

## Rozwój kompetencji emocjonalnych w doświadczeniu teatralnym – raport z badań

Aleksandra Porankiewicz-Żukowska\*

ORCID: 0000-0002-2836-7168

Uniwersytet w Białymstoku

**Streszczenie:** Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie eksperymentu społeczno-teatralnego „Żywe Torpedy” zrealizowanego w 2019 roku w ramach Pracowni Sztuki Społecznej na Uniwersytecie w Białymstoku. Przedsięwzięcie to zostało zaprojektowane jako badanie socjologiczne wykorzystujące metodologię badań jakościowych (obserwacja uczestnicząca i wywiady pogłębione z uczestnikami), w ramach którego były prowadzone m.in. warsztaty mające na celu rozwój kompetencji emocjonalnych jego uczestników. W ramach artykułu analizuję, czy teatr partycypacyjny jest dobrym miejscem do rozwijania tego typu umiejętności, wskazując na wady i zalety takiego przedsięwzięcia.

**Słowa kluczowe:** kompetencje emocjonalne, teatr partycypacyjny, socjologia emocji, Antonio Damasio.

### Wprowadzenie

Gdy cztery lata temu powstawał wstępny projekt eksperymentu społeczno-teatralnego, którego dotyczy ten artykuł, nikt chyba nie przypuszczał, że wkrótce wybuchnie pandemia i przyjdzie nam żyć w warunkach izolacji społecznej. Nie spodziewaliśmy się również potężnego konfliktu zbrojnego przy granicy naszego państwa. Mimo że zaprojektowane przez nas przedsięwzięcie nie było inspirowane tymi wydarzeniami, z dzisiejszej perspektywy wydaje się ono być ważne również w ich kontekście. W ramach zajęć organizowanych w Instytucie Socjologii UwB wraz ze studentami socjologii i filologii polskiej przygotowaliśmy przedstawienie partycypacyjne inspirowane książką *Żywe torpedy* (Szumiec-Zielińska, 2016). Poprosiliśmy jego uczestników, by postawili się na miejscu Polaków, którzy stanęli w obliczu gróźb Hitlera i nadchodzącego konfliktu zbrojnego, a następnie podzielili się z nami swoimi myślami i odczuciami. Jednym z celów tego projektu było ćwiczenie

---

\* [aporanki@uwb.edu.pl](mailto:aporanki@uwb.edu.pl)

kompetencji emocjonalnych, takich jak: umiejętności spostrzegania, oceny i ekspresji emocji; regulowania emocji u siebie i innych<sup>1</sup>. W poniższym artykule stawiam pytanie, czy teatr partycypacyjny może być dobrym miejscem do kształtowania takich umiejętności?

## Metodologia badania

Mimo że projekt ten miał charakter teatralny, został pomyślany jako badanie socjologiczne zgodne z jakościowym paradygmatem badawczym. Uczestnikami badania byli studenci socjologii i filologii polskiej, którzy zapisali się na zajęcia związane z Pracownią Sztuki Społecznej w semestrze letnim 2019 roku. Udział w projekcie był dobrowolny, a studenci z wyprzedzeniem zostali poinformowani o przebiegu projektu oraz wyrazili zgodę na planowane w jego ramach przedsięwzięcia. Kuratorkami wydarzenia były dr Katarzyna Niziołek, dr hab. Katarzyna Sawicka-Mierzyńska i dr Aleksandra Porankiewicz-Żukowska. Spektakl reżyserowała Justyna Schabowska, warsztaty, próby i samo przedstawienie odbyły się w profesjonalnych warunkach Uniwersyteckiego Centrum Kultury przy UwB w Białymstoku. Ponieważ zaprosiliśmy studentów do teatru partycypacyjnego, postawiliśmy przed nimi zadanie współtworzenia przedstawienia. Z założenia więc w ramach tego elementu projektu studenci mieli stać się częścią zespołu złożonego z: kuratorek, reżyserki, operatorów światła i dźwięku oraz z nich – aktorów naturszczyków. Zadanie to w praktyce wiązało się z problemami natury etycznej, w szczególności trudne okazało się niwelowanie relacji władzy wynikającej z charakterystycznych dla zajęć akademickich ról uczeń – nauczyciel. Logika partycypacji w ramach działań teatralnych wykluczała się tu z akademickim wymogiem stawiania ocen, sprawdzania obecności itp. i zdecydowanie utrudniała zadanie. Mimo że studenci dobrowolnie zgłosili się do projektu, w praktyce jednak świadomość, iż zaliczają przedmiot, na który się zapisali, nie pozwalała na budowanie równościowych relacji i stawała się w trudniejszych momentach podstawową motywacją do kontynuowania zaproponowanych przez nas działań.

