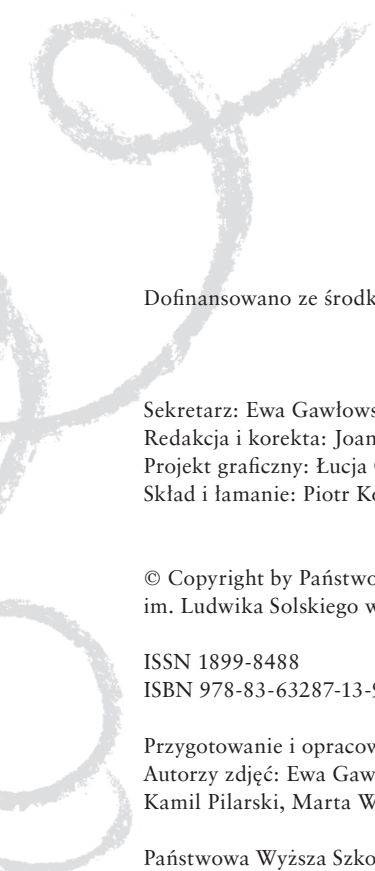


N zeszyty aukowe



7/2015
numer

PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY TEATRALNEJ IM. LUDWIKA SOLSKIEGO W KRAKOWIE



Dofinansowano ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Sekretarz: Ewa Gawłowska
Redakcja i korekta: Joanna Targoń
Projekt graficzny: Łucja Ondrusz
Skład i łamanie: Piotr Kołodziej

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna
im. Ludwika Solskiego w Krakowie 2015

ISSN 1899-8488
ISBN 978-83-63287-13-9

Przygotowanie i opracowanie tekstów: Ewa Gawłowska
Autorzy zdjęć: Ewa Gawłowska, Krzysztof Kadis (okładka), Wiktor Loga-Skarczewski,
Kamil Pilarski, Marta Walocha

Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna
im. Ludwika Solskiego w Krakowie
Kraków 2015

Jubileusz 90. urodzin Marty Stebnickiej

Wręczenie złotego Medalu Zasłużony Kulturze Gloria Artis

19 marca 2015 r.

Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna
im. Ludwika Solskiego w Krakowie, Scena 210

Proszę Państwa, to dla mnie zaszczyt, za który bardzo serdecznie dziękuję. Przelatuję szybko to swoje życie – czym warta tego? Nie potrafię sobie odpowiedzieć. W każdym razie bardzo, bardzo dziękuję, że moja osoba została dostrzeżona.

Przeżyłam wyjątkowo szczęśliwe życie. Zwłaszcza tu, w tych murach, w tej Uczelni. To były moje szczęśliwe, dobre lata. Dlatego witam Państwa teraz w swoim imieniu, a szczególnie witam wszystkich moich kolegów, którzy tu są, a z którymi współpracowałam. Chciałabym Was bardzo serdecznie przywitać i podziękować, że znaleźliście chwilę czasu i ochotę, żeby przyjść tutaj dzisiaj i być chwilę ze mną, abyśmy byli znowu razem.

Pozwolę sobie przytoczyć tekst, który nie pierwszy raz odczytuję, a który jest mi bardzo bliski: „Gdyby teatr nie łączył w sobie wszystkich sprzeczności świata, gdyby jednocześnie nie był sztuką linoskoka i magią kapłańską, trybuną agitacji politycznej i miejscem najbardziej od życia oderwanych upojeń i wzruszeń, gdyby z równym kunsztem nie odtwarzał szpetoty codziennej i patosu czynów heroicznych – nie byłby wart naszych zainteresowań i naszych poświęceń” (Leon Schiller).

Chciałabym jeszcze raz podziękować za organizację tego święta, tego wieczoru, władzom mojej szkoły teatralnej. Dziękuję tym pedagogom, którzy bardzo ułatwiali mi start. To był między innymi profesor Dobrzański. Maria Dulęba, wielka polska aktorka, która uczyła nas w 1945 i 1946 roku w Studio Aktorskim w Starym Teatrze, kiedy zobaczyła tę bandę młodzieży, trochę bezdomnej, zebranej z całej poranionej ojczyzny, z Warszawy, z Wilna, ze Lwowa, z obozów, z Poznania, z Wybrzeża, pytała nas: A jak wasze rodziny? Większość odpowiedziała: Właściwie nie wiemy o nich nic. Nie mamy rodziny. I pani Maria wtedy powiedziała: Nie macie racji. Waszą rodziną będzie teatr, będą aktorzy, a waszym domem będzie to, co będziecie robili na scenie.

I tak sobie myślę, że ja tę rodzinę znalazłam – tę najbliższą, z którą umiałam się porozumieć, znalazłam tu. Nie tylko w tym gmachu, ale też w starym budynku przy ulicy Starowiślniej. Rodzina aktorska to jest wspaniała sprawa, wierzcie mi. Trzeba się tylko trochę nauczyć tej rodziny. Jest niesforna, lubi się kłócić, mieć własne zdanie. Ma w sobie wrodzone kabotyństwo. Jeżeli nie ma – to jest źle.

To jest moje zdanie. Im więcej kabotyństwa, tym lepszy aktor. Tak powinno być.

Trzeba poznać historię tej rodziny. Apeluję ciągle do młodzieży: poznajcie ją. Jej historia jest wspaniała: od Wojciecha Bogusławskiego, przez wszystkie Agnieszki Truskołaskie – to były wspaniałe kobiety, inteligentne, utalentowane, pracowały wspaniale i potrafiły przede wszystkim roznosić tę Polskę, której nie było, swoim wozem teatralnym – czasami drabiniastym – po ziemiach polskich. Ci aktorzy robili przedstawienia wszędzie: w obozach, na placu, pod kościołem, w kościele, jeżeli pozwolono, po to, ażeby ludzie nie zapomnieli języka polskiego. Przydałaby się teraz taka lekcja języka polskiego w teatrze, wymowy, słowa. Słyszę często, że ludzie nie rozumieją, co się mówi. Mówimy po polsku, mówcie pięknie po polsku. A jak trzeba, to możecie bełkotać, ale musicie wiedzieć, jak trzeba mówić. To jest nasza bardzo ważna wartość.

Przepraszam, że się tak rozgadałam, ale rzeczywiście czuję się jak w bliskiej rodzinie. Jedną rodzinę miałam przedtem u Kantora, druga rodzina była teraz w tej Szkole. Cieszę się, że mogłam was spotkać. Jeszcze raz bardzo dziękuję władzom Uczelni, że urządziły mi to święto. Dziękuję bardzo za tak wysokie odznaczenie. Może natychmiast będę się lepiej czuła?...

Marta Stebnicka

spis treści

Wstęp – Adam Nawojczyk	7
------------------------	---

Konferencje naukowe

<i>Elementarne zadania aktorskie jako szczególnego typu wyzwanie pedagogiczne</i>	
Elżbieta Słoboda <i>Szaleństwo czy metoda</i>	9
Waldemar Raźniak <i>Praca poprzez etiudę – co łączy barokową arię i autoportret Rembrandta i jak się to ma do tzw. realizmu psychologicznego?</i>	12
Agata Kucińska <i>Elementarne, czyli jakie? O podstawach nauczania aktorstwa z uwzględnieniem specyfiki Wydziału Lalkarskiego</i>	16
Roman Gancarczyk <i>Elementarne zadania aktorskie – spojrzenie z ukosa</i>	22
Zofia Pierzchała, Jarosław Wasielewski <i>Strategie radzenia sobie ze stresem. Prezentacja wyników badań studentów I roku WA</i>	28
Krzysztof Boczkowski <i>Trening aktorski. Od praktyki do metody</i>	38
Paweł Siedlik <i>Elementarne działania aktorskie w zajęciach przed kamerą.</i>	46
Włodzimierz Chomiak (Teo Dumski) <i>Odczarowywanie magii bez utraty satysfakcji. Techniki aktorskie jako niezbędne ogniwo łańcucha edukacji aktorskiej</i>	52

Projekty badawcze

Jacek Romanowski, Jarosław Omorczyk, Przemysław Bujas, Ewa Puszczałowska-Lizis <i>Poziom sprawności fizycznej studentek i studentów Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie</i>	61
---	----

Dydaktyka

- Paweł Miśkiewicz
Kogo i do czego kształcimy? 75

Doktoraty

- Iwona Kempa
Aktor i postać. Próba opisu relacji na podstawie spektaklu „Za chwilę. Cztery sposoby na życie i jeden na śmierć” 83
- Maria Spiss
„Zastrzel mnie i weź ze sobą”. Zapis procesu twórczego dramaturga i dramaturga 92
- Piotr Gruszczyński
W stronę tekstu, czyli jak czyli jak powstaje scenariusz w teatrze Krzysztofa Warlikowskiego na przykładzie „Opowieści afrykańskich według Szekspira” 98

Współpraca zagraniczna

- Wiktor Loga-Skarczewski
Praca, której efekty wywołały u mnie dreszcze (zachwytu) 111
- Kamil Pilarski
W Codarts 115

Wydawnictwa

- Beata Guczalska
Aktorstwo polskie. Generacje 118
- Jean Benedetti
Sztuka aktora 119

Drogi Czytelniku,

5 i 6 grudnia 2014 r. Wydział Aktorski miał przyjemność gościć między innymi pedagogów z Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza, Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera, wrocławskiej Filii Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. Ludwika Solskiego, Akademii Muzycznej w Gdańsku, a także przedstawicieli Instytutu Integralnej Psychoterapii Gestalt. Przez dwa dni dyskutowaliśmy o elementarnych zadaniach aktorskich jako podstawowym przedmiocie kierunkowym na I roku studiów. Jesteśmy zgodni, że nauczanie ich wymaga szczególnego rodzaju pracy ze studentami, którzy dopiero rozpoczęli swoją przygodę ze szkołą teatralną bądź filmową.

Praca z grupą młodych ludzi przebiega dwutorowo – w ujęciu indywidualnym zmierza do otwarcia studenta, uruchomienia jego wyobraźni, naturalnej kreatywności i ekspresji, nierzadko także do przełamania wewnętrznych barier i nieśmiałości wobec kolegów, w ujęciu zbiorowym – dąży do integracji grupy, wyrobienia w studentach poczucia odpowiedzialności za wspólną pracę i jej końcowy efekt.

Podjęliśmy próbę zdefiniowania specyfiki kształcenia na najwcześniejszym etapie studiów na kierunku aktorskim – oczekiwań, niebezpieczeństw z nią związanych, podstawowych metod pracy (zagadnienia tekstu, improwizacji, wyrazistości mowy i ciała).

Zastanowiliśmy się, czy istnieją metody pracy z ciałem i głosem, metody psycholo-

giczne, które mogłyby wesprzeć pedagoga w procesie dydaktycznym.

Nasza rozmowa była tym ciekawsza, że wzięli w niej udział zarówno aktorzy dramatyczni, jak aktorzy teatru lalek, a także reżyserzy prowadzący zajęcia przed kamerą na I roku. Spotkało się zatem wiele osobowości, wiele pedagogicznych metod i autorskich programów. W gronie dyskutantów i prelegentów – co niesłychanie nas cieszy i jest dla nas prawdziwym zaszczytem – znaleźli się dziekani i prodziekani wydziałów aktorskich i lalkarskich uczelni warszawskiej, łódzkiej, wrocławskiej i krakowskiej.

Z niezwykle dużą uwagą wysłuchaliśmy wypowiedzi Zofii Pierzchały, psycholożki i psychoterapeutki z IIPG współpracującej z PWST od trzech lat – prowadzącej prócz regularnych zajęć na I roku osobny projekt coachingowy dla pedagogów naszego wydziału. Wraz z Jarosławem Wasielewskim zaprezentowała wyniki badań poziomu stresu naszych studentów I roku. Kontynuując poniekąd ten wątek, konferencję wzbogaciliśmy warsztatem poświęconym problemom komunikacji oraz wyzwaniom, jakie pojawiają się w relacji pedagog-student.

Prezentujemy wypowiedzi naszych referentów, licząc na to, że wzbudzą Państwa zainteresowanie i dadzą impuls do kontynuowania rozpoczętej zeszłoroczną konferencją (jej tematem była specyfika pracy dydaktycznej w zakresie wymowy i impostacji) wielowątkowej dyskusji poświęconej dydaktyce teatralnej i filmowej.

Już dziś mogę Państwa zaprosić na trzecią odsłonę naszych spotkań – jesienią zajmemy się metodami prowadzenia zajęć ze scen współczesnych.

Adam Nawojczyk
dziekan Wydziału Aktorskiego PWST w Krakowie

Elementarne zadania aktorskie jako szczególnego typu wyzwanie pedagogiczne

Realizacja projektu badawczego
Wydziału Aktorskiego
nr DzSt/PB/WA/2014/1



Szaleństwo czy metoda

ELŻBIETA SŁOBODA

Próba zdefiniowania specyfiki kształcenia młodego adepta rzemiosła aktorskiego bynajmniej nie jest prosta. Chciałabym nawiązać do własnych doświadczeń pedagoga i aktora, i tym samym złożyć podziękowanie moim wspaniałym nauczycielom z Actors Studio Drama School, którzy otworzyli przede mną możliwości zgłębiania mojego wewnętrznego świata duchowego i emocjonalnego, którzy nauczyli mnie wrażliwości scenicznej i radości tworzenia oraz przyjemności stawania przed widownią bądź kamerą filmową bez strachu.

Chciałabym teraz wypowiedzieć się poprzez moje własne doświadczenie jako pedagoga podstawowej techniki aktorskiej czy elementarnych zadań aktorskich. Zaczę od zagadnienia, które mnie najbardziej intryguje: dlaczego młody człowiek wybiera ten niewdzięczny i trudny zawód. Na swoich zajęciach próbuję zdefiniować różnicę między aktorem a celebrytą; co tak naprawdę ich w tym zawodzie interesuje i jakie są ich oczekiwania.

Chciałabym podkreślić, że współczesny ekshibicjonizm doby komórek, tabletów, Facebooka, YouTube nie jest otwartością emocjonalną. I nie ma nic wspólnego z zawodem aktora, który nie polega na tworzeniu

siebie na potrzeby świata zewnętrznego, tworzeniu tzw. image'u, aby zadowolić oczekiwania mediów, tabloidów i wątpliwej jakości produkcji.

Aktorstwo wymaga ogromnej odwagi w procesie poznawania siebie i próby odarcia siebie z kłamstwa, manieryzmu, hipokryzji, udawactwa. To wielki wysiłek, potrzeba poznania i zgłębienia ludzkiej natury i motywów postępowania w określonych okolicznościach. Żeby być zdolnym do takich analiz, młody człowiek musi zacząć od poznawania siebie, zdefiniowania własnych braków i kompleksów, przeanalizowania własnych doświadczeń, zwłaszcza tych bolesnych. Dotrzeć do głębi swojego „ja”, aby poczuć się wolnym żywym organizmem, wrażliwym, pięknym i pełnym empatii, to jedyna droga dotarcia do świata duchowego postaci.

Narcyzm nie stanowi i nie świadczy o talencie, a samozachwyt i nieumiejętność przyjmowania konstruktywnej krytyki oraz arogancja współczesnego człowieka zabija wrażliwość i empatię, które, jak już wspomniałam, są nieodzownymi elementami pracy nad postacią i próby dotarcia do jej świata emocjonalnego i duchowego.

Jako pedagog oparłam swój program nauczania na technice Stanisławskiego, zwa-

nej Systemem czy Metodą, która oparta jest przede wszystkim na pamięci emocjonalnej i sensualnej, na rzetelnej i szczegółowej analizie postaci, oraz głębokim zrozumieniu tekstu dramatu ze szczególnym naciskiem na tzw. podtekst. Uważam, że praca nad pamięcią emocjonalną powinna się odbywać na najwcześniejszym etapie nauki, że student powinien mieć szansę wyboru najlepszej techniki i tego, co na niego pracuje.

Pamięć emocjonalna, czyli otwarcie emocjonalne, jako pierwszy element pracy nad rzemiosłem aktorskim. Poznanie siebie, swojej wrażliwości i umiejętność znalezienia i wykorzystania w pracy aktorskiej swojego osobistego materiału, aby nadać postaci element realności poprzez umiejętność odczuwania, a nie odgrywania głębokich uczuć. Bo jak to powiedział sam Stanisławski, jeżeli czegoś się nie da zagrać, to na pewno stanów emocjonalnych: albo coś czujemy, albo nie, albo coś przeżywamy, albo udajemy, że przeżywamy.

I jak to Stanisławski pięknie ujął: „sztuka przeżywania”, czyli chodzi o ten mistyczny moment i element prywatności, który przybliża postać widzowi i pozwala się z nią utożsamić, przeżywać wspólnie jej rozterki i ból.

Na wstępnym etapie pracuję ze studentami nad monologami; jest to pierwszy kontakt z tekstem, podstawowa umiejętność jego analizy, pogłębianie go i odczuwanie. Chcę podkreślić, że na swoich zajęciach nie zajmuję się psychoanalizą i że student jest dokładnie zapoznany z rodzajem i celem ćwiczenia; student raczej odbywa podróż w głąb siebie.

Improwizacje na pewno są ważnym elementem pracy, pomagają studentowi poczuć się wolnym, spontanicznym i kreatywnym. Następny element to głęboka analiza psychologiczna postaci, zwana „włóż buty postaci”, oraz zdefiniowanie, co znaczą tzw. narzucone okoliczności i próba znalezienia się

jak najbardziej prawdziwie w narzuconych okolicznościach. Oczywiście, że na ukształtowanie młodego człowieka składa się wiele elementów i że to jest niewątpliwie praca zespołowa, i że porozumienie i dyskusje między pedagogami oraz wymiana doświadczeń jest esencjonalna.

Chciałabym jeszcze raz podkreślić, że moja wypowiedź jest oparta na moim własnym wieloletnim doświadczeniu pedagogicznym w kraju i za granicą, prowadzeniu warsztatów aktorskich i obserwowaniu rozwoju adeptów rzemiosła aktorskiego.

Kolejny element pracy to wprowadzenie studenta w umiejętność dialogu. W tym celu wykorzystuję różne techniki, które mają na celu uwrażliwić studenta na umiejętność słuchania i obserwacji. Umiejętność komunikacji to kolejny element rzemiosła; jak to napisał David Mamet, ludzie chodzą do teatru, aby przekonać się, że komunikacja między ludźmi ciągle jest możliwa.

Mówiąc o niuansach rzemiosła aktorskiego, zdaję sobie sprawę, że to temat ogromny i że można go tylko zgłębiać w zarysie, że ważne jest uruchomienie wyobraźni, że bez wyobraźni aktor nie jest w stanie odnaleźć siebie w postaci i narzuconych okolicznościach, odnaleźć w sobie adekwatnego doświadczenia bądź pobudzić wyobraźni „co by było, gdyby”. Kolejny element to uruchomienie kreatywności i pobudzenie do samodzielnej pracy nad konkretnymi projektami, umiejętność pracy w zespole. I tutaj dochodzę do ogromnie ważnego elementu pracy pedagogicznej, czyli etyki, ponieważ teatr czy film to praca zespołowa, że aktor, aby móc wyrażać wyższe prawdy, musi rozumieć, co one oznaczają, że każde słowo coś wyraża i że to my nadajemy znaczenia słowom, że słowo samo w sobie równie dobrze może nic nie znaczyć, że jako aktorom przyjdzie studentom zmierzyć się z różnymi postacia-

mi i różnymi doświadczeniami i sytuacjami, w których te postaci się znalazły.

Oczywiście ważne jest, aby student miał świadomość, że nie jest jego zadaniem ocena wielkości stanów emocjonalnych, które wkłada w pracę i że nie to jest wykładnikiem dobrego czy złego aktorstwa, ale jego oddanie i koncentracja oraz zaangażowanie emocjonalne w celu uzyskania tego, czego chce.

Ponieważ miałam szczęście podróżować i pracować w różnych szerokościach geograficznych, zrozumiałam, że jednego aktora od drugiego odróżnia nie jego technika aktorska, ale droga dochodzenia do roli, cała praca przygotowawcza i budowanie postaci.

Coraz częściej zadaję sobie pytanie, jaki ma sens uczenie zawodu w dobie, kiedy przede wszystkim kwitnie amatorstwo, gdzie nie ma etyki, gdzie szczególnie telewizja reprezentuje niski poziom, nie dając szansy na budowanie postaci, że te postaci nie mają żadnego rysu psychologicznego, że dialogi są puste i oderwane od rzeczywistości lub po prostu wulgarne. Natychmiast przychodzi następna konkluzja: że może właśnie teraz powinno

się położyć nacisk na kształcenie, na budowanie świadomości aktorskiej i umiejętności wyboru i rozróżnienia między czymś, co się nazywa sztuką, a komercją, że bycie celebrytą nie nie znaczy, że aktor jest twórcą, a nie odtwórcą, że ma wpływ na myśl społeczną, że istnieje teatr poruszający problemy społeczne czy teatr polityczny. Że aktor może i powinien poruszać ludzkie serca, dawać radość przeżywania. Zdaję sobie sprawę, że we współczesnym świecie cybernetyki, gdzie umierają podstawowe wartości, moje słowa mogą być odebrane jako oderwane od rzeczywistości czy zwykłe komunały. Niejednokrotnie zadawałam sobie pytanie, czy mam prawo o tym mówić i gdzie jest granica między uczeniem a kaznodziejstwem i wtedy słyszałam słowa: tak, chcemy o tym słuchać, chcemy, żeby ktoś tak do nas tak przemawiał, więc ośmielałam się powiedzieć, że oni chcą wiedzieć, że świat nie jest do końca zepsuty, bezideowy, że wartości i prawdy uniwersalne przetrwają. Uważam, że to jest podstawowe dla pedagoga: być drogowskazem, nawet jeśli czasami ta praca jest niewdzięczna.



ELŻBIETA SŁOBODA – drogę artystyczną rozpoczęła od 10-letniej współpracy Teatrem Pantomimy Henryka Tomaszewskiego. W 2003 r. ukończyła Actors Studio Drama School w Nowym Jorku z tytułem Master of Fine Arts. Grała w nowojorskich spektaklach off-Broadwayu (*The Balcony* Bleeker Street Theatre, *Bicycle* Cherry Lane Theatre, *Antigone* DR2 Theatre). Mieszkała 10 lat w Australii, gdzie grała w teatrach Sydney. Obecnie wykłada w PWSTTiF w Łodzi i w Warszawskiej Szkole Filmowej, prowadzi liczne warsztaty w Polsce i za granicą. Gra w serialach telewizyjnych (m.in. *I kto tu rządzi*).

Praca poprzez etiudę

Co łączy barokową arię z autoportretem Rembrandta i jak się to ma do tzw. realizmu psychologicznego?

WALDEMAR RAŹNIAK

1.

Próba niepowstałego przedstawienia o Gurdżijewie, Teatr Dramatyczny w Warszawie, przy stole Joanna Szczepkowska, Krzysztof Majchrzak, Adam Ferency i inni, wokół stołu krąży Krystian Lupa. Lupa opisuje Petera Brooka zachwyconego tańcem derwiszy, mówi o zapośredniczeniu, o fascynacji Brooka tym, co nieznane, zatrzymuje się nagle i stwierdza: „najlepsze ćwiczenia to te wymyślone przez was samych”.

To zdanie utkwiło mi w głowie, podobnie jak zdanie zasłyszane od Andrzeja Strzeleckiego parę lat później: „aktorów nie uczymy konkretnego materiału, aktorów uczymy siebie”. Spodziewam się, że w tym duchu należałoby opisać problem elementarnych zadań aktorskich. Elementarne zadania aktorskie należy wynaleźć. Wynaleźć je dla siebie.

2.

Pojęcie „elementarne zadania aktorskie” można rozłożyć na części pierwsze. Najpierw – zadanie aktorskie. Część reżyserów, zwłaszcza w szkole, trapi się postulatami celności i precyzji w stawianiu aktorowi zadania. Zadanie powinno być konkretne, nieraz jednoznaczne, najchętniej pozbawione komplikujących komunikat okoliczności założonych, zawierające intencję skierowaną w stronę partnera (zwłaszcza w konwencji realizmu psychologicznego), z sugestią określonego ładunku emocjonalnego. Jak zwykle łatwiej to zdefiniować, niż zrealizować. W praktyce sprowadza się to do tego, aby aktor coś ze swoim partnerem zrobił: albo go uspokoił, albo wyprowadził z równowagi, albo w sobie rozkochał... Równie wiele trudności sprawia w realizacji zadania jego ewentualna elemen-

tarność. Elementarność kusi rozkładaniem rzeczy na czynniki pierwsze, wyróżnianiem, wymienianiem, nazywaniem, analizowaniem. Detaliczne rozpracowanie zadania aktorskiego wymaga uwagi, pieczołowitości i spokoju. W radzieckim podręczniku zatytułowanym *Pierwsze etiudy – ćwiczenia sceniczne* autorstwa Lwowej i Szychmatowa¹ znaleźć można wiele propozycji etiud, które można ćwiczyć niemal przez całe aktorskie życie. Pytanie – komu starczy na to cierpliwości? Na pytanie, czy warto – odpowiedziałbym: warto. Dość doświadczyć trudów realizacji następującego zadania filmowego: „powiedz ten monolog dwa razy szybciej, a czynności związane z jedzeniem rób dwa razy wolniej, bo jesteś na bliskim planie... i rób to najlepiej od razu, bo kończy nam się dzień zdjęciowy i nie mamy czasu”. Jak to zrobić? Czy jest to elementarne zadanie aktorskie?

3.

„Ćwiczenia są nudne, ćwiczeń się nie pokazuje, pokazuje się co najwyżej etiudy” – twierdzi w swojej *Otwartej pedagogice* 2 Weniamin Filsztyński². Filsztyński jest pedagogiem charakteryzującym się – jak twierdzą jego studenci – olbrzymią cierpliwością. Pracę w jego legendarnej petersburskiej pracowni opisują oni jako bezpieczną, nieśpieszną, opartą na indywidualnym podejściu do problemów każdego studenta. „Cokolwiek do tej pory robiłem, robiłem pod prężeniem egzaminu, wyniku końcowego, wiecznego udowadniania swojego talentu. Gdy tu przyjechałem, ten człowiek mnie

uwolnił – jako pierwszy” – powiedział mi jeden z jego byłych studentów.

Co Filsztyński rozumie przez etiudę? Etiuda w jego definicji bliższa jest angielskiemu pojęciu *sketch* albo *study*. Etiuda ma być w jego mniemaniu „kawałkiem życia” osnutym na określonych okolicznościach założonych. Etiudy mogą być asocjacyjne (na temat przeszłych doświadczeń życiowych) – co rozwijać ma pamięć emocjonalną; obserwacyjne (dotyczące tematów zaczerpniętych z obserwacji życia codziennego) – co wyrabia kreatywność i uwagę; wreszcie luźno związane z tekstem dramatycznym będącym podstawą pracy na zajęciach. Ostatni rodzaj etiud Filsztyński definiuje w myśl metody działań fizycznych Konstantego Stanisławskiego. Najkrócej rzecz ujmując: aby tekst się nie mechanizował i aby był maksymalnie umotywowany, trzeba znaleźć wszelkie możliwe działania fizyczne umożliwiające zagranie sceny niemal bez tekstu. Chodzi o to, żeby tekst był końcówką myśli, żeby był za każdym razem improwizowany. Tekst autorski w tym rodzaju pracy ze studentami użyty jest literalnie dopiero na jej końcu.

4.

Kanadyjscy naukowcy z uniwersytetu w Kolumbii Brytyjskiej³ postanowili porównać autoportrety Rembrandta z właściwościami przeciętnych portretów fotograficznych. Celem badania było określenie charakterystycznych cech jego języka malarskiego lub też próba – ujmując rzecz bardziej poetycko – zrozumienia, na czym polega mistrzostwo jego sztuki portretowej. Badania te doprowadziły naukowców do znanej wielu artystom wizualnym zasady kompozycyjnej, dającej

¹ Wydany w 1988 roku przez PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie w red. Edwarda Dobrzańskiego.

² Вениамин Фильштинский Открытая педагогика-2 Издательство: Балтийские сезоны, 2014.

³ patrz: <http://www.rmf24.pl/nauka/news-odkryto-tajemnice-sukcesu-portretow-rembrandta,nId,282384>

się streścić następująco: „kompozycja jest to porządek patrzenia”. Okazało się bowiem, że Rembrandt posługując się farbami i pędzlem tak „nienaturalnie” wyodrębniał poszczególne rysy twarzy, aby prowadzić wzrok potencjalnego odbiorcy z punktu A do punktu B. W ten sposób niejako opowiada obserwatorom przedstawianego człowieka.

Jednym z dylematów, który może pojawić się przy wynajdywaniu dla siebie elementarnych zadań aktorskich, jest następujące rozróżnienie: uczyć aktorstwa jako drogi od wewnątrz do zewnątrz czy też na odwrót? Aktorzy poruszający się ze swobodą w konwencji realizmu psychologicznego bez mruknięcia okiem opowiedzą się za pierwszym kierunkiem. Aktorzy obcy z teatrem formalnym – za drugim. Chciałbym tu zwrócić uwagę na pewien szczegół. Jeśli zanalizuje się elementy życia filmowego odgrywanego przez Romana Wilhelmiego, Andrieja Mironowa czy Kevina Spaceya, można odnieść wrażenie że ich gesty, sposób zachowania się, czynności, nosząc znamiona naturalności, są też w tajemniczy sposób zakomponowane. Mają w sobie coś, co studenci pierwszego roku mogliby nazwać puentą. Czy można zatem – lub należy – uczyć studentów na to, żeby ich sceniczne, realistyczne życie było w jakiś określony sposób zakomponowane? Czy portretując jakiegoś człowieka powinni starać się – mimo wszystko – prowadzić wzrok swojego potencjalnego widza? Oczywiście zawsze istnieje ryzyko grania pod publiczke, mrugania okiem, czy też dryfowania w stronę teatralnej szmiry, ale mistrzowie sceny i ekranu mają jednak w swojej aktorskiej nadświadomości coś, co określiłbym mianem zmysłu kompozycji. Może elementarne zadanie aktorskie powinno wyrabiać taki właśnie zmysł? Pytanie, jak to zrobić, jest dalszym ciągiem tego pomysłu. Pomysłu do wynalezienia.

5.

Myślenie kompozycyjne w teatrze związane jest z kompresją czasu. Czas dramatyczny jest zawsze skompresowany. Sceniczna iluzja jest tylko – bądź aż – iluzją właśnie ze względu na ową kompresję i na porządek zdarzeń dramatycznych. Ionesco w swoim dzienniku *Między jawą a snem* trafnie diagnozuje kłopoty większości dramatopisarzy – jak zacząć sztukę, jak wiarygodnie wprowadzić widza w szereg informacji: kto z kim, o co, w jakiej sprawie? Czy robić to w formie dialogu, czy monologu, czy też pod pręgierzem jakiegoś dramatycznego zdarzenia? Tak samo z końcem – jak uzasadnić przerwanie scenicznego życia postaci, jak je doskonale spuentować, jeśli nie chce się powielać szekspirowskiego gestu uśmiercania wszystkich w finale? Początek i finał – głupstwo, ale co ze środkiem, żeby w środku nie było najzwyczajniej w świecie nudno? Nuda prześladowa nas wszystkich, a nuda w teatrze, jak wiemy, nie ma prawa istnieć.

Początek, rozwinięcie i zakończenie jako naturalny porządek kompozycyjny widoczny jest nie tylko w sztuce dramatycznej. Pochylali się nad nim chociażby mistrzowie muzyki barokowej, u których szukać można pierwcin jednego z najskuteczniejszych nośników scenicznej emocji – piosenki. Barokowa aria *da capo*, ze swoim podziałem na części ABA, z kulminacją i puentą może stanowić wzorzec myślenia kompozycyjnego. Ale czy słuchając na przykład Bachowskich arii solowych z *Pasji wg św. Mateusza* można się czegoś nauczyć? Mam nadzieję, że można.

6.

W teatrze dramatycznym etiuda wydaje się naturalnym komponentem, elementem życia scenicznego, czymś, na co składają się elementarne zadania aktorskie. Nie dziwi zatem, że pracownia Wieniamina Filsztyńskiego swoją metodę pedagogiczną nazywa

często „pracą przez etiudę”, czyniąc z niej kwintesencję myślenia Stanisławskiego. A jak to myślenie odnieść do teatru postdramatycznego, gdzie fabularność, przyczynowo-skutkowość i efekty dramatyczne nie są nadrzędnymi jakościami? Czy Armin Petras nie używa w swojej pracy etiud? Używa. W moim przekonaniu etiuda jest czymś, co z powodzeniem mieści się w kierunkach myślenia od wewnątrz do zewnątrz i na odwrót. Znajduje się dokładnie w przecięciu wschodniego i zachodniego myślenia o teatrze. Etiuda jest po prostu dobrym początkiem, a praca przez etiudę – sposobem na każdy rodzaj aktorskiego „bycia”. W tym miejscu można zacząć opowieść o spektaklach i filmach, które wyłoniły się z etiud – zacząć i nie skończyć.



WALDEMAR RAŻNIAK – reżyser, aktor, prodziekan Wydziału Aktorskiego warszawskiej Akademii Teatralnej (gdzie w 2011 roku ukończył Wydział Reżyserii, a w 2013 doktoryzował się); ukończył również aktorstwo dramatyczne w PWST w Krakowie (2006), zarządzanie kulturą na Uniwersytecie Jagiellońskim (2006) oraz kurs „Singing in the Theatre” w Conservatoire for Music & Theatre w Guildford (Wielka Brytania); odbył staż reżyserski w Rosyjskiej Akademii Sztuki Teatralnej GITIS w Moskwie. Zadebiutował spektaklem *Wassa Żeleznowa* Maksyma Gorkiego w Och-Teatrze (w rolach głównych Krystyna Janda, Jerzy Trela, 2010); zagrał w filmach: *Mniejsze zło* Janusza Morgensterna, *Mala Moskwa*, *80 milionów* i *Fotograf* Waldemara Krzystka.

Elementarne, czyli jakie

O specyfice nauczania aktorstwa z uwzględnieniem specyfiki Wydziału Lalkarskiego

AGATA KUCIŃSKA

Prowadzę na pierwszym roku elementarne zadania aktorskie w planie lalkowym i elementarne zadania aktorskie w planie żywym. Dla obu przedmiotów będę używać skrótów: plan lalkowy i plan żywy. Studenci są podzieleni w grupy tak, że nie spotykam się z tymi samymi osobami na jednych i drugich zajęciach. Plan lalkowy prowadzę samodzielnie od semestru letniego roku akademickiego 2008/2009. Uprzednio byłam przez cztery lata asystentką prof. Beaty Pejcz, w tym przez rok jako wolontariusz. Plan żywy zaś objęłam przed dwoma laty. Wcześniej nie asystowałam nikomu w tych zajęciach.

Nazwy obu przedmiotów sugerują wiele podobieństw. Jednak więcej jest różnic; wynikają one między innymi z przygotowania i świadomości studentów rozpoczynających

studia. I tak jedna i ta sama osoba będzie dysponować w obu przedmiotach całkiem różną gotowością.

Dla znacznej większości zajęcia w planie lalkowym są pierwszą w życiu konfrontacją z animacją, zaś chyba każdy student pierwszego roku ma za sobą występy w teatrach amatorskich, warsztaty teatralne, ruchowe, wokalne i wiele innych działań aktorskich „żywoplanowych”. Plan lalkowy to w pewnym sensie nauka od zera, powrót do czasu dzieciństwa z pierwszymi próbami chodzenia, licznymi upadkami.

Zdaję sobie sprawę, że przedmiot „plan lalkowy” może się wydawać egzotyczny. Dlatego opowiem o nim, przedstawię podstawowe cele, a także zastanowię się nad jego elementarnością w kontekście kolej-

nych lat studiów na wydziale lalkarskim. Plan lalkowy odbywa się dwa razy w tygodniu. Każde spotkanie trwa dwie godziny lekcyjne i uczestniczy w nim jedna trzecia roku, a więc 6-7 osób, oraz jeden student z reżyserii teatru lalek, który przechodzi trening niemal identyczny z tym przewidzianym dla studentów aktorstwa. To propedeutika teatru narracji plastycznej, która – życzyłabym sobie tego – ma prowokować studentów do indywidualnych poszukiwań i teatralnego eksperymentowania. Elementarnym – przez co rozumiem: fundamentalnym – zadaniem planu lalkowego jest rozbudzenie wyobraźni plastycznej studentów, a co za tym idzie, uruchomienie odwagi do indywidualnej wypowiedzi twórczej. Taka rozgrzana plastyczna wyobraźnia potrzebna będzie studentom przez cały cykl studiów przy okazji wielu zajęć, i potem podczas pracy w teatrach lalkowych, teatrach formy, czy różnych własnych inicjatywach.

Cały pierwszy semestr jest poświęcony budowaniu statycznych kompozycji, ruchomych obrazów, aż wreszcie rozbudowanych etiud z użyciem szeroko rozumianej materii, którą studenci mają ożywić i stworzyć dla niej kontekst – opowieść. Założeniem semestru zimowego jest całkowite wyeliminowanie słowa jako źródła wiedzy o bohaterach, ich relacjach, stosunku do otaczającego świata itp. Pozbawiony możliwości użycia słowa student szuka innych dróg wypowiedzi, wynajduje użyteczne mu środki sceniczne, sięga po metaforę. Odkrywa możliwości bohatera, który, nie będąc człowiekiem, nie podlega prawom fizyki, może się na naszych oczach rozpaść, zmienić wielkość, zniknąć, ulec zniszczeniu czy odbudowaniu – może wszystko. Studenci przeżywają niekiedy te drobne cuda z zaangażowaniem godnym odkrywców.

Od pierwszych zajęć staramy się zauważyć siłę użytych na scenie obiektów i umiejętnie

ją wykorzystać. Bohaterami etiud stają się fragmenty materii, takie jak papier, tkanina, folia, przedmioty użytku codziennego: lampka nocna, poduszka, zużyty mop (podaję przykłady przyniesionych przez studentów przedmiotów z ostatnich zajęć), niekiedy postaci tworzone są z kilku przedmiotów (w semestrze zimowym ubiegłego roku akademickiego były to dwa klosze od lampy, stara walizka i krawat). Korzystając z tych przedmiotów, studenci stworzyli historię nocnego stwora, który w pokoju pod nieobecność ludzi – w tym wypadku matki opiekującej się maleńkim dzieckiem – konstruuje się z wymienionych przedmiotów, a te po kolei ożywają. Trapiiony samotnością i zazdrością o ludzkie dziecko, stwarza sobie z innych użytkowych rzeczy własne dziecko, na swoje podobieństwo. Oswaja je, uczy tego, co sam umie, rozbawia. W tę sielankę wkracza człowiek, który nieświadomie dekonstruuje to dziecko, bo do czegoś tam potrzebuje tworzących je przedmiotów. Stwór ponownie skazany jest na samotność i cierpienie. To historia niezwykle prosta. Owa prostota opowiedziana za pomocą nieoczywistych znaków, sprawnej animacji, żartu i urody plastycznej stała się wzruszająca.

Autorami scenariusza tej etiudy, jak i wszystkich innych, są zawsze studenci. Niektóre pomysły dojrzewają pod wpływem moich sugestii, nigdy jednak nakazów. Pozwalam studentom na wierność własnej wizji, nawet gdy powiedzie ich na manowce. Na manowcach można się sporo nauczyć. Pomysł na daną historię delikatnie ogranicza narzucony temat, np. inspiracja mitem greckim, siedem grzechów głównych, kot w pustym mieszkaniu, historia jednej postaci. W jego obrębie studenci mają zapewnioną wolność twórczą. Wymyślenie scenariusza jest dla nich zadaniem trudnym. Liczne pomysły radykalnie redukuje bądź

weryfikuje scena, zwłaszcza ta przeznaczona dla teatru plastycznego, odrzucającego w naszym wypadku słowo.

Kolejnym elementarnym celem omawianego przedmiotu jest sprawne, wiarygodne realizowanie zadań aktorskich i animacyjnych. Podczas zajęć sukcesywnie poznajemy zasady ożywiania: jak postać patrzy, jak się kontaktuje z inną; szukamy sposobu na przemieszczanie się, na wyrażenie emocji itd. Próbuje, mówiąc potocznie, wycisnąć z animowanego obiektu wszystko, co możliwe. A każdy z nich ma inny zasób ruchu i inny rodzaj inteligencji. Staramy się jednak tej inteligencji pilnować. Mówię tu o prowadzeniu wewnętrznego monologu bohatera, ze świadomym zastosowaniem rytmu i pauzy, które pomagają uchronić postać przed infantyлизacją. Infantyлизacja animowanych bohaterem jest jednym z błędów, który powtarza się rokrocznie i jest naturalną konsekwencją braku warsztatu, jednym z koniecznych potknięć. Nieznajomość zasad animacji, nieumiejętność stworzenia autentycznego życia wewnętrznego bohatera czy po prostu niewiedza, jak go użyć, powoduje nieraz, że student próbuje stworzyć postać niejako na skrót, podąża za uproszczonym, wręcz spłaszczonym jej wyobrażeniem, odbierając jej tym samym świat wewnętrzny, na który zasługuje.

Student podczas wspólnych zajęć sukcesywnie nabywa świadomość wagi stworzenia okoliczności założonych danej sytuacji oraz motywacji działań bohatera. Uczy się precyzji gestu, co czyni jego zadania coraz bardziej konkretnymi i dokładnymi. Próbuje prowadzić dialog z partnerem. Dialog wynika ze spontanicznej reakcji na partnera, jednak w wypadku rozmowy obiektów ożywianych jest zdeterminowany zasadami animacji, więc znów rytmem w ustalonej partyturze ruchów.

Semestr letni planu lalkowego przeznaczony jest na skonstruowanie około czterdziestominutowego spójnego zamkniętego egzaminu opartego na tekście literackim. Słowo dobieramy oszczędnie. Studenci bazują na umiejętnościach zdobytych w pierwszym semestrze, jednak tu ich głównym zadaniem jest stworzenie jednej bądź kilku postaci z użyciem lalki, którą samodzielnie wykonali. Ewentualne inne elementy scenografii też są wynikiem ich pracy. To semestr znacznie prostszy. Bazując na zdobytych doświadczeniach pierwszego półroczu, studenci w dalszym ciągu dobierają plastykę, szukają specyfiki ruchu danej postaci, dbają o szereg zadań aktorskich. Wszystko to jednak odbywa się w ryzach scenariusza, który stanowi dla nich wygodną, bo sprecyzowaną przestrzeń.

Przygoda z planem lalkowym – zarówno podczas zajęć, jak i podczas prób – to intensywny trening pracy w zespole. Większość zadań w obu semestrach studenci przygotowują w trzy- i czteroosobowych grupach. Prowokują burzę mózgów, wymyślają poszczególne elementy etud, sami rozdzielają pomiędzy siebie działania, sami jakoś je od siebie egzekwują, wreszcie wspólnie ponoszą ich konsekwencje.

Umiejętności wspólnej pracy i współodpowiedzialności jest aktorom przydatna, zaś aktorom-lalkarzom niezbędna. Wiele zajęć w późniejszych latach szkolnych, zwłaszcza tych bezpośrednio związanych z poznawaniem języka teatru lalek, wymaga pracy zespołowej.

Lalkarz zarówno w szkole, jak i w teatrze często służy założonej przez pedagoga-reżysera formie, precyzyjnie realizuje poszczególne zadania, w których czasami nie może sobie pozwolić na swobodę gry. To, o czym mówię, znajduje potwierdzenie choćby w *Czarodziejskim flecie* wyreżyserowanym przez Marka Zakosteckiego – najnowszej realizacji Wro-

clawskiego Teatru Lalek. Spektakl doczekał się już opinii: „genialny”. Jego siła oddziaływania bazuje na zdyscyplinowanym aktorze, który tu jest jednym z trybów maszyny teatralnej. Ze swoim barwnym, wyrazistym kostiumem wpisuje się w kalejdoskop ruchomych obrazów i jeżdżących elementów scenografii i niekiedy nie ma prawa działać poza ułożoną kolejnością ruchu.

Ale wracam do szkoły. Podczas zajęć poświęcamy sporo czasu na dyskusję i analizę przygotowanych przez studentów kompozycji, etiud, fragmentów scen. Omawiamy wszystkie dobre i słabe strony zrealizowanych zadań. Zadajemy niewygodne pytania obnażające różne niedostatki, niesprecyzowane, powierzchowne myślenie, ślizganie się po temacie. Dyskutujemy nad oddziaływaniem etiudy na widza, pytamy, co zachwyciło i co rozczarowało lub wręcz zirytowało i dlaczego. W przypadku sytuacji komicznych analizujemy ten komizm.

Taka wspólna dyskusja prowokuje studentów do formułowania własnego zdania, uczy konstruktywnej krytyki. I przede wszystkim, co wydaje mi się tu niezbędne pozwala choć w niewielkim stopniu nabyć świadomość oddziaływania teatru na widza.

Wiele teorii dotyczących nauczania aktorstwa sugeruje, by studenci nie oceniali się nawzajem. Sama mam mieszane uczucia jeśli chodzi o ich wzajemne ocenianie się podczas zajęć z planu żywego. Krytyka podczas planu lalkowego wymierzona jest częściej w sposób myślenia, w dobór odpowiednich środków teatralnych do założonych treści. Mierzy zatem bardziej w intelekt niż w emocje i chyba jest mniej dotkliwa.

Przejdę teraz do zajęć z elementarnych zadań aktorskich w planie żywym. Tym, co bez wątpienia determinuje te spotkania i odróżnia je od zajęć na wydziałach dramatycznych w innych szkołach, jest liczba

zajęć w tygodniu. Plan żywy odbywa się raz w tygodniu, zajęcia trwają trzy godziny lekcyjne i są przeznaczone dla połowy roku, zatem uczestniczy w nich dziesięcioro studentów.

Obecnie jeszcze tworzę swój program nauczania. Powtarzam co roku zadania, które się sprawdziły, rezygnuję z tych, co zawiodły, w niektóre przestaję wierzyć, a na ich miejsce wyszukuję nowe. Podpytuję i podglądam innych pedagogów, staram się szukać inspiracji w lekturach dotyczących aktorskiego treningu, biorę udział w różnych warsztatach teatralnych w poszukiwaniu doświadczeń aktorskich i pedagogicznych. Pewna chwiejność realizowanego przeze mnie programu nauczania wymusza moją czujność, by zajęcia były efektywne.

