

Szkolna scena edukacji.
Martwe archiwum czy ucieleśniana pamięć?

The School Scene of Education:
The Dead Archive or Embodied Memory?

Martyna Dziubaltowska-Woźniak

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Wydział Filologiczny
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
m.dziubaltowska@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1546-6826>

Abstract. The article presents humanistic education as a process of transmission (values, beliefs, memories, stories, tales). The author focuses on the student as a co-creator of the educational event and what is preserved in his memory. The topic was developed on the basis of the performative concept of the archive and repertoire formulated by Diana Taylor. The article discusses school practices that involve the use of unattractive, anachronistic texts and working methods and present a simplified interpretation of the past, implementing the current discourse of power.

Keywords: humanistic education; archive; memory; student; performative concept of the archive

Abstrakt. W artykule została przedstawiona edukacja humanistyczna jako proces przekazywania (wartości, przekonań, wspomnień, opowieści, historii). Autorka koncentruje się na uczniu jako współtwórcy wydarzenia edukacyjnego i na tym, co zostaje utrwalone w jego pamięci. Temat opracowano w oparciu o performatywną koncepcję archiwum i repertuaru sformułowaną przez Dianę Taylor. W artykule zostały omówione praktyki szkolne, które zakładają wykorzystanie

nieatrakcyjnych, anachronicznych tekstów i metod pracy oraz przedstawiają uproszczoną interpretację przeszłości, realizując obowiązujący dyskurs władzy.

Słowa kluczowe: edukacja humanistyczna; archiwum; pamięć; uczeń; performatywna koncepcja archiwum

Z TEORII ARCHIWUM I REPERTUARU

Diana Taylor w książce *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas* (2003) poszerzyła performatykę o badania nad historią i pamięcią. Jej koncepcja formuje się w dialogu z tradycyjnie rozumianym archiwum, które gromadzi przedmioty: książki, płyty, dokumenty, zdjęcia. Aby lepiej opisać sposób funkcjonowania zbiorowej pamięci, autorka wprowadziła rozróżnienie na archiwum i repertuar. Pojęcia te nie mają być jednak rozumiane przeciwstawnie. W koncepcji Taylor archiwum i repertuar „ze sobą współpracują, chociaż każde rządzi się inną logiką i korzysta z innych mechanizmów przekazu” (Taylor 2018: 203) – to dwa narzędzia służące do realizacji tego samego celu. O swojej propozycji badaczka pisała:

Pamięć archiwalna istnieje w formie dokumentów, map, tekstów literackich, listów, pozostałości archeologicznych, kości, nagrań wideo, filmów, płyt CD. [...] Repertuar to z kolei rodzaj pamięci ucieleśnionej. Składają się nań performanse, gesty, wypowiedzi, sposoby poruszania się, taniec i śpiew, czyli wszystkie te akty, które zwykle uznaje się za wiedzę ulotną i niemożliwą do zreprodukowania. (Taylor 2013: 31)

Archiwum gromadzi namacalne znaki historii. Wydaje się, że oferuje pewne narzędzia do interpretacji przeszłości. Taylor zauważa, że jest to czasami naiwne i złudne podejście. Zarówno przedmioty zgromadzone w archiwum, jak i samo archiwum ulega ciągłym zmianom, umożliwiając manipulowanie przeszłością.

Na polityczny wymiar archiwum jako miejsca dystrybucji wiedzy i władzy¹ wskazuje Achille Mbembe, kameruński filozof, historyk i pisarz. W artykule *The Power of the Archive and Its Limits* (2002) zwraca uwagę na to, że żadne archiwum nie może być depozytariuszem całej historii społeczeństwa, wszystkiego, co się w nim wydarzyło. Mbembe pisze:

Dzięki zarchiwizowanym dokumentom przedstawiamy fragmenty czasu, które należy zebrać, fragmenty życia, które należy uporządkować jeden po drugim

¹ W podobny sposób archiwum widzi również Rebeka Schneider (zob. Sajewska 2017).

w celu sformułowania historii. Dzięki możliwości tworzenia powiązań między początkiem i końcem zyskujemy spójność. Montaż fragmentów tworzy iluzję całości i ciągłości. (tamże: 21)²

Według tego autora pisanie historii polega na manipulowaniu faktami. Archiwum pełni wyłącznie funkcję wtórną – powstaje na potrzeby określonych wizji politycznych.

