

Małgorzata Olejarsz

WYKORZYSTANIE NARRACJI BIOGRAFICZNYCH W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH ANIMATORÓW KULTURY

W ostatnich latach wśród badaczy nauk humanistycznych obserwuje się wzmożone zainteresowanie badaniem narracji biograficznych ludzi. Zainteresowanie to – zdaniem J. Trzebińskiego – wynika z faktu, że ludzkie myśli i treść tego, co ludzie mówią sobie nawzajem mają najczęściej formę narracji, a idee świata i ludzkiego życia są przekazywane jako opowiadania¹. Narracja jest zatem rozumiana najczęściej jako opowiadanie komuś o czymś, czyli jako pewien rodzaj komunikowania się z ludźmi. Psycholodzy nadają narracjom również głębsze znaczenie – uznając je za wyrażany przez jednostkę sposób rozumienia świata. Obie te postaci narracji są ze sobą powiązane, ale nie są tożsame, tzn. forma narracyjnej komunikacji nie oznacza jeszcze narracyjnej wiedzy. Struktura narracyjnej reprezentacji – według autora – pokazuje, że „narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przewyżczone”².

Narracyjny sposób rozumienia rzeczywistości objawia się zatem w tym, że w strumieniu otaczających zdarzeń ludzie widzą historie, pamiętają przeszłość jako ciąg określonych historii i wyobrażają sobie przyszłość w formie scenariuszy możliwych opowiadań. Szczególne znaczenie – zdaniem J. Trzebińskiego – mają dla jednostki tzw. autonarracje, których bohaterem jest sam autor opowieści. Pozwalają one na pogłębione doświadczanie przeżywanych sytuacji, nadawanie im nowych znaczeń z perspektywy czasu, przyjmowanie wobec nich postawy refleksyjnej i rozwijanie narracyjnej tożsamości, która umożliwia jednostce rozumienie siebie, swoich celów i działania w świecie. Historie konstruowane przez ludzi odznaczają się pewną stabilnością, co wynika z działania schematów poznawczych, tj. aktywnych

¹ *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 13.

² *Tamże*, s. 14.

schematów wiedzy, które po zaaktywizowaniu sterują w uporządkowany sposób interpretacjami świata³.

Co interesujące – artykulacja różnych elementów schematu autonarracyjnego (np. reprezentacji własnych celów albo sposobów praktycznego działania w kierunku osiągnięcia tych celów) przekłada się na regulacyjne funkcje schematu wobec zachowania jednostki (np. może sprzyjać większej skuteczności działań, podnosić kompetencje komunikacyjne lub przeciwdziałać skłonności do depresji)⁴. To oznacza, że już samo zastosowanie schematu autonarracyjnego w przetwarzaniu pewnej porcji wiedzy sprzyja lepszemu funkcjonowaniu jednostki w tym zakresie. Z kolei czytanie i słuchanie narracji na temat przeżyć innych osób może – jak pisze K. Stemplewska-Żakowicz – inicjować proces narracyjnego strukturalizowania własnych analogicznych przeżyć lub dostarczać alternatywnych wzorców strukturalizacji, a czasem wręcz wpływać modyfikująco na schemat autonarracyjny w wypadku, gdy ten okazał się dysfunkcyjny⁵.

Narracje i autonarracje konstruowane przez dzieci, młodzież i dorosłych uczniów mogą być nieocenionym źródłem wiedzy zarówno dla pedagogów, jak też dla samych bohaterów tych opowieści, dla ich rozumienia siebie i swojego miejsca w rzeczywistości społecznej. Tymczasem – zdaniem D. Klus-Stańskiej – dla edukacji opartej na transmisji wiedzy publicznej, legitymizowanej przez podręczniki, narracje osobiste uczniów są wyłączone z zakresu zainteresowań szkoły⁶. Autorka pisze, że „nadmierna koncentracja na paradygmatycznej wiedzy publicznej i konspekcie lekcji jako wyznacznikach treści nauczania prowadzi wprost do sytuacji, w której myślenie narracyjne, wymagające otwarcia się na osobiste doświadczenia uczniów, elastyczności w podejściu do czasowych rygorów lekcji i rezygnacji z kultu treści podręcznikowych, jest postrzegane przez nauczyciela jako zbędne, nieekonomiczne, niezwiązane z wiedzą”⁷.