Trudno jest mi zatem przedstawić gotowy i sprawdzony program. Pokróćce przedstawię elementy treningu aktora, nad którymi pracujemy. Kiedy zastanawiam się nad priorytetami swoich zajęć, jednocześnie pamiętając o własnych uczelnianych doświadczeniach, dochodzę do wniosku, że bardzo istotną sprawą jest stworzenie na zajęciach atmosfery, w której student poczuje się bezpiecznie, zarówno wobec pedagoga, jak i kolegów z roku. Atmosfery, w której zechce pokonywać swoje rozmaite opory, a przyjdzie mu się z nimi mierzyć pręcej czy później na zajęciach. W przypadku moich spotkań, taki sprzyjający nastrój powstaje powoli z zajęć na zajęcia, wynika raczej naturalnie z wzajemnych relacji. Jestem daleka od definiowania, jak winien postępować pedagog, by zapewnić studentowi poczucie bezpieczeństwa. Jednak uważam, że powinien do tego dążyć.

Staram się – i często to podczas zajęć zaznaczam – by dla studentów najistotniejszy był proces rozwoju, bez zamartwiania się ostatecznym efektem. Myślę, że częstym

grzechem jest przedkładanie dbałości o ostateczny efekt nad dbałość o proces rozwoju. Łatwo wpaść w tę pułapkę także dlatego, że pedagog w sytuacji egzaminu niekiedy sam jest poddawany ocenie.

Istotnym elementem zajęć, od którego rozpoczynam kurs, jest szukanie scenicznego bycia poprzez wykonywanie czynności. Często zaczynamy od prostego zadania: proszę studentów o policzenie w sali czegoś skomplikowanego – np. elementów rusztowania pod sufitem (mamy teraz takie fajne we Wrocławiu). Czekam, aż wszyscy policzą, i obserwuję. Najczęściej mnożą, dzielą i sumują w myślach, zamiast po prostu liczyć te metalowe rurki jedna po drugiej. Zazwyczaj każdy wynik jest inny. Pierwszy wniosek prowadzi do twierdzenia, że granie to działanie, bez drogi na skróty, bez kombinowania, po prostu.

Podczas zajęć studenci wykonują na scenie szereg różnych zadań, w które wplatamy fizyczne czynności. One dość skutecznie odciągają uwagę studenta od samego bycia na scenie, a zatem od koncentracji na sobie samym na rzecz koncentracji na zadaniu. Zależy mi na odciążeniu osoby działającej od poczucia, że musi być dla widza atrakcyjna, że musi zaskakiwać. A wykonywana przez nią czynność nie ma być wykonana wspólnie, ma być wykonana. Poczucie, że mniej znaczy więcej jest w mojej ocenie niełatwe do osiągnięcia nawet przez zawodowych aktorów, a co dopiero osoby nabywające rzemiosła.

W tych drobnych działaniach pozwalam czasowi swobodnie płynąć, a im być na scenie „nudnymi”. Skupienie na jakimś fizycznym działaniu wymaga także precyzji i bycia konkretnym, czego staram się pilnować przez cały cykl zajęć.

Kolejnym etapem zajęć jest koncentracja na partnerze z próbą budowania wzajemnego

dialogu. Dialog ten odbywa się całkowicie poza komunikacją werbalną. Słowo w pierwszym semestrze planu żywego jest ograniczone do minimum i występuje dopiero, gdy jest niezbędne. Tę koncentrację na partnerze staramy się uzyskać podczas rozmaitych dwójkowych i grupowych zadań improwizowanych, w których działający student, pozbawiony konkretnego celu, do którego zmierza, musi skupić uwagę na wszystkim wokół, i w ten sposób „uratować się na scenie”, znaleźć dla siebie stosowną przestrzeń w kreowanym wspólnie świecie. Te improwizowane zadania z czasem wzbogacane są o coraz liczniejsze okoliczności założone, determinujące zachowania, stymulujące emocje.

Powyższe zagadnienia zajmują około dwóch miesięcy. Jest początek grudnia, właśnie upływa ten czas. Rozpoczynamy na zajęciach pracę nad dwójkowymi scenami, za których scenariusz odpowiedzialna jestem wspólnie ze studentami. Nie zależy mi na tym, żeby sami wymyślili fabułę sceny – to nie jest celem zajęć. Zależy mi na tym, żeby zorganizować im przestrzeń do działań, w których się rozpędzą i przekroczą rozmaite bariery: wstydu, strachu. Sięgamy po problemy, które będą na miarę ich doświadczeń, a jednocześnie sprowokują do uruchomienia silnych emocji. Te dwójkowe sceny będą ewoluować i dojrzewać aż do sesji zimowej, w której poddane zostaną zaliczeniu na zajęciach.

W drugim semestrze pracujemy nad fragmentami tekstów dramatycznych. Mierzymy się ze szczegółową analizą tekstu. W tym semestrze każdy ze studentów pracuje nad jedną dość obszerną sceną. Żałuję, że tylko jedną, ale na tyle pozwala wyznaczona liczba zajęć. Naturalnie kontynuujemy założenia semestru zimowego.

Analizując swoje zajęcia, wskazałam aspekty, które wydają mi się najistotniejsze i niezbędne i które powinny się znaleźć na drodze

początkującego studenta – są elementarne. Ale czy to, co mnie wydaje się elementarne, jest elementarne w ogóle? Czy moje priorytety powinny być priorytetami wszystkich?

Myślę, że każdy prowadzący ten przedmiot kładzie nacisk na to, w co sam wierzy, a wierzy w to, w co dane było mu gdzieś po drodze w pracy zawodowej uwierzyć. Aktorstwo, zwłaszcza dziś, zdaje się tkanką tak miękką, labilną, że nie należy wytyczać jednej słusznej drogi, którą student winien podążać. Jedyne, co szkoła może zaproponować, to sieć ścieżek, którymi można się przejść dla zdobycia kolejnych doświadczeń.

Potem to całe aktorstwo i tak odbywa się z powodu i wobec zetknięcia z innymi twórcami, i z reżyserem, który będzie miał na horyzoncie jedno – zrealizować przedstawienie, a dla aktora metoda dojścia do roli i bycia w roli będzie się zmieniała.

Może więc wspólnym mianownikiem dla szkoły powinno być wychowanie przyszłych aktorów, wyrobienie w nich pewnych nawyków. Niech szkoła pielęgnuje kreatywność, rozbudza potrzebną jej odwagę i uzmysławia przyjemność płynącą z aktorskiej solidarności. I tyle.



AGATA KUCIŃSKA – absolwentka Wydziału Lalkarskiego PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie, filia we Wrocławiu. Pracuje we Wrocławskim Teatrze Lalek oraz na uczelni macierzystej. W czerwcu 2009 r. została doktorem sztuki, zaś w 2013 r. – doktorem habilitowanym. Od 2002 r. współpracuje z największym na Dolnym Śląsku niezależnym Teatrem Ad Spectatores. Wzięła udział w ponad 20 jego premierach. Tam również zrealizowała swoje projekty teatralne z wykorzystaniem technik teatru lalkowego: *Sny i Żywoty świętych osiedlowych*. Wyreżyserowała również spektakle *Tylko jeden dzień* (Teatr Animacji w Jeleniej Górze) i *W środku słońca gromadzi się popiół* (Wrocławski Teatr Lalek).

Elementarne zadania aktorskie. Spojrzenie z ukosa

ROMAN GANCARCZYK

(Elementarne zadania aktorskie to, w moim pojęciu, przede wszystkim niekończące się improwizacje studentów. Narodził się więc pomysł, aby w ramach mojego wystąpienia na konferencji poświęconej temu przedmiotowi odwrócić role: studenci przygotowują na karteczkach pytania czy też zagadnienia dotyczące przedmiotu, a ja udzielę improwizowanych odpowiedzi. Tak też się stało, i dlatego moje wystąpienie miało tak fragmentaryczny, nieustrukturyzowany charakter. Teraz, kiedy próbuję zredagować to wystąpienie, mogę polegać jedynie na kruchej i jakże zwodniczej pamięci. Cóż, na początek chciałbym jednak wytłumaczyć się z tytułu, który nadałem swojej wypowiedzi).

Dlaczego „spojrzenie z ukosa”?

Na obrazie Hansa Holbeina Młodsze *Ambasadorowie* z 1533 roku widzimy dwie postaci. Są to zamożni przedstawiciele swojej epoki w wykwintnych strojach i w otoczeniu przedmiotów, które towarzyszą im w ich doczesnej ziemskiej wędrówce. Wszystko to namalowane jest realistyczną techniką malarstwa, z pełną dbałością o szczegóły.

Jednakże przed tymi dwiema postaciami, u dołu płótna, zauważamy niepokojącą wydłużoną plamę, która burzy harmonię realistycznej całości. Mamy oczywiście do czynienia ze sztuczką optyczną: malarze renesansu nie-rzadko stosowali tego typu anamorficzne gry z percepcją potencjalnych odbiorców ich dzieł. Sztuczka polega na tym, że kiedy spojrzeć na obraz pod odpowiednim kątem (z ukosa

właśnie!), to ta niepokojąca plama zostaje odszyfrowania i naszym oczom ukazuje się realistyczne przedstawienie ludzkiej czaszki – owego *memento mori* wołającego z innego porządku, ku przestrodze umysłu rozkoszującego się ziemskim przepychem i władzą.

To skojarzenie (może nazbyt wydumane) obrazu Holbeina i elementarnych zadań aktorskich ma źródło w próbie uchwycenia i metaforycznego nazwania czegoś, co Franco Ruffini określa jako „poszerzony umysł” aktora. Włoski badacz słusznie bowiem zauważa, że „obecność wykonawcy – jego organiczny sposób bycia na scenie – jest oczywiście obecnością fizyczną i umysłową. [...] Korzystając z terminologii zaproponowanej przez Eugenia Barbę, według której poszerzone ciało i poszerzony umysł stanowią fizyczny i umysłowy aspekt obecności scenicznej, można powiedzieć, że obecność sceniczna wiąże się z ich współzależnością. Skoro obecność sceniczna jest nie tylko fizyczna, ale i umysłowa, istnieje zatem umysł poszerzony”. Najogólniej rzecz ujmując, ten „poszerzony umysł” jest, w przeciwieństwie do „poszerzonego ciała”, ową nieodgadnioną plamą z obrazu Holbeina, i choć jest ono tajemnicą dla zwykłego spojrzenia, to w istocie stanowi ramę i ontologiczną przeciwwagę, a także sens tego, co widz odbiera swoimi zmysłami, obserwując aktora jako konkretne ciało działające w konkretnej przestrzeni. Oczywiście nie jest tu miejsce na szczegółowe rozważania dotyczące „poszerzonego umysłu” i pojęcia „preekspresywności”, które się ze sobą ściśle wiążą (zainteresowanych odsyłam do artykułu Ruffiniego). Chciałbym tylko mocno zaznaczyć, że moją największą troską i niepokojem, jeśli chodzi o pracę ze studentami, jest właśnie ten trudny do uchwycenia i niejednoznaczny w nazwaniu element; element, który niejako wymusza przesunięcie spojrzenia z frontalnego na ukosne, z zewnętrznego na wewnętrzne.

Pojawia się, rzecz jasna, natychmiast pytanie: co to oznacza w praktyce? W jaki sposób ta zmiana optyki miałaby wpłynąć na poszerzenie warsztatu twórczego studenta? Czy ma to jakikolwiek sens?

Po pierwsze: rozumiem elementarne zadania aktorskie jako obszar, w którym studenci pracują przede wszystkim (jak już wspomniałem) na poziomie preekspresywnym. Oznacza to m.in., że nie interpretują oni roli, a celem ich pracy jest odtworzenie organiczności. Student uczy się, jak być na scenie organicznym, zanim zagra jakąkolwiek rolę, a także niezależnie od niej. Pojęcie „organiczności” wiąże się, w moim pojęciu, bezpośrednio z technikami i ćwiczeniami psychometrycznymi, i to niezależnie od tego, skąd pochodzą. Czy będzie to Konstantin Stanisławski, Michaił Czechow, Jewgienij Wachtangow, Ryszard Bolesławski, Lee Strasberg, Stella Adler czy Jerzy Grotowski, to wszystkie one, tak czy owak, dotyczą sfery psychometrycznej właśnie, czyli czegoś, co wcześniej określiłem z pomocą Ruffiniego jako „poszerzony umysł”. Wynika to z bardzo prostej konstatacji: każde, najmniejsze nawet działanie fizyczne poprzedzone jest podskórnym (zwykle niezauważanym w codziennym życiu) ruchem myśli (nie dotyczy to odruchów bezwarunkowych wrodzonych). W tym sensie można powiedzieć, że działanie organiczne zawsze przestrzega tej kolejności: myśl – działanie, pobudzenie mentalne – wprowadzenie ciała w ruch. Oczywiście o wiele łatwiej jest kontrolować ciało niż umysł – stąd taka mnogość metod i ćwiczeń behawioralnych (np. Meyerhold). Nie oznacza to jednak, że w związku z tym należy zaniechać pracy z umysłem.

Po drugie: elementarne zadania aktorskie to obszar współdziałania pomiędzy pedagogiem a studentem, w którym pedagog (czyli ja, bo mogę przecież mówić tylko we własnym imieniu) nie może narzucić z góry

swojej własnej prawdy studentowi: student musi odnaleźć swoją własną prawdę, w którą będzie w stanie uwierzyć i podług niej działać. Wiąże się to z treścią pierwszej karteczki od studentów.

Pierwsza karteczka

„Emma – Masłowska; Michał – Johnstone, czyli inwencja oraz inspiracje studentów na zajęciach”.

Emma i Michał to moi studenci I roku, z którymi prowadzę teraz przedmiot „Elementarne zadania aktorskie”. Oczywiście studenci posługują się tu pewnym skrótem myślowym czy też kodem, który powinienem objaśnić. A więc: Emma jest osobą piszącą. Hasło: „Masłowska” zostało użyte, ponieważ Emma próbuje pisać w stylu Doroty Masłowskiej, choć jej własny styl jest oryginalny i wynika ze specyficznej, przez Emmę stworzonej, metody twórczej w pisaniu. Michał z kolei, zanim trafił do naszej uczelni, odbył poważny kurs improwizacji oparty głównie na metodzie Keitha Johnstone’a. Każdy student, który przychodzi do Szkoły, przynosi ze sobą swój własny świat, swoje własne pasje, tęsknoty, oryginalne spojrzenie na otaczającą nas rzeczywistość. To oczywiste. Jednak powstaje pytanie: co zrobić, żeby te światy nie zostały utracone? Jak pielęgnować indywidualności, w jaki sposób hołubić tę specyficzną aurę twórczą, której nie da się wytworzyć sztucznie, a jeśli się już pojawi, to co zrobić, żeby nie zniknęła? Emma zaczęła pisać sceny dla koleżanek i kolegów. Michał zaproponował ćwiczenia i etiudy, których wcześniej w większości nie znałem. Zastosowaliśmy je w praktyce – efekt był bardzo ciekawy, choćby z tego prostego powodu, że źródło inwencji i energii tkwiło w nich, w tych młodych wspaniałych ludziach, którzy dając coś od siebie, czują się współtwórcami, i są nimi w istocie. Dla mnie, jako pedagoga,

największym wyzwaniem i jednocześnie trudnością jest utrzymanie, na tyle, na ile jest to możliwe, tego niezwyklego stanu nieustannej inspiracji, współtworzenia, współbycia. Cóż, nie zawsze się to udaje, niestety.

Jeśli przyjąć, że w *Pracy aktora nad sobą* Stanisławski zastosował formę wzorowaną na dialogach Platona, czyli użył m.in. metody majeutycznej („sztuki akuszerii”), to nauczyciel (Torcow) ponagla i wystawia na próbę swoich uczniów poprzez mnożenie pytań aż do chwili, gdy w umyśle ucznia pojawi się wreszcie odpowiedź – tak jakby była tam od samego początku, tylko skrzętnie ukrywana. Uczeń nie wierzy w coś dlatego, że jest to prawdziwe, ale odwrotnie – coś jest prawdziwe, ponieważ w to uwierzył. Traktuję (dla siebie) ten sposób współpracy ze studentami jako postulat i ideał.

Druga karteczka:

„Gurdżijew, Mindell, Mamet – teoria i praktyka na elementarnych zadaniach aktorskich”.

To bardzo rozbudowane i chyba trochę zbyt ogólne pytanie. Ograniczę się więc tylko do pierwszego nazwiska z tej oryginalnej listy.

Gurdżijew przyszedł mi z pomocą, kiedy pojawiła się we mnie potrzeba usystematyzowania ćwiczeń i rodzajów improwizacji, których mnogość dostarczają nam twórcy rozmaitych szkół i metod aktorstwa, poczynając od Konstantina Stanisławskiego a kończąc na Keicie Johnstone czy Augusto Boalu. Pomyślałem: jak rozeznać się w tym gąszczu? A przecież trzeba też dodać, że każdy z wielkich badaczy i praktyków aktorskich metod ma coś ciekawego i sensownego do zaproponowania, i od każdego można się czegoś nauczyć.

Gurdżijew sam był praktykiem, chociaż rodzaj teatru, który uprawiał, nie miał nic wspólnego z naszym zachodnioeuropejskim

pojmowaniem tej dziedziny sztuki. Jego myśl jest zorganizowana i ujęta w logiczny system, a jej korzenie tkwią głęboko w mistycznym światooglądzie jego twórcy. Zainterесowała mnie pewna idea dotycząca istoty mechanizmu i sensu funkcjonowania istoty ludzkiej we wszechświecie, a mówiąc ściślej, ten jej wątek, który dotyczy rozłożenia całej energii psychicznej człowieka na poszczególne centra. Pozwolę sobie przedstawić tabelkę zaczerpniętą z książki Wojciecha K. Kulczyka *Wprowadzenie do nauk Gurdżijewa*.

Tabelka ta obejmuje całe spektrum ludzkich zachowań i ich umiejscowienie w poszczególnych centrach. Może ona stanowić pewnego rodzaju mapę pozwalającą zorientować się,

w którym miejscu jesteśmy, i określić szerszy kontekst tego miejsca (pamiętajmy jednak, że „mapa nie jest terytorium”!). I tak na przykład w części mechanicznej centrum ruchowego znajdujemy „naśladowanie na niskim poziomie”. Istnieje wiele ćwiczeń (np. świadome i ściśle naśladowanie Mistrza, czy – jak u Michaiła Czechowa – próba zagrania sceny tak, jakby zagrał to nasz ulubiony aktor), których sens odnajdujemy, jeśli weźmiemy pod uwagę ich szerszy kontekst i możliwość progresu, bo np. w części emocjonalnej centrum ruchowego pojawia się „naśladowanie na wyższym poziomie – aktorstwo”. Chodzi także o to, żeby student miał świadomość, że w przeciągu krótkiego czasu, np. czasu

Centrum	Przykłady działalności		
	część mechaniczna	część emocjonalna	część intelektualna
Ruchowe	automatyczne refleksy, ruchy, sport – jazda na rowerze; naśladowanie na niskim poziomie	przyjemność związana z ruchem i grami sportowymi; naśladowanie na wyższym poziomie – aktorstwo	uczenie się nowych ruchów, np. w balecie, nauka jazdy; fizyczna praca twórcza – budowanie czegoś
Instynktowne	odczucia zmysłów – smak, zapach; nieprzyjemne sensacje – ból, zmęczenie, głód	instynktowna miłość matki, zazdrość, szal wojenny, strach	różne intuicje, przecucia
Seksualne	odczucia seksualne	seksualna atrakcja i zaspokojenie; seksualna frustracja	wyobrażenia o seksie; percepcja seksu
Emocjonalne	emocje: lubienie – nielubienie, pożądanie; mechaniczne wyrażanie emocji – gestykulacja	emocje religijne; emocje estetyczne; emocje moralne: mogą prowadzić do rozwoju świadomości	twórczość artystyczna
Intelektualne	uczenie się na pamięć, powtarzanie czyichś zdań i myśli; wścibstwo, cwaniactwo, kombinowanie; rejestracja wydarzeń	pragnienie wiedzy; szukanie zrozumienia, wyobrażenia wyższego rodzaju	intelektualne i naukowe konstrukcyjne, twórcza myśl, odkrycia, nowe idee

trwania sceny czy jakiegoś zdarzenia, jego zachowanie może znajdować się pod wpływem różnych centrów lub różnych części tego samego centrum.

Inną intrygującą mnie ideą jest rozróżnienie przez Gurdżijewa pojęć „wiedzy” i „zrozumienia”. Żeby ująć to najprościej na nasz użytek, życie człowieka toczy się (wg Gurdżijewa) dwoma torami: „wiedzy” i „bytu”. Kiedy tory „wiedzy” i „bytu” nie rozmijają się, wówczas pojawia się „zrozumienie”. W codziennej praktyce rozumiemy to samo przez się: na przykład można przeczytać dziesiątki książek o tym, jak jeździć na rowerze, ale ta wiedza na nic się nie przyda, jeśli nie umocujemy ją w „byciu”, czyli nie wsiądziemy na rower i nie doświadczymy jazdy. I w tym sensie „zrozumienie” (wg Gurdżijewa) pojawia się wówczas, gdy jakieś działanie angażuje równocześnie co najmniej dwa centra. W moim pojęciu dotyka to starego pytania o korzystanie w trakcie działań aktorskich z „pamięci emocjonalnej”, czy, mówiąc szerzej, z „własnych zasobów osobowościowych” (cokolwiek to pojęcie miałoby oznaczać). Wiemy przecież doskonale, że bardzo często student może wiedzieć na temat sceny wszystko, co do najdrobniejszego szczegółu, a jednak na niewiele mu się to zda, ponieważ jest to dla niego wiedza abstrakcyjna w tym sensie, że nie ma żadnego umocowania w jego (studenta) „byciu”. Będzie więc starał się wypełnić pewien ustalony, znany mu schemat, jednak bez wiary w jego „prawdziwość” z jego punktu widzenia, który to punkt osadzony być może tylko w jego „byciu” właśnie. Ponieważ na „Elementarnych zadaniach aktorskich” nie przygotowujemy jeszcze gotowych, napisanych przez dramaturga scen, ten rodzaj podejścia do zadania aktorskiego próbowaliśmy zrealizować np. poprzez improwizację z świadomym zastosowaniem substytucji, lub

np. z pracą z rekwizytem (pluszowy miś staje się w improwizacji konkretnym milczącym partnerem etc.).

I ostatnia karteczka

„Paradoksalnie czas nie istnieje” – tematy niezwiązane z teatrem a zajęcia.

Cóż... pomijam fakt, że zanim odczytałem karteczkę od studentów, dziekan naszego wydziału dr Adam Nawojczyk, organizator i moderator tego zdarzenia, spojrzawszy na zegarek powiedział głośno: „Przepraszam, ale nie ma czasu! Musimy kończyć tę część konferencji”, i w ten sposób potwierdził swoim autorytetem słuszność tezy wyrażonej na karteczce.

Mówiąc trochę bardziej serio, musimy zgodzić się z prostym faktem, że człowiek nie ma możliwości ucieczki z więzienia czasu teraźniejszego, ponieważ niezależnie od tego, czy wspomina zdarzenia z przeszłości, czy projektuje coś na przyszłość, to i tak dokonuje tego w tej konkretnej chwili, tu i teraz. To banalne spostrzeżenie ma jednak daleko idące konsekwencje.

Zachodnia dramaturgia wpisuje się w paradygmat, w którym człowiek dąży do określonego celu, napotykając po drodze różnego rodzaju przeszkody. Im te przeszkody są większe, tym większa determinacja, aby osiągnąć upragniony cel. Motorem działania jest zatem pragnienie, potrzeba zmiany obecnego niezadowolającego stanu na inny – upragniony. Ludzkie ego panicznie boi się chwili „tu i teraz”, ponieważ ten doskonały stan wyklucza jakąkolwiek walkę z istniejącą realną rzeczywistością (to, co na zewnątrz, jest doskonałym odbiciem wnętrza), a to oznacza śmierć dla ego. W każdym więc uczuciu czy działaniu, zawsze kiedy pojawia się jakiekolwiek napięcie, możemy być pewni, że wytrąceni jesteśmy z doskonałości „tu i teraz”. W tym też sensie ten idealny stan nie

interesuje nas z aktorskiego punktu widzenia. Mówię o tym dlatego, że wiąże się to z jednym z kluczowych pojęć dotyczących działań aktorskich, a mianowicie z pojęciem „spontanizacji”, które często kojarzone jest z czystym „byciem”, pozbawionym jakiegokolwiek domieszki mentalnej pochodzącej z innej przestrzeni i czasu. A przecież nawet w improwizacji „czystej” (tzn. takiej, w której studenci występują we własnym imieniu, mówią własnymi słowami) reakcje, które pojawiają się w odpowiedzi na impuls partnera albo jakiegoś obiektu, są zdeterminowane pewnymi kliszami mającymi swe źródło w strukturze osobowościowej. Te klisze są uformowane z wrodzonych skłonności i przeszłych doświadczeń. Oczywiście, z punktu widzenia obserwatora aktor zawsze jest (jak już wspomniałem) ciałem działającym teraz, w tej konkretnej przestrzeni, ale w związku z tym nie oznacza to, że jego umysł nie może poruszać się po różnych przestrzeniach z różnych czasów. Zakończę może krótkim cytatem pochodzącym z artykułu Grotowskiego *Odpowiedź Stanisławskiemu*: „I – na przykład – istnienie będące celem mojego impulsu rzutuję na partnera jak na ekran. Powiedzmy,

kobietę czy kobiety z mojego życia (kobiety, które spotkałem, albo nie spotkałem – i może spotkam) na aktorkę, z którą działałem. Nie jest to czymś prywatnym między mną i nią, choć jest osobiste. Moje impulsy kierują się ku partnerowi. W moim życiu spotkałem się z jakąś konkretną reakcją, ale teraz nie mogę niczego przewidzieć. Odpowiadam w działaniu obrazowi, który rzutuję, i partnerowi. I znów – ta odpowiedź nie będzie prywatna, nie będzie też powtórzeniem tamtej z życia. Będzie czymś nieznanym i bezpośrednim. Istnieje podłączenie mojego doświadczenia – albo potencjału – ale istnieje głównie to, co zachodzi tu i teraz. Fakt jest dosłowny. Z jednej więc strony – tu i teraz, z drugiej – materia może być z innych dni i miejsc: przeszłych i możliwych”.

Zdaję sobie sprawę, że wszystkie te fragmentaryczne myśli są przyczynkami zaledwie do ewentualnego rozwinięcia i krytycznego odniesienia się do nich w polu dyskusji, ale przede wszystkim praktyki. Przesadne bowiem teoretyzowanie w dziedzinie tak praktycznej jak aktorstwo może mi przecież zagrozić popadnięciem w puste rezonerstwo. A tego, jak pewnie każdy, chciałbym uniknąć.



ROMAN GANCARCZYK – absolwent Wydziału Aktorskiego PWST w Krakowie (1988). od 1993 roku w zespole Starego Teatru, gdzie zadebiutował jeszcze jako student (1987). Grał m.in. w *Lunatykach* i *Mistrzu i Małgorzacie* Krystiana Lupy, *Fauście* Jerzego Jarockiego, *Makbecie* Andrzeja Wajdy, *Iwonie, księżniczce Burgunda* Grzegorza Jarzyny, *Śnie nocy letniej* Mai Kleczewskiej, *Weselu hrabiego Orgaza* Jana Klaty, *Poczcie królów polskich* Krzysztofa Garbaczewskiego, spektaklach Michała Borczucha, Pawła Miśkiewicza, Michała Zadary. Wystąpił w wielu teatrach telewizji i filmach, jego największym sukcesem (m.in. nagroda na festiwalu filmowym w Chicago) była rola Mariana Włosińskiego w *Moim Nikiforze* (2004) Krzysztofa Krauze. W krakowskiej PWST uczy od 1999 r.; prowadzi zajęcia z elementarnych zadań aktorskich i podstaw gry aktorskiej.

Strategie radzenia sobie ze stresem

Wyniki badań studentów I roku WA

ZOFIA PIERZCHAŁA, JAROSŁAW WASIELEWSKI

Przeprowadzone wśród studentów roczników 2013 i 2014 WA (27 mężczyzn i 27 kobiet) badanie pozwoliło na skonstruowanie profilu radzenia sobie ze stresem, opartego na uogólnionym przekonaniu o własnej skuteczności, mechanizmach unikania kontaktu i strategiach radzenia sobie ze stresem. Przeprowadzono porównania w podziale na grupę i płeć. Z niskim stresem współwystępują: wysokie przekonanie o własnej skuteczności, niski poziom retrofleksji i wysoki wynik na skali poczucia humoru. Częstsze stosowanie zaliczanej do zorientowanych na zadanie strategii pozytywnego przewartościowania i rozwoju oraz rzadsze stosowanie strategii unikowych odróżnia osoby o niskim stresie od osób spostrzegających wysoki stres.

Ramy teoretyczne

Wśród studentów PWST rozpowszechnione jest przekonanie, że studiowanie w tej uczelni jest tyleż ciekawe, ekscytujące, rzetelnie uczące zawodu, co stresujące.

Na równi frapujące i stresujące jest zdobywanie umiejętności aktorskich z mistrzami zawodu – znanymi i podziwianymi za kreacje aktorskie profesorami.

Zjawisko stresu i sposoby radzenia sobie z nim stało się obiektem zainteresowania i badania psychologicznego wśród studentów PWST w dwóch ostatnich latach.

Terminu „stres” pierwszy użył kanadyjski badacz-fizjolog Hans Selye, który stresem określił niespecyficzną reakcję organizmu

powstała w odpowiedzi na działanie stresorów (bodźców wywołujących stres). Z czasem okazało się, że oprócz czynników biologicznych, takich jak choroba czy kalectwo, stres mogą wywoływać również czynniki psychologiczne (np. strach i lęk) i społeczne (np. zagęszczenie, pozycja społeczna czy egzamin). Odpowiedź organizmu zależy od rodzaju stresora oraz od jego znaczenia (oceny zagrożenia lub posiadanych zasobów). Nie jest to więc automatyczna odpowiedź organizmu, a subiektywna reakcja osoby doświadczającej stresu.

Stres odnosi się do określonego rodzaju zasobów, czy też możliwości człowieka w relacji do adresowanych do niego wymagań. Źródłem wymagań trudnych do spełnienia są sytuacje zewnętrzne na równi z wewnętrznymi standardami osoby. Wymagania zewnętrzne mogą być zbyt duże lub zbyt małe w stosunku do możliwości osoby, a także osoba może stawiać samej sobie wymagania zbyt duże bądź zbyt małe wobec własnych możliwości. Powyższe sytuacje są stresowe. Badaczy interesują sposoby wyjścia ze stresu, tak by osoba mogła zachować zdrowie i twórcze przystosowanie się do wymagań.

Skala wydarzeń stresowych Holmesa i Rahe (1967)

Medycyna i psychologia od dawna doceniają wzajemne związki między wydarzeniami stresującymi człowieka a utratą zdrowia. Stres może stanowić istotną współprzyczynę choroby, może pogłębić stan chorobowy, może przyczynić się do wyzdrowienia.

W 1967 roku Holmes i Rahe opublikowali skalę wydarzeń stresowych – listę 43 wydarzeń punktowanych w skali 0-100. Pierwszych pięć z nich to: śmierć współmałżonka – 100, rozwód – 73, ślub – 50, utrata pracy – 47, pogodzenie się ze współmałżonkiem – 43.

Pięć ostatnich to: zmiana częstości spotkań rodzinnych – 15, zmiany nawyków żywieniowych – 15, urlop – 13, święta Bożego Narodzenia – 12, małe naruszenie przepisów prawnych – 11.

Okazało się, że w zależności od liczby uzyskanych punktów, prawdopodobieństwo poważnej choroby w ciągu 2 lat wynosi 37% dla 150-199 punktów, 51% dla 200-299 punktów i 79% dla ponad 300 punktów.

Źródłem stresu jest zmiana i konieczność przystosowania się do niej. Nie są zaś istotne takie czynniki jak: czy zdarzenie jest przykre, czy przyjemne albo oczekiwane lub nieoczekiwane, przeżywana emocja czy wreszcie społeczna ocena zdarzenia.

Skutki stresu

Nauka określa skutki działania stresu psychologicznego na dwóch płaszczyznach: fizjologicznej (podwyższony poziom kortyzolu, choroby psychosomatyczne, obniżona odporność) i psychologicznej (zachwianie samooceny, zmiany w systemie wartości). Świadomość zagrożeń może nadać człowiekowi kierunek w poszukiwaniu konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem.

Fenomenologiczno-poznawcza teoria Lazarusa i Folkman (1984)

Światowym autorytetem w dziedzinie badań nad stresem pozostaje Richard Lazarus, który wraz z Susan Folkman stworzył fenomenologiczno-poznawczą koncepcję stresu. Wprowadził termin „transakcja” dla podkreślenia, że osoba i aktualny kontekst sytuacyjny wzajemnie na siebie oddziałują i łączą się w całość o właściwościach innych niż suma elementów składowych (ujęcie holistyczne).

Zdaniem Lazarusa i Folkman stres to „określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako

obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi”.

Lazarus i Folkman twierdzą, że relacja z otoczeniem podlega poznawczej ocenie podmiotu i ma charakter procesu. Ocena dotyczy głównie tych elementów relacji z otoczeniem, które istotne są dla dobrostanu osoby. „O uznaniu relacji za stresową decyduje subiektywna ocena osoby, która uczestniczy w tym wydarzeniu (ujęcie fenomenologiczne), a nie obiektywne właściwości sytuacji”. Proces oceny ma dwie fazy: pierwotną i wtórną.

Ocena pierwotna zdarzenia jest dokonywana w oparciu o systemy wartości, specyficzne doświadczenia, postawy oraz cele jednostki. Z tej perspektywy relacja może być postrzegana jako obojętna, sprzyjająco-pozytywna oraz stresowa. W ostatnim z przypadków jednostka kwalifikuje relację jako krzywdę (gdy szkoda już powstała), zagrożenie (jeśli szkoda jest antycypowana) bądź też wyzwanie (jeśli sytuacja może przynieść korzyść bądź stratę). Rezultatem tej oceny są wzbudzone emocje (często również bardzo złożone), takie jak: złość, żal, smutek, rozpacz, gniew dla straty, strach, obawa, lęk, zmartwienie, troska dla zagrożenia czy wreszcie strach, obawa, lęk, zmartwienie, troska, ekscytacja, nadzieja, radość, zapal nadzieja dla wyzwania.

Ocena wtórna jest wynikiem emocji przeżywanych w związku z zaklasyfikowaniem zdarzenia do grupy stresujących i dotyczy możliwości podjęcia przez osobę działania, tak by usunąć przyczyny stresu bądź złagodzić jego skutki albo, w przypadku wyzwania, osiągnąć dostępne korzyści. Osoba szacuje źródło stresu oraz własne zasoby do jego zniwelowania, stawiając sobie, między innymi, takie pytania: „czy można usunąć przyczynę?”, „czy można złagodzić skutki?”, „czy można wykorzystać daną sytuację jako wyzwanie?”.

Style i strategię radzenia sobie ze stresem

Badacze zajmujący się radzeniem sobie ze stresem doszli do wniosku, że jednostki mogą preferować pewne sposoby radzenia sobie, które zgrupowano w trzy style:

- zorientowane na zadanie – stosowane w celu zmniejszenia bądź przesunięcia działania stresora;
- zorientowane na emocje – służące przede wszystkim kontrolowaniu reakcji emocjonalnej;
- zorientowane na unikanie – służące przede wszystkim zredukowaniu skutków działania stresora i bardziej adaptacyjny w przypadku rozwiązywania problemów krótkotrwałych;
 - angażowanie się w czynności zastępcze
 - poszukiwanie kontaktów towarzyskich.

Z kolei Carver i Scheier w 1989 roku (Juczyński, 2009) wyróżnili piętnaście strategii radzenia sobie ze stresem (w nawiasie podano styl, do którego można przyporządkować daną strategię).

- aktywne radzenie sobie (Z) – podejmowanie działań zmierzających do usunięcia, zmniejszenia stresora lub jego skutków;
- planowanie (Z) – rozważania na temat poradenia sobie ze stresorem;
- poszukiwanie wsparcia w zakresie rozwiązań (E) – poszukiwanie rady, pomocy czy informacji;
- poszukiwanie wsparcia emocjonalnego (E) – szukanie moralnego wsparcia, sympatii czy zrozumienia;
- unikanie konkurencyjnych działań (Z) – unikanie działań, które nie są związane z problemem, celem lepszego poradenia sobie;
- zwrot ku religii (E) – religia jako źródło wsparcia emocjonalnego, drogowskaz

do pozytywnego przewartościowania i rozwoju;

- pozytywne przewartościowanie i rozwój (Z) – dostrzeganie w zdarzeniu wartości dla rozwoju, spostrzeganie jej w bardziej pozytywnym świetle;
- powstrzymywanie się od działania (Z) – powstrzymywanie się przed działaniem przedwczesnym, wyczekiwanie na właściwy moment;
- akceptacja (U) – przyjęcie zaistniałej sytuacji jako nieodwracalnej, czegoś, do czego należy się przyzwyczaić i nauczyć z tym żyć;
- koncentracja na emocjach i ich wyładowanie (E) – zaniepokojenie własnymi emocjami i tendencja do ich wyładowywania;
- zaprzeczanie (U) – ignorowanie, odrzucanie faktu zaistniałej sytuacji;
- odwracanie uwagi (U) – unikanie myślenia o konsekwencjach zdarzenia poprzez zajmowanie się innymi czynnościami;
- zaprzestanie działań (U) – bezradność, rezygnacja z wysiłków osiągnięcia celów;
- spożywanie alkoholu lub używanie innych środków psychoaktywnych (U) – spożywanie alkoholu dla doraźnego złagodzenia przykrych emocji;
- poczucie humoru (U) – traktowane jako sposób łagodzenia przykrych emocji.

Warto zauważyć, że w ramach radzenia sobie z tym samym stresem można stosować wiele strategii, na przykład przygotowując się do egzaminu, student może poczuć strach, którego poziom obniży stosując poczucie humoru bądź mówiąc o swoim niepokoju koleżance lub koledze i uzyskując wsparcie emocjonalne albo radę. Obniżysz w ten sposób poziom obaw, bądź dystansując się od nich, może najpierw zaplano-

wać przygotowania, a następnie wcielać je w życie.

Uogólnione przekonanie o własnej skuteczności

W opublikowanej w 1977 roku książce *Teoria społecznego uczenia się* Albert Bandura, wybitny psycholog działający w drugiej połowie XX wieku, zdefiniował uogólnione przekonanie o własnej skuteczności jako „przekonanie jednostki, że będzie w stanie skutecznie wykonać zachowanie niezbędne do wywołania [oczekiwanych] rezultatów”. Nie jest tu istotne, czy podjęte działanie zakończy się sukcesem. Już samo przekonanie jednostki o tym, że może podjąć działania w celu poradzenia sobie z sytuacją stresową, prowadzi do obniżenia spostrzeganego stresu. Im silniejsze przekonanie o własnej skuteczności, tym wytrwalej będzie ona dążyła do osiągnięcia celu. Jeśli osiągnie sukces, przekonanie może zostać wzmocnione.

Obok uogólnionego przekonania o własnej skuteczności, które charakteryzuje osobę w swego rodzaju uśredniony sposób, wyróżnia się również specyficzne przekonania o własnej skuteczności, związane z konkretnymi obszarami życia, np. wykonywanym zawodem (np. ja – nauczyciel, ja – aktor) czy relacjami (np. ja w relacjach z kolegami, ja w relacjach z przełożonymi itp.).

Mechanizmy unikania kontaktu

Lazarus i Folkman uważają radzenie sobie ze stresem za „stale zmieniające poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu uporanie się z określonymi, zewnętrznymi i wewnętrznymi wymaganiami, które oceniane są przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby”. Ocena sytuacji może być nierealistyczna; cel aktywności osoby nie musi być przez nią uświadomiony, aby można było powiedzieć, że radzi sobie ze stresem.

Pozwala to uznać mechanizmy obronne osoby (mechanizmy unikania kontaktu), u podstaw których leży nieświadome zniekształcanie rzeczywistości, za formę radzenia sobie ze stresem.

Konfluencja

Rodzaj unikania kontaktu z samym sobą i z otoczeniem, który stapia, zlewa osobę z otoczeniem, nie pozwalając jej na zróżnicowanie i wyodrębnienie. W efekcie osoba pozostaje zależna od otoczenia, gubi świadomość własnej odrębności, bądź jej w ogóle nie wykształca. W subiektywnym przeżyciu osoby zacierają się granice pomiędzy Ja a otoczeniem, między tym, co zewnętrzne i wewnętrzne.

Introjekcja

Rodzaj unikania kontaktu z samym sobą, w którym osoba kieruje się w przeżywaniu siebie i innych „połkniętymi” w całości ideami, regułami, przekazami, sposobem życia innych osób. Osoba sama nie wie, czego chce, czego pragnie, nie ma własnego zdania, a działa, spełniając realne i wyobrażone oczekiwania innych. Przyjmuje osąd innych ludzi za prawdę o sobie bez „przetrawienia” i odniesienia się do nich poprzez własne doświadczenia. Introjekcja staje się problemem, gdy opinie są przesadnie pozytywne lub przesadnie negatywne, a osoba im uległa bez zastanowienia, automatycznie. Gubi swoją spontaniczność, twórczość, samostanowienie o sobie.

Projekcja

Mechanizm unikania kontaktu z własnymi cechami, uczuciami, zachowaniami, które są częścią Ja, należą do Ja, ale Ja nie jest tego świadome. Ja przypisuje daną cechę, uczucie, zachowanie innym ludziom lub/i środowisku. Projekcja jest przeszkodą do autentycznego kontaktu i relacji z innymi osobami, pozo-

stając źródłem nieporozumienia i konfliktów. Osoba kierowana projekcją staje się nadmiernie podejrzliwa, ostrożna, a nawet paranoiczna, obwiniając innych za własne niepowodzenia. Szuka winy na zewnątrz, odsuwając od siebie odpowiedzialność za własne stany emocjonalne i sprawczość.

W percepcji świata dominujące jest postrzeganie fragmentaryczne, a wiedza o sobie i innych formułowana jest w oparciu o przeświadczenia, nastawienia, niedomknięte sprawy.

Projekcja sprawia, że osoba nie widzi i nie rozpoznaje rzeczywistości takiej, jaką ona jest. W efekcie obraz jej świata jest niespójny, pełen sprzeczności, złożony z niepasujących do siebie elementów.

Retrofleksja

Mechanizm unikania kontaktu, za pomocą którego energia naturalnie kierowana na zewnątrz zostaje skierowana do wewnątrz osoby. Osoba kieruje energię do środka i robi sobie lub dla siebie coś, co chciałaby uzyskać w kontakcie z innymi w procesie zaspokajania potrzeb. Używa swojej energii do powstrzymywania się przed działaniem. Nie wyraża siebie, nie mówi o swoich potrzebach niwelując możliwości interakcji z otoczeniem. Staje się podmiotem i przedmiotem swojego działania w obrębie swoich potrzeb; wycofaną i aktywną osobą jednocześnie. Istnieje w taki sposób z bliskimi, aby to oni domyślali się tego co chce. Obraża się i izoluje, gdy środowisko nie odczytuje i nie spełnia tych niewyrażonych potrzeb.

Defleksja

Mechanizm unikania kontaktu, który polega na przesunięciu świadomości, pominięciu czegoś istotnego, ucieczce od „tu i teraz” do wspomnień, projektów, abstrakcyjnych rozważań.

Oznacza to odsunięcie od siebie istotnych danych, ważnych uczuć; niezauważanie sensu dziejących się spraw i doświadczeń.

Metaforą defleksji może być chodzenie po brzegu wypełnionego wodą basenu: osoba chodzi dookoła, rozważając, jaka chłodna i orzeźwiająca jest kąpiel w upalne popołudnie, jak byłoby cudownie zanurzyć się w wodzie, widzi kolor wody, a nawet rozmyśla o jej składzie chemicznym. Jednak swoją energię do pływania zużywa na rozważanie, rozmyślanie, które dalekie jest od orzeźwiającej kąpeli w basenie.

Badanie, jego wyniki i ich analiza

Cele badania

Sformułowano trzy podstawowe cele badania studentów I roku Wydziału Aktorskiego:

- określenie poziomu odczuwanego stresu oraz przekonania o własnej skuteczności;
- zbadanie zależności pomiędzy spostrzeganym stresem a mechanizmami unikania kontaktu, przekonaniem o własnej skuteczności i strategiami radzenia sobie ze stresem;
- zbudowanie profilu strategii radzenia sobie ze stresem charakterystycznych dla studentów I roku WA PWST.

Ze względu na prostotę i łatwość porównywania wyników zdecydowano, że badanie będzie miało formę kwestionariuszową. Badano: spostrzegany stres, przekonanie o własnej skuteczności, mechanizmy unikania kontaktu oraz strategie radzenia sobie ze stresem.

Analiza statystyczna otrzymanych wyników została wykonana za pomocą wielowymiarowej analizy wariancji i korelacji liniowej.

Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach w maju 2013 i kwietniu 2014, odpowiednio:

- studenci I roku akademickiego 2012/13 (14 mężczyzn, 14 kobiet) – oznaczani jako grupa Aktorzy_2013
- studenci I roku akademickiego 2013/14 (13 mężczyzn, 13 kobiet) – oznaczani jako grupa Aktorzy_2014

Po zakończeniu badania studenci zostali zapoznani z wynikami swojej grupy oraz ze swoimi wynikami indywidualnymi. Mieli możliwość przedyskutowania ich z prowadzącym zajęcia.

Wyniki

W ramach badania przeanalizowano dwadzieścia osiem zmiennych (każda ze skal kwestionariuszy i dodatkowe zmienne z ankiety demograficznej – płeć i badana grupa). W poniższej prezentacji skoncentrowano się na istotnych statystycznie¹ wynikach związanych z celami badania.

Spostrzegany stres

Porównanie wartości średnich spostrzeganego stresu przeprowadzono w podziale na grupę/rocznik i płeć. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami, natomiast okazało się, że różnica pomiędzy średnimi dla kobiet i mężczyzn jest istotna statystycznie, co oznacza, że można powiedzieć, iż kobiety spostrzegają większy stres niż mężczyźni.

¹ Statystyczna istotność oznacza, że różnica pomiędzy porównywanymi wielkościami jest na tyle duża, że prawdopodobieństwo iż jest ona przypadkowa (oznaczane literą *p*), jest mniejsze od 0,05 (typowy próg w badaniach psychologicznych). W badaniach statystycznych najczęściej porównywane są wartości średnie obliczone na podstawie wyników w danej grupie. Różnica średnich, aby została uznana za istotną statystycznie, musi być wystarczająco duża.

