

Marta KOSIŃSKA

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Kulturoznawstwa

CIAŁO PEDAGOGICZNE. SKRYPT PERFORMATYWNY I BADANIE POPRZECZ SZTUKE

„Bez ludzkiej zdolności do uczenia się kultury, jej analiza nie byłaby możliwa.”¹

Dell Hymes

W interdyscyplinarnej optyce pedagogiki krytycznej szkoła jest szczególnym miejscem złożenia praktyki-i-języka, dyskursywnego zestawu wikłającego ją w złożone mechanizmy semiotyki władzy. Widziane z post-fo-ucaultiańskiej perspektywy formy wiedzy dystrybuowanej przez szkołę są uwikłane w relacje władzy zarówno jako pochodne wobec stosunków dominujących, jak i jako formatywne dla przyszłych struktur dominacji i podporządkowania. Nie tylko struktury dominacji podlegają podtrzymywaniu w systemie edukacji, szkoła jest także zwornikiem reprodukcji społecznej i kulturowej i może być rozpatrywana jako zestaw praktyk językowych działających według określonych reguł dyskursywnych - ukrywających zasady, według których możliwe jest ich społeczne funkcjonowanie. To mechanizm charakterystyczny dla porządków ideologicznych działających jako znaczeniowe mapy potoczności. Jako te struktury widzialności, które niemalże automatycznie rejestrowane są jako oczywiste, zwyczajne, traktowane z niezachwianą pewnością, odczuwane jako na pewno takie, którymi się wydają.²

Repertuar najtrudniejszych ideologicznych potoczności związanych z instytucją szkoły, najtrudniejszych, gdyż nie poddają się one łatwej demitologizacji, odsłonił Peter McLaren, wskazując na obiegowe stereotypy charakteryzujące dyskurs publiczny pobudzany sytuacjami wewnątrzszkolnych konfliktów i problemów z tzw. trudną młodzieżą. Należą do nich: obraz „szkoły jako dżungli”, młodzieży z terenów defaworyzowanych jako źródła przemocy, nauczyciela jako zagrożonego przemocą uczniów urzędnika. Lista McLarena jest tym bardziej cenna, że zawiera wszystkie te cechy, które sam jej autor przypisywał szkolnej instytucji w czasie, gdy pracował w niej jako nauczyciel. W jego *Placzu u zbiegu ulic (Cries from the Corridor)*, dzienniku nauczyciela zatrudnionego w szkole podstawowej na przedmieściach Toronto, słysząc głos - jak sam się po latach określił McLaren - „postępowego młodego nauczyciela o dobrych intencjach”, który nie potrafił pisać inaczej o swojej przedmiejskiej szkole niż jako

o wylęgarni przemocy, o swoich uczniach jako o nieprzystosowanych, o edukacji zaś jako o beznadziejnie mało skutecznym narzędziu rozumienia tegoż nieprzystosowania. Ten liberalny w duchu obraz sytuacji wyposaża nauczyciela w kilka narzędzi społecznej bezradności: w poczucie misji pedagogicznej, która w istocie nie jest w stanie rozwiązywać problemów uczniów; w poczucie bezradności wobec ich postaw; w poszukiwanie ukrytych za gniewem i nieposłuszeństwem wychowanek i wychowanków przyświecających im złych intencji, w stan zagrożenia wobec wizji niezrealizowanych celów pedagogicznych; i w końcu - w mechanizm obarczania się winą za niepowodzenia uczniów. McLaren pisał: „Wydawało mi się, że radziłem sobie w miarę dobrze. Jednak nękała mnie myśl, że tak naprawdę nie przyczyniłem się w znaczący sposób do poprawy losu moich uczniów, że nie pomogłem im osiągnąć lepszej przyszłości.”³

Obraz szkoły jako instytucji nie emancypującej, ale w istocie konserwującej zastany porządek społeczny ufundował także głośną dyskusję na gruncie socjologii. Zainicjowała ją socjolingwistyczna koncepcja Basila Bernsteina - kodów językowych: ograniczonego (charakterystycznego dla przedstawicieli klasy robotniczej) i rozwiniętego (specyficznego dla klasy średniej), głęboko różnicujących sposoby komunikacji młodych uczniów pochodzących z tych odmiennych środowisk.⁴ Wedle tej koncepcji, szkoła jako społeczne środowisko mowy sankcjonując znaczenie kodu rozwiniętego, sama aranżuje permanentną sytuację defaworyzacji uczniów posługujących się kodem ograniczonym, których kompetencje komunikacyjne, społeczne i kulturowe nie wystarczają do radzenia sobie w procesie edukacji waloryzującym pozytywnie tylko jeden z kodów. Równoległe wypracowane zostało także odmienne ujęcie, pokazujące, że niska kompetencja komunikacyjna nie pociąga za sobą ograniczonych możliwości kognitywnych, i że uczniowie niechętnie uczestniczący w oficjalnych kodach językowych szkoły potrafią z dużą wirtuozerią operować językiem w swoich grupach rówieśniczych. Kluczowe jednak dla obydwu tych ujęć było wskazanie, że często instytucja szkoły wzmacnia takie społeczne mechanizmy przypisywania znaczeń, które pozwalają na podstawie zdolności komunikacyjnych uczniów wnioskować o ich zdolnościach poznawczych i uruchamiać tym samym mechanizm samospełniającej się przepowiedni - szacowanych jako niewielkie ich sukcesów edukacyjnych. W konsekwencji dla ujęć krytycznych najciekawsze były więc potencjalne konsekwencje i możliwości płynące z badań szkoły jako środowiska mowy. Utrzymywanie mechanizmów edukacji w separacji względem pogłębionej świadomości dotyczącej społecznych i kulturowych kontekstów zdarzeń, które w środowisku szkoły zachodzą - może prowadzić jedynie do wzmacniania maszyny edukacyjnej jako sprawnego reproduktora istniejących społecznych nierówności oraz bogatego repertuaru ideologicznych znaczeń (a także procesów ich generowania), które owe nierówności podtrzymują, sankcjonują i uzasadniają w sferze wyobrażeń społecznych.

Szkoła, etnografia i lingwistyka

Szkoła od dawna stanowi przedmiot analiz kulturowych, jak również teren badań językoznawczych spoglądających na tę instytucję jako na pole kontestacji, wewnętrznego konfliktu i zróżnicowanych form oporu. Socjolingwistyka, etnografia mówienia i studia performatywne w aspekcie pragmalingwistycznym podtrzymywały zainicjowane jeszcze w latach sześćdziesiątych zainteresowanie socjologii szkołą jako obszarem ścierania się sił społecznych, oraz wyodrębniania się subkultur. Szkoła jako obszar walki klas stanowiła także obiekt badań rozpalonego w latach siedemdziesiątych impetu brytyjskich studiów kulturowych. Nie są więc niczym nowym ujęcia pragmalingwistyczne analizujące konstytutywne dla społecznego środowiska szkoły praktyki językowe jako formy kulturowego działania. Szkoła stanowi bowiem obszar niezwykle interesującej sytuacji językowej: zróżnicowanie praktyk językowych uczniów pochodzących z różnych środowisk oraz idące z nimi w parze wielorakie sposoby „meblowania świata” zderzają się z generatywnym mechanizmem edukacji szkolnej - ujednociania sposobu nazywania i definiowania rzeczywistości.