Poglądy te skłoniły mnie do podzielenia się pewną refleksją dotyczącą wykorzystania narracji i autonarracji w praktycznym kształceniu animatorów kultury – ta specjalność pedagogiczna jest przedmiotem mojego naukowego zainteresowania. Postaram się zaprezentować niektóre obszary i warunki konstruowania narracji biograficznych studentów na przykładzie pewnego doświadczenia dydaktycznego, jakie mam w tym zakresie.

³ *Tamże*, s. 78.

⁴ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*, [w:] *Narracja jako...*, s. 85.

⁵ *Tamże*.

⁶ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako...*, s. 204.

⁷ *Tamże*, s. 204.

Z animatorem kultury są związane szczególnie takie cechy osobowości, jak: elastyczność, otwartość na ludzi i ich doświadczenia, komunikatywność, kreatywność, refleksyjność, empatia, tolerancja itp. To znaczy, wszystkie te cechy, które służą zbliżeniu do ludzi, tworzeniu twórczej atmosfery, wzbudzaniu w ludziach zaufania, pobudzaniu ich do działania, a także umożliwianiu im odkrywania i ujawniania potrzeb, zainteresowań i zdolności twórczych, które często są przez nich nieuświadomiane. Sami animatorzy, jak wskazują badania, stwierdzają, że wartość ich pracy przejawia się nie tyle w tym, co sami stworzą i dokonają, ile w tym, co potrafią wydobyć z „wnętrza innych”⁸.

Józef Kargul, postrzegając animację jako stymulację aktywności, pisze o konieczności wyposażenia przyszłych animatorów (oprócz określonego rodzaju wiedzy pedagogiczno-społecznej i kulturowej) w techniki animacyjne, tj. pewne umiejętności ekspresji i komunikowania – sposoby wypowiedzania się i komunikacji zarówno w stosunkach grupowych, jak i w kontaktach *face to face*⁹. Animator – twierdzi autor – musi dysponować m.in. umiejętnościami dekodowania komunikatów nadawanych przez jednostkę lub grupę w kontaktach międzyludzkich w różnorodnych, często alternatywnych do oficjalnych, kodach komunikacji kulturowej. Ponadto – na co dalej zwraca uwagę – działań animacyjnych nie można traktować jako wyizolowanych od tych, którym jednostka podlega w życiu społecznym, będą one zatem ściśle związane z tym, co jednostka przeżywa, doświadcza, z czym się zmagają, jakim wpływom podlega, jak postrzega rzeczywistość i swoje w niej miejsce. Treści animacji nie można więc, zdaniem J. Kargula, ograniczać tylko do kultury artystycznej i symbolicznej; może ona dotyczyć problematyki życia codziennego, ekspresji cielesnej, aktywności turystycznej czy sportowej. Oznacza to też, że repertuar technik animacyjnych, jakimi dysponuje animator winien być stosunkowo różnorodny i szeroki¹⁰.

Wspomniane techniki animacyjne są częścią składową warsztatu teatralnego, który prowadzę ze studentami I roku animacji kultury w ramach zajęć dydaktycznych. Niektóre z tych ćwiczeń, w szczególności te o charakterze integracyjno-komunikacyjnym i ekspresyjno-kreatywnym, przybierają postać narracyjną, co oznacza, że w naturalny sposób wykorzystuje się w nich narracje biograficzne uczestników do realizacji takich celów, jak :

⁸ B. J e d l e w s k a, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 159.

⁹ J. K a r g u l, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń 1998, s. 127.

¹⁰ *Tamże*, s. 127-128.

– budowanie integracji, zaufania i umiejętności współdziałania w grupie twórczej;

– nabywanie i rozwijanie umiejętności komunikacyjnych zarówno w grupie, jak i w kontaktach z drugim człowiekiem, tj. umiejętności nawiązywania tzw. pierwszego kontaktu, przełamywania barier, aktywnego słuchania, prowadzenia rozmów i dyskursów;

– rozwijanie postawy otwartości w kontaktach międzyludzkich, zarówno w wyrażaniu własnych myśli, emocji i poglądów, jak też otwartości wobec odmienności poglądów, postaw i zachowań innych ludzi;

– kształtowanie umiejętności inicjowania, organizowania, projektowania sytuacji twórczych, kreowania sytuacji animacyjnych;

– kształtowanie umiejętności pobudzania wyobraźni twórczej, wyzwala-
nia ekspresji artystycznej.

