

Edyta Nieduziak

Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski w Katowicach

E-MAIL: edytanieduziak@interia.pl

Co się stało z teatrem szkolnym? W poszukiwaniu zagubionego obszaru kultury szkoły

STRESZCZENIE

Artykuł jest próbą spojrzenia na teatr szkolny jako element szerszej struktury, jaką jest kultura szkoły. Podstawą przyjętego punktu wyjścia jest przekonanie, że teatr ów można: 1) osadzić w działaniach performatywnych, co wymaga traktowania go jak części doświadczenia uczestników kultury szkoły, 2) jest wyrazem interakcyjności kultury szkoły, co przejawia się w różnorodnym charakterze teatru szkolnego na przestrzeni czasu. Tekst prezentuje zmienne cele teatru szkolnego uzależnione od kontekstów społeczno-kulturowych. Szczególną uwagę autorka poświęca czasom dwudziestolecia międzywojennego, które uważane są za jedno z najbardziej rewolucyjnych w praktyce i podglądach na teatr szkolny. Dziedzictwo tamtych czasów nie jest jednak wykorzystane. Przywołane niedawne badania i raporty dotyczące edukacji teatralnej dzieci prezentują obraz nikłej aktywności uczniów w sferze pracy w szkolnym teatrze, co jest uwarunkowane m.in. współczesnym nastawieniem na szybki i spektakularny sukces oraz na kształtowanie postaw odbiorczych.

SŁOWA KLUCZOWE: teatr szkolny, kultura szkoły, historia teatru, teatr stosowany, dziecko/uczeń w teatrze.

Nie sprawiamy, że teatr istnieje, to raczej dzięki niemu sami istniejemy

I. Huppert (2017)

Wydawać by się mogło, że teatr szkolny istnieje odkąd istnieje sama szkoła. Być może teatr w szkole, ale nie teatr szkolny, którego istotą jest zastosowanie go w działaniach edukacyjnych: dydaktycznych i wychowawczych. Na przestrzeni czasu, tak jak zmieniały się cele wychowania i praktyka wcielenia ich w życie, tak zmieniał się kształt teatru szkolnego, tworzącego to, co dziś nazywamy kulturą szkoły. Celem podjętego w tytule artykułu tematu jest więc ukazanie krótkiego rysu historycznego, a co za tym idzie zmian, jakie zachodziły w teatrze szkolnym od jego początków w XVI wieku po dzień dzisiejszy, a wynikających ze zmiennych zadań przypisywanych edukacji. Szczególną

uwagę kieruję na czasy dwudziestolecia międzywojennego, owocne nie tylko w myśl pedagogiczną, ale również w poglądy na funkcje teatru szkolnego oraz sposoby pracy z uczniami. Chciałabym również znaleźć odpowiedź na dwa pytania: jak obecnie realizowana jest idea teatru szkolnego?; oraz czy dziedzictwo wcześniejszych pokoleń znajduje swoje odzwierciedlenie w aktualnej praktyce szkolnej?

Zatem, jeśli przyjmiemy za M. Czerepaniak-Walczak (2015, s. 77), że kultura szkoły „jest zespołem idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w szkole jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu”. I zgodnie z intencjami autorki dodamy, że tworzą ją wszyscy członkowie szkolnej społeczności od uczniów, przez nauczycieli i rodziców, po tzw. personel „niepedagogiczny”, którzy uczestniczą w procesach społeczno-kulturowych o różnym zasięgu, to z pewnością jednym z elementów tej złożonej struktury będzie teatr szkolny. Przemawiają za tym chociażby dwa argumenty, stanowiące jednocześnie teoretyczne zaplecze przyjętego tu rozumienia teatru szkolnego:

- teatr ów, od początków istnienia podkreślał swą funkcję dydaktyczną, moralizatorską, dziś moglibyśmy użyć określenia wychowawczą albo osobotwórczą;
- długa tradycja, sięgająca XVI wieku (Nyczek 2005, s. 168-169) pozwoliła mu przybierać różnorodne formy stosownie do otaczających warunków społeczno-kulturowych i potrzeb twórców oraz odbiorców, co można także potraktować jako swoisty barometr, refleks – charakterystycznych dla danego czasu poglądów, prądów, ideologii, przekonań nie tyle o szkole, ile o świecie i ludziach.

