

**Aleksandra Porankiewicz-Żukowska**

ORCID: 0000-0002-2836-7168  
Uniwersytet w Białymstoku

---

**TEATR PARTYCYPACYJNY W PROCESIE DYDAKTYCZNYM WYŻSZEJ UCZELNI.  
NOWE NARZĘDZIA KONSTRUOWANIA TOŻSAMOŚCI**

**PARTICIPATORY THEATER IN THE DIDACTIC PROCESS  
OF HIGHER EDUCATION**

| Abstrakt

Przedmiotem podejmowanych przeze mnie analiz są kompetencje niezbędne do kreowania tożsamości refleksyjnej. W tekście autorka rozważa rolę inteligencji emocjonalnej i praktyk scalających w procesie jej konstruowania oraz poddaje analizie możliwość wykorzystania teatru partycypacyjnego w procesie dydaktycznym.

- Słowa kluczowe: tożsamość, inteligencja emocjonalna, teatr partycypacyjny.

| Abstract

The subject of my analysis relates to the competences necessary for the creation of a reflective identity. In the text I pay consideration to the role of emotional intelligence and integrative practices used in its construction. I analyze the possibility of using participatory theater in the didactic process.

- Keywords: identity, emotional intelligence, participatory theater.
-

## | Wstęp

Dokonujące się na naszych oczach, głębokie i gwałtowne przemiany społeczne doczekały się współcześnie bardzo wielu opisów i interpretacji naukowych. Literatura dotycząca tzw. społeczeństwa ponowoczesnego i związanego z nim postmodernizmu, płynnej nowoczesności, społeczeństwa ryzyka, kultury indywidualizmu, czy terapii wskazuje na fakt, że zjawisko to zostało drobiazgowo scharakteryzowane w literaturze przedmiotu (por. np. Bauman 1995, 2006; Bell 2014; Giddens 2006; Jacyno 2007; Furedi 2003). Oczywiście jest więc, że dokonanych w tym zakresie szczegółowych ustaleń nie sposób (a w moim przekonaniu również nie warto) przytaczać w prezentowanym tu artykule. Z założenia w jego ramach autorka koncentrować się będzie na zjawisku tożsamości i procesie jego konstruowania. Moje analizy obejmą w szczególności problematykę potencjalnie nowych umiejętności niezbędnych do wykształcenia tożsamości we współczesnej rzeczywistości społecznej kręgu euroamerykańskiego. Zastanowię się również nad możliwością kształtowania i wzmacniania tych umiejętności w procesie dydaktycznym wyższej uczelni, przy wykorzystaniu narzędzi arteterapii (Korbut 2016), a dokładnie teatru partycypacyjnego. Autorka zakłada bowiem, że ten ostatni może stanowić cenne źródło kształtowania umiejętności wspomagających konstruowanie tożsamości refleksyjnej i jako taki, może być polecaną formą ćwiczeń warsztatowych w procesie dydaktycznym.

Prezentowany artykuł przygotowany został na podstawie materiału badawczego zgromadzonego w ramach zajęć objętych programem studiów socjologicznych i filologii polskiej w roku akademickim 2019/2020. Zajęcia te były oferowane studentom w ramach modułu nieobowiązkowego (do wyboru) i zakończyły się spektaklem wystawionym na deskach Uniwersyteckiego Centrum Kultury w Białymstoku (24 maja 2019 roku). Opiekę artystyczno-kuratorską nad przedsięwzięciem pełnił zespół w składzie: Katarzyna Niziołek, Katarzyna Sawicka-Mierzyńska, Justyna Schabowska, Ksymena Wojtkowska i Aleksandra Porankiewicz-Żukowska. Projekt był realizowany przez Fundację Uniwersytetu w Białymstoku (UwB), Pracownię Sztuki Społecznej (funkcjonującą wtedy jeszcze w ramach Instytutu Socjologii i Kognitywistyki

UwB) oraz Zespół Badań Regionalnych UwB. Zadanie było współfinansowane ze środków województwa podlaskiego. W przedstawieniu wzięli udział studenci socjologii i filologii polskiej. Prowadzone, w ramach tych wydarzeń, badania jakościowe, obejmowały obserwację uczestniczącą, wywiady grupowe oraz indywidualne wywiady pogłębione z uczestnikami.

