

## **Student w teatrze – etatowy odbiorca czy kontestator? O powinnościach nauczycieli akademickich**

### **Abstract**

**A student at the theater: a regular audience member or rebel? On academic teachers' duties.** This article represents an attempt at answering the question of how contemporary Polish students participate in culture and what role academic teachers play in promoting participation in culture. Higher education involves spending time in centers which have considerable cultural potential. Students who come from villages, small towns and highly urbanized environments with little cultural potential have an opportunity to develop their cultural competence and get into the habit of participating in cultural life. It should be the task of academic teachers who prepare students for the teaching profession to help them adopt an active attitude toward various manifestations of high culture. The article ends by presenting example activities related to the theater education that is provided to students as part of an internship at the Department of Polish Literature and Language Didactics at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

Sformułowania użyte w tytule tego artykułu zostały zaczerpnięte z raportu opracowanego na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Celem tego opublikowanego w 2009 roku dokumentu było podsumowanie zmian, jakie w ciągu dwudziestu lat transformacji ustrojowej dokonały się w sektorze polskiej kultury. Jedną z części raportu poświęcono stanowi i zróżnicowaniu kultury miejskiej. Barbara Fatyga przedstawiła w niej obraz aktywności kulturalnej Polaków, wymieniając kilka przyczyn, które zdaniem organizatorów kultury sprawiają, że poziom tej aktywności stale i niepokojąco spada. Za najistotniejsze z nich można uznać: coraz bogatszą ofertę przy coraz większych ograniczeniach czasu wolnego potencjalnych odbiorców, swoiste „przymuszanie” do aktywności (na przykład przez różnego rodzaju placówki oświatowe), bierność i niskie kompetencje

odbiorców, odpływ audytoriów w stronę łatwych form uczestnictwa w kulturze oraz ofertę niezaspokajającą potrzeb<sup>1</sup>. W wyniku analizy tych zjawisk badaczka wyróżniła **cztery przeciwstawne grupy odbiorców kultury**:

- **etatowych odbiorców kultury wysokiej**, charakteryzujących się zróżnicowanymi kompetencjami oraz narzuconym lub szczerze odczuwanym szacunkiem dla kultury wysokiej jako wartości; należą do nich: zorganizowane grupy seniorów, dzieci i młodzieży; tradycyjne elity kulturalne; towarzyskie grona młodzieży; profesjonaliści potrzebujący środowiska; osoby zafascynowane jedną dziedziną sztuki, snoby i nuworysze;
- **odbiorców kultury popularnej** posiadających spłaszczone i ujednolicone kompetencje, często zdemoralizowanych i zmęczonych, na przykład audytorium telewizyjne, odbiorców iwentów na powietrzu, sytuacyjne wspólnoty masowe, celebrytów i ich fanów, zmęczonych profesjonalistów;
- **twórców i odbiorców subkulturowych**, których cechują wymiennosc ról oraz kompetencje i gusty ujednolicane w grupie, a także silne więzi merytoryczne i/lub społeczne; reprezentują ich środowiska kultury 2.0 kontestujące kulturę wysoką i popularną oraz tradycyjne media, alternatywne grupy młodzieżowe, amatorzy funkcjonujący w obiegu zamkniętym, narodowcy i grupy faszyzujące, zamknięte środowiska wyznaniowe, salony odrzuconych;
- **ludzi „poza kulturą”** oraz doświadczających kultury życia codziennego i cywilizacji, których charakteryzują niskie, ale własne kompetencje kulturowe; należą do nich: grupy upośledzone ze względu na poziom wykształcenia (brak wykształconych potrzeb), grupy zmarginalizowane przez ubóstwo lub z własnego wyboru, grupy zmarginalizowane przez cechy miejsca zamieszkania oraz grupy wycofane ze względu na styl życia zdominowanego przez pracę i brak czasu<sup>2</sup>.

Celem tego artykułu jest postawienie szeregu istotnych pytań: W której z tych grup lokują się współcześni studenci? Jaki styl uczestnictwa w kulturze przyjmują, a do jakiego sposobu uczestniczenia w kulturze powinni ich przygotować nauczyciele akademicki? Próba udzielenia odpowiedzi na te pytania stanowi także głos w dyskusji nad rolą kadry akademickiej w procesie wychowania studentów, nie tylko bowiem dydaktyka szkolna, ale także dydaktyka wyższych uczelni powinna być nastawiona na wspomaganie

<sup>1</sup> B. Fatyga, *Aktywność kulturalna*, w: *Raport o stanie zróżnicowania kultury miejskiej w Polsce*, red. W. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, Warszawa 2009, s. 35.