Trzeba tu wyraźnie zaznaczyć, że artykułowanie, czy też sceniczne kreowanie opowieści ze swojego życia nie jest celem samym w sobie, czyli nie zakłada się z góry, że efektem ćwiczenia ma być tzw. publiczne otwieranie się, dzielenia historiami życiowymi, obnażanie własnych problemów, rozterek i wewnętrznych konfliktów. Wręcz odwrotnie, studenci – w tym wypadku przyszli animatorzy kultury – uczą się, doświadczając tego na sobie, w jaki sposób stwarzać warunki do budowania jedności i dialogu w grupie, podejmowania aktywności twórczej i działań autokreacyjnych, tak, by jednocześnie zagwarantować uczestnikom poczucie bezpieczeństwa, intymności, poszanowania prawa do prywatności i możliwości samodecydowania o zakresie tematycznym budowanych narracji. Tego rodzaju założenie jest konieczne, by uniknąć błędów obserwowanych nierzadko w działaniach tzw. nawiedzonych animatorów, czy też pseudoterapeutów, którzy w zamierzony bądź niezamierzony sposób wkraczają nachalnie w te, traumatyczne niekiedy, obszary ludzkich biografii, które wymagają pomocy wykwalifikowanych terapeutów – psychologów czy psychiatrów. Zastrzeżenie to jest niezwykle ważne, gdyż teatr, czy też sztuka w ogóle, w szczególny sposób prowokuje i skłania do uzewnętrzniania odczuć i przeżyć, dokonywania samooczyszczenia ukrytych emocji, dzielenia się z innymi najskrytszymi doznaniem, pragnieniami i doświadczeniami wewnętrznymi. Niektórzy badacze uznają zresztą, że jest to podstawowa funkcja teatru, warunkująca niejako wszystkie inne, nazywana też jego funkcją odradzającą, rozumianą jako „otwieranie” i „odkrywanie” człowieka¹¹. Ćwiczenia teatralne, czy też „okoloteatralne” (np. integracyjno-komunikacyjne) również w naturalny sposób prowadzą do otwarcia wewnętrznego uczestników, ale – co niezwykle istotne – nie powinny mieć cech psychicznego ekshibicjonizmu, czy też charakteru tre-

¹¹ Zob. W. W i t a l e w s k a, *Teatr a człowiek współczesny*, Warszawa 1983, s. 31.

ningu interpersonalnego, którego prowadzenie wykracza poza kompetencje animatora.

Jednym z ćwiczeń integracyjno-komunikacyjnych, o charakterze narracyjnym, wykorzystywanym w kształceniu animatorów kultury, które wydaje się, że zachowuje odpowiednie proporcje między otwieraniem się ludzi a ich psychicznym obnażaniem jest ćwiczenie „Pytanie do grupy”. Chcąc podzielić się doświadczeniami dydaktycznymi w tym zakresie, dokonałam wyboru tego właśnie ćwiczenia, ponieważ ma ono niejako uniwersalny charakter, tzn. może być wykorzystywane w kształceniu studentów różnych specjalizacji artystycznych, a może także – różnych specjalności pedagogicznych. Uniwersalność tego ćwiczenia polega również na tym, że może ono być wykorzystywane na różnych etapach warsztatu teatralnego i może służyć realizacji różnych celów, np. rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych w grupie.

W tym wypadku, ćwiczenie „Pytanie do grupy” jest przeprowadzane w początkowej fazie warsztatu teatralnego, w sytuacji tzw. pierwszych spotkań z grupą. Jest to dla animatora moment niezwykle ważny, od którego często zależą efekty jego dalszej pracy, ale też moment szczególnie trudny ze względu na pewnego rodzaju psychiczne napięcie i onieśmielenie towarzyszące uczestnikom. W takiej sytuacji nie jest łatwo zachęcić ludzi to podejmowania narracji, czy też budowania autonarracji. Wprawdzie na różnego rodzaju warsztatach artystycznych, w których miałam okazję uczestniczyć podejmuje się niemal zawsze tego rodzaju próby, jednak niejednokrotnie kończą się one niepowodzeniem. Zdarza się bowiem, że próby wywołania dialogu narracyjnego polegają na wystosowaniu przez animatora lub instruktora prośby–polecenia do uczestników typu: „opowiedzcie proszę coś o sobie”. Odpowiedzi na tę prośbę–polecenie sprowadzają się zazwyczaj do kilku zdawkowych, ogólnych zdań informujących np. o wieku uczestnika, jego stanie cywilnym i rodzinnym, rodzaju ukończonej szkoły, miejscu zamieszkania itp. W konsekwencji działanie to przypomina raczej wypełnianie metryczek osobowych w ankietach aniżeli podejmowanie narracyjnego dyskursu.