Dorota Sosnowska w artykule *Ciało jako archiwum – współczesne teorie dramatu i performansu* (2017) zwróciła uwagę na pozytywny wymiar archiwum w badaniach *performance studies*. Przytoczyła koncepcję Robina Bernsteina, który dostrzegając performatywny charakter pamięci i zakładając, że dokument nie jest opresyjny wobec człowieka, ściśle wiąże pojęcie archiwum z ciałem. Tym samym znosi opozycję działania i dokumentu oraz performansu i rzeczy. Przedmioty są żywe i przemijające. Pamięć staje się natomiast, jak ujął to Bernstein, „tańcem angażującym rzecz i ciało bez przypisanego prowadzenia” (Sosnowska 2017: 88). Archiwum zmienia się w miejsce działania, a historia zostaje ożywiona w przedmiotach, pamiątkach, dokumentach, fotografiach. „Odciski ciała” sprawiają, że życie ujawnia się w miejscu, które wydawało się już martwe.

Żadnych wątpliwości co do swoich cech nie budzi natomiast repertuar. Taylor widzi jego znaczącą przewagę w kształtowaniu zbiorowej pamięci w tym, że zawsze wymaga obecności człowieka, a nie tylko śladów po nim. Tworzy się w czasie rzeczywistym przez osoby, które „biorą udział w produkcji i reprodukcji wiedzy”, formułując integralną część przekazu (Taylor 2018: 203). Repertuar to pamięć ucieleśniona, zapisana i przekazywana w ciałach, ich ruchach, gestach, mimice. Działania tworzące repertuar nigdy nie pozostają takie same, są zależne od osób, które je inicjują i w nich uczestniczą. „Repertuar zachowuje i przekształca choreografie znaczenia” – jak określiła to Taylor (2013: 30). To pamięć, która funkcjonuje poza przedmiotem, dokumentem czy tekstem, która może wytworzyć tożsamość, autentyczne poczucie wspólnoty lub zrozumienia dla odmiennej natury drugiego człowieka.

W niniejszym artykule skupiłam się na tym, jak tak rozumiane doświadczanie przeszłości, wykorzystujące narzędzia oferowane przez archiwum i repertuar, odnosi się do praktyk dydaktycznych realizowanych w polskim systemie edukacji.

² „Through archived documents, we are presented with pieces of time to be assembled, fragments of life to be placed in order, one after the other, in an attempt to formulate a story that acquires its coherence through the ability to craft links between the beginning and the end. A montage of fragments thus creates an illusion of totality and continuity”.

To w szkole przecież jest budowany pewnego rodzaju fundament, baza wspomnień i związanych z nimi emocji, które uczeń, a później dorosły człowiek ma w sobie przez całe życie i do których odwołuje się, interpretując otaczającą go rzeczywistość.

ILUZJA CAŁOŚCI I CIĄGŁOŚCI MARTWEGO ARCHIWUM

Każdego dnia w uczniowskiej świadomości odbywa się proces archiwizacji historii, wartości i wspólnotowych wspomnień. Podczas lekcji języka polskiego, historii czy zajęć wychowawczych zostaje zainicjowany proces utrwalania określonych treści w pamięci młodego pokolenia. Z okazji świąt i rocznic uczniowie przygotowują przedstawienia i wystawiają je na szkolnej scenie przed swoimi koleżankami i kolegami, co również jest formą utrwalania przeszłości. Wszystkie te aktywności tworzą archiwum, które powstaje w świadomości każdego ucznia i staje się pewnego rodzaju fundamentem pod budowę indywidualności dorosłej osoby. Pojawia się pytanie, czy to archiwum jest tylko nieożywionym zbiorem czy może ucieleśnioną pamięcią o tym, co prawdziwie ważne dla pojedynczego człowieka.