Pierwszy z powyższych argumentów osadza teatr szkolny w działaniach performatywnych. Choć pojęcie to jest często i szeroko stosowane w naukach o kulturze (por. Carlson, 2007; Fischer-Lichte, 2008; Schechner, 2006) warto przypomnieć, że zakłada ono dwu- albo więcej płaszczyznowość dzieła sztuki, które poza tym, że przedstawia staje się również wydarzeniem, dającym uczestnikom możliwość doświadczenia przemiany w czasie swego trwania. Performatywny, zdaniem autora tego terminu J. L. Austina, który użył go na gruncie filozofii języka, oznacza wyrażenie językowe, nie tylko opisujące albo stwierdzające pewien stan rzeczy, ale stwarzające możliwość wykonywania określonych czynności. Krótko rzecz ujmując, autor podzielił wypowiedzi na: konstatające i performatywne (Austin, 1979, za: Fischer-Lichte, 2008, s. 31-32). Idąc tym tropem, rzecz można, że teatr szkolny jest działaniem performatywnym, ponieważ w swej istocie zakłada pozaestetyczne cele o charakterze wychowawczym albo dydaktycznym. Tworzony przez uczniów i nauczycieli

służyć ma nie tyle kreowaniu przedstawień, co kształtowaniu i rozwojowi osobowości dzieci i młodzieży. E. Fischer-Lichte (2012, s. 173–174) umiejscawia tego rodzaju aktywność w grupie *applied theatre*, czyli tzw. „teatru stosowanego”, którego celem jest przemiana widza, a założeniem „przekonanie, że udział w przedstawieniu potrafi zmienić samych uczestników i ich życie, zarówno jeśli chodzi o wykonawców, jak i o widzów”. Doświadczenie estetyczne służy tu za środek realizacji pozaestetycznego celu, wykraczającego poza ramy czasowe przedstawienia. Aczkolwiek nie oznacza to ignorancji dla efektów artystycznych, które są immanentną częścią działania, nieodzowną do osiągnięcia celów edukacyjnych (por. Hornbrook, 1998, Jackson, 1993, 2007; McGregor, Tate, Robinson, 1977).

Drugi argument związany jest z kontekstem historycznym teatru szkolnego a zatem z charakterystyczną cechą kultury szkoły, jaką jest jej interakcyjność, a wyrażającą się w wymianie „ze środowiskiem oraz materialnymi i symbolicznymi krajobrazami, w których szkoła funkcjonuje” (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 78). Wiadomo, że początków teatru szkolnego szukać należy w tradycji szkół katolickich: jezuickich – najstarsze z nich na terenie Polski działały w Poznaniu (od 1620 r.), Warszawie (od 1687 r.) i Wilnie (od 1715 r.) i pijarskich, ale także szkół innowierczych: znany był np. teatr działający przy słynnym gimnazjum J. A. Komeńskiego w Lesznie oraz inne działające w Toruniu, Gdańsku, Elblągu. Ogromne zasługi dla rozwoju polskiego teatru szkolnego położył w XVIII w. S. Konarski, wpisując w program kształcenia w Collegium Nobilium pracę nad współczesnymi dramataми wystawianymi na szkolnej scenie. W latach międzywojennych na rzecz rozwoju idei teatru szkolnego oraz jego praktyki działali J. Cierniak – autor licznych artykułów dotyczących tej formy teatru m.in. CELE I ZADANIA TEATRU MŁODZIEŻY SZKOLNEJ (1934/35) oraz L. Komarnicki, który w TEATRZE SZKOLNYM (1926b) dzielił się własnymi doświadczeniami z pracy wychowawczej i artystycznej. Należy dodać, że okres międzywojenny był bardzo owocny dla rozwoju teatru szkolnego również poza granicami naszego kraju. W tym czasie, ogromną popularnością cieszyły się poglądy L. Chancerela, dziś uznawanego za jednego z prekursorów dramy (Way, 1997). Specyfika funkcjonowania polskich teatrów szkolnych zmieniła się po II wojnie światowej, kiedy to część obowiązków w zakresie wychowania estetycznego przejęły domy kultury oraz młodzieżowe domy kultury. Stały się one placówkami oferującymi także pracę wychowawczą w środowisku pozaszkolnym. Na uwagę zasługuje również szczególnie rodzaj teatru, wymieniany często w kontekście teatru szkolnego, teatr uniwersytecki i teatr studencki. Pierwszy z nich związany jest z amerykańską tradycją kształcenia na poziomie wyższym (Nyczek,