Motto niniejszego tekstu, zapożyczone od Della Hymesa, który przekonuje, że „bez ludzkiej zdolności do uczenia się kultury, jej analiza nie byłaby możliwa” pokazuje, że badanie kultury jest nieodzownie sprzężone z problemem edukacji. Badacze kulturowi są chyba w największym stopniu uwikłani w przedmiot swoich analiz – w kultury, w których żyją, którymi mówią, i o których chcieliby opowiadać. Etnograficzne badania szkoły w aspekcie kulturowym, tak jak usiłował konstruować je Hymes jeszcze w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku, mogą więc tworzyć sytuację swoistego laboratorium, w którym zachodzi odklejanie znaczeń od kulturowych systemów,

ich cytowanie, a następnie refleksjonowanie nad nimi oraz nad uwikłaniem samych badaczy w te systemy. Paradygmat etnografii mówienia w badaniach nad edukacją w naczelnym miejscu stawiał kwestię znaczeń konstytuujących systemy szkolnictwa. Chodziło w pierwszym rzędzie o znaczenia pochodzące ze środka tych systemów, o sposoby rozumienia i używania znaczeń związanych ze szkołą przez jej uczestników.⁵ Z tego względu, według Hymesa, zwykła inwentaryzacja tego, co składa się na szkolnictwo nie może wyczerpywać jego opisu. Kluczowe jest raczej sensowne odtwarzanie systemu interpretacji, który konstytuuje system szkoły. Wartość badań etnograficznych dla analiz szkolnictwa zasadza się więc na odkrywaniu ludzkich światów życia w tym fragmencie świata społecznego, a także podmiotowych praktyk uspołniania znaczeń w integralne całości pozwalające sensownie „sklejać” ludzkie życia. Dell Hymes w latach siedemdziesiątych formułował dla etnografii mówienia w kontekście badań nad edukacją kryteria wynikające przede wszystkim ze świadomości „trudnego wydobywania” w rejestr danych ukrytych znaczeń kulturowych, a więc na przykład artykułowania przekonań kulturowych zaledwie milcząco respektowanych w praktykach kulturowych - takich przekonań, które nie są wprost wypowiediane przez podmioty kulturowe w postaci ich przekonań i światopoglądów. Etnografia mówienia znacząco wykraczała obserwacją oraz uczestnictwem poza odpowiedzi uzyskiwane w kwestionariuszach ankiet oraz w wywiadach pogłębionych właśnie po to, aby przeniknąć pod warstwę sprzeczności pomiędzy tym, co ludzie mówią, a tym, co robią i dotknąć ukrytych znaczeń kulturowych oraz mechanizmów ich wytwarzania. Także połączenia, relacje, wiązania oraz ich jakości konstytuujące kulturową dialektykę **kultury jako procesu i kultury jako produktu** są możliwe do analizy właśnie dzięki podejściu etnograficznemu opartemu na obserwacji i uczestnictwie.

W moim mniemaniu perspektywa Hymesa jest na tyle drogocenna, że można ją włączyć nie tylko na grunt interdyscyplinarnej analizy kulturowej, godzącej perspektywy studiów kulturowych, performatyki, pragmatycznego językoznawstwa oraz etnografii, ale także stosować ją w badaniach inspirowanych się sztuką oraz przy analizie artystycznych performansów. Przesądza o tym refleksyjny charakter podejścia Hymesa⁶ oraz ta jego jakość, która otwiera się na działania laboratoryjne, eksperymentalne – związane przede wszystkim z wykorzystaniem gatunków narracji pozanaukowych, w szczególności artystycznych, osobistych i literackich. Hymes myślał o nich jako o rodzaju „werbalnej prezentacji kultury”, zdolnych ujawniać „jakość i teksturę” procesów kulturowych - jak u Cliffora Geertza w opisie walki kogutów na Bali.⁷ Co istotne, rola narracji osobistych i literackich w badaniach nad systemami znaczeniowymi nie powinna zdaniem Hymesa być wyizolowana i ograniczona jedynie do wykorzystania we wstępnych stadiach analizy, ale lepiej, aby była wbudowana w analizę całą jako jej „stan permanentny”. Zdecydowanie przyznaje więc: „problem nie polega na tym, jak wyeliminować narracje, ale w jaki sposób je sprawnie pozyskiwać”.⁸

Spróbujmy zastanowić się zatem, czy artystycznie inspirowane projekty performatywne są w stanie dodawać coś do pragmatycznych i dyskursywnych studiów nad kulturową instytucją szkoły? Czy działania realizowane we współpracy z uczestnikami społeczno-kulturowego środowiska szkoły mogą przynosić efekt emancypacyjny dla tych środowisk? Na czym polegałby zestaw scenicznych operacji umożliwiających analizę językowego repertuaru polskiego szkolnictwa? Czy sztuka, w szczególności sceniczne sztuki performatywne, mogą być dogodnym narzędziem do analizy pragmatycznego wymiaru instytucji takich, jak szkoła? Jakie są potencjalne koszty artystycznego badania środowiska szkoły i publicznego dyskusowania wyników takiej analizy?

Przyjrzyjmy się mechanizmowi scenicznego performansu, wystawianego w Instytucie Teatralnym im. Raszewskiego w 2015, pt. *Ciało pedagogiczne*. Był to w istocie adresowany do nauczycieli projekt z zakresu pedagogiki teatru. W jego efekcie powstało działanie sceniczne, oparte o skrypt performatywny wypracowany wspólnie przez nauczycielską grupę oraz dramaturżki: Justynę Sobczyk, Justynę Wielgus i Justynę Lipko-Konieczną. Nauczyciele wcielili się w nim w role przedstawicieli własnej grupy zawodowej.

Język i ciało

W jednej z pierwszych scen *Ciała pedagogicznego* nauczyciele siedzą w rzędzie pod ścianą i co jakiś czas odruchowo zgłaszają się podnosząc ręce.⁹ Gest ten wygląda jak zdegenerowany, bezwiednie przechowywany w ciele odruch. Rytmicznie zakładają nogę na nogę. Kategorieżność zarówno samego gestu, jak i uzyskanej w ten sposób

pozy znamionują nauczycielską nawykowość zamieszkującą w ciele. Potem następuje powolne, jakby zmęczone zakładanie pedagogicznego stroju (garsonka, garnitur), butów na wysokim obcasie, mokasyń. Podchodzenie do widowni, ociężałe - jest ich tylu, a jednocześnie wszyscy wydają się jednym - ich ruchy są odindywidualizowane, ale dzięki temu uzyskują specyficzną siłę wyrazu: walor powszedniości, habitualności, odruchowości. Po kolei wyrzucają z siebie kaskadę mechanicznych zachowań językowych. Nie można mieć wątpliwości, że przynależą one środowisku szkoły: „czy wszyscy już zajęli miejsca? cisza! proszę wyłączyć telefony! nie wierć się! jemy tylko na przerwie! proszę schować już zabawki! co się śmiejesz? proszę się przesiąść! schowaj nogi! znowu się spóźniłeś! nie nagrywamy! proszę się nie śmiać! guma do kosza! czy wszyscy już są gotowi? możemy już rozpocząć lekcję!?” Pojawia się niepewność, czy stojący na scenie, to podmioty, które intencjonalnie wypowiadają te kwestie, czy też jest na odwrót: szkolne frazy mówią się niejako same używając medium nauczycielskiej mowy.

Sceniczna drama wykonywana w ramach projektu opartego na współpracy z grupą nauczycieli operuje habitusem szkolnego zawodu na co najmniej dwóch poziomach. Wydaje się, że preparuje małe środowisko liczebnej grupy zawodowej, odtwarzając w mikroskali reguły jej funkcjonowania - wszystkie elementy, w tym działania językowe, składające się na budulec ostatecznego działania performatywnego pochodzą od samych nauczycieli i spełniają tym samym jedną z reguł lingwistycznej analizy: struktury reguł językowych w małych, ścisłych grupach ujawniają dalece większą kompleksowość, aniżeli uporządkowania w szerokich środowiskach społecznych.¹⁰ Performens sceniczny działa więc jak rodzaj badawczej lupy, powiększając obraz analizowanych elementów. Wytworzona laboratoryjnie wspólnota językowa daje wgląd w sieć wielorakich pól językowych składających się na system polskiego szkolnictwa. Szkolnictwa rozumianego jako specyficzna, historycznie ukształtowana, zinstytucjonalizowana forma nauczania, wraz z jej placówkami, personelem, regułami, aranżacjami przestrzeni, skryptami komunikacyjnymi i habitusem.¹¹

Szkoła i wspólnoty mowy

W optyce analizy pragmatycznej na sytuację szkoły składają się, między innymi, postawione naprzeciw siebie kultury oraz języki uczniów i nauczycieli, tworząc w istocie pole sytuacji społecznej szczególnie newralgicznej, bo publicznie obserwowanej. Jak więc zaklasyfikować język, którym mówi polskie ciało pedagogiczne? Czym jest instytucja szkoły, jeśli patrzeć na nią jako na **system wypowiedania**? Co z mowy szkoły zachowuje sceniczny cudzysłów, nawias, cytat? Jak nauczycielska wspólnota mowy wybrzmiewa, kiedy jest „zszyta” z ujednocającym mechanizmem lingwistycznym instytucji szkoły, i co jest w stanie poznawczo zaferować, kiedy, mniej lub bardziej refleksyjnie, „odkleja się” od wewnątrzszkolnego dyskursu? Co się dzieje ze środowiskowym językowym zróżnicowaniem grupy zawodowej nauczycieli (wszak także i oni pochodzą z rozmaitych środowisk)? Czy działa ono z potencjałem rozbrajania szkolnego mechanizmu społecznej reprodukcji, czy bez niego? I w końcu, co z mowy szkoły zachowuje sceniczny cudzysłów, nawias, cytat?