Pojęcie archiwum pochodzi od greckiego słowa *archeion*, które oznacza urząd, oraz od łacińskiego określenia *arca* nazywającego skrzynię, pudełko, miejsce bezpieczne. To z jednej strony implikuje polityczne znaczenie archiwum jako miejsca dystrybucji władzy i wiedzy, ale z drugiej kojarzy się z czymś intymnym, osobistym, indywidualnym i już wypróbowanym. We współczesnej szkole uczniowskie archiwum powstaje pod silnym naciskiem ideologicznym i politycznym. Dyskurs edukacyjny jest wpisany we wszystkie dokumenty oświatowe (ustawę o systemie oświaty, podstawę programową, wymagania egzaminacyjne, szkolne rozkłady materiału) oraz w pomoce dydaktyczne (podręczniki, opracowania metodyczne dla nauczycieli). W konsekwencji także przebieg każdej lekcji jest w jakiś sposób sterowany.

Dyskurs edukacyjny ściśle łączy się więc z aktualnym dyskursem władzy (Duszak i Fairclough 2008: 17). Wystarczy prześledzić zmiany w podstawie programowej do języka polskiego, która obowiązuje od września 2017 roku. Lista lektur została w niej wyraźnie ukierunkowana na utrwalanie w świadomości młodego pokolenia wartości patriotycznych i historycznych (www1). O zmianach w dyskursie edukacyjnym po przeprowadzeniu ostatniej reformy tak pisze Marek Pieniążek:

Kolejna reforma edukacji wdrażana od 2016 r. nakazuje jednakże ponownie postawić pytania o założenia i strukturę nowo projektowanego systemu. Pokazuje on bowiem, jaką pułapką dla szkolnej polonistyki może być, wynikające z dominacji

dyskursu pravicowego, przeakcentowanie i metodologicznie błędne sfunkcjonalizowanie wątków tradycji i przeszłości. Obecnie przebiegające reformy oświaty podlegają próbom radykalnego odwrócenia poprzednich tendencji, przy czym niechętnie dialogują z głównymi kierunkami w zakresie współczesnej teorii i kultury edukacji. Polonistyczny dyskurs edukacyjny wymaga natomiast znacznie głębszych przemian i reform, bynajmniej niewynikających z doraźnych korekt co kilka lat zmieniającej się władzy politycznej. (Pieniążek 2018: 52)

Podobne wątpliwości budzi lista lektur. Krystyna Koziółek podjęła temat indywidualnego czytania literatury w szkole w kontekście obowiązującego kanonu:

[Listy lektur] mogą jedynie narysować sieć przymusu lektury, nie są w stanie jednak same przez się wytworzyć zdarzenia lektury, pojedynczego aktu czytania, połączenia ciekawości, przyjemności, pragnienia dalszego ciągu, złości, dezaprobaty, podziwu i dziesiątków innych składników obcowania z tekstem literackim. W praktyce czytania grupowego rzadko bierzemy je pod uwagę, a przecież sytuacja dydaktyczna jest każdorazowo osadzona na konkretnym zdarzeniu lektury, bądź szerzej – na zdarzeniu dyskursu, którego uczestnikami i sprawcami są trzy podmioty: nauczyciel, uczeń (jako jednostka, ale też i grupa) oraz tekst. Każdy z uczestników sytuacji wnosi w nią swój kontekst, którego kształt i zakres jest często nieprzewidywalny i zawsze odmienny. (Koziółek 2012: 111)

Według podstawy programowej, która obowiązuje od września 2017 roku, uczeń czyta wyłącznie narzucone mu teksty. Najczęściej nie przystają one zupełnie do jego codziennych doświadczeń, zainteresowań, systemu wartości. Lista lektur została zdominowana przez literaturę XIX wieku, co sprawia, że obraz kultury przedstawiany na lekcjach języka polskiego jest nieadekwatny do współczesnej rzeczywistości³. Już czwarto- czy piątoklasiści, którzy dopiero rozpoczynają przygodę z literaturą, dostają na start takie teksty, jak *Katarynka* czy *Janko Muzykant*, napisane trudnym dla nich językiem i podejmujące niezrozumiałe tematy. Odczytanie utworu natomiast polega wyłącznie na gatunkowym rozpoznaniu tekstu, wskazaniu wyznaczników poetyki i określeniu tematu. Takiej formy kontaktu z literaturą nie można nazwać „zdarzeniem lektury”. Uczeń nie jest zachęcany do interpretacji tekstu, nie mówiąc już o możliwości stworzenia