Specyfiką ćwiczenia „Pytanie do grupy” jest to, że jego kształt i efekt końcowy prawie w zupełności zależą od samych studentów, to oni są niejako reżyserami i twórcami scenariusza tego „spotkania”, autorami narracyjnego dyskursu, a rola prowadzącego sprowadzona jest do roli „czujnego obserwatora” i „milczącego słuchacza”, ingerującego w ćwiczenie tylko w sytuacjach koniecznych, wymykających się spod kontroli samych uczestników. Być może w tym należy upatrywać szans na stworzenie studentom, w ramach tego rodzaju ćwiczeń, możliwości budowania narracji i zaistnienia swobod-

nej, nieskrępowanej wymiany myśli – nieukierunkowanej, nieoceniającej i nieinspirowanej z zewnątrz.

Warunki właściwego przeprowadzenia ćwiczenia „Pytanie do grupy” dotyczą trzech jego etapów:

I. ETAP WSTĘPNY:

właściwe przygotowanie ćwiczenia – zapoznanie studentów z istotą i regułami działania, celowością narracyjnego wglądu, a także znaczeniem tego rodzaju doświadczenia w pracy animatora;

wybór przestrzeni, w której odbywa się ćwiczenie – w tym wypadku warsztat teatralny jest przeprowadzany w niewielkiej, częściowo wyciemnionej sali teatralnej, która dla większości uczestników stwarza poczucie intymności, wyciszenia, izolacji od świata zewnętrznego. Przestrzeń tę wypełnia scena i podesty teatralne, pozbawiona jest ona atrybutów typowych dla sal dydaktycznych, tj. tablic, ławek, biurka itp.;

zapewnienie odpowiedniego sposobu bycia w tej przestrzeni uczestnikom spotkania – w tym wypadku studenci siedzą na podłodze, w dowolnie wybranej swobodnej pozycji. Tworzą krąg, w którym każdy zajmuje tak samo ważne miejsce, nikt nie jest wyeksponowany (łącznie z prowadzącym zajęcia), wszyscy widzą siebie nawzajem, nikt nikogo nie przysłania;

budowanie odpowiedniej atmosfery spotkania – budowanie atmosfery może rozpocząć (jeśli grupa zupełnie się nie zna) ćwiczenie polegające na przedstawieniu się z imienia innym oraz ułatwiające zapamiętanie pozostałych imion bądź pseudonimów, a także ćwiczenia relaksujące, wyciszające, oddechowe, pozwalające się skoncentrować i zmniejszyć napięcie emocjonalne. Dodatkowym elementem budującym atmosferę, wymagającym jednak dodatkowych warunków, może być np. wspólne picie herbaty;

zapewnienie wystarczającego czasu trwania spotkania – ważne jest, aby spotkaniu nie towarzyszył nadzwyczajny rygor czasowy i pośpiech. Czas przeprowadzenia ćwiczenia zależy zarówno od jego dynamiki, jak i liczby uczestników. Dobrze jest tak zaplanować czas spotkania, aby w jego trakcie nie przyspieszać sztucznie tempa, nie ponaślać, nie prosić o skracanie wypowiedzi. W tym wypadku (około 12-15 studentów w grupie) zazwyczaj wystarczają jedne zajęcia planowane w wymiarze 4 godzin lekcyjnych;

zdefiniowanie roli prowadzącego spotkanie – w tym wypadku nauczyciela, który na czas ćwiczenia wchodzi w rolę animatora. Raczej jest on wnikliwym i skupionym słuchaczem, uważnym obserwatorem aniżeli aktywnym mówcą. Niemniej jednak, przez cały czas

trwania spotkania animator czuwa, by nie rozwijało się ono w kierunku zbiorowej psychodramy, czy też publicznego psychicznego ekshibicjonizmu;

określenie roli uczestników spotkania – od aktywności uczestników ćwiczenia zależy efekt końcowy, bo to oni wypełniają treścią jego ramy. Oczywiście, nie bez znaczenia jest „kim są” i „skąd przychodzą”. Ważne są tu zarówno ich doświadczenia, jak też motywacje i odpowiednie nastawienie do udziału w spotkaniu. Chociaż ćwiczenie dotyczy studentów animacji kultury studiujących z wyboru specjalność artystyczną teatr, to nie można z całą pewnością stwierdzić, że mamy do czynienia z jednorodną grupą. Łączyć ich tu będzie zarówno zainteresowanie teatrem (ale o różnym poziomie intensywności), jak też pozytywne nastawienie do udziału w ćwiczeniu (skoro dokonali wyboru tej specjalności artystycznej). Różnice dotyczyć będą zarówno rodzaju i wielości doświadczeń, jakie mają w zakresie aktywności teatralnej, jak też rodzaju motywacji, którymi kierowali się, wybierając studiowanie specjalności teatralnej oraz oczekiwań, jakie mają w tym zakresie.