<sup>2</sup> Tamże, s. 32.



i ukierunkowanie rozwoju studenta, jego samodzielnego myślenia, kreatywności, innowacyjności oraz kształtowanie postaw i systemu wartości<sup>3</sup>. Głos ten jest ważny choćby dlatego, że w popularyzowanym obecnie wzorcu powinności dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli akademickich całkowicie pomija się wątek ich współodpowiedzialności za przygotowanie podopiecznych do uczestniczenia w kulturze.

Przykładem tego, jak pedagogzy zajmujący się dydaktyką szkół wyższych rozumieją ową powinność, może być choćby zacytowana poniżej wypowiedź Sławomira Rębisza i Grzegorza Polańskiego:

Szkoła wyższa ma być miejscem, w którym będzie następował wszechstronny rozwój człowieka – rozwój silnych, przygotowanych do życia, odpowiedzialnych i zaangażowanych w to, co się dzieje wokół ludzi, posiadających wiedzę, kompetencję i postawy adekwatne do potrzeb rynku pracy. Nauczyciel akademicki jest w dużej mierze odpowiedzialny za to zadanie. Od niego bowiem zależy rodzaj kontaktów ze studentami, motywacja do uczenia się, a co za tym idzie, wszechstronny rozwój jednostki, jej niedojrzałość, czy też brak przystosowania do coraz bardziej wymagającego świata. Nauczyciel akademicki odgrywa istotną rolę w zakresie odpowiedniego przygotowania absolwentów do ich wejścia na rynek pracy<sup>4</sup>.

Dwa wybijające się w tym fragmencie słowa kluczowe to „wszechstronny rozwój” i „rynek pracy”. Określenie „wszechstronny rozwój” oznacza jedno z najbardziej zmitologizowanych w pedagogice pojęć. Istotną cechą tego typu mitu wykorzystywanego w porozumiewaniu społecznym, w tym także w edukacji, jest jego całkowita arbitralność i dowolność uznawania pewnych zagadnień za prawdziwe. Mity pozwalają na zrezygnowanie z prowadzenia szczegółowego procesu badawczego oraz na aprioryczne przyjęcie poszczególnych rozwiązań za prawdziwe<sup>5</sup>. Na ekspansję pojęcia „wszechstronnego rozwoju” w rozmaitych dokumentach oświatowych, opracowaniach dydaktycznych oraz pracach teoretycznych zwróciła uwagę Maria Dudzikowa, według której pojęcie to cechuje niejasność i brak reali-

<sup>3</sup> Zob. Przemówienie Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. Aleksandra Koja, w: *Postuga myślenia. Materiały z sympozjum – 17 listopada 1997*, Kraków 1997, s. 18; W. Sawczuk, *Szkoła wyższa jako miejsce spotkania nauczyciela i ucznia/studenta (wybrane problemy)*, w: *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. U. Ostrowska, Olsztyn 2001, 205–206.

<sup>4</sup> S. Rębisz, G. Polański, *Preferowane cechy nauczyciela akademickiego kierunku pedagogika w opinii studentów. Krótki komunikat ze zwiadu badawczego na Uniwersytecie Rzeszowskim*, w: *Edukacja człowieka – problemy a wyzwania 21. stulecia*, red. M. Lukač, Prešov 2012, s. 324–331.

<sup>5</sup> Według Jana Niżnika, świadomość mityczna nie odróżnia niczego, co ma być przedstawione, od tego, co byłoby środkiem do przedstawienia czegoś innego, a życzenie może być identyczne z jego spełnieniem, podobnie jak wyobrażenie rzeczy może być tożsame z nią (J. Niżnik, *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa 1985, s. 91–130).



zmu wynikające z faktu, że bardzo trudno jest zdefiniować, na czym owa wszechstronność polega. Dzieje się tak dlatego, że wartości uznawane w poszczególnych zbiorowościach, a także obowiązujące w nich wzory zachowań, aspiracje, orientacje życiowe oraz obiektywna rzeczywistość w różnym stopniu warunkują przebieg procesów socjalizacji i wychowania młodego pokolenia, zasób jego doświadczeń życiowych oraz obraz świata i samego siebie<sup>6</sup>.