## | Przemiany społeczno-kulturowe w (późnej) nowoczesności

Mimo sporych różnic w zakresie terminologii używanej do definiowania współczesności, badacze są zasadniczo zgodni co do podstawowych wymiarów życia społecznego, których dotyczą przemiany związane z przechodzeniem od społeczeństw typu tradycyjnego, do ponowoczesnego (lub późno-nowoczesnego). Wskazują na rolę uprzemysłowienia (rozumianego jako industrializacja oparta o wykorzystywanie surowców energetycznych i maszyn w procesie produkcji) i systemu kapitalistycznego (opartego na konkurencji rynkowej i urynkowaniu siły roboczej), które leżą u podstaw rozwoju państw narodowych i nowoczesnych form organizacji (Giddens 2006: 21-30). Czynniki te, powodują daleko idące **przekształcenia w zakresie kontroli stosunków społecznych**. W szczególności dotyczą one opisywanego przez Michaela Foucaulta rozproszenia władzy (Foucault 1977, 2009), ale również masowo zbieranych i wykorzystywanych informacji komercyjnych. Ze zjawiskiem tym, jest związana racjonalizacja rzeczywistości opisywana przez Maksa Webera jako odczarowanie świata (Weber 1994). Jej konsekwencją jest bowiem **osłabienie znaczenia systemów aksjonormatywnych**, w szczególności osłabienie roli moralności i autorytetu (Rieff 1966). Zjawiska te przyczyniają się z kolei do **rozwoju indywidualizmu** – w świecie osłabionych norm jednostka zyskuje prawo do świadomego kreowania własnej podmiotowości, tracąc jednak przy tym twardą podstawę obiektywizacji swoich działań jaką one stanowiły (Jacyno 2007). Procesom tym towarzyszy niespotykane dotąd **przyspieszenie dynamiki przemian społeczno-kulturowych**, którego efektem są ważne dla rozwoju tożsamości mechanizmy, na które wskazuje Anthony Giddens w swojej pracy *Nowoczesność i tożsamość*.

Pierwszym z nich jest **rozdzielenie czasu i przestrzeni**. W społeczeństwach tradycyjnych czas i przestrzeń łączyły się ze sobą za pośrednictwem miejsca, współcześnie zostały od niego oderwane – mają wymiar uniwersalny, co umożliwia np. działanie organizacji o zasięgu globalnym, dając im możliwość koordynacji działań jednostek, które nie są fizycznie współobecne i w oderwaniu od specyfiki konkretnego miejsca (Giddens 2006: 23-25). Ze zjawiskiem tym powiązany jest **rozwój mechanizmów wykorzeniających**. Na ich działanie składają się: środki symboliczne, które charakteryzuje znormalizowana wartość i wymienialność między różnymi kontekstami (pieniądz, kredyt itd.); oraz systemy eksperckie. Te ostatnie odpowiedzialne są za rozwój wiedzy technicznej, która jest powszechnie uznawana za prawomocną. Dotyczą nie tylko samej ekspertyzy technicznej, obejmują również: relacje społeczne i zagadnienia związane z rozwojem osobowości (np.: doradca, terapeuta, lekarz). Wskazane przez Giddensa mechanizmy oddziałują na wiele sposobów na procesy interakcji, coraz bardziej uniezależniając ją od miejsca oraz czasu i jednocześnie odrywając życie społeczne od gotowych wzorców, i praktyk. We współczesnym, globalnym świecie czynniki te tracą na znaczeniu. Wytwarza się natomiast **refleksyjność instytucjonalna** – stan, w ramach którego „większa część społecznej aktywności i materialnego stosunku do przyrody jest systematycznie poddawana rewizji ze względu na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę” (Giddens 2006: 29).

## | Tożsamość w (późnej) nowoczesności

Zasygnalizowane przez autorkę powyżej zmiany, na wiele sposobów wpływają na proces konstruowania tożsamości. Wielokrotnie w literaturze przedmiotu omawiano już kwestie związane z rolą miejsca i czasu w procesie budowania jednostkowych identyfikacji. Czynniki te pełniły podstawową rolę w konstruowaniu tożsamości przednowoczesnych, uczestnicy życia społecznego definiowali się w odniesieniu do miejsca pochodzenia, a powiązany z nim wymiar czasowy nadawał życiu jednostek powtarzalną z pokolenia na pokolenie sekwencje ról społecznych (Bauman 2001; Berger i Luckmann 1983).