³ Negatywne opinie na temat najnowszej listy lektur przedstawił Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego oraz Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Komisja Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze PAN oraz Społeczny Monitor Edukacji.

na jego podstawie własnego wytworu kultury. Zbyt wiele miejsca w podstawie programowej poświęca się kwestiom związanym z nauką o języku, rezygnując jednocześnie z ćwiczenia umiejętności posługiwania się nim w codziennych sytuacjach, wykorzystywania zasobów własnego słownika do wyrażania siebie.

Kolejne listy lektur, podstawy programowe oraz pisane w odniesieniu do nich podręczniki mają realizować konkretny cel, którym jest zaaplikowanie młodzieży określonej, a wybiórczo potraktowanej wizji przeszłości. Podobnie rzecz się ma z kalendarzem szkolnych uroczystości, w którym nie wprowadza się żadnych zmian, a przebieg imprez jest najczęściej repliką z poprzednich lat. Tak też zdaje się być skomponowane uczniowskie archiwum – na podstawie wybranych fragmentów, z wyznaczeniem uprzywilejowanego miejsca określonymi postaciami. Historia, wspomnienia i wartości mają stanowić spójną całość podporządkowaną konkretnej idei. Takie archiwum nie może stać się dla ucznia miejscem bezpiecznym, które będzie chciał współtworzyć czy z którym przede wszystkim będzie się utożsamiał. Zdaje się, że jedyne, co może zrobić z taką podaną wiedzą, to wyprzeć ją po ukończeniu obowiązkowej edukacji szkolnej.

TO MOŻE JEDNAK PAMIĘĆ UCIELEŚNIONA?

Współczesna szkoła nie odwołuje się do drugiego zaproponowanego przez Taylor nośnika pamięci i tradycji, czyli repertuaru. System edukacji – z jednej strony nastawiony na testowanie wiedzy ucznia i punktową ocenę jego dokonań, a z drugiej podporządkowany promowaniu określonych wartości, postaw i światopoglądu – gasi dążenie do zmiany i subwersji. Wykluczenie repertuaru z systemu edukacji powoduje, że archiwum staje się jeszcze bardziej anachroniczne, „martwe”. Taylor pisała o tym, że wszelkie praktyki związane ze zbiorową pamięcią muszą mieć wymiar zarówno archiwalny, jak i ucieleśniony (Taylor 2013: 31). Sposób organizacji archiwum powinien odbywać się na wzór performatywnych praktyk typowych dla repertuaru, co może sprawić, że mechanizmy konstruowania wspólnej pamięci będą mniej podatne na ideologiczne naciski. Dzięki takiej zależności szkolne archiwum mogłoby się opierać na wydarzeniach czy kulturowych performansach ważnych dla uczniowskiej społeczności.

Pojęcia archiwum i repertuaru korespondują z definicją performansu sformułowaną przez Taylor. Badaczka definiuje go jako „żywotne akty przechowywania i przekazywania wiedzy społecznej, pamięci i poczucia tożsamości” (tamże: 34). Tak rozumiany performans można odnieść do różnego rodzaju struktur artystycznych, w tym przedstawień teatralnych, ale także do szeroko rozumianych zdarzeń kulturowych, organizujących i strukturyzujących nasze społeczne doświadczenie. Według Taylor istotą performansu jest powtarzalność, która była wcześniej

negowana przez wielu badaczy. Dzięki możliwości powrotu, ponownego odegrania performans staje się archiwum kultury. Nie jest ono martwe, bo gromadzi doświadczenia, przeżycia. Pozwala zebrany w nim pamiątkom przeszłości ożyć, powrócić do użycia, wpływać na emocje i wyobraźnię. Performans jest narzędziem, które mogłoby z powodzeniem funkcjonować na obszarze szkolnego teatru.