Przy tak ogólnym i nieprecyzyjnym definiowaniu „wszechstronności” wolno zatem założyć, że w przypadku rozwoju studentów może ona (czy też nawet powinna) obejmować także ich przygotowanie do uczestniczenia w kulturze i to nie tylko w czasie studiów, ale także po zakończeniu edukacji akademickiej. Takie założenie byłoby zgodne z wypracowaną na gruncie polskiej pedagogiki koncepcją wychowania przez sztukę, w której podkreśla się ścisły związek sztuki oraz szerzej rozumianej kultury z edukacją. W koncepcji tej, za Bogdanem Suchodolskim, przede wszystkim „odrzuca się podział na odrębne dziedziny wychowania, akcentując integralność procesu wychowawczego w oddziaływaniu sztuki, bo sztuka również jest integralnie związana z życiem, a jej istotę stanowi twórczość i zmiana”<sup>7</sup>. W ten sposób edukacja kulturalna może stać się częścią, o ile nie bazą, dla, tak obecnie promowanej, edukacji permanentnej i samowychowania, budowanego na przyswajaniu kultury oraz twórczym wysiłku przekształcania rzeczywistości. Ta zaproponowana przez Suchodolskiego i jego kontynuatorów orientacja edukacyjna wskazuje na funkcję kultury daleką zarówno od „elitarnej ozdoby”, jak i powierzchownej rozrywki – uczestniczenie w kulturze to sposób zachowania człowieczeństwa w chaosie życia, w warunkach wewnętrznej i zewnętrznej niewoli<sup>8</sup>.

„Rynek pracy” – drugie ze wspomnianych słów kluczowych – dość jasno wskazuje jednak, że w zaproponowanym przez S. Rębisza i G. Polańskiego paradygmacie „wszechstronnego rozwoju” raczej nie ma miejsca na inspirowanie studentów do aktywności kulturalnej. Konstatację tę potwierdza lektura dalszej części artykułu, w którym jest mowa o zadaniach wychowawczych nauczycieli akademickich przygotowujących do zawodu przyszłych pedagogów. Znamienny jest fakt, że autorzy nie dostrzegają potrzeby edukacji kulturalnej nawet w przypadku studentów, którzy z racji zawodo-

<sup>6</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków 2004, s. 107.

<sup>7</sup> J. Gajda, *Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*, w: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 47.

<sup>8</sup> I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia...*, s. 27.



wych obowiązków będą musieli w przyszłości niejednokrotnie sami kształtować aspiracje kulturalne swoich podopiecznych, a więc kompetencje kulturowe powinny być częścią kapitału zwiększającego ich szanse na owym „rynku pracy”.

Edukacja akademicka to dobry moment na to, aby rozbudzić aspiracje kulturalne studentów. Należy pamiętać, że nie są oni grupą jednorodną. W przeciętnym mieście akademickim funkcjonują zarówno uniwersytety czy akademie, jak i różnego typu uczelnie techniczne, rolnicze, ekonomiczne, medyczne i artystyczne. Dla przykładu w Bydgoszczy działa 9 placówek państwowych (w tym 4 teologiczne) i 10 niepublicznych szkół wyższych różnego typu. Ucząca się w nich młodzież przygotowuje się do wykonywania bardzo wielu zawodów, ma rozmaite priorytety i nie mniej zróżnicowany kapitał kulturowy.

Młodzież przybywa do miast akademickich z mniejszych ośrodków miejskich lub wsi i może zetknąć się szeregiem instytucji kulturalnych, których zwykle w ich miejscowościach nie ma. Są to nie tylko domy kultury, prężnie działające także w poszczególnych gminach, ale przede wszystkim różne instytucje specjalizujące się w tak zwanej kulturze wysokiej, takie jak: galerie sztuki, różnorodne muzea, filharmonie, sceny operowe czy wreszcie teatr. Część młodzieży często kontynuuje edukację w swoim mieście rodzinnym, a część pochodzi z innych dużych miast o równie szerokiej ofercie kulturowej, co miasto, w którym studiuje. Wielkomiejskie pochodzenie nie jest jednak żadną gwarancją utrwalenia się nawyków kulturalnych. Dużo zależy od kapitału kulturowego młodych mieszkańców miast, który w wielu wypadkach niewiele różni się od kapitału osób pochodzących z małych miejscowości i wsi. Przyjmuje się, że na rozwój tego potencjału wpływa przede wszystkim dostępność do różnych obiektów materialnych lub narzędzi komunikacji, jak na przykład książki, obrazy, instrumenty oraz umiejętność odpowiedniego rozszyfrowywania kodu kulturowego. W jego zdobywaniu ogromne znaczenie ma nie tylko edukacja szkolna, ale przede wszystkim środowisko rodzinne. Jeśli zatem student pochodzi z rodziny wielkomiejskiej o niskim kapitale kulturowym, pozbawiony jest nawyku korzystania z instytucji kultury w takim samym stopniu jak osoba, która nie ma do nich dostępu z racji miejsca swojego zamieszkania. Kilka lat studiowania może pomóc w podniesieniu kapitału kulturowego zarówno osobom, które po uzyskaniu dyplomu opuszczają miasto akademickie, jak i tym, które w nim pozostaną.