Współcześnie działanie mechanizmów wykorzeniających przyczynia się do **utruty poczucia bezpiecznej swojskości w odniesieniu do jakiegokolwiek miejsca, traci również na znaczeniu w procesie konstruowania tożsamości cykl pokoleniowy**. W zamian za to **zyskuje na znaczeniu** zapośredniczona przez media **wiedza pozaosobista** (nieoparta na własnym doświadczeniu) **i pozalokalna**. Zjawisko to powoduje, że uczestnicy życia społecznego działają w kilku jego wymiarach równocześnie (działają w kilku miejscach i czasach, w ramach różnych, realizowanych jednocześnie zadań, wymagających koordynacji i uruchamiania różnych zasobów) (Nowak-Dziemianowicz 2016: 50).

Charakterystyczne dla współczesnej rzeczywistości społecznej osłabienie systemów aksjonormatywnych wywołuje rozmaite zjawiska ważne z analizowanego tu punktu widzenia. Po pierwsze, więc sprzyja opisywanemu przez Ulricha Becka procesowi, w ramach którego świadomość jednostek podlega indywidualizacji, prywatyzacji i staje się coraz bardziej ahistoryczna (Beck 2002). Szczególnie ostatni z tych czynników **sprzyja konstruowaniu zmiennych w czasie tożsamości sytuacyjnych i powoduje wzrost znaczenia roli społecznej w procesie ich powstawania**. Na to zjawisko wskazywały już badania prowadzone pod koniec ubiegłego wieku, w ramach tzw. teorii tożsamości w socjologii. Badacze reprezentujący ten nurt rozważań, wywodząc się kręgu symbolicznego interakcjonizmu, wskazywali na fakt, że jednym z podstawowych czynników wzajemnego postrzegania się partnerów interakcji jest rola społeczna. Interakcyjne negocjacje sprowadzają się często do procesów odczytywania roli partnera interakcji, obsadzania go w roli czy wręcz imputowania mu roli społecznej (Stryker 1980; McCall i Simmons 1978; Burke; Stets 2009; Porankiewicz-Żukowska 2012). W warunkach pogłębiającej się relatywizacji norm i permanentnej zmiany społeczno-kulturowej, rola społeczna zdaje się stanowić jeden z podstawowych punktów odniesienia przy budowaniu jednostkowych autoidentyfikacji. Jako że tożsamość stanowi internalizację nieustannie negocjowanych w interakcji ról społecznych, wzrasta rola jej sytuacyjnego charakteru<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W przekonaniu autorki artykułu koncepcja ta, mimo upływu lat, nadal zachowuje swoją wartość eksplanacyjną – podkreśla bowiem sytuacyjne mechanizmy

Po drugie, charakterystyczna dla (późnej) nowoczesności refleksyjność instytucjonalna oddziałuje na tożsamość, **zapośredniczając jej konstruowanie o wymiar instytucjonalny** – jak to ujmuje Giddens – przemiana osobista przeplata się ze społeczną, a jaźń i społeczeństwo są ze sobą powiązane na poziomie globalnym, powodując, że jednostki w procesie konstruowania tożsamości muszą się opierać i co więcej, nadażać za kolejnymi (często sprzecznymi) ustaleniami ekspertów (Giddens 2006: 46-49).

Po trzecie wreszcie, zmniejszenie siły oddziaływań norm społecznych **przyczynia się do relatywizacji reguł odczuwania** rozumianych tu za Arlie Russell Hochschild jako usankcjonowane społeczne reguły dotyczące uczuć i ich przeżywania (Hochschild 2009: 61-70). Współcześni badacze kultury kręgu euroamerykańskiego często wskazują na fakt **emocjonalizacji kultury**, która przejawia się niespotykanym dotąd zainteresowaniem jej uczestników sferą uczuć i emocji (Furedi 2003). Jedną z przyczyn, która może leżeć u podstaw tego zjawiska, może być niespójność, duża zmienność i niejednoznaczność oczekiwań tego typu, charakterystyczna dla struktur współczesnych społeczeństw. Istotą tworzenia mechanizmu tożsamości jest sprawne wartościowanie w zakresie zagadnień związanych z pytaniami: kim jestem, a kim nie?; kim są moi bliscy?; kogo zaliczam do kategorii obcy?; które normy, wartości zwyczaję charakteryzują moją grupę, a które nie? Próba odpowiedzi na tego typu pytania dotyczy oczywiście sfery emocjonalno-uczuciowej. Na fakt ten wskazują również współczesne badania z zakresu neurobiologii. Zdaniem Antonio Damasio mechanizm wartościowania leżący u podstaw tożsamości, wyłonił się w wyniku ewolucji na długo przed powstaniem naszego gatunku, a jego podstawy (zwane wartością biologiczną) widać już u najprostszych organizmów jednokomórkowych. Układy emocjonalne odegrały więc znaczącą rolę w procesie ewolucji i miały swój udział