Podczas prób, warsztatów i w czasie przedstawienia była prowadzona przez nas obserwacja uczestnicząca. Po zakończeniu przedsięwzięcia (zgodnie z zaprojektowaną jeszcze przed projektem procedurą) zaprosiliśmy jego 10 uczestników do udziału w wywiadach swobodnych prowadzonych na podstawie dyspozycji badawczych. Badani zostali poinformowani o planowanym przez nas wykorzystaniu zebranego materiału. Wywiady trwały od godziny

---

<sup>1</sup> Zagadnienie kompetencji emocjonalnych definiuję bardziej szczegółowo w dalszej części tekstu.

do dwóch godzin i były prowadzone przez Katarzynę Niziołek i przeze mnie, materiał był (za zgodą osób badanych) nagrywany na dyktafon. Po zanonimizowaniu zebranych danych transkrypcję zlecono firmie zewnętrznej, a uzyskany materiał poddano pięciostopniowemu kodowaniu zgodnemu z zaleceniami dla danych zebranych przy wykorzystaniu metody jakościowej<sup>2</sup>. Mimo że udział w badaniu był dobrowolny (a rekrutacja do niego została zaplanowana z opóźnieniem, po wystawieniu ocen za kurs) uczestniczyli w nim wszyscy studenci biorący udział w przedstawieniu. Zbadano więc całą populację (wszystkich uczestników projektu) – w tym wypadku nie oznacza to jednak reprezentatywności uzyskanych wyników. Pamiętając o specyficznym doborze przypadków i zastosowanej metodologii, zebrany materiał należy traktować raczej jako źródło ewentualnych hipotez niż wiążących rozstrzygnięć.

### Po co ćwiczyć kompetencje emocjonalne?

Zagadnienia związane z emocjami cieszą się aktualnie dużym zainteresowaniem przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. O ile stopień tego zainteresowania jest mniej więcej stały w pracach badaczy związanych z naukami społecznymi i humanistyką, to końcówka XX wieku i początek wieku XXI przyniosły gwałtowny wzrost publikacji na ten temat w ramach nauk ścisłych. Wzrost tego zainteresowania jest związany z nowymi, rewolucyjnymi odkryciami w dziedzinie neurobiologii. Do czołowych prac z tego zakresu należą opracowania Antonio Damasio, który ukazuje emocje w nowym świetle – w swojej głośnej pracy *Błąd Kartezjusza* pokazuje na podstawie licznych badań eksperymentalnych, że prawidłowe funkcjonowanie ludzkich układów emocjonalnych jest niezbędne dla procesu podejmowania decyzji i prawidłowego działania innych funkcji o charakterze poznawczym. Przeczy tym samym dotychczasowym, osadzonym na kartezjańskim dualizmie przekonaniom badaczy, że procesy poznawcze działają niezależnie od emocjonalnych, a jeśli istnieją między nimi jakieś związki, to jedynie takie, że emocje racjonalność zakłócają (Damasio, 2002). W kolejnych (nowszych) pracach Damasio osadza emocje w kontekście ewolucyjnym, ukazując, że rozwój tych procesów przyczynił się do rozwoju ludzkiej jaźni i świadomości – tym samym emocje stały się podstawą ludzkich działań społecznych i rozwoju kultury (Damasio, 2011).