II. ETAP ZASADNICZY:

odpowiedni sposób przeprowadzenia ćwiczenia – każdy z uczestników formułuje jedno pytanie i zadaje je po kolei pozostałym uczestnikom siedzącym w kręgu. Istnieje – co istotne – całkowita dowolność, jeśli chodzi o tematykę, rodzaj i charakter pytania. Ważne jest, by nie stwarzać uczestnikom żadnych barier w zakresie treści sformułowanych pytań. Mogą to być pytania tzw. poważne i niepoważne (dowcipne), ogólne i szczegółowe, dociekliwe i prowokacyjne, intymne i osobiste itd. Odpowiadający są „chronieni” możliwością odmowy udzielenia odpowiedzi. To znaczy, że każdy student musi zadać pytanie, ale nie na każde pytanie uczestnicy muszą odpowiedzieć. W ćwiczeniu tym nie ma „nieodpowiednich pytań”, „złych pytań”, czy też pytań „nie na miejscu”. Uczestnicy powinni mieć poczucie, że pytać można o wszystko; pytanie może pozostać bez odpowiedzi (np. nikt jej nie udzieli), ale ma prawo być postawione. Podobnie uczestnicy powinni mieć poczucie, że mogą w ogóle nie odpowiadać na zadane pytania, jeśli tego nie chcą. W innym wypadku istnieje niebezpieczeństwo stworzenia – zamiast autentycznego, narracyjnego dyskursu – sytuacji rozmowy kontrolowanej, grzecznościowej, fasadowej, a nie o taki rodzaj narracji tutaj chodzi.

Odpowiadający mogą udzielać odpowiedzi w dowolnej formie – w postaci pojedynczych wyrazów, krótkich zdań, czy też rozbudowanych narracji. Nie muszą specjalnie dbać o poprawność i estetykę wypowiedzi, mogą mówić w sposób dla siebie naturalny, a prowadzący – na czas ćwiczenia – powstrzymuje się od udzielania uwag poprawnościowych i wytykania błędów gramatycznych, stylistycznych, fonetycznych itp. Animator zwraca jedynie

uwagę na początku spotkania, że w ćwiczeniu chodzi o wypowiedzi autentyczne, szczerze i zgodne z prawdą, i że zamiast udzielać wymijającej odpowiedzi lepiej nie odpowiadać w ogóle. Zaznacza też, że zasadą tego ćwiczenia jest „pozostawienie” usłyszanych historii, informacji i poglądów – „wewnątrz sali” i niewykorzystywanie ich na zewnątrz. Oczywiście nikt nie może zagwarantować, że tak się nie stanie, więc uczestnicy muszą sami zdecydować o czym chcą mówić, a o czym nie.

III. ETAP KOŃCOWY:

właściwe zakończenie ćwiczenia – w związku z tym, że narracyjny charakter ćwiczenia prowokuje do dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami, uczuciami, historiami z życia, konieczne jest, by w końcowej fazie spotkania doszło do stopniowego wygaszenia emocji i wewnętrznego wyciszenia, co należy do zadań prowadzącego. Na tym etapie uczestnicy dzielą się też wrażeniami i refleksjami dotyczącymi udziału w spotkaniu, analizują jego przebieg oraz poznawczą, integracyjną i komunikacyjną wartość ćwiczenia dla działań animacyjnych.

Spełnienie wymienionych warunków w przeprowadzaniu opisanego ćwiczenia zwiększa niewątpliwie szansę na doprowadzenie wśród uczestników do sytuacji autentycznego dyskursu narracyjnego, a także dzielenia się historiami ze swojego życia. Zwiększa szansę, ale nie gwarantuje, że tak się stanie. Każde bowiem spotkanie w tym ćwiczeniu, z kolejną grupą studentów, jest na swój sposób odmienne, nieprzewidywalne, niepowtarzalne, a czasem zaskakujące.