2005). Drugi zaś, bardziej typowy dla kręgu kultury europejskiej stał się znaczącym zjawiskiem wpisującym się w ruch kontrkultury, a jego kreacje oraz aktywność twórcza uczestników złożyła się na szczególną formę teatru – teatr alternatywny. Ten jednak stanowi zjawisko tak odrębne, że nie mieści się w rozumieniu teatru szkolnego (por. Braun, 1975, 1979).

Powyższy szkic historii teatru szkolnego już sam z siebie sugeruje, że cele jego bywały różnorodne, wykraczające zarówno poza sferę artystyczną, jak i poza sferę dydaktyki i wychowania. Nie powinno to dziwić, skoro teatr szkolny wywodzi się ze średniowiecznych scen, na których wystawiano misteria i moralitety – utwory podejmujące w swej tematyce problemy moralności (Raszewski, 1990, s. 44–46). W szkolnych teatrach jezuickich przybierały one formę, tzw. żywych obrazów albo dialogów. „Były to rozprawki przeważnie retoryczne, w których pokazywano pożytki z cnót i upadki na skutek niecnoty; były zatem jeszcze jedną formą moralnej edukacji młodzieży” (Nyczek, 2008, s. 168). W utworach tych wykorzystywane były wątki i historie biblijne oraz motywy mitologiczne. Nierzadko odwoływano się także do aktualnych wydarzeń politycznych. Teatr bowiem miał przygotowywać do pełnienia ról społecznych – „posła, senatora, obrońcy granic, dobrego chrześcijanina” (Nowicka 2000, s. 23). Uczniowie klas niższych uczyli się deklamacji i retoryki, a starsi uczestniczyli w przedstawieniach. Warto też wspomnieć, że w szkołach, które wówczas nie miały charakteru koedukacyjnego, lecz skupiały uczniów płci męskiej, z tekstów dramatycznych wystawianych w teatrach szkolnych usuwane były role kobiece. Przywrócenie ról żeńskich nastąpiło dopiero w czasach oświecenia, dalej jednak aktorami byli tylko młodzi adepci Collegium Nobilium.

Teatry szkolne służyły celom dydaktycznym, z których najczęściej przywoływany jest ten, dotyczący nauczania języka i retoryki. W szkołach jezuickich koncentrowano się przede wszystkim na nauczaniu łaciny, ale w szkołach pijarskich powszechny był zwyczaj grania w języku ojczystym, „co znacznie przyczyniało się do upowszechniania rodzimej kultury, nie tylko teatralnej” (Nyczek, 2008, s. 168). Funkcję tę pełniły także występy publiczne, poza murami szkoły – zarówno te wystawiane w związku z rozpoczęciem i zakończeniem roku szkolnego, jak i te organizowane po prostu dla szerszej publiczności.

W wieku XVIII na plan pierwszy wysunął się inny cel wychowawczy realizowany dzięki teatrowi szkolnemu – rozwój postaw patriotycznych i zaszczepianie ideałów obywatelskich co czyniono dzięki wystawianiu tłumaczonych na język polski dzieł dramatopisarzy francuskich np. Corneille’a, Racina czy Woltera oraz dzięki propagowaniu własnej twórczości. W ten

sposób dramaty europejskie trafiały do szerszego grona odbiorców. Wówczas też zaczęto przywiązywać większą wagę do zmian konwencji teatralnej, urozmaicając przedstawienia śpiewanymi i tańczonymi interludiami.