---

<sup>2</sup> Podczas kodowania posłużyłam się pięciostopniowym modelem analizy danych jakościowych, który zaproponowała Andrea J. Bingham. Zawiera on następujące etapy pracy z zebrany materiał: 1) wstępną organizację danych – tworzenie kategorii tematycznych odnoszących się do pytania badawczego; 2) porządkowanie danych w kontekście tych kategorii; 3) kodowanie otwarte wstępne – indukcyjną analizę danych w obrębie każdej kategorii tematycznej; 4) interpretację danych; 5) wyjaśnianie wyników uzyskanych w badaniu w kontekście teorii (por. Bingham, 2023).

Współcześnie badacze zwracają uwagę na różnorakie funkcje ludzkich emocji. Rozpatrują je w kontekście komunikacji interpersonalnej i kontroli zachowań partnerów interakcji, kreowania relacji sympatii i antypatii, kreowania wrażliwości i moralności, budowania systemów aksjonormatywnych, wskazując, że układy emocjonalne dostarczają informacji o własnych i cudzych stanach, informują nas o istotności zjawisk w otoczeniu i w związku z tym umożliwiają konstruowanie hierarchii priorytetów jednostek – są więc podstawą tworzenia wartości (Levenson, 1999; Frijda, 1999).

Wzrost zainteresowania tematyką emocji wśród neurobiologów i kognitywistów splótł się w czasie ze wzrostem zainteresowania zagadnieniami związanymi z kompetencjami emocjonalnymi w naukach społecznych. W latach 90. XX wieku dwaj badacze Peter Salovey i John Mayer (1999) wprowadzili do nauk społecznych termin „inteligencja emocjonalna” na oznaczenie kompetencji emocjonalnych, które pełnią rolę uzupełniającą w stosunku do zdolności intelektualnych. Pojęcie inteligencji emocjonalnej spopularyzował Daniel Goleman (1990), charakteryzując ją jako połączenie kilku umiejętności: samoświadomości, samoregulacji, motywacji, empatii i umiejętności społecznych. Współcześni socjolodzy natomiast wskazują na wzrost zapotrzebowania na umiejętności emocjonalne w dobie późnonowoczesnej rzeczywistości. Umiejętności tego typu były dla człowieka ważne od zawsze, były jednym z podstawowych procesów działania w ramach kultury emocjonalnej społeczeństw (Hochschild, 2009). Ich rola rośnie jednak w systemach społecznych o słabszych (bo bardziej zmiennych) regułach aksjonormatywnych, gdy w grę wchodzi: niepewność i lęk (Beck, 2004), (koronawirus, wojna), zmuszając jednostki do nieustannego wypracowywania konsensusu między własnymi stanami emocjonalnymi a sytuacją społeczną. Jak pisze Giddens:

chaosowi, owej przerażającej alternatywie zwyczajności dochowywanych na co dzień konwencji, odpowiada w sensie psychologicznym trwoga [...], czyli perspektywa zostania bez reszty ogarniętym przez lęki sięgające samych korzeni naszego spójnego poczucia bycia w świecie. Świadomość praktyczna oraz odtwarzana przez nią rutyna codzienności pomagają wziąć w nawias te niepokoje [...], dostarczają instrukcji, które na poziomie praktyki odpowiadają na pytania [...] odnośnie do struktur egzystencjalnych. [...] Takie odpowiedzi mieszczą się w sferze emocjonalnej a nie czysto poznawczej (Giddens, 2006, s. 54).

W tym sensie zdaniem Giddensa kompetencje emocjonalne stają się ważne również z punktu widzenia wypracowywania przez jednostki tożsamości refleksyjnej – stanowią one bowiem podstawę wykształcenia własnej, opartej m.in. na zaufaniu (do innych) narracji tożsamościowej (Giddens, 2006).