Przynależność do danej wspólnoty mowy znamionuje nie tylko zestaw lingwistycznych (fonologicznych, syntaktycznych, czy leksykalnych) własności wspólnego systemu praktyk językowych, ale przede wszystkim zasady społecznych interakcji, które tę przynależność w codziennych sytuacjach normatywizują. Natomiast warunkuje ją nie tyle stopień zaangażowania w gęstą sieć interakcji składających się na wspólnotę mowy, ale chęć identyfikacji z nią.¹² Spoglądanie na szkołę jako na **system wypowiedania i interakcji** pokazuje więc przynależność do danej wspólnoty (mowy i działania) jako przynależność z wyboru - sama znajomość reguł pola językowego szkoły nie przesądza jeszcze o tym, że językiem szkolnictwa chętnie mówi się na co dzień. Wszak wszyscy znamy ten język, ale często świadomie nie chcemy go używać. Normy i wartości orientujące funkcjonowanie, a także specyfika instytucji formacyjnych dla danej społeczności to te czynniki, które wpływają na ostateczny kształt wspólnoty mowy. Nigdy nie jest on zupełnie jednolity, można wyodrębnić w jego obszarze repertuar różnych języków i stylów. Będą one znamionowały także te części dyskursu polskiego szkolnictwa (*schooling*), których konstelacje każdorazowo uruchamiane są podczas dyskusji na ten temat w przestrzeni publicznej.

Słowniki

Cialo pedagogiczne to projekt, który wymagał wejścia i badawczego zaangażowania w specyfikę konkretnej grupy zawodowej i ostatecznie wyprodukował rodzaj scenicznego skryptu, który można traktować jako pre-tekst do pobudzania oraz podtrzymywania dyskusji zarówno o szkolnictwie, jak i o możliwych formach zaangażowanej pedagogiki teatru w środowisku szkoły. Jego akuszerki: Justyna Sobczyk, Justyna Wielgus oraz Justyna Lipko-Konieczna pracowały z grupą warszawskich nauczycieli realizując model edukacji teatralnej noszący znamiona projektów partycypacyjnych. Doświadczenia, style mówienia, szkolny habitus nauczycieli były przetwarzane w rodzaj „eksperymentalnej narracji”, o którą ubiegał się jeszcze w swoim projekcie etnografii mówienia Dell Hymes. Sam zaś sposób wypracowywania owej eksperymentalnej narracji – w toku projektu edukacyjnego - zawiązywał sytuację swoistego kulturowego laboratorium, niezwykle interesującą dla performatywnie zorientowanych badań kulturowych. Sztuka w tym projekcie dostarczyła nowych, refleksyjnych sposobów działania, pozwoliła pogłębić wiedzę społecznych podmiotów na temat strukturalnych, systemowych uwarunkowań ich zawodowego życia. Pedagożki teatru, ze spojrzeniem usytuowanym na zewnątrz systemu edukacji szkolnej, w którym tkwią nauczyciele, mogły pełnić rolę dyskursywnej i psychologicznej siły wybijającej nauczycieli z utartych sposobów mówienia, myślenia i działania. Ich dociekliwość poznawcza – same bowiem uprawiały działalność poznawczą, na poły badawczą – wytrącała performerów z ich świata, odklejając i uwalniając tym samym nadwyżki jego znaczeń.

Publiczna dyskusja zorganizowana po drugim graniu w Instytucie Teatralnym odsłoniła słownik dyskursu szkolnictwa, potem kumulowany i rozpraszany w różnych głosach wokół projektu i orientujący także łańcuchy interpretacyjne, którymi posługiwali się sami aktorzy. Logika pola dyskursywnego, które na chwilę rozwinął skrypt *Ciała pedagogicznego* odzwierciedlała bipolarną strukturę jednostka-system. Po stronie jednostki umieszczony został nauczyciel, a raczej Nauczycielka, z całym bagażem pauperyzacji, jaki niesie ze sobą feminizacja tego zawodu oraz specyficzna mieszanka społecznych wyobrażeń na temat kobiecości i nauczycielskości, ostatecznie skutkująca przypisaniem tej profesji misjonarskiego poświęcenia w ramach pracy częściowo tylko opłacanej. Warto zwrócić uwagę na fakt, że misjonarskość nie jest tym samym, co zawodowe zaangażowanie i przynależy raczej do konserwatywnej z ducha wizji instytucji społecznych jako na poły filantropijnych, a w związku z tym uzależnionych od potrzeby nieustannego pobudzania ducha „potrzeby serca” i charytatywności. W tym polu znaczeniowym kryje się także paradoks podbudowany społeczną wizją opłacalności pracy w kapitalizmie, w kontekście której misjonarskość jawi się jako naiwność, niezaradność, znacząco obniżając autorytet zawodu Nauczycielki. Z drugiej strony, kapitalistyczny kontekst społecznej recepcji tego zawodu aktywizuje także jego zgoła odmienną waloryzację: jako grupy wygodnej, roszczeniowej, rozleniwionej budżetowym etatem, nie przystającej do etosu pracy, wyznawanego przede wszystkim, przez polskiego „przedsiębiorcę”, przyzwyczajonego od czasu transformacji ustrojowej pracować „bez wytchnienia”. Dyskusja wokół *Ciała pedagogicznego* podniosła więc pytanie o to, w jaki sposób przywrócić godność profesji nauczycielskiej, niestety skanalizowała jego potencjalnie wywrotowy charakter w dość naiwnej wizji romantycznej rewolucji Nauczycielek (postulat Kazimierza Szczuki). Jednak w największym stopniu tematem *Ciała pedagogicznego* i dyskusji wokół niego jest **system**, rozumiany jako głęboka rytualizacja relacji pomiędzy społecznymi aktorami w polu polskiego szkolnictwa, paraliżująca i absurdałna biurokracja oraz skostniałe struktury zależności charakterystyczne dla porządku folwarcznego, w którym praca Nauczycielki jest całkowicie podporządkowana autorytarnej woli Dyrektorek i Dyrektorów placówek.

Nauczycielski performans w Instytucie Teatralnym pokazuje jednak, że oglądanie szkolnictwa przez pryzmat opozycji jednostka-system daje obraz fałszywy i komplikuje ogląd sytuacji. Demaskuje bowiem i odsłania wymiar, w którym dochodzi do konstruowania systemu niejako poza formami dyskursywnej świadomości, na poziomie ciała. Także i język tego systemu pokazywany jest nie w odsłonie świadome i intencjonalnie wykonywanych, upodmiotowionych praktyk komunikacyjnych, ale odruchowych, behawioralnych zachowań językowych, i to nie kogo innego, jak nauczycieli właśnie. Stąd pochodzi paradoksalna sytuacja performatywna, którą funduje projekt *Ciała pedagogicznego*: folwarczna struktura szkoły to przestrzeń stresu przechowywanego w ciele, jednak podmiot tego stresu jest zbiorowy i zbiorowe są mechanizmy tworzenia i kumulowania jego niezwykle skondensowanych znaczeń. Nauczyciele są współtwórcami i twórcy tego systemu równocześnie. Niełatwo jest „odkleić” ich głos od habi-

tualnych rytuałów polskiej szkoły, jeszcze trudniej uruchomić refleksyjny rejestr tego głosu. Dlatego, jeśli publiczne działanie performatywne niesie ze sobą zdolność uwłasnowolnienia i emancypacji grup pragnących wprowadzić zmianę w dotychczasowych sposobach zarządzania ich społeczną widzialnością, to w tym wypadku efektem, który osiągają nauczyciele, jest wyprodukowanie pewnej nadwyżki, dystorsji, parodii, aberracji znaczeń - otwierających pole nieoczywistego, poszerzających skodyfikowaną potocznymi wyobrażeniami sferę wyobrażeń o polskiej szkole. Zmiana językowa może pojawiać się w społecznościach o zagrożonym lub niepewnym statusie. Na wytworzenie dobrze ustabilizowanej specyfiki lokalnych form mówienia mogą sobie pozwolić tylko społeczności i wspólnoty czujące się pewnie i bezpiecznie. Tu jednak mamy do czynienia z sytuacją grupy nauczycieli w poczuciu kryzysu, „odklejających się” od swojej potocznej, zinstytucjonalizowanej mowy. Nauczycielki i jeden Nauczyciel biorący udział w projekcie w sposób oczywisty mówią na co dzień językiem szkoły, na poły świadomie wybierając go jako swój język, a sytuacja projektu zmusza ich do wzięcia tego języka w nawias, naśladowania samych siebie w chwilach, kiedy go używają. To rozerwanie stosunku identyfikacji z językiem szkolnictwa, naśladowanie go, przedrzeźnianie, mimikra. Jest ona „silnikiem” tego performansu: mimikra służy tutaj jako forma kodyfikacji rzeczywistości – szkolnego, cielesnego, karnego i zdyscyplinowanego habitusu.