Rozpiętość odczuwanego stresu jest duża, od 3 do 34, i podobna w obu grupach. Oznacza to, że w każdej z grup znajdowały się osoby, które nie odczuwały praktycznie żadnego stresu, jak i takie, które spostrzegały bardzo duży stres.

Uogólnione przekonanie o własnej skuteczności

Porównanie wartości średnich uogólnionego przekonania o własnej skuteczności przeprowadzono w podziale na grupę i płeć. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami, natomiast okazało się, że kobiety deklarowały mniejsze uogólnione przekonanie o własnej skuteczności niż mężczyźni.

Rozpiętość indywidualnych wyników przekonania o własnej skuteczności była duża, od 21 do 40, i podobna w obu grupach.

W grupie 2013 zbadano dodatkowo przekonanie o własnej skuteczności w zakresie aktorstwa („ja jako aktor”). Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami.

Mechanizmy unikania kontaktu

Porównanie wartości średnich mechanizmów unikania kontaktu pokazało, że pomiędzy badanymi grupami nie występują istotne statystycznie różnice.

Strategie radzenia sobie ze stresem

Porównanie wartości średnich strategii radzenia sobie ze stresem pokazało, że dla większości strategii pomiędzy badanymi grupami nie występują różnice istotne statystycznie. Dwie strategie, dla których wystąpiły różnice, to „Zwrot ku religii”, gdzie wyższy wynik uzyskała grupa 2014 oraz „Spożywanie alkoholu lub używanie innych środków psychoaktywnych”, gdzie z kolei wyższy wynik uzyskała grupa 2013.

Stres a mechanizmy unikania kontaktu

Aby lepiej zilustrować, czym osoby o wysokim spostrzeganym stresie różnią się od osób, które spostrzegają niski stres, połączono obie grupy rocznikowe, a następnie tę połączoną grupę podzielono na cztery równe grupy na podstawie spostrzeganego stresu – o stresie niskim, wysokim oraz dwie grupy o średnim. Celem podziału na trzy, a nie cztery grupy było uwypuklenie różnic pomiędzy grupami z niskim i wysokim stresem.

Zestawienie potwierdza wyniki z poprzedniego rozdziału – największe różnice ujawniają się dla retrorefleksji, która jest silniejsza u osób z wysokim spostrzeganym stresem.

Stres a strategie radzenia sobie ze stresem

Podobne jak dla mechanizmów unikania kontaktu (por. rozdz. 2.2.5) porównanie wykonano dla strategii radzenia sobie ze stresem.

Osoby deklarujące niski spostrzegany stres, oprócz rzadszego korzystania z wymienionych wyżej strategii, częściej dokonują pozytywnego przewartościowania i rozwoju oraz korzystają z poczucia humoru.

Osoby z wysokim stresem częściej korzystają ze strategii unikowych (z wyjątkiem poczucia humoru) oraz częściej poszukują wsparcia emocjonalnego.

W przypadku pozostałych strategii nie widać większych różnic pomiędzy badanymi, w szczególności w zakresie stosowania uważanych za najbardziej sprzyjające obniżaniu poziomu stresu strategii zorientowanych na zadanie.

Dyskusja wyników

W przypadku większości analizowanych zmiennych różnice pomiędzy grupami 2013 i 2014 są nieistotne statystycznie, co oznacza, że grupy te są podobne do siebie. Wyjątkiem są dwie strategie radzenia sobie

ze stresem. Podobieństwo to zaskoczyło autorów artykułu. Odnotowujemy ten fakt i jednocześnie zwracamy uwagę, że jako jednostki studenci bardzo się różnią, co pokazują na przykład wyniki dla spostrzeganego stresu i uogólnionego przekonania o własnej skuteczności.

Badanie ujawniło szereg różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami. Po pierwsze, w badanej próbie kobiety deklarują wyższy spostrzegany poziom stresu. W literaturze zależność pomiędzy płcią a stresem ma różne kierunki wynikające z uwarunkowań kulturowych. Z jednej strony mężczyźni mogą być narażeni na większy stres w związku z pełnieniem funkcji „bohatera” albo głównego żywiciela rodziny, z drugiej – kobiety borykają się z większą liczbą codziennych utrapień.

Podobnie jest dla uogólnionego przekonania o własnej skuteczności, w przypadku którego mężczyźni uzyskali wyższe wyniki. Tu również doszukujemy się, podobnego jak dla stresu, wyjaśnienia w różnicach kulturowych – mężczyźni są częściej chwaleni za podejmowanie prób i stawiani w roli tego, który ma odnieść sukces. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku badania specyficznego przekonania o własnej skuteczności „ja jako aktor” nie stwierdzono różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami

Wyższy poziom desensytyzacji u mężczyzn oraz wyższy poziom konfluencji u kobiet znajduje wyjaśnienie w koncepcji stresu Shelley Taylor, która wykazuje, że o ile w przypadku zagrożenia zachowania „walcz lub uciekaj” (*fight or flight*) są preferowane przez mężczyzn, o tyle kobiety, na przestrzeni dziejów zazwyczaj opiekujące się dziećmi, preferują zachowania typu „pielęgnuj i zaprzyjaźniaj się” (*tend and befriend*).

Wyższy poziom retrorefleksji u kobiet również wyjaśniamy czynnikami kulturowymi –

wyrażanie gniewu jest częściej akceptowane u mężczyzn niż u kobiet. Jakkolwiek kobiety mają z kolei większe kulturowe przyzwolenie na wyrażanie smutku, to gniew jest emocją dającą energię do działania, a ten kobiety, częściej niż mężczyźni, kierują do siebie zamiast na zewnątrz.

Kobiety częściej niż mężczyźni korzystają ze strategii unikowych, takich jak koncentracja na emocjach i ich wyładowanie, zaprzeczanie i zaprzestanie działań. Stosowanie tych strategii oznacza odpowiednio impulsywne działania, które mogą rodzić dalsze trudności w relacjach z otoczeniem, np. zaprzeczanie rzeczywistej sytuacji, mogące prowadzić do nieadekwatnych działań oraz poddanie się, czyli *de facto* zrezygnowanie z radzenia sobie ze stresem.

Z kolei mężczyźni częściej niż kobiety unikają konkurencyjnych działań, koncentrując się w ten sposób na problemie oraz korzystają z poczucia humoru, które pozwala im zdystansować się od problemu (z punktu widzenia mechanizmów unikania kontaktu to krok w kierunku defleksji i desensytyzacji).

Badanie potwierdziło silny ujemny związek pomiędzy uogólnionym przekonaniem o własnej skuteczności a spostrzeganym stresem – budowanie w sobie przekonania o własnej skuteczności jest środkiem sprzyjającym redukcji stresu. Warto zauważyć istotną rolę strategii pozytywnego przewartościowania w budowaniu własnej skuteczności – pozwala ona na dostrzeżenie dodatnich aspektów sytuacji stresowej (np. w nieudanym zadaniu poprawnie wykonałem 70% elementów i do kolejnego podejścia zostało mi nauczanie się tylko pozostałych 30%).

Częstsze stosowanie strategii unikowych (z wyjątkiem poczucia humoru) współwystępuje z większym spostrzeganym stresem. W przeważającej liczbie przypadków unika-

nie radzenia sobie ze stresem prowadzi do nasilenia konsekwencji jego oddziaływania. Trudno powiedzieć, czy jest tak dlatego, że osoba unikała radzenia sobie i dlatego stres narósł, czy też stres jest już tak duży, że osoba nie wytrzymuje i w desperacji wybiera nieefektywne metody radzenia sobie. Zjawiska tego typu często mają charakter dodatniego sprzężenia zwrotnego, np. niewyrażanie gniewu prowadzi do narastania sytuacji stresowej, w której jeszcze trudniej jest wyrazić gniew, stres znów narasta, więc gniew jest jeszcze trudniej wyrazić itd. i stąd do ich przerywania często potrzebne jest zdystansowanie się (np. poprzez zastosowanie poczucia humoru) i poszukanie wsparcia w sobie bądź wsparcie z zewnątrz.

Uzyskanie wsparcia z zewnątrz może być utrudnione poprzez mechanizmy unikania kontaktu użyte nieświadomie do zredukowania stresu. Na przykład zastosowanie projekcji „to otoczenie jest złe” prowadzi do izolacji osoby w stresie – wszyscy są źli, więc osoba jest w stosunku do nich agresywna bądź wycofana, ale ponieważ nie rozumieją oni zachowania jednostki, dystansują się od niej.

Badanie pokazało również duże różnice pomiędzy badanymi osobami – bardzo duża rozpiętość wyników spostrzeganego stresu i duża rozpiętość wyników przekonania o własnej skuteczności pokazują, że podobne sytuacje (badani byli w tej samej grupie studenckiej) mogą być zupełnie inaczej spostrzegane przez uczestniczące w nich osoby. To, że dla danej osoby nie dzieje się nic strasznego, nie oznacza, że bardziej wrażliwa osoba obok nie jest u kresu wytrzymałości.

Wnioski

Badanie pozwoliło na zbudowanie profilu stresowego „typowego studenta I roku WA”. Wskazano zmienne odgrywające główne role

w radzeniu sobie ze stresem – zarówno te pozytywne, które warto w sobie rozwijać: przekonanie o własnej skuteczności, umiejętność pozytywnego przewartościowywania, poczucie humoru, jak i negatywne: strategie unikowe i retrofleksja, których stosowanie należy ograniczać.

Autorzy uważają, że badanie należy kontynuować oraz rozszerzyć jego zakres. Główne kierunki to:

- proaktywne radzenie sobie a w tym: poszukiwanie wyzwań i gromadzenie zasobów pozwalających na korzystanie z przyszłych szans,
- badanie podłużne – zebranie „profilu stresowych” objętych badaniem osób również na wyższych latach studiów i analiza ich zmienności w czasie.

Wybrana bibliografia

- Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juczyński Z. i Ogińska-Bulik N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Łosiak W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pierzchała Z. (2010) *Na początku był kontakt*. Kraków: Materiały dydaktyczne Instytutu Integralnej Psychoterapii Gestalt.
- Sapolsky R. M. (2014) *Dlaczego zebry nie mają wrzodów. Psychofizjologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Autorzy dziękują studentom za udział w badaniu oraz władzom Uczelni za umożliwienie przeprowadzenia badań.

ZOFIA PIERZCHAŁA – psycholog, psychoterapeuta i superwizor, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, współzałożyciel i dyrektor Instytutu Integralnej Psychoterapii Gestalt w Krakowie.

JAROSŁAW WASIELEWSKI – psycholog i psychoterapeuta, absolwent Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej oraz Instytutu Integralnej Psychoterapii Gestalt w Krakowie. Z pierwszego wykształcenia elektronik, absolwent Politechniki Warszawskiej. Prowadzi prywatną praktykę jako psychoterapeuta, interesuje się badaniami nad stresem i efektywnością psychoterapii.



Trening aktorski. Od praktyki do metody

KRZYSZTOF BOCZKOWSKI

Początki

W książce *Ku teatrowi ubogiemu* Jerzego Grotowskiego, napisanej w roku 1968 i wydanej w języku angielskim w Holstebro w Danii dla Odin Teatret, a przetłumaczonej na język polski dopiero w roku 2007 przez Grzegorza Ziółkowskiego (wydanej przez Instytut im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu) znajdujemy obszerny rozdział poświęcony treningowi aktorskiemu. Czym jest ów trening? We wstępie rozdziału Grotowski mówi o poszukiwaniu techniki pozytywnej – „pewnej metody treningu obiektywnie umożliwiającej zagwarantowanie aktorowi twórczej zdolności, zakorzenionej w jego wyobraźni i skojarzeniach osobistych... Ćwiczenia stały się pretekstem dla wypracowania osobistej formy treningu. Aktor musi odkryć opory i przeszkody powstrzymujące go przed wypełnieniem twórczego zadania. Ćwiczenia stały się sposobem przezwycięzania indywidualnych trudności... Adaptując ćwiczenia do potrzeb osobistych, należy znaleźć sposoby

wyeliminowania tych przeszkód, które dla każdego aktora są różne” (Grotowski, 2007, s. 129).

Ze wspomnianą książką Jerzego Grotowskiego spotkałem się jeszcze na studiach. Posługując się angielską wersją noszącą tytuł *Towards a Poor Theatre*, wspólnie z grupą studentów, pod kierunkiem Janusza Andrzejewskiego, staraliśmy się zgłębić tajniki owego treningu aktorskiego. Tłumacząc opis kolejnych ćwiczeń na sposób chałupniczy, przyswajaliśmy sobie idee treningu. Nasz ówczesny mentor Janusz Andrzejewski (aktor związany z Teatrem Nowym w Poznaniu i z Teatrem Pieśń Kozła we Wrocławiu) mówił: „Dążeniem treningu jest dotarcie do cech indywidualnych człowieka – studenta, jego i tylko jego prawdy. Odkrywać ją, zdać sobie sprawę z istnienia swoich cech, swojej indywidualnej odrębności i z tego czym są dla nas i w nas... To otwarta droga do odnalezienia w sobie wielu niespodziewanych i zaskakujących barw osobowości człowieka – aktora,

jego istoty. Droga do prawdy twórczej” (materiał prywatny). Od czasów moich studiów i badania oraz przyswajania metody treningu minęło już ponad czternaście lat. Większość ćwiczeń, których nauczyłem się wtedy, pozostała właściwie w niezmienionej formie, ewaluowała natomiast sama idea treningu. Poszerzyłem ową metodę pracy nad sobą o własne ćwiczenia oraz o ćwiczenia, których nauczyłem się podczas pracy nad kolejnymi spektaklami w teatrze lub biorąc udział w najróżniejszych warsztatach aktorskich. Uważam, że taka metoda pracy aktora jest jedną z najskuteczniejszych, ponieważ zakłada stworzenie własnej, prywatnej czy wręcz intymnej płaszczyzny pracy nad warsztatem aktorskim, nad potencjalnością cech osobowości, nad uczuciowością, emocjonalnością i – co chyba najistotniejsze – nad rozwijaniem i ćwiczeniem wyobraźni. Oczywiście, cały zbiór innych ćwiczeń mających przygotować aktora do funkcjonowania na scenie teatralnej (praca nad ciałem, nad plastycznością, precyzją gestu, prowokowaniem impulsu w ciele, nad oddechem, otwieraniem zmysłów, głosem itd.) jest nie mniej istotna. Jednak wyćwiczenie siebie do pracy na scenie nie jest podstawowym czy też głównym celem samego treningu. Jest raczej efektem, rezultatem badania i prowokowania siebie w treningu aktorskim.

Wyjaśnienia

Odrzucając wszelkie mity związane z takim typem pracy, chciałbym podkreślić parę istotnych kwestii. Po pierwsze trening aktorski jest zarezerwowany dla ludzi chcących wejść głęboko w swój warsztat oraz samoświadomość aktorską. Efekty pracy przekładalne są na scenę teatralną, gdzie podporządkowani jesteśmy kontaktowi z partnerem oraz z widzem, gdzie następuje realna wymiana myśli, energii, uczuć i emocji. Czy trening

aktorski może być przydatny w filmie? Trudno mi odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ w filmie czy serialu telewizyjnym grywam dosyć rzadko i raczej z przypadku, ale myślę, że nie. W filmie dla aktora podstawowym partnerem jest kamera, aktor dla niej przeżywa emocje postaci czy też gra rolę, aby mógł nastąpić proces rejestracji owego przeżycia czy gry. To zakłada kontakt z czymś sztucznym. Właściwie film podporządkowany jest idei stworzenia iluzji, w której aktor jest jedynie jednym z elementów rejestrowanego świata. Sytuacja w teatrze jest inna, przede wszystkim z racji realności chwili oraz wspomnianych już wcześniej ludzi: widzów i innych aktorów, którzy czują w tym samym momencie tak samo, jak i my czujemy. Ale odłożmy sprawę filmu, bo możemy wejść na grząski grunt polemiki dotyczącej aktorstwa filmowego i teatralnego i zbyt odbiegniemy od tematu. Po drugie – chcę bardzo jasno podkreślić, że mówiąc o treningu aktorskim jako o płaszczyźnie ćwiczeń warsztatowych, mam na myśli miejsce i strukturę pracy poddanej całkowitej kontroli adepta. Taka jest idea. Nie wykorzystuję i nigdy nie wykorzystywałem czy to w swojej pracy, czy w pracy ze studentami, żadnych „tajemniczych” technik transu, hipnozy czy magii lub okultyzmu, często błędnie przypisywanych Grotowskiemu, jego uczniom lub tym, którzy się na niego powołują – jak ja dzisiaj. Mimo że nigdy nie miałem kontaktu z Grotowskim (zmarł w roku 1999 ubiegłego wieku, ja natomiast studia aktorskie rozpocząłem w roku 1998), czuję się spadkobiercą wielu wspaniałych idei stworzonych przez niego, szczególnie z okresu „teatru przedstawień”, w którym zrealizował on swoje największe dzieła. Jeżeli w treningu pojawiają się np. ćwiczenia zaczerpnięte z azjatyckiej techniki walki tai chi i są one przystosowane specjalnie dla człowieka Zachodu, to służą

konkretnemu celowi, jakim w tym wypadku jest rozluźnienie mięśni brzucha i sprowokowaniu organicznego oddechu – tylko temu i niczemu więcej. Lub gdy w treningu pojawia się element medytacji aktywnej – w ruchu, który służy skupieniu aktora, jego pobudzeniu i wejściu w stan jeszcze większej kontroli umysłu i świadomości niż w życiu, gdzie często ulegamy fantazjom, marzeniom, rozmyślamy o tym i owym, nie będąc w pełni skupienia na tym, co dzieje się tu i teraz. Porównuję ów stan w treningu do medytacji, rozpatrując ją w kategoriach odrzucania tego, co zakrywa moją prawdziwą istotę. Tak więc jak poprzez medytację staram się usunąć ego, przebić się przez iluzję pragnień i pożądań, tak w treningu aktorskim staram się zdiagnozować ograniczające mnie blokady fizyczne i psychiczne i również je usunąć. Kwestia mitologizowania pracy Jerzego Grotowskiego oraz treningu aktorskiego jest dosyć powszechna – mówiąc krótko, w pracy szukamy jak największej świadomości, trzeźwości i realności działania. Jeżeli natomiast uda nam się uruchomić treści, które w spontaniczny sposób popłyną z podświadomości, wypełnią nas i uruchomią odruch serca, zaczniemy intensywnie odczuwać oraz przekładać owe odczucia na konkretne działania, to tylko cieszyć się z dobrze wykonanej pracy – bo też i taki jest jej cel – odczuwać spontanicznie i prawdziwie tu i teraz.

Trening aktorski.

Idea, struktura i ćwiczenia

Podstawowym założeniem treningu aktorskiego jest – odnosząc się do Stanisławskiego i jego metody działań fizycznych – to, że wszystko, co dzieje się na scenie oraz co czujemy, wszystkie nasze procesy psychiczne, fizyczne i duchowe – wynika z naszego działania fizycznego na scenie. Aktor podporządkowany jest działaniom oraz swojej fizyczności,

z której owe działania wynikają. Mówiąc obrazowo: jesteśmy ciałem, myślimy ciałem, czujemy ciałem, mówimy ciałem – nasze struny głosowe pod wpływem wydychanego powietrza drgają i brzmia; głos to ciało. Wychodząc z tego założenia, musimy przygotować siebie – nasze ciało – w taki sposób, aby podlegało ono naszej woli i abyśmy mogli działać w pełni spontanicznie, intuicyjnie, czy wręcz instynktownie. Aby w konsekwencji nasza wola, myślenie wolicjonalne, nasza chęć była jedynie punktem startu, a działania i uczucia pojawiały się spontanicznie, impulsywnie, abyśmy stali się w pełni organiczni na scenie. Aby działać mimo woli. Zarówno jeśli chodzi o proces fizyczny, jak i psychiczny, który tak naprawdę jest jednym sprzężonym ze sobą procesem psychofizycznym. Osiągnięcie owej organiczności to główny cel treningu aktorskiego.

Aby odnaleźć dostęp do organiczności, potrzebujemy zestawu konkretnych ćwiczeń, stanowiących strukturę dla odpowiedniego wytrenowania wszystkich aspektów fizycznych i psychicznych, jakimi posługuje się aktor na scenie. Czyli zajmujemy się otwieraniem zmysłów, uruchamianiem pełnego oddechu przeponowego, prowokowaniem aktywnej koncentracji i uwagi scenicznej, odprężeniem mięśni, tak aby nic nie blokowało przepływu impulsów fizycznych w naszym ciele, oraz rozwijaniem wyobraźni. Nad tym wszystkim pracujemy jednocześnie, starając się zintegrować owe aspekty w jedną całość, która sprowokuje nurt przepływu swobodnych impulsów w ciele oraz w psychice jednocześnie, swobodnie i spontanicznie. Trenujemy po to, aby nauczyć się uruchamiać ów nurt, kontrolować go i w pełni świadomie wykorzystywać go w późniejszej pracy na scenie. Nurt przepływu impulsów otwiera aktorowi możliwość stania się organicznym w zadaniu aktorskim, w tworzeniu

roli, oraz otwarcia się na treści płynące z podświadomości.

Struktura treningu aktorskiego jest stosunkowo prosta. Możemy podzielić go na trzy etapy: pierwszy to wstęp lub prolog, drugi to rozgrzewka dokonywana na dwóch poziomach: ćwiczeń w pozycji stojącej oraz na podłodze, trzeci etap to improwizacja – etap twórczości i wykorzystywania nurtu przepływu impulsów. Omówię pokrótce poszczególne etapy treningu.

Etap I – wstęp lub prolog

To niejako start treningu, w którym prowadzimy wspomniany nurt działania. W tym celu kładziemy się swobodnie na podłodze i leżąc z zamkniętymi oczami oddajemy jej ciężar naszego ciała, starając się w pełni rozluźnić ciało. Następnie obserwujemy oddech, starając się prowadzić go w okolice brzucha (uruchamiając oddech przeponą). Jest to o tyle ważne, że w trakcie całego treningu powinniśmy oddychać przeponą lub, mówiąc najprościej, brzuchem. Brzuch jest miejscem, w którym rodzą się uczucia i emocje; to tam odczuwamy je najśilniej. W trakcie treningu powinniśmy doprowadzić do tego, żeby to brzuch stanowił nasze centrum energetyczne, centrum, z którego wyprowadzamy każdy ruch i każdy impuls w ciele, każdą emocję czy – idąc jeszcze dalej – każdą myśl (oczywiście proszę rozumieć to w kategorii metafory). Kiedy już uruchomimy oddech przeponą, obserwując go z natężoną uwagą przechodzimy do momentu poruszenia ciała, prowadząc ruch poszczególnych partii mięśni tylko na tyle, na ile jest to potrzebne, eliminując wszystkie zbędne napięcia w ciele, aż dojdziemy do wyprostowanej pozycji stojącej, wyciągając ręce ekstremalnie ku górze. Następnie powoli opuszczamy ręce wzdłuż tułowia i rozpoczynamy delikatny balans w miejscu, doprowadzając powoli do utraty równowagi

i do postawienia pierwszego kroku w tył, w przód lub w bok, w zależności od tego, w którą stronę ów balans poprowadził ruch. (Uwaga: ważne jest, aby cały proces ruchu od wstania z podłogi do balansu poprowadzić bardzo spokojnie i powoli, koncentrując uwagę na ciele i oddechu. Pozwalamy, aby nasze myśli płynęły swobodnie, bez zbędnego skupiania się na nich.) Ilość kroków spowodowanych balansem zwiększamy stopniowo, aby dojść do swobodnego spaceru. Przechodzimy do chodzenia po sali w różnych kierunkach, zapelniając przestrzeń. Cały czas obserwujemy oddech i pracę brzucha. Staramy się, aby oddech był swobodny, a brzuch rozluźniony. Nasz ruch jest aktywny, elastyczny. Tempo spaceru stopniowo zwiększamy, aż dojdziemy do najszybszego biegu, oczywiście na tyle, na ile pozwolą nam warunki sali oraz partnerzy w treningu. Uważamy na partnerów i staramy się ogarnąć uwagą wszystkich ćwiczących, tak aby nie wpadać na siebie. Ów bieg uruchomi gwałtowny i przyspieszony oddech i przejdziemy przez pierwszy moment krótkiego zmęczenia. Bieg uspokajamy po dwóch, trzech minutach, stopniując nasz ruch w taki sposób, aby dojść do zatrzymania. Jest to moment, w którym powinniśmy być w pełni przebudzeni i gotowi do drugiego etapu, czyli rozgrzewki.

Etap II – rozgrzewka

Stajemy w pozycji wyprostowanej, stopy na szerokość ramion, ustawione równolegle do siebie; uginamy delikatnie kolana, podwijając delikatnie biodra, tak aby wyprostować kręgosłup na wszystkich odcinkach. Głowa jest wyprostowana, jakby zawieszona na nitce. Cała nasza postawa jest rozluźniona i aktywna. Mamy otwarte oczy i rozpoczynamy izolację poszczególnych części ciała, prowadząc je do ruchu naszym oddechem; wyobrażamy sobie, że kieruje się on z brzucha do

poszczególnych części ciała, które aktualnie napinamy i rozluźniamy. Przechodzimy przez wszystkie segmenty naszego ciała, zatrzymując się na każdym na niezbyt długi czas, do momentu aż nie pocujemy owego segmentu. Po kolei: szyja razem z głową – ruch idzie na boki w pozycji pionowej, następnie ruch kierujemy do klatki piersiowej i do tyłu w kierunku pleców oraz na boki, przybliżając ucho maksymalnie do ramienia. Następnie przechodzimy do krążenia głową, tak aby przejść przez wszystkie wcześniejsze punkty. Potem wysuwamy głowę za nosem w przód i za potylicą w tył oraz za uchem w bok lewy i prawy i znów przechodzimy do krążenia głową po okręgu, tym razem w płaszczyźnie poziomej. W podobny sposób postępujemy ze wszystkimi częściami ciała, a więc, w kolejności, bark lewy i prawy, napinając mięśnie zawsze w czterech kierunkach: góra, dół oraz przód i tył. Potem przechodzimy do krążenia ramion w przód i tył oraz do izolacji stawu łokciowego prawego i lewego, szukając ruchu w górę, w dół oraz znów po okręgu. Potem przychodzi czas na dłoń i zabawę z kulką rtęci, która wnika w mięśnie i podróżuje po całej dłoni oraz rozluźnianie mięśni dłoni poprzez ruch „fali”. Następnie unosimy ramiona na wysokość barków i zaciskamy dłonie w pięści aż do granicy wyraźnie odczuwalnego bólu, tak aby poczuć wszystkie mięśnie na całej długości ramion. Potem przechodzimy do klatki piersiowej, wysuwając ją do przodu, do tyłu oraz na boki i przechodzimy znów do krążenia po czterech punktach kierunku ruchu. Przesuwamy się w naszej rozgrzewce ku dołowi i zajmujemy się segmentacją bioder, wysuwając je do przodu i do tyłu, następnie na boki – i znów kończymy ćwiczenie krążeniem bioder. Następnie stajemy w szerszym rozkroku i przechodzimy do krążenia kolanami na zewnątrz i do wewnątrz, tak aby nie odrywać stóp od ziemi. Potem przychodzi

czas na stopy; stajemy na wewnętrznych krągłach stóp, tak aby zachować równowagę, a następnie na zewnętrznych, delikatnie naciągając mięśnie i ściągna oplatające staw skokowy. Kolejnym ćwiczeniem jest stanie na jednej nodze i krążenie stopą na zewnątrz i do wewnątrz; staramy się, aby nasz ruch napiął wszystkie mięśnie w stopie aż po koniuszki palców, postępujemy tak, zachowując symetrię z nogą lewą i prawą. Jest to ostatnie ćwiczenie w pozycji stojącej. Następnie przechodzimy do ćwiczeń na podłodze.

Pierwszym ćwiczeniem jest przeciąganie się na podłodze. Kładziemy się i podobnie jak zaraz po przebudzeniu przeciągamy się i rozciągamy całe ciało we wszystkich kierunkach, angażując ręce i nogi. Następnie zachowując nurt przechodzimy do ćwiczenia o nazwie „skorpion”: opierając ciężar ciała na otwartych dłoniach i na palcach stóp, rozpoczynamy krążenie bioder po okręgu w stronę lewą i prawą. Następnie przechodzimy do „kocięgo chodu”: opierając ciężar ciała na dłoniach i stopach, chodzimy po całej sali w różnych kierunkach, starając się oddać charakter ruchu kota. Jest to moment, w którym trening staje się coraz bardziej dynamiczny. Z tego ćwiczenia przechodzimy płynnie do przewrotów w przód oraz w tył i wprowadzamy do treningu proste elementy akrobatyki (świeca, stanie na głowie, na rękach, na barku, wymyk z podłogi itd.). Jest to etap dla zaawansowanych. Ćwiczenia na podłodze prowadzą nas do trzeciego etapu – improwizacji.

Etap III – Improwizacja

Jest to moment treningu, w którym zaczynamy dysponowanie uruchomionym w rozgrzewce impulsem, płynnie przerzucając go z jednej części ciała do drugiej, zachowując nurt i nie przerywając go. Rodzi się z tego ćwiczenia swoistego rodzaju taniec, w którym poddajemy się ruchowi, starając się go

nie kontrolować. To poszczególne części ciała wyznaczają kierunek naszego ruchu, my natomiast – pozwalając sobie na spontaniczność – podążamy swobodnie za tym ruchem. Pojawia się przestrzeń na wykorzystanie wyizolowanych wcześniej segmentów ciała, którymi posługujemy się jak muzyk partyturą, mogąc dynamizować i spowalniać nasz ruch, intensyfikować go lub wysubtelniać. Do improwizacji angażujemy wyobraźnię, która za pomocą swobodnych skojarzeń może stwarzać rozmaitego rodzaju mikro zdarzenia sceniczne (przeciąganie liny, podnoszenie czy upuszczanie czegoś ciężkiego, zabawa z wyimaginowanym przedmiotem, zabawa z budowaniem rozmaitych pozycji i form ciała, przeistaczania się w zwierzę lub w energię żywiołu, zabawa zmysłami, poczucie zimna, ciepła, wilgoci, twardości lub miękkości itd.). Możliwości zależą od naszych predyspozycji oraz od tego, czy chcemy pracować nad konkretnym zadaniem lub tematem aktorskim czy traktujemy trening jako moment poszukiwania i odkrywania naszych możliwości działania, odczuwania i pobudzania wyobraźni. Etap improwizacji jest również momentem, w którym nawiązujemy dialog z partnerem (oczywiście o ile pracujemy w grupie), jest to moment ćwiczenia pozawerbalnego dialogu prowokowanego poprzez ciało i działanie fizyczne. Impuls w cieło jest przekaznikiem energii, treści, którą partner stara się odczytać i na którą reaguje impulsywnie. Poprzez kontakt z partnerem stwarzamy najróżniejszych rodzaju sytuacje, za którymi podążamy również w sposób spontaniczny, będąc otwarci na wszystko, co się wydarzy. Zarówno na działania abstrakcyjne, jak i te podporządkowane rodzącej się w nas i partnerze logice. Może to być walka, gra w piłkę, zabawa na miny. Praca z partnerem to również prowokowanie dotyku oraz wyczulanie się na jego intensywność, jakość i treść stojącą za

owym dotykiem. Etap improwizacji to również przestrzeń do pracy nad głosem i uruchamianiem rezonatorów w cieło. Możemy posłużyć się do tego np. „alfabetem Moli-ka”, który zawiera zestaw 57 precyzyjnych ćwiczeń służących do uruchamiania głosu w przestrzeni scenicznej. Omówienie owego alfabetu zajęłoby zbyt wiele czasu, dlatego przejdę dalej. Podany w skrócie opis treningu jest zaledwie poziomem podstawowym, który możemy uzupełniać własnymi ćwiczeniami lub zabawami teatralnymi.

Kilka istotnych uwag

Wszystkie ćwiczenia powinny być podparte świadomością czterech pozycji oddechu, jakimi posługujemy się na scenie. Jest to wdech, wydech, bezdech i zatrzymanie oddechu, gdy działamy wypełnieni powietrzem. Oddech to początek każdego działania i każdej emocji. Oddech stanowi dla nas podstawowe oparcie w działaniu, jeżeli nauczymy się dysponować nim w sposób swobodny i naturalny, rozbijemy większość blokad w cieło i psychice, ponieważ zawsze możemy powrócić do oddechu jako podstawowego działania na scenie, z którego wszystko wynika.

Trening aktorski powinien być wykonywany z dążeniem do jak największej precyzji. A więc, jeżeli pracuję głową lub barkiem, to tam koncentruję swoją uwagę. Tylko tam. To wcale nie ogranicza mojej percepcji: staram się być świadomy wszystkiego co mnie otacza, wykorzystując komfort pracy w zamkniętej przestrzeni sali teatralnej.

Do pracy nad sobą w treningu aktorskim potrzebne jest odpowiednie nastawienie, a więc brak oceny siebie i partnera, brak analizy tego, co w danej chwili robię czy co w danym momencie czuję, ponieważ analiza automatycznie zatrzyma nurt działania i skupimy się na próbie rozumienia tego, co się dzieje, a nie na swobodnym działaniu.

Należy starać się pozbyć wstydu i skrępowania, ponieważ zdarzenia wynikające z działania podczas improwizacji mogą być dla nas zaskakujące i dezorientujące, a za tym idzie konkretna energia psychiczna, z której powinniśmy skorzystać.

Trening aktorski powinien być wykonywany w dużym skupieniu i koncentracji. Nie powinien być przerywany żartami, komentarzami czy jakimikolwiek uwagami. Staramy się pozbyć naszej tzw. swobody bycia czy też luzu codzienności na rzecz poszukiwania w ciszy i w skupieniu naszej intymnej prawdy o sobie, która często jest ukryta przed nami samymi.

Trening aktorski to forma zabawy teatralnej wykorzystującej tzw. *flow*. Pojęcie *go with the flow* wprowadził do psychologii w latach siedemdziesiątych XX wieku wybitny amerykański badacz Mihaly Csikszentmihalyi i oznacza podążanie za przeżyciem zabawy. „Przepływ to słowo, jakim ludzie opisują stan swojego umysłu, kiedy świadomość jest harmonijnie kierowana i kiedy chcą nadal robić to, co aktualnie robią, dla czystej satysfakcji wykonywania tej czynności” (Schechner, 2006, s. 118). *Flow* pozwala nam: „...stopić się z działaniem, przy pełnym panowaniu nad swoimi czynami i bez zbytniego rozróżniania między sobą a środowiskiem, bodźcem a odzewem, przeszłością, przyszłością a teraźniejszością” (Schechner, 2006, s. 118). W treningu aktorskim powinniśmy dążyć do zatracenia się w działaniu przy pełnej kontroli świadomości, tak aby w pełni zjednoczyć się z zabawą.

Podsumowanie

W książce *Ku teatrowi ubogiemu*, o której wspominałem na początku wykładu, w rozdziale *Badanie metody*, poprzedzającym rozdział poświęcony treningowi aktorskiemu, Grotowski pisze: „Jednakże teatr a szcze-

gólnie technika aktora, jak to podkreślał Stanisławski, nie może opierać się po prostu na natchnieniu, na czynnikach trudnych do przewidzenia, takich jak erupcja talentu, nagły i zaskakujący wzrost możliwości twórczych itp. Dlaczego nie może? Ponieważ w przeciwieństwie do innych dyscyplin sztuki aktor tworzy na «rozkaz», tzn. w określonym czasie, a nawet w określonej godzinie. Aktor nie może czekać na przypływ talentu ani na moment natchnienia. Jak sprawić, aby czynniki te pojawiły się, kiedy są potrzebne? Wszystko wskazuje, że aktor skazany jest, aby dysponować metodą, jeśli ma być twórczy” (Grotowski, 2007, s. 123, 124). Dalej Grotowski wskazuje na trzy podstawowe zadania, którymi powinniśmy się zająć w sposób metodyczny:

„a) pobudzenie procesu samoujawniania się aktora aż do warstw podświadomości włączenie, jednakże z precyzyjnym nakierowaniem tego pobudzenia, to znaczy tak, aby uzyskać pożądaną reakcję;

b) umiejętność artykułowania swojego procesu twórczego, zdyscyplinowania go, także przeistoczenia w znaki; w istocie rzeczy oznacza to budowanie partytury, której «nutami» są drobne elementy kontaktu, przyjmowanie bodźców, które przychodzą do nas z zewnątrz, reakcje, które są odzewem; branie i dawanie;

c) sposób eliminowania oporów i przeszkód, jakie w procesie twórczym stawia aktorowi jego własny organizm fizyczny i duchowy (co zresztą jest nierozdzielne)” (Grotowski, 2007, s. 123, 124).

Wszystkie wspomniane zadania możemy zrealizować poprzez trening aktorski, którego praktykowanie nie jest celem samym w sobie – a jedynie drogą do odnalezienia metody twórczej, która będzie tak elastyczna, że pozwoli aktorowi tworzyć w każdej konwencji teatralnej, również w momencie,

w którym reżyser postawi przed nami zadanie odrzucenia wszystkiego, co umiemy lub znamy i otwarcia się na nowe, nieznane kierunki twórczości teatralnej. Poprzez trening zdobywamy świadomość siebie, swoich ograniczeń oraz mocnych stron naszego warsztatu, który możemy wykorzystać na scenie.

Musimy pamiętać, że trening aktorski jest jedną z bardzo wielu metod pracy nad sobą i warsztatem aktorskim. Jest to metoda nastawiona przede wszystkim na praktykę, a nie na intelektualną analizę. Aby dojść do konkretnych rezultatów ćwiczeń, trzeba uzbroić się w cierpliwość i przejść przez etapy żmudnej i ciężkiej pracy fizycznej. Jednak owe efekty są bardzo mocno ugruntowane i nasz warsztat staje się czymś konkretnym, z czego możemy korzystać w naszej pracy.

Bibliografia:

Jerzy Grotowski, *Ku teatrowi ubogiemu*, tłum. Grzegorz Ziółkowski, Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Wrocław 2007.

Richard Schechner, *Performatyka: wstęp*, tłum. Tomasz Kubikowski, Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Wrocław 2006.



KRZYSZTOF BOCZKOWSKI – absolwent Wydziału Aktorskiego PWST w Krakowie Filia we Wrocławiu. Od 2012 roku doktor sztuki teatralnej oraz członek Akademii Młodych Uczonych i Artystów. Od roku 2003 związany z Teatrem Współczesnym we Wrocławiu; grał w spektaklach m.in. Marka Fiedora, Pawła Passiniego, Michała Zadary, Wojtka Klemma, Agaty Dudy-Gracz. Reżyser amator, opiekun studenckich kół naukowych, zrealizował przedstawienia: *Sytuacja codzienna* O. na motywach *Oleanny* Davida Mameta, opieka reżyserska studenckiego koła naukowego PWST (2013); *Koniec półświni* Helmuta Kajzara (2008), *Opętanie czyli Wzdęte Łono – ballada prozą* (2007) – przedstawienia przygotowane na wrocławski Przegląd Piosenki Aktorskiej i prezentowane w nurcie off (oba otrzymały wyróżnienie); *Testosteron* Andrzeja Saramonowicza, opieka reżyserska studenckiego koła naukowego (2008).

Elementarne działania aktorskie w zajęciach przed kamerą

PAWEŁ SIEDLIK

Wydział Aktorski Szkoły Filmowej w Łodzi wyróżnia się na tle innych szkół kształcących przyszłych aktorów szeroko rozbudowanym programem zajęć przed kamerą. Już w trakcie egzaminów wstępnych na III etapie, jeden dzień kandydaci spędzają w studiu filmowym, gdzie realizują zadania aktorskie, które zostają zarejestrowane kamerą. Uzyskany w ten sposób materiał filmowy pozwala komisji egzaminacyjnej na pełniejszą weryfikację oceny kandydatów. Udoskonalany od szeregu lat program zajęć przed kamerą na wydziale aktorskim, w który zaangażowani są wybitni pedagodzy z wydziałów filmowych naszej uczelni, pozwolił na wypracowanie efektywnych metod współpracy, która przynosi coraz lepsze efekty artystyczne. Szkoła Filmowa w Łodzi może się pochwalić tym, że w trakcie czterech i pół roku studiów na wydziale aktorskim powstają nie tylko krótkie etiudy, ale również formy filmowe średniego i długiego metrażu. Niezależnie od zajęć programowych wyznaczonych tokiem studiów, studenci aktorstwa biorą również udział w licznych realizacjach filmowych swo-

ich kolegów reżyserów i operatorów z innych wydziałów, wzbogacając tym sposobem zdobyte na zajęciach doświadczenia. Taka sytuacja sprzyjała podjęciu decyzji o stworzeniu dyplomu filmowego dla studentów wydziału aktorskiego, który byłby ukoronowaniem ich działań na fakultecie filmowym, suplementującym ich doświadczenia sceniczne. Tego prekursorskiego zadania podjął się prof. Mariusz Grzegorzek, reżyser filmowy i rektor PWS-FTviT w Łodzi. Należy jednak podkreślić, że stworzenie takich możliwości rozwoju dla studentów wydziału aktorskiego wymagało przygotowania spójnego programu kształcenia filmowego, obejmującego wszystkie lata studiów. Formy filmowe w procesie edukacji studenta są kosztownym przedsięwzięciem i wymagają dużego zaangażowania wielu czynników na każdym poziomie realizacji. W istotny sposób koszty realizacji determinuje czas wykorzystania sprzętu i pracy ekipy filmowej. Odpowiednie przygotowanie, pełna dyspozycyjność, świadomość działań i dyscyplina to elementy, które pozwalają na efektywne wykorzystanie czasu na planie

filmowym. Dlatego tak istotny jest początkowy okres, który przygotowuje adepta sztuki scenicznej do pracy przed kamerą

Program zajęć z tego przedmiotu podzielony jest na dwa semestry. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim semestrze znajdują się zajęcia o charakterze wykładowym, konwersatoryjnym, seminaryjnym i wreszcie – warsztatowym. Ze względu na techniczne uwarunkowania tego przedmiotu, egzamin z oceną pracy studentów odbywa się na końcu drugiego semestru. Konieczność ta jest spowodowana między innymi tym, że okres postprodukcyjny niektórych ćwiczeń filmowych, głównie tych o charakterze montażowym, wymaga dłuższego czasu na dokończenie realizacji i jest uzależniony od współpracy z przedstawicielami innych wydziałów PWSFTviT.

Odpowiednio do możliwości, przygotowane wstępne działania nie wymagają dużych nakładów inwestycyjnych i nie muszą być przeprowadzane w studiach filmowych. Z powodzeniem można do tego celu wykorzystać sale wykładowe. Wieloletnie doświadczenie pracy ze studentami na planie filmowym pozwala mi sformułować tezę, że pierwsze doświadczenia w pracy przed kamerą nie powinny wyprzedzać działań pedagogów, którzy prowadzą elementarne zadania aktorskie na scenie. Dlatego wymagania, jakie stawiamy studentom na pierwszych zajęciach filmowych, nie są zbyt skomplikowane. Progresja i intensyfikacja działań w wymiarze praktycznym powinna nastąpić w drugim semestrze pierwszego roku studiów. W aspekcie dydaktycznym, sposób rozpoczęcia kursu w filmowym wymiarze ma istotne znaczenie i powinien doprowadzić do spektakularnego efektu, który pozwoli stworzyć materiał filmowy w artystycznym wymiarze, dający szansę pedagogowi do rozwinięcia tego potencjału na wielu płaszczyznach: analiza pod kątem realizacyjnym, analiza w aspekcie

psychologicznym, estetycznym, technicznym (w rozumieniu techniki aktorskiej) itd.

Ponadto, powstały materiał filmowy może stać się jednocześnie cennym zapisem dokumentalnym zawierającym informacje, które mogą być przydatne do badań w innej przestrzeni naukowej. Przykładem tego typu realizacji jest projekt filmowy zrealizowany ze studentami I roku, których opiekunami byli prof. Zofia Uzelac i prof. Janusz Gajos.

Pierwsze działania studentów przed kamerą odbyły się jeszcze przed rozpoczęciem roku akademickiego, w trakcie obozu integracyjnego. W efekcie powstał film (ok. 30 min.) przedstawiający sylwetki studentów. Bohaterowie tej etiudy, opowiadali o swojej drodze do Szkoły Filmowej i o swoich marzeniach artystycznych.

Dzisiaj te wynurzenia studentów na temat: „Wyobraź sobie jakąś chwilę swojego życia za pięć, sześć lat... W jakim miejscu się znajdziesz? Co będziesz robił, o czym będziesz myślał...?” – to już historia... W wielu wypadkach to historia, która dzisiaj zdumiewa i niejednokrotnie zachwyca. Niektórzy ze studentów udowodnili, że pokładane w nich nadzieje pedagogów znalazły potwierdzenie w ich późniejszych rolach teatralnych i filmowych. Trzeba zaznaczyć, że niezależnie od walorów artystycznych takiego przedsięwzięcia, najważniejszy jest jego aspekt dydaktyczny. Realizatorzy, dokładając wszelkich starań, aby stworzyć warunki profesjonalnego planu zdjęciowego, wyznaczyli właściwy kierunek nauczania. Obraz, który powstał, spełniał kryteria emisyjne.

W konsekwencji osiągnięta została, jeszcze przed rozpoczęciem kursu, właściwa, z punktu widzenia dydaktyki, sytuacja wyjściowa dla studentów, stwarzająca odniesienie dla ich przyszłych starań. Istotne było również to, że oni sami stali się, w pewien sposób, autorami tego filmu. Odpowiednia atmosfera, brak

jakiegokolwiek presji, która determinowałaby ich wystąpienia, pozwoliły na osiągnięcie swobody wypowiedzi. Odpowiedni czas, jaki zagwarantowany został każdemu z uczestników projektu dla przygotowania swojego wystąpienia, stworzył możliwość kreatywnego podejścia do tego zadania, z którego wielu studentów skorzystało, afirmując podstawę swoich artystycznych dążeń.