---

tworzenia i negocjowania tożsamości w późno nowoczesnych społeczeństwach. Myślę, że dodatkowo pozostaje ona szczególnie użyteczna do analizy społeczeństw Europy środkowo-wschodniej, w ramach których transformacja ustrojowa przybrała formę dość radykalnego przejścia od sytuacji bardzo silnego oddziaływania norm charakterystycznych dla państw totalitarnych, do ich współczesnego gwałtownego i radykalnego osłabienia.

w wyodrębnianiu się: świadomości, umysłu, jaźni i tożsamości (Damasio 2011; Porankiewicz-Żukowska 2016). W społeczeństwach typu tradycyjnego, wiele aspektów jednostkowych identyfikacji dane było uczestnikom życia społecznego z urodzenia, w tym sensie obce im też były w dużej mierze dylematy związane ze sferą emocji i wartościowania. Oceny składające się na układ odniesień tożsamościowych były częściej wynikiem relatywnie niezmiennego przypisania jednostek w ramach struktury społecznej. W dobie indywidualizmu jednostka częściej zdana jest na własne kompetencje w tym zakresie. Stąd duża rola tzw. inteligencji emocjonalnej w procesie kształtowania tożsamości.

### Inteligencja emocjonalna w procesie konstruowania tożsamości refleksyjnej

Dzisiaj niezwykle popularne jest pojęcie inteligencji emocjonalnej, narodziło się za sprawą publikacji artykułu Jacka Mayera i Petera Soloveya pt. *Emotional Intelligence*, w ramach którego przedstawili grupę niedocenianych dotąd ludzkich zdolności umysłowych takich jak: spostrzeganie emocji, wspomaganie myślenia za pomocą emocji, rozumienie emocji i kierowanie emocjami (Solovey i Mayer 1990). Zagadnienie to nabrało rozgłosu na fali odkryć neurobiologii dotyczących związków pomiędzy procesami emocjonalnymi i poznawczymi. Szczególne zasługi w tej dziedzinie zawdzięczamy badaniom Antonio Damasio, których efektem było wydanie książki *Błąd Kartezjusza*, będącej polemiką z dualizmem psychofizycznym filozofa. Na podstawie badań pacjentów cierpiących na uszkodzenie obszarów mózgu odpowiedzialnych za prawidłowe działanie emocji i uczuć Damasio udowodnił, że procesy poznawcze i emocjonalne są ze sobą ściśle powiązane oraz że będące podstawą badań uszkodzenia wywołują u pacjentów zakłócenia w zakresie rozumowania i podejmowania racjonalnych decyzji (Damasio 2002). Dwa lata po wydaniu książki Damasio (1994), amerykański psycholog Daniel Goleman opublikował popularnonaukową pracę zatytułowaną *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, dzięki której zagadnienie

inteligencji emocjonalnej dotarło do szerokiej grupy odbiorców. Nawiązując do dużo wcześniejszej koncepcji inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera (Gardner 2012), autor ten wskazał szeroką grupę kompetencji, które składają się na inteligencję emocjonalną. Są to w szczególności: **samoświadomość** (wiedza na temat aktualnych uczuć wykorzystywana do oceny własnych zdolności, kierowania swoimi procesami decyzyjnymi oraz wiara w swoje możliwości), **samoregulacja** (panowanie nad emocjami w taki sposób, by ułatwiały jednostce wykonywanie danego zadania. Składają się na nią: sumienność, umiejętność odłożenia nagrody na później, szybkie dochodzenie do siebie po kłopotach emocjonalnych), **motywacja** (przejmowanie inicjatywy i starań w dochodzeniu do celu, radzenie sobie mimo niepowodzeń i porażek), **empatia** (rozumienie uczuć innych osób, umiejętność wczucia się w ich sytuację) i **umiejętności społeczne** (panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi, umiejętności przywódcze i negocjacyjne, pracy zespołowej) (Goleman 2000).