Najpierw jednak nauczyciele biorący udział w performansie zostali pojęciem systemu zainfekowani, zacieka-wieni, zafrapowani. Projekt realizował się poprzez ramę poznawczo-refleksyjną do tego stopnia, że zaangażowane weń podmioty weszły w tryb dociekania natury systemu, w którym na co dzień tkwią. Oni sami skłonni byli definiować strukturalne uwarunkowania swojej pracy poprzez bipolarną logikę jednostka-system. Postawieni naprzeciw niego i osamotnieni – opór wobec systemu jest bowiem unieszkodliwiany poczuciem zagrożenia: „bo mamy swoje życie prywatne, tak? Ja na przykład nie chciałabym ryzykować, bo mam kredyt do spłacenia, tak? Jest rodzina, są jakieś sprawy i człowiek boi się wchodzić w jakąś taką ryzykowną sytuację, w której mógłby, nie wiem, stawiając opór, stracić...” W najbardziej bolesny, a zarazem paradoksalny sposób odczuwają oddzielenie od uczniów, a także ich osamotnienie:

- „- i że uczeń jest gdzieś daleko ...
- że on jest gdzieś tam w środku ...
- albo go nie ma ...
- obudowany ...
- jest tak zakryty ...
- tak...”¹³

Sytuację oddzielenia od uczniów koloryzuje nie tylko osamotnienie, lecz także poczucie strachu przed nimi. Lęk i obawa towarzyszą relacji klienckości. Nauczyciele przyznają, że czują sytuację zagrożenia w pracy z uczniami, których zadowolenie jest gwarantem nauczycielskiego, zawodowego bytu:

„- ale teraz też my od ucznia wymagamy mniej niż kiedyś... teraz my się boimy ucznia, że on nam zaszkodzi. Kiedyś my byliśmy jednak tym autorytetem, a teraz jest coś takiego, że my jesteśmy w szkole i musimy koło niego chodzić i chuchać i dmuchać i się cieszyć, że on jest, bo dzięki niemu mamy pracę.

- nauczyciel to jest teraz tylko urzędnik, który wypełnia rubryki ...”

Rubryki, rutyna pracy, na którą w odczuciu nauczycieli składają się sytuacje konstruowane z:

- „- z papierów ...
- z habitusów ...
- z zarządzeń, rozporządzeń...
- z osób, które wymyślają pewne rzeczy!
- ale nie mają pojęcia z praktyką ...
- ale nie mają pojęcia jak to później wygląda...
- roszczeniowość,”

to wszystko buduje odkrywaną w procesie urefleksyjnienia, systemowość polskiej szkoły widzianą oczami nauczy-

cieli. Codzienne warunki pracy jawią się w tym świetle jako permanentne poczucie zagrożenia. Do walki z nim nauczyciel nie ma narzędzi dających mu poczucie bezpieczeństwa oraz pewności działania:

„- to tak, jak z całym szacunkiem, do nauczycieli akademickich. Na studiach, jak są, przynajmniej na moich, nie wiem, jak na waszych dziewczyny było, przedmioty typu pedagogika, psychologia, jakieś takie rzeczy, które mają nas przygotować do wejścia do szkoły, my tam nie dostajemy nic, co by nam się rzeczywiście przydało ...

- i idziemy goli i weseli na wojnę tak naprawdę!”

Optyka ukazująca szkołę jako instytucję w pierwszym rzędzie wychowawczą, a nie placówkę edukacyjną, pozwala zadać pytanie o rzeczywiste wyposażenie nauczycieli w narzędzia radzenia sobie z procesami kształtowania postaw. Jedna z pedagożek pracujących w projekcie z nauczycielami, Justyna Wielgus, zauważa: „[...] przecież nauczyciele, którzy pracują dziewięć miesięcy z trzydziestką [uczniów] i śledzą proces trzydziestu uczniów przez cztery lata na przykład – nie mają superwizji! To jest nie do pomyślenia, niewyobrażalne! I za chwilę klasa odchodzi i dostają następną, i nie ma roku przerwy. To jest przemiał ludzki! One nie mają z kim porozmawiać. Na próbach jedna z nich powiedziała: nas nie nauczył nikt, jak mam rozmawiać z uczniem o śmierci jego mamy! One nie są na to przygotowane, a od nich się tego oczekuje! Albo nie wiem jak mam sobie dać radę z dzieckiem z adhd? Jest tak bardzo dużo braków na poziomie przygotowania! A my oczekujemy jako rodzice, że - a to są przecież normalne osoby wykonujące jeden z zawodów – że nagle będą umiały się zmierzyć ze wszystkimi pytaniami.”

Wypowiadane *explicite* nauczycielskie formuły na temat charakteru systemu szkolnictwa separują tę grupę zawodową od jego formatywnych mechanizmów. Nauczyciele mają poczucie, że tkwią w systemie, w kieracie, ale nie odpowiadają za jego kształt. Są także w stanie rozpoznawać interpretowany niemal jako spiskowy charakter systemu: uwikłanie jego kształtu w mechanizmy utrwalania władzy: „słuchajcie, łatwiej takim społeczeństwem rządzić, takimi dziećmi i zobaczcie, że może nauczyciel też sprawiając, że uczeń jest taki sam – też łatwiej nim rządzić.” Poczucie misji zawodowej, za którym tęsknią nauczyciele, zostaje zastąpione - w gruncie rzeczy bardzo aktywną i wymagającą – postawą nieustannej samokorekty. Ta natomiast przechowywana jest już w na poziomie ciała.

To postawa kontrolna: „żeby w coś za głęboko nie wejść, nie być o coś posądzonym, czego się w ogóle nie miało zamiaru. I myślę, że właśnie ten system takiego właśnie mocowania się trochę, wyznaczania właśnie tych granic.” To także poczucie uwięzienia pomiędzy funkcjonowaniem jak mistrz, a z drugiej strony „ocenami z zewnątrz, ewaluacjami, testami, jak wypadłem, porównywanie ...” „Uzewewnętrznianie” - to termin, za pomocą którego nauczyciele-aktorzy korygowali swoje możliwe zachowania na scenie. Przynosi ono poczucie utraty komfortu, rozbicia fasady powagi, lęku przed znalezieniem się w sytuacji obnażenia. Strach przed obnażeniem nie był w relacjach nauczycieli metaforą, raczej przywoływali oni realne sytuacje obnażenia rozumianego jako demaskacja, na przykład odkrycia przez ucznia gimnazjum, że jego nauczycielka „dorabia w weekendy” pracując na kasie w Biedronce. Słabe uposażenie, bieda, problemy w życiu prywatnym, fakt, że czasami „kupuje się w sklepie wino,” to wszystko kryje się za fasadowym wyglądem Nauczycielki, która czuje, że nie jest obdarzana autorytetem.

Jak wygląda nauczycielka?

Ciało, praca z ciałem, wygląd ciała, ubiór przykrywający ciało – to one głównie tworzyły w performensie przestrzeń zmagania, konfliktu, negocjacji, właśnie z tego względu, że to na tym polu toczyła się walka o utrzymanie i zachowanie fasady obronnej:

„- dziewczyny mówiły: jesteście bardzo trudne w pracy! Bo czasem były takie sytuacje, że wychodzimy i mówimy Nie! Nie zrobimy tego!

- nie przeberzemy się w takie i takie kostiumy, nie ...

- tak było!”

Przełamanie lęku przed naruszeniem fasady cielesnej, właściwie pierwsza bariera do pokonania w jakimkolwiek sensownym działaniu z zakresu pedagogiki teatru, w tym wypadku stanowiło kluczowe i najtrudniejsze osiągnięcie w pracy z nauczycielami:

„- bo bałyśmy się,
- bałyśmy się,
- bałyśmy się ośmieszenia.”