Przy tej okazji chciałbym zwrócić uwagę na pewną okoliczność, która ma istotny wpływ na rozwój studenta. Szczerość wypowiedzi, naturalny idealizm, jaki cechował większość identyfikacji w inicjacyjnym momencie, w późniejszym okresie, kiedy studenci weszli w okres realizacji zadań wyznaczonych już programem i tokiem studiów, uległ znaczącej zmianie. Po pierwszych miesiącach studiów niektórzy bohaterowie dokumentu zdystansowali się od głoszonych zasad, formułując już nowe treści, w których próżno szukać tego zniewalającego idealizmu i radości poznania, które uwieczniło oko kamery. Z dużym trudem i po zmuszonych ćwiczeniach udaje się powrócić do tego pierwotnego efektu, który jest najbardziej szczęśliwy dla kamery, kiedy znowu pojawia się aktor bogaty w swojej autentyczności i w pełni wiarygodny. Interesujące jest to, że nawet studenci, którzy najlepiej rokują, również dystansują się do swoich, jak nazwałem to wcześniej, inicjacji, kiedy wypowiadali się swobodnie... Bez wątpienia, pierwsze miesiące obecności studenta czy studentki w szkole są determinujące. W tym okresie w każdym z nich budzi się mechanizm obronny. Z punktu widzenia psychologii taki proces jest naturalny i nie należy się spodziewać innej reakcji. Zachodzi naturalna potrzeba upodobniania się do kogoś innego poprzez przejścia jego celów i sposobów zachowania. W pierwszym etapie poznania zachodzi nieunikniona konieczność identyfikacji z *de nomine* agresorem, którym jest szkoła ze swo-

imi wymaganiami i oczekiwaniami. W tym momencie najważniejszą rolę grają studenci starszych roczników. Oni bowiem dokonują zmiany identyfikacji wstępującego studenta, tworząc własny program doksztalcenia. Konsekwencją jest to, że niektórzy studenci I roku poszukują celów w sposób pośredni, afirmując się w fałszywej identyfikacji. Ta dygresja może być pretekstem do odrębnej dyskusji.

Po rozpoczęciu roku akademickiego pierwsze zajęcia poświęcone są wykładom o języku filmu i elementarnym zagadnieniom dotyczącym sposobów i rodzajów rejestracji. Zajęcia te przeprowadzone są w sali techniki filmowej, co pozwala wykorzystać materiały dydaktyczne zgromadzone na wszystkich nośnikach (sale wydziału aktorskiego poważnie ograniczają te możliwości, ponieważ przystosowane są do innego typu zajęć). Do udziału w tych zajęciach zapraszani są wykładowcy z wydziału operatorskiego i wydziału reżyserii.

Tematy, które zostaną zrealizowane na tym etapie:

Segmentacja filmu (kadr, ujęcie, scena, sekwencja, film);

Podział planów filmowych (totalny, ogólny, pełny, amerykański, średni, zbliżenie, detal);

Punkty widzenia kamery (perspektywa normalna, perspektywa „ptasia”, perspektywa „żabia”, perspektywa ukośna);

Ruchy kamery (panorama pozioma, panorama pionowa, panorama łączona, jazda równoległa, jazda).

O ruchu kamery mówimy przede wszystkim w kontekście pozycji aktora realizującego określone zadanie na planie filmowym.

Tematy uzupełniające do tego cyklu są następujące:

- kompozycja kadru filmowego
- plany inscenizacyjne (tylny i przedni)
- kompozycja symetryczna i asymetryczna

- przestrzeń kadrowa i pozakadrowa
- właściwości ujęć filmowych.

Równolegle do wykładów prowadzone są przygotowania do pierwszego ćwiczenia praktycznego, w którym będą wykorzystane omówione wcześniej elementy z zakresu wiedzy teoretycznej. Podstawowym warunkiem przejścia w fazę ćwiczeń przed kamerą jest opanowanie przez studenta terminologii stosowanej w komunikacji na planie filmowym między realizatorami a odtwórcami. Właściwą drogą do osiągnięcia tego efektu będzie praca nad realizowaniem zespołowego ćwiczenia, w którym każdy ze studentów przygotowuje (napisze) wypowiedź na temat np. „Ta chwila zmieniła mnie...”.

Ćwiczenie zrealizowane jest metodą montażu w kamerze. Taka sytuacja wymaga bardzo rzetelnego przygotowania od strony tekstowej i sytuacyjnej, ponieważ z założenia wyklucza możliwość robienia dubli. Pojedyncze wypowiedzi studentów w precyzyjnie zainscenizowanej sytuacji, przy zastosowaniu zmiennego oświetlenia dla każdej pojawiającej się postaci, wymagają od wszystkich uczestników koncentracji na planie. Ważne jest, aby przygotowane teksty były powiedziane zgodnie z ich zapisaną wersją. Takie wymagania mają wykształcić u przyszłych aktorów respektowanie litery powierzonego tekstu. Zadanie to, na wstępnym etapie, jest o tyle łatwiejsze, że będą to teksty napisane przez studentów (oczywiście, po adiustacji dokonanej przez wykładowcę).

W tym kontekście, chciałbym uzasadnić swoje stanowisko w kwestii prowadzenia zajęć na pierwszym etapie studiów wydziału aktorskiego w studiu telewizyjnym, gdzie realizowane są rejestracje ćwiczeń w systemie wielokamerowym. Uważam, że na pierwszym roku tego typu ćwiczenia nie przynoszą oczekiwanych korzyści dla studentów-aktorów, z prostego względu, że nie

są oni jeszcze w stanie skoncentrować się na zadaniach aktorskich tak, żeby jednocześnie kontrolować sytuację mającą tyle uwarunkowań technicznych. Umiejętność grania do trzech, a nawet czterech kamer wymaga dużej świadomości i doświadczenia. Polemizowałem już niejednokrotnie ze zwolennikami tego typu ćwiczeń i znam argumenty na rzecz takiej praktyki. Poza pragmatycznym uzasadnieniem, że studenci wydziału realizacji czy też wydziału operatorskiego też muszą zdobywać doświadczenie, najczęściej słyszany argument jest to, że działania w przestrzeni studia telewizyjnego dzięki technice pozwalają na natychmiastową weryfikację efektu i, po koniecznych korektach, na równie szybkie ponowne nagranie. Trudno nie ulec takiej argumentacji, ale z zastrzeżeniem, że tego typu działania mają miejsce na drugim i trzecim roku studiów aktorskich, kiedy studenci są już wyposażeni w pewną wiedzę, a ich doświadczenia w pracy z kamerą pozwalają im na umiejętne stosowanie odpowiednich środków wyrazu aktorskiego. Brak wycucia w użyciu środków ekspresji w pracy przed kamerą jest najczęstszą przyczyną stresu, jaki pojawia się u studentów w ich pierwszych ćwiczeniach, co skutkuje wycofaniem i przyjęciem pozycji zachowawczej. Taka sytuacja zatrzymuje na długi czas proces realizacji działań programowych. Dlatego istotne jest, żeby zdobywanie tego typu doświadczenia odbywało się w warunkach optymalnych, czemu nie służą warunki studia telewizyjnego, gdzie realizacji pierwszych zadań aktorskich studenta towarzyszy wiele osób. Zrozumiałe jest, że praca z doświadczonym pedagogiem i maksymalnie ograniczonym zespołem realizacyjnym, który tworzą pracownicy wydziału aktorskiego, przyniesie na tym początkowym etapie o wiele lepsze rezultaty. Naturalną konsekwencją realizacji

takich założeń będzie następny etap, kiedy studenci muszą się zderzyć z rzeczywistością pragmatyki działań studia telewizyjnego.

Wracając do założeń programowych elementarnych działań aktorskich w zajęciach przed kamerą, kolejnym etapem ćwiczeń jest przygotowanie studentów do działań na planie filmowym z kamerą w ruchu. Zadania, jakie przed nimi staną to:

1. Precyzja działań w sytuacji.
2. Pozycja w świetle.

Przy omawianiu zagadnienia „pozycja w świetle” (temat ten powinien być realizowany w warunkach studyjnych) należy zapoznać studentów z podstawowymi zagadnieniami dotyczącymi oświetlenia stosowanego na planie filmowym. Studenci powinni rozumieć w podstawowym zakresie specyfikę światła filmowego. Czas konieczny na planie zdjęciowym do uzyskania oczekiwanego przez realizatorów efektu oświetlenia wywołuje niejednokrotnie u aktorów zniecierpliwienie i dekoncentrację. Zrozumienie działań ekipy technicznej pracującej nad właściwym oświetleniem planu pozwoli na zminimalizowanie tych negatywnych emocji. Takie pojęcia, jak: światło kluczowe, światło rysujące, kontrolne, wypełniające, światło tła, to podstawowe terminy, z którymi aktor na planie nie powinien mieć problemów. Wiedza ta ułatwi kontakt z operatorem, co pomoże w osiągnięciu oczekiwanego efektu artystycznego. Umiejętność współpracy z operatorem, wzajemne współdziałanie jest warunkiem koniecznym. Szczególnie ma to znaczenie przy kamerze w ruchu. Ćwiczenia zmierzające do wypracowania u aktora takiej umiejętności przynoszą najlepsze efekty w trakcie realizowania mastershotów, czyli długich ujęć, w których zawarty jest cały fragment dramaturgiczny. Takie ćwiczenie jest udziałem wszystkich studentów. Mniej istotne w tym wypadku są dialogi, dlatego w ćwiczeniu kładziemy

większy nacisk na znalezienie właściwych intencji, a co za tym idzie – pretekstów do ruchu. Ograniczenie kwestii dialogowych przy tego typu ćwiczeniach jest koniecznością wynikającą z trudności w nagraniu dobrego dźwięku bez współdziałania z wykwalifikowanym zespołem dźwiękowców, co przy minimalizowaniu kosztów realizacyjnych jest oczywiste. W efekcie dźwięk bierze się z kamery. W mastershocie, rozgrywanym często w dynamicznych sytuacjach i na dużej przestrzeni, a także w różnych pomieszczeniach o zmiennej akustyce, nadmiernie rozbudowane dialogi niejednokrotnie dyskwalifikują materiał filmowy dobrze nagrany pod względem zdjęciowym i aktorskim.

Najbardziej oczekiwanym przez studentów ćwiczeniem są krótkie etiudy (montażowe), do których studenci sami piszą scenariusze. Ten etap ćwiczeń poprzedzony jest także wykładem, który przybliży studentom zasady obowiązujące przy pisaniu krótkich scenariuszy. Najczęściej są to adaptacje krótkich opowiadań. Po wykładach i analizach etiud filmowych, zrealizowanych przez studentów wcześniejszych roczników, zajęcia przyjmują formę konwersatorium. Wszystkie projekty są dyskutowane i dopracowywane pod kątem struktury i dialogów przed skierowaniem ich do realizacji. Realizacja ćwiczeń, o charakterze już montażowym, pozwala na wykorzystanie tych podstaw techniki pracy przed kamerą, które studenci zdobyli podczas zajęć na wcześniejszych etapach. Jednocześnie dochodzą tu elementy, które dotychczas się nie pojawiły w procesie kształcenia. Do mastershotu dochodzą w formie osobnych ujęć: półzblżenia, zbliżenia, detale, czyli realizacja ujęć sceny w różnych wartościach planu. Pojawia się wreszcie możliwość grania kontrplanów. Jest to nowa sytuacja. Poza tym, przy rozbiciu sceny na poszczególne

ujęcia mamy możliwość zastosowania takiej pracy kamery, która stwarza nowe wyzwania dla studenta. Dodatkowo, realizacja ćwiczeń filmowych o charakterze montażowym, ze względu na uwarunkowania produkcyjne, zmusza aktora do grania poszczególnych scen ze scenariusza w kolejności wyznaczonej przez plan zdjęć, a nie przez chronologię zdarzeń. Taka forma realizacji wymaga od studenta gruntownego przygotowania roli z precyzyjnie zarysowaną perspektywą rozwoju postaci. Dotychczas rozpoczynający edukację adepci sztuki filmowej mieli okazję pracować przed kamerą, kiedy pełniła ona funkcję rejestrowania ich działań w zapisie linearnym, w funkcji czasu do przebiegu sceny. Teraz będą mieli szansę zdobyć doświadczenie w innej rzeczywistości filmowej. Sytuacja ta będzie od nich wymagała nowych umiejętności, co zmusi ich do pełniejszego zaangażowania i bardziej precyzyjnego przygotowania roli. Być może, co wyniknie z planu zdjęć, będą zmuszeni w pierwszych ujęciach grać sytuacje, które są zawarte na końcu scenariusza, a dalsza sytuacja będzie wymagała jeszcze większej ekwilibrystyki. W tym miejscu chciałbym podkreślić, że celem ćwiczeń jest przede wszystkim osiągnięcie efektu, którym jest doświadczenie studenta.

W trakcie realizacji ćwiczenia studenci, którzy nie biorą bezpośredniego udziału w realizowanej scenie, pełnią na planie funkcje pomocnicze (prowadzenie mikrofonu na tyłce, zapisywanie ujęć, pomoc w charakteryzacji i kostiumie, współpraca przy tworzeniu scenografii, pełnienie funkcji rekwizytora i dyżurnego planu). Dzięki takiemu uczestnictwu w realizacji, studenci mają okazję poznać w pełniejszy sposób specyfikę planu zdjęciowego. Zadania, które realizują studenci I roku w IV etapie kursu, w najpełniejszym kształcie przygotowują ich do pracy ze studentami reżyserii na II roku studiów.



PAWEŁ SIEDLIK – aktor, reżyser, scenarzysta, lektor, jest absolwentem PWSFTviT w Łodzi. Był asystentem prof. Michała Pawlickego. Przez szereg lat współpracował z WFO i PE w Łodzi, tworząc filmy i serie edukacyjne dla TVP. W Szkole Filmowej pracuje od ponad dwudziestu lat, prowadzi zajęcia filmowe na Wydziale Aktorskim.

Odczarowywanie magii bez utraty satysfakcji

Techniki aktorskie jako niezbędne ogniwo łańcucha edukacji aktorskiej

WŁODZIMIERZ CHOMIAK (TEO DUMSKI)

Kliska fotograficzna

W każdym człowieku wykształcają się matryce emocjonalne – pierwotne obrazy pierwszych doświadczeń, które rzucają cień na wszystkie następne momenty życia lub nawet całkowicie je dominują. Zdolność adaptacji, czyli przystosowania do istniejących warunków jest naczelną cechą ludzkiej istoty – i obecna jest zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej.

A w kontekście studenta, który dostał się do szkoły teatralnej? Mógłbym powiedzieć, że jest on jak fotograficzna kliska. Pomimo praktyk artystycznych, w których brał udział przed rozpoczęciem nauki aktorstwa, zawsze jego stan na początku tej drogi jest bardzo

delikatny. Nowe środowisko, mglista wizja przyszłego zawodowstwa, pierwsze poważne podejście do aktorstwa – to wszystko sprawia, że jest jak dziewicza (w pewnym stopniu) fotograficzna błona, która przy pierwszym kontakcie ze światłem niewidocznie, ale permanentnie uwiecznia wszystkie naświetlenia. W ten sposób w pierwszym etapie nauczania nieświadomie zapisuje w sobie wszystkie napotkane doświadczenia. Potem następuje ważne (w tym momencie na pewno najważniejsze) wydarzenie: pierwsze egzaminy. Czytaj: pierwsza profesjonalna, zawodowa, wnikliwa, profesorska ocena. Ten moment działa jak fotograficzny utrwalacz – zatrzymuje naświetlony obraz, jakkolwiek on

jest. Reszta czasu w szkole to długi proces wywoływania tego pierwotnego obrazu, pełen na przemian ciepłych i zimnych kąpeli, który jedynie uwidocznia zarejestrowany na początku obraz, mając niewielki wpływ na jego zmianę.

W tym kontekście wszystkie praktyki pedagogiczne na pierwszym etapie edukacji aktorskiej są szczególnym wyzwaniem dla pedagoga, głównie z tego powodu, że odciskają głębokie piętno na psychice i wrażliwości studenta. Zarówno pokazywanie naturalnych procesów (jak pragnienie satysfakcji oraz pozytywne i negatywne tego konsekwencje), jak i wyjaśnianie podstawowych pojęć oraz pierwsza ocena pedagogów winny być przemyślane i odpowiednio ważne, aby uwieczniony na kliszy obraz był dobrą podstawą do dalszej edukacji. W odwrotnym przypadku z matrycami wykształconymi na początku będzie trzeba walczyć, co kosztować będzie wiele energii pedagogów i studentów, i być może nawet zmieni naświetlony na kliszy obraz, ale także pozostawi na niej wiele rys.

Wyjaśnianie pojęć

Czymś, co zawsze mocno przyciągało moją uwagę, było wyjaśnienie sobie kilku podstawowych pojęć dotyczących uprawiania zawodu. Zadawałem sobie pytania: czym jest „intencja”, jak zbudować napięcie, czym w zasadzie jest tzw. dialog (poza tym, że czasem jest, czasem go nie ma) i co ja właściwie na tej scenie powinienem robić (poza oczywistą odpowiedzią, czyli „być”). Czasem mnie za coś chwalą, dziękują, czasem nie zwracają uwagi, czasem przepadam w tłumie innych aktorów, czasem wysuwam się na któryś z bliższych planów – jednak trudno było mi zrozumieć, jak to się dzieje. Pytania zadawałem, odpowiedzi jakieś przychodziły, czasem mniej, czasem bardziej konkretne,

ale żadna nie wydawała mi się właściwa. W końcu zacząłem się wstydzić tych pytań; pomyślałem, że może są jakąś indywidualnie pojmowaną abstrakcją. Wszyscy dookoła mówili o tym tak, jakby doskonale wiedzieli o czym mówią, ale każdy mówił coś innego, a ja nie rozumiałem. Dotarłem nawet do rejonów, które odwodziły mnie od chęci uprawiania zawodu, sugerowały, że jest wiele innych zawodów i, że skoro nie umiem pojąć i uchwycić tych najprostszych nienamacalnych rzeczy – to ze mnie aktora nie będzie.

Dziś tamten stan nazywam pewnie – byłem zagubiony. Nie wiedziałem, co myśleć, jak czuć, czemu poświęcać swoją energię. Kiedy powoli zacząłem odnajdywać odpowiedzi dla siebie, spotkałem się z tym zagubieniem jeszcze raz – w jednym z artykułów Jerzego Grotowskiego, napisanym na trzecim roku jego studiów (był to wstęp do pracy dyplomowej *O konkretności natchnienia*). Szeroko acz zwięźle Grotowski opisuje w nim swoje wątpliwości i pytania dotyczące zawodu aktora. Mówi, jak borykał się z pojęciami, które nie odzwierciedlały zjawisk (jak np. „natchnienie”). Niestety, kilka dni później spotkałem się z uczuciem zagubienia po raz trzeci – opowiadali o nim studenci różnych roczników wrocławskiej PWST na prowadzonych przeze mnie warsztatach z techniki Czechowa.

Uzmysłowiło mi to, że nie byłem i nie jestem sam w poszukiwaniach odpowiedzi na najprostsze pytania, skoro szukał ich genialny Grotowski podczas studiów, tak samo jak dzisiejsi studenci aktorstwa.

Postaram się w tym miejscu przynajmniej pobieżnie wymienić pojęcia, których używa się w dydaktyce aktorstwa, a dla których nie funkcjonują u nas użyteczne definicje, pozwalające zbudować wspólną płaszczyznę porozumienia dla pedagogów i studentów:

- skupienie, wyciszenie, koncentracja, uwaga
- bycie, istnienie, obecność (na scenie)
- naturalność, organiczność, prawda sceniczna
- monolog wewnętrzny, myślenie, proces emocjonalny
- napięcie
- dialog, słuchanie, partnerstwo
- postać sceniczna, charakterystyczność.

W jednym wersie umieściłem pojęcia bliższoznaczne bądź opisujące w całości lub częściowo zjawiska należące do tej samej grupy – albo po prostu będące innym określeniem tego samego. Jakże często zdarza się, że różni nauczyciele teatru używają innych pojęć do opisanie tych samych zjawisk, co notabene często, zamiast rozjaśniać temat, zwiększa poczucie chaosu i niezrozumienia u studentów. Próbę stworzenia owych definicji odkładam na poczet kolejnych opracowań – stanowi ona odrębne, duże zagadnienie. Przed tym jednak chciałbym opisać kilka bardziej ogólnych kwestii.

W poszukiwaniu satysfakcji

Kiedy zacząłem spotykać się z dzisiejszymi studentami bardziej regularnie, zauważyłem, że tak samo dla nich, jak i dla mnie oraz – jak sądzę – dla wszystkich artystów, szczególnie artystów-wykonawców, niezwykle istotne jest czerpanie satysfakcji z uprawianego zajęcia. Przy czym rzadko mówi się o tym wprost. Jeśli artysta osiąga satysfakcję, rozszczepia się ona na dwa tory: jego przeżycia wewnętrznego i przeżycia w innych. On przeżywa satysfakcję, a inni przeżywają to, że on ją przeżywa (różnie się do tego ustawiając: pozytywnie, negatywnie itd.).

Oczywiście, pragnienia towarzyszą każdemu człowiekowi cieszącemu się podstawowym zdrowiem emocjonalnym. Jednak

dosyć rzadko jasno uświadamiamy sobie, że są one częścią nas, że próbujemy je realizować, starając się osiągnąć satysfakcję (bo tak właśnie naturalnie wygląda ten proces), co czasem się udaje, a czasem nie. Wtedy mamy do czynienia z niezaspokojeniem i niespełnieniem. Przeżywamy to jako smutek, złość, frustrację lub nawet porażkę. Jestem pewien, że w nauczaniu aktorstwa (szczególnie w początkowym stadium) mamy do czynienia z takimi samymi psychologicznymi mechanizmami, ale mogą być one nieuświadomione. Wydaje mi się niezwykle istotne, aby te psychologiczne procesy studentom pokazywać, a przynajmniej mówić o nich otwarcie, nazywać je. Pragnienie osiągnięcia artystycznej satysfakcji powinno być jednym z podstawowych napędów naszej aktorskiej działalności. Często jednak spotykam się u studentów z zaprzeczaniem temu naturalnemu napędowi. Można sobie łatwo wyobrazić, że proces edukacji takiego studenta będzie mocno zaburzony lub nawet niemożliwy.

Oczywiście, satysfakcja jest w szkole dostarczana studentowi w miarę regularnie – w postaci dobrych ocen z egzaminów, pochwał czy uznania od strony profesorów lub innych studentów. Ale nie zapominajmy, że jest to satysfakcja warunkowana przez odbiorcę. Jeśli profesor uznaje, akceptuje, przyjmuje wykonanie zadania przez studenta, wtedy student ma satysfakcję. Trudno się nie zgodzić, że jest to dość naturalny sposób uzyskiwania satysfakcji artystycznej. Wszak teatr jest dla widza i jeśli mu się nie podoba, to teatr jest niedobry (i właśnie: czy to nie jest duże uproszczenie?). Idźmy dalej: kiedy dezaprobata płynie od niedoświadczonego widza (lub innego studenta), ma mniejszy wpływ na aktora (studenta), jeśli od doświadczonego, ba! – uznanego profesora (lub krytyka), wtedy jest dużo silniejsza. W tych wszystkich przypadkach mamy do czynienia z satysfakcją

warunkowaną przez odbiorcę. Ale jest jeszcze inny rodzaj satysfakcji, której może zaznać aktor (student) – to satysfakcja płynąca od wewnątrz, z niego samego.

Ten rodzaj satysfakcji (i jej pragnienie) wydają mi się daleko ważniejsze (szczególnie w procesie edukacji) i silniejsze niż aprobata z zewnątrz. Jest w stanie więcej zdziałać i lepiej prowadzić w sukcesach czy pomagać przetrwać gorsze okresy. W szkole teatralnej tej płynącej od wewnątrz satysfakcji student może niestety zaznać tylko w zaciszu ćwiczebnych sal, jako efektu ubocznego pewnych samodzielnych działań. Ale reszta satysfakcji warunkowana jest opinią innych – i to wykształca u studenta mniej lub bardziej świadome przeświadczenie, że satysfakcja może płynąć tylko z tej strony. Wykształca w nim oczekiwanie uznania z zewnątrz i determinuje jego działania w kierunku zdobywania go, co zagłusza jego wewnętrzne artystyczne dążenia i sprowadza je do walki o uznanie kadry profesorskiej, innych studentów, a potem publiczności i krytyków.

Lecz pojawia się pytanie: jak pedagog może dostarczyć studentowi wewnętrznej satysfakcji? Zadanie to nie jest proste, ale wydaje mi się, że tutaj z pomocą przychodzą podstawowe założenia nauk pedagogicznych: należy prowadzić studenta w kierunku samodzielnego uzyskania wewnętrznej satysfakcji, a nie uznawać, przyjmować czy akceptować. To chyba fundament. W uproszczeniu można powiedzieć, że należy poszukiwać stanów, które pozwolą mu samemu poczuć, iż uzyskał np. prawdziwy sceniczny stan emocjonalny. I, przede wszystkim, pokazać mu to – zwrócić jego uwagę na ten fakt. Często bowiem student nie umie tego zauważyć, tylko czeka na uznanie profesora, nie słuchając własnego głosu. Dodatkowo, pokutuje ogólne przyzwyczajenie, że „kiedy nie mówi się, że

jest źle, to znaczy, że jest dobrze”. W pracy zawodowej aktora ta zasada bywa korzystna, ale u studenta, bez wykształconych mechanizmów samoobserwacji, dostrzegania wewnętrznej satysfakcji może prowadzić do opisanego wcześniej uczucia zagubienia. Jednak kiedy się zwraca uwagę na pozytywne konsekwencje działań studenta (oczywiście, negatywne też, ale te drugie zdecydowanie chętniej i częściej się pokazuje), można tego uniknąć. A dodatkowo pozytywnym efektem ubocznym będzie podskórne wykształcanie umiejętności samoobserwacji, która nie będzie odciągać uwagi studenta od podstaw emocjonalnych zadania.

Policzyć niepoliczalne.

Dziedzina pełna antynomii

Mamy do czynienia z dziedziną wymagającą od studenta nieprzećniętej wrażliwości na artystyczne bodźce (co bada się np. przy egzaminie wstępnym), ale jednocześnie musi on być osobą o dużej umiejętności samokontroli. Dostęp do artystycznych treści (u aktora najczęściej są to treści czysto emocjonalne – czyli prawdziwe przeżycia) powinien być swobodny, tak aby umożliwiał w miarę nieobciążone możliwości poszukiwania, ale również możliwości zapamiętania i powtórzenia – czyli winien być przez aktora kontrolowany.

Z jednej strony, winniśmy dać studentowi możliwości i narzędzia do uzyskiwania dostępu do emocjonalnych treści, jednocześnie wypracowując u niego metody kontroli nad nimi. Czyli, z jednej strony „wolność i swoboda”, a drugiej „kontrola i przewidywalność”. Ta antynomia wydaje się zwiastować dużo więcej następnych antynomii.

Z jednej strony wspaniała i magiczna w sztuce teatru jest jej nieuchwytność, niepoliczalność, niemierzalność, nieprzewidywalność, niematerialność i duchowość – to dzięki tym cechom teatr jest żywy i od tysięcy

lat obecny w życiu człowieka. Z drugiej jednak strony, aby takim być, musi być konsekwentnie odtwarzany (a raczej: wytwarzany) co wieczór, co spektakl, na żywo, w chwili obecnej, tu i teraz. Żeby móc być magicznym, musi być konkretny i namacalny. Tutaj możemy zacząć mówić o technice – zarówno teatralnej, jak i aktorskiej.

A więc, żeby wytwarzać magię teatru, musimy go poznawać, opisywać, ubierać w zasady i prawa – i uczyć tego studentów. Ale tylko po to, aby mogli z tych konkretnych narzędzi na powrót stworzyć magię, co wieczór, co spektakl. Teatr jest pełen antynomii, o czym najciekawiej dla mnie pisał Witkacy. Na przykład, w podejściu do zawodu: jedni wyznają magiczność i „szamanizm”, inni doświadczenie i warsztat. Jedni pokorę wobec materii – inni odwagę i siłę przewrotu. Jedni: duch – drudzy: myśl. Materia – energia. Abstrakcja – logika.

Nie ma wszak w tym nic dziwnego: na takiej antynomii oparte jest działanie ludzkiego mózgu. Lewa półkula: analiza, logika, precyzja, dosłowność, porządek. Prawa: synteza, abstrakcja, ogólność, symbolika, wolność. Dla mnie najwspanialsze w teatrze jest to, że angażuje i łączy obydwa paradygmaty naszego świata: materialny i duchowy.

W nauczaniu aktorstwa w PWST na pewno również można dostrzec taki podział. Są zapewne pedagodzy, którzy chętniej odwołują się do paradygmatu ducha, magiczności czy symboliki, oraz tacy, którzy trzymają się bardziej myśli, konkretności i analizy. Podobny podział na pewno prezentują również predyspozycje studentów. Do jednych bardziej trafiają konkrety, do innych inspiracja i symbolika. Nie ma w tym dla mnie nic dziwnego; wydaje mi się nawet, że konieczne jest spotkanie studenta z obiema stronami tej samej monety, bo tylko wtedy uświadomi sobie jej wartość – dwoistość materii teatru.

Jednak wydaje mi się, że brakuje tutaj trzeciego elementu. Elementu łączącego, umożliwiającego komunikację i zespolenie myśli z duchem, materią z energią, ciała aktora z jego emocjonalnością. Moim zdaniem, tym elementem jest technika aktorska, która często utożsamiana jest błędnie z „warsztatem aktora”.

Technika a warsztat

Dość powszechne chyba rozumienie pojęcia „warsztat aktora” to zbiór przeróżnych elementów związanych z wykonywaniem zawodu (ogólnie). Ja lubię sobie wyobrażać warsztat aktora jako pomieszczenie, które przypomina zwykły warsztat:

Przy jednej ścianie, na półkach stoją osobiste doświadczenia życiowe (wydarzenia i towarzyszące im przeżycia, których doświadczył w swoim prywatnym życiu) – ułożone w segmenty, podzielone na pozytywne i negatywne, trudne i łatwe.

Na innej ścianie wiszą doświadczenia zawodowe (zasób różnorodnych zadań, jakie już otrzymał, przestrzenie sceniczne, teatry, w których grał, spotkania z różnymi partnerami scenicznymi, reżyserami, ich sposobami myślenia, działania) – niektóre w złotych ramach, inne w antyramach, a w koszu tych kilka niechlubnych.

Gdzieś w kącie leżą przeżycia zawodowe (sukcesy i porażki, sposoby ich przeżywania, stres i sposoby jego przeżywania) – niedbale rzucone na podłogę, a pod spodem, zasypany, stres.

Na parapecie: zasób wiedzy (przedstawienia, które widział, inspiracje artystyczne, które przeżył, książki, które przeczytał) – niezbyt pokaźny i trochę zakurzony

Na biurku leży zestaw stylów teatralnych (doświadczenia gry w teatrze klasycznym, *commedia dell'arte*, współczesnym, teatrze formy, tańca, ruchu) – posegregowany, podzielony wyraźnie na grupy.

Każdy z nas mógłby do tego obrazka dodać coś jeszcze, coś osobistego może, albo zmienić aranżację, ozdobić coś, przeombrować, coś wyrzucić. Mnie w tym obrazku brakuje kompletu narzędzi. Tym jest dla mnie technika aktora: zestawem uniwersalnych narzędzi potrzebnych do wykonania zadań, do twórczego przetworzenia materiału obecnego na ścianach i w kątach warsztatu oraz zestawem umiejętności posługiwania się nimi.

Do niedawna wydawało mi się, że narzędzia przychodzą z czasem, że aktor wiedziony potrzebą wykonania zadań wytworzy sobie, skonstruuje narzędzia. „Potrzeba matką wynalazku” – mówimy. I w porządku, takie samodzielnie wykonane narzędzia sprawiają się świetnie, czasem nawet są perfekcyjne. Jednak nie są uniwersalne. Kiedy przychodzi do pracy zespołowej, każdy z aktorów używa innych narzędzi. Nie mogą ich pożyczać, wymieniać, dzielić się nimi, bo każde z nich jest indywidualne. Trudno jest nawet porozumiewać się jasno, gdy każdy z zespołu używa indywidualnych, niepowtarzalnych i niezrozumiałych dla partnerów narzędzi.

I tutaj znów pewnie mielibyśmy do czynienia z różnym podejściem do sprawy: jedni używać będą magicznych różdżek, którymi machać będą na lewo i prawo, inni narzędzi do krajania materiału scenicznego czy mielenia go na proszek. Potem tym proszkiem będą np. sypać w oczy publiczności i partnerom. Inni użyją narzędzi metodycznego prasowania problemów w kostki i te kostki układać będą w wysokie stopy. Jeszcze inni użyją ognia, by roztopić wszystko na masę albo spalić w popiół. Każdy sobie. Aż strach pomyśleć, jakich narzędzi będzie musiał użyć reżyser, aby stworzyć spójny spektakl...

I choć z praktyk takich mógłby powstać komiczny *performance*, ta analogia wydaje mi się ciekawym spojrzeniem na stan dzisiejszego wykształcenia studentów. Wiele wspaniałych

sposobów, wiele ciekawych doświadczeń, wiele indywidualnych narzędzi – lecz mało możliwości jasnej, zrozumiałej i niezaburzonej komunikacji. Na pewno jest w tym spojrzeniu nieco uproszczeń, jednak warto się nad tym pochylić. Dla mnie takim uniwersalnym zestawem narzędzi, platformą porozumiewania się i wspólnego tworzenia jest technika Michaiła Czechowa, często niedoceniana i sprowadzana do zestawu pomocniczych ćwiczeń, co wydaje mi się katastrofalnym uproszczeniem.

Technika Czechowa

Kiedy samodzielnie odkrywałem technikę Czechowa jeszcze na własnych studiach, zafascynowała mnie prostota i spójnością. Od razu pojawiło się we mnie pytanie: gdzie jest magia? Gdzie ta cudowna nieprzewidywalność, podniecenie z doświadczania nienamacalnego? Gdzie duch? Inne pytanie: skoro wszystko jest takie proste, jeśli wszystko zagrać można wewnętrznym gestem, co się stanie z moją frajdą poszukiwania sposobów na zagranie czegoś?

Myślę, że często spycha się technikę na margines w obawie właśnie przed utratą magii. Tej magii, która towarzyszy nam w poszukiwaniach sposobów, konstruowaniu narzędzi, próbach znalezienia wspólnego języka z innymi twórcami. Ta obawa jednak wydaje mi się nieuzasadniona. Kiedy zacząłem pracować z techniką Czechowa, natychmiast doświadczyłem magii. Nie było jej tam, gdzie się jej spodziewałem, ale była gdzie indziej. Zamiast magii niepewności spotkania z nienamacalnym, doświadczałem magii pewności tego spotkania. Zamiast ekscytacji z poszukiwania narzędzi, doznałem ekscytacji poszukiwania sposobów użycia narzędzi Czechowa, podniecenia podróży w świecie emocji. Dostęp do własnej emocjonalności był łatwiejszy, a magia płynęła

z doświadczania tego zjawiska. To zresztą jest jedną z podstaw tej techniki: opieranie wszystkiego na realnym doświadczeniu, a nie na eksperymencie myślowym – co jest dość radykalne w kontekście znanych metod Stanisławskiego (magiczne „gdyby”). Czechow mówi: najpierw wykonaj, potem poddaj analizie. Sam jednak często podkreślał, że jego technika jest czystym przedłużeniem metody Stanisławskiego.

Zagadnienia samej techniki Czechowa w moim zamierzeniu nie są podstawowym tematem tego opracowania. Stanowią temat na o wiele dłuższe „zanurzenia”, na pewno również w formie warsztatu. Ważniejsze jest dla mnie, by wykazać, że technika w rozumieniu prawdziwie Czechowskim stanowi niezbędne ogniwo naszego dzisiejszego systemu edukacji wszystkich wydziałów aktorskich (mam tu na myśli wszystkie wydziały za podstawę mające umiejętność wytwarzania komunikatów emocjonalnych, w tym wydziały sztuki lalkarskiej, wokально-aktorskie i taneczne). Realizuje wszystkie podstawowe wymagania przedmiotów elementarnych, jednocześnie tworząc wspólną i uniwersalną platformę pojęciową i dydaktyczną dla reszty przedmiotów. Technika Czechowa spójnie wiąże różne zagadnienia, które występować będą w całym okresie edukacji na późniejszych etapach oraz w zawodowej działalności każdego aktora. Dlatego jej nauczanie stanowi bardzo dobry obraz do pierwszego naświetlenia studenckiej „kliszy”.

System Czechowa przynosi ze sobą odpowiedź, które nie próbują całościowo opisać nienamacalnych zjawisk, nie próbują zamknąć tej magii w pudełku, ale też nie pozwalają jej rządzić się (mniej lub bardziej przewidywalnym) przypadkiem. Zwyczajnie dają studentowi narzędzia do wykonywania powierzonych mu zadań, bez utraty zewnętrznej satysfakcji, umożliwiając doświadczanie wewnętrznej

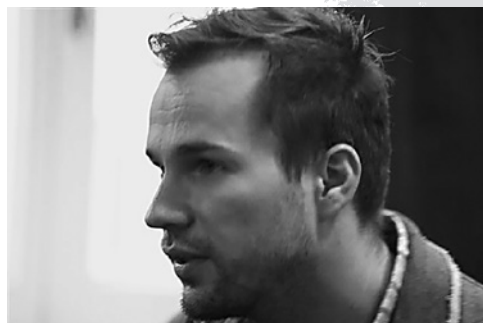
satysfakcji dużo częściej i mocniej. Czechow proponuje system pojęć, który bardzo trafnie opisuje działania emocjonalne aktora (np. rozdziela coś, co nazywamy „intencją” na działanie i zabarwienie emocjonalne – co wbrew pozorom znacznie upraszcza pracę aktora). Dzięki temu porozumiewanie się ze studentami pozbawione jest wielu pomyłek, katastrofalnych uproszczeń, które często są trudne do odnalezienia. W dużym stopniu eliminuje przypadkowość w wykonywaniu zadań – jeśli student dobrze wykona zadanie, od razu poczuje wewnętrzną satysfakcję (bo prawdziwie doświadczy emocjonalnego aktu), zdobędzie też zapewne tę zewnętrzną, bo prawdziwe doświadczenie emocjonalne łatwo rozpoznać na scenie, ale nade wszystko – student będzie wiedział, jaką drogą tego doświadczył, a więc możliwe dla niego będzie powtórne wykonanie (co nazywamy „świadomym wykonaniem zadania”). W tym sensie proponowana technika pozbawia studenta wspomnianego wcześniej uczucia zagubienia. Laurence Olivier po genialnym wykonaniu Otella zamknął się w garderobie i godzinami nie wychodził. Zapytany: „Mistrzu, dlaczego się chowasz? Przecież to było genialne!”, odpowiedział: „Wiem, że to było świetne, ale nie wiem, jak to zrobiłem. I to mnie najbardziej martwi”.

Może to wyglądać tak, jakbym uważał technikę Czechowa za receptę na wszystkie problemy aktorskie. Tak oczywiście nie jest. System jest prosty, ale jego prostotę rozumie się po wielu doświadczeniach, ciężkiej pracy i wielu wątpliwościach. Nauczanie tej techniki jest na pewno dość długotrwałe i czasem mozolne. W dużym stopniu polega na usuwaniu przeszkód, których człowiek nabywa przez całe życie. Jest w niej wiele radykalnego podejścia, co wymaga trudnych potyczek z przekonaniem, przeświadczeniem i przyzwyczajeniami (nie tylko studentów). Efek-

ty nie są natychmiastowe, choć wydają mi się dość wcześnie rozpoznawalne. Ćwiczenia wymagają konsekwencji i uporu, co nie jest możliwe do osiągnięcia na drodze okazjonalnych warsztatów. W ciągu tygodniowych zajęć warsztatowych w PWST Wrocław we wrześniu 2014 i trzydniowych w PWST Kraków udało mi się jedynie zaszczyć technikę, zafascynować nią, pokazać, że wiele wyjaśnia i porządkuje, że jest możliwa, powtarzalna i magiczna. Ale kiedy rozmawiam z tamtymi studentami dziś (na różnych latach), mówią, że mają kłopoty z zastosowaniem narzędzi, które pobieżnie poznali na warsztatach, że pod naporem zadań chwytają się łatwiejszych sposobów (czyli przyzwyczajęń!). Tutaj tworzy się luka pomiędzy zadaniem a jego wykonaniem. I często pedagog nie może się poświęcić pracy nad interpretacją tekstów, scen czy roli, bo studentowi brakuje narzędzi do wykonania zadań stanowiących podstawę bycia na scenie: wytwarzania prawdziwych emocji, ciągłej obecności emocjonalnej, utrzymania napięcia, prowadzenia dialogu, budowania charakterystyczności itd. Technika Czechowa nie jest tylko sposobem pracy nad materiałem, jest spójnym zestawem podstawowych narzędzi, z którymi student, dzięki inspiracji i doświadczeniu pedagogów, może tworzyć wspaniałe interpretacje, poszukiwać rozwiązań, czując się swobodnym w rzeczywistości scenicznej.

Stąd w mojej obecności na zajęciach w PWST upatruję możliwości tworzenia pomostu pomiędzy zadaniem postawionym przez pedagoga a wykonaniem go przez studenta poprzez „wstrzykiwanie” narzędzi w tę lukę (dotyczy to zadań na wszystkich poziomach: od elementarnej kontroli uwagi, przez wytwarzanie emocji, wytworzenie i utrzymanie dialogu, ciągłej emocjonalnej obecności na scenie, po kompozycję emocjonalną czy budowanie charakterystyczności postaci).

Jednak zawsze odbywa się to kosztem czasu pracy nad innymi zadaniami (interpretacją czy kompozycją scen). Dlatego, moim zdaniem, uzupełnienie tej luki możliwe jest tylko dzięki stworzeniu samodzielnego przedmiotu w programie studiów, poświęconemu technikom aktorskim.



WŁODZIMIERZ CHOMIAK (pseud. Teo Dumski; 1984) – aktor, dramaturg, reżyser, absolwent Wydziału Aktorskiego PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie Filia we Wrocławiu. Artysta niezależny, zajmujący się badaniem i nauczaniem techniki Michaiła Czechowa w świetle nauk psychologicznych i duchowych, autor wielu eksperymentów formalnych, szczególnie na polu kreatywnego wykorzystania nowych technologii w teatrze.

Realizacja projektu: „Efektywność uczenia się wybranych czynności ruchowych realizowanych przez studentów PWST w Krakowie w zależności od poziomu kondycyjnych i koordynacyjnych zdolności motorycznych”.

**JACEK ROMANOWSKI
JAROSŁAW OMORCZYK
PRZEMYSŁAW BUJAS
EWA PUSZCZAŁOWSKA-LIZIS**



Poziom sprawności fizycznej studentek i studentów PWST w Krakowie na tle wybranych grup porównawczych

Sprawność fizyczna studentek i studentów Wydziału Aktorskiego krakowskiej PWST stała się w ostatnich latach jednym z priorytetów naszej Uczelni w przygotowaniu warsztatowym przyszłych aktorek i aktorów. Zadania, jakie stawia współczesny teatr aktorom, wymagają niekiedy akrobatycznej wręcz sprawności. Równocześnie aktorzy powinni mieć świadomość motoryki ruchu, ciało aktora nie może być w najmniejszym stopniu „leniwe”. Nawet w tzw. statycznych sytuacjach na scenie świadomość gestu, jego dynamiki, oszczędnego i celowego ruchu jest niezwykle istotną umiejętnością, której nie sposób osiągnąć, nie mając rozćwiczoności, sprężystości, a co za tym idzie – swobodnego, uwolnionego od zbędnych napięć ciała. Uczestnicząc w egzaminach wstępnych na naszą Uczelnię obserwujemy na ogół katastrofalny stan sprawności fizycznej kandydatów. Nasz projekt badawczy ma na celu postawienie diagnozy: czego najbardziej brakuje kandydatom, jeśli idzie o sprawność

fizyczną, na co szczególnie winniśmy zwracać uwagę, konstruując programy takich przedmiotów jak: wychowanie fizyczne, plastyka ruchu scenicznego, taniec i rytmika, aby, ogólnie mówiąc, nadrobić zaległości szkoły średniej.

W mojej drodze zawodowej bardzo pomaga mi to, że przez kilka lat trenowałem gimnastykę sportową, jeździłem konno, pływałem, jeździłem na nartach. W wielu przedstawieniach wykorzystywałem te gimnastyczne umiejętności, np. wspinałem się po wysokim, pięciometrowym słupie w sztuce *Tato tato sprawa się rypla* w teatrze w Opolu, huśtałem się na trapezie w *Sytuacji bez wyjścia*, medytowałem, stojąc na głowie i prowadziłem w tej pozycji dialog w *Mistrzu i Małgorzacie* czy ostatnio, wisząc na stalowej linie nad widownią głową w dół, śpiewałem i prowadziłem prawie dziesięciominutowy dialog w *Weselu hrabiego Orgaza* w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie.

Jacek Romanowski

Streszczenie

Cel badań. Analiza poziomu sprawności fizycznej studentek i studentów Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie na tle młodzieży studiującej na wybranych krakowskich uczelniach.

Materiał i metody. Badaniami objęto 29 studentek i 31 studentów I roku Wydziału Aktorskiego Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie. Dokonano pomiarów wybranych cech somatycznych i funkcjonalnych oraz przeprowadzono ocenę wybranych zdolności motorycznych. Z uzyskanych danych obliczono podstawowe miary statystyki opisowej. Porównano wyniki badań własnych z danymi uzyskanymi przez innych autorów, a także obliczono sumaryczny wskaźnik poziomu sprawności fizycznej oddzielnie dla kobiet i mężczyzn.

Wyniki badań. Sumaryczny wskaźnik poziomu sprawności fizycznej u studentek PWST wyniósł 56,67 pkt, a u studentów 52,33 pkt. U obu płci odnotowano wysoki zakres gibkości, a także niski poziom siły względnej kończyn górnych i obręczy barkowej.

Wnioski. Studentki PWST na tle reprezentantek krakowskiego środowiska akademickiego odznaczały się najlepszym poziomem gibkości oraz wytrzymałości siłowej mięśni brzucha i zginaczy stawów biodrowych. Studenci PWST pod względem większości cech funkcjonalnych i zdolności motorycznych, z wyjątkiem wytrzymałości mięśni brzucha i zginaczy stawów biodrowych oraz gibkości, ustępowali reprezentantom AWF. Studentki i studenci PWST charakteryzowali się wyższym poziomem sprawności fizycznej w porównaniu do młodzieży wybranych krakowskich uczelni, z wyjątkiem kobiet i mężczyzn studiujących w AWF.

