перформанс іншого, а особливо індивідуальний перформанс – реалізацію самого себе. [61]

Підсумок

Накреслена мапа явищ називає певні педагогічно-мистецькі практики, які показали найкращі результати у час трансформації способів участі у культурі. Певні концепції тут лише зазначені, але також є позиції, які вимагають такого широкого контексту, що довелося б присвятити їм окремі розділи.

Наприклад, великий окремий розділ можна присвятити повоєнному аматорському театральному рухові, якому досі не зраджує Товариство Театральної Культури, і який одночасно проростає і надалі розвивається самостійно у світлицях, будинках культури, школах чи бібліотеках. Він неодноразово був анклавом альтернативних театральних практик.

Іншою багатовекторною темою є освітні ініціативи, від перших повоєнних років підтримані та продовжені театрами самостійно або в співробітництві з освітніми установами. Між іншим, завдяки їхній діяльності виник відомий Клуб 1212, що виник при Польському Театрі у Вроцлаві за ініціативою Ганни Ханнаної у шістдесятих роках (сьогодні у формулі “1212 Generacja Tr1”) [62]. Можна також досліджувати ініціативи, зібрані під гаслом “театр і терапія”, з яких походять новаторські педагогічно-театральні практики в роботі з особами, яким у певних ситуаціях загрожує суспільне виключення. Більшість течій, котрими пливають цінності, ідеї, твердження й питання, що стосуються зміцнення діалогу між творцями і сприймачами мистецтва, дозволяють назвати педагогіку театру частиною традиційного та інтердисциплінарного голосу, який наголошує на потребі простору, де мистецтво можна досвідчити як розмову, з можливим зворотним зв’язком – висловлюванням глядача.

Переклала з польської Уляна Рой

1. Цей термін вживає Erika Fischer-Lichte, див. *Teatr i teatrologia. Podstawowe pytania*, tłum. Mateusz Borowski, Małgorzata Sugiera, Wrocław 2012, s. 169-177.

2. Lucjusz Komarnicki, *Czarodziejstwo teatru. Rozmowy*, Warszawa 1926.

3. Там само. *Teatr szkolny. Ogólne założenia z praktyki teatru szkolnego, teoria teatru szkolnego*, Warszawa 1926.

4. Zdzisław Kwieciński, *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1933.

5. Jędrzej Cierniak, *O prawo do obywatelstwa dla teatru szkolnego*, [w:] *Źródła i nurty polskiego teatru ludowego. Wybór pism*, Warszawa 1982, s. 159.

6. Там само.

7. Див. John Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1972; там само, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. Andrzej Potocki, Wrocław-Warszawa 1975.

8. Див. Celestyn Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane, wybór i oprac. Aleksander Lewin, Halina Semenowicz*, tłum. Halina Semenowicz, Wrocław 1976.

9. Zygmunt Kwieciński, цит. див. вище, с.10.

10. Популяризатором був поміж іншими Вацлав Будзинський. Приклади ігор опублікував Тадеуш Малиновський (*Gry dramatyzowane, “Teatr Ludowy” 1932, nr 3-4*). Сьогодні не часто згадують цей напрямок аматорського театру, а пропонувані ігри не дуже відрізняються від імпровізаційних ігор Віоли Сполін та Кейта Джонсона. Ці ігри розвиваються у різних іпостасях популярного сьогодні театру імпровізації.

11. Квєцінський описує діяльність доктора Мар’яна Гіжицького в лікарні для душевнохворих імені св. Яна Божого у Варшаві (1928). Zygmunt Kwieciński, цит. див. вище, с. 77-80.

12. Wiktor Brumer, *Scena i widownia*, Warszawa 1925.

13. Adam Zagórski, *Walka o teatr*, Warszawa 1931, s. 169.

14. Magdalena Szpak, *Pedagog teatru – kto to taki?*, “Teatr Lalek” 2013, nr 4 (114), s. 25.

15. Там само.