Przełamanie strefy komfortu, o której nauczyciele mówią, że jej nie mają, że w postawie autokorekcyjnej walczą nie tyle o jej zachowanie, ile w ogóle o jej stworzenie, w tym wypadku stanowiło osobiste, wielkie osiągnięcie performerów. Po spektaklu nauczycielki z dumą stwierdzały:

„- też, że się nie wstydzimy ...
- mówić o takich w sumie rzeczach, że jesteśmy drętwe, źle ubrane, nieumalowane, niewykształcone ...
- że mamy taki dystans do siebie i odwagę ...”

W jednej z pierwszych scen *Ciała pedagogicznego* aktorzy przywdziewają garsonki i garnitur. W ten sposób nauczyciele wchodzą w swoje role. W trakcie pracy nad performensem spędzili dużo czasu na omawianiu historii ich szkolnego wyglądu. Jedna z nauczycielek rozpoczynając pracę zrezygnowała z noszenia kolczyków, inna z kolorowego stroju punkowy, żadna nie pozwala sobie na ekstrawagancję w ubiorze. Ich ciała w garsonkach zaczynają specyficznie się poruszać, machinalnie, ale rytmicznie, maszerują, tupią obcasami, odwracają głowy i gestykują w taki sam sposób, stają się jednym ciałem: „schody, schody, schody, drzwi, drzwi, wszyscy cieszą się, biegnie-my przed siebie, rozbiegamy się, rozchodzimy w różne miejsca, patrzymy na coś!, patrzymy na coś!, cały czas coś robimy!, cały czas coś się dzieje!” – skandują.

To ciała zdyscyplinowane, ale jednocześnie dyscyplinujące. Zacierają ręce, podchodzą do widowni, powoli, groźnie, pytają: „możemy już rozpocząć lekcję...?” Gestem wskazują, gdzie kto ma usiąść, co ma zrobić, kołyszą się na obcasach. W jednej ze scen Nauczycielka powolnym i dobitnym sposobem mówienia oraz gestami tłumaczy widowni na czym polega jej praca: „Dzieci robią to, co ja im pokazuję. Co wolno, a czego nie wolno robić. A jeśli czegoś nie wiedzą, ja je uczę, uczę, uczę, uczę, uczę, uczę, uczę” – powtarza głośno i powoli uderza się palcem wskazującym w głowę. To parodiowanie swoich własnych gestów – nauczyciele nie cytowali ich, raczej performatywnie przedrzeźniali – pytani, odpowiadali, że rozpoznają siebie w tych zachowaniach. Rozpoznawali siebie, jak przez mgłę, tak, jakby gesty te stanowiły już bardzo odległe mimetyczne odwzorowanie pierwowzoru, kopię kopii. Szare sukienki, urzędniczy strój: „dlaczego na przykład jak ktoś ze mną rozmawia, poznaje mnie, mówi: „- ty chyba jesteś nauczycielką – dlaczego? – no bo tak głośno mówisz i w ogóle, prawda?

(...) tak, mój mąż mówi, że obetnie mi struny głosowe.”

Elin Diamond w *Unmaking Mimesis* poddaje dyskusji możliwe dwa pojęcia mimetycznej reprezentacji, z których raczej to drugie będzie wchodziło tu w grę: (1) mimesis jako reprezentacja, z takimi składowymi, jak model, tożsamość, podmiot (Irigaray, Derrida), (2) mimesis jako „model lektury poddający swój przedmiot transformacji w *gestus* lub obraz dialektyczny (Benjamin, Brecht)”¹⁴. Paradoksalnie – obie te koncepcje stawiają w centrum uwagi postać samego performerera oraz produkcji. W pojęciu mimesis istnieje więc napięcie pomiędzy dziełem, które reprezentuje pewną prawdę i w tym sensie osiąga moc obiektywną, a mimesis jako siłą generatywną, ekspresywną, performatywną, wskazującą nie tyle na obiektywizm przedstawienia, ile na subiektywność i swoistość interpretatora, wykonawcy oraz widza. Diamond podąża tą ścieżką, w której szesnastowieczni krytycy włoscy poddawali krytyce Arystotelesowski model mimesis z *Poetyki* – model dostarczający etycznych uniwersaliów, normatywizujący. W teoriach neoklasycystycznych i renesansowych do siedemnastego wieku obowiązywał w sztuce wciąż model „lustra natury” – jednak kładziono już większy nacisk na aktywność i wolność artystów, aniżeli wierność zewnętrznym modelom przedstawień. Pojawiło się rozróżnienie na imitację (*imitare*) – odbieganie od modelu i ulepszenie go - oraz kopiowanie (*rittare* - potretowanie) – reprodukcja. Także u Diderota - sztuka zyskuje prawo zniekształcania, sprzeniewierzenia się swym pierwotnym modelom. Za Göramem Sörbomem, Diamond odnajduje te znaczenia mimesis, które pochodzą od *mimema*, *mimemata* i czasownika *mimesthai* (aktywność reprezentowania), odnalezionych w czwartym rozdziale *Poetyki* Arystotelesa – *mimos*, *mimetes* – osoby, które wykonują pewne aktywności. „Mimos to zarówno performer, jak i to, co performowane, podobnie jak mimesis denotuje aktywność reprezentowania, jak i jej rezultat, zarówno wytwarzanie, jak i rzecz stworzoną; zarówno generatywną ucieleśnio-

ną aktywność reprezentowania (włączając w to improwizację w muzyce i tańcu) oraz (prawdziwą) reprezentację (modelu).¹⁵ Diamond zwraca więc uwagę na „niemożliwą podwójność” mimesis, która zawiera w sobie zarówno rozum, jak i szaleństwo, zarówno porządek, jak i chaos. Przedstawienie mimetyczne w kontekście tej niemożliwej podwójności osiągać może więc zarówno to, co tożsame, jak i to, co inne: **inny efekt**. Staje się to tym bardziej jasne, im dłużej rozważamy performatywny aspekt mimesis – przedstawienie, które dopuszcza subiektywne elementy wdzierające się w model adekwatności odtwarzania, a w końcu skutkuje parodią, zniekształceniem, mimikrą (jak przypomina Diamond, tym, czego Platon bał się najbardziej). W performatywnym działaniu mimos nie jest tym samym, ale staje się **innym** wobec modelu.

W tym generatywnym, performatywnym modelu mimesis kryje się o wiele więcej interesujących rzeczy, aniżeli w pojęciu habitusu. Aktorzy nie są w stanie osiągnąć w *Ciele pedagogicznym* pełnego zobrazowania swojego szkolnego zachowania, nie czują się także do końca sobą w rolach, które grają, nie zachodzi efekt ucieleśnienia w ich własnych ciałach. Osiągają **inny efekt**. Przesunięcia wobec pierwowzoru. Zniekształcenia. Pozwala to szukać w „szkolnym przedstawieniu” nie tożsamości z systemem szkolnictwa, ale różnicy. Przedrzeźnianie nauczycielskiego habitusu przyjmuje postać mimikry, przerysowania. Dodatkowo mimikry dokonuje kobieta, Nauczycielka, to jej ciało wystawione jest na widok. Rozważanie teatralnej reprezentacji w kontekście teorii feministycznej pozwala przecież zadawać pytania: „kto mówi? Kto słucha? Czyje ciało jest wystawione na widok, a czyje jest schowane? Kto jest przedmiotem reprezentacji, jak jest ona konstruowana, z jakim efektem? Kto lub co przejmuje kontrolę?”¹⁶ W tradycji Platońskiej kobieta to istota mimetyczna, ściągająca iluzję, zwodząca – według Fromy Zeitlin – kobieta to zwodnicza figura trikstera. W *Ciele pedagogicznym* jest siłą generatywną dla bezlitosnej mimikry polskiej szkoły, jednak z drugiej strony sama jest demaskowana, odsłaniana, podlega parodii. W jednej ze scen aktorzy dzielą się na dwie grupy – Nauczycielek i ucznia. Jedna z kobiet, przy głośnej muzyce, wykrzykuje do mikrofonu: „Dzieci, sala, biurko, pomagamy przy wzroście! Jesteśmy!, towarzyszymy! Wyglupiamy się! Robimy teatryki! Cyrk! Zooo! Dom wariatów! Leżakowanie! Chcę do mamy! Chcę do mamy! Chcę do mamy! Chcę do mamy! Chcę do mamy!”