Charakterystyczną cechą tego działania jest to, że na ogół nabiera ono narracyjnego charakteru dopiero w trakcie swego trwania i rozwoju. Początkowa faza ćwiczenia służy uczestnikom do tzw. wzajemnego oglądu i obserwacji terenu. W tej fazie pytania są najczęściej nieśmiało stawiane, mają ogólny charakter, a odpowiedzi udzielane są w sposób krótki i zdawkowy. Dopiero w miarę rozwoju ćwiczenia, gdy uczestnicy czują się bezpiecznie i nabierają pewności, że rzeczywiście o wszystko mogą spytać i nie na wszystkie pytania muszą odpowiadać, że mają pełną wolność wyboru, tego o czym chcą, a o czym nie chcą mówić, zaczyna się tworzyć sytuacja autentycznej rozmowy, autentycznego spotkania ludzi ze sobą i ze swoimi historiami.

W ciągu kilkunastu lat pracy dydaktycznej wielokrotnie doświadczyłam takich spotkań ze studenckimi narracjami i autonarracjami. Współuczestniczenie w tych działaniach, wnikliwa ich obserwacja i analiza kolejnych tego typu doświadczeń pozwoliły mi dokonać pewnej próby syntezy, uogólnienia i uporządkowania nasuwających się w związku z tym refleksji i wniosków.

1. Pierwsza myśl była taka, aby uporządkować pytania, które formułują uczestnicy ćwiczenia, charakteryzujące się różnorodnością form, rodzajów i

bardzo szerokim spektrum tematycznym. Pojawiające się pytania podzieliłam na kilka grup:

- pytania o przeszłość – typu: jakie najmilsze wydarzenie pamiętasz z dzieciństwa? (i odpowiednio – najbardziej smutne wydarzenie, najbardziej straszne, najbardziej bolesne, najbardziej śmieszne itd.), czy pamiętasz swój pierwszy dzień w szkole?, czy miałeś ulubionego (znieawidzonego) nauczyciela?, jak wspominasz kolegów z dzieciństwa, pierwszą miłość, szkołę średnią?, o czym marzyłeś, będąc dzieckiem?, czy występowałeś w przeszłości na scenie?, czy zdarzyło ci się popełnić tzw. błąd życiowy, czego dotyczył?;

- pytania o teraźniejszość – typu: jak czujesz się na tych studiach?, dlaczego je wybrałeś?, czego się obawiasz na studiach?, jak się czujesz w tej sali i na tych zajęciach?, czy masz pracę dorywczą?, o czym teraz myślisz?;

- pytania o przyszłość – typu: co zamierzasz robić po studiach?, o jakiej pracy marzysz?, ile chciałbyś mieć dzieci?, jak wyobrażasz sobie swą przyszłość? (i odpowiednio – swoją pracę, swój dom, swojego męża, żonę, swoją starość itp.);

- pytania o poglądy – typu: co sądzisz o eutanazji?, o prawach dla homoseksualistów?, o zapładnianiu in vitro?, o legalizacji tzw. miękkich narkotyków?, o wojnie w Iraku?, o karze śmierci?, o ataku terrorystycznym na Amerykę?, jakie poglądy polityczne są ci najbliższe?;

- pytania o wartości – typu: czym dla Ciebie jest Bóg, wiara, religia?, czym dla Ciebie jest miłość?, przyjaźń?, rodzina?, co dla Ciebie jest najważniejsze w Twoim życiu?, jakie miejsce w Twojej hierarchii wartości zajmują pieniądze?;

- pytania o cechy charakteru – typu: jaką najbardziej cenisz w sobie cechę?, jaką najmniej?, co drażni Cię szczególnie u innych ludzi?, jakich cech charakteru i związanych z tym zachowań nie akceptujesz?, jakie cechy charakteru utrudniają według Ciebie osiągnięcie sukcesu, a jakie ułatwiają?;

- pytania o gusty, upodobania i zainteresowania – typu: jaki jest Twój ulubiony film?, książka?, zespół muzyczny?, aktor?, ulubiona potrawa?, napój alkoholowy?, kolor ubrania?, jak spędzasz czas wolny?, gdzie najchętniej wyjeżdżasz na wakacje?, jak regenerujesz siłę?, odreagowujesz stresy?, czy lubisz zwierzęta?, czy wolisz kąpiel w wannie czy pod prysznicem?, czy jesz mięso?;

- pytania tzw. metryczkowe – typu: ile masz lat?, czy masz partnera życiowego?, rodzeństwo?, gdzie mieszkasz?, czy masz samochód?, jaką szkołę kończyłeś?;

- pytania tzw. na wyobraźnię (projekcyjne) – typu: co zrobiłbyś z wielką wygraną pieniężną?, co zrobiłbyś, gdybyś stracił w pożarze cały majątek?, jak zachowałbyś się po zdradzie partnera życiowego?;

– pytania tzw. dowcipne – typu: jaki masz numer buta?, czy zawsze myjesz wannę po kąpieli?, jakie robisz na tobie wrażenie?;

2. Wzajemne poznawanie się uczestników w trakcie ćwiczenia odbywa się poprzez różne formy komunikacyjne, zarówno werbalne, jak i niewerbalne.