Wstęp

Sprawność fizyczna to gotowość organizmu ludzkiego do podejmowania i rozwiązywania trudnych zadań ruchowych w różnych sytuacjach życiowych, wymagających siły, szybkości, gibkości, zwinności i wytrzymałości, jak również pewnych nabytych i ukształtowanych umiejętności i nawyków ruchowych opartych na odpowiednich uzdolnieniach ruchowych i stanie zdrowia [1]. W przypadku wielu grup zawodowych, m.in. nauczycieli wychowania fizycznego, pracowników służb mundurowych, straży pożarnej, ratownictwa górskiego, ratownictwa wodnego, górnictwa, wysoka sprawność fizyczna jest elementem warunkującym poprawne wykonywanie czynności zawodowych. W tym kontekście nie sposób pominąć również aktorów, którzy wielokrotnie zobowiązani są do realizowania skomplikowanych zadań ruchowych (np. w zakresie sztuk walki, akrobatyki, tańca, jazdy konnej). Poszukiwanie metod skutecznej oceny sprawności i poszczególnych jej komponentów u młodzieży akademickiej studiującej w szkołach wyższych o różnych profilach ma w Polsce długoletnią tradycję [2-4]. Prowadzono badania nad zróżnicowaniem międzypłciowym, jak również kinetyką i dynamiką zmian zachodzących w efektywnej sferze motoryczności osób studiujących [5-11]. Badania prowadzone w różnych placówkach akademickich pozwoliły oszacować możliwości motoryczne oraz właściwości cech somatycznych młodzieży legitymującej się statusem studenta. Jednak przegląd obszernego piśmiennictwa nasuwa wniosek, że podobnych analiz nie prowadzono wśród studentów wyższych szkół teatralnych. Tym samym nie znajdujemy odpowiedzi na pytanie, jaki jest stan biologiczny oraz motoryczny studentów uczelni o profilu aktorskim w konfrontacji z wynikami uzyskiwanymi

w grupach reprezentantów innych kierunków kształcenia.

Szkoły teatralne i filmowe (także akademie sztuk pięknych i akademie muzyczne) powszechnie określane są mianem uczelni artystycznych. Wydaje się, że w przekonaniu dużej części społeczeństwa studenci tych kierunków odznaczają się niskim poziomem sprawności fizycznej w porównaniu do swoich rówieśników. Jednak to właśnie przygotowanie sprawnościowe do zawodu aktora jest niezwykle ważnym kierunkiem działań pedagogicznych. Już na etapie egzaminów wstępnych do szkół teatralnych kandydaci przejawiający wyższy poziom zdolności motorycznych mają większe szanse na zakwalifikowanie się na pierwszy rok studiów. Z kolei na proces kształcenia ruchowego aktorów składa się szereg przedmiotów praktycznych. W Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej im. Ludwika Solskiego w Krakowie w programach nauczania uwzględnia się następujące przedmioty: wychowanie fizyczne (w tym: gimnastyka sportowa, akrobatyka, lekkoatletyka, sztuki walki, pływanie, łyżwiarstwo, a także ćwiczenia kształtujące siłę, wytrzymałość ogólną, szybkość, koordynację ruchową i gibkość), taniec, ciało w przestrzeni, plastyka ruchu scenicznego, joga, improwizacje ruchowe. Każdy z wymienionych przedmiotów może mieć ogromne znaczenie w późniejszej pracy zawodowej. W świetle powyższych rozważań wydaje się, że monitorowanie sprawności fizycznej przyszłych aktorów jest w pełni uzasadnione, a nawet konieczne. Jednak problematyka testowania sprawności fizycznej studentów szkół teatralnych jak dotąd pozostawała otwarta. Wskazuje to na potrzebę prowadzenia badań w kierunku określenia poziomu sprawności fizycznej, umiejętności ruchowych u adeptów zawodu aktorskiego – studentów szkół teatralnych i aktorskich.

Opracowanie optymalnej baterii testów sprawnościowych dla tej grupy studentów napotyka na trudność wynikającą przede wszystkim z różnorodności zadań ruchowych wymaganych od aktorów. Wielość tych zadań, a także różne warunki ich realizacji, często nakazuje tej grupie zawodowej pozostanie w wysokiej dyspozycji fizycznej. W związku z tym wyniki prób sprawnościowych powinny być poddawane głębokiej analizie i uwzględniane w planowaniu dalszego doskonalenia ruchowego. Trzeba również pamiętać, że w działaniach metrologicznych należy podążać za najnowszymi osiągnięciami naukowymi, które wyraźnie wskazują, iż koncentracja jedynie na ocenie poziomu sprawności fizycznej jest podejściem nieodpowiednim. Testy można też wykorzystywać jako narzędzia pedagogiczne do diagnozy i prognozy podjętych edukacyjnych działań prozdrowotnych zgodnie z koncepcją „health-related fitness” [12, 13]. Taki pogląd jest szczególnie istotny przy wciąż obniżającym się poziomie sprawności fizycznej polskiej młodzieży. Oprócz diagnozowania stanu i kontrolowania zmian zachodzących w sferze ruchowej człowieka, testowanie powinno stanowić istotny środek promocji zdrowia i wychowania [14].

Cel pracy stanowiła próba diagnozy i analizy poziomu sprawności fizycznej studentek i studentów Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie na tle młodzieży studiującej na wybranych krakowskich uczelniach.

Materiał i metody badań

Badaniami w roku akademickim 2012/2013 (listopad 2012 roku) i 2013/2014 (listopad 2013 roku) objęto łącznie 29 studentek i 31 studentów I roku Wydziału Aktorskiego Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej (PWST) im. Ludwika Solskiego w Krakowie. Średni

wiek kobiet wynosił $20,69 \pm 1,34$ roku, natomiast mężczyzn $20,55 \pm 1,34$ roku. Wszystkie badane osoby posiadały aktualne zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do uczestniczenia w zajęciach ruchowych, jak również wyraziły zgodę na udział w projekcie naukowym realizowanym w PWST.

W badaniach uwzględniono następujące cechy somatyczne, funkcjonalne oraz zdolności motoryczne:

- masa ciała (Masa);
- wysokość (Wys);
- wskaźnik wagowo-wzrostowy Queteleta II (BMI), który określa stosunek masy ciała (kg) do kwadratu wysokości ciała (m) [15];
- siła względna mięśni kończyn górnych i obręczy barkowej (WytrSiłRam) – „zwis na ramionach zgiętych” (próbę wykonano na drążku gimnastycznym) [16];
- gibkość (Gibk) – „skłon tułowia w przód w siadzie” (punkt zero znajdował się w miejscu zetknięcia stóp z deską pionową skrzyni) [16];
- dynamiczna siła skurczu mięśni kończyn dolnych (SiłDyn) – „skok w dal z miejsca” [16];
- maksymalna praca anaerobowa (MPA), określająca bezmleczanową zdolność wysiłkową w dżulach [J]. Została ona wyrażona iloczynem skoku w dal z miejsca, masy ciała oraz wartości przyspieszenia ziemskiego [17];
- maksymalna siła chwytu ręki sprawniejszej (SiłMax) – „ścisk dynamometru” (wykorzystano dynamometr hydrauliczny ręczny – SAEHAN) [16];
- możliwości zwinnościowo-koordynacyjne (Zwinność) – „bieg po kopercie” [2];
- wytrzymałość siłowa mięśni brzucha i zginaczy stawów biodrowych (Wytr-

SiłBrzuch) – „siady z leżenia tyłem w czasie 30 s” [16];

- maksymalny pobór tlenu (VO_{2max}) – pomiaru maksymalnego minutowego poboru tlenu dokonano metodą pośrednią, zgodnie z metodyką testu Margarii i wsp. [18] (do oceny częstości skurczu serca wykorzystano Sport-Tester Garmin Forerunner 305);
- wytrzymałość siłowa mięśni ramion i obręczy barkowej (SiłWzgl) – „ugięcia i wyprosty ramion w zwisie” (jedna z prób Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej) [19]. Próbę wykonywali wyłącznie mężczyźni.

Z danych pomiarowych obliczono podstawowe miary statystyki opisowej: średnie arytmetyczne ($\bar{x}$), odchylenia standardowe (SD), współczynniki zmienności (V), dolne kwantyle (Q_1), mediany (Me), górne kwantyle (Q_3), rozstępy kwantylowe (RQ). Podano również wartości skrajne (Max i Min). W celu określenia stopnia zróżnicowania badanych zmiennych posłużono się skalą zmienności według Boguckiego [20].

Wyniki uzyskane w badaniach własnych odniesiono do rezultatów prac przeprowadzonych przez innych autorów. Uwzględniono dane studentek i studentów I roku, reprezentujących następujące krakowskie uczelnie: Akademia Ekonomiczna (AE), Akademia Górniczo-Hutnicza (AGH), Akademia Pedagogiczna (AP), Akademia Rolnicza (AR), Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego (CM UJ), Politechnika Krakowska (PK), Uniwersytet Jagielloński (UJ) [4, 21], Akademia Wychowania Fizycznego (AWF) [21, 22].

Dokonano również komparacji poziomu sprawności fizycznej studentek i studentów PWST z młodzieżą innych kierunków akademickich, na podstawie punktacji w skali T,

opracowanej przez Januszewskiego i Mleczkę [4]. W tym celu wykorzystano własne wyniki prób zdolności motorycznych i właściwości funkcjonalnych oraz następujące dane zebrane przez wymienionych autorów: „skłon tułowia w przód w siadzie”, „skok w dal z miejsca”, „ścisk dynamometru”, „bieg po kopercie”, a także MPA i VO_{2max} . Poziom sprawności fizycznej został wyrażony sumą punktów (wskaźnik sumaryczny), których wartości odpowiadały wynikom poszczególnych zmiennych.

Wyniki badań

W tabeli 1 zawarto wartości cech somatycznych, funkcjonalnych i prób zdolności motorycznych studentek i studentów PWST. Z danych tych wynika, że mężczyźni w porów-

nianiu do kobiet odznaczali się wyższymi wartościami masy i wysokości ciała, jak również wskaźnika BMI. W zakresie badanych zdolności motorycznych, a także MPA i VO_{2max} zaobserwowano korzystniejsze wyniki u studentów. Z kolei studentki cechowały się lepszą gibkością (różnica wartości średnich arytmetycznych wyniosła 7,23 cm). W przypadku kobiet największe zróżnicowanie wyników zaobserwowano w próbie „zwis na ramionach zgiętych” ($V=74,18\%$), natomiast u mężczyzn w „ugięciach i wyprostach ramion w zwisie” ($V=76,85\%$). U kobiet małą i umiarkowaną zmienność ($<10\%$) odnotowano w zakresie wyników „skoku w dal z miejsca”, „biegu po kopercie” oraz „siadów z leżenia tyłem w czasie 30 s”. Z kolei u mężczyzn taki charakter zróżnicowania wyników pomiarów stwier-

Tabela 1. Statystyki opisowe cech somatycznych, funkcjonalnych oraz zdolności motorycznych studentek i studentów PWST

Płeć	Zmienna	Max	Min	$\bar{x}$	SD	V	Me	Q1	Q3	RQ
♂	Masa [kg]	69,00	43,80	57,71	6,34	10,99	57,00	54,90	63,00	8,10
	Wys [cm]	177,00	153,00	166,68	5,40	3,24	166,00	163,00	171,00	8,00
	BMI [kg/m ²]	26,29	17,56	20,81	2,01	9,66	20,54	19,24	21,81	2,57
	WytzSiłRam [s]	43,00	1,29	15,90	11,80	74,18	14,46	5,02	22,93	17,91
	Gibk [cm]	31,00	11,00	21,25	5,21	24,51	22,50	18,00	25,30	7,30
	SiłDyn [cm]	210,00	151,00	184,32	14,66	7,95	183,00	178,00	194,00	16,00
	MPA [J]	1307,97	803,50	1024,39	122,18	11,93	1041,23	929,52	1119,12	189,61
	SiłMax [kG]	36,00	18,00	27,19	5,19	19,10	26,00	24,00	31,50	7,50
	Zwinność [s]	36,60	24,65	26,94	2,42	8,98	26,25	25,92	27,18	1,26
	WytzSiłBrzuch [liczba powtórzeń]	33,00	22,00	28,00	2,71	9,67	28,00	26,00	30,00	4,00
	VO _{2max} [ml/kg]	62,71	38,07	47,92	7,04	14,69	44,71	43,62	51,88	8,26
♀	Masa [kg]	98,00	58,20	73,17	8,05	11,00	73,30	68,45	76,00	7,55
	Wys [cm]	190,00	169,00	180,16	5,29	2,93	181,00	176,50	183,50	7,00
	BMI [kg/m ²]	29,59	18,99	22,52	2,05	9,11	22,66	20,77	23,41	2,63
	WytzSiłRam [s]	88,00	2,00	39,97	18,08	45,25	35,00	30,00	51,00	21,00
	Gibk [cm]	28,30	0,20	14,02	5,86	41,80	14,70	11,28	17,70	6,43
	SiłDyn [cm]	268,00	165,00	225,00	25,22	11,21	225,50	212,75	245,00	32,25
	MPA [J]	2256,30	1181,61	1607,82	242,25	15,07	1577,45	1457,40	1732,25	274,85
	SiłMax [kG]	68,00	31,00	46,30	8,27	17,87	45,00	40,25	52,50	12,25
	Zwinność [s]	27,81	22,77	24,65	1,30	5,27	24,40	23,70	25,41	1,71
	WytzSiłBrzuch [liczba powtórzeń]	35,00	24,00	30,47	2,40	7,89	30,50	29,25	32,00	2,75
	VO _{2max} [ml/kg]	75,32	39,29	52,56	9,01	17,14	50,54	46,08	59,39	13,31
	SiłWzgl [liczba powtórzeń]	19,00	0,00	6,04	4,64	76,85	5,50	2,00	8,25	6,25

dzono w przypadku „biegu po kopercie” oraz „siadów z leżenia tyłem w czasie 30 s”.

W tabeli 2 zamieszczono średnie arytmetyczne cech somatycznych, funkcjonalnych i zdolności motorycznych studentek i studentów PWST oraz grup porównawczych reprezentujących wybrane krakowskie uczelnie. Analiza tych danych wskazuje, że studentki AWF oraz PWST były wyższe w porównaniu do studentek z grup porównawczych. Masa ciała kobiet studiujących w AWF była wyższa od masy ciała studentek PWST średnio o 3,3 kg. Natomiast średnia arytmetyczna

wskaźnika BMI osiągnęła najniższą wartość w przypadku studentek PWST ($\bar{x}$ = 20,81 kg/m²) oraz AE ($\bar{x}$ = 20,80 kg/m²). W odniesieniu do zdolności motorycznych diagnozowanych próbami: „zwis o ramionach zgitych” „skok w dal z miejsca”, „ścisk dynamometru”, „bieg po kopercie” najlepsze wyniki uzyskały studentki AWF. Podobną tendencję stwierdzono w przypadku MPA oraz VO_{2max}. Studentki PWST przewyższały pozostałe grupy kobiet poziomem gibkości ocenianej „skłonem tułowia w przód w siadzie” ($\bar{x}$ = 21,25 cm), a także wytrzymało-

Tabela 2. Zestawienie przeciętnych wyników cech somatycznych, funkcjonalnych i zdolności motorycznych studentek i studentów PWST na tle grup porównawczych

Płeć	Uczelnia	Masa [kg]	Wys [cm]	BMI [kg/m ²]	WytrSiIRam [s]	Gibk [cm]*	SiIDyn [cm]	MPA [J]	SiIMax [kg]	Zwinność [s]	WytrSiIBrzuch [liczba powtórzeń]	VO _{2max} [ml/kg]	SiIWzgl [liczba powtórzeń]
♀	PWST	57,71	166,68	20,81	15,90	21,25	184,32	1024,39	27,19	26,94	28,00	47,92	-
	AWF**	-	-	-	51,10	11,86	191,64	-	39,46	-	24,85	-	
	AWF***	61,01	166,98	21,86	-	18,04	198,10	1186,35	33,58	25,38	23,70	48,23	
	AE***	55,89	163,91	20,80	-	12,11	169,77	927,86	21,07	29,15	18,10	44,40	
	AGH***	56,65	163,42	21,20	-	13,08	183,79	1019,65	20,89	26,96	18,70	44,65	
	AP***	57,10	164,15	21,16	-	12,62	165,11	924,96	21,08	29,27	17,50	47,70	
	AR***	58,42	163,92	21,74	-	11,69	168,58	963,82	19,60	30,02	18,60	42,99	
	CM UJ***	57,73	163,82	21,46	-	13,70	169,27	952,81	21,33	28,73	19,30	39,51	
	PK***	57,21	164,85	21,03	-	13,38	175,38	985,40	21,53	26,70	19,30	42,22	
♂	UJ***	57,12	164,20	21,17	-	12,78	169,10	945,48	20,13	28,90	17,90	47,08	-
	PWST	73,17	180,16	22,52	39,97	14,02	225,00	1607,82	46,30	24,65	30,47	52,56	6,04
	AWF**	-	-	-	-	10,17	236,49	-	55,34	-	28,43	-	8,81
	AWF***	75,03	178,88	23,45	-	16,74	239,74	1763,79	53,43	23,88	30,90	58,39	-
	AE***	70,09	178,10	22,11	-	10,18	222,24	1526,31	43,61	25,65	23,40	53,25	-
	AGH***	70,95	176,64	22,73	-	12,96	234,23	1630,18	43,14	24,30	24,00	49,34	-
	AP***	72,35	177,51	22,95	-	8,57	216,61	1533,62	44,35	25,54	21,90	51,03	-
	AR***	72,40	177,55	22,94	-	7,80	220,03	1555,42	44,92	26,24	22,10	51,21	-
	CM UJ***	71,89	177,20	22,86	-	11,53	220,05	1547,77	45,26	25,85	24,40	47,13	-
	PK***	70,57	177,43	22,42	-	11,98	224,95	1557,10	45,69	25,81	23,20	49,23	-
	UJ***	70,78	177,88	22,34	-	7,32	222,57	1543,95	40,54	25,89	22,90	49,16	-

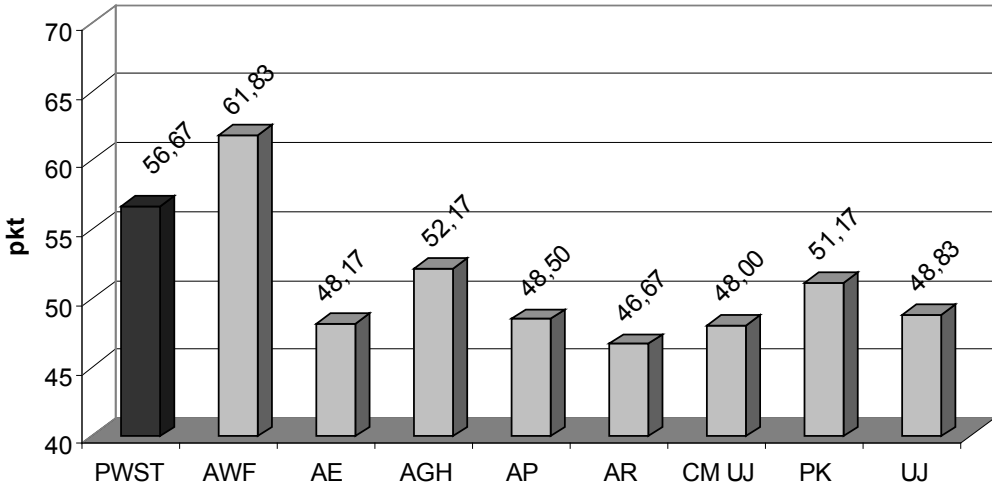
Legenda:

* Wszystkie wyniki próby „skłonu tułowia w przód w siadzie” zestawiono tak, aby punkt zero znajdował się w miejscu zetknięcia stóp ze skrzynią.

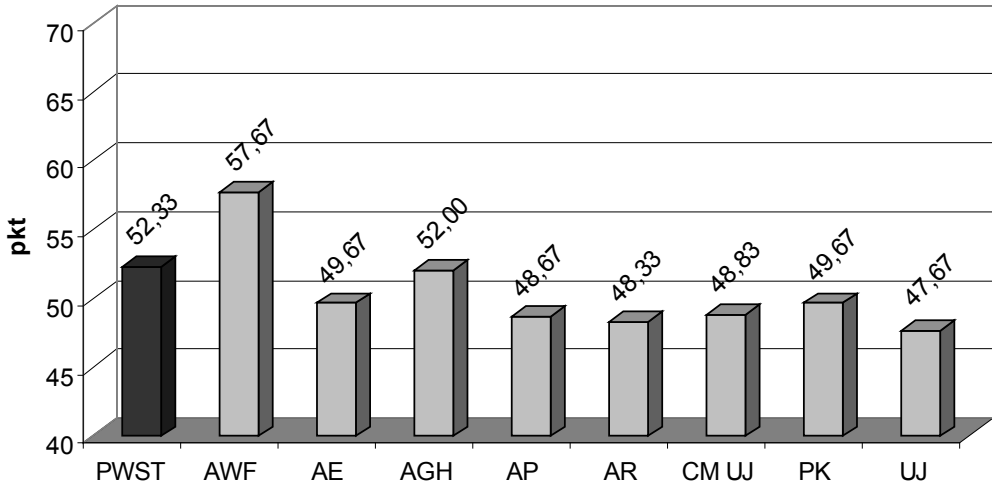
** Wyniki badań zamieszczone w pracy doktorskiej Omorczyka [21].

*** Wyniki badań zamieszczone w artykule Januszewskiego i Mleczki [3] oraz pracy doktorskiej Mirka [20] (dotyczy WytrSiIBrzuch).

Rycina 1. Poziom sprawności fizycznej krakowskich studentek wyrażony sumarycznym wskaźnikiem sprawności fizycznej



Rycina 2. Poziom sprawności fizycznej krakowskich studentów wyrażony sumarycznym wskaźnikiem sprawności fizycznej



ścią siłową mięśni brzucha i zginaczy stawów biodrowych w próbie „siady z leżenia tyłem w czasie 30 s” ($\bar{x}$ = 28,00 powtórzeń). Przyszłe aktorki w porównaniu do studentek AE, AGH, AP, AR, CM UJ, PK i UJ wykazały się lepszymi wskaźnikami siły dynamicznej kończyn dolnych, maksymalnej pracy anaerobowej, siły maksymalnej i maksymalnej

konsumpcji tlenu, co ułożyło je w zakresie tych zmiennych bezpośrednio za studentkami AWF.

W przypadku mężczyzn najwyższe wartości wysokości ciała osiągnęli studenci PWST ($\bar{x}$ = 180,16 cm), którzy byli wyżsi od studentów AWF średnio o 1,28 cm. Z kolei reprezentanci AWF osiągnęli wyższe wartości

masy ciała w stosunku do przyszłych aktorów (różnica 1,86 kg). Wskaźnik BMI młodzieży uczącej się w PWST wyniósł $\bar{x}=22,52 \text{ kg/m}^2$ i był niższy od tych, które uzyskali studenci: AWF, AGH, AP, AR oraz CM UJ.

Analiza wyników maksymalnej siły chwytu ręki pozwoliła stwierdzić, że jedynie studenci AWF odznaczali się wyższymi wartościami siły w stosunku do aktorów (różnica średnich arytmetycznych wyniosła 9,04 kG – w stosunku do grupy badanej przez Omorczyka [22] i 7,13 kG – w relacji do wyników Januszewskiego i Mleczki [4]). Podobnie w przypadku rezultatów „skłonu tułowia w siadzie w przód” i „siadów z leżenia tyłem w czasie 30 s” jedynie grupa studentów AWF badana przez Januszewskiego i Mleczkę [4] osiągnęła wyższe wartości analizowanych zmiennych. Studenci PWST charakteryzowali się niższym poziomem siły eksplozywnej kończyn dolnych, MPA i zwinności od studentów AWF i AGH. Z kolei uzyskane średnie wskaźniki $VO_{2\max}$ umiejscowiły aktorów za studentami AWF oraz AE. Również wyniki „ugięć i wyprostów ramion w zwisie” osiągały wyższe wartości w przypadku mężczyzn uczących się w AWF, o czym świadczy różnica powtórzeń wynosząca 2,77.

Na rycinie 1 zamieszczono wyniki oceny punktowej poziomu sprawności fizycznej studentek krakowskich uczelni. Przyszłe aktorki uzyskały 56,67 pkt i obok studentek AWF, które odznaczały się najwyższą wartością sumarycznego wskaźnika poziomu sprawności fizycznej (61,83 pkt), przewyższały reprezentantki pozostałych uczelni.

Rycina 2 zawiera wyniki oceny punktowej poziomu sprawności fizycznej uzyskane w grupach męskich. Z danych tych wynika, że studenci AWF cechowali się najwyższym poziomem sprawności fizycznej, o czym świadczyła wartość sumarycznego wskaźnika poziomu sprawności fizycznej (57,67 pkt).

Podobnie jak w przypadku kobiet, na drugim miejscu w zestawieniu uplasowały się wyniki uzyskane przez przyszłych aktorów (52,33 pkt), a następnie studentów AGH (52,00 pkt).

Dyskusja

Aktorstwo to zawód wymagający wykonywania skomplikowanych zadań ruchowych. Odgrywanie wielu ról teatralnych, filmowych bazuje na realizacji różnorodnych, czasami wręcz ryzykownych zadań aktorskich, a poprawność i bezpieczeństwo ich wykonania w wielu przypadkach uzależniona jest od wszechstronnego przygotowania ruchowego. Dlatego przygotowanie sprawnościowe oraz weryfikacja podejmowanych działań szkoleniowych nabiera w tym aspekcie szczególnego znaczenia. Analiza poziomu sprawności fizycznej studentów pierwszego roku studiów powinna umożliwić pedagogom efektywne planowanie i realizację zajęć, których głównym celem jest przygotowanie do zawodu aktora. W niniejszej pracy dokonano charakterystyki cech somatycznych, funkcjonalnych oraz zdolności motorycznych studentek i studentów I roku PWST w Krakowie na tle grup porównawczych – młodzieży studiującej na wybranych krakowskich uczelniach.

Z licznych badań realizowanych na przestrzeni wielu lat wynika, że to studenci AWF w porównaniu do młodzieży reprezentującej inne uczelnie charakteryzują się wyższymi parametrami somatycznymi, jak również wyższym poziomem cech funkcjonalnych i zdolności motorycznych [6, 9, 23-25]. Stawia to zapewne efekt specyficznych kryteriów egzaminacyjnych, jak również treści programowych realizowanych w toku studiów, a także częstszego podejmowania rekreacyjnego lub wyczynowo różnych form aktywności fizycznej. Wydaje się zatem, że to właśnie studiujący w AWF stanowią szczególnie punkt

odniesienia dla innych grup. Badania własne przeprowadzone wśród młodzieży studiującej w PWST wskazują, że w przypadku niektórych zmiennych dominacja studentów AWF zostaje zachwiana.

W obrębie parametrów somatycznych wartość średniej arytmetycznej wysokości ciała u studentek AWF była nieznacznie wyższa w relacji do kobiet uczących się w PWST. Z kolei studenci tej uczelni artystycznej charakteryzowali się największą wysokością ciała spośród wszystkich porównywanych grup męskich. Jednak w przypadku masy ciała uzyskane wyniki potwierdziły spostrzeżenia wcześniej cytowanych autorów, że to studenci AWF charakteryzują się najwyższymi jej wartościami. W konsekwencji tego zjawiska należy zwrócić uwagę na wskaźniki wagowo-wzrostowe, które również były najwyższe wśród osób studiujących w AWF. Porównując wyniki kobiet warto podkreślić, że przyszłe aktorki oraz studentki AE cechowały się najniższymi wartościami BMI. Wartości przeciętne wskaźnika BMI u reprezentantów PWST, zgodnie z klasyfikacją Światowej Organizacji Zdrowia [26] wskazują na dobry stan odżywienia tej populacji, chociaż należy zwrócić uwagę na wyniki skrajne. U kobiet wartość minimalna wskazuje na niedowagę, z kolei u kobiet, jak i u mężczyzn wartości maksymalne wykraczają poza obszar wartości prawidłowych (wskazując na nadwagę). Należy jednak pamiętać, że interpretacja nadwagi, jak też otyłości na podstawie wskaźnika BMI nie zawsze bywa właściwa, z uwagi na fakt, że nie uwzględnia składu ciała (zawartość tłuszczu i beztłuszczowej masy ciała) [27]. Pasiut [28] twierdzi, że studentki i studenci AWF wyróżniają się mniejszym otluszczeniem ciała w odniesieniu do populacji młodzieży akademickiej Krakowa. Dlatego też najwyższe wartości masy ciała oraz BMI, którymi na tle innych grup odznaczały się osoby studiujące

w AWF, mogą wynikać z lepszego ich umięśnienia.

W zakresie siły względnej mięśni kończyn górnych i obręczy barkowej, badana grupa charakteryzowała się najsilniejszym zróżnicowaniem. Należy przy tym zauważyć, że średni wynik próby „zwisu na ramionach zgiętych” u aktorek był znacznie niższy niż u studentek AWF. Jest to wyraźny sygnał dla nauczycieli badanych studentek PWST, wskazujący na konieczność uwzględnienia w procesie kształcenia ćwiczeń ukierunkowanych na kształtowanie siły obręczy barkowej i kończyn górnych. W przypadku „skłonu tułowia w siadzie w przód”, na tle grupy porównawczej oceniane kobiety uzyskały najlepsze wyniki. Wysoki zakres gibkości, a także niski poziom siły względnej kończyn górnych i obręczy barkowej przy dużym rozproszeniu wyników w próbie „zwisu na ramionach zgiętych” jest zapewne efektem przyjętych kryteriów egzaminów wstępnych. Z obserwacji autorów wynika, że komisja egzaminacyjna nie dokonuje oceny poziomu siły względnej, lecz koncentruje się na czynnościach ruchowych, których wykonanie uwarunkowane jest odpowiednim zakresem ruchomości w stawach (np.: „mostek” z leżenia tyłem, postawy lub ze stania na rękach, przerzut bokiem, siad wykroczo-zakroczy, skłon tułowia w przód w siadzie prostym oraz rozkroczy). Podobną tendencję można dostrzec w grupie badanych mężczyzn. Bardzo duże zróżnicowanie wyników zaobserwowano w próbie „ugięć i wyprostów ramion w zwisie”, przy wartościach średnich zdecydowanie niższych niż w przypadku studentów AWF diagnozowanych przez Omorczyka [22]. Natomiast na podstawie uzyskanych wyników i dokonanego porównania można wyrazić opinię o satysfakcjonującym poziomie gibkości u początkujących aktorów.

Dokonując porównania sumarycznych wartości punktowych zaobserwowano, że studentki i studenci PWST charakteryzują się dobrym poziomem sprawności fizycznej. Na tle pozostałych grup porównawczych, z wyjątkiem reprezentantów AWF, osoby studiujące w PWST charakteryzują się wyższym wskaźnikiem poziomu sprawności fizycznej. Wykorzystana w pracy bateria testów pozwalających na ocenę poziomu wybranych zdolności motorycznych oraz cech funkcjonalnych stanowi w naszej opinii minimum oceny możliwości ruchowych przyszłych aktorów. W zależności od potrzeb można ją wzbogacać o kolejne próby, jednak szczególnie potrzebne wydaje się zwiększenie nacisku na diagnozę koordynacyjnych zdolności motorycznych. Spostrzeżenia wielu naukowców [29-34] o istotnej, a czasami wręcz decydującej roli koordynacji ruchowej w procesie opanowywania nowych i skomplikowanych ruchów, doskonale komponują się w wymagania, które są stawiane studentkom i studentom PWST podczas realizacji procesu dydaktycznego z różnych przedmiotów praktycznych. Niedostateczny poziom koordynacji może mieć negatywne konsekwencje nie tylko na etapie uczenia się ruchów, ale także podczas wykonywania pewnych zadań ruchowych w nowych warunkach, niespodziewanych sytuacjach, przy zwiększonej koncentracji na innych zadaniach, w trakcie większego wysiłku połączonego z potrzebą wykonania ruchu z wysoką precyzją, pod presją czasu, jak też w zmiennych warunkach otoczenia. Sytuacje takie często dotyczą właśnie aktorów, którzy zobligowani są do wyrażenia emocji granej postaci, z jednoczesnym zachowaniem poprawności interpretacyjnej tekstu lub piosenki.

Kontrola sprawności fizycznej powinna również stanowić narzędzie motywujące do prowadzenia zdrowego stylu życia, zgodnie z koncepcją „health related fitness”. Doty-

czy to zwłaszcza młodzieży studiującej. To właśnie w tym wieku młodzi ludzie narażeni są na różnego rodzaju zagrożenia wynikające ze stosowania używek, czy też różnych zaniedbań, jak: brak systematycznej aktywności fizycznej, odpowiedniego wypoczynku i odżywiania się. Nie wnikając głębiej w tę problematykę, przytaczamy jedynie konkluzję z badań przeprowadzonych przez Romanowską-Tolłoczko [35], z których wynika, że styl życia studentów ma charakter bardziej antyzdrowotny niż prozdrowotny.

Autorzy wyrażają nadzieję, że niniejsza praca zachęci szersze grono naukowców do zainteresowania się sprawnością fizyczną studentów uczelni o profilu aktorskim, dla których wszechstronne kształcenie ruchowe może stanowić istotny czynnik wspomagający realizację pragnień zostania aktorem o wszechstronnych umiejętnościach.

Wnioski

Studentki PWST na tle reprezentantek krakowskiego środowiska akademickiego odznaczały się najlepszym poziomem gibkości oraz wytrzymałości siłowej mięśni brzucha i zginaczy stawów biodrowych. W przypadku siły dynamicznej kończyn dolnych, MPA, siły maksymalnej oraz VO_{2max} , lepsze wskaźniki uzyskały jedynie studentki AWF. Pod względem zdolności zwinnościowo-koordynacyjnych, przyszłe aktorki ustępowały reprezentantkom AWF i PK.

Studenci PWST pod względem większości cech funkcjonalnych i zdolności motorycznych, z wyjątkiem wytrzymałości mięśni brzucha i zginaczy stawów biodrowych oraz gibkości ustępowali reprezentantom AWF. W relacji do pozostałych grup porównawczych, przyszli aktorzy charakteryzowali się niższym poziomem siły eksplozywnej kończyn dolnych, MPA i zwinności niż studenci AGH oraz niższymi wartościami średnimi

wskaźnika VO_{2max} w porównaniu do reprezentantów AE.

Studentki i studenci PWST charakteryzowali się wyższym poziomem sprawności fizycznej w porównaniu do młodzieży wybranych krakowskich uczelni, z wyjątkiem kobiet i mężczyzn studiujących w AWF.

Niski poziom wytrzymałości siłowej u studentek, jak również niskie wartości siły względnej u studentów PWST wskazują na potrzebę weryfikacji i analiz poziomu cech funkcjonalnych i zdolności motorycznych w celu doskonalenia procesu przygotowania ruchowego przyszłych aktorów.

Piśmiennictwo

Trześniowski R.: *Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna młodzieży szkolnej w Polsce*. Warszawa, AWF, 2001: 10.

Pilicz S.: *Metoda oceny sprawności fizycznej studentów*. Wych. Fiz. Sport, 1963; 4: 447-457.

Pilicz S.: *Metoda oceny sprawności fizycznej studentek*. Wych. Fiz. Sport, 1971; 1: 83-92.

Januszewski J., Mleczo E.: *Ewaluacja sprawności fizycznej krakowskich studentów, założenia teoretyczne, implikacje praktyczne*. Antropomotoryka, 2007; 39: 25-40.

Mleczo E., Mirek W.: *Zróżnicowanie międzyplciowe podstawowych cech somatycznych, fizjologicznych oraz zdolności motorycznych studentów AWF Kraków o różnym stopniu aktywności fizycznej*, w: Socha S. (red.): *Problemy dymorfizmu płciowego w sporcie*. Katowice, AWF, 1996: 129-135.

Pilicz S.: *Zmiany sekularne w rozwoju fizycznym i sprawności ruchowej studentów polskich*. Wych. Fiz. Sport, 1998; 42: 3-12.

Jaworski J., Bujas P.: *The inner structure and a dimorphic diversification of coordination motor abilities of the student of academy of physical education in Kraków – computer test results* w: Sadowski J., Niżnikowski T. (red.): *Coordination motor abilities in scientific research*. Biała Podlaska, AWF, 2008: 288-293.

Mirek W., Mleczo E.: *Ocena znaczenia głównych czynników środowiskowych w kształtowaniu podstawowego komponentu sprawności (VO_{2max}) w ramach koncepcji Health-Related Fitness*. Ann Univ Mariae Curie Skłodowska, 2005; LX: 447-451.

Mirek W., Mleczo E., Januszewski J.: *Aktywność ruchowa krakowskich studentów a ich sprawność fizyczna*. Antropomotoryka, 2008; 17: 49-68.

Omorczyk J., Lyakh V.: *Dynamika zmian poziomu koordynacyjnych zdolności motorycznych u studentek AWF w Krakowie*. Young Sports Science of Ukraine, 2009; 3: 122-128.

Omorczyk J., Lyakh V., Bujas P.: *Zróżnicowanie obszaru koordynacyjnych zdolności motorycznych między studentkami a studentami AWF w Krakowie*, w: Ambroży T., Ambroży D. (red.): *Tradycyjne i nowoczesne formy gimnastyki oraz tańca w perspektywie kultury fizycznej*. Kraków, EAS, 2010: 265-280.

Osiński W.: *Tendencje w tworzeniu testów sprawności fizycznej w ramach koncepcji Health-Related Fitness*. Antropomotoryka, 1998; 17: 175-193.

- Osiński W.: *Antropomotoryka*. Poznań, AWF, 2003.
- Drabik J.: *Testowanie sprawności fizycznej u dzieci, młodzieży i dorosłych*. Gdańsk, AWF, 1997.
- Golań S., Chrzanowska M.: *Przewodnik do ćwiczeń z antropologii*. Podręczniki i Skrypty, Kraków, AWF, 2007.
- Grabowski H., Szopa J. (przeł.): *Eurofit. Experimental Test Battery*, w: *Eurofit. Europejski test sprawności fizycznej*. AWF Kraków; 1991.
- Januszewski J.: *Zmienność ontogenetyczna maksymalnej pracy anaerobowej – wyniki badań porównawczych*. *Antropomotoryka*, 1992; 8: 75-87.
- Margaria R., Aghemo P., Rowelli E.: *Indirect Determination of Maximal O₂ Consumption in Man*. *J. Applied Physiology* 1965; 20: 1070.
- Pilicz S.: *Pomiar ogólnej sprawności fizycznej*. Warszawa, AWF, 1997.
- Bogucki Z.: *Elementy statystyki dla biologów: statystyka opisowa*. Poznań, UAM, 1979.
- Mirek W.: *Profil studiów, wybrane modyfikatory społeczno-kulturowe i tryb życia jako czynniki różnicujące poziom rozwoju sprawności motorycznej oraz podstawowych cech funkcjonalnych i somatycznych studentów uczelni krakowskich*. Praca doktorska, Kraków, AWF, 2004.
- Omorczyk J.: *Zależności pomiędzy zdolnościami motorycznymi a umiejętnościami gimnastycznymi u studentek i studentów (na przykładzie AWF Kraków)*. Praca doktorska, Kraków, AWF, 2008.
- Łukowska A.: *Próba oceny rozwoju morfologicznego i ruchowego studentek I roku WSWF i UJ*. *Kult. Fiz.*, 1964; 17: 535-541.
- Piechaczek H.: *Typologia budowy ciała studentów AWF i Politechniki Warszawskiej*. *Wych. Fiz. Sport*, 1998; 42: 67-97.
- Mleczo E., Januszewski J.: *Długookresowe tendencje przemian w rozwoju somatycznym i motorycznym krakowskich studentów*. *Antropomotoryka*, 2009; 19: 65-79.
- Physical status: the use and interpretation of anthropometry. Report of a WHO Expert Committee*. WHO Technical Report Series 854. Geneva: World Health Organization, 1995.
- Chrzanowska M.: *Biologiczne i społeczno-ekonomiczne determinanty rozwoju podskórnej tkanki tłuszczowej u dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Monograficzne, Kraków, AWF, 1992.
- Pasiut U.: *Stan biologiczny studentów i studentek Akademii Wychowania Fizycznego na tle ogółu młodych osób dorosłych studiujących w największych państwowych uczelniach Krakowa*. *Antropomotoryka*, 2012; 22: 111-122.
- Ljach W.: *Poniatia „koordynacjonnyje sposobnosti” i „lowkost”*. *Teor. Prak. Fiz. Kult.*, 1983; 8: 44-47.
- Ljach W.: *Kształtowanie zdolności motorycznych dzieci i młodzieży*. Warszawa, COS, 2003.
- Hirtz P.: *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport*. Berlin, Volk und Wissen, 1985.
- Raczek J.: *Koordinacyjne zdolności motoryczne (podstawy teoretyczno – empiryczne i znaczenie w sporcie)*. *Sport Wyczynowy*, 1991; 5, 6: 8-19.
- Mynarski W.: *The Variability of Inner Structure of Motor Abilities Children and Youth*. *Antropomotoryka*, 1998; 17: 63-96.
- Starosta W.: *Poziom zdolności motorycznych jako kryterium do sportu w ogóle*. *Antropomotoryka*, 2001; 22: 81-97.
- Romanowska-Tolłoczko A.: *Styl życia studentów oceniany w kontekście zachowań zdrowotnych*. *Hyg Pub Health*, 2011; 46: 89-93.

PRZEMYSŁAW BUJAS – długoletni pracownik Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Adiunkt w Zakładzie Teorii Sportu i Antropomotoryki. Prywatnie pasjonat sportów zimowych.

JAROSŁAW OMORCZYK – doktor nauk o kulturze fizycznej, adiunkt w Instytucie Sportu Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie oraz wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej w Krakowie. Posiada tytuł trenera klasy mistrzowskiej w gimnastyce sportowej. Przez 16 lat uprawiał gimnastykę sportową, zdobywając w tym czasie klasę mistrzowską. Wielokrotny uczestnik i medalista Indywidualnych oraz Drużynowych Mistrzostw Polski.

EWA PUSZCZAŁOWSKA-LIZIS – doktor nauk o kulturze fizycznej, adiunkt w Katedrze Kinezyterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego, fizjoterapeuta i nauczyciel wychowania fizycznego w Ośrodku Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym w Rzeszowie. Ukończyła szereg specjalistycznych kursów i szkoleń z zakresu fizjoterapii i edukacji. Dyplomowany terapeuta: PNF, integracji sensorycznej i Kinetic Control. W pracy naukowej zajmuje się problematyką wad postawy ciała dzieci i młodzieży, stabilnością posturalną, zagadnieniami dotyczącymi wpływu rehabilitacji ruchowej na chorobę zwyrodnieniową stawów obwodowych i kręgosłupa, jak również możliwości terapii psychoruchowej dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym i zaburzeniami narządu ruchu. Czynnie uczestniczy w kongresach, sympozjach i zjazdach naukowych. Jest autorką i współautorką kilkudziesięciu publikacji naukowych.

JACEK ROMANOWSKI – absolwent krakowskiej PWST (1975). Jego mistrzowie to Jerzy Goliński, Bogdan Hussakowski, Jerzy Grzegorzewski, Krystian Lupa. Praca: 1975-1978 Teatr im. Jana Kochanowskiego w Opolu, od września 1978 – Stary Teatr w Krakowie. Ważniejsze role teatralne to Gustaw-Konrad w *Dziadach* w reż. Tomasza Zygadły, Stader w *Marzycielach* Roberta Musila, Jarecki w *Lunatykach II* Hermanna Brocha i Asasello w *Mistrzu i Malgórzacie* Michaila Bułhakowa (wszystkie wspomniane spektakle w reż. Krystiana Lupy). Od 1989 roku w krakowskiej PWST wykłada przedmiot „Mówienie wierszem”.



Kogo i do czego kształcimy?

Pewnie nie raz każdy z nas, pedagogów odpowiedzialnych za rozwój powierzonych im studentów, zadaje sobie podczas procesu kształcenia to pytanie. Kiedy obserwuje się dalsze losy absolwentów wydziału aktorskiego (przeważnie niestety ich telewizyjno-serialowe kariery), to pytanie nasuwa się z jeszcze większą siłą.

Czy inwestujemy naszą energię w rozbudzenie wrażliwości, wyobraźni i talentu autonomicznych młodych artystów, który pragnieniem powinno stać się odcisnięcie swojego piętna na rzeczywistości, czy też naszym zadaniem jest przygotowanie ich do wykonywania zawodu poprzez wyćwiczenie określonego kodu zachowań i nawyków, z którego będą mogli korzystać w swojej samodzielnej dalszej pracy? Oczywiście można powiedzieć, że to fałszywe, zbyt daleko idące rozróżnienie. Że pierwsze nie jest do końca możliwe bez drugiego i odwrotnie. Tak, to pewnie prawda. Prawdą jest też, że każdy ze studentów jest inny, z innego zapewne powodu znalazł się w tej szkole i inny ma pomysł na swoje samodzielne funkcjonowanie po jej ukończeniu.

A jednak niezmiernie ważne wydaje mi się inwestowanie w to, często pewnie kruche, naiwne, bo przecież nieuzbrojone jeszcze w doświadczenie, ale przez to może najcenniejsze młodzieńcze artystyczne rozbudzenie, które przywiodło tych młodych ludzi w to miejsce.

Mnogość niezbędnych skądinąd w procesie kształcenia przedmiotów zawodowych, konieczność poddania się reżimowi szkolnemu, wreszcie siła osobowości najlepszych

nawet pedagogów... Wszystko to niejednokrotnie onieśmiela, jeśli nie całkowicie poskramia pasję studentów do samodzielnej eksploracji swoich młodzieńczych intuicji. Przed szkołą podejmujemy próby literackie, gramy na instrumentach, tworzymy kapele, grupy teatralne – w szkole rzadko kiedy udaje się te pasje kontynuować. Mało tego, wymaga się od nas, by niejako „narodzić się na nowo”: inaczej mówić, inaczej się ruszać, inaczej myśleć. Takie było i moje doświadczenie studenta tego wydziału.

Teraz moi studenci pytani o to, czym chcieliby się w danym semestrze zająć, odpowiadają przeważnie: Szekspir? Czechow? może Dostojewski? a może tym razem coś leższego? Dopiero po dłuższej rozmowie o tym, co robili przed szkołą, z jakimi nadziejami się tu pojawili, co myślą o otaczającym ich świecie, jakie są związane z tym ich lęki i oczekiwania, artykułują swoje pragnienia w sposób bardziej zindywidualizowany, bardziej intymny i refleksyjny.

Tym razem poszliśmy o krok dalej: daliśmy sobie jedną noc na napisanie w wielu wypadkach pierwszego (w kilku kolejnego) wiersza, który by ten ich nieuchronnie zbliżający się impakt z rzeczywistością opisał, dał możliwość przepracowania, albo przynajmniej rozpoznania towarzyszących im obaw i nadziei.