Konstatację tę potwierdzają badania przeprowadzone przez Jolantę Urbanek wśród studentów lat pierwszych i czwartych krakowskich uczelni. Pozwoliły one na dokonanie analizy zależności wykształcenia rodziców oraz pochodzenia terytorialnego badanych.



Okazało się, że zarówno wykształcenie rodziców, jak i miejsce stałego zamieszkania badanych studentów wywiera istotny wpływ na ich partycypację kulturalną jedynie w początkowym okresie studiów. Takiego wpływu w przypadkach studentów lat czwartych już nie stwierdzono. W miarę studiowania wpływ tych zmiennych na poziom aktywności kulturalnej młodzieży akademickiej stopniowo zanika. Świadczyć to może o coraz większym wpływie nowego środowiska społeczno-kulturowego, tj. uczelni wyższej na aktywność kulturalną studentów<sup>9</sup>.

W tym artykule skupimy się na jednym z aspektów przygotowania studentów do uczestniczenia w kulturze, mianowicie na wychowaniu przez kulturę teatralną. Wychodzimy z założenia, że o ile inne instytucje kultury mogą tak, jak na przykład muzea, funkcjonować także na wsi lub w małych miejscowościach bądź też, jak opera i filharmonia, nie są chlubą wszystkich miast, o tyle stałe teatry zawodowe działają w każdym mieście akademickim. Z tego powodu przyjrzymy się właśnie wychowaniu teatralnemu. Zgodnie z ustaleniami Wiesława Żardeckiego, można wyróżnić dwa jego aspekty:

- wychowanie *przez* kulturę teatralną, zmierzające do oddziaływania na osobowość człowieka, wzbogacające jego wiedzę, kształtujące postawy moralne, wyobraźnię oraz stymulujące postawy twórcze, otwarte na rzeczywistość i zdolność rozumienia ludzi oraz samego siebie;
- wychowanie *do* kultury teatralnej, kształcące określone motywacje, potrzeby i nawyki oraz wiedzę, umiejętności i sprawności pozwalające na pełny i właściwy odbiór, a pośrednio także na tworzenie sztuki teatralnej<sup>10</sup>.

Do odbioru dzieł scenicznych młodzież studencka jest, czy też powinna być, przygotowywana na wcześniejszych etapach edukacji – przede wszystkim na lekcjach języka polskiego oraz (w mniejszym stopniu) wiedzy o kulturze. Część młodzieży miała także okazję uczestniczyć w szkole w różnych formach teatralnych i parateatralnych – występowała w jasełkach, inscenizacjach, pracowała metodą dramową itp. Nawet ci bardzo aktywni w szkole młodzi ludzie na ogół nie mieli jednak okazji, aby wykształcić dostatecznie silne kompetencje, motywacje i nawyki do pełnego uczestnictwa w kulturze teatralnej, czy to ze względu na niski kapitał kulturowy środowisk, z których się wywodzą, czy też dlatego, że dotarcie do teatru lub na warsztaty teatralne wiązało się dla większości z nich z rozwiązaniem szeregu problemów organizacyjnych. Trudno także orzec, w jakim stopniu te wcześniejsze

<sup>9</sup> J. Urbanek, *Uczestnictwo studentów w kulturze*, w: *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, red. D. Jankowski, Lublin-Dęblin 1996, s. 254.

<sup>10</sup> W. Żardecki, *Pedagogika kultury teatralnej*, w: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia...*, s. 90-91.

zabiegi nauczycieli czy animatorów kultury wpłynęły na rzeczywiste zinternalizowanie postaw moralnych czy twórczych. Wątpliwości tej nie da się rozstrzygnąć, korzystając z ustaleń socjologów zajmujących się badaniem uczestniczenia w kulturze. Zebrane przez nich dane ilościowe mogą jednak pomóc w określeniu tego, jakie miejsce teatr zajmuje w życiu studentów. Trzeba mieć przy tym na względzie podkreślany przez socjologów fakt, iż wyniki badań ankietowych zwykle są obciążone sporym błędem. Bierze się on z celowego zawyżania liczby wskazań, do czego ucieka się wielu ankietowanych, którzy chcą lepiej wypaść. W społeczeństwie ciągle jeszcze bywanie w teatrze uznawane jest za jeden z wyznaczników wyższej kultury i prestiżu, stąd więc częste podawanie odpowiedzi niezgodnych z prawdą przez osoby mające pewne aspiracje kulturalne.