Wymienione za Mayerem, Sulivanem i Golemanem kompetencje nie są charakterystyczne dla uczestników współczesnej nam rzeczywistości. Mimo faktu, że przez długie lata nie były doceniane w teoriach naukowych, z całą pewnością są elementami ludzkich procesów poznawczo-emocjonalnych od bardzo dawna. W moim przekonaniu przemiany społeczne, które analizowałam na początku tego artykułu przyczyniły się jednak współcześnie do wzrostu znaczenia tych kompetencji. Pełnią one bowiem szczególną rolę w procesie konstruowania tożsamości. Charakteryzująca naszą współczesność nadmierna liczba wyborów (Giddens 2006), wzrastająca sytuacyjność i konieczność nieustannego negocjowania własnej tożsamości w ramach interakcji, wymagają od jednostek doskonalenia wszystkich wymienionych powyżej kompetencji.

## | Nowe narzędzia konstruowania tożsamości refleksyjnej

Badacze społeczni zainteresowani problematyką tożsamości wskazują również na szereg nowych kompetencji niezbędnych z punktu widzenia kreacji



tożsamości, które zdają się charakterystyczne dla naszej współczesności. Jak wskazuje Zbyszko Melosik, konsekwencją dokonujących się przemian jest widoczna szczególnie u przedstawicieli młodego pokolenia postawa orientacji na drobiazg i nieustannie zmieniającą się sytuację. Wiąże się ona, w jego przekonaniu, z mniejszym naciskiem na tworzenie trwałych relacji interpersonalnych, na koncentrację uwagi oraz osłabia zdolność do porządkowania zjawisk i faktów (Melosik 2016: 36). Zdaniem Mirosława Sobeckiego natomiast kluczowe dla oddziaływań edukacyjnych związanych z konstruowaniem tożsamości młodego pokolenia jest kształtowanie potrzeby refleksyjności, której fundament stanowią: dowartościowanie autonomii osobowej oraz kreatywność (Sobecki 2017: 88). Umiejętności te, wymagają jednak swoistych kompetencji (narzędzi), zarówno ze strony osób odpowiedzialnych za przebieg edukacji, jak i edukowanych.

Grupę kompetencji tego typu ujmuje się w literaturze przedmiotu mianem tzw. **praktyk skalających**. Pojęcie to zostało wypracowane w odniesieniu do rozważań związanych z zagadnieniem tożsamości narracyjnej (por. Heidegger 1962; Ricoeur 1989) i odnosi się do narzędzi umożliwiających jednostkom zachowanie integralności tożsamości w obliczu permanentnej zmiany społecznej i związanej z tym sytuacyjności przeżyć i wielości doświadczeń. Pierwszą umiejętnością należącą do omawianej tu grupy są **działania koordynacyjne**. Stanowią one zbiór zabiegów skalających myślenie i działanie, wiążących się z zastosowaniem strategii poznawczych i interpretacyjnych mających na celu koordynację wielu porządków działań jakie (często jednocześnie) podejmuje jednostka. Kolejną praktykę skalającą stanowi **dialog wewnętrzny** związany ze zdolnością do nieustannego negocjowania znaczeń, budowania uzasadnień i broniienia swoich racji. Umiejętność ta staje się podstawą negocjowania ról społecznych i związanych z nimi obrazów siebie. Niebagatelną rolę w tym kontekście odgrywa **kreatywność i wyobraźnia**, dzięki którym jednostki prezentują otwartą postawę w obliczu zmiennej rzeczywistości. Należy również docenić rolę **przyzwyczajenia** – włączonych do repertuaru zachowań jednostki schematów mentalnych odtwarzanych w toku codziennych czynności. I wreszcie, ostatnia z grupy praktyk skalających – **walka o uznanie**. Osadzona w dużej mierze w kontekście sytuacyjnym,

tożsamość podlega niekończącemu się procesowi negocjacji. Stawką w tej grze jest oczywiście uznanie dla niej ze strony partnerów interakcji (Nowak-Dziemianowicz 2016).