16. *Dobry spektakl nie wystarczy*, z Justyną Sobczyk rozmawia Justyna Czarnota, “Teatr Lalek” 2013, nr 4 (114), s. 21.

17. Поняття сформульоване Збігневом Маїхровським (*Teatr a mitologia współczesna, “Odra” 1994, nr 5*).

18. Andrew Houston, *The “Thirdspace” of Enviromental and Site-Specific Theatre*, [w:] *Enviromental and Site-Specific Theatre*, red. Andrew Houston, Playwrights Canada Press 2007. Цитата за: Susan Bennett, *Powracając do tematu wydarzenia teatralnego*, [w:] *Publiczność (z)wumysłana. Relacje widz-scena we współczesnej praktyce dramaturgicznej i inscenizacyjnej*, red. Agata Dąbek, Joanna Jaworska-Pietura, Kraków 2009, s. 38.

19. Теоретичним підґрунтям для роздумів Комарницького слугували німецькі та російські публікації, автори яких розвивали думку про програму роботи шкільних театрів чи театральних гуртків. Ширше про див. публ. Dominika Dworakowska-Marinow, Lucjusz Komarnicki, *Pedagog, badacz literatury, teatrolog*, Łódź 2007, s. 192-193.

20. Lucjusz Komarnicki, *Teatr szkolny*, цит. див. вище, с. 11-12.

21. Lucjusz Komarnicki, *Czarodziejstwo teatru*, цит. див. вище, с. 14.

22. Там само.

23. Lucjusz Komarnicki, *Teatr szkolny*, цит. див. вище, с. 21.

24. Там само, с. 135.