Przerywa jej uczeń, który zginając się w pół denuncjuje: „Ma pani szminkę za zębach! Ma pani szminkę na zębach! Ma pani szminkę na zębach!”

Wszystkie kobiety natychmiast wstydliwie odwracają się i nerwowo, histerycznie zaczynają czyścić palcami swoje zęby. Nauczycielka jest w tej scenie zmęczoną, smutną Kłaunicą.

System opresyjny wydaje się być głęboko wpisany w szkolny habitus, nauczyciele ćwiczący dramę *Ciała pedagogicznego* nie byli w stanie uchylić się od jego funkcjonowania. Gesty przemocy wykorzystane w performensie były ich gestami, także po premierze obstawali przy interpretacjach uzasadniających konieczność utrzymywania rygору w szkołach: „Bo szkoła musi mieć element ucisku, inaczej nie będzie dyscypliny ...

- Bo tak trochę jest.
- Bo tak jest. Może przez to, że boimy się, żeby ten uczeń, ten straszny gimnazjalista nam czegoś na lekcji nie zrobił, nie powiedział, no to my troszeczkę na początku musimy pokazać mu, kto tutaj rządzi ...
- Spacyfikować.
- (...) ja nienawidziłam liceum i te wszystkie właśnie takie hasła padające, to od razu mi przypomina moje liceum, i ja też, tak, sztywnieję, tak? Od razu widać reakcję widowni, że oni się prostują automatycznie ...
- Myśmy to gdzieś tam też odczuły ... w dzieciństwie powiedzmy ...”

Nauczyciele najczęściej sięgali po uzasadnienia odwołujące się do, jak sami to określali – „przysłowiowego kosa na głowie” – symbolu uczniowskiej przemocy nad nauczycielem. Relację z uczniami chętnie opisywali jako grę sił, wyjście na prowadzenie, często bez słów, a za pomocą postawy, gestów, spojrzenia, tonu głosu – ustanowienia reguł interakcji. Wyznaczanie granic już na początku kontaktu z uczniami wydaje się być kluczowe dla tych reguł i nie ma nic wspólnego z odczuwaniem komfortu. Przestraszona Nauczycielka może rozmawiać z uczniami w ostry sposób, czując się przy tym bardzo niewygodnie. Stawka tej relacji jest bardzo wysoka: chodzi o społeczne uznanie, że Nauczycielka radzi sobie, a więc w istocie sprawdza się w swoim zawodzie, może i potrafi go wykonywać. Performerzy na scenie wykonywali milczące gesty wskazujące, gdzie i co dokładnie uczeń ma zrobić, w jaką stronę

pójść, na którym krześle usiąść. To skomplikowany zestaw reguł gry ciał, system relacji pomiędzy typami osobowości, a zakresem wolności przyznawanym w regułach interakcji:

- „- i dzieci dobrze wiedzą ...
- i dzieci wiedzą, co z którą mogą zrobić ...
- i na ile mogą sobie pozwolić!
- i jeżeli już przy jednej dziecko jest super grzeczne, idealne, to przy drugiej może spróbować zupełnie diametralnie inaczej.”

Scenariusz

„(...) nie ma grzechotki, bierzemy tamburyn! A tutaj przychodzimy i nagle uuu ... nic!”

Wiele wątków przepracowywanych w *Ciele pedagogicznym* sytuuje się poza sferą dyskursywności, nie są one artykułowane w języku. Jak pisał Paul Willis, niektóre sensory kulturowe mogą być organizowane naprzeciw ekspresji językowej lub w specyficznym napięciu z nią.¹⁷ Zdaje się, że na tym właśnie poziomie operuje szkolny habitus i jego niedyskursywność jakoś zaznacza się jednak i pozostawia ślad w mowie wspólnot językowych szkoły, ciało odznacza się w języku. To sprzężenie objawiałoby się w różnych sposobach organizacji, uporządkowania, zrytmizowania życia szkoły. Jeśli patrzeć na szkolnictwo jako na przestrzeń produkcji i reprodukcji kulturowej, to jego cielesny wymiar będzie realizował się w kulturowych skryptach tej wytwórczości. Jednym z nich jest scenariusz. Spełnia on tutaj podwójną rolę. Po pierwsze jest używanym przez Nauczycielki, sposobem organizacji ich pracy, po drugie jest skryptem samego performansu. Performerki-nauczycielki tworzące *Ciało pedagogiczne* przyznawały, że ta swoista niewola pracy na scenariuszu została wyniesiona już ze studiów pedagogicznych, przedstawiona jako jedyna możliwa, bez alternatywy. Cechuje ona także specyficzny układ instytucjonalnych wymagań wobec pracy Nauczycielki: „no jeżeli dyrektor spyta, co będziesz dzisiaj robić z uczniami – powiesz – nie wiem? Coś tam z nimi sobie wymyślimy ... ?” Scenopis pracy pedagogicznej w systemie polskiego szkolnictwa rytmizuje życie Nauczycielki:

- „- rozkład materiału
- tak
- podstawa programowa, na której my musimy bazować,
- cały rok trzeba sobie w sierpniu najpierw rozpisać,
- i są rozmowy z dyrektorem, gdzie się omawia scenariusz lekcji ...
- mamy plany miesięczne, plany roczne, z czego jesteśmy rozliczani ...
- są rozpiski tygodniowe, miesięczny rozkład materiału trzeba oddać do dyrekcji, wklepywanie w Librusa, to cały czas się mieli ...
- cały czas jest zaplanowane ...”

System polskiego szkolnictwa, który dla nauczycieli-performerów stał się przedmiotem odsłaniania, nazywania, demaskowania wydaje się być w całości organizowany w oparciu o zestaw scenariuszy działania i pracy, skrywających głębsze skrypty kulturowe. Scenariuszowość rutynizuje pracę Nauczycielki, nadaje też jej poczucie sensu, a także dostarcza generatywnych instrukcji do działań z uczniami, dzięki którym zachowane zostaje bezpieczeństwo, że na pewno się wie, co się robi.

Sytuacja edukacyjno-warsztatowo-performerska wytworzona w *Ciele pedagogicznym* była dramatycznie przewrotna z tego przede wszystkim względu, że nauczycielom odebrano możliwość pracy na scenariuszu. Zaproponowano tworzenie spektaklu, w którym nie ma wyjściowego porządku, a skrypt do działania pochodzi od samych performerów - w tym wypadku „odklejających” nadwyżki urefleksyjonego sensu od szkolnego habitusu. Nauczyciele stali się podmiotami działania edukacyjnego w kontekście pedagogiki teatru, które jest nastawione nie na cel, ale na proces. Stworzyło to dla nich dyskomfort nieprzewidywalności i stało się największym pretekstem do kontestowania całego projektu, buntowania się, a nawet wypowiedziania swojego uczestnictwa w nim:

„- to było też przełamanie naszego schematycznego myślenia, gdzie my dzieci uczymy w ten sposób, na raz, dwa trzy! Prawda? (...)

- Jesteśmy przyzwyczajone pracować na jakimś scenariuszu, konspekcie zajęć, coś w tym rodzaju, mamy z góry zaplanowany cel, co chcemy osiągnąć, a tutaj tak naprawdę, do ostatniego tygodnia przed premierą, my nie wiedzieliśmy co my pokażemy na scenie ...

- to było stresujące ...

- męczące,

- ten brak finału, przynajmniej dla mnie, był niekomfortowy, bo na pedagogice nas się uczy, że jeżeli coś z dziećmi robimy, z uczniami, w ogóle, starszymi czy młodszymi, muszą wiedzieć finał. (...) Dla mnie była to niekomfortowa sytuacja, którą właśnie odebrałam, że jestem w coś wmanewrowywana, wmanipulowywana, że ktoś mną gra.”

Pozbawienie nauczycieli biorących udział w projekcie bazowego scenariusza otworzyło problemową, także konfliktotwórczą przestrzeń produkcji znaczeń. Jak przyznawały pedagodki pracujące z nauczycielami, odebranie nauczycielom możliwości pracy na scenariuszu pozbawiło ich poczucia kontroli: „Nieufność się pojawiła, kiedy się okazało, że one nie mogą w pełni kontrolować. My odwróciłyśmy im sytuację, to my ich o coś prosiłyśmy, one są do tego nieprzyzwyczajone, zazwyczaj są po tej drugiej stronie: zarządzania zadaniami.”