## Teatr partycypacyjny jako warsztat ćwiczenia kompetencji niezbędnych do konstruowania tożsamości refleksyjnej

Współczesne badania dotyczące roli procesów emocjonalnych, o których wspomniano wcześniej, przyczyniły się do wzrostu zainteresowania tą tematyką ze strony naukowców reprezentujących różne dyscypliny. Co ważniejsze jednak w tym miejscu za ich sprawą kształcenie kompetencji związanych z inteligencją emocjonalną na stałe zagościło w podstawach programowych przedszkoli i szkół. Warsztaty tego typu pojawiają się również coraz częściej w programach rozmaitych kierunków kształcenia w ramach uczelni wyższych. O rosnącym współcześnie zainteresowaniu tego typu zajęciami świadczyć może ogromna liczba poradników, kursów i warsztatów dotyczących poruszanych tu zagadnień (zjawisko to analizował np. A. Giddens (por. Giddens 2006)). Na kanwie tej popularności badacze analizujący przemiany współczesnych społeczeństw naszego kręgu kulturowego używają do ich opisu takich pojęć jak: „kultura indywidualizmu” (Jacyno 2007), „kultura terapii” (Furedi 2003) czy „zwrot emocjonalny w kulturze” (Wright 2009), wskazując z jednej strony, na modę związaną z tymi zagadnieniami, z drugiej zaś, na faktyczne zapotrzebowanie na te umiejętności ze strony uczestników życia społecznego, będące wynikiem specyficznej sytuacji psychologicznej, w jakiej się znaleźli (Giddens 2006). W efekcie nowych narzędzi do działania jednostki poszukują na specjalistycznych kursach, zgłębiając stosowną literaturę; korzystając z usług *coachingu*; serfując po Internecie lub też angażując się na portalach społecznościowych. Obszarem szczególnie związanym z kształtowaniem wymienionych kompetencji wydaje się również szeroko rozumiana aktywność artystyczna. Czy narzędziem kształtowania inteligencji emocjonalnej oraz praktyk scalających może być teatr partycypacyjny? Jakie są możliwości i bariery wykorzystania praktyk teatralnych w kształtowaniu

tego typu kompetencji? Odpowiedzi na te pytania poszukiwano uczestnicząc w procesie twórczym związanym z przedstawieniem *Żywe torpedy*.

Inspiracją i hasłem wywoławczym do omawianych tutaj zajęć<sup>2</sup> opartych na idei teatru partycypacyjnego był list Władysława Bożyczko, Edwarda Lutostańskiego i Leona Lutostańskiego opublikowany na łamach „Ilustrowanego Kuryera Codziennego” 6 maja 1939 roku. Jego autorzy w reakcji na groźby Adolfa Hitlera pod adresem Polski zgłosili się na ochotnika do walki w charakterze żywych torped. Na ich apel odpowiedziało wielu ówczesnie żyjących Polaków i w efekcie powstała lista około 1,5 tys. ochotników do takiego oddziału (por. Szumiec-Zielińska 2016: 93-129). Zasadniczym zadaniem uczestników prowadzonych przez nas warsztatów było postawienie się w sytuacji odbiorcy takiego listu i zaprojektowanie autorskiej odpowiedzi na jego treść. W zamierzeniu reakcja uczestników miała być analizowana na kilku płaszczyznach, miała stanowić hasło wywoławcze do przemyślenia hierarchii wartości (w tym roli i znaczenia patriotyzmu), wywołać procesy poznawczo-emocjonalne związane z koniecznością postawienia się w sytuacji osób odpowiadających na odezwę, uruchomić procesy związane z tożsamością biograficzną (podczas przedstawienia uczestnicy przedstawiają siebie jako potomków swoich przodków, często biorących aktywny udział w różnych wydarzeniach historycznych). Dużą część zajęć stanowiły warsztaty ruchowe prowadzone przez aktorkę i reżyserkę przedstawienia – Justynę Schabowską.

Omawiane tutaj zajęcia odbywały się w konwencji teatru partycypacyjnego, nie miały więc tradycyjnej formy przygotowań do przedstawienia teatralnego, odbywającego się na podstawie wcześniej przygotowanego scenariusza. Aktorami w przedstawieniu byli zresztą wyłącznie amatorzy (jedna z osób przygotowywała się do egzaminu w szkole teatralnej). Zgodnie z naszym zamierzeniem stawiało to wszystkich uczestników (zarówno aktorów naturszczyków, kuratorów, reżysera, operatora świateł i dźwięku i wszystkie

---

<sup>2</sup> Pomysłodawczynią przedsięwzięcia była dr Katarzyna Niziołek. Omawiane tu zagadnienia związane z kształtowaniem kompetencji, będących podstawą tożsamości refleksyjnej nie były jednak głównym celem projektu. Prezentowany tu artykuł powstał na podstawie hipotez i poszukiwań autorki.

inne osoby) w sytuacji dialogu i negocjacji. Oczywiście nie należy przy tym zakładać, że warunki tych negocjacji były w pełni demokratyczne, sytuację tą charakteryzowała oczywista nierówność statusów społecznych (reżyser, nauczyciele akademicy, studenci). Podkreślić trzeba, że wzmacniało to jednak laboratoryjny charakter przedsięwzięcia, bo imitowało reguły działania rzeczywistych sytuacji społecznych, dając jednocześnie bezpieczną konwencję, umożliwiającą eksperymentowanie pozbawione często obecnych w życiu społecznym sankcji. Umożliwiała to oczywiście scena teatralna – tradycyjne miejsce prób i eksperymentów.