Ale to dopiero wiek XX przyczynił się do traktowania teatru szkolnego jako czegoś więcej niż tylko formy, której autorami i „reżyserami” są nauczyciele, a wykonawcami uczniowie (Kłossowicz, 2002, s. 166). Wspomniany wyżej okres międzywojenny, zwany okresem Wielkiej Reformy Teatralnej, która w Europie była zjawiskiem rewolucyjnym w myśleniu o sztuce oraz w jej praktyce (Braun, 1984), odbiła się echem na myśleniu o kształcie teatru szkolnego (Czechowska, 2015). Dokonania chociażby K. Stanisławskiego, G. Craiga, L. Schillera czy J. Osterwy tworzyły pożywny klimat do zupełnie nowego spojrzenia na teatralną pracę z uczniami (Bucholc, 2015). Ówczesni nauczyciele – instruktorzy, poloniści dzielili się na łamach prasy specjalistycznej opisami swoich teatralnych eksperymentów z dziećmi. Cierniak proponował takie przeorganizowanie pracy, by oddać ją w ręce dzieci, prowokując jednocześnie do tego, by w swych umysłach starały się tworzyć spójną wizję całości już od najwcześniejszych momentów prób. Szczególnie ważne było w jego koncepcji skupienie się na samym procesie tworzenia pełnego przedstawienia, niż na precyzji i pięknie ostatecznego efektu. Opierał swoją praktykę, ale i wizję teatru na wartości wolności, którą obdarzał dzieci w trakcie swobodnego kreowania przedstawienia teatralnego. „Wolność twórcza sięgnęła i po słowa, przerabiając je według uznania i potrzeby osobistej. Dla potęgowania pracy umysłowej dopuszczalna jest nawet taka wolność” (Cierniak, 1923a, s. 88) – pisał na łamach „Teatru Ludowego”, podkreślając jednocześnie różnicę między pracą teatralną z tekstem a jego analizą literacką. W jednej i drugiej wymagał „szacunku dla słowa, dla wartości duchowej, dla piękna” (Cierniak, 1923a, s. 88). W tej pierwszej jednak ustępował miejsca dziecięcej spontaniczności, która może objawiać się w ekspresyjności dziecięcego aktora, a nie w precyzji zapamiętanego, czasem niedokładnie, tekstu.

Cierniak dostrzegał znaczenie dziecięcych zabaw tematycznych dla rozwoju myśli teatralnej, upatrywał w nich pierwsze przejawy praktyki teatralnej, widział spektakl w zabawie z lalkami, kierowanej dziecięcą wyobraźnią (Cierniak, 1923b, 1929). To na dziecięcej zabawie połączonej z inscenizacją powszechnie znanych baśni i bajek postulował oprzeć teatr szkolny, który wówczas cierpiał na skromny repertuar utworów literackich i dramatycznych skierowanych do małego odbiorcy (Cierniak, 1923c, 1922a).

Oddanie w dziecięce ręce tworzywa teatralnego było wówczas nie tylko rewolucyjnym zabiegiem reżyserskim, ale przede wszystkim wyrazem innego spojrzenia na dziecko w ogóle. Wiązało się z wiarą w jego dobro i zaufaniem

w siły naturalnego rozwoju, co wynikało już nie z prądów artystycznych, lecz ze zmiany paradygmatów wychowawczych i uznania godności dziecka oraz odkrywania jego odmiennej niż dorosłego psychiki (Por. Guzy-Steinke, Wilk 2009). Rzecz można również, że poglądy J. Cierniaka były rozwinięciem jego głównego założenia, że to właśnie teatr powinien zajmować naczelne miejsce w pracy wychowawczej szkoły (Cierniak 1934/35).

W tym samym czasie L. Komarnicki pisał

Będziemy chwytać w lot wszelki przejaw nieśmiały twórczości dziecka, cień tego przejawu, na tych przejawach i cieniach przejawów budować całość. Ta całość powoli będzie narastać albo w jakimś momencie nagle się objawi. Trzeba więc czuwać ustawicznie, aby tego momentu nie prześlepić (Komarnicki, 1926, s.138).