Jedną z najbardziej znanych amerykańskich badaczek emocji – Arlie Russell Hochschild – uznaje emocje za automatyczne sygnały płynące z ciała, które stanowią ważne dla jednostek sygnały biologiczne. Mogą one być poddane refleksji (stawać się uświadomione), mogą być również wywoływane refleksją – ciało zostaje uruchomione za pomocą działań głębokich (pamięci emocjonalnej) – myśli, która wywołuje jego reakcję. Emocja wzbudzona przez ciało może również pozostać autonomiczna, pozarozumowa i pozaracjonalna. Z perspektywy społecznych interakcji ważne są wszystkie te typy emocji, chociaż autorka skupia się raczej na ich wymiarze świadomym związanym z pracą emocjonalną jednostek zarządzających nimi w różnych kontekstach społecznych. Poza działaniami głębokimi ludzie dysponują również całym repertuarem działań powierzchownych. Miarą skuteczności pracy emocjonalnej w tym zakresie jest robienie dobrego wrażenia oraz zgodność z regułami odczuwania i wyrażania emocji charakterystycznymi dla danej kultury, społeczeństwa, grupy. Jeśli jednak dobrze rozumiem intencję autorki, zbyt duże rozbieżności między afektywnymi wymogami ciała i psychiki a emocjonalnymi standardami kulturowymi powodują poważne konsekwencje zdrowotne dla jednostek, które zmuszone do nieustannej pracy emocjonalnej w życiu zawodowym i prywatnym, doświadczają stresu i dyskomfortu oraz mają poczucie wykorzystania jak opisywane przez nią stewardesy. Obroną przed tego rodzaju wysiłkiem jest właściwy system wychowawczy, w ramach którego rozwijane są kompetencje emocjonalne stosowne do miejsca w strukturze społecznej i związanej z nim kultury emocjonalnej (Hochschild, 2009).

Działanie emocji w wielu wymiarach analizuje również Margaret Archer. Afekty pierwszego rzędu mają dla niej charakter biologiczny i są niezależne od ludzkiej woli. Są one odbierane przez jednostki jako impulsy do działania. Nad nimi są nadbudowane emocje drugiego rzędu, które są wyrazem ludzkiej refleksji i wewnętrznej, nigdy niekończącej się konwersacji, dzięki której powstaje specyficznie ludzka świadomość i tożsamość (Archer, 2013; Kalinowska, 2018, s. 88).

Podsumowując, w rozumieniu wielu współczesnych socjologów emocje są zatem ucieleśnione – nie da się ich sprowadzić wyłącznie do wymiaru kognitywnego (opartego na myśleniu). Jednocześnie jednak mają one wymiar intersubiektywny – jako niezbędne elementy interakcji są uwspólniane na trzy sposoby: poprzez poznawanie stanów umysłowych innych osób dzięki wiedzy potocznej o ludzkiej psychice (teoria umysłu), przez automatyczną, ucieleśnioną symulację dokonującą się za pośrednictwem neuronów lustrzanych umożliwiającą wczuwanie się oraz poprzez zdolność ludzi do komunikowania się ze sobą niejako poza refleksją, w czymś w rodzaju intercielesnej percepcji,

która daje nam bezpośredni dostęp do intencji i uczuć innych ludzi. W tym sensie możemy podświadomie reagować emocjonalnie – np. czuć emocje (swoje i innych osób), ale nie zdawać sobie z tego sprawy albo ich nie rozumieć (Pokropski, 2013; Kalinowska, 2018, s. 63–78). Nie sposób wyobrazić sobie natomiast funkcjonowania w życiu społecznym bez ich udziału.