Jak się okazało, podstawowym narzędziem scenicznym w teatrze partycypacyjnym są żywe emocje aktorów naturszczyków. Ponieważ nie posiadają oni tradycyjnie ćwiczonych umiejętności aktorskich, dobry efekt sceniczny wymaga od nich głębokiego, emocjonalnego zaangażowania. Duże znaczenie podczas przygotowań miały więc ćwiczenia związane z ciałem i emocjami. W kontekście prowadzonych tu rozważań stanowiły one oczywiście okazję do ćwiczeń z zakresu **samoświadomości i samoregulacji**. Stanowią największe wyzwanie dla uczestników (wszystkich, nie tylko studentów). Obserwacja ta jednak nie budzi mojego zdziwienia, emocje, praca ciałem na scenie, zarządzanie emocjami w sytuacji stresu wynikającego ze społecznej ekspozycji nie należą bowiem do kanonu akademickiego na kierunkach pozaartystycznych.

Omawiane tutaj próby teatralne były również pretekstem do ćwiczenia innych elementów inteligencji emocjonalnej. Uczestnicy prowadzonych przez nas zajęć doskonalili się podczas nich w zakresie **motywacji** (przez większość spotkań wspólnie pracowaliśmy nad wypracowaniem scenariusza, licząc na rozmaite inicjatywy studenckie, powodowało to poczucie nadmiernej niejasności i płynności sytuacji, i wymagało ćwiczeń w tym zakresie), **empatii** (przywołana przez nas historia wymagała umiejętności wczucia się w odległą sytuacyjnie i historycznie sytuację) i **umiejętności społecznych** (praca nad przedstawieniem stanowiła pretekst do ćwiczenia wszystkich umiejętności związanych z pracą grupową).

Jednocześnie, w mojej opinii, wytworzona podczas zajęć sytuacja stała się pretekstem do doskonalenia tak ważnych z punktu widzenia tożsamości

refleksyjnej, praktyk scalających. Uczestnicy projektu mieli więc sposobność do uruchomienia **działań koordynacyjnych** – przygotowanie do występu scenicznego wymagało jednoczesnej koordynacji zjawisk z wielu porządków (wymagało jednoczesnego użycia nowych narzędzi, takich jak mikroport czy mikrofon; wpisania się w sekwencję światła, wyświetlanych obrazów i napisów; panowania nad ciałem, dźwiękiem, mową itp.). W tym kontekście warto dodać, że ostateczny przebieg przedstawienia był dla uczestników mniej więcej jasny w przeddzień występu (ważny element przedstawienia partycypacyjnego stanowi reakcja widowni, która do końca stanowiła niewiadomą). Podczas przedstawienia uczestnicy wypowiadali lub odczytywali kwestie będące ich autorskimi wizjami imitowanej sytuacji społecznej. Przedstawiali więc (bez cenzury i korekty) swój punkt widzenia, uzasadniali go, a podczas dyskusji z widownią musieli być przygotowani do obrony swojego stanowiska. Tym samym wzmacniali **dialog wewnętrzny**, ćwiczyli **kreatywność i wyobraźnię**. Uzasadnianie swoich racji pełniło również funkcję doskonalenia się w ramach tzw. **walki o uznanie**. Chwilami trud ćwiczeń i nieustannej improwizacji był tak duży, że uczestnicy uciekali się do utartych schematów postępowania. Szkolne strategie przystosowawcze powodowały, że z **przyzwyczajenia** chowali się za kurtynę lub w inny sposób próbowali zniknąć z oczu prowadzących, zyskując tym samym upragnioną chwilę spokoju.