Nakłada tym samym na nauczycieli wychowawców nie lada obowiązek bycia czujnym obserwatorem ekspresyjności, znajomości dziecka i jego wyobrażonego świata, delikatnej ochrony autentyczności a nade wszystko nie ingerowania dorosłą ręką w specyfikę kreacji dziecięcej. Podobnie jak J. Cierniak, uważał, że w pracy teatralnej najważniejszy jest proces przygotowywania, podczas którego mądry nauczyciel nie ingeruje lecz motywuje by wzbudzić w młodych adeptach sztuki teatru „instynkt teatralny”. Dlatego też nazywał pracę „laboratorium teatralnym”, które skupiało uczniów zainteresowanych twórczością dramatopisarską, reżyserską, scenopisarską, zgłębianiem wszelkiej wiedzy niezbędnej do stworzenia pełnego scenicznego dzieła.

Tutaj w „laboratorium” będzie się eksperymentowało. Pokaże się więc, na czym polega recytacja, czym jest swobodne opowiadanie. Jak, opowiadając np. bajki, można to czynić w różnoraki sposób: raz ze spokojem epickim wykłada się tok akcji, uwypuklając same wydarzenia i ich związek; to znowu, pomijając fabułę, mniej się interesując dramatycznymi kolizjami, opromienia się rzecz uśmiechem, mówi się o wszystkich i o wszystkim pieszczotliwie i miłośnie (Komarnicki, 1926b, s. 20)

Laboratorium służyło oprócz poszukiwaniom artystycznym, także kształtowaniu samodzielności.

Sama młodzież powinna dbać o to, żeby rzecz była zrobiona dobrze, a tanio. Kształci się bowiem w ten sposób znakomicie i rozwija jej pomysłowość, wynalazczość, zaradność i przedsiębiorczość. Uczeń musi obmyślić rzecz, nakreślić projekt, obronić go, przejść do wykonania, wynaleźć środki najprościej wiodące do zrealizowania projektu i precyzyjnie go wykonać (Komarnicki, 1926b, s. 18–19)

Jakże aktualnie brzmią postulaty laboratorium teatralnego, które było przecieź niczym innym jak wcieleniem w życie idei uczenia się przez działanie, metodą angażującą sfery poznawczą, działania i oczywiście emocji, bez których nie sposób tworzyć artystyczne kreacje. L. Komarnicki uważał, że celem teatru szkolnego jest rozwój psychiczny uczniów. Dlatego przestrzegał przed nastawieniem na spektakularny sukces i sceniczny efekt. Odróżniał bowiem „teatr szkolny” od „teatru w szkole”. Ten ostatni kojarzył z nieudolnym naśladowaniem teatrów zawodowych. Tymczasem teatr szkolny wiązał z refleksją nad fabułą, analizą postępowania postaci i, jak już wcześniej wspomniano, autentycznym, samodzielny warsztatem nad poszukiwaniem własnych środków wyrazowych. Przypisywał w tym procesie szczególne zadanie nauczycielowi, który powinien powstrzymać się przed ingerencją w proces uczniowskiego tworzenia. We wspomnieniach swoich podopiecznych opisywany był jako ten, który „był jako reżyser niezwykle delikatny, niemal nie czuło się go wśród nas. Nie poddawał nigdy grającej sam gestu, czy tonu. Gdy któraś nie umiała sobie poradzić z «kwestią», zaczynało się gromadne szukanie właściwego odtworzenia spornej scenki «na boku»” (Hajdukiewicz, 1948, s. 410–411). Rolą pedagoga jest ciche asystowanie uczniom w ich poszukiwaniach, czuwanie lecz nie kierowanie. Powinien pamiętać, że jego praca pełni funkcję nade wszystko pedagogiczną a nie artystyczną, tym bardziej im widoczniejsze stawałyby się zakusy upodobnienia teatru szkolnego do teatrów zawodowych.