Wiersze te miały stać się zaledwie podstawą do dalszych rozmów, do analizy możliwych do zajęcia postaw, podjęcia pracy nad zmianą/naprawą świata, w którym żyjemy,

tak w planie szerszym, jak i indywidualnym. To miał być tylko punkt wyjścia... Nie wiemy jeszcze, jaki będzie „punkt dojścia”, ale ten pierwszy wydał nam się na tyle ciekawy, że postanowiliśmy się nim podzielić, by te wiersze, jak większość naszych niezrealizowanych planów, nie pozostały tylko w szufladzie.

St. wykł. Paweł Miśkiewicz
PS *Jak pięknie k... być młodym*

Franek Gurgul (dla mamy)

Rano siedzi sobie na kolanach u babci

Jańcia!

Wstaje i idzie
Rysuje domek, drzewko, pieska i dowiaduje się, że ma swój świat
słońce tak mocno świeci, że musi mrużyć oczy
dlatego: wpada pod samochód, gryzie ją pies, spada z drzewa

Jańcia!

po obiedzie, kiedy słońce już tak mocno nie świeci:
pierwszy raz się całuje, pije pierwszą wódkę i wyrzucają ją ze szkoły

Jańcia!!!

idzie dalej
po południu tęskni za „pierwszymi razami”, przymrużonymi oczami i babci kolanami

Jańcia

Wieczorem wychodzi na balkon na papierosa
Chce iść dalej, ale nic nie widać i nikt nie woła

Filip Jasik

Mac Donald jest blisko,
w telewizji etymologia mięsnego jeża,
żyd zły a murzyn niewolnik, a adam był ewą,
a ja chce do próżni,
niepróżnie wyobrazić sobie przeszłość i znaleźć Tsubase¹
chodzimy w tych maskach,
mimo że ogólna sympatyczna sympatyczność,
mimo że oszukał mnie człowiek.

chyba Bóg się schował.
nie znalazłem, nie szukałem.

ja jestem Bogiem.
Wyobraź to sobie.
uwierz.
Sobie. :)
o sobie opowiedz nie byle osobie.

Karol Bernacki

czy tak wielką rzecz się trzyma
między czasu pierwiosnkami
co dzień wczoraj jeszcze dzisiaj
słońca oddech ranę trawi
prędko biegnie czas następny
nieruchomy przecież dawniej
coraz szybciej, już pokrętny
plan bez nóg na racji staje
słowa mistrzów nie podbiją
ni zawrócą lotu marzeń
w kuźni białych kabrioletów
wonny strach a na nim twarze

¹ Bohater popularnego komiksu japońskiego.

Karolina Kuklińska

... i widzisz już tylko
Smugi światła w mętnej wodzie
A latarnie wysoko... wysoko...
Policzki wilgotne
Od przejściowej mgły
Ramię zdrętwiałe
Od stałego ciężaru
I patrzy to na ciebie
A ty patrzysz na to
I nie widzisz nic
I nic nie słyszysz
I po omacku szukasz
Zimnymi dłońmi
Wodzisz i idziesz
Jakbyś stał
Stał już na zawsze
Gdzieś, w jakiejś mgle
W jakimś czasie
Odbarwione plamy
Połamane zęby i lustra
Wężę kłapiące
Po wciąż różowych łydkach
Spirala w dół – spirala w górę
Lepszy profil: lewy – prawy
Uśmiech!
Życie to poligon przecież!...
Ciemno, ciemno, coraz ciemniej...
Twoja matka lej
Matka – góra
Macierz miękka i koścista
I nic co ludzkie
Mi obce nie jest
Jest – to dużo powiedziane
A – jestem – jeszcze więcej
i... (choć to dopowiedziane)
na samym dnie i na samym szczycie
TO WSZYSTKO ISTNIEJE
I chociażby chciało się inaczej
JA – to liczba pojedyncza
Świat został stworzony z niczego
Z miłości.

A kiedy jedna twarz łagodnie
Gdy druga jest łagodna wtedy,...

Konrad Cichoń

Zanim zaśnie wróci myślami
przewróci cały ten długi niechciany
jak igły wbijane do góry nogami
dzień i
poukłada coś na nowo ubrany
w strukturę zaczyna od siebie nie chce
bo nikt nie myśli o tobie każdy jest
tu o sobie o-so-bnie nie ma nas w nas
relacji są tylko pragnące byty
samotnie krążące.

A jeśli się znajdują jeśli dobiórą
na chwilę czeka ich
a jeśli jeszcze ich bardziej
samotność zawoła we wspólnym trwaniu
ich ega głodują pchane ideą
u-to-pii ich

Pomiędzy pytaniem a odpowiedzią
analizą i uczuciem
między ostatecznością koniecznością
i codziennością
myślami a projekcją innych
punktem odniesienia i pustką
formą a treścią

gdyby tego nie było
bezkres
gdyby neurony obsesje i lęk
nic już
gdyby nie było
bezkres i lęk
gdyby nic
nic już nie zostaje.

Sylvia Gola

ciągnę los na loterii
czy to chęć czy wynik chcenia fanaberii
wyciągam rękę po więcej
więcej
nie mieści się w ręce
czy to ja czy to już oni
pęd duszy całe życie w pogoni
odnaleźć siebie co to znaczy
gdzie ja a gdzie wynik rozpacz
dwie nogi po środku głowa się pojawia
jedna figura żeńska druga męska życie ci
objawia
są jeszcze inni chętnie pokażą ci zasady
bóg kościół rodzina powinności zbuduj
mocne fasady
nic jeszcze nie wiesz droga jest długa
czy to twoja czy ich zasługa
otwórz duszy kanały do serca idące
napotkasz oczy tylko siebie kochające
ład życia porządek świata
czy już straciłeś siebie czy to jest strata
gdy upadniesz szybko się podnieś
nie przystoi leżeć do przeszłości się odnieś
pamiętaj pamiętaj nie zapominaj
całe życie siebie upominaj
można nie można tak być powinno
opamiętać się kiedy zrobi się zimno
czy płynąć zimnym nurtem tej rzeki
spójrz w lustro czy nie widzisz już tam kaleki
szarość tłumu czy dasz się jej zagarnąć
przekaz wartości ktoś może odgadnąć
odrobina wysiłku pokonać mury
wierzyć w ideały odciąć społeczeństwa sznury
wyjdź na scenę powiedz co myślisz
co myślisz co myślisz co myślisz
to myślę ja czy myśli we mnie przeszłość
z braku mówienia na ustach spierzchność
ludzie to dwie kategorie
po prawdzie zostały tylko alegorie
dwie kategorie lubię albo się boję
daj z siebie wszystko wysłucha więcej niż dwoje

przystanek przestój zawieszenie
czy dalej kroczyć czy rzucić to w marzenie
gdzie granica snu i jawy
ze mnie samej już tylko skrawy
skrawki zasad reguł wspomnień
im więcej prawdy tym więcej niedogodnień
na twarzach ludzi już tylko maski i cienie
każdy boi się pokazać siebie
płytkość relacji zadrapania ukoi
nie okazuj to nie przystoi
goń biegnij może nie być jutra
zegarek samochód piękne futra
prostota już nie w modzie
porozmawiajmy w nowym samochodzie
goń biegnij nie przystawaj
w dobrym świetle zawsze stawaj
ja czy nie ja co myślą oni
straconych chwil nikt nie dogoni
zaszyć się schować nie chcę już biec
chcę pokazać siebie chcę czuć chcę chcieć
uśmiech człowieka wzajemne spojrzenie
tak niewiele trzeba na duszy ukojenie
nie bój się wszyscy równi sobie
wyłącz wyłącz to tylko fobie
zaufanie budulcem zdrowych kości
w wykrzywionych twarzach tyle zazdrości
podejdź spróbuj nie żałuj potem
lub wydrap oczy jesteś tylko kotem
dobry smak
chcę zrobić na wspak
jak długo można tkwić w zawieszeniu
w pudełku dusza w zniekształceniu
czy już nic mnie nie czeka
znajome wszystko
nie chcę więcej znam te historie blisko
podeprzyj się uwierz i idź dalej
nie chcę już iść ambrozji mi nalej
chcę ulecieć stąd daleko w dale
nie nie będzie mi niczego szkoda wcale
niech mnie ktoś zatrzyma tu moja misja
święta
chcę przekazać tyle niech się tłum opamięta
życie jak krajobraz w pociągu przemija

prawda do środka gdzieś się zawija
ludźmi rządzi strach strach budzą silniejsi
którzy najbardziej się boją
wysoko na piedestale stoją
spójrz oni się chwieją jak my tak samo
pchnij go słowem czuciem córko mam
okiełznać strach wyjść życiu na przeciw
prawda zawsze budzi sprzeciw
lecz w końcu sprzeciw sprzeciwi się sam sobie
dużą nadzieję pokładałam w tobie
pokład pełen nadziei na wodzie strachu się unosi
o twoje szczęście nikt cię nie poprosi
czuć uczucia czuciem czucia
moja dusza ma dość snucia
mijanie mijanie czasu i ludzi
co jeśli człowiek się nie zbudzi
tęsknota za gardło chwyta i wykręca w tył
jak myślisz jak długo będziesz żył
oni odejdą pierwsi czy ty ich opuścisz
czy przed śmiercią przebaczysz odpuścisz
boże czy mnie pokażesz czy wynagrodzisz
nie chcę patrzeć jak odchodzą dlaczego mi
to robisz
samotność pustką duszy
cierpię lubię smak katuszy
kłębić się w tych samych życia niciach
czy jest jeszcze coś do zdobycia
tu i teraz życie zaczynać od nowa
czy coś mi umknie czy coś się schowa
czy pamięta mnie czy już zapomina
czy miłość to już tylko kpina
ironia tarczą duszy życia
przecież było tyle do zdobycia
kim jesteś sobie odpowiedź
dokąd idziesz w środku mnie spowiedź
czy to ja czy to oni nauki dzieciństwa
kościola
czy bóg wybaczyć mi zdoła

życia cel celem życia c e l e m
może okaże się że byłę zerem
zero jeden dwa trzy odliczanie
w pytaniach ciągle głowy maczanie

głos w głowie nie gotów się uciszyć
łatkę prawdy na sercu chcę wyszyć

rozejrzyj się

łaknij życia

czuj odczuwaj wypowiadaj myśli słowami
jeżeli zechcę pójde z wami
ja igła w stogu siana
ja kropla w morzu
ja jedna z miliarda
ja piąte koło u wozu
ja szósta kucharka
ja wskazówka zegarka
ja betonowa płyta
ja przecinek w księdze ludzkości

ja losem w szczęścia loterii

j a

ciągnę los na loterii
czy to chęć czy wynik chcenia fanaberii
wyciągam rękę po więcej
w i ę c e j
nie mieści się w ręce
czy to ja czy to już oni
pęd duszy całe życie w pogoni
dwie nogi po środku głowa się pojawia
jedna figura żeńska druga męska życie ci
objawia
są jeszcze inni chętnie pokażą ci zasady
bóg kościół rodzina powinności zbuduj
mocne fasady
ład życia w porządku świata
czy już straciłeś siebie i czy to jest strata
gdy upadniesz szybko się podnieś
nie przystoi leżeć do przeszłości się odnieś
pamiętaj pamiętaj nie zapominać
całe życie siebie upominaj
wyjdź na scenę powiedz co myślisz
co myślisz co myślisz co myślisz
to myślę ja czy myśli we mnie przeszłość
z braku mówienia na ustach spierzchność

przystanek przestój zawieszenie
czy dalej kroczyć czy rzucić w marzenie
gdzie granica snu i jawy
ze mnie samej już tylko skrawy
skrawki zasad reguł wspomnień
im więcej prawdy tym więcej uniedogodnień
płytkość relacji zadrapania ukoj
nie okazuj to nie przystoi
goń biegnij nie przystawaj
w dobrym świetle zawsze stawaj
ja czy nie ja co myślą oni
straconych chwil nikt nie dogoni
zaszyć się schować nie chcę już biec
chcę pokazać siebie chcę czuć chcę chcieć
nie bój się wszyscy równi sobie
wyłącz wyłącz to- to tylko fobie
zaufanie budulcem zdrowych kości
w wykrzywionych twarzach tyle zazdrości
podejdź spróbuj nie żałuj potem
lub wydrap oczy jesteś tylko kotem
jak długo można tkwić w zawieszeniu
w pudełku dusza w zniekształceniu
ludźmi rządzi strach strach budzą silniejsi
którzy najbardziej się boją
wysoko na piedestale stoją
spójrz oni się chwieją jak my tak samo
pchnij go słowem czuciem córko mam
okiełznać strach wyjść życiu na przeciw
prawda zawsze budzi sprzeciw
lecz w końcu sprzeciw sprzeciwi się sam
sobie
dużą nadzieję pokładałam w tobie
czuć uczucia czuciem czucia
moja dusza ma dość snucia
mijanie mijanie czasu i ludzi
co jeśli człowiek się nie zbudzi
tęsknota za gardło chwyta i wykręca w tył
jak myślisz jak długo będziesz żył
oni odejdą pierwsi czy ty ich opuścisz
czy przed śmiercią przebaczysz odpuścisz
boże czy mnie pokarzesz czy wynagrodzisz
nie chcę patrzeć jak odchodzą dlaczego mi
to robisz

samotność pustką duszy
cierpię lubię smak katuszy
czy pamięta mnie czy już zapomina
czy miłość to już tylko kpina
ironia tarczą duszy życia
przecież było tyle do zdobycia
życia cel celem życia c e l e m
może okaże się że byłeś zerem
zero jeden dwa trzy odliczanie
w pytaniach ciągle głowy maczanie
głos w głowie nie gotów się uciszyć
łatkę prawdy na sercu chcę wyszyć

ja igła w stogu siana
ja kropla w morzu
ja jedna z miliarda
ja piąte koło u wozu
ja szósta kucharka
ja wskazówka zegarka
ja betonowa płyta
ja przecinek w księdze ludzkości

j a

Stephanie Jaskot

Taka ze mnie dziewczyna z plecakiem.

Mam chciejstwo domu na kółkach
Taki Pana Samochodzika wóz
Bo nie widzę nie widzę nie widzę
na razie miejsca
jedynego swojego jednego
jak na razie
Tu i tam
To tu to tam
Stuk puk huk
Kto tam?
Właśnie nie wiem
Wiem że tam mi się nie podoba się i tam się
też nie i Ci to też nie moi Ci ludzie i tamci Ci
No to jeżdżę, nie?
Tam gdzie bywam, jest bajkowo!

Chcesz zobaczyć?
Ty! Dlaczego mi każesz zostać? Po co mnie
zatrzymujesz?
Zapracowałam na ten wózek, kupiłam
opony, ręcznie pomalowałam zderzaki!
zostać?! Hm?! Co się śmiejesz?!
O co tu chodzi ludzie?!
....
Więc chciałabym tak raz wszystkich zdema-
skować,
Ale nie wiem jak i z czego, tak właściwie,
Bo bliżej mi, na razie,
Do Alicji, co właśnie do dziury wpadła,
„Kim ja właściwie jestem?” Pytającej
Niż do konkretnego jakiegoś
.... więc trochę jadę trochę w miejscu
Wysyłam pocztówkę do samej siebie
z pozdrowieniami z dalekiej podróży
Śpię w papierkach po cukierkach
Z plecakiem pod głową
Gadam do przyjaciół – figurek
z Jajka Niespodzianki
(Lubię ich
Bo się mieszczą do kieszeni mojego płaszcza)
Mówię im
(bo im mi się chce!)
o zwierzętach, indianach, tańczymy razem
i śpiewamy
gramy na różnych instrumentach różnych
No i mapę oglądamy co na razie do nikąd
nie prowadzi
I tak szukam tego miejsca
A Ci inni na około gadają gadugają
ble ble ble
ble ble ble
Chciałam napisać wiersz od siebie
przez siebie
z siebie
ale
skoro pytam się
co tu moje?
Każdy ma jakąś swoją metodę
na grę

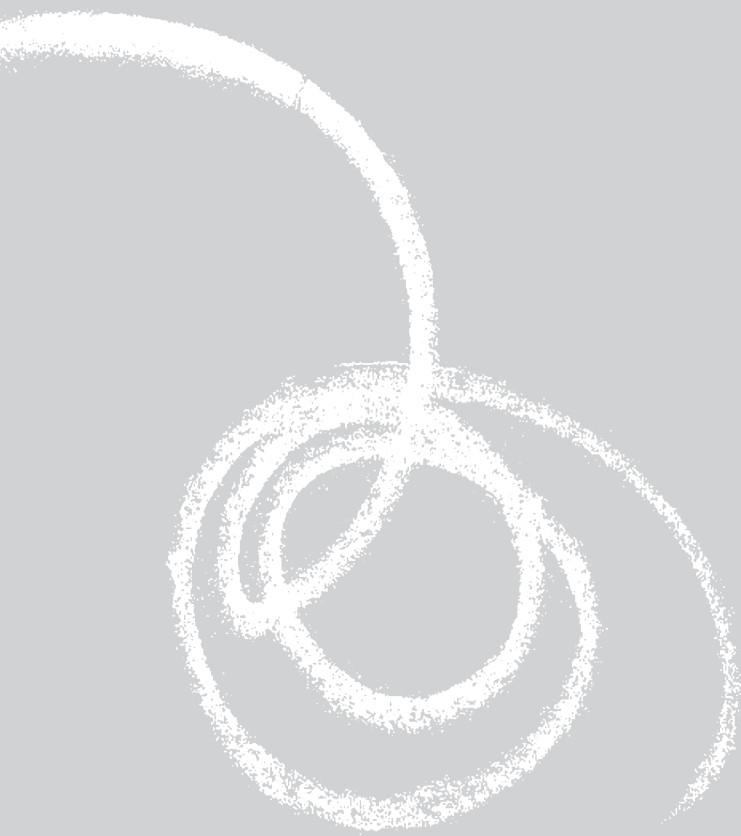
Ja też bym mogła mieć swoją
Metodę
Swoją Swoję Swojo
Bo na razie Nie – Swojo mi
Na razie...

Dzwonek. Idę na widownię zaraz.
Można by zobaczyć w końcu coś w czym
samemu by się chętnie zagrało, nie?
Chętnie bym spotkała ludzi albo miejsce
Co bym pomyślała
Chętnie bym moje życie tam z nimi zagrała

Taka ze mnie dziewczyna z plecakiem



PAWEŁ MIŚKIEWICZ – studiował teatrologię na UJ w Krakowie, absolwent Wydziału Aktorskiego i Wydziału Reżyserii Dramatu krakowskiej PWST. W latach 1989-2001 aktor Starego Teatru w Krakowie. W latach 2001-2004 był dyrektorem artystycznym Teatru Polskiego we Wrocławiu. Od 2008 do 2012 roku pełnił funkcję dyrektora naczelnego i artystycznego Teatru Dramatycznego w Warszawie i organizowanego w tym teatrze Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego Warszawa Centralna. Wyreżyserował blisko 40 spektakli teatralnych w Polsce i za granicą. W PWST w Krakowie, której jest pedagogiem, zrealizował wiele spektakli dyplomowych.



Aktor i postać

Próba opisu relacji
na podstawie spektaklu

*Za chwilę. Cztery sposoby na życie
i jeden na śmierć*¹

IWONA KEMPA

Moja rozprawa doktorska poświęcona jest spektaklowi *Za chwilę. Cztery sposoby na życie i jeden na śmierć* na podstawie sztuki Petera Asmussena, który zrealizowałam w Teatrze im. Juliusza Słowackiego w Krakowie w 2012 roku. Spektakl ten zaś służy mi do zbadania relacji między aktorem i postacią.

Najbardziej interesuje mnie osobista, oparta na własnym doświadczeniu próba opisu procesu powstawania i istnienia dwóch nie-rozerwalnie związanych ze sobą bytów – aktora i postaci – w obecności widza. Czynię to w dodatku ze świadomością daremności tego przedsięwzięcia. Jestem przekonana, że opisać precyzyjnie fenomenu aktorstwa się nie da, że relacja między aktorem, postacią i widzem jest tajemnicą, a granica między

nimi nieuchwytna i zmienna. Jednocześnie badanie tej zależności i próby jej uchwycenia wydają mi się najbardziej twórczymi poszukiwaniami teatralnymi, które czynią z teatru nie tylko sztukę, ale i miejsce głębokiej refleksji nad ludzką naturą.

Pierwszy rozdział pracy zawiera mnóstwo pytań, które dotyczą zarówno pracy aktora, sposobu istnienia postaci, percepcji widza, jak i ogólnej refleksji nad miejscem teatru w naszym doświadczeniu. Chcę pisać o postaci i aktorze. O tej podejrzanej i tajemniczej symbiozie. Ile aktora jest w postaci? Albo o istnieniu tych, których nie ma. Postaci przecież nie ma, nie istnieją, a jednak zjawiają się, by zaistnieć na chwilę na scenie.

Kim jest aktor na scenie? Kim jest postać? Wydawać by się mogło, że postaci nie ma bez aktora, ale może jednak jest jakiś jej szkic, zarys? Jakiś zapisany kod dostępu do pewnej ludzkiej możliwości, potencjalności, magazynu przeżyć i doświadczeń?

¹ Fragment rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. Ewy Kutryś.

Co to znaczy, że aktor gra postać, imituje, prezentuje? Czy aktor jest postacią? Może raczej postać staje się aktorem? Zawieszony w niebycie ludzki zapis staje się aktorem. Materializuje się w jego ciele. To nie aktor gra, to postać gra w nim, gra nim? Przemawia jego głosem jak duch wstępujący w medium?

Bycie na scenie – sobą, aktorem, postacią. Czym się różni? Czy się różni? Czy istnieje coś takiego, jak cielesność i psychika postaci, która może zaważać aktorem, czy zawsze jest to imitacja oparta na cielesności i psychice aktora? Emocje aktora a emocje postaci? Co to znaczy „prawda” aktora na scenie?

Mnóstwo pytań, które ciągle powracają. Pytania stawiane zapewne przez wszystkich praktyków i teoretyków teatru. Od Bogusławskiego i Diderota, Stanisławskiego i Czechowa, Brechta i Meyerholda, po Grotowskiego i Kantora. Każdy z nich zadawał je nieco inaczej, każdy znajdował nieco inne odpowiedzi. Każdy wędrował swoją drogą przez teatr, życie i sztukę. Każdy żył i tworzył w określonym czasie.

Może wszystkich, którzy wstępują do teatru, dręczą te pytania i muszą oni znaleźć na nie własne odpowiedzi. Czasami mogą ich wcale nie szukać. Czasami mogą stawiać pytania ze świadomością, że odpowiedzi nie ma, albo są one ulotne, nietrwałe, tworzone jak spektakl, na chwilę. Mnie dręczą one po swojemu. I pomimo że znam odpowiedzi niektórych Wielkich Mistrzów teatru, i tak muszę je sobie zadawać.

Na przykład: gdzie jest granica między aktorem a postacią? Jak ona się tworzy? Czy można o niej zapomnieć? Czy ona kiedykolwiek znika? Czy ona kiedykolwiek powstaje? Czy można jakoś zbadać, co dzieje się wewnątrz aktora, kiedy jest na scenie? Co byśmy dostrzegli, gdyby udało się zajrzeć do jego mózgu – zobaczyć, w jakim stopniu słowa, które wypowiada, emocje, które

„przeżywa” angażują te ośrodki w mózgu, które są aktywne również podczas rzeczywistych przeżyć i doznań, czy „sztuczne” światy uruchamiają te same procesy, które zachodzą w nas w „prawdziwym” życiu, czy w samym ciele, umyśle i mózgu aktora jest jakaś różnica w doznawaniu rzeczywistości realnej i scenicznej? Co dzieje się z pamięcią i podświadomością aktora, w której mieszkają grane przez niego postaci?

Druga strona medalu to postać sceniczna. Jak ją przyspilić? Złapać za nogi, zbliżyć się do niej, spróbować nazwać tę istotę, formę istnienia, bytu, to przedziwne zjawisko.

I wreszcie: czym jest postać dla widza? Dlaczego chcemy patrzeć na aktora, którego znamy, ale i nie znamy jednocześnie, bo nie wiemy, jaką postać urzeczywistni? Chcemy widzieć przemianę? Chcemy zobaczyć, jak aktor staje się kimś innym albo przynajmniej robi coś, czego do tej pory nie robił, czego my nie robiliśmy i być może nigdy nie zrobimy? Albo wręcz odwrotnie: będzie robił lub mówił to, co właśnie nas dotyczy, nas obchodzi, co i my moglibyśmy powiedzieć lub zrobić?

Jak istnieje postać w oglądzie, spojrzeniu, doświadczeniu widza? Nie przestaje przecież być dla nas aktorem, ma jego ciało, które znamy, wiemy, że patrzymy na aktora, ale jednocześnie patrzymy na to, co się z nim dzieje nie jako z nim, ale jako z kimś innym – jakby „nim scenicznym”. Nawet jeśli nie dostrzegamy postaci, widzimy już kogoś innego: aktora na scenie. Czasami ów aktor przemienia się dla nas w postać, ale czy kiedykolwiek jest tylko postacią, czy to w ogóle jest możliwe? Jeszcze jest możliwe? Czy możliwe jest zapomnienie o aktorze i zobaczenie tylko postaci?

Towarzyszy mi bezustannie poczucie dwoistości tego, co widzę – aktora w roli, aktora-postaci, aktora na scenie. Obserwuję kogoś, kto nie jest sobą i jednocześnie nie traci się

bie. To robi ON-sceniczny i *on*-niesceniczny. To, co wykonuje ON na scenie, przydarza się właśnie *jemu* – jego oczom, ustom, uszom, nogom, rękom i wszystkim jego komórkom, jest jego doświadczeniem tu i teraz, obciąża i uwzniośla właśnie jego, odbiera mu siły, wyczerpuje, a jednocześnie ofiarowuje coś dodatkowego, czego inaczej by nie doświadczył, daje inne życie-nieżycie, a raczej przeżycie. Nad-życie?

Im dłużej pracuję z aktorami, tym bardziej wszelkie procesy związane z budowaniem roli, graniem roli, wychodzeniem z roli, istnieniem na scenie, działaniem scenicznym wydają mi się fascynujące i tajemnicze jednocześnie. Podejrzane. Na niektóre pytania w trakcie pracy nad spektaklem udzielałam sobie odpowiedzi, mam jednak świadomość, że mogą one dotyczyć tylko tego przedstawienia i mojej głowy. Najbardziej fascynującym pytaniem pozostaje: po co nam aktorzy? Po co człowiekowi aktorstwo?

W swojej pracy opisuję zarówno proces pracy z aktorkami nad poszczególnymi postaciami, jak i ich życie na scenie w trakcie spektaklu. Zaczynam od wyjaśnienia zasady tworzenia wizerunków postaci, które wynikały z przyjętej formy spektaklu: *show*, estradowego występu, *stand up*, *five women tragedy*.

Spektakl jest występem, który składa się z pięciu monologów, przeplatanych ironicznymi piosenkami. Estetyka występu, *show* narzuciła specyficzne myślenie o wyglądzie zewnętrznym aktorek na scenie. Chciałam, żeby były bardzo odmienione, trudno rozpoznawalne, ubrane przesadnie elegancko, wyzywająco, estradowo. Nic z prywatności, codzienności, naturalności. Wszystko miało być nieco przerysowane, wymyślone. To miały być kreacje. Kobiety „zrobione”, sztuczne.

Kreacje aktorek i kreacje postaci. Przebrałyśmy zarówno aktorki, jak i postaci.

Myślałyśmy dwutorowo – jak przebrać, przemienić aktorkę i jak przebrałaby się grana przez nią postać, gdyby miała uczestniczyć w *show*? Publicznym występie na scenie. Jaki wieczorowy portret każdej z nich stworzyć? Przyszło nam do głowy pytanie: do kogo każda z nich mogłaby chcieć się upodobnić? Myślałyśmy o głównym rysie charakteru. O obrazie wewnętrznym każdej postaci i o wizerunku, który by go odzwierciedlił.

Aktorki myślały o sobie i o nich – kobietach-postaciach. Na scenie. Kim dla nich były postaci? Wtedy, kiedy je ubierały na wieczorny występ, kiedy przebierały się za nie? Jednocześnie przebierały się przecież same. Chciały wyglądać inaczej, inaczej niż na co dzień, inaczej niż do tej pory na scenie, chciały stać się kimś, kim do tej pory nie były. Same dobierały kolory, długości sukien, fryzury. Niezwykle ciekawe było obserwowanie tych wyborów. Dokonywały ich aktorki, myśląc zarówno o sobie, jak i tych onych, innych, którymi miały się dopiero stawać. Granica była zatarta. Decydowała zarówno cielesność aktorek, jak i wyobrażenie postaci. To było nierozdzielne, podwójne i wzajemnie się uzupełniające. Aktorki przebierając się za kogoś innego, przez siebie wymyślonego, były jak małe dziewczynki przebierające się za dorosłe kobiety, same tworzyły z siebie wizerunki. Czy to były wizerunki postaci, czy własne wizerunki odmienione przez wyobraźnię i portrety znanych kobiet?

W naszej kulturze dorosła kobieta ubiera się przecież w to, co jest jeszcze niedostępne dla małej dziewczynki – maluje usta, wkłada buty na wysokim obcasie. Mała dziewczynka udająca dorosłą kobietę jest przebrana. To ciągle ona, ale już dopasowana, do-rośla, do świata. To przebranie jest takie, jakiego oczekuje świat, tworzą je wizerunki innych kobiet i spojrzenia mężczyzn. Dziewczynka na wysokich obcasach jest przebrana dla

świata. O tym też myślałam, podsuwając aktorkom zdjęcia gwiazd – Audrey Hepburn, Marilyn Monroe, Rity Hayworth.

Aktorki dbając o własne ciała i twarze, podkreślając ich zalety i ukrywając wady, chciały jednocześnie znaleźć w wyglądzie klucz do inności, furtkę do siebie innej, podpowiedź, jak być na scenie jako ta inna ona. Wygląd zewnętrzny nie tylko miał odpowiadać sytuacji scenicznego show i tworzyć charakter postaci. Jednym z najistotniejszych powodów przebrania aktorek i postaci był pomysł na ich rozebranie w scenie finałowej. Właściwie najpierw wiedziałam, że aktorki muszą się rozbierać, tracić twarze, włosy, zanikać, zanikać, odsłaniać, zrzucać. Odkrywać to, co zakryte. Obnażać.

Nie chodziło mi o nagość. Chodziło mi o brak maski, brak przebrania, brak makijażu, brak włosów i twarzy jak z Photoshopa. O brak złudzeń, brak oczekiwań, brak starań, o koniec gry. Śmierć postaci. Chodziło o śmierć.

„Twierdząc, że teatr jest brodem na rzece. Jest miejscem, któregoście postacie umarłe z tamtego brzegu, z tamtego świata, przechodzą do naszego świata, teraz, do naszego życia. [...] I co się potem dzieje? Odpowiedź może dać: Dybuk, duch zmarłego, który wchodzi w ciało drugiego człowieka i przez niego przemawia” – pisał Tadeusz Kantor.

W ostatniej scenie okazuje się, bowiem, że nasze bohaterki nie żyją. Mówią do nas trupy, mówią do nas kobiety po śmierci, od początku mówiły do nas te, których już nie ma. Myślenie o tym, że ich już nie ma, że przychodzą by na chwilę znowu zaistnieć, by ożywić jeden fragment swojego życia, przychodzą, by móc mówić, by przekroczyć granicę nie-bycia i znowu być, dzięki opowieści – zdecydowało o formie spektaklu.

W finale aktorki rozstają się z postacią, niszczą ją. Postacie tracą twarz. Tracą wiecz-

rowy, wymyślony wizerunek, bez którego nie istnieją. Ujawniają to, co pod spodem. Gorsy, bandaże, bieliznę. Czy to należy jeszcze do nich? A może jest tym, co ukrywa aktorka, chcąc przebrać się w postać? Bandaże pod perukami i gorsy pod sukienkami są jak zewnętrzny szkielet. Aktorki rozbierając się w finale stają się szkieletami swoich postaci, ich obandażowane głowy bez włosów są jak czaszki umarłych kobiet, o których mówią.

Wymyślając ostatnią scenę, szukałam teatralnego znaku śmierci, śmierci opowiadanej i śmierci scenicznej postaci. Chodziło mi o zaznaczenie momentu oddzielenia postaci od aktorki, ale i zaznaczenie końca scenicznej gry, końca występu i końca całego spektaklu, który byłby obrazem śmierci w ogóle. Ta scena była dla mnie najważniejsza od początku.

Wiedząc, że kobiety, które powołałam do życia na czas spektaklu, nie żyją i że w ostatniej scenie opowiedzą o swojej śmierci, myślałam o spektaklu jako o pewnego rodzaju seansie umarłych, seansie oddawania im głosu na scenie, powoływania ponownie do życia, na chwilę.

Jeśli bohaterki Asmussena istniały naprawdę, były realnymi kobietami, to na czas spektaklu aktorki stawałyby się niejako medium, przez które tamte kobiety mogłyby ponownie przemówić. Oczywiście przetworzonymi przez autora słowami, ale tak czy owak słowa te należą do umarłych. Teatr staje się na chwilę furtką otwierającą się na świat tych, którzy byli, a których z całą pewnością już nie ma. Umożliwia ich powrót. Niedoskonały, odmieniony, pozorny powrót, który być może jest tylko cieniem niegdyś istniejącej rzeczywistości.

Dzięki cielesności aktorek ta próba powołania do życia nieistniejących bytów staje się realna, a kobiety z historii Asmussena otrzymują nowe twarze i głosy.

Powstaje twór przedziwny – postać na scenie, która, moim zdaniem, nie jest jednością, czymś konkretnym i skończonym, a raczej przestrzenią pomiędzy duchem umarłej kobiety, duchem tego ducha wymyślonym przez Assmusena, przebranyim ciałem aktorki, jej wyobraźnią i wrażliwością, jej zmysłami i emocjami i ostatecznie spojrzeniem widza.

Postać na scenie wraz z końcem spektaklu zawsze umiera. Spozą przykrytej pudrem twarzy wyziera śmierć. Tu koniec spektaklu jest właśnie sceną śmierci postaci. W dodatku każda postać mówi o swojej realnej śmierci. Te śmierci się spotykają, nakładają na siebie. Nikt nie może opowiedzieć o swojej śmierci, nikt oprócz postaci scenicznej, która jest kimś-czymś pomiędzy i może znacznie więcej niż żywy człowiek. Na czas swojego trwania, na chwilę.

Ostatnia scena już w samym tekście przywołuje przekonanie, że teatr korzeniami tkwi w tamtym świecie, żywi aktorzy podczas spektaklu stają się sobowtórami umarłych, a my, widzowie, uczestnicząc w spektaklu jesteśmy świadkami narodzin, życia przez chwilę i śmierci.

Jeśli spektakl się zaczął, jednego możemy być pewni, że się skończy i zobaczymy w nim być może świadectwo kogoś, kto istniał naprawdę. Nie będzie to jednak kopia rzeczywistości, ale nowe sceniczne życie, które nieuchronnie skończy się śmiercią. Pojawi się przed nami twór niezwykły – postać, której rzeczywistości do końca nie będziemy pewni, ale ona będzie, będziemy jej słuchać, będziemy na nią patrzeć, a potem zniknie. Czasami możemy nawet nie dostrzec tego momentu. Wróci następnego dnia i nie dowiemy się, gdzie była, kiedy jej nie było.

Kolejny rozdział nosi tytuł: „Kto na to patrzy, albo: po co aktorowi widz?”.

Bardzo ciekawe jest dla mnie to, że postać zjawia się – to znaczy przestrzeń pomiędzy – wypełnia się – kiedy aktorowi towarzyszy widz. Początkowo jest nim reżyser, jak mówił Grotowski, „widz zawodowy”, z czasem aktor coraz bardziej potrzebuje „prawdziwego” widza, „widza amatora”. Tak jakby jego spotkanie z postacią mogło nastąpić tylko w obecności kogoś trzeciego, niewtajemniczonego.

Ktoś musi patrzeć, ktoś musi słuchać, ktoś musi być obecny. Aktor nie spotka się z postacią, nie stworzy jej sam, jego twórczość nie jest procesem możliwym do spełnienia w samotności, jak pisanie, komponowanie czy twórczość plastyczna. Aktor czasami przymierza postać, poszukuje jej w samotności, gada do siebie jej słowami, wykonuje gesty, próbuje ruch, ale postać pojawia się tylko wtedy, kiedy jest ktoś jeszcze, ktoś na zewnątrz, ktoś poza polem, obszarem przeznaczonym do spotkania postaci. Powiedzmy, że ten obszar to scena. Może być nią dowolny fragment przestrzeni, do której ten trzeci nie będzie miał wstępu, kiedy rozpocznie się przywoływanie postaci.

Tak właśnie najczęściej dzieje się na próbach. Spotykamy się z aktorami w przypadkowych przestrzeniach, jakiś jej spory fragment staje się polem pracy aktora, ja zajmuję miejsce gdzieś z boku, z przodu, gdziekolwiek, byle nie przeszkadzać. Ważna jest jednak moja obecność. Początkowo jestem przewodnikiem, z czasem staję się świadkiem, obserwatorem, czasami doradcą, w końcu widzem. Tym, który patrzy.

Tęsknota za widzem jest najbardziej widoczna na próbach wznowieniowych. Próby te już nie oznaczają procesu poszukiwań, ale są zazwyczaj uruchamianiem pamięci ciała, emocji, słów, jakby przypominaniem ścieżki dostępu do postaci. Jednak aktor na próbie wznowieniowej, nawet jeśli jest bardzo blisko

postaci, zawsze czuje, że to nie jest ta chwila, to nie ten moment, to dopiero rozgrzewka. Często używa swoich słów, powtarza coś kilkakrotnie, przerywa sam sobie, komentuje to, co zrobił. Jest zdecydowanie aktorem, sobą, przypominającym sobie to, co ma wspólnego z postacią.

Kiedy wchodzi na scenę, wiedząc, że na widowni jest publiczność, jest w całkowicie innej sytuacji, w innej rzeczywistości, zapomina o sobie, wie, że nie ma odwrotu, jest wrzucony w sceniczny byt i nie uwolni się z niego aż do końca spektaklu. Warunkiem rozpoczęcia gry jest obecność tego, który patrzy. I tylko wtedy w przestrzeni między aktorem i widzem czasami zjawia się jeszcze ktoś, postać. Nawet jeśli, tak jak chciał Kantor, aktorzy niczego nie imitują, a podszywają się jedynie pod „oryginały”, na czas spektaklu stają się kimś innym. Choćby tym podszywającym się pod jakąś realną postać.

W spektaklu *Za chwilę* widz jest potrzebny również z innego powodu. Wszystkie monologi aktorek-postaci adresowane są do publiczności. Forma *show* zakłada występ dla kogoś, jest popisem, który koniecznie ktoś musi oglądać. Aktorki zwracają się bezpośrednio do widzów. Mówią do nich, szukając porozumienia, zrozumienia, wsparcia, a czasami aplauzu, zachwyty, podziwu. Jednocześnie, wbrew formie na pokaz, monologi są bardzo intymnymi zwierzeniami, więc widzowi zostaje powierzona również rola słuchacza osobistych wyznań, niejako spowiednika czy nawet terapeuty.

Aktorki potrzebują widza jako odbiorcy swojego *show*, postaci potrzebują widza niemal jako przyjaciela. Mają do zaoferowania zwierzenie. Aktorka-postać stojąca naprzeciw widza, zwracająca się do kogoś bezpośrednio, zwierzająca się z najboleńszych przeżyć obdarza widza zaufaniem, jakby powierza mu siebie. Powstaje tajemnicza więź

między nieznanymi się osobami, ta więź jest znowu pomiędzy – więź między aktorką i widzem i jednocześnie między widzem i postacią. Widz doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że nie słucha autobiografii aktorek, a jednak dotykają go opowiadane historie i sposób ich opowiadania.

Widz staje się jakby zakładnikiem aktorki-postaci, musi słuchać, tak jak aktorka-postać musi mówić. Widzowi zostaje powierzona rola świadka narodzin, życia i śmierci postaci. Aktorka-postać zaś może rolę widza poszerzać, nadawać jej inne wymiary, może formułować niejako swoje oczekiwania wobec widza: posłuchaj mnie, patrz na mnie, podziwiał mnie, zrozum mnie, potrzebuję cię. W zależności od nieznannej aktorce postawy widza rodzi się różnej jakości relacja, ale aktorka-postać co wieczór będzie próbować stanąć naprzeciw publiczności i powierzyć jej swoją historię.

Aktorki będą zwracały się do wszystkich, do całej widowni, obecnej tu i teraz, postaci będą zwracały się do umysłu i serca nieznanego pojedynczego człowieka, który patrzy i słucha.

Zdarzenie teatralne w tym wypadku rozumiem jako bliskie spotkanie aktora z widzem, spotkanie tego, który opowiada, z tym, który słucha. Opowieść toczy się nie tylko za pomocą słów. Tak rozumiany teatr jest rodzajem obdarowywania, jest darem. Obdarowane są obie strony; aktor daje swoją opowieść, widz swoją uwagę. Obie strony dają swój czas, kawałek życia.

Ostatni rozdział pracy nosi tytuł „Aktor obdarowany postacią” i jest próbą osobistej refleksji nad kondycją aktora we współczesnym teatrze.

Moim zdaniem największą tajemnicą teatralnego spotkania pozostaje aktor i to, co wydarza się z nim i w nim. To, czego nie

widać. Myślę, że procesy dotyczące aktora są tajemnicą zarówno dla widza i reżysera, jak i, na pewnym poziomie, dla samego aktora. Oczywiście inaczej pracuje, tworzy, istnieje aktor traktowany jak wykonawca, performer, który podejmuje zaplanowane z reżyserem działania wobec widzów, inaczej zaś aktor, który staje się postacią, wciela się, podszywa, gra postać.

Nie wartościuję tych metod pracy i myślenia o teatrze, nie uważam też, że któraś z tych metod jest bardziej lub mniej nowoczesna. Sądzę, że obie istnieją od zawsze w różnych typach teatru, a jedynie rozwój performatyki w ostatnich latach powoduje, że traktowanie aktor jako wykonawcy wydaje się charakterystyczne dla współczesnego polskiego teatru.

W moich rozważaniach bardziej interesuje mnie typ pracy zakładającej konieczność zmierzenia się z postacią. Interesuje mnie proces metamorfozy aktora i takie spotkanie aktora z widzem, kiedy między nimi staje właśnie ten trzeci byt – postać sceniczna. Zadaję sobie nie tylko pytania o proces twórczy aktora, ale coraz częściej intrygują mnie pytania o aktora-człowieka. Nie interesuje mnie życie prywatne aktorów, ale procesy zachodzące w człowieku, który nieustannie bierze na siebie życiorysy innych ludzi, który co wieczór staje się kimś innym, urzeczywistnia, pokazuje, przeżywa emocje, stany wynikające ze scenicznego życia, styka się z fikcyjnym bólem, cierpieniem, smutkiem – emocjami zazwyczaj trudnymi i raniącymi. Wchodzi w relacje z innymi scenicznymi bytami, ale jednocześnie z „prawdziwymi” ludźmi. Co wieczór powtarza to samo, a jednak ciągle od nowa. Codziennie jest sobą, z tym, co dzień mu przyniósł – i codziennie jest kimś innym niezależnie od tego, co dzień mu przyniósł.

Co dzieje się w psychice aktora – człowieka obciążonego dziesiątkami życiorysów, tysią-

cami sytuacji, milionami słów? Co dzieje się w umyśle, mózgu, ciele? Współczesna nauka poczyniła ogromne postępy w odkrywaniu tajemnic naszego mózgu i umysłu. Wiemy coraz więcej o tym, jak funkcjonujemy. Choć ciągle nasze mózgi pozostają dla nas tajemnicą, to współczesna neurofizjologia i nauki jej pokrewne dostarczają coraz więcej informacji na temat procesów, które w nas zachodzą. Poddano obserwacji mózgi wybitnych naukowców, geniuszy, badano mózgi muzyków, ale nie wiem, czy ktokolwiek pomyślał o badaniu aktora?

Wiadomo, że nasze mózgi nie odróżniają rzeczywistości wirtualnej od realnej. Jeśli jesteśmy przekonani, że coś jest, na przykład zagrożenie – złodziej za drzwiami – to nasz mózg zadziała tak, jakby to było prawdą, nawet jeśli za drzwiami nikogo nie ma. Uruchomi procesy związane z poczuciem zagrożenia – przyspieszone tętno, skok ciśnienia, wzrost poziomu odpowiednich hormonów. Czy aktor – wyobrażający sobie jako postać pewne emocje, uczestniczący w określonych sytuacjach scenicznych, które dla jego ciała są przecież prawdziwe – ulega tym wszystkim procesom, jakie pojawiłyby się w realnym życiu? Czy jest w stanie, czy chce, czy może kontrolować swoje ciało i umysł, wiedząc, że to „tylko” scena? A nawet jeśli, o czym pisał przecież już Diderot, kontroluje w pełni swoją sceniczną grę – czy coś w nim pozostaje? Czy we współczesnym teatrze, w którym coraz mocniej zaciera się granica między postacią a aktorem – kontrola i oddzielenie siebie od postaci są jeszcze możliwe i pożądane? Czy nie oczekujemy od aktorów bycia coraz bardziej wiarygodnymi postaciami? Bycia „naprawdę”? Co wtedy dzieje z aktorem-człowiekiem?

Czy aktor sponiewierany, upokorzony, skrzywdzony jako postać, ale również on, jako człowiek fizycznie tym dotknięty, np.

opluty, uderzony, rozebrany, poddany fizycznej opresji – jest całkowicie wolny po spektaklu od tych przeżyć? Co go chroni? Czy chroni? Czy aktor doznający radości, szczęścia na scenie – zaraża tymi uczuciami siebie?

Oczywiście zdaję sobie sprawę z tego, że współczesna sztuka od lat pełna jest aktów artystycznych, w których artysta dokonuje przeróżnych działań angażujących jego całego – jego umysł i ciało. Artyści składają niejako ofiarę z samych siebie na ołtarzu sztuki współczesnej. Jednak sytuacja aktora jest nieco inna niż performer eksperymentującego na samym sobie. Po pierwsze, spektakl nie jest jednorazowy. Sztuka teatru jest sztuką wiecznego powtarzania. Wiadomo również, że proces nauki jest procesem powtarzania. Konkretna liczba powtórzeń pewnego działania, przekonania, słowa buduje określone połączenia nerwowe – ścieżki; dzięki temu się uczymy. Jest to dobre i złe jednocześnie, bo uczymy się rzeczy, które nam pomagają, ale uczymy się również rzeczy, które nam szkodzą. Wytworzone raz ścieżki w naszych umysłach trudno potem zresetować. Bardzo trudno zmienić np. utrwalone przekonania. Jest więc bardzo prawdopodobne, że im dłużej aktor gra jakąś postać, tym większe ślady w nim ona zostawia. Ślady, z których aktor być może nie zdaje sobie nawet sprawy.