Do werbalnych zaliczyłam:

– stawianie pytań – dotyczy tego, o co poszczególne osoby pytają, co ich ciekawi w drugim człowieku, czy są to pytania tzw. odważne czy ostrożne, oryginalne czy schematyczne, dociekliwe czy też ogólne; jakich obszarów życia dotyczy, w jaki sposób są zadawane – w sposób jasny i otwarty, czy też nieprecyzyjny i niezrozumiały itd.;

– udzielanie odpowiedzi – dotyczy tego, w jaki sposób ludzie odpowiadają na zadane pytania, czy chętnie rozwijają wypowiedzi, czy też odpowiadają krótko i rzeczowo, czy często i chętnie nawiązują do historii swojego życia, jakich obszarów te historie dotyczą, jaką rolę spełnia w nich sam bohater, czy są to narracje częściej o innych, czy też o sobie itd.;

Niewerbalne formy komunikowania w trakcie ćwiczenia to m.in.:

– słuchanie – dotyczy tego, czy zadający pytania potrafią w skupieniu i milczeniu słuchać odpowiedzi, czy nawiązują i utrzymują kontakt wzrokowy z odpowiadającym, czy stwarzają wrażenie, że słuchają, ale jednocześnie nie słyszą się nawzajem, czy pozostali uczestnicy koncentrują się na tym, co mówią inni itd.;

– milczenie – dotyczy tego, co nie jest wypowiedziane, dotyczy pytań na które nie zostają udzielone odpowiedzi, dotyczy tych obszarów życia, o których poszczególne osoby nie chcą mówić, tematów, których unikają, czy też świadomie pomijają je w swoich opowieściach itd.;

– pozycja ciała, gestykulacja, mimika – dotyczy tego, w jaki sposób zachowują się uczestnicy w trakcie dyskursu, np. czy siedzą swobodnie, czy też ich pozycja ciała wyraża napięcie, czy gestykulują w sposób naturalny, czy też nerwowy, jakie stany emocjonalne wyraża ich mimika twarzy itd.

3. Wydaje się, że pomimo iż intencje towarzyszące formułowaniu pytań są bardzo różne (od autentycznej ciekawości, chęci wywołania dyskusji, chęci zablęśnięcia oryginalnością i intelektem, aż po spełnienie formalnego obowiązku zadania pytania, czy też chęci rozbawienia grupy lub dokonania zmiany dyskutowanej problematyki), to jednak zarówno tematyka, jak i forma zadawanego pytania dostarczają animatorowi i pozostałym uczestnikom pewnej wiedzy o osobie formułującej pytanie. W ćwiczeniach daje się też zauważyć pewną zależność – im starsi uczestnicy ćwiczenia (np. studenci zaoczni), tym wyraźniejsza jest dominacja pytań o przeszłość i pytań o wartości. Im młodszy uczestnicy, tym częściej pojawiają się pytania o poglądy na tzw. kontrowersyjne tematy i pytania o przyszłość. Wydaje się również,

że mimo przemilczania pewnych kwestii przez uczestników, tj. udzielania odmowy odpowiedzi – sytuacje te są cenne z poznawczego punktu widzenia zarówno dla pedagoga, jak i członków grupy, gdyż wskazują obszary narracji, których jednostka unika, dystansuje się do nich, przemilcza je, co jest ważną informacją o niej samej, wymagającą uwzględnienia przy dalszej pracy twórczej.