Poglądy międzywojennych pedagogów teatru stanowią doskonały kontekst dla sytuacji dzisiejszych teatrów szkolnych. Nigdy później nie było w polskiej myśli teatralnej tak wielu praktyków teatru szkolnego, którzy dzielili się swoimi doświadczeniami oraz tak dojrzałymi poglądami. Blisko stuletni dystans czasowy, tylko z pozoru może stanowić przeszkodę w zaadaptowaniu dawnych poglądów do współczesnych realiów. Mimo zmieniającej się rzeczywistości, chodzi w teatrze wciąż o to samo – o prawdę ludzkiego doświadczenia, tyle tylko, że ubraną w estetyczną formę. Niepokojąco zatem brzmią diagnozy obecnego stanu polskiej edukacji teatralnej, opublikowane w raporcie z badań wykonanych na zlecenie Instytutu Teatralnego „Teatralny plac zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych” (2013), w którym hasło teatr szkolny pada jeden raz i to w kontekście przeciążenia polskich nauczycieli różnorodnymi zadaniami, co nie pozwala im na skupienie się na jednym rodzaju aktywności. Owszem, teatr jest obecny w szkołach, częściej jednak w ramach edukacji polonistycznej, w formie biernej: podczas wizyt w teatrach, w odbiorze spektakli przyjezdnych grup teatralnych, ale także aktywnej: w tworzeniu przedstawień i uczestnictwie w ćwiczeniach teatral-

nych. Niestety, niewiele wiemy na temat grup teatralnych, których praca nie ma charakteru okazjonalnego. Nauczyciele narzekają na mało zdolne dzieci i wypalenie spowodowane brakiem sukcesów: „Ta energia po jakimś czasie po prostu jakby gaśnie. Jedzie pani na jeden przegląd – podziękowanie za występ. Jedzie pani na jakiś konkurs – wygrywa szkoła współpracująca z ośrodkiem. Jedzie się na inny konkurs – podziękowania” (*Teatralny...*, 2013, s. 61). Nastawienie na sukces i wygraną charakteryzuje także przeglądy teatrów szkolnych, które częściej bywają jednak teatrami działającymi przy ośrodkach kultury niż w szkołach (Drzazga, 2005). M. Pieniążek (2016) upatruje przyczyny takiego stanu rzeczy m.in. w tekstocentrycznej konstrukcji podstawy programowej kształcenia ogólnego, która jedynie w klasach I–III wymaga od dzieci umiejętności wypowiedzenia się w małych formach teatralnych. Widoczne wśród twórców i odbiorców teatrów szkolnych oczekiwanie na odnoszenie sukcesów, wygraną, kreowanie wizerunków kłóci się z tym, co wielu twórców uważa za istotę teatru, czyli spotkaniem z drugim człowiekiem. Spotkaniem, stanowiącym również credo działań wychowawczych. Dlatego tak prawdziwie brzmią słowa L. Mądziaka (2017) utrwalone w tegorocznym orędziu na Międzynarodowy Dzień Teatru:

Teatr jest taką świątynią, do której tłumnie bądź samotnie zdążamy, by przeżyć spotkanie z drugim człowiekiem, ufni w jego szczerość, wrażliwość i talent. Tego intymnego spotkania pragną tak twórcy jak i widzowie [...] Mamy może niewiele dróg, które prowadzą do uratowania człowieka, ale na pewno jedną z nich, choć nieraz błotnistą i trudną, jest teatr. Swoją terapię rozpoczął jeszcze przed wiekami, ale to dzisiaj wyjątkowo jej potrzebujemy (Mądziak, 2017, s. 1).

BIBLIOGRAFIA

- Braun, K. (1979). *Druha Reforma Teatru?*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Braun, K. (1975). *Nowy teatr na świecie: 1960–1970*, Warszawa: Wyd. Artystyczne i Filmowe.
- Braun, K. (1984). *Wielka Reforma Teatru w Europie. Ludzie – idee – zdarzenia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bucholc, G. (2015). Ideą naszej pracy nie jest sam teatr, lecz wychowanie nowego obywatela. *Scena*, nr 2, s. 22–23.
- Carlson, M. (2007). *Performance*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierniak, J. (1934/35). Cele i zadania teatru młodzieży szkolnej. *Teatr w Szkole*, s. 3–5.
- Cierniak, J. (1923b). Mała aktorka. *Teatr Ludowy*, nr 6, s. 93–95.
- Cierniak, J. (1922). Poradnia: co grać. *Teatr Ludowy*, nr 6–7, s. 93–94.
- Cierniak, J. (1923a). Próba teatru dzieci opartego na czytanej w szkole bajce Mickiewicza. *Teatr Ludowy*, nr 6, s. 88–91.
- Cierniak, J. (1923c). Sprawy organizacyjne. *Teatr Ludowy*, nr 6, s. 93–96.
- Cierniak, J. (1929). Wychowawcze wartości teatru szkolnego. *Przyjaciel Szkoły*, nr 9, s. 321–327.
- Czechowska, Z. (2015). Wybrane koncepcje teatru szkolnego w dwudziestolecu międzywojennym. Komarnicki – Kwieciński – Papée. W: B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuch (red.), *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru* (s. 59–69), Poznań: UAM.

- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, nr 3 (57), s. 77–87.
- Drzazga, M. (2005). Casting czy spotkanie. *Scena*, nr 1, s. 23–24.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *Estetyka performatywności*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Teatr i teatrologia. Podstawowe pytania*. Wrocław: Instytut im. J. Grotowskiego.
- Grzy-Steinke, H., Wilk, T., (2009). *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wyd. Edukacyjne AKAPIT.
- Huppert, I. (2017). *Światowe orędzie z okazji Międzynarodowego Dnia Teatru 27 marca 2017*. Pozyskano z: http://www.instytut-teatralny.pl/upload/files/ore_dzieHuppert_polskie.pdf
- Hajdukiewicz, B. (1948). Lucjusz Komarnicki, pedagog i artysta. *Teatr Ludowy*, nr 9, s. 410–411.
- Hornbroo, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. London: Routledge.
- Jackson, A. (2007). *Theatre, Education and the Making of Meanings: Art or Instrument?* Manchester: Manchester University Press.
- Jackson, A. (1993). *Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*. London–New York: Routledge.
- Klossowicz, J. (2002). *Słownik teatru polskiego*. Warszawa: Muza SA.
- Komarnicki, L. (1926). *Czarodziejstwo teatru. Rozmowy*. Warszawa: Związek Teatrów Ludowych.
- Komarnicki, L. (1926b). *Teatr szkolny*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Mądzik, L., (2017). *Orędzie do polskiego środowiska teatralnego na Międzynarodowy Dzień Teatru 27.03.2017*. Pozyskano z: http://www.instytut-teatralny.pl/upload/files/LeszekMadzik_oredzie2017.pdf
- McGregor, L. Tate, M., Robinson, K. (1977). *Learning through Drama*. London: Heinemann.
- Nowicka, E. (2000). *Dzieje teatru w Polsce*. Poznań: Podsiadlik, Raniowski i Spółka.
- Nyczek, T. (2005). *Alfabet teatru dla analfabetów i zaawansowanych*. Warszawa: Ezop Agencja Edytorska.
- Pieniążek, M. (2016). Pozwólmy tekstom działać. *Teatr*, nr 3, s. 32–35.
- Raszewski, Z. (1990). *Krótką historią teatru polskiego*. Warszawa: PIW.
- Schechner, R. (2006), *Performatyka. Wstęp*. Wrocław: Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Społeczno-Kulturowych.
- Teatralny plac zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań, IT*, Warszawa 2013 Pozyskano z: <http://www.instytut-teatralny.pl/upload/files/Edukacja-teatralna-w-szkolach-podstawowych-raport-Instytut-Teatralny.pdf>
- Way, B. (1997). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 1997.

SUMMARY

What happened to the school theater? Looking for lost school culture area

This article is an attempt to look at school theatre as a part of a broader structure that is school culture. The basis of the accepted starting point is the belief that the theatre can be: 1) set in performative activities, which require treating it as part of the experience of school culture participants, 2) an expression of the interaction of school culture, which manifests itself in the variety of school theatre over time. The text presents the changing goals of school theatre based on socio-cultural contexts. Particular attention is given to the author of the twentieth-century period, which is considered to be one of the most revolutionary in practice and a preview of school theatre. However, the legacy of those times is not used. Recent research and reports on theatrical education of children present a picture of the low activity of pupils in

the field of school theatre work. A contemporary attitude results from the desire of a rapid and spectacular success and to shaping the receiving attitudes.

KEY WORDS: school theatre, school culture, theatre history, applied theatre, child/pupil in the theatre.