W związku z tym, że studenckie życie kulturalne jak dotąd nie doczekało się pogłębionych i zakrojonych na większą skalę opracowań, odwołamy się najpierw do wyników dotyczących całej populacji. Ogólnopolskie badania przeprowadzane na przełomie wieków oraz na początku XXI w. wskazują na niewielki odsetek odbiorców kultury teatralnej, co obrazują dane zawarte w tabeli 1.

**Tabela 1.** Odsetek ludności deklarującej wychodzenie do teatru przynajmniej raz w roku

| Rok              | 1988 | 1989 | 1993 | 2001 | 2004 | 2006 | 2008 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Odsetek ludności | 18   | 13   | 10   | 10   | 13   | 13   | 18   |

Źródło: B. Wciórka, *Co się zmieniło w stylu życia Polaków w ostatnim dwudziestoleciu?*, Warszawa 2009.

Inne badania uczestnictwa w spektaklach teatralnych i koncertach, przeprowadzone na zlecenie Głównego Urzędu Statystycznego, pozwalają na porównanie aktywności mieszkańców miast i wsi. Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2, w teatrach często bywają przede wszystkim mieszkańcy dużych miast, co nie zaskakuje, interesujące jest jednak, jak niewielki to odsetek badanych – nawet w aglomeracjach liczących 500 tys. i więcej mieszkańców, w których działa wiele różnego rodzaju instytucji teatralnych, wynosi on zaledwie 3,2%.

Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja wśród mieszkańców wsi. Średnio w teatrze bywa: często – 1,3 % badanych, czasami – 13,5 %, a prawie nigdy lub nigdy – 85,1%<sup>11</sup>. Frekwencja w teatrze jest wyższa w województwach

<sup>11</sup> Zróżnicowanie warunków życia ludności w Polsce w 2001 roku. Raport analityczny z badania ankietowego, GUS, Departament Statystyki Społecznej, Warszawa 2002, s. 108. Na podobne



mazowieckim, pomorskim oraz śląskim, co związane jest w dużym stopniu z dostępnością placówek teatralnych i muzycznych. W województwach podkarpackim i lubelskim, w których instytucji o tym charakterze działa o wiele mniej – do teatru nigdy lub prawie nigdy nie chodzi 90% ludności wiejskiej. W badaniach wzięło udział 12 890 dorosłych mieszkańców miast i wsi, wśród nich z pewnością znaleźli się aktualni lub przyszli studenci. Czy coś zmienia się w ich aktywności kulturalnej, kiedy już trafiają na wyższe uczelnie i czy jako grupa społeczna wykazują większe zainteresowanie teatrem?

**Tabela 2.** Uczestniczenie w spektaklach teatralnych i koncertach przez mieszkańców miast

| Liczba mieszkańców<br>[tys.] | Częstotliwość uczestnictwa w spektaklach teatralnych i koncertach |             |                      |
|------------------------------|---|-------------|----------------------|
|                              | Często  | Czasami     | Prawie nigdy i nigdy |
| 500                          | 3,2   | 33,7        | 63,1                 |
| 500-200                      | 2,6   | 25,1        | 72,3                 |
| 100-200                      | 3,0   | 21,5        | 75,5                 |
| 20-100                       | 1,6   | 12,5        | 85,9                 |
| Poniżej 20                   | 0,9   | 10,4        | 88,7                 |
| Ogółem średnio:              | <b>2,1</b>  | <b>19,6</b> | <b>78,3</b>          |

Źródło: Zróżnicowanie warunków życia ludności w Polsce w 2001 roku. Raport analityczny z badania ankietowego, GLUS, Departament Statystyki Społecznej, Warszawa 2002, s. 102.