Wzrastającą rolę kompetencji emocjonalnych od lat zauważają osoby odpowiedzialne za system szkolnictwa. Od 2005 roku Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) prowadzi badania nad rolą edukacji w rozwijaniu takich zdolności. W 2015 roku podsumowano pierwszy etap badań i ustalono, że kompetencje emocjonalne przyczyniają się do pozytywnych osiągnięć życiowych w przyszłości, wczesny rozwój kompetencji emocjonalnych wpływa na rozwój wielu pożądanych umiejętności na dalszych etapach rozwoju, co może prowadzić do zmniejszania nierówności edukacyjnych i społecznych. Powinno się więc podejmować działania edukacyjne w tym zakresie (por. Appelt, Jabłoński, 2017, s. 65).

### **Dlaczego ćwiczyć je w teatrze?**

Teatr jako taki nie jest pierwszym miejscem, które przychodzi nam do głowy, gdy myślimy o kształtowaniu kompetencji emocjonalnych. Jest on raczej miejscem nietypowym i niestandardowym w tym zakresie. Warto jednak zauważyć, że był on wskazywany jako miejsce ćwiczenia kompetencji emocjonalnych i społecznych przez wielu twórców i teoretyków teatralnych. Tradycję teatru terapeutycznego zapoczątkował Jakob Moreno, tworząc psychodramę – rodzaj przedstawienia, w ramach którego scena była miejscem zmagania się z problemami i trudnościami poprzez odgrywanie ról i scen z życia pacjenta (Bielańska, 2002)<sup>3</sup>. Jerzy Grotowski stworzył natomiast zaangażowany społecznie Teatr Laboratorium, którego główne działania miały być reakcją na bolączki współczesnego świata. Grotowski (2012) wskazywał, że ich kluczowym elementem było czynne włączenie widzów, miały więc charakter treningowo-performatywny. Zbliżoną rolę pełnił Teatro do Oprimado (Teatr Ucieleśniony) Augusto Boala, którego celem była kreacja artystyczna w służbie animacji społecznej (Suchocka, 2021), i inne jeszcze przedsięwzięcia o charakterze partycypacyjnym (Niziołek, 2020), które dzięki włączeniu wszystkich uczestników (reżysera, aktorów, widzów itp.) w proces współtworzenia

---

<sup>3</sup> Podobne funkcje wypełnia wiele jeszcze innych współczesnych przedsięwzięć związanych z teatrem – np. dramatoterapia w krakowskim środowiskowym programie leczenia chorych z diagnozą schizofrenii przy Katedrze Psychiatrii Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego (Bielańska, 2002), czy warszawski Teatr 21 (Kietlińska, 2019).

przedstawienia dostarczają unikalnej formuły do ćwiczenia tego typu kompetencji. Jak to określiła jedna z uczestniczek naszego projektu:

ja zawsze wychodziłam z takiego założenia, że teatr powinien być miejscem, które w pewien sposób ukazuje nam jakieś różne historie, doświadczenia ludzi, których na co dzień nie jesteśmy w stanie doświadczyć. [...] A tutaj możemy z perspektywy widza wyjść trochę z siebie i popatrzeć niejednokrotnie jakby na swoje własne zachowania i ocenić. To jedna taka kwestia właśnie, którą moim zdaniem spełnia teatr [...] teatr partycypacyjny (ZT\_5: 2)<sup>4</sup>.

Daje ujście, myślę, też emocjom, bo emocje zazwyczaj [...] wiele ludzi kłębi po prostu w sobie, a tutaj nie ma się czasami wyjścia, tylko trzeba po prostu to wyrzucić z siebie. No i to jest trochę, jak się czasami mówi, że dla niektórych aktorstwo jest terapeutyczne [...], że jak się gra jakąś rolę, to można pozwolić sobie na to, czego się by nie zrobiło w normalnym życiu. Że jak popchnę kolegę na scenie, bo wymaga tego rola, to on nie może mieć do... mi tego za złe, jak się spotkamy potem na kawie, tak? Więc dzięki temu, że jakoś tak mogę być kimś innym, to mogę też sprawdzić, co mi pasuje jakby w życiu własnym (ZT\_5: 18).