Przeprowadzony w ramach zajęć projekt teatralny zakończył się sukcesem. Zasadniczo potwierdziły to również informacje od uczestników uzyskane w wywiadach pogłębionych. Analizowana sytuacja artystyczna nie została jednak przedstawiona uczestnikom w prezentowanym tu kontekście, nie mieli oni świadomości, że jednym z zamierzeń projektu jest konstruowanie kompetencji związanych z tożsamością. Analizę barier stosowania tego typu doświadczeń w procesie dydaktycznym zacząć należy od wyraźnego podkreślenia faktu, że również w ramach informacji zwrotnej uzyskanej po zakończeniu przedsięwzięcia, uczestnicy kursu nie wskazywali go jako ważnego źródła kształtowania takich kompetencji. Zapytani o miejsca/sytuacje w ramach których doskonalili swoją inteligencję emocjonalną, wskazywali głównie dom rodzinny. Dopiero zapytani wprost o sytuację teatralną, wiązali

ją z ćwiczeniem takich kompetencji. Co ciekawe, zajęcia szkolne w opinii moich interlokutorów nie kojarzą się z kształtowaniem takich kompetencji, niezależnie zresztą od poziomu kształcenia.

Kolejną barierą związaną z wykorzystaniem praktyki teatru partycypacyjnego w programie studiów wyższej uczelni jest koszt przedsięwzięcia. W analizowane dla potrzeb tego artykułu zajęcia było zaangażowanych 7 osób (nie licząc studentów). Mimo że część z nich (w tym na przykład autorka pracy) pracowało jako wolontariusze, potrzebne było dodatkowe, zewnętrzne finansowanie.

Największą jednak barierą okazał się stopień trudności zadania, jakie postawiliśmy przed uczestnikami kursu. Mimo ich wyraźnego zadowolenia po premierze, które potwierdziliśmy w ramach prowadzonych przez nas wywiadów, w toku prowadzonych prac prezentowali często niezadowolenie i złość, które stanowiło dla nas czytelną informację o frustracji ze zmęczenia wynikającego z wykonywania trudnych zadań.

## | BIBLIOGRAFIA

1. Bauman Z., (1995), *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Bauman Z., (2001), *Tożsamość jaka była, jest i po co?*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemu tożsamości*, Warszawa, Wydawnictwo LTW.
3. Beck U., (2002), *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
4. Bell D., (2014), *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
5. Berger P., Luckmann T., (1983), *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
6. Burke P., Stets J., (2009), *Identity Theory*, Oxford, Oxford University Press.
7. Damasio A., (2002), *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań, Rebis.
8. Damasio A., (2011), *Jak umysł zyskał jaźń. Konstruowanie świadomego mózgu*, Poznań, Rebis.
9. Foucault M., (1979), *Archeologia wiedzy*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

10. Foucault M., (2009), *Nadzorować i karać*, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
11. Furedi F., (2003), *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. Routledge.
12. Gardner H., (2012), *Inteligencje wielorakie*, Warszawa, Laurum.
13. Giddens A., (2006), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. Goleman D., (2000), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Media Rodzina.
15. Heidegger M., (1962), *Being and Time, The Self We Live By: Narrative Identity in Postmodern World*, New York, SCM Press.
16. Hochschild A., (2009), *Zarządzanie emocjami*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Jacyno M., (2007), *Kultura indywidualizmu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Korbut A., (2016), *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, Vol. 11, no 3.
19. McCall G., Simmons J.L., (1978), *Identities and Interactions*, London, Collier Macmillan Publishers.
20. Melosik Z., (2016), *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
21. Nowak-Dziemianowicz M., (2016), *Tożsamościowe praktyki scalające w sytuacji permanentnej zmiany*, [w:] Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
22. Porankiewicz-Żukowska A., (2012), *Między jednostką a strukturą społeczną*, Warszawa, Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
23. Porankiewicz-Żukowska A., (2016), *Emocje i uczucia jako narzędzia konstruowania tożsamości. Od symbolicznego interakcjonizmu do neuronauk*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, T. 4, nr 17.
24. Ricoeur P., (1989), *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
25. Rieff P., (1966), *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Fight after Freud*, New York, Harper & Row.
26. Salovey P., Mayer J., (1990), *Emotional Intelligence*, „Imagination, Cognition, and Personality” No 9.
27. Sobecki M., (2017), *Rola refleksyjności w kreowaniu tożsamości kulturowej – kontekst pedagogiczny*, „Studia Pedagogiczne”, t. 1.

28. Stryker S., (1980), *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*, Menlo Park, Benjamin Cummings.
29. Szumiec-Zielińska E., (2016), *Żywe torpedy. 1939*, Warszawa, Demart.
30. Weber M., (1994), *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*, Lublin, Test.
31. Wright K., (2008), *Theorizing therapeutic culture. Past influences. Future directions*, „Journal of Sociology”, Vol. 44(4).