Jak wspomniano, brakuje kompleksowych raportów poświęconych wyłącznie grupom studenckim, jednak badania aktywności młodzieży przeprowadzone w poszczególnych miastach pozwalają na wskazanie pewnych tendencji. Dla przykładu: w Olsztynie w 1989 roku 29% studentów i uczniów bywało w teatrze, a 4% uczestniczyło w zajęciach tanecznych i w teatrze amatorskim. W 1993 roku liczby te nieco wzrosły i wynosiły odpowiednio 34% i 9%<sup>12</sup>. W Krakowie w roku akademickim 1993/1994 około 40% studentów kierunków pedagogicznych choć raz było w teatrze<sup>13</sup>. Badania przeprowadzone w Gdańsku pokazały, że osoby w wieku studenckim bywają w teatrach nieco częściej niż inne grupy wiekowe. Udział w przedstawieniu teatralnym przynajmniej raz w roku deklarowało 17% młodych responden-

tendencje, w częściach poświęconych uczestnictwu w kulturze, wskazują kolejne raporty Głównego Urzędu Statystycznego.

<sup>12</sup> W. Muzyka, *Przemiany uczestnictwa młodzieży w kulturze w latach 1978-1993*, Olsztyn 1996.

<sup>13</sup> J. Urbanek, dz. cyt., s. 253.



tów, z czego 8% było w teatrze więcej niż jeden raz<sup>14</sup>. Okazuje się, że na tle wyników uzyskanych w całej populacji badanych studenci wypadają nieco powyżej średniej. Oznacza to, że zaliczają się do niewielkiego grona „etatowych odbiorców kultury”, wśród których przeważają studenci filologii polskiej oraz innych kierunków filologicznych<sup>15</sup>. Zdecydowana większość młodzieży studenckiej kontestuje jednak wysoką kulturę artystyczną. Wszystkie badania przeprowadzane w dużych miastach akademickich, takich jak Łódź czy Gdańsk, wskazują, że największy odsetek młodzieży w wieku studenckim uczestniczy w różnych formach kultury popularnej, adresowanej do masowego widza (na przykład kino, festyny, koncerty muzyki rozrywkowej na wolnym powietrzu, pokazy ogni sztucznych, rozrywka klubowa)<sup>16</sup>. Niektórzy studenci uczestniczą także w różnych formach kultury alternatywnej czy niszowej, są członkami grup rekonstrukcyjnych czy grup RPG (Role-Playing Games), co także w znacznej mierze wiąże się z kontestowaniem oficjalnej kultury artystycznej.

Trzeba zaznaczyć, że choć studenci stanowią część niewielkiej grupy „etatowych” widzów teatralnych, są jednocześnie grupą najmniej zauważaną przez animatorów kultury związanych z poszczególnymi teatrami działającymi w miastach, w których istnieją różnego typu szkoły wyższe. Właściwie każdy z teatrów polskich proponuje obecnie widzom szeroką ofertę działań prowadzonych w ramach edukacji teatralnej. Kiedy jednak przegląda się strony internetowe, na których owa oferta została zamieszczona, trudno znaleźć jakieś formy aktywności adresowane konkretnie do studentów lub nawet ogólnie – osób w wieku 20–25 lat, choć stanowią one poważną część potencjalnych widzów o wyższych aspiracjach kulturalnych. Najczęściej propozycje te skierowane są albo do ludzi zawodowo związanych z uczestnictwem w kulturze (nauczycieli szkół i przedszkoli, bibliotekarzy, instruktorów teatralnych i animatorów kultury), albo do dzieci, gimnazjalistów, licealistów i seniorów (dorosłych 50+)<sup>17</sup>. Uczniowie lub seniorzy, również należący do grupy „etatowych odbiorców kultury”, mają także swoich

<sup>14</sup> *Uczestnictwo w kulturze mieszkańców Gdańska oraz ocena gdańskich instytucji kultury. Raport z badań socjologicznych*, Gdańsk 2004, s. 7.

<sup>15</sup> Zob. J. Urbanek, dz. cyt., s. 254.

<sup>16</sup> Zob. *Czas wolny łodzian. Raport z badań*, Łódź 2004; *Uczestnictwo w kulturze mieszkańców Gdańska...*

<sup>17</sup> Licznych przykładów takiego stanu rzeczy dostarczają oferty edukacji teatralnej zamieszczone na stronach poszczególnych teatrów działających w miastach uniwersyteckich, np. Teatru Polskiego w Bydgoszczy (<http://www.teatrpolski.pl/>), Teatru Polskiego w Poznaniu (<http://www.teatrpolski.pl/pages/details,39,edukacja.html>), Teatru im. Wilama Horzycy w Toruniu (<http://www.teatr.torun.pl/>), Teatru Wybrzeże w Gdańsku (<http://www.teatr.to.run.pl/>). Pozytywnym przykładem dbałości o widza-studenta jest premiera z legitymacją w Teatrze Nowym w Poznaniu (<http://teatrnnowy.pl>).