Tradycyjnym miejscem budowania kapitału emocjonalnego jest natomiast dom rodzinny (Knopp, 2010)<sup>5</sup>. Jak pisze Giddens:

sadzę, że ufność, jaką w normalnych warunkach dziecko pokłada w opiekunach, można porównać do *emocjonalnej szczepionki* przeciw niepokojom egzystencjalnym. Chroni ona przed zagrożeniami i niebezpieczeństwami, jakie mogą nadejść, i pozwala zachować nadzieję w obliczu wszelkich niesprzyjających okoliczności, z jakimi może się spotkać jednostka. Podstawowe zaufanie służy za osłonę przed ryzykiem i niebezpieczeństwami, jakie niosą ze sobą sytuacje działania i bycia z ludźmi. Stanowi ono zasadniczy szkielet emocjonalny zabezpieczającego pancerza, czy też *kokonu ochronnego*, który jest niezbędny każdej normalnej jednostce do tego, by radziła sobie ze sprawami życia codziennego (Giddens, 2006, s. 56–57).

Wiele więc w tym zakresie zależy od kapitału rodziców – jeśli jest on wysoki, dzieci nabywają kompetencje emocjonalne w ramach socjalizacji. Jeśli zaś wysoki nie jest, kompetencje tego typu muszą być kształtowane w innych miejscach. W tym względzie dużo zależy również od tradycji społecznej i obowiązujących przekonań na ten temat – w latach 70. XX wieku panowało np. przekonanie o zaletach tzw. zimnego chowu, które nie sprzyjało rozwojowi

---

<sup>4</sup> W wyniku dokonanej anonimizacji transkrypcje z wywiadów zostały opatrzone kodami. Człon pierwszy zawiera nazwę projektu, drugi, numer wywiadu, po dwukropku pojawia się numer strony transkrypcji.

<sup>5</sup> Pojęcie kapitału emocjonalnego jest definiowane jako zbiór znaczących z perspektywy rozwoju jednostki kompetencji emocjonalnych i społecznych ważnych w kontekście całego życia człowieka i jego funkcjonowania w różnych kontekstach społecznych (por. Góralska, 2017).

inteligencji emocjonalnej w domu rodzinnym. Przedstawiciele pokolenia wychowywanego od lat 90. XX wieku w dobie rodzącego się kapitalizmu dotkliwie odczuli kwestię braku czasu rodziców, który to mógł się przyczynić do niedostatków w zakresie kompetencji emocjonalnych (Flis, 2023).

W moim przekonaniu na analizowaną tu sytuację wpłynęło również gwałtowne przejście od systemu totalitarnego do ponowoczesności, jakie miało miejsce w Polsce i innych krajach bloku wschodniego. Spowodowało ono silną anomię i osłabienie systemów aksjonormatywnych, przede wszystkim wpłynęło jednak na fakt niezgodności w przekazie międzypokoleniowym – starsze pokolenie (rodziców) dysponuje wzorami, normami i wartościami, które są niezbyt pomocne w działaniach społecznych młodszego pokolenia. Sytuacja taka wydaje się typowa dla współczesnych społeczeństw (Mead, 2000), w tym przypadku warto jednak podkreślić, że dotyczy również kompetencji emocjonalnych.