Po drugie, aktor nie jest w pełni samodzielny artystą i nie on sam odpowiada za to, co wykonuje na scenie. Przed aktorem zostaje postawione zadanie. Stawia je reżyser, pośrednio autor, bezpośrednio postać. Ona jest jego zadaniem, celem i pretekstem do przemiany.

Czy aktor postawiony przez reżysera w trudnej, bolesnej sytuacji, odtwarzanej co wieczór, dotykającej nie tylko postaci, ale i w jakiś sposób jego samego, może wrócić do siebie bez szwanku? Kategoria *katharsis* dotyczyła, i może w pewnych wypadkach

nadal dotyczy, tylko widzów. Arystoteles starał się chyba odpowiedzieć na pytanie, po co jest teatr dla nas, widzów. Zagadką jest dla mnie pytanie, po co jest teatr dla aktorów. Czy aktorzy doznają *katharsis* po zagranu dramatycznej, trudnej, bolesnej roli? Czy są oczyszczeni, zdrowsi, bardziej wolni?

Dlaczego aktor tak bardzo potrzebuje metamorfozy? Nawet jeśli jest ona bolesna, zostawia ślady w umyśle, psychice, a czasem nawet w ciele? Jaka tęsknota pcha człowieka ku tej tajemniczej i trudnej przemianie? Co takiego aktor dostaje w zamian za ten trud? Dlaczego aktorstwo tak uzależnia?

Znam przypadki popadania w choroby pod wpływem roli, dolegliwości bywają różne. Wiem o przypadku roli, która wywołała u aktora depresję. Wiem, że napięcia po niektórych rolach wywołują poważne fizyczne dolegliwości. Jednak wiem też, że aktorzy zdrowieją wychodząc na scenę i ciężko chorują schodząc z niej. Wiem, że aktor bez grania więdnę, traci poczucie sensu życia. Chyba, jak w żadnym innym zawodzie, aktor bez aktorstwa nie istnieje. I nie chodzi tylko o zarobki i pracę. Etatowy aktor, który nie dostaje ról, zadań, propozycji, też „umiera”. Znam przypadek aktora emeryta, który na starość zapadł na chorobę Alzheimera. Do końca życia dzwonek kojarzył mu się z wyjściem na scenę. Kiedykolwiek usłyszał dzwonek, chciał iść grać. Tylko to pamiętał jego schorowany mózg.

Jeśli teatr, aktorstwo są tak istotne dla ludzi w nie zaangażowanych, to coraz częściej myślę, że rzeczywistość sceniczna nie jest wcale mniej rzeczywista niż pozasceniczna. Tak jak nasza psychika nie jest mniej rzeczywista niż nasze ciało. Nasze emocje istnieją, są realne, nasze myśli istnieją, nasze przekonania istnieją. Tak samo świat sceniczny i byty go zamieszkujące istnieją. Istnieją dwójako – inaczej dla widzów, inaczej dla

aktorów. Aktor-postać, wchodząc w świat sceniczny, wchodzi niejako w alternatywną rzeczywistość, która jest dla niego tak samo realna jak ta poza sceną. Nam, widzom wydaje się, że to fikcja, że to coś nie jest naprawdę – ale kategoria prawdy świata rzeczywistego nie pasuje do świata scenicznego.

Jeśli świat sceniczny istnieje „naprawdę”, a aktorzy-postaci „przeżywają” swoje wielokrotne życia „naprawdę”, nie mniej realnie niż poza sceną, to jaką wielką odpowiedzialność biorą na siebie ci, którzy te światy tworzą i umieszczają w nich aktorów-postaci? Czy każda rola podarowana przez reżysera aktorowi staje się rzeczywistym darem, którym aktor może i chce potem obdarować widzów? Czy każde spotkanie z postacią za pośrednictwem reżysera staje się rzeczywistym spotkaniem?

Coraz częściej w pracy z aktorem najważniejsze staje się dla mnie spotkanie z aktorem-człowiekiem, a w naszej wspólnej podróży w stronę postaci myślę coraz częściej o tym, żeby po pierwsze nie szkodzić. Składałam sama sobie teatralną przysięgę Hipokratesa. Jestem coraz bardziej przekonana, że jesteśmy odpowiedzialni za siebie nawzajem, a bycie reżyserem jest wzięciem na siebie znacznie większej odpowiedzialności za innych.

Coraz odleglejsze wydają mi się modele reżysera-przywódcy-dyktatora, w których aktor jest podporządkowany wizji, przekonaniom, pomysłom reżysera. Dla mnie świadomy, twórczy aktor przestaje być marionetką w rękach reżysera, a staje się współbogiem scenicznego świata. Jest tym, który z pomocą reżysera podąża w stronę postaci, żeby w rezultacie spotkać się z widzem. Ostatecznie naprzeciwko siebie staje zawsze aktor i widz. Ten, który mówi, nawet bez słów i ten, który patrzy i słucha. Obu to spotkanie jest potrzebne, choć nie wiadomo dokładnie, po co. Może po to, by od czasu do

czasu pojawił się pomiędzy nimi ten trzeci. Nieuchwytny, a jednak realny byt – postać.

W aneksie dołączyłam zapis rozmów z aktorkami, które biorą udział w spektaklu. Ten fragment, zatytułowany „Aktorki mają głos”, jest bardzo istotnym uzupełnieniem moich rozważań, potwierdza wiele z moich obserwacji, jednak nie dając jednoznacznych odpowiedzi na postawione w pracy dziesiątki pytań o tajemnice aktorstwa.

IWONA KEMPA – absolwentka teatrologii UJ i reżyserii w PWST w Krakowie. Od 1996 r. związana była z Teatrem im. Wilama Horzycy w Toruniu. Od października 2006 r. do listopada 2012 roku pełniła w toruńskim teatrze funkcję dyrektora artystycznego. Współpracowała także z teatrami w Opolu, Kaliszu, Bydgoszczy, Poznaniu, Wrocławiu, Krakowie i Warszawie. Jest laureatką Ogólnopolskiego Festiwalu Sztuki Reżyserskiej „Interpretacje” w Katowicach (*Kaleka z Inishmaan* Martina McDonagha), Festiwalu Małych Form Teatralnych „Kontrapunkt” w Szczecinie (*Samotny Zachód* Martina McDonagha), Ogólnopolskiego Festiwalu Prapremier w Bydgoszczy (*Portugalia* Zoltana Egressyego oraz *Kamień i popioły* Daniela Danisa), Ogólnopolskiego Festiwalu Dramaturgii Współczesnej „Rzeczywistość przedstawiona” w Zabrze (*Plaża* Petera Asmussen). W 2008 roku jej spektakl *Pakujemy manatki* Hanocha Levina uhonorowano „Laurem Konrada”. Od grudnia 2012 roku jako zastępca dyrektora Teatru im. Juliusza Słowackiego w Krakowie pełni funkcję kierownika artystycznego Małopolskiego Ogrodu Sztuki. W krakowskiej PWST od 2013 r. prowadzi zajęcia „Praca aktora”.

Zastrzel mnie i weź ze sobą

Zapis procesu twórczego dramatopisarza i dramaturga¹

MARIA SPISS

Dramat *Zastrzel mnie i weź ze sobą* powstał w 2013 roku na zamówienie Teatru Nowego w Krakowie. Podczas rozmowy z reżyserką Julią Mark uzgodniłyśmy, że spektakl zrealizowany na podstawie mojego tekstu będzie dotyczył recepcji wojny i przemocy w oczach dzieci. Bezpośrednią inspiracją do napisania tekstu dramatycznego był album *Wojna w oczach dziecka*, wydany w 1946 roku, którego reprint ukazał się w roku 1983. Album zawiera kilkadziesiąt rysunków dzieci (wówczas uczniów szkół podstawowych), ilustrujących ich traumatyczne przeżycia podczas II wojny światowej. Oprócz rysunków w książce umieszczono także krótkie teksty opisujące dziecięce doświadczenia wojenne.

Inspiracją do napisania tekstu *Zastrzel mnie i weź ze sobą* były także książki reportażowe: *Ostatni świadkowie. Utwory solowe na głos dziecięcy* Swietłany Aleksijewicz (Wydawnictwo Czarne, 2013); *Dzisiaj narysujemy śmierć* Wojciecha Tochmana (Wydawnictwo Czarne, 2010) oraz *Dzieci Groznego* Åsne Seierstad (Wydawnictwo WAB, 2009).

Jednym z pierwszych założeń było odejście od formy tekstu dokumentalnego. Mój dramat nie miał się odnosić do realnego, historycznego bądź toczącego się współcześnie konfliktu, nie miał też dotyczyć faktów z życiorysów żyjących lub nieżyjących osób. Zmierzałam do wyabstrahowanej, symbolicznej i metaforycznej historii, dotyczącej największych dziecięcych traum spowodowanych przez wojnę. Po lekturze wymienionych wyżej reportaży odnalazłam motywy powtarzające się w każdym opisie wojennych przeżyć dziecka: strata domu, wygnanie, doświadczenie fizycznego głodu, tęsknota

¹ Fragmenty pracy doktorskiej „*Zastrzel mnie i weź ze sobą*”. *Zapis procesu twórczego dramatopisarza i dramaturga*, napisanej pod kierunkiem prof. Ewy Kutryś w PWST w Krakowie i obronionej 29 września 2014.

za matką, rozpad dotychczasowych więzi. Mając w pamięci te najbardziej traumatyzujące wojenne doświadczenia, zaczęłam wokół nich budować tekst. Byłam przekonana, że pisanie dramatu nie będzie następowało od pierwszej do ostatniej sceny, że będzie on budowany z epizodów, które połączone w późniejszym etapie stworzą pełną opowieść.

Zanim rozpoczęłam pracę nad dramatem, stworzyłam – jak to na własny użytek nazwałam – „mapę tekstu”. Szukałam cytatów, zdjęć, obrazów, które pomogą mi uruchomić myślenie o treści, przebiegu, konstrukcji i tytułach scen. Zebrane inspiracje i konteksty stworzyły własną „historię w historii”, jednocześnie prowadząc mnie w głąb swych znaczeń i przekazu. Pozwoliły się od siebie odbić, bym mogła wyruszyć po własną, odrębną opowieść.

Przestrzeń postaci.

Przestrzeń dramatu

Treść opowiadania, tym samym opowieści zawartej w dramacie, jest niewątpliwie hierarchią piętrową. Roland Barthes pisze, że „zrozumieć opowiadanie to nie tylko śledzić rozwój historii, ale także rozpoznawać jego piętra, rzutować poziomo powiązania, nici narracyjne. Czytać opowiadanie to nie tylko przechodzić od słowa do słowa, lecz także z poziomu na poziom”². *Zastrzel mnie i weź ze sobą* jest w tym znaczeniu „opowiadaniem” bazującym na kilku poziomach, które czytane równolegle otwierają nowe obszary znaczeń. Jest także tekstem świadomie czerpiącym z innych tekstów kultury, jak i odwołującym się do wydarzeń, przechowywanych w zbiorze

rowej, społecznej pamięci, transponując je na rzecz odrębnej ścieżki opowiadania, jakim jest mój tekst dramatyczny.

Dziecięcy bohaterowie *Zastrzel mnie i weź ze sobą* nie mają imion, są tylko nośnikami kategoryzacji płciowej – dwaj Chłopcy i Dziewczyna. Nieznany jest ich wiek, wygląd, miejsce zamieszkania, relacja z rodzicami lub innymi mieszkańcami miasta.

Od początku są więc pewnym ramami dla postaci, domagającymi się wypełnienia, nadania znaczeń przez czytelnika, reżysera, widza. Noszą raczej potencjał pewnych możliwych osób, niż stanowią pełne postaci. Ich konstrukcja wpisuje się więc w kategorie analityczne, które starają się nie określać postaci w terminach psychologicznych. Określają ją nie jako „egzystencję”, lecz jako „uczestnika”³. Bardziej istotne staje się więc to, czym postaci są, niż to, co robią.

Miejsce w scenie otwierającej dramat staje się polem do gry w zabijanie. Odbiorca zostaje postawiony wobec gry, która nie odbywa się po raz pierwszy, która ma pewien ustalony przebieg i reguły. Dziewczyna mówi po oddanym do niej strzale: „Wiesz co, ja już nie chcę się bawić [...] Bo to nudne. Ciągłe mówię to samo, ciągle padam i znowu się podnoszę”.

Zaanektowana przez postaci przestrzeń jest na tyle bezpieczna i sprzyjająca, że zachęca do powtarzania gry, do podejmowania ryzyka, do nieustannej repetycji ślepego strzału, udawanej śmierci i „powstawania z martwych”. Chłopcy i Dziewczyna czerpią przyjemność z tej powtarzalności, ekscytują się wejściem w rolę zabijającego oraz tej, która oddaje życie. Gra zostaje w końcu przełamana, kiedy Dziewczynie przestaje wystarczać dotychczasowy jej przebieg i reguły. Chciała-

² Roland Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, w: *Narratologia* pod red. Michała Głowińskiego, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 20.

³ Roland Barthes, *op. cit.*, s. 36-37.

by zrozumieć, co oznacza umrzeć naprawdę i chciałaby doświadczyć owego momentu przejścia. Tym samym przestrzeń przestaje być przestrzenią gry, a uczestnicy przestają być graczami, zostają zwolnieni z reguł i konwencji. Ich tożsamość wymaga ponownego określenia.

Podczas jednej nocy następuje unicestwienie przestrzeni zamieszkiwanej przez Chłopców i Dziewczynę. Znika pole do gry w śmierć, znika miasto. Atak jest niespodziewany, szybki i nieznane jest jego źródło. Radykalność ataku polega na tym, że wszystko to, co dotychczas kształtowało przestrzeń postaci, to, co w ich zamyśle miało trwać, przestaje istnieć:

dzisiaj rano zaczęła się wojna
dzisiaj rano budzimy się
i nie mamy nic
ani miasta
ani nieba
ani ziemi
jest pustynia

Wcześniej istniało miasto, którego układ ulic, domów, niezabudowanych miejsc tworzył dla postaci rozpoznawalną siatkę, po której bezpiecznie się poruszali. Przestrzeń miasta stanowiła dla nich rozkodowany znaczeniowo obszar, niekryjący groźnych niespodzianek. Ich miasto było wypełnione obecnością rodziców, zwierząt, przedmiotów, więc tych, którzy także w swoisty dla siebie sposób kształtowali tożsamość postaci.

O domu, o rodzicach dzieci nie wiemy nic poza tym, że pewnego dnia zaczęła się wojna i miasto oraz jego mieszkańcy zniknęli. Miasto zamieniło się w pustynię, a rodzice prawdopodobnie zginęli pod gruzami domów. Dzieci w rozpaczliwym monologu krzyczą na ruinach miasta do niewidzialnego agresora, dlaczego zniszczył

ich dzieciństwo, ich dotychczasowe życie oraz ich przyszłość. Ich kondycja i poczucie tożsamości ulegają gwałtownej przemianie, gra w zabijanie opatrzona bezpiecznymi ramami konwencji zamieniła się w realne zagrożenie pozbawione reguł. Dzieci nie chcą wierzyć w śmierć rodziców. Oskarżają ich o ucieczkę, tchórzostwo, a także o to, że w obliczu zagrożenia ratowali tylko własne życie. Dziecko wie, że powinno domagać się od rodziców opieki i zapewnienia poczucia bezpieczeństwa. Jeśli go nie otrzymuje, podstawowa więź łącząca dziecko i jego rodzica zostaje zerwana⁴. Postaci dramatu podczas jednego dnia, w którym zaczęła się wojna, zyskują nowy ogląd siebie. Zostają postawione w nieznanej im dotychczas sytuacji wyboru. Wszystkie zasady legły razem z miastem w gruzach, nie ma punktów odniesienia, nie ma wartości, do których można się odwołać. Lecz ta pozorna wolność nie przynosi ulgi, raczej niesie ze sobą niepokój – co wybrać, jeśli można wybrać wszystko:

ale teraz
jesteśmy wolni
możemy wszystko
jechać
bawić się
zabijać
gdyby nam się tylko chciało

Dzieci mają świadomość, że tego dnia stały się kimś innym, nowym, oglądają siebie z dystansu. Nie potrafią jednak zdefiniować swojej nowej tożsamości, określić jej w relacji do przestrzeni. Nie wiedzą, kim są i jak się nazywają. Ta deklaracja oznaczać może

⁴ John Bowlby, *Przywiązanie*, przeł. Magdalena Polaszewska-Nicke, PWN, Warszawa 2007.

jednak negację, wyparcie dotychczasowej tożsamości i otwarcie się na nową. Dzieci, którymi były kiedyś, żyjące w bezpiecznej, przewidywalnej strukturze miasta, już nie istnieją. Zaczynając od dnia, w którym zaczęła się wojna, powstają nowe jednostki, gotowe na przyjęcie kolejnych tożsamości, porzucając dotychczasowe:

tam zostali
ci
którzy kiedyś byli nami
jaśni
smutni
umyć
a my
daleko
na zawsze
znikąd

Wojna zabrała wszystko. Jednocześnie, rozlewając się na kolejne obszary, zamienia dotychczasową przestrzeń w pustynię. Przestrzeń, która rozszerza zakres ludzkiego spojrzenia. Wszystko jest na niej dostrzegalne aż po horyzont. Z drugiej jednak strony nie oferuje żadnych punktów odniesienia dla wzroku, dla percepcji. Jest przerażająca w swej otwartości i bezkresności. Pustynia jest przestrzenią anektującą, duszącą tak w wymiarze metaforycznym, jak i tym dosłownym. Jest przestrzenią, która zawsze wygrywa z człowiekiem. Jest spustoszeniem w przyrodzie, przynosząc również spustoszenie w człowieku. Od pustyni, z pustyni chce się zawsze uciekać:

jest pustynia
parzy nas w stopy
piasek wchodzi nam do oczu
wrzątek wchodzi nam do gardła
chce nam się pić
chce nam się

Wojna zawsze przynosi pytanie o winę. Jakaś część ludzkości jest winna nieszczęściu pozostałej części. Wina nie bierze się z czynków, lecz z sytuacji, w jakiej się człowiek znalazł, najczęściej niezależnie od swojej woli. Jest winą, w której się uczestniczy jak w „grzechu pierworodnym”, jak w jakimś „losie”, „przeznaczeniu”⁵, zamieszkując określone terytorium, będąc wyznawcą określonej religii, należąc do określonej grupy społecznej.

Pustynia, obszar otwarty, zdawałoby się, przynosi wolność. Ale jest to wolność pozorna. Nie ma w niej punktów odniesienia, między innymi dlatego, że nie istnieją już ludzie, którzy byli nośnikami wartości. Pustynia stanowi nowy obszar, który można i warto zaanektować. Bezkresność pustyni wyznacza zakres wolności. Wyznaczenie jej nowych granic należy do przebywających na niej, wymusza na nich przeinterpretowanie dotychczasowych relacji:

ale teraz
jesteśmy wolni
możemy wszystko

Pustyni nie można zamieszkać, pustyni nie można zabudować, szczególnie jeśli to, co istniało przed jej nadejściem, było istotne, było wyznacznikiem bezpiecznych obszarów egzystencji dla postaci. Pustynia jest niestabilna, ruchoma, na pustyni nie ma życia, z wielkim wysiłkiem można próbować je powołać. Z pustyni się ucieka, uciekają też z niej dzieci, mieszkańcy byłego miasta. Nie potrafią jednak wyznaczyć kierunku ucieczki, ponieważ nie istnieją żadne punkty odniesienia. Nie potrafią ocenić odległości,

⁵ Józef Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998, s. 40.

swojego położenia, czy znajdują się już daleko, czy jeszcze blisko. Natychmiast powstają więc pytania: Daleko od czego? Blisko do czego?

Postaci wraz ze zniknięciem miasta zyskują świadomość, że ich dotychczasowa przestrzeń nie zostanie odbudowana, że czekanie nie ma sensu, że pustynia wymusza na nich ruch. Od tej pory będą więc dziećmi w podróży, nieznanymi nikomu osobami bez miejsca pochodzenia, bez tożsamości, poruszającymi się w przestrzeni, w której gubią się kierunki, a cel jest niemożliwy do określenia:

a my
daleko
na zawsze
znikąd

Dramaturgia tekstu.

Dramaturgia spektaklu

Zanim rozpoczęłam pracę nad tekstem, byłam przekonana, że nie będę go pisać chronologicznie, od pierwszej do ostatniej sceny. Tym bardziej że jeszcze wtedy nie wiedziałam, co na tym etapie pracy mogłaby oznaczać chronologiczność powstającego tekstu. Jednym z pierwszych założeń był również zamysł konstruowania dramatu z epizodów inspirowanych zdjęciami (załączonymi do pracy) oraz towarzyszącymi im krótkimi tekstowymi skojarzeniami. Epizody te w późniejszym etapie zostały zapisane jako sceny, otrzymując odrębne tytuły. W końcu ułożone w pewnym porządku stworzyły całość dramatu.

Zastrzel mnie i weź ze sobą wpisuje się w pewien nurt myślenia o konstruowaniu dramatu, który w przeciwieństwie do kategorii zaproponowanych przez Goethego i Schillera, można ogólnie nazwać „teatrem epickim” określającym nim wszystkie nowe formy

dramatyczne. Bertolt Brecht nazwał siebie Einsteinem nowej formy dramatycznej, a jego estetyka dała impuls do rozkładu tradycyjnego dialogu scenicznego. Twórczość Brechta funkcjonuje jako główny punkt odniesienia dla wszystkich prób tworzenia nowej teatralnej estetyki⁶. Jednocześnie współczesne teksty dramatyczne wymykają się obowiązującej przez stulecia kategoryzacji tzw. konwencji gatunku. Nie obowiązują już zalecenia Arystotelesa (a w każdym razie ich granice są płynne), który zauważył, że każdy gatunek dopuszcza pewne rodzaje działań, a wyklucza inne; tragedia może przedstawiać ludzi jako lepszych, niż są w istocie, a komedia jako gorszych, nie naruszając przez to wiarygodności utworu. Naczelną więc funkcją konwencji gatunku według Arystotelesa jest zawarcie między pisarzem a czytelnikiem umowy, mającej na celu uruchomienie pewnych istotnych oczekiwań, a przez to umożliwienie zarówno zgodności z przyjętymi sposobami stwarzania zrozumiałości, jak i odchylenia od nich⁷.

Zastrzel mnie i weź ze sobą także wymyka się Arystotelesowskim klasyfikacjom, sytuując się w tradycji już nawet nie Brechtowskiej, a raczej post-Brechtowskiej. Zawierając różne formy narracji, prezentuje także zróżnicowane formy zapisu, a postaci działające wymagają wysiłku reżysera, by je wypełnić i dopełnić w scenicznym działaniu aktorów. Tekst zawiera także śladowe didaskalia, otwierając tym samym dla realizatorów, a później dla odbiorców szerokie możliwości interpretacyjne i inscenizacyjne, wpisując się

⁶ Hans-Thies Lehmann, *Teatr postdramatyczny*, tłum. Dorota Sajewska, Małgorzata Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2004, s. 35.

⁷ Jonathan Culler, *Konwencja i oswojenie*, w: *Znak, styl, konwencja*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 172.

w performatywny charakter współczesnego teatru.

Jak już zaznaczyłam wcześniej, struktura mojego tekstu dramatycznego powstawała w procesie pisania dla konkretnej sceny i aktorów, aby w scenicznym działaniu uruchomić to, co zrodziło się z inspiracji powojennymi rysunkami dzieci i zapisanymi w przywoływanych lekturach traumami wojennymi.

Pierwszym tematem, który zaczęłam opracowywać, było doświadczenie głodu Chłopców i sceny z udziałem żółwia. Pozostałe motywy i sceny obudowywały ten pierwotny zamysł. Powstawanie *Zastrzel mnie i weź ze sobą* miało charakter „pisania na scenie”. Zarysowane, niepełne sceny wysyłałam reżyserce Julii Mark, która je albo akceptowała, albo prosiła o zmiany po przedyskutowaniu ich ze mną. Uczestnicząc w próbach (choć nie we wszystkich, starając się zachować świeże spojrzenie dramaturga), pracowałam wciąż nad tekstem, zmieniając go po sugestiach i dyskusjach z Julią Mark. Ten proces trwał do połowy września 2013 roku. Wtedy powstały ostatnie sceny i etap pracy nad tekstem został zamknięty. Premiera została wyznaczona na 11 października. Oprócz pracy nad samym tekstem byłam także aktywną obserwatorką prób aktorskich. Julia Mark prosiła mnie o uwagi, a przebieg prób zawsze omawialiśmy w pełnym zespole.

Jeszcze wiele tematów zawartych w *Zastrzel mnie...* czeka na otwarcie lub ponowne podjęcie ich na scenie. Dowodzi to również, że praca dramatopisarza, który staje się dramaturgiem własnego tekstu, jest procesem wrażliwym na zmieniające się przebiegi prób, dopełniającym je i czerpiącym z ich energii.

MARIA SPISS (1977), absolwentka socjologii UJ (2001), Wydziału Reżyserii Dramatu PWST w Krakowie, specjalność dramaturg teatru (2009) oraz Studium Literacko-Artystycznego przy Instytucie Filologii Polskiej UJ. Stopień doktora uzyskała w PWST w Krakowie w 2014 r. Debiutowała w 2007 r. spektaklem *Ajas* Sofoklesa w Starym Teatrze w Krakowie. Reżyserowała w Teatrze im. Żeromskiego w Kielcach, Teatrze Nowym w Krakowie, teatrze Ateneum w Warszawie, Teatrze im. Jaracza w Olsztynie, Teatrze Łaźnia Nowa w Krakowie, Teatrze im. Wilama Horzycy w Toruniu, Teatrze im. Fredry w Gnieźnie. Jest autorką dramatów (m.in. *Dziecko*, *Exit*, *Ja.txt*, *Antyzwinstowanie*, *Kortländer Saga*, *Zastrzel mnie i weź ze sobą*, *Winehouse* (*Amy*. Klub 27)). Była stypendystką Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, rządu Norwegii, a także beneficjentką programu rezydencyjnego w Thalia Theater w Hamburgu.

W stronę tekstu,

czyli jak powstaje scenariusz
w teatrze Krzysztofa Warlikowskiego
na przykładzie
Opowieści afrykańskich
według Szekspira

PIOTR GRUSZCZYŃSKI

Zamiar zrealizowania spektaklu opartego na Szekspirowskim *Królu Learze*, *Otellu* i *Kupcu weneckim* istniał w głowie Krzysztofa Warlikowskiego od kilku lat. Często wspominał o *Królu Learze*, był nawet taki moment, kiedy planował wystawić wersję integralną tekstu i obsadzić w roli tytułowej Stanisławę Celińską. Wracał też nieraz do *Kupca weneckiego*, którego wystawił w toruńskim

Teatrze im. Horzycy w 1994 roku, nieomal na początku swojej kariery. A o *Otellu* rozmyślał. W książce z wywiadami, które przeprowadziłem z Warlikowskim, jest cały rozdział poświęcony temu tekstowi². To jedyny w zbiorze rozmów o inscenizacjach szekspirowskich rozdział, za którym nie stała wtedy jeszcze realizacja. Rozmowa była czystym domniemaniem na temat możliwego scenicznego kształtu tego tekstu, teatralną potencją. Warlikowski mówił wtedy o wielkiej demaskatorskiej sile politycznej takich tekstów jak *Otello* czy *Kupiec wenecki*. Rozważał możliwość bardzo prowokacyjnego ustawienia tematu,

¹ Niniejszy tekst jest jednym z rozdziałów pracy doktorskiej zatytułowanej *Otwieranie tekstem głowy. Adaptacja teatralna jako proces docierania do ukrytego na przykładzie „Opowieści afrykańskich według Szekspira”* napisanej pod kierunkiem profesor Ewy Kutryś, obronionej w PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie we wrześniu 2014 roku.

² *Który zagraża*, w: *Szekspir i uzurpator. Z Krzysztofem Warlikowskim rozmawia Piotr Gruszczyński*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2007.

które zamykałoby w pułapce nieomyślne oczekiwania, nakazujące nam wierzyć, że czarny czy Żyd jest zły i dlatego powinien zabić, zabije, bo tego właśnie się po nim spodziewamy, tak mamy wykształcone oczekiwanie kulturowe. Warlikowski chciał pójść właśnie w tym kierunku, dać widzowi to, czego oczekiwali, czyli Innych – morderców. Ostatecznie jednak rozmowa doprowadziła do stwierdzenia, że chciałby zobaczyć *Otella* w reżyserii kogoś młodego, kto wreszcie ujawniłby światopogląd wstępujących w dojrzałość Polaków, młodych artystów. W tamtej rozmowie jednak bardzo silnie zaczęła funkcjonować figura Innego. I właśnie Inny, wykluczony był pierwszym kluczem i spoiwem na początku pracy nad *Opowieściami afrykańskimi*. Innym był Żyd, starzec (to najnowsza zdobycz naszej cywilizacji), czarny, innym była też kobieta, co wcześniej zyskało bardzo mocne zobrazowanie w *Poskromieniu złośliwicy* wystawionym w warszawskim Teatrze Dramatycznym w 1998 roku. Zresztą ten Inny oraz hasło „wykluczeni” szybko trafili do obiegu prasowego, co wywołało konieczność równie szybkiego odwrotu od szkolnego schematu, który zaczął zjadać spektakl i naszą energię. Wiadomo bowiem, że media próbują sterować odbiorem, likwidując przy okazji istotę komunikatu budowanego przez Warlikowskiego, którego podstawą jest zawsze niejednoznaczność.

Praca nad adaptacją rozpoczęła się latem 2010 roku, kiedy udało się zamknąć scenariusz *Końca*. (Warlikowski nigdy nie rozpoczyna pracy nad kolejnym spektaklem, dopóki nie dokończy poprzedniego. Tutaj praca „na zakładkę” była więc wyjątkowa, bo *Koniec* nie miał jeszcze swojej premiery.) Trzeba było przynajmniej zacząć, a ogrom zadania był mocno deprymujący. Zaczęliśmy od razu pracę z tekstami, bez precyzyjnych wstępnych ustaleń. Pierwszym, naturalnym

ruchem zdawało się oczyszczenie sztuk Szekspira z nadmiaru słów i narracyjnych komplikacji. Wybraliśmy przekład Stanisława Barańczaka, poszukując języka jak najbliższego współczesnemu brzmieniu. Mimo ogromu zadania początkowe prace nie były trudne. Najpierw *Król Lear*. Posuwaliśmy się szybko, jak fryzjer, który zamiast tworzyć kunsztowną fryzurę, ma po prostu najpierw radykalnie skrócić włosy. Szukaliśmy sworzni przyszłej konstrukcji. Już wtedy wiadomo było, że *Leara*, *Shylocka* i *Otella* zagra jeden aktor. Eliminowaliśmy postacie.

W *Królu Learze* skupiliśmy się na *Learze* i jego córkach, eliminując cały dwór, wszystkie postacie i zdarzenia, które rozpraszały zamiar, wpływały w anegdotę. Poza *Learem* i córkami pozostał *Błazen*, ale nie w warstwie tekstowej, tylko jako możliwy czy nawet konieczny dramaturgicznie towarzysz starego króla. W *Kupcu weneckim*, którego fabuła jest wyjątkowo rozbudowana, z charakterystycznym dla Szekspira wątkiem baśniowym (szkatuły Porcji i cała sekwencja zalotników zjawiających się w Belmontie) i rozwiązaniem akcji według modelu *deus ex machina*, prowadzącym do szczęśliwego zakończenia, trzeba było okroić fabularną strukturę tak, by cały konflikt napiąć czytelnie względem zakładu Antonia i *Shylocka*, z uwzględnieniem jego niecodziennych przyczyn i nieprzewidywanych konsekwencji. Najtrudniejsze okazało się uporządkowanie *Otella*, tak by nie zniszczyć jego bogatej struktury konfliktów i racji, a jednocześnie wydobyć nieracjonalną, choć silnie umotywowaną relację pomiędzy *Otellem* i *Desdemoną*, prowadzącą do morderstwa.

Oczyszczanie i skracanie tekstu nie było oczywiście satysfakcjonujące. Stanowiło rodzaj pierwszej przymiarki. Kiedy po krótkiej przerwie zajrzeliśmy do skróconych tekstów, zdecydowaliśmy podejść do zadania

raz jeszcze od początku. Można powiedzieć, że początkowy etap pracy poszedł do śmieci, ale stanowił pierwsze, niezbędne podejście do szklanej góry, jaką wciąż pozostawały trzy gigantyczne teksty Szekspira. Pozwolił na zbliżenie i stworzenie imaginacyjnej siatki odniesień, w którą już teraz powoli można było zacząć wpisywać strukturę nowego utworu, czyli *Opowieści afrykańskich według Szekspira*. Zaczęło się prawdziwe piekło budowania tekstu, który zachowując znaczenia i konteksty pierwotne, pozwala dokładać nowe.

Po stworzeniu i odrzuceniu pierwszej wersji tekstu jasne stało się, że w wypadku Szekspirowskich źródeł należy skupić się na krytycznych punktach sztuk. Ale krytycznych nie dla akcji, bo ta, jak wiadomo, ma u Szekspira fajerwerkowy przebieg, odciągający uwagę od istoty rzeczy, ale pozwalający zarazem wciągnąć w sprawę teatralnie niewtajemniczonych. Chodziło o punkty krytyczne dotyczące motywacji postaci i to motywacji wobec tematów uznanych dla poszczególnych bohaterów za kluczowe. Jednocześnie rozpoczęliśmy obudowywanie tekstów wyciągniętych z Szekspira dodatkowymi monologami pochodzącymi z innych źródeł, tak by w rezultacie stworzyć te losy od nowa, zakorzenić byty aktorsko-literackie we współcześnie możliwych wariantach losu. Szekspir oferuje nam kilka baśni, modelowych kostiumów przeznaczenia. To szczodra oferta, bo baśnie zawsze dają się bez końca współcześnie odczytywać, zawierają bowiem ziarna historii wspólnych. Jako baśń można potraktować na przykład zagadkowy podział królestwa na trzy równe części, zarządzony na wstępie sztuki przez Leara, który mimo podjętej decyzji szybko zamienia się w turniej miłosnych wyznań trzech córek. A przecież niby wszystko już się dokonało i zostało postanowione spr-

wiedliwie, idealnie i precyzyjnie: na trzy, o czym dowiadujemy się z pierwszej sceny sztuki. Jednak trzeba złożyć miłosne wyznanie, deklarację, tak jakby mogła odmienić los podziału, powiększyć przydzieloną część kosztem pozostałych dwóch. Baśniowy jest zakład o zastaw zawarty między Shylockiem i Antoniem, dotyczący funta ciała, który to funt ciała w efekcie okaże się sercem. Baśniowe są szkатуły z Belmontu (rzecz jasna trzy – złota, srebrna i ołowiana), które stanowią ojcowską klątwę chroniącą dziewictwo Porcji. I jeszcze sławna haftowana chusteczka ofiarowana Desdemonie przez Otella. Kolejny przedmiot o magicznym znaczeniu – chroni miłość małżeńską i gwarantuje wiecznotrwałość atrakcyjności wzajemnej małżonków. („Magiczna siła jest w nitkach tej chustki. W wieszczym natchnieniu uszyła ją wróżbitka. Jedwab wysnuły z siebie jedwabniki czczono jak świętość; barwnikiem był ekstrakt z serc młodo zmarłych dziewczyn.”)

Te dziwne atrybuty nieracjonalności zostają winkrustowane w świat bardzo wyrachowanych motywacji, działań i posunięć nie mających w sobie nic nadprzyrodzonego. A jednak właśnie dawka irracjonalności, która wsącza się w sprawnie funkcjonujący świat, niemniej sprawny w czasach Szekspira jak i dziś, pozwala na wnikięcie w głąb tekstu. Te szczeliny są niezbędne. One otwierają kierunki nowych tekstowych poszukiwań.

Wierzyłem od samego początku pracy nad adaptacją, że pierwszą sekwencją spektaklu powinna być jedna z najbardziej tajemniczych scen Szekspirowskich, a mianowicie podział królestwa. Lektura wielu interpretacji sceny, nawet tych głęboko zakorzenionych w historii tronu angielskiego, utwierdzała mnie w przekonaniu o jej swoistej „niemożliwości”, a z doświadczeń wspólnej pracy z Krzysztofem

Warlikowskim wiem, że to, co niemożliwe jest dla niego najbardziej interesujące i najbardziej sprzyjające, uruchamia jego procesy twórcze. W pewnym sensie całkowite przeniknięcie zamiaru Leara byłoby dramaturgiczną katastrofą. Poruszanie się w obszarze wielu możliwości, na które ostatecznie trzeba nałożyć własną wersję wypracowaną wspólnie z aktorami (w teatrze Warlikowskiego dyskusje z aktorami są nieskończenie długie, w ich efekcie dochodzi do czegoś, co można nazwać uwewnętrznieniem tekstu, całkowitym oswojeniem, dzięki czemu aktorzy nie mówią wyuczonych tekstów czy ról, ale słowa, z którymi całkowicie się zgadzają, które poddali procesowi uwewnętrznienia) jest działaniem jedynie sensownym. Scena podziału królestwa jest rodzajem eksplozji dramaturgicznej, jedną z najpiękniejszych, jaką spotkać można w literaturze tworzonej dla teatru. Ten wybuch przeciwskutecznych decyzji działa dosłownie jak wybuch bomby, niszczy istniejący stan rzeczy, rozbija pozycję i umocowanie wszystkich postaci, a jednocześnie rani wszystkich dokoła. Scena została oczywiście szybko oczyszczona ze szkodliwej dla osiągnięcia psychologicznego zagęszczenia słownej ekwilibrystyki i archaizmów. Pozbawiłem ją też dekoracyjnej poetyckości, starając się, jak zawsze, wydobyć mocny i skoncentrowany tekst. Usunąłem też wszelkie dynastyczne ozdobniki, tak by sprawa stała się jak najbardziej rodzinna, a nie państwowa. A jednak scena ta nie wystarczyła na otwarcie, przede wszystkim dlatego, że mogła okazać się myląca, stawiałaby bowiem zbyt silny akcent na samego Leara. Tymczasem konglomerat trzech postaci miał stanowić opowieść o losie mężczyzny, który zbiera w sobie trzy możliwe warianty i drogi człowieka, który jest w życiu kimś w rodzaju „bitej małpy”, człowieka, który stoi u końca drogi, być może zdając sobie sprawę ze śmier-

telnej choroby, czyniącej wyrok śmierci jeszcze bliższym i jeszcze bardziej nieuchronnym. Ostatecznie więc scena, która rozpoczyna spektakl w postaci animacji, inspirowana jest fragmentem filmu Akiry Kurosawy *Piętno śmierci*. Na jej trop naprowadził mnie fragment z powieści J.M. Coetzee’go *Lato*, która szybko znalazła się w orbicie poszukiwań scenariuszowych przy *Opowieściach*: „Nudny biurokrata dowiaduje się, że ma raka i zostało mu kilka miesięcy życia. Jest jak porażony, nie wie, co ze sobą zrobić, do kogo się zwrócić. Zabiera swoją sekretarkę, energiczną, ale bezmyślną dziewczynę, na herbatę. Opowiada jej o swoim cierpieniu. Gdy dziewczyna próbuje wyjść, chwytą ją za rękę. «Chcę być taki jak ty! – mówi. – Ale nie wiem jak!» Odpycha ją bezpośrednio tego wyznania”³. Takie wprowadzenie w potrójnego bohatera nie tylko dawało możliwość szerokiej opowieści o ludzkim losie, ale zaznaczało od razu określoną sytuację teatralną: stary Lear dzieli majątek wiedząc o swojej chorobie, stary Lear szuka miłości córek bojąc się osamotnienia w chorobie; w efekcie Lear wywołuje rodzinny skandal. W scenie niemożliwej domaga się rzeczy niemożliwej, wyznań i zapewnień miłosnych. Takie zainstalowanie tematu zwielokrotnia też punkty widzenia, czyniąc każde z zachowań niejednoznacznym. Trudno oceniać postępowanie Regany i Goneryli jako cyniczne, wyrachowane czy nieszczerze. Może jest ono zwyczajnie adekwatne do zachowania Leara? Spięcie rodzinne musiało znaleźć też rodzaj wygaszenia, wyprowadzenia z sytuacji ostrego konfliktu i przeprowadzenia od razu do nowej rzeczywistości dramatycznej, zależało mi bowiem na tym, by od początku trzymać wysokie napięcie

³ J.M. Coetzee, *Lato*, tłum. Dariusz Żukowski, Znak, Kraków 2010.

poznawcze widza, wrzucić go w kilka rzeczywistości naraz, zaburzyć tok logicznego śledzenia fabuły.

Z pomocą przychodzi *Król Lear* Rodriga Garcii, zresztą fascynujący jako dramaturgiczna możliwość dekonstrukcji tekstu pierwotnego: „Kreślę kredą cienką linię; podzielcie się pyłem”⁴.

Następnym zadaniem było znalezienie punktu krytycznego w *Kupcu weneckim*, momentu, który pozwoliłby jak najszybciej uruchomić subwersywną tkankę Szekspirowskiego tekstu. W dramacie Szekspira punktem zwrotnym jest wiadomość o utracie okrętów i prawdopodobnym bankructwie Antonia. W śledzeniu sensów głębszych ten wątek pełni jedynie funkcję akcydensu. Istotą jest tu jednak melancholia wywołana przez nieszczęśliwą miłość. Antonio zakochany jest w Bassaniu, który gra jego uczuciami w celu zdobycia majątku i pozycji poprzez ślub z Porcją. Stąd następna scena, rozpoczynająca wątki *Kupca weneckiego*, od razu wchodzi *in medias res* i to podwójnie: zawiązując wątek homoseksualnej relacji Antonia z Bassaniem i konflikt z Shylockiem dotyczący pożyczki pieniędzy.

Korzystając z przyjętego na początku pracy założenia, że cała konstrukcja scenariusza zostanie oparta na punktach krytycznych tekstów dramatycznych, niejako z pominięciem skomplikowanych często rozwojów fabularnych do tychże kulminacji prowadzących, *Kupiec wenecki* w *Opowieściach* jest serią katastrof prowadzących do fatalnej rozprawy sądowej. W tej części trzeba było postępować niezwykle ostrożnie, aby skomplikowana struktura dramaturgiczna *Kupca* nie rozsypała się i nie okazała ostatecznie jak puzzle bez

pudełka. Jednocześnie chodziło o maksymalne uprawdopodobnienie i uwspółcześnienie sytuacji, pozbycie się lekko baśniowego tonu, który występuje u Szekspira, i owej weneckiej feeryczności, która maskuje okrucieństwo gry, jaka toczy się w tym tekście. Dobrym przykładem uprawdopodobnienia czy wręcz uczynienia sprawy współcześnie bliską jest sposób potraktowania sceny w sądzie. Z lektury tekstu Szekspira wynika jasno, że mamy tu do czynienia z rozprawą niemożliwą, jaka nie mogłaby odbyć się przed żadnym sądem. Nie chodzi tylko o dziwnego adwokata Antonia, którym jest przebrana w męski strój Porcja. Istotniejsza jest niemożliwość wynikająca z samego przedmiotu sprawy. Żaden sąd, w żadnej epoce nie zgodziłby się rozpatrywać sporu, w którym stawką zakładu byłby funt ludzkiego mięsa wycięty z ciała jednego z zakładających się; w tym wypadku można śmiało, choć niepoprawnie użyć terminu „zakładnik”. Taka sprawa byłaby oddalona jako niezasadna i nielegalna, gdyż dodatkowo naraża się w niej życie ludzkie. Niezależnie od tego, z jakiej okolicy ciała ów funt miałby być wycięty, choć oczywiście bliskość serca dodatkowo pograża sprawę. Decyzja o wpisaniu tej rozprawy w schemat współczesnego sądu, dopasowanie jej do protokołu rozpraw obowiązującego w polskim sądownictwie spowodowało jej całkowite urzeczowienie i urealnienie. Przebranie Porcji straciło teatralny charakter i nie było w stanie odwrócić uwagi od przedmiotu rozprawy. Drobne retusze tekstu, jak na przykład zamiana „weneckich obywateli”, chronionych prawem przed cudzoziemcami, na „rdzennych mieszkańców” zbliżyło rozprawę do dzisiejszych ksenofobii. Tekst nabrał mocy i wyrazistości i zaczął prowadzić w nieoczekiwanym kierunku. Dopisane sądowe przemówienie Antonia, które w kazuistycznych meandrach próbowało uzasadnić

⁴ Rodrigo Garcia, *Król Lear*, w: *Córki Leara i inne parafrazy*, tłum. Agnieszka Stachurska, Panga Pank, Kraków 2011.

jego nienawiść do Żydów oraz wcześniejsza sytuacja z Porcją wyostrzały wewnętrzny konflikt między oskarżonym i jego obrońcą. Scena sądu w rezultacie stała się manifestacją wielu osobnych, przeciwstawnych postaw, skonfrontowanych z ironiczną bezradnością sądu, który w gruncie rzeczy koncentrował się na tłumieniu własnych antysemickich zachowań. Niebywała umiejętność retoryczna Porcji, osadzona w tekstowym kontekście dzisiejszej sali sądowej, także nabrała mocy, tracąc swoją pustą teatralną atrakcyjność na rzecz niszczącej precyzji wyводу skierowanego przeciwko Shylockowi, w dużej mierze wbrew emocjom Porcji.

W niektórych analizach *Kupca weneckiego* zwraca się uwagę, że ów funt mięsa wycięty w okolicy serca oznaczał tak naprawdę przyrodzenie. Teatralny kamuflaż był prawdopodobnie bardzo czytelny dla widowni czasów Szekspira. Fakt ten odsyła natychmiast do podsycających antysemickie uprzedzenia fobii kastracyjnych związanych z rytualnym obrzezaniem. Daje też jednak znać o nieoczywistym stosunku Shylocka do Antonia. Odkrycie aspektu cielesnego (antynomiczne przeciwstawianie i ogrywanie zestawu ciało/mięso) tej relacji podsunęło dodatkową ścieżkę interpretacji. Dało możliwość wprowadzenia homoseksualnej więzi pożądania, adresowanej jednostronnie przez Shylocka w kierunku Antonia. Pożądania, które przetrada się w żądze posiadania, a ściślej całkowitego pochłonięcia, pożarcia Antonia. To wyjątkowe zespolenie pożądania i nienawiści pozwoliło dopisać scenę odwiedzin Shylocka w areszcie, w którym Antonio oczekiwał na rozprawę, będącą wyrazem osobiwej troski o znienawidzonego przeciwnika. Poza tym dopisanie tej dodatkowej warstwy konfliktu Shylocka z Antoniem wyprowadziło go z jednoznacznych torów interpretacji opartych na tropach uprzedzeń antysemickich i homofo-

bicznych. Stało się też kolejnym elementem strategii pozbawiającej tekst Szekspira elementów komicznych. W efekcie Porcja wzięła udział nie tylko w mordowaniu godności Shylocka, ale także jego obsesyjnego uczucia. W sumie wątek *Kupca weneckiego* w *Opowieściach afrykańskich* mógłby się kończyć krótkim monologiem, który dopisałem Shylockowi:

SHYLOCK

Funt ciała, funt mięsa... Kto pierwszy powiedział, że chodzi o serce?