„etatowych” opiekunów – nauczycieli, instruktorów w domu kultury – którzy pokierują, zachęcą, a niekiedy i przymuszą do udziału w spektaklach, warsztatach, lekcjach teatralnych czy innych tego typu przedsięwzięciach. Student zdany jest na własną inicjatywę – jeśli do tej pory nie rozbudowano w nim potrzeby obcowania ze sztuką teatru, niewielkie są szanse na to, że sam z oferty teatralnej skorzysta czy to jako widz, czy też uczestnik innych zajęć.

Badania J. Urbanek udowodniły, że uczelnia wyższa nie jest instytucją, która w sposób znaczący wpływa na aktywność kulturową studentów. „Niewielu respondentów podejmuje działalność kulturalną w wyniku bezpośrednich inicjatyw instytucji związanych z organizowaniem uczestnictwa w kulturze na terenie uczelni”<sup>18</sup>. Szczególnie niepokoi fakt, iż nawet szkoły wyższe kształcące przyszłych nauczycieli i wychowawców nie odgrywają żadnej znaczącej roli w zakresie partycypacji kulturalnej swoich słuchaczy. Jeśli przyszły polonista, kulturoznawca i pedagog nie nabędzie w czasie studiów nie tylko odpowiednich kompetencji kulturowych, ale także nawyku uczestniczenia w różnych przedsięwzięciach teatralnych, nie będzie potrafił takich kompetencji i nawyków wykształcić u swoich wychowanków, dlatego niezwykle ważne są wszystkie inicjatywy zmierzające do wzrostu kontaktów młodzieży akademickiej z kulturą. W wielu uczelniach podejmowane są takie działania. Warto te dobre praktyki w środowiskach akademickich nagłaśniać i rozpowszechniać.

Na zakończenie artykułu przedstawimy jeden z przykładów takich działań<sup>19</sup>, podejmowanych na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy przez Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej i Kulturoznawstwa. Służą one przygotowaniu do prowadzenia edukacji kulturalnej przyszłych polonistów oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego, pedagogiki wczesnoszkolnej i wiedzy o kulturze. Zakładamy, że budowanie kompetencji kulturalnych u studentów nie może ograniczać się jedynie do biernego przyswajania sobie wiedzy oraz ustalonych raz na zawsze reguł, wartości i konwencji, ale powinno prowadzić do aktywnego, twórczego generowania nowych zachowań, różnorodnego kombinowania i przekształcania przyswojonych elementów<sup>20</sup>. Kwestie te są szczególnie istotne dla formowania kompetencji zawodowych przyszłych polonistów, a zatem ich przygotowanie do prowadzenia kształcenia kultu-

<sup>18</sup> J. Urbanek, dz. cyt., s. 255.

<sup>19</sup> Pełniejsze rozwinięcie tego zagadnienia w: D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, *Rola praktyk równoległych w przygotowaniu do kształcenia kulturowego na różnych etapach edukacji*, w: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*. Część pierwsza, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014, s. 21–30.

<sup>20</sup> P. Zaborny, *Twórczość w edukacji i animacji kulturalnej*, w: *Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej*, t. 9, red. A. Gładysz, Katowice 1988, s. 47.



rowego jest przykładem działań służących temu, aby uczestnictwo w kulturze stało się dla nich rzeczywiście, zinternalizowaną wartością. Do tego celu wykorzystywane są przede wszystkim tak zwane praktyki równoległe. Opracowując ich program, odwołano się do potencjału kulturalnego Bydgoszczy, na który składa się wiele tak ważnych instytucji kultury, jak między innymi: Teatr Polski, Opera Nova, Filharmonia Pomorska, Muzeum Okręgowe im. Stanisława Wyczółkowskiego, Biuro Wystaw Artystycznych i inne galerie, Miejskie Centrum Kultury. Ponadto wykorzystano fakt, że w mieście działają szkoły plastyczne, muzyczne oraz Akademia Muzyczna.

Nawiązanie współpracy z tymi ośrodkami ważne jest z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze, pozwala na wykorzystanie wiedzy i umiejętności pracujących w nich profesjonalistów, którzy niejednokrotnie są również metodycznie przygotowani do tego, aby prowadzić zajęcia poświęcone różnym formom działalności kulturalnej. Po drugie, stwarza szansę na aktywny udział w życiu kulturalnym osobom, które przybyły na studia z małych miejscowości i wsi lub wychowały się w miejskich rodzinach o niskim potencjale kulturowym<sup>21</sup>.