25. Wacław Budzyński, *Teatr bajek, “Teatr Ludowy” 1922, nr 2, s. 33*.

26. За: Zdzisław Kwieciński, *цит. див. вище, с. 34.*
27. У цьому полягає суть саморідного театру, перші реалізації якого Квецінський спостерігав у стосунках в Школі Театральних Інструкторів. Див. Zdzisław Kwieciński, *цит. див. вище, с.29-30.*
28. Шурше див. Magdalena Biela, *Reforma polskiego teatru szkolnego w dwudziestoleciu międzywojennym, "Podteksty" 2009, nr 1 (15), <http://podteksty.amu.edu.pl/podtek-sty/?action=dynamic&nr=16&dzial=4&id=359> [dostęp: 20.08.2016].*
29. Zdzisław Kwieciński, *цит. див. вище, с. 29-30.*
30. Там само.
31. Там само. с. 6.
32. Там само с. 65.
33. Там само с.62.
34. Там само с. 87.
35. Там само с. 66.
36. Там само с. 63.
37. Фундамент виховання через мистецтво сформулював Герберт Ріад. *Wychowanie przez sztukę, tłum. Anna Trojanowska, Warszawa 1976.*
38. Irena Wojnar, *Humanizm – mimo wszystko, [w:] Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność, Warszawa 1996, s. 25. Свої думки з приводу ідеї участі в культурі Суходольський помістив у праці: Usposzcznianie kultury, Warszawa 1937 (wyd. II, 1947).*
39. Józef Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury, Warszawa 2012, s. 257.*
40. Вибрані праці: Stefan Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1962; Romana Miller, Z rozważań nad edukacją teatralną, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1968, nr 3; Irena Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1976 i późniejsze, Wanda Renikowa, Wychowanie teatralne, [w:] Wychowanie estetyczne młodego pokolenia – koncepcja – stan – potrzeby, red. Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska, Warszawa 1985; Sztuka dla najmłodszych – teoria, recepcja, oddziaływanie, red. Maria Tyszkowa, Warszawa 1977. Szersze omówienie wkładu środowiska pedagogów w rozwój refleksji nad edukacją teatralną daje Wiesław Żardecki w książce: Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru, Lublin 2012, s. 185-207.*
41. Magdalena Szpak, *цит. див. вище.*
42. Irena Wojnar, *Możliwości wychowawcze sztuki, [w:] Sztuka dla najmłodszych, red. Maria Tyszkowa, Poznań 1977, s. 39-41. Також: Irena Wojnar, Sztuka jako "podręcznik życia", Warszawa 1984.*
43. Цей метод успішно популяризували в Польщі Галіна Мачульська (створила широкий драматичний рух ASSITEJ), Лідія Рыботицька, Кристина Панковська. Див. також Lidia Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży, Warszawa 1996; Krystyna Pankowska, Edukacja przez dramę, Warszawa 1997; Krystyna Pankowska, Pedagogika dramy: teoria i praktyka, Warszawa 2000. Сьогодні метод драми популяризує Фондація DramaWay.*
44. Див. Marzenna Wiśniewska, *Zatrudnić widza. Twórczość Jana Dormana w świetle zwrotu performatywnego w sztuce, [w:] Dziedzictwo awangardy a edukacja artystyczna. Pomiedzy dziełem, zdarzeniem i doświadczeniem, red. Mirosława Moszkowicz, Bernadeta Stano, Kraków 2015, s. 202-219. Див. також: Ewa Tomaszewska, Jan Dorman – poeta teatru, Katowice 2010; tejże, Jan Dorman – własną drogą, Katowice 2012.*
45. Jan Dorman, *Wokół edukacji teatralnej, [w:] Być Mistrzem. Materiały z tamtych lat, t. 1, wyb. i oprac. Iwona Dowsilas, Będzin, s. 221.*
46. Jan Dorman, *Teatr zawodowy, a teatr ochotniczy, "Teatr w świetlicy", [w:] Być Mistrzem..., цит. див. вище, с. 69.*
47. Вибрані висловлювання Дормана можна знайти, зокрема, в: Jan Dorman, *Zabawa dzieci w teatr, Warszawa 1981; Być Mistrzem..., цит. див. вище.*
48. Запис: *Myśli brulionowe, 18.10.1973, матеріяли з архіву Яна Дормана, Театральний Інститут імені Збігнева Рашевського.*
49. Grzegorz Godlewski, *Animacja i antropologia, [w:] Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość, Warszawa 2002, s. 64.*
50. Aldona Jawłowska, *Więcej niż teatr, Warszawa 1998.*
51. Janusz Byszewski, *Muzeum jako rzeźba społeczna, [w:] Edukacja kulturowa, red. Rafał Koschany, Agata Skórzyńska, Poznań 2014, s. 48.*
52. Maria Parczewska, *Janusz Byszewski, Sztuka współczesna – instrukcja obsługi, Warszawa 2007; Muzeum jako rzeźba społeczna, koncepcja Janusz Byszewski, Maria Parczewska, Warszawa 2012.*
53. Див. <http://cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/> [docmyn: 02.04.2017].
54. Maria Parczewska, *Janusz Byszewski, Projektowanie sytuacji twórczych, Warszawa 2004.*
55. *Warsztaty edukacji twórczej, red. Elżbieta Olinkiewicz i Ewa Repsch, Wrocław 2001.*
56. Elżbieta Olinkiewicz, *Warszata – co to takiego?, [w:] Warsztaty edukacji twórczej, dz.cyt., s. 11.*
57. Lech Śliwonik, *Teatr dla życia, "Scena" 1999, nr 5, s. 17.*
58. Lech Śliwonik, *Zamurowany, [w:] Terapia i teatr, red. Irena Jajte-Lewkowicz, Agnieszka Piasecka, Łódź 2006, s. 57-68.*
59. Там само с. 64.
60. James Thompson, *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond, Bern 2000, s. XIX.*
61. James Thompson, Richard Schechner, *Co to jest "teatr społeczny", [w:] Richard Schechner, Performatyka. Wstęp, tłum. Tomasz Kubikowski, Wrocław 2006, s. 361-362.*
62. Anna Hannowa, *Młodość i teatr, Warszawa-Wrocław 1990.*