We współczesnej szkole wykorzystanie edukacji teatralnej przebiega jednak dość anachronicznie i nieatrakcyjnie dla uczniów. Z jednej strony wynika to z lekceważącego potraktowania tego obszaru kształcenia przez autorów podstawy programowej, z drugiej zaś problem jest rezultatem unikania elementów współczesnej antropologii kulturowej przez nauczycieli. Tematy szeroko rozumianej ponowoczesności: konsumpcjonizmu, utowarowienia wytworów kultury przy jednoczesnym rozkwicie jej popularnych form, rozwoju społeczeństw sieciowych jako alternatywy dla realnego życia, zróżnicowania tożsamościowego i kulturowego oraz wynikającego z nich relatywizmu – stają się codziennością młodego pokolenia. Dlatego jednym z podstawowych błędów jest unikanie konfrontacji proponowanych w ramach edukacji teatralnej treści z osobistymi doświadczeniami uczniów.

Problem wykluczenia repertuaru z edukacji widać na przykładzie szkolnych przedstawień, które ze względu na swoją wydarzeniowość i nażywość powinny korzystać z praktyk oferowanych przez repertuar. Wspólnotowa pamięć, ocena przeszłości i wartości na żadnej lekcji historii czy języka polskiego nie ma szansy formować się tak efektywnie, jak podczas prezentowania szkolnego teatru. Żywi aktorzy w czasie rzeczywistym wcielający się w bohaterów opowiadanej historii mają okazję zainspirować swoich kolegów do subiektywnego spojrzenia na przeszłość. Najczęściej jest jednak tak, że szkolny teatr wygląda jak w całości wyjęty z martwego archiwum. Uczniowie recytują wybrane przez nauczyciela teksty, z którymi się nie identyfikują, których najczęściej nawet nie rozumieją. Publiczność widząc nieatrakcyjność, sztuczność przedstawienia, już na początku rezygnuje z wejścia w interakcję z prezentowaną wizją. To pokazywanie pamięci i historii w formie i treści zgodnej z oficjalnym archiwum.

OŻYWIANIE ARCHIWUM

Problem przedstawię na przykładzie organizowanego z okazji Świąta Niepodległości wydarzenia, które miałam okazję współtworzyć w listopadzie 2016 roku w jednym z krakowskich gimnazjów⁴. Zadanie zlecone nam przez

⁴ Pomysłodawczynią realizacji i kierownikiem projektu była znakomita polonistka mgr Aleksandra Seręga, która w Szkole Podstawowej nr 49 w Krakowie (wcześniej Gimnazjum nr 24)

zespół polonistów, jak się szybko okazało, zakładało ściśle określony scenariusz, na który składały się wykorzystywane od lat podczas szkolnych apeli wiersze i piosenki. Całość miała być utrzymana w podniosłym, patetycznym tonie, miała oddawać szacunek uczniów do historii. Trudno jednak oczekiwać od młodzieży autentycznego podekscytowania odczuwanego podczas recytowania czy słuchania utworów przestarzałych, całkowicie dla nich już nieaktualnych. Wydarzenie zorganizowane w takiej formie tak naprawdę odbiera uczniom możliwość przeżycia Święta Niepodległości.

Jako alternatywę dla takiego scenariusza uroczystości zaproponowałyśmy uczniom przygotowanie filmu, w którym mogli przedstawić swoje rozumienie pojęcia ojczyzny, niepodległości czy patriotyzmu. Wypowiedzi młodzieży były często zaskakująco dojrzałe. Dużo mówili o wolności, prawie do decydowania o sobie, swobodzie wypowiedzi i poglądów, ale także o szacunku do drugiego człowieka czy wzruszeniu na widok polskiej flagi. Jako przykłady podawali sytuacje dla nich ważne. Wspominali domowe rozmowy na temat historii swoich rodzin, polskich sportowców, wizytę w Muzeum Powstania Warszawskiego, współczesne filmy historyczne. Nagranie zostało wyświetlone podczas spotkania wszystkich klas na sali gimnastycznej. Poza obejrzeniem filmu uczniowie mogli usłyszeć również utwory poetyckie. Były to teksty wybrane przez ich kolegów, inspirowane różnymi postaciami i wydarzeniami historycznymi. Na tyłach sceny została zaaranżowana nietypowa, „żywa” scenografia. Stworzyła ją ustawiona w rzędzie grupa uczniów trzymających w rękach gałęzie z przytwierdzonymi do nich tablicami, na których zapisane zostały daty ważnych wydarzeń z historii Polski. Widzowie po przedstawieniu mogli wyjść na scenę, podejść do swoich kolegów i zapytać ich, co oznaczają wybrane daty. Tłem muzycznym dla całości były wskazane przez uczniów utwory, na przykład *Nie pytaj mnie o Polskę* Grzegorza Ciechowskiego czy *Mur* Przemysława Gintrowskiego.