4. Większość uczestników ćwiczenia, tj. ludzi dorosłych (reprezentujących zarówno młodsze, jak i starsze pokolenie) ma wyraźną potrzebę dzielenia się z innymi swoimi emocjami, poglądami, historiami swojego życia, o czym świadczyć mogą częste sytuacje wykraczania poza problematykę pytania i następnie „enucia historii” odbiegających od wątku głównego. Poza tym, pomimo iż część stawianych pytań to pytania rozstrzygnięcia, wymagające właściwie jedynie odpowiedzi „tak” lub „nie”, to jednak niezwykle często stawały się one dla odpowiadających pretekstem do budowania osobnej narracji na pokrewny lub odległy temat. Z pewnością wpływ na stan rzeczy mogła mieć też specyficzna, prowokująca do rozmowy atmosfera samego spotkania, a także predyspozycje samych jego uczestników – studentów ze specjalności teatralnej, którzy wydaje się, że i odważniej i chętniej niż inni studenci wyrażają głośno swe myśli i emocje, konstruują narracje oraz dzielą się nimi z innymi. Jednocześnie pojawiać się tu może niebezpieczeństwo, o którym wspominałam wcześniej, zbyt głębokiego wchodzenia we własne przeżycia, zbliżające nas do sytuacji psychodramy, czy też treningu interpersonalnego, wykraczające poza kompetencje animatora. Istotne jest, by prowadzący potrafił nie dopuścić do takiego rozwoju wypadków, a gdy już zaistnieją, by potrafił w sposób dyskretny i delikatny przerwać tego rodzaju sytuacje, wyciszyć emocje i rozładować napięcie w grupie.

5. Nie każde tego typu ćwiczenie prowadzi do sytuacji dzielenia się z innymi narracjami biograficznymi. Zdarza się, że uczestnicy do końca nie przełamują wobec siebie bariery nieufności, nieśmiałości czy wstydu. Z poznawczego punktu widzenia jest to również cenne doświadczenie dla animatora, dostarczające mu pewnej wiedzy o specyfice danej grupy, wymuszające konieczność przemyślenia następnych etapów pracy, zmiany podejścia do tej akurat grupy osób, zastosowania być może innego rodzaju ćwiczeń integracyjno-komunikacyjnych. W tym sensie nie można wobec ćwiczenia „Pytanie do grupy” stosować kategorii oceniających typu udane–nieudane, dobre–złe. Każdorazowe tego rodzaju doświadczenie (jeśli tylko zostaną stworzone wszystkie wcześniej wymienione warunki) jest cenne poznawczo zarówno dla animatora, jak i dla samych uczestników spotkania.

*

Opisane przeze mnie ćwiczenie integracyjno-komunikacyjne, poprzez swoją konstrukcję i specyfikę, stwarza dla przyszłych animatorów pewną

przestrzeń spotkania i kontaktu z drugim człowiekiem, przestrzeń budowania narracji i dzielenia się nimi z innymi. Może to być również przestrzeń spotkania z samym sobą, czy też jedna z prób określenia swojego miejsca w świecie. Opowiadanie historii i słuchanie historii innych ludzi stwarza też możliwość dostrzegania podobieństw i różnic we wzajemnych narracjach, pobudzania do autorefleksji i dokonywania przewartościowań.

Podsumowując, można najogólniej stwierdzić, że narracje biograficzne konstruowane w ćwiczeniach integracyjno-komunikacyjnych mogą być wykorzystane w kształceniu przyszłych animatorów kultury na kilka sposobów:

– jako element procesu poznawania uczestników działania animacyjnego – ich przeżyć, doświadczeń, poglądów. Mogą one stanowić dla animatora źródło wiedzy o uczestnikach – kim są, skąd pochodzą, dokąd zmierzają, jak postrzegają rzeczywistość i swoje miejsce w świecie;

– jako element procesu wzajemnego poznawania się uczestników działania animacyjnego, zbliżania się do siebie, budowania integracji grupy i atmosfery wzajemnego zaufania;

– jako element procesu samopoznawania poszczególnych uczestników spotkania, tj. – poprzez artykułowanie narracji biograficznych – podejmowanie próby układania elementów swojego życia w pewną całość, próby określenia swojego miejsca w świecie, artykułowania sposobu postrzegania rzeczywistości i budowania własnej tożsamości.

Ćwiczenie typu integracyjno-komunikacyjnego, którego analizy dokonałam jest tylko jednym z przykładów na możliwości wykorzystania narracji biograficznych w kształceniu przyszłych animatorów kultury. Tego rodzaju sytuacji narracyjnych w ramach warsztatu teatralnego jest więcej, jak chociażby realizacja etiud scenicznych, obrazujących fragmenty własnych historii, czy też historii innych ludzi. Ich analiza stanowi dla mnie jako nauczyciela-badacza nieocenione źródło wiedzy o studentach, o ich postrzeganiu świata, jest też źródłem inspiracji i przyczynkiem refleksji dydaktycznych oraz naukowych. Z pewnością obszary te, stwarzające korzystne warunki do konstruowania narracji i dzielenia się nimi z innymi, będące jednocześnie swoistym rodzajem międzyludzkiej komunikacji, zasługują na uwagę nie tylko pedagogów-praktyków, ale też badaczy różnych dyscyplin naukowych penetrujących tę problematykę.