Kolejnym miejscem budowania kapitału emocjonalnego jest szkoła (lub wcześniej – żłobek i przedszkole). Potrzeba rozwoju kompetencji emocjonalnych jest od lat zauważana przez osoby odpowiedzialne za tworzenie programów edukacyjnych, skutkiem czego rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych znalazł się w podstawach programowych placówek oświatowych. Badacze tego zagadnienia wskazują jednak, że zapisy programowe związane z tego rodzaju umiejętnościami mają często charakter bardzo ogólny, skutkiem czego faktyczne kształtowanie takich kompetencji jest różne i na różnych poziomach realizowane w poszczególnych placówkach (Appelt, Jabłoński, 2017). Pandemia COVID-19 i wprowadzenie nauczania zdalnego w dużym zakresie ujawniły niedostatki kształcenia w zakresie kompetencji emocjonalnych. Jak wskazują badacze, nauczanie na odległość wywołało kryzys psychiczny wielu uczniów i nauczycieli. Jest on ich zdaniem wynikiem długotrwałych zaniedbań w sferze kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów i nauczycieli (Wawrzyniak, 2021). Badacze piszą nawet w tym kontekście o analfabetyzmie życia emocjonalnego (Chrost, 2012) czy też o niedowładzie sfery uczuciowej (Kwiatkowska, 2008). Wskazują przy tym, że niezbędna jest radykalna reforma systemu oświatowego w tym zakresie, szkolnictwo charakteryzuje bowiem emocjonalne milczenie i wyparcie problemu (Szorc, 2012).

Stosunkowo rzadko zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalne są realizowane w programach wyższych uczelni. Co warto podkreślić, zjawisko to często dotyczy również kierunków o charakterze społecznym. Jak mówi jedna z uczestniczek naszego projektu:



Mocną stroną jest to, że te zajęcia w ogóle się pojawiły, a zła strona to to, że jakby uświadomiło mi to, że tych zajęć jest bardzo mało tego rodzaju. I że w sumie jak pomyślę ogólnie o swoich studiach, to tylko ta specjalność daje... daje możliwości jakiegoś takiego działania w terenie, jakoś takiego właśnie bezpośredniego spotkania się z jakimś problemem i próby opowiedzenia go, rozwiązania (ZT\_4: 21).

W innym miejscu ta sama osoba stwierdza – „myślę, że uniwersytet to jest już raczej takie miejsce, gdzie jesteśmy wystawiani na próbę tych właśnie swoich [...] kompetencji i tego poziomu tych różnych swoich inteligencji. Tam się z tym zderzamy chyba najmocniej” (ZT\_4: 20). Myślę, że to stwierdzenie studentki jest bardzo trafną charakterystyką prowadzenia zajęć rozwijających kompetencje emocjonalne. Od lat, prowadząc kursy tego rodzaju, obserwuję mocno spolaryzowane oczekiwania studentów w tym zakresie. Uczestnicy moich kursów dzielą się na dwie grupy – jedni postulują wprost potrzebę takich ćwiczeń (najlepiej warsztatowych), drudzy manifestują dużą niechęć dla takich przedsięwzięć. Wydaje mi się, że jednym z powodów jest poczucie uczestników, że na takie warsztatowe interwencje jest już nieco późno lub że uczelnia wyższa nie jest właściwym miejscem do tego. Często towarzyszy mu również rodzaj zażenowania wynikającego z faktu, że pracujemy nad takimi podstawowymi zagadnieniami. Co innego, gdy rzecz się dzieje w teatrze. Na teatr nigdy nie jest późno, nic w teatrze nie jest nie na miejscu. Jego konwencja dostarcza możliwości nieustannego próbowania, bez ponoszenia zwyczajowych sankcji społecznych w wypadku porażki.

### **Kompetencje emocjonalne w teatrze**

Jak już wcześniej wspominałam zagadnienia związane z inteligencją emocjonalną spopularyzowali: Peter Solovey, Jack Mayer i Daniel Goleman. Z zagadnień propagowanych przez tych autorów narodziło się pojęcie kompetencji emocjonalnej. W literaturze przedmiotu jest ona rozumiana jako

nabyte w toku rozwoju, świadomie ujawniane na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, obserwowane przez innych i powtarzane umiejętności: spostrzegania, oceny i ekspresji emocji; regulowania emocji u siebie i innych; wykorzystywania emocji jako czynników wspomagających