Dążenie do performatywnego przedstawiania przeszłości (wydarzeń, postaci, obrazów, sytuacji) pozwala nie tyle na skrupulatne odtworzenie historii, co na artystyczną refleksję nad procesami pamiętania i zapominania, wymazywania pewnych treści i eksponowania innych, stosunku do źródeł, świadectw i dokumentów. Uczniowie mają możliwość autentycznego przeżywania minionych zdarzeń, odnalezienia w cudzych historiach własnych myśli, odczuć, problemów. W uczniowskiej interpretacji Święta Niepodległości performans stał się maszyną pamięci, „archiwum przepisującym historię na ciało” (Sosnowska 2017: 85). Tym samym był on taki, jak chciała widzieć go Taylor – stabilny i pozbawiony

realizuje model performatywnej edukacji teatralnej. Jej pomysły zyskują uznanie wśród uczniów, ich rodziców i pedagogów tej szkoły.

efemeryczności. Archiwum zostało ożywione za sprawą repertuaru, a podmiot odzyskał dzięki temu swój sprawczy potencjał.

W takiej wizji edukacji teatralnej i performatywnej uczniowie wchodzą w rolę twórcy, są aktywnie włączani w proces dydaktyczny. Angażują się w realizację projektów teatralnych, których tematyka dotyka bliskich im problemów i nawiązuje do znanych sytuacji. Stają się tematem swojej twórczości – piszą o swoim postrzeganiu historii i tradycji, definiując siebie poprzez przeszłość i ożywiając archiwum. Ewa Domańska, charakteryzując zwrot performatywny w literaturoznawstwie, pisze właśnie o powrocie silnego podmiotu:

Zatem „zwrot performatywny” może być także widziany w kategoriach „powrotu silnego podmiotu”, choć, rzecz jasna, nie chodzi tutaj o podmiot humanistyczny, esencjalny, homogeniczny. Ten nowy, silny podmiot z założenia jest hybrydą (uwaga na możliwość kolejnej esencjalizacji i fetyszyzacji pojęcia). Następuje zatem przekwalifikowanie aspektów, które przedtem identyfikowane były z mocnym podmiotem. Mocny podmiot performatywny to taki podmiot, który tworzy się w *happeningach*, wydarzeniach, których nie jest widzem, ale inicjatorem i sprawcą. Podmiot ten nie jest też „podmiotem samotnym” (podmiot romantyczny), lecz współdziała zawsze z innymi podmiotami i „aktorami” (z bytami ludzkimi i nie-ludzkimi). (Domańska 2007: 54)

Wojciech Baluch w pracy poświęconej pojęciu archiwum również zwraca uwagę na przemianę podmiotu. Łączy on projekt „odzyskania historii żywej” poprzez podążanie śladami dawnej tożsamości z pytaniami o podmiotowość człowieka we współczesnym świecie (Baluch 2017: 20). Według jego koncepcji potraktowanie ciała jako archiwum przywraca podmiotowi jego sprawczy potencjał.

Pozostawiając uczniom swobodę w „ożywianiu archiwum”, włącza się ich w proces dydaktyczny. Może spotkać się to z zarzutem wprowadzania chaosu w system nauczania oraz próby zrównania pozycji ucznia i nauczyciela. Odpowiedzią na takie argumenty może być argumentacja przedstawiona przez Krystynę Koziołek (2012: 117), która uważa, że „najbardziej niedoświadczony czytelnik [czy odbiorca kultury – M.D.W.] jest określony przez dyrektywy kulturowe kierujące jego rozumieniem znaków”. Uczeń rozumie kulturę, przeszłość i wspólnotowe wartości dzięki biernemu i aktywnemu uczestnictwu w rodzimej tradycji. Nie oznacza to, że wykształcony i doświadczony uczestnik kultury „nie różni się od ignoranta”, ale że zupełna wolność czy chaos interpretacyjny nie jest możliwy (tamże).