Jednak sytuacja niepewności, o której pedagodki powiedzą, że była to sytuacja „ryzyka, do samego końca i one się dziwiły i dziwiły” – była sytuacją luki, zawieszenia, wytrącenia, osłabienia, a jednocześnie umożliwiła uwalnianie znaczeń. Wiele spośród nich to znaczenia ostatecznie wyartykułowane już podczas wywiadów grupowych przeprowadzonych przez mnie z nauczycielami – moment badania charakteru tego performansu nieoczekiwanie domknął ostatecznie cały proces znaczeniowótworczy, pozwolił mu się dopełnić, dał okazję performerom do wejścia na taki poziom refleksyjności, jaki był potrzebny, aby niektóre interpretacje i sposoby rozumienia w ogóle mogły się pojawić. Ostatecznie więc skrypt, który udało się wspólnie wypracować, był „zlepkiem różnych stanów, trampoliną, dzięki której można coś o sobie powiedzieć.”

Paranoja, terapia, tam i z powrotem

W sensie teatralnym nacisk performerów *Ciała pedagogicznego* na pracę na podstawie wcześniej przygotowanego scenariusza był walką nauczycieli o wizję klasycznego teatru, gdzie tak, jak opisywała Erika Fischer-Lichte, od końca osiemnastego wieku podejmowano liczne próby minimalizowania nieprzewidywalnych elementów i w konsekwencji sprowadzano obecność widza do wewnętrznego, cichego odbioru. „Wiązało się z tym propagowanie idei »wczuwania się« widzów, którą Friedrich Teodor Vischer skonceptualizował i upowszechnił jako »akt użyczenia duszy«.”¹⁸ Nacisk na przygotowanie ścisłej i zdyscyplinowanej inscenizacji zamykał wizję edukacji teatralnej w nawias tradycyjnej edukacji kulturalnej (zamiast kulturowej), z biernym, intelektualnym odbiorem zdystansowanej wobec „dzieła” widowni. Tymczasem zaplanowane tu strategie inscenizacyjne zupełnie odmiennie „rozdawały karty”: performerzy wraz z publicznością odtwarzali na moment realny kształt wirtualnej wspólnoty szkoły. O ile tworzenie tymczasowych wspólnot jest cechą zarezerwowaną dla scenicznych sytuacji performatywnych, które sprawiają, że wspólnoty te są następnie, przynajmniej przez moment, odczuwane jako realne formy rzeczywistości społecznej,¹⁹ tak w tym wypadku – realna wspólnota społeczna skoncentrowana wokół instytucji szkoły, składająca się z rodziców, nauczycieli oraz szerokiej opinii publicznej (szkoła jest instytucją generującą ogromną ilość potocznych „ekspertyz”) staje się na moment wspólnotą rzeczywistej dyskusji. Performerki i jeden performer odgrywali w niej bardzo newralgiczną rolę: niejako denuncjatorów choroby systemu - musieli więc czuć na sobie społeczną odpowiedzialność za rodzaj treści transferowanych do publicznej debaty. Z drugiej strony, w wymiarze osobistym traktowali swój udział w dramie *Ciała pedagogicznego* jako terapeutyczny. Zupełnie inaczej niż w katalogu cech przypisywanych przez Fisher-Lichte scenicznym sytuacjom performatywnym, w którym strategie inscenizacyjne tworzą wymiennosc ról pomiędzy widownią a performerami i tym samym zawiązują sytuację równouprawnienia, pozycja aktorów *Ciała* była dalece niewygodna i odmienna od sytuacji widowni. Nauczycielka jako siła mimikry systemu, denuncjatorka, ponosi koszt dokonywanej publicznej demaskacji – odsłaniając naturę systemu, odsłania jednocześnie sama siebie. Wydaje się, że tego rodzaju paradoksalny koszt jest nieusuwalny. Nauczycielka, Dzielnia i Smutna Klaunika to figura specyficznego performatywnego ucieleśnienia, które można rozumieć nie jako odgrywanie postaci poprzez wczuwanie się w nią, albo ćwiczenie ciała ku postaci, także nie jako formatowanie ciała

fenomenalnego w ciało semiotyczne, ale raczej tak, jak z pracy z ciałem Grotowskiego wypreparowała znaczenie ucieleśnienia Fischer-Lichte – jako taki rodzaj manipulacji postacią sceniczną, aby dzięki temu możliwe stało się „preparowanie własnej osobowości”. W tym wypadku owo preparowanie jest szczególnie skomplikowane, bo trudno jest odnaleźć przestrzeń poza społeczną i teatralną rolę: „(...) wychodzimy z roli nauczyciela, a potem znowu na scenie w niej jesteśmy.”

Niemówność zdystansowania się od swojej roli, która w istocie staje się raczej rodzajem karykatury, przerysowania, przywodzi na myśl sytuację opisywaną przez Ervinga Goffmana w *Relacjach w przestrzeni publicznej* – poczucia paranoi w środowiskach pracy. Bazując na badaniach Edwina M. Lemerta osób chorych z zespołem paranoicznym,²⁰ Goffman tematyzował mechanizmy działania normatywnej kontroli społecznej. Przenosząc je na grunt relacji społecznych, zarządzania kontaktami społecznymi – pokazywał sytuacje wykroczeń, a następnie sankcje społecznych jako skutkujące zmianą w rodzaju społecznego umocowania jednostki, jej społecznej „przylepności”, relacyjności (podobnie choroba psychiczna była definiowana przez Goffmana w kategoriach społecznego układu odniesienia). Sankcje spotykające osoby dokonujące wykroczeń niekoniecznie muszą prowadzić do skrajnego ostracyzmu, czy zupełnego wykluczenia ze wspólnoty. Często mogą konstruować niezdrowe warunki permanentne, w których winowajca i poszkodowany tkwią w pewnej formie ograniczonego, ale współzależniającego kontaktu. „To ciało obce nie zostaje ani wydalone, ani wydzielone z organizmu, lecz mimo to organizm nie umiera. Poszkodowany i sprawca mogą być na siebie skazani, a ich gniew i dyskomfort będą wynikały z uwarunkowań społecznych, ze zorganizowanej dezorganizacji.”²¹

Podobnie można traktować status performatywnego głosu *Ciała pedagogicznego*. Artystyczna, teatralna rama uruchomionej krytyki systemu zdołała unieszkodliwić jej potencjalnie wyrotowy charakter. Krytyczna siła została uruchomiona, a następnie pozostawiona sama sobie. Goffmanowski opis zespołu paranoicznego całkiem sprawnie może oddawać sytuację nauczycieli-performerów i ich mimikryczne zachowania. Przyczynami wystąpienia zespołu paranoicznego mogą być utrata statusu pracy lub zagrożenie utraty statusu zawodowego. „Pacjent” zaczyna praktykować swoje symptomatyczne zachowanie, które wywołuje zamęt organizacyjny. Wykazuje (1) opór wobec nieformalnej kontroli sprawowanej przez środowisko zawodowe, (2) mniejszą skłonność do przestrzegania zasad swojego środowiska zawodowego, (3) stawia „niestosowne” żądania, (4) przestaje wymieniać się informacjami, (5) zaczyna zachowywać się „bezcelnie i arogancko”, (6) obnaża nieoficjalną strukturę władzy, (7) nie trzyma się swojego miejsca w hierarchii. Ten paranoiczny katalog wykroczeń spotyka się z szeregiem posunięć wspólnoty, począwszy od izolowania od procesów podejmowania decyzji (nauczyciele obawiali się konsekwencji uczestnictwa w performansie w swoich miejscach pracy), poprzez wznoszenie muru obojętności: „- Ktoś powiedział, że przejrzał się jak w lustrze (...),

- ale w sumie to on dostrzegł, ale zobacz, mógł dzisiaj nawet, było nagłośnie, mógłby przyjść drugi raz, porozmawiać jeszcze raz z nami, co my oczekujemy, albo jakąś debatę zrobić, konferencję, nie, on po prostu odebrał to, że on sobie wspominał jak to było i cisza i nic”; poprzez tworzenie wokół winowajcy konspiracyjnej sieci, unikanie go, celebrowanie szczególnej „solidarności płynącej z posiadania wspólnego wroga”, aż po jawną denuncjację winowajcy jako osoby szalonej. Podmiot staje się uwikłany w cały łańcuch sytuacji przemilczeń i uników, a w konsekwencji nie on sam, ale jego środowisko staje się paranoiczne: „takt i dyskrecja mogą w efekcie zamknąć paranoika w prawdziwie paranoicznym środowisku”.²² Rama interakcyjna paranoicznej mimikry rysuje obraz dyskusji o szkole podjętej w kontekście artystycznym, która jest głęboko nieskuteczna, niekończąca się i męcząca. Znamienny jest fakt, że nauczyciele-performerzy niechętnie zabierali głos w uruchomionych wokół *Ciała pedagogicznego* debatach. Nie dysponowali także językiem, w którym debaty te się odbywały. Nie mieli także przekonania o politycznej skuteczności swojego działania. Jedynie właśnie prawo sądenia w prywatnym modusie „cichego odbioru dzieła” było tą ostateczną instancją, w którą byli w stanie uwierzyć już po wszystkim:

- „- od czegoś trzeba zacząć ...
- od siebie samego.
- dokładnie.”