Antonio, widziałem twoje drżące łydki. Są chude, ale pociągające. Ja naprawdę chciałbym połknąć kawałek ciebie, połączyć się z tobą i zapanować nad tobą. Pożądanie nie jest emocją serdeczną, zwłaszcza u mężczyzn. Stary cwany Żyd odkrył istotę swego pożądania. Teraz mnie zabijcie, powieście, poćwiartujcie. I zjedzcie.

Niebezpieczne, kanibalistyczne, mordercze pożądanie zostaje opanowane nie tyle przez sąd, ile przez możliwość wypowiedzenia, nazwania i zdefiniowania. Uchwyczone traci destrukcyjną moc. Ale pozostaje jeszcze rozwiązanie kwestii Porcji, której wątek w tekście Szekspira kończy się komediowym odkryciem *qui pro quo* i puszczeniem w niepamięć nielojalności Bassania. Porcja zapowiada wprowadzie całonocne „przesłuchanie, w którym każde pytanie znajdzie swoją odpowiedź”, ale jej propozycja zostaje natychmiast przemieniona przez Gratiana w niewybrednym trybie komediowym w zapowiedź nocy erotycznych gier. Porcja zostaje pozbawiona głosu, a jej deklaracja, nawet jeśli była serio i miała w sobie zarodek konwersacji emancypacyjnej, zostaje sprowadzona do szowinistycznej męskiej gadki, w której miejsce kobiety jest wyraźnie i raz

na zawsze określone. Brak skwitowania sprawy przez Porcję był wręcz niemożliwy. Nie można było pozostawić jej na poziomie głupawych tekstów kobiety, która tylko udaje czy odgrywa swoją próbę emancypacyjną, podczas gdy w gruncie rzeczy tęskni za ujarzmieniem przez mężczyznę. Stąd pojawił się pomysł zamówienia monologu dla Porcji, ale także dla Desdemony i Kordelii, aby oddać głos Szekspirowskim kobietom i uwolnić je od funkcji czysto instrumentalnych. Autorem monologów był Wajdi Mouawad – pisarz i reżyser teatralny pochodzenia libańskiego, z którym Warlikowski współpracował wcześniej przy realizacji *Tramwaju zwanego pożądaniem* w paryskim Odeonie. Jego tekst stał się punktem wyjścia do dramaturgicznej obróbki, która w wypadku monologu Desdemony i Kordelii oznaczała jedynie skróty, ale w wypadku Porcji wymagała gruntownego przepisanie tekstu Mouawada. Punktem wyjścia do pracy nad tym tekstem były zdania wyjęte z powieści *W sercu kraju* J.M. Coetzee: „Człowieka nie zadowolą mniej niż wszystko. Ci, którzy powściągają pożądanie, robią tak dlatego, że czują pożądanie na tyle słabe, by dało się powściągnąć”. Na jego podstawie zbudowana została „spowiedź” Porcji, która doprowadza ją do rezygnacji z życia i złożenia ślubów zakonnych. To moment realizacji jednej z obsesji Krzysztofa Warlikowskiego, dla którego ślub nigdy nie jest happy endem, ale zawsze początkiem ostatecznej katastrofy. Ślub złożony Bogu, przysięga napisana w oparciu o autentyczne śluby zakonne pojawił się pierwszy raz w *Opowieściach afrykańskich* jako ostateczne zamknięcie wątków związanych z *Kupcem weneckim*, ale jednocześnie dał możliwość zapętlenia z historią *Otella*. Scena ślubu Otella z Desdemoną nakłada się na ślub zakonny Porcji. Czarny Otello bierze ślub z białą kobietą w obrządku katolickim. U Szekspira

ten ślub kończy pierwszą awanturę związaną z Otellem, któremu doża zezwala na małżeństwo z białą w uznaniu jego wielkich wojennych zasług. Ten ślub mógłby optymistycznie kończyć dramat, ukazując Wenecję, czyli Europę, w świetle tolerancji, a nawet akceptacji. A jednak historia na tym się nie kończy, przeciwnie – zaczyna. Bo przecież czarny musi dokonać tego, czego wszyscy się po nim spodziewają, czyli zabić.

W części opartej na *Otelli* zadanie polegało na wyłuskaniu z tkanki dramatu ostrego zarysu konfliktu rasowego, osaczającego tytułowego bohatera i zbudowania równoległe nieodwracalnej ścieżki katastrofy Desdemony. Tkanka tekstu Szekspira jest gęsta i naładowana przełomami. Pierwszy był sprzyjający, pozwolił pominąć początkowe sceny, które prowadzą do ślubu. W tym momencie tekst mógłby się zakończyć. Wyjątkowo jednak Szekspir postanawia nie zostawiać pola do spekulacji inscenizatorom i dramaturgom, ale sam wdraża mechanizm katastrofy, wysyłając parę bohaterów na Cypr. Znowu mam poczucie, że fabularna atrakcyjność Szekspira może okazać się zgubna dla teatru, że trzeba zaprzeczyć filmowej biblii, czyli powiedzeniu *action is a hero*. Zostawiając główne osie konfliktu: Otello – Jago, Otello – Desdemoną i działający w ich bliskości Cassio, zaczynam szukać tekstów, które byłyby w stanie umocnić rasową niższość Otella i miłosne poniżenie Desdemony.

Dodajemy więc scenę, która rozpoczyna drugą część, oddzielając radosny ślub od mrocznych scen z Jagonem. To scena zainspirowana filmem Fernando Meirellesa *Miasto Boga* (2002). W spektaklu przybiera ona kształt animacji, w której dochodzi do poniżającej i opresywnej sceny przesłuchania czarnego mężczyzny przyłapanego na uprawianiu seksu oralnego z białą kobietą. Ta dodana scena, spoza tekstu Szekspira, pozwoliła prze-

stawić bieg znaczeń i skomplikować motywację czynu Otella.

Tak jak w *Kupcu weneckim* antysemickie dowcipy pomagały budować wektory konfliktu w sposób zbliżony do chamskiej logiki argumentów ulicy, tak tutaj potrzebny jest rasistowski monolog Jagona, wykluczający możliwość dialogu, negocjacji z Innym, prowadzący do sytuacji nieodwracalnej. Bardzo pomocny okazuje się Eldridge Cleaver, jeden z pierwszych liderów Czarnych Panter i jego pisana w więzieniu książka *Soul on Ice*⁵, z której pochodzi włożony w usta Otella monolog o biologicznej wyższości czarnego. Otello wygłasza go w obecności Jagona i przybyłego z Wenecji Lodovica, podejmując nierówną walkę na argumenty wobec fizycznego zgwałcenia jego życia z Desdemoną.

OTELLO

Wszechwładny Zarządca odstąpił Robolowi Supersamcowi

Wszystkie męskie przymioty, które wiązały się

Z Ciałem: krzepę, ślepą siłę, muskularność,

Nawet zwierzące piękno ciała.

Z jednym wszakże wyjątkiem. Jednego jedynego atrybutu

Nie chciał się wyrzec, a on akurat stanowiął podstawę

I esencję męskości: Penisa.

Penis czarnego mężczyzny stanowił klucz nastawny

Doskonałej maszyny białego. Penis, jurność należy do Ciała.

Nie do Umysłu: Umysł jest bezpłciowy, jest *homo machina*.

Biały mężczyzna narzucił czarnemu układ: oddał mu sferę Ciała,

A sam zagarnął Umysł. Z czasem Wszehmocny Zarządca

Odkrył, że w zapale intryg orznął się na własnym penisie

Patrzcie na ten żałosny obrazek, biały ma własnego penisa.

Nazywa go „kutas”, „fiut” albo „wacek”.

No i nie dotrzymał umowy. Z powrotem wezwał Murzyna

I rzekł: „Słuchaj, czarnuchu,

Musimy jeszcze wprowadzić małą poprawkę.

Ja nadal będę Umysłem, a ty nadal będziesz Ciałem.

Ale odtąd ty się mozolisz, a ja pierdołę,

Ty się ruszasz, a ja rucham.

Umysł musi panować nad Ciałem.

Żeby okazać swą wszechmoc, muszę przyprowadzić ci rogi

I spętać twe bycze jaja.

Poskromię twojego wała

I go porządnie ukróć. Mój wacek będzie górą.

Wszystko skalkulowałem, możesz mi wierzyć.

Będę miał dostęp do białej i do czarnej kobiety.

Czarna kobieta będzie miała dostęp do ciebie –

Ale również i do mnie. Zakazuję tobie dostępu

Do białej kobiety. Biała kobieta będzie miała dostęp do mnie,

Wszehmocnego Zarządcy, ale nie dam jej dostępu do ciebie,

Do ciebie Robolu Supersamcu. Gdy poddam twą męskość

Swojej woli, będę nad tobą panował.

Trzon Ciała, penis, musi ulec woli Umysłu”.

To było doskonałe rozwiązanie, tyle tylko że nie działało.

⁵ Eldridge Cleaver, *Soul on Ice*, Ramparts Press Inc. 1968.

Jedynie ukrywało prawdę. Bo przecież nie można oddzielić

Penisa od Ciała! Nawet Umysł, Wszechwładny Zarządca,

Nie może tego zrobić! Może natomiast w napadzie szału,

W dzikiej i nienawistnej złości

Na tę jedyną poważną wadę doskonałego planu,

Na ten klucz do doskonałej maszyny,

Pochwycić Ciało, powiesić je na najbliższym drzewie

I zerwać jego dziwny owoc – wielkiego murzyńskiego chuja –

Zapeklować go w słoju i zabrać do domu, Dla pięknego blond kociaka,

Przeżuwając ze smakiem kłamstwo,

Że człowiek to Umysł, nie Ciało”⁶.

Przygotowanie śmiertelnego agonu Otella i Desdemony wymagało solidnego zagruntowania. Stąd potrzeba przełamania happy-endowego ślubu, kończącego pierwszą część spektaklu całą sekwencją prowadzącą do zabójstwa Desdemony. Druga część rozpoczyna się od animowanego filmu, w którym Desdemona robi Otellowi fellatio w jakiejś publicznej toalecie. Zostają przyłapani, rozpoczyna się nieuzasadnione i bezprawne, ale wprost proporcjonalne do bezprawności upokarzające dochodzenie. Dialogi inspirowane sceną z filmu *Miasto Boga* (policjanci i przyłapani na przygodnym seksie czarni) wpuszczają całego Otella w mrok rasistowskiej nagonki. Tworzy się kontekst, w którym Otello staje się rzeczywiście wykonawcą, czy może raczej realizatorem własnego kulturowego przeznaczenia. Uwikłany w związek z białą i młodszą kobietą skazany

jest na piekło podejrzeń. Idzie po śladach wydeptanych przez jego białych wrogów. Doprowadza Desdemonę do monologu (autorstwa Wajdiego Mouawada), w którym zaszczuta kobieta opisuje swój stan, wpisując się na listę podstawowych maczystowskich atrakcji z sex shopu. Gorączkowo i chaotycznie mówi o uprzedmiotowieniu kobiecego ciała, o miłości, która ma szansę przywrócić podmiotowość, ale zbyt łatwo ulega uprzedmiotowieniu. Przeżywając swoje krótkie jak błysk, a więc w jakimś sensie błyskotliwe szczęście z Otellem, wzniosła się na wyżyny człowieczeństwa, na szczyty królewskiej drogi. Teraz jest koniec, pozostał jej wierny pies i zgoda na śmierć wobec niezgody na życie upokorzone. Jest czas tylko na odczytanie listu wobec Otella przychodzącego ją zabić. Treść listu zainspirowana była jedną z ostatnich scen *Nocy Antonioniego*, w której odnalazłem paralełę urojonego trójkąta, jaki zafunkcjonował między Otellem, Desdemoną i Cassiem. Autorem poruszającego listu okazuje się Otello, który już nie pamięta tego, co napisał i tego, że w ogóle coś napisał.

Liryczna w gruncie rzeczy scena poprzedzająca zabójstwo Desdemony zostaje skonstruowana z delirycznym finałowym monologiem Jagona, poprzedzającym finał wątku *Otella*. Jago zabija Cassia, jest upojony morderstwem i zemstą. Monolog miał być skrajnie rasistowski i wulgarny, odkrywający nieposkromioną żadnymi kulturowymi względami, atawistyczną nienawiść Cassia. W kontekście tego bluzgu scena śmierci Desdemony jest uspokojeniem, powrotem do „ludzkiego”, podniesionego do wymiaru terminalnego.

Zejście na sam dół mrocznych emocji pozwoliło na powrót do *Króla Leara*, którego porzuciliśmy w momencie zerwania sceny podziału królestwa i awantury z Kordelią.

⁶ Monolog opracowany na podstawie oryginalnego tekstu Eldridge’a Cleavera.

Teraz nie trzeba już wracać do szczegółowego relacjonowania losu Leara. Zawiła intryga straciła na znaczeniu. Ważny jest rezultat, stan ostatni, w jakim znalazł się Lear, a jego los wypełnił się dziejami Shylocka i Otella, opowieść afrykańska o człowieku zamienionym w „bitą małpę” zyskała jednorodność, mimo że wywiedziona została z kilku różnych tekstów. Lear powraca więc w swoim najbardziej emblematycznym monologu „Dmij, wicherze, dmij, aż ci policzki pękną!”. Rozpoczyna się ostatni akt zmagani, agonია Leara zapowiedziana hipotetycznie w dwóch pierwszych scenach. Monolog wygłaszany jest w obecności Goneryli i Regany, w niedookreślonej rzeczywistości ni to szpitala, ni to przytułku.

Scena ta miała być rodzajem delirium, przełomu, jaki dokonać się może w wysokiej gorączce, stanie kryzysu, utraty czy zaburzenia świadomości. W tych warunkach Lear odbywa swoje przetargi z córkami. (Jeden z emblematycznych tekstów, w oryginale przypisany Gloucesterowi – „Głupią i niedorzeczną niewolą zaczyna mi się wydawać ta tyrania starców, która zaprawia goryczą najlepsze lata naszego życia, zagrada nam drogę do dóbr tego świata, którymi na starość i tak nie będziemy się mogli rozkoszować” – został przeznaczony Goneryli, co uczyniło bardzo bezpośrednimi wszystkie relacje w domu Leara.)

Potrzebny był także rodzaj *alter ego* Leara, czyli partner do rozmowy. W tekście Szekspira funkcję tę spełnia Błażen (który zresztą znika w końcowej części dramatu bez żadnego dopowiedzenia czy domknięcia, jego postać jest czysto instrumentalna wobec wątku głównego). Tyle że wobec „wydobycia” Leara z Szekspirowskiej frazy, przepisania dialogu Goneryli i Regany za pomocą fragmentów wspomnianego już dramatu Rodriga Garcii, Błażen nie mógł pozostać autorem zawołanych i staro brzmiących

facecji. Potrzebował nowego języka, który uwiarygodniłby jego fantomowość; został nazwany Współlokatorem. Ta postać w warstwie słownej została zbudowana przede wszystkim z tekstów Elizabeth Costello, powracającej w powieści *Powolny człowiek* J.M. Coetzee⁷. Półrealna bohaterka, która ironicznie zyskuje status besserwiserki, bardzo dobrze nadawała się do zironizowania sytuacji Leara. Deliryczność sceny musiała też przeniknąć teksty Goneryli i Regany. Obie stopniowo „uwalniają się” od szekspirowskiego dialogu, kiedy pojawia się Współlokator (czyli postać będąca wypadkową pomiędzy zewnętrżnością błazna i zawartością tekstową wziętą z *Powolnego człowieka*). Wracając do tematu podziału, tekstem Hanny Krall wziętym z *Białej Marii* i Rodriga Garcii z *Króla Leara* odmieniają konotację podziału na „przyjemną”.

GONERYLA

Przyjemniej jeść podzielone. Sama natura przyzwala nam na dzielenie, choć, trzeba przyznać, pewne rzeczy dzielą się nieciekawie. Lista rzeczy, które każdy może podzielić na pół, wszystkie zaznaczone kredą: meble, sługusy, drzewa, działka, ołówki, monety, grobowce, pejzaże, tunele, chleby, kochankowie, góry, trasy pociągu, budynki, kawałki nieba, ryby, woda pitna, deszcz, korzyści.

Filozoficzny nastrój udziela się serio Reganie, co wywołać musiało efekt komiczny:

REGANA

Jakie warunki musi spełnić byt, aby być sobą, lub – co na jedno wychodzi –

⁷ J.M. Coetzee, *Powolny człowiek*, tłum. Magdalena Konikowska, SIW Znak, Kraków 2006.

aby mieć charakter osobowy, być bytem w sposób właściwie ludzki? Warunkiem bycia sobą jest możliwość działania; sobą jest ten, kto może działać, zarazem wskazując na siebie (oznaczając siebie) jako sprawcę działania.

To właściwie ostatnia faza przekładania tekstowych zwrotnic tak, by przejść z szekspirowskiego na warlikowskie. Jeszcze tylko Kordelia wróci do Leara i zabierze go ze sobą. Rozpoczyna się ostatnia część spektaklu, dla dramaturga najbardziej niezwykła, bo pozostająca w relacji do Szekspira i *Króla Leara*, ale zarazem całkowicie uwolniona z Szekspirowskiego tekstu, zakotwiczona w sferze kontekstu. Wymagająca nie tyle przepisania, ile ułożenia od nowa ostatniej części, która staje się tym, co Krzysztof Warlikowski szczególnie lubi w teatrze: wkraczaniem w sferę niemożliwego. Być może cały jego teatr jest balansowaniem na granicy niemożliwego, ale w każdym spektaklu łatwo wskazać sceny, w których to niemożliwe staje się tematem centralnym. W wypadku *Opowieści afrykańskich* w wątku *Kupca weneckiego* była to scena sądowa, a w wątku *Króla Leara* cała niemożliwa, choć wymarzona wersja starości Leara spędzonej u boku Kordelii oraz ewentualna wersja dalszych losów Regany i Goneryli.

Ostatnia część scenariusza spełnia się poprzez teksty wzięte przede wszystkim z udającej autobiografię powieści J.M. Coetzeego *Lato*. Ta szczególna konstrukcja narracyjna, w której młody biograf przeprowadza wywiady z osobami ważnymi dla zmarłego już noblisty, przede wszystkim kobietami, a także odnajduje jego skąpe zapiski, okazała się szczególnie inspirująca, zwłaszcza w konstruowaniu „podramatycznych” losów Regany i Goneryli. Z kolei opiekująca się starym ojcem

Kordelia czerpie teksty z powieści Coetzeego *W sercu kraju* i oczywiście z trzeciego monologu autorstwa Wajdiego Mouawada. Kordelia przejęła cechy syna z *Lata* (ten syn to zresztą w wiwiskcyjnej powieści sam autor – Coetzee). Model relacji pomiędzy umierającym na raka ojcem i jego synem, zmuszonym do opieki nad coraz bardziej wegetującym starcem, staje się niemożliwą możliwością dzisiejszej relacji Kordelii i Leara. To jedna z sugestii, jaką dostaje Wajdi Mouawad przed przystąpieniem do pisania monologu, sugestia, która znajduje mocny oddźwięk w jego czarnym mózgu: egzystencjalny wymiar człowieczeństwa nieuchronnie zmierza do katastrofy. Pojawiająca się w *Zapiskach* osoba jest właściwie samą obiektywnością, bytem złożonym z zewnętrznych zachowań. Potrzebna jej poezja i analiza tego, co się stało, przychodzi w monologu Mouawada. Brakuje emocjonalności, która doprowadziła ją do kryzysu; tę z kolei znajdujemy w tekście Coetzeego *W sercu kraju*, halucynacyjnym wręcz zapisie szaleństwa córki zakochanej w ojcu i śmiertelnie o niego zazdrosnej. Rojąca o zamordowaniu ojca, desperacko samotna stara panna zaczyna słyszeć męskie głosy dobiegające do niej z przelatujących nad domem samolotów. Zaczyna gromadzić i bielić kamienie, by układać z nich napisy, wiersze schizofrenicznej kochanki adresowane do przelatujących nad jej głową bogów-mężczyzn.

Idea ustawienia tych trzech losów wobec Leara pochodzi ze schematu narracyjnego *Lata*. Kordelia przejęła rolę syna opiekującego się starym ojcem, wróciła do domu, a Regana i Goneryla przejęły funkcje kochanek bohatera *Lata*. W nowej organizacji dramaturgicznej opowiadały one o swoich przygodach z mężczyznami po „zakończeniu” sprawy z ojcem. Goneryla staje się psychote-

rapeutką, która przenosi swoją relację z ojcem na relację z kochankami. Regana zostaje nauczycielką salsy – stąd pomysł na finałową scenę spektaklu, która jest wielką wspólną lekcją tańca.

Na czym polega wspomniana „niemożliwość”? Heroiczny finał zaproponowany przez Szekspira, tragiczny wręcz, przypieczętowany śmiercią Kordelii i Leara, usankcjonowany koncyliacyjnym pokaraniem córek „złych”, godny był świata Szekspirowskich bogów przed zmierzchem. Ale zmierzch nastąpił, rozstrzygnięcia powinny więc być na inną miarę, ludzką, codzienną, dzisiejszą. Codzienność Leara i Kordelii jest wykluczona. Staje się pasmem nienawistnych wzajemnych bierno-agresywnych zachowań, wspomnienia zdarzeń z przeszłości, drwiny ze starości – bezradnej, bezsensownej z punktu widzenia młodości. I wspomnień, które nie oczyszczają wzajemnej relacji. Dodatkowo Kordelia zaczyna w swoim dzienniku prowadzić zapis egzystencji równoległej, świadectwo osamotnionej i upokorzonej kobiecości. Nie dziwi więc wybuch, do którego dochodzi w szpitalu, w którym stary Lear leży po usunięciu zrakowacialej krtani, pozbawiony możliwości mówienia. Monolog Kordelii jest summą niemożliwości. W nieco psychotycznym trybie odsłania sprawę molestowania seksualnego, którego dopuścił się Lear wobec córki. W ostatniej chwili scenariusz kolejny raz wywraca możliwości interpretacyjne. Powiększa obszar niepewności i niejednoznaczności, zamyka drogę dalszemu dyskursowi:

KORDELIA

Sama nie wiem, kto najbardziej się wycierpiał: stary umiera niespokojny, a ja nie mam dzieci. Ale jeśli zostanę, to cię znienawidzę, a jeśli odejdę, to znienawidzę samą siebie.

Jesteśmy niczym.

To, co nami wstrząsa, jest wszystkim.

Kordelia i Lear zostają z nierozstrzygalnym, a jakże życiowym dylematem. Nauka salsy jest potrzebna wszystkim – i widzom, i aktorom – jak ostatnia możliwość przepracowania traumy.

„Y uno y dos y tres y cuatro...” – spokojne odliczanie kroków pozwala skoncentrować się na życiu. Rozpoczyna się kolejna próba zbudowania wspólnoty.



PIOTR GRUSZCZYŃSKI (1965) – krytyk teatralny i dramaturg, doktor sztuk teatralnych. W 2002 roku opublikował książkę *Ojcobójcy*, będącą pierwszą analizą nowego polskiego teatru. W 2007 ukazał się *Szekspir i uzurpator* – cykl rozmów z Krzysztofem Warlikowskim (książka ukazała się także we Francji i w Rumunii). Jest współautorem adaptacji teatralnych Krzysztofa Warlikowskiego: *(A)pollonii*, *Tramwaju*, *Końca*, *Opowieści afrykańskich według Szekspira* i *Kabaretu warszawskiego*. Od 2008 roku jest dramaturgiem Nowego Teatru w Warszawie. Współpracuje także jako dramaturg z Mariuszem Trelińskim przy jego realizacjach operowych. Do tej pory zrealizował *Borysa Godunowa*, *Orfeusza i Eurydykę*, *Traviatę*, *Turandot*, *Latającego Holendra*, *Manon Lescaut*, *Jolantę* i *Zamek Sinobrodego*. Wykłada na Wydziale Wiedzy o Teatrze w Akademii Teatralnej w Warszawie i w Laboratorium Projektowanie Kultury w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej.

Erasmus



Erasmus+

Praca, której efekty wywołały u mnie dreszcze (zachwytu)

WIKTOR LOGA-SKARCZEWSKI

Program intensywnego kursu, który opracowałem dla studentów Institut del Teatre, wyrósł z osobistej, głęboko zakorzenionej fascynacji tajemniczą „Metodą” Lee Strasberga, o której (jak zapewne wiele koleżanek i kolegów po fachu) zawsze dużo słyszałem, ale niewiele wiedziałem.

Dotychczas zgłębiałem swoją wiedzę w tym temacie, słuchając wywiadów z gwiazdami Hollywood, które wspominały o Actors Studio, często wymieniając również Strasberga jako tego, który nazначzył ich zawodowe poszukiwania niemal na całe życie. Oglądałem rozliczne dokumenty ze złotej ery amerykańskiej „fabryki snów”, w których również, tu i ówdzie, pojawiały się informacje w tej

sprawie. Z wypiekami śledziłem cykl rozmów „Inside the Actors Studio” (Za drzwiami Actors Studio), w których prowadzący, James Lepton, spotykał się ze znanymi absolwentami Studia i odpytywał szczegółowo z ich artystycznych życiorysów. Z ust niejednej osoby można było usłyszeć o Strasbergu, który kierował amerykańskim stowarzyszeniem i który wręcz zrewolucjonizował ich myślenie o zawodzie, jak również o stosowanych przez niego metodach nauczania, które skupiały się na osiągnięciu pełnego realizmu w grze aktorskiej.

Od roku 1952 Strasberg zdążył tak rozslawić Studio (nie nazywano go wtedy szkołą!) i jego warsztaty, że właściwie po dziś dzień



ludzie nierozzerwalnie łączą jego nazwisko z tym miejscem. Bardzo szybko zaczęło ono być szturmowane przez młodych, żłakniomych wiedzy adeptów aktorstwa, chcących udoskonalić swoje umiejętności profesjonalistów z broadwayowskich teatrów, jak również wschodzące gwiazdy filmowe i telewizyjne.

To, co Strasberg miał do zaproponowania swoim słuchaczom, spotkało się z ogromnym zainteresowaniem. Z wielu powodów. Między innymi dlatego, że w stosunkowo młodej amerykańskiej tradycji teatralnej dopiero kielkowały pewne prądy myślowe, realizacyjne czy edukacyjne w zakresie tej dziedziny sztuki. Ale również dlatego, że Strasberg opierał się w swoich poszukiwaniach na metodach pracy takich europejskich mistrzów jak Stanisławski, Czechow czy Wachtangow, którzy w USA wciąż pozostawali nie do końca odkrytym zjawiskiem.

Co więcej, zgodnie z tym, co opisywał i deklarował zafascynowany ich dorobkiem Strasberg, nie chciał on jedynie pozostać osobą, która zaszczerpi ich metodykę na obcym gruncie, ale kimś, kto w zgodzie z przesłaniem jej autorów postara się ją rozwinąć i posunąć o krok dalej.

I to właśnie ta życiowa misja zdeterminowała niemal wszystkie poszukiwania autora „Metody”. Twierdził on, że Stanisławski zawsze pragnął na scenie „prawdziwego przeżycia”. Jego (Stanisławskiego) zdaniem aktor powinien być zdolny je osiągnąć. Zwłaszcza pod koniec swojej kariery Stanisławski próbował dotrzeć do tego punktu, nieskomplikowanymi metodami i nie na siłę. Niestety, zabrakło mu życia, aby osiągnąć ten cel w pełni.

„Fanatyzm na temat prawdziwych emocji” pchnął Strasberga do rozwinięcia poszukiwań rosyjskiego mistrza i pozwolił mu osiągnąć efekty, które są kamieniem milowym, jeśli chodzi o kontynuowanie jego myśli.

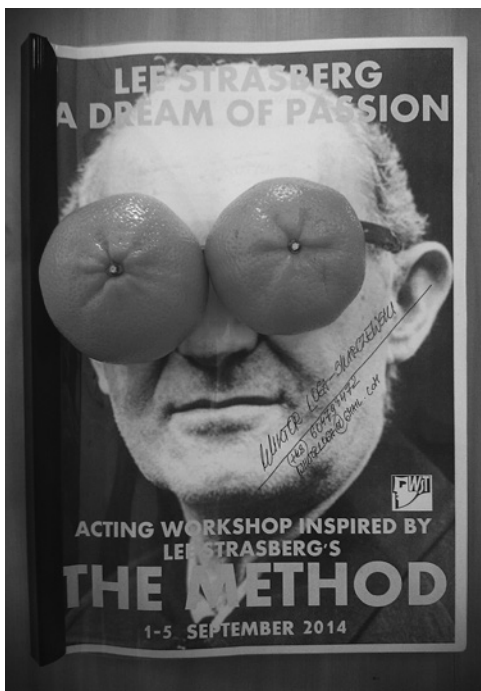
Dziś, kiedy zapoznałem się z najistotniejszymi lekturami, komentarzami, materiałami wideo na temat „Metody”, jak również zapisami samego jej twórcy, mogłem pokusić się o to, aby poprzez program warsztatów przybliżyć owe techniki studentom z zaprzyjaźnionej barcelońskiej uczelni.

I choć wiem, że cała wykonana przy tej okazji praca to dopiero początek właściwych (przede wszystkim praktycznych) poszukiwań, to już dziś, śmiało mogę stwierdzić, obserwując efekty zaledwie kilkudniowej wytężonej pracy, że uwagi i odkrycia Strasberga, poczynione w ramach rozwoju technik dla aktorskiego treningu, zdają się brakującym ogniwem we współczesnym myśleniu o edukacji teatralnej oraz uprawianiu aktorskiego fachu, zarówno w teatrze, jak i w filmie, telewizji czy radiu.

Notatki na temat poszukiwań i rozwoju „Metody” (określenie to wywodzi się od angielskiego zwrotu „method of work”, czyli „metody pracy”), można podzielić na dwie części. W jednej z nich autor opowiada o swoich teatralnych początkach, spowiada się z zawodowych fascynacji, dzieli spostrzeżeniami związanymi z interpretacją dzieł Stanisławskiego oraz doświadczeniami z okresu współpracy z American Laboratory Theater, Group Theater, jak również Actors Studio. W drugiej, wymieniając je punkt po punkcie, stara się zwrócić uwagę na najistotniejsze zagadnienia dotyczącego warsztatowego rozwoju aktora.

Ponieważ plan barcelońskiego kursu obejmował pięć dni zajęć (1-5 września 2014 r.), do czterech godzin pracy każdego popołudnia, postanowiłem opracować go bardzo precyzyjnie.

Podążając za własnym, roboczym tłumaczeniem książki *A dream of passion – the development of the Method* (Uczucie na niby



– poszukiwanie i rozwój Metody), skupiłem się na:

1. właściwej rozgrzewce i relaksacji, w której osiągnięciu pomagały nam różne techniki, również z pogranicza psychologii i psychiatrii
2. koncentracji i obserwacji
3. pracy nad wyobraźnią i z wyimaginowanym przedmiotem
4. pamięci ludzkich zmysłów
5. „obiekcie osobistym” (nazwanym tak przez Strasberga), mającym dla nas szczególną wartość emocjonalną czy sentymentalną
6. „prywatnym momencie”, związanym z naszą obecnością na scenie i uczynieniem jej możliwie naturalną
7. „pamięci emocjonalnej”, która w ujęciu Strasberga i dzięki jego konkretnym wskazówkom stała się wreszcie realną do osiągnięcia (jak chyba nigdy dotąd!) próbą dotarcia do konkretnych, głębokich stanów emocjonalnych
8. pracy nad budową charakterystyczności kreowanej postaci
9. improwizacji
10. pracy nad tekstem.

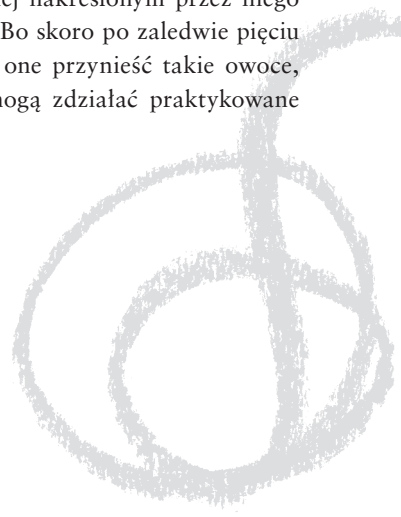
W tym ostatnim etapie za materiał posłużyły nam krótkie fragmenty sztuki Tennessee Williamsa *Tramwaj zwany pożądaniem*.

Dzięki temu wyjazdowi udało mi się zrealizować marzenie o przeprowadzeniu zajęć skupiających się na „Metodzie” Lee Strasberga w jej najczystszej postaci, ale co dla mnie najważniejsze, o precyzyjnym nazywaniu technik pracy, których używamy podczas spotkań ze studentami.

Chłonna, niezwykle pracowita, skupiona i oddana temu zamysłowi hiszpańska młodzież osiągnęła niesamowite efekty. Każdego dnia opuszczałem salę zajęć rozemocjonowa-

ny i nie mogłem doczekać się tego, co przyniesie dzień następny.

Dziś, już po powrocie, analizując raz jeszcze to, czego doświadczyłem w trakcie swojej wizyty w Institut del Teatre, mogę śmiało stwierdzić, że na pewno warto bliżej przyrzeć się osobie i dokonaniom Strasberga, a już tym bardziej nakreślonym przez niego metodom pracy. Bo skoro po zaledwie pięciu dniach potrafiły one przynieść takie owoce, to co dopiero mogą zdziałać praktykowane na dłuższą metę.



WIKTOR LOGA-SKARCZEWSKI – absolwent Wydziału Aktorskiego krakowskiej PWST (2009). Grał w przedstawieniach dyplomowych: *Sędziowie* w reż. Jerzego Stuhra i *Dobry człowiek z Seczuanu* w reż. Pawła Miśkiewicza. Za role w tych spektaklach otrzymał Główną Nagrodę Aktorską oraz Nagrodę Dziennikarzy na XXVI Festiwalu Szkół Teatralnych w Łodzi. Tego samego roku został wyróżniony Stypendium Twórczym Miasta Krakowa i dołączył do zespołu Starego Teatru w Krakowie. Laureat Nagrody im. Leona Schillera (2014). Jako aktor brał udział w licznych projektach filmowych, telewizyjnych, teatralnych i radiowych. W minionym roku debiutował również jako reżyser. Jako pedagog zadebiutował w roli asystenta Małgorzaty Hajewskiej-Krzysztofik przy przedstawieniu dyplomowym *Iwona, księżniczka Burgunda*. Następne lata spędził jako bliski współpracownik Jerzego Trela. Obecnie prowadzi samodzielne zajęcia ze studentami Wydziału Aktorskiego PWST w Krakowie.

W Codarts

KAMIL PILARSKI

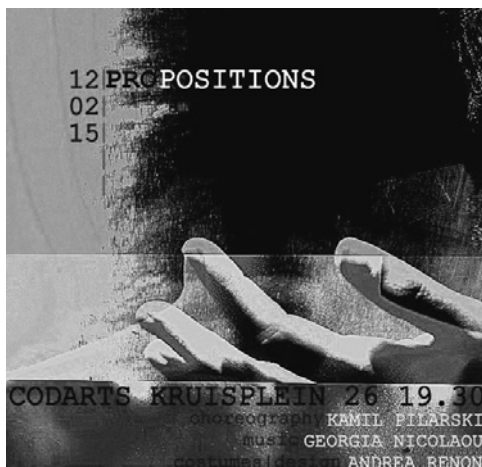
Czas spędzony w uczelni Codarts w Rotterdamie w ramach programu Erasmus był dla mnie niesamowitą przygodą i lekcją, którą zapamiętam do końca życia. Wyjazd za granicę na dłużej niż wakacyjny tydzień czy miesiąc otwiera umysł, nowe perspektywy, pokazuje świat z zupełnie innej strony. Całym sobą mogę szczerze i bez zastanowienia polecić każdemu skorzystanie z takiej możliwości. Oczywiście nie mówię, że zawsze jest kolorowo, ale chyba o to właśnie chodzi, aby móc radzić sobie w sytuacji, kiedy nie możesz liczyć na innych. Jesteś sam w kraju, którego nie znasz.

Jak każdy na początku wyjazdu czułem się przerażony, a zarazem podekscytowany innym krajem, kulturą, ludźmi, językiem, innym programem nauczania. Muszę przyznać, że uczelnia spełniła w zupełności moje oczekiwania. Mój wyjazd był dość nietypowy, ponieważ byłem pierwszą osobą z programu Erasmus, która przyjechała na wydział

nauczania tańca. Językiem wykładowym jest holenderski – ale choć nie znam tego języka, absolutnie mnie to nie zniechęciło. Nie mogłem co prawda korzystać z zajęć teoretycznych, co skomplikowało przypisanie mnie do określonego rocznika, ale tym sposobem poznałem ludzi z obydwu wydziałów (tanecznego i nauczania tańca). Aby uzyskać pożądane 30 punktów ECTS (o które co roku tak zaciekle wszyscy walczymy) korzystałem z 33 godzin tańca w tygodniu, a jakby tego było mało, zobowiązałem się stworzyć projekt ze studentami wydziału nauczania.

Dzięki temu jeszcze lepiej mogłem poznać ludzi, z którymi obcowałem na co dzień. I nie ukrywam, że stali się oni dla mnie przyjaciółmi, a nawet rodziną. Trzeba przyznać, że taki wyjazd, podobnie jak znana wszystkim „fuksówka”, jest kursem szybkiej przyjaźni i zaufania.

Zapytacie, czego nauczył mnie ten wyjazd? Zacznę od samodzielności, która jest jedną



z najcenniejszych umiejętności, a w tak ekstremalnych warunkach musisz się tego nauczyć z dnia na dzień. Odpowiedzialność staje się twoim drugim imieniem, ponieważ nie masz tam nikogo, kto mógłby ci pomóc. Na początku nie masz tam nikogo, a prowadzi to do kolejnej ważnej kwestii, jaką jest nawiązywanie nowych znajomości i przełamywanie barier. Nie uważam się za osobę szybko otwierającą się na obcych mi ludzi, ale tam nie miałem innego wyjścia.

Co mnie zadziwiło, to relacja między studentami a wykładowcami. Nie polegała ona na wzorcu uczeń-mistrz. Wszyscy traktowali się jednakowo, co nie umniejszało w żaden sposób szacunku do wykładowców. Rozumiem, że jest to głęboko zakorzenione w kulturze holenderskiej, niemniej trudno było mi się do tego przyzwyczaić. Myślę, że taka relacja jest zdrowsza, nikt nie boi się walczyć o swoje, czy chociażby po prostu wyrazić swoje zdanie, gdy się z czymś nie zgadzał.

Jeśli chodzi o samą uczelnię, to niesamowity był ogrom nowości. Zagraniczna uczelnia proponuje całkiem inny program nauczania niż polska, przez co wszystko, co znałem wcześniej, zdało się na nic. Ważne, aby szybko zaaklimatyzować się w nowej grupie, nowej energii, a później dawać z siebie wszystko, żeby jak najszybciej złapać poziom grupy i móc zacząć w pełni korzystać z nowego „menu”. Codarts dało mi możliwość poznania technik, o których wcześniej mogłem tylko przeczytać w książkach o historii tańca. Pomogło mi to ułożyć i ucieleśnić wcześniej zdobyte informacje. Martha Graham, Merce Cunningham, Rudolf von Laban przestali być dla mnie tylko wyobrażeniem, stali się inspiracją i zaopatrzyli mnie w nowe narzędzia, z których będę korzystał w przyszłości.

Szczególnie cenna jest dla mnie odwaga, którą tam zdobyłem, i wiara w siebie.

Holandia pokazała mi nowe perspektywy, o których wcześniej nie myślałem, czy też nie zdawałem sobie z nich sprawy. Podczas pobytu w Rotterdamie miałem okazję sprawdzić swoje siły w audycjach na terenie całej Holandii. Wcześniej myślałem, że nie mam zbyt wielu szans na znalezienie pracy w zawodzie w tak wysoko rozwiniętym tanecznie kraju. Jak się okazało, było zupełnie inaczej. Zdałem sobie sprawę, że czasy się zmieniają i już niedługo będziemy bardzo potrzebni na rynku pracy. Dostawałem zaproszenia na każdą audycję, na jaką się zgłosiłem, udało mi się dostać pracę, ale co najważniejsze, udało mi się poznać wybitnych reżyserów-choreografów i znaleźć drogę, którą chciałbym iść w przyszłości. W szczególności moją inspiracją stali się Alain Platel i Ann van den Broek, z którą spędziłem trzy dni podczas jednej z audycji. Był to czas męczarni i szczęścia zarazem. Ale nic nie zastąpi uczuć jakich mi dostarczył ten czas. Ann van den Broek w wybitny sposób łączy taniec z aktorstwem, tak jak i Alain Platel. Ich nazwiska znane są na całym świecie, a wkrótce to właśnie my, aktorzy-tancerze, będziemy im potrzebni.

KAMIL PILARSKI – student trzeciego roku PWST w Krakowie, Wydziału Teatru Tańca w Bytomiu. Piąty semestr studiów spędził w uczelni Codarts, w Rotterdamie, na wydziale nauczania tańca. Podczas pobytu w Holandii współpracował z choreograf Anną Majcher, z którą stworzył solo *¿ Would you Marry out of Convenience ?*. Choreograf projektu *ProPositions* (premiera 12.02.2015r w Rotterdamie). Tancerz w spektaklu *Józefczaka 5* w choreografii Ineke Dubois (maj 2014). Spektakl był wystawiany w Polsce podczas festiwalu „Ekotopie” w Katowicach, w Amsterdamie oraz w konkursie choreograficznym „Open Stage” w Den Haag.



ProPositions

12
02
15

CODARTS KRUISPLEIN 26
19.30

Dancers
Andrea Renon
Helena Vandecasteele
Melanie Heller
Natasja Vonk
Tamar Riani

Concept & Choreography
KAMIL PILARSKI

Music
GEORGIA NICOLAOU

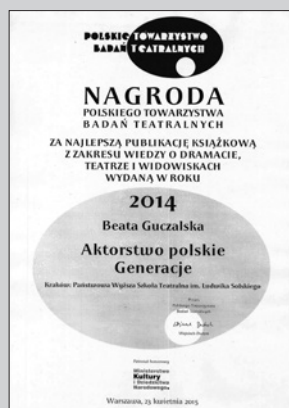
Assistant
PALMYRE COLLIN

Costumes design
ANDREA RENON

Musicians
Trombone - Salvatore Cuccaro
Percussion - Gabriele Petracco
Violin - Bruno van Esseveld
Violoncello - Mikaela Grönberg

Beata Guczalska

Aktorstwo polskie. Generacje



**MARKA
RADIA
KRAKÓW**

Marka Radia Kraków 2014

Książka jest monografią przemian polskiej sztuki aktorskiej z lat 1945-2013. Już to proste stwierdzenie pokazuje jednak, jak trudne zadanie postawiła przed sobą Beata Guczalska. Wybrany okres obejmuje zjawiska niezwykle różnorodne, w tym twórczość wybitnych indywidualności. Sam ich chronologiczny, najprostszy opis stanowiłby nie lada wyzwanie. A autorka podnosi poprzeczkę jeszcze wyżej i już w tytule sugeruje zasadniczy punkt wyjścia. Jej celem nie jest bowiem mówienie o współczesnym aktorstwie przez pryzmat osiągnięć pojedynczych, wybitnych artystów, ale opis i analiza przemian stylów gry poszczególnych (bardzo wszak odmiennych) pokoleń, które tworzyły teatr polski w omawianym okresie.

Dariusz Kosiński

Książka Beaty Guczalskiej jest niezbędna na mapie pozycji opisujących polski teatr, polskich aktorów, teorie aktorstwa drugiej połowy XX wieku i początku wieku XXI. Jest także świetnym podręcznikiem akademickim i powinna być lekturą obowiązkową studentów szkół teatralnych i filmowych oraz teatrologii. Książka z pewnością wpłynie na popularyzację zawodu aktora, jednocześnie uświadamiając jego trud, jego powagę, odpowiedzialność, którą niesie ze sobą jego wykonywanie. Wyjaśnia mechanizmy, którymi – czasem nieświadomie – posługują się aktorzy.

Krzysztof Globisz

Jean Benedetti

Sztuka aktora



Sztuka aktora autorstwa angielskiego badacza teatru Jeana Benedettiego przedstawia najważniejsze w dziejach europejskiego teatru koncepcje sztuki aktorskiej, od czasów starożytnych po wiek XX. Nie jest to zatem klasyczna historia sztuki aktorskiej, przedstawiona w procesie przemian i rozwoju, lecz autorski wybór zjawisk najbardziej reprezentatywnych. Przedmiotem zainteresowania autora jest przede wszystkim to, jak na przestrzeni dziejów kultury rozumiano sztukę aktorską.

Istotnym atutem *Sztuki aktora* jest jej podręcznikowy charakter i wynikająca z niego zasada przytaczania obszernych materiałów źródłowych. Można więc w lekturze dotknąć stylu i pojęć ludzi różnych epok; czytelnik znajdzie tu poręczny zestaw fragmentów dzieł najważniejszych autorytetów teatralnych, dotyczących sztuki aktora. W ten sposób autorska narracja zostaje zderzona z narracjami bohaterów książki, co niewątpliwie dynamizuje jej odbiór i pobudza wyobraźnię.

Sztuka aktora Jeana Benedettiego w przekładzie Anny Kowalcze-Pawlik wpisuje się w podjętą przed kilku laty strategię wydawniczą Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. Ludwika Solskiego w Krakowie. Celem Uczelni jest publikowanie książek na temat sztuki teatru, ze szczególnym uwzględnieniem sztuki aktora (czy też, jak by należało dzisiaj powiedzieć, performerów). Wydawca ma nadzieję, że książka Benedettiego posłuży studentom szkół teatralnych i studiującym wiedzę o teatrze, a także wszystkim, których sztuka aktorska interesuje.

Zapraszamy do księgarni PWST
www.pwst.krakow.pl/wydawnictwa-pwst