Przygotowanie przyszłych polonistów do prowadzenia kształcenia kulturowego i podjęcia własnej aktywności kulturowej sprowadza się do następujących obszarów:

- Obszar I – Zdobywanie/poszerzanie wiedzy merytorycznej i metodycznej (w zakresie malarstwa, rzeźby, muzyki, teatru, filmu itp.);
- Obszar II – Udział w życiu kulturalnym i artystycznym miasta;
- Obszar III – Uczestniczenie w projektach kulturowo-edukacyjnych;
- Obszar IV – Prowadzenie zajęć dydaktycznych i warsztatów edukacyjnych z zakresu kształcenia kulturowego dla uczniów z II, III i IV etapu nauczania<sup>22</sup>.

Ponieważ artykuł ten koncentruje się przede wszystkim na edukacji teatralnej, przedstawimy zatem kilka przykładów działań poświęconych temu zagadnieniu w roku akademickim 2013/2014 oraz 2014/2015:

- Obszar I – Udział w wykładach i konferencjach organizowanych przez Teatr Polski w Bydgoszczy (na przykład wykład dr Łucji Iwanczewskiej na temat: *Samuel Zborowski. Dramat i performatywność*, debata *Rasa, rasizm: wzory dominacji i przemocy* – w kontekście spektakli *Afryka* w reż. Bartka Frąckowiaka oraz *Murzyni* w reż. Igi Gańczarczyk; udział w tak zwanej „premierze belferskiej” *Wesela* Stanisława Wy-

<sup>21</sup> D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, dz. cyt., s. 26.

<sup>22</sup> Tamże, s. 27.

spiańskiego w reż. Bartka Frąckowiaka i następującym po nim spotkaniu z Michaliną Butkiewicz z Centrum Edukacji Artystycznej, uczestniczenie w warsztatach *Historia/Polityka/Teatr*);

Obszar II – Udział w spektaklach teatralnych oraz spotkania z ich twórcami i aktorami (na przykład *Historie bydgoskie* w reż. Pawła Łysaka i spotkanie z grającym w spektaklu Jakubem Ulewiczem), a następnie opracowywanie na ich podstawie scenariuszy lekcji wprowadzających wiedzę o teatrze, przygotowujących do dyskusji oraz pisanie recenzji;

Obszar III – Uczestniczenie w warsztatach teatralnych prowadzonych przez aktorów Teatru Polskiego w Bydgoszczy oraz instruktorów dramy, udział w szkolnym festiwalu teatralnym *Baśnie Pana Andersena*, zapoznanie się z zarejestrowanymi formami teatralnymi przygotowanych w ramach arteterapii z dziećmi dysfunkcyjnymi w Ośrodku Rehabilitacyjnym w Prusinowicach;

Obszar IV – Prowadzenie warsztatów poświęconych wybranym tekstom artystycznym (na przykład baśń Andersena *O dziewczynce, która podeptała chleb*) i ich adaptacjom teatralnym, przygotowanie warsztatów teatralnych dla dzieci i młodzieży.

Każda jednostka organizująca praktyki może, oczywiście, zaproponować studentom własne rozwiązania, uzależnione od uwarunkowań lokalnych, sieci nawiązanych kontaktów oraz pozyskanych współpracowników zewnętrznych, działających na zasadzie wolontariatu lub opłacanych z funduszy zdobytych w ramach różnych projektów.

Warto także zaznaczyć, że wśród celów edukacji kulturalnej szczególne miejsce zajmują cele związane z nauczaniem integracyjnym. Studenci zarówno obserwują, jak i przygotowują różne formy zajęć skierowane do uczniów dysfunkcyjnych. Zajęcia z arteterapii są obligatoryjnym elementem programu praktyk równoległych tak, aby przyszli poloniści potrafili przygotować do uczestnictwa w kulturze wszystkich swoich uczniów – przeciętnych, wybitnie zdolnych, ale także dysfunkcyjnych, zwłaszcza że w przypadku tych ostatnich kultura (w tym teatr) to nie tylko źródło wartości estetycznych i poznawczych, ale również ważny czynnik terapeutyczny<sup>23</sup>.

Realizacja takiego podejścia do kształcenia studentów wymaga dość istotnego przeorientowania dominujących wyobrażeń o powinnościach wychowawczych nauczycieli akademickich i to nie tylko tych, którzy bezpośrednio zajmują się przygotowaniem do zawodu przyszłych nauczycieli i pedagogów.

<sup>23</sup> Tamże.