PRZYPISY

¹ Dell Hymes, „What is Ethnography?,” w Idem, *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice* (London: Taylor & Francis, 1996), 13.

² Stosuję tu takie rozumienie porządków ideologicznych, które jest charakterystyczne dla recepcji koncepcji Louisa Althussera w obszarze brytyjskich studiów kulturowych, w szczególności w koncepcji Stuarta Halla. Na tym gruncie dokonano się bowiem interesujące przepisanie mechanizmów odtwarzania ideologii na kulturowe praktyki semiozy, kodowane nie tylko w języku, ale także w porządkach wizualnych, w tym także w przestrzennych aranżacjach instytucji szkoły, zob., np. Dick Hebdidge, „Subkultura: znaczenie stylu,” w *Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham*, red. Michał Wróblewski (Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2012). Zob. także *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972-79*, red. Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe, Paul Willis (Birmingham: Routledge, 1980); Stuart Hall, *The Hard Road to Renewal. Thatcherism and the Crisis of the Left* (London, New York: Verso, 1988).

³ Peter McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Jan Dzierżowski, Marcin Starnawski (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015), 17.

⁴ Basil Bernstein, *Class, codes and control*. Vol. I: *Theoretical studies towards a sociology of language* (London: Routledge & Kegan Paul, 1971).; *Language, Culture, and Education*, red. Roger D. Abrahams i Rudolph C. Troike (Prentice-Hall, Inc., 1970).; *Directions in Sociolinguistics*, red. **John J. Gumperz i Dell Hymes (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972).**; John J. Gumperz i Jenny Cook-Gumperz, „The Communicative Basis of Language Problems in Education,” w *Sociolinguistics* (Mysore (India): Central Institute of Indian Languages (CIIL), 1974).

⁵ Hymes, „What is ethnography?,” 9.

⁶ Refleksyjność podejścia Della Hymesa dotyczy niemal każdego aspektu konstruowanej przez niego koncepcji etnografii mówienia w kontekście badań edukacyjnych, jednak w tym miejscu warto zaznaczyć zdolność tej koncepcji do modyfikacji jej pierwotnych hipotez pod wpływem przebiegu badania. Co ciekawe, podstawą dla elastyczności etnograficznej analizy jest dla Hymesa jeszcze stary model analizy lingwistycznej Kennetha Pike’a z 1965 roku i wyróżnione przez Pike’a trzy stadia analizy: (1) etyczne 1: ogólna rama, od której zaczyna się badanie, (2) emicjne: analiza aktualnego systemu, (3) etyczne 2: rekonfiguracja/modyfikacja wstępnych założeń pod wpływem analizy emicjnej: Kenneth L. Pike, *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior* (The Hague: Mouton: 1965). Na temat modyfikacji początkowych założeń pod wpływem przebiegu badania, także powołuje się Hymes na: W. H. Goodenough, „Residence rules,” *Southwestern Journal of Anthropology* 12 (1956): 22–37.

⁷ Clifford Geertz, „Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight,” *Daedalus* 101 (1972): 1-37.

⁸ Dell Hymes, „What is ethnography?,” 13.

⁹ *Ciało pedagogiczne* było spektaklem wypracowanym w ramach szkolenia dla nauczycieli w zakresie pedagogiki teatru, organizowanym przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES). Spektakl miał premierę 19 marca 2015 roku w Instytucie Teatralnym im. Z. Raszewskiego w Warszawie. Po drugim graniu odbyła się inspirowana spektaklem dyskusja na temat sytuacji polskiej szkoły, w której udział wzięli: Magdalena Smak, Kazimiera Szczuka, Zdzisław Hoffman, Jarosław Szulski, Justyna Lipko-Konieczna i Justyna Sobczyk.

¹⁰ Dell Hymes, „Speech and Language: On the Origins and Foundations of Inequality among Speakers,” w *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*, 30.

¹¹ Zob. rozróżnienie pomiędzy szkolnictwem (*schooling*) a edukacją w: *Unpopular Education. Schooling and social democracy in England since 1944*, Vol. IV: Centre for Contemporary Cultural Studies Classical Texts (London and New York: Routledge, 2012). Education Group (Steve Baron, Dan Finn, Neil Grant, Michael Green, Richard Johnson).

¹² Hymes, „Speech and Language: On the Origins and Foundations of Inequality among Speakers,” 32.

¹³ Wszystkie cytowane w tekście wypowiedzi nauczycieli-performerów pochodzą z wywiadów, które przeprowadziłam z nimi oraz z dramaturżkami projektu tuż po jego zakończeniu. Wywiady miały charakter pogłębiony i zbiorowy, w cytowaniach zachowują anonimowość rozmówców-nauczycieli.

¹⁴ Elin Diamond, *Unmaking Mimesis. Essays on feminism and theater* (London, New York: Routledge, 2006).

¹⁵ Ibidem, V.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Paul Willis, *Wyobraźnia etnograficzna*, tłum. Ewa Klekot (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005).

¹⁸ Erika Fishcer-Lichte, *Estetyka performatywności*, tłum. Mateusz Borowski, Małgorzata Sugiera (Kraków: Księgarnia Akademicka, 2008), 59.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Edwin M. Lemert, „Paranoia and the Dynamics of Exclusion,” *Sociometry* 1 (25) (1962): 2-20.

²¹ Erving Goffman, „Aneks. Oblęd miejsca,” w *Relacje w przestrzeni publicznej* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011), 426.

²² Ibidem, 440.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, Basil. *Class, codes and control*. Vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972-79*, red. Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe, Paul Willis. Birmingham: Routledge, 1980.
- Diamond, Elin. *Unmaking Mimesis. Essays on feminism and theater*. London, New York: Routledge, 2006.
- Directions in Sociolinguistics*, red. **John J. Gumperz, Dell Hymes**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972.
- Fischer-Lichte Erika. *Estetyka performatywności*. Tłum. Mateusz Borowski, Małgorzata Sugiera. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2008.
- Geertz, Clifford. „Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight.” *Daedalus* 101 (1972): 1-37.
- Goffman, Erving. „Aneks. Obłęd miejsca.” W *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*, tłum. Olga Siara, 409-474. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Gumperz, John J. i Jenny Cook-Gumperz. „The Communicative Basis of Language Problems in Education.” W *Sociolinguistics*. Mysore: Central Institute of Indian Languages, 1974.
- Hall, Stuart. *The Hard Road to Renewal. Thatcherism and the Crisis of the Left*. London, New York: Verso, 1988.
- Hebdidge, Dick. „Subkultura: znaczenie stylu.” W *Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham*, red. Michał Wróblewski, 51-78. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2012.
- Hymes, Dell. „What is Ethnography?” W Idem, *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*, 3-17. London: Taylor & Francis, 1996.
- Hymes, Dell. „Speech and Language: On the Origins and Foundations of Inequality among Speakers.” W Idem, *Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*, 25-63. London: Taylor & Francis, 1996.
- Language and Cultural Diversity in American Education*, red. Roger D. Abrahams i Rudolph C. Troike. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
- Lemert, Edwin M. „Paranoia and the Dynamics of Exclusion.” *Sociometry* 1 (25) (1962): 2-20.
- McLaren, Peter. *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Tłum. Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Jan Dzierżowski, Marcin Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.
- Pike, Kenneth L. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague: Mouton, 1965.
- Unpopular Education. Schooling and social democracy in England since 1944*. Vol. IV: Centre for Contemporary Cultural Studies Classical Texts. London and New York: Routledge, 2012.
- Willis, Paul. *Wyobrażenia etnograficzna*. Tłum. Ewa Klekot. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.