ZAKOŃCZENIE

Każde zdarzenie odbywające się w ramach dyskursu edukacyjnego jest powiązane z różnymi okolicznościami, które mają wpływ na jego przebieg. W szkolnej praktyce dobór konkretnych kategorii i narzędzi pracy powinna wyznaczać problematyka ukontekstowiona. Wyraźne korzyści przynosi łączenie omawianych zagadnień z kontekstem historycznym, wskazującym na czasy, w jakich żyjemy, co wiąże praktykę szkolną z codziennymi doświadczeniami uczniów. Warto pamiętać o często niedocenianych nowych kontekstach kulturowych (przede wszystkim medialnych i transmedialnych), bardzo bliskich uczniom, których wykorzystanie w szkole mogłoby zachęcać młodzież do włączania się w proces kształcenia.

Jak pokazuje przykład omówionej realizacji, szkolne doświadczanie przeszłości może przestać być jedynie nużącą i szczegółową opowieścią o historii i stać się inspiracją do zmiany otaczającej młodych ludzi rzeczywistości. Wykorzystanie technik repertuaru ujawnia performatywny potencjał archiwum. Uczestniczenie w wydarzeniu teatralnym może stać się impulsem do konkretnego działania, pozwalając rozstrzygać problemy, z którymi młodzi ludzie borykają się na co dzień, wzbogacając formy indywidualnej ekspresji. Odejście od wymuszanego przez podstawę programową (ale także utrwalonego przyzwyczajeniami metodycznymi pedagogów) tekstocentryzmu może sprawić, na co wskazuje Pieniążek (2018: 302), że „uczniowie będą mieli możliwość częstszego praktykowania w przestrzeni szkoły (a zarazem w swoim otoczeniu) etycznej odpowiedzialności za działanie, słowo i kulturową pamięć”. Dzięki temu mogą oni być zaangażowani w tworzenie współczesnej kultury, która odpowiada na ich potrzeby i – co najważniejsze – staje się dla nich atrakcyjna. Tak rozumiany szkolny teatr pozwala również na głębszą refleksję nad dokonywanymi wyborami i przyjmowanymi postawami, umożliwia budowanie pewności siebie, nabieranie przekonania do podejmowanych decyzji, umacnia wiarę we własne możliwości, rozbudza poczucie obowiązku i odpowiedzialności.

BIBLIOGRAFIA

Literatura

- Baluch, W. (2017). Archiwum. W: E. Bał, D. Kosiński (red.), *Performatyka. Terytoria* (s. 13–21). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Domańska, E. (2007). Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce. *Teksty Drugie*, nr 5, 48–61.

- Duszak, A., Fairclough, N. (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Koziołek, K. (2012). Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2, 109–126.
- Mbembe, A. (2002). The Power of the Archive and Its Limits. W: C. Hamilton, V. Harris, J. Tylor (eds.), *Refiguring the Archive* (s. 19–26). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pieniążek, M. (2018). *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*. Kraków: Universitas.
- Sajewska, D. (2017). Rekonstrukcja jako profanacja archiwum. *Dialog*, nr 7–8, 162–170.
- Sosnowska, D. (2017). Ciało jako archiwum – współczesne teorie teatru i performansu. W: E. Dąbrowicz, B. Larenta, M. Domurad (red.), *Świadectwa pamięci. W kręgu źródeł i dyskursów (od XIX wieku do dzisiaj)* (s. 79–89). Białystok: Alter Studio.
- Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.
- Taylor, D. (2013). Archiwum i repertuar: performanse i performatywność. PerFORwhat studies? *Didaskalia*, nr 120, 50–74.
- Taylor, D. (2018). *Performans*. Kraków: Universitas.

Netografia

www1: Podstawa programowa języka polskiego. Pobrane z: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Język-polski> [dostęp: 20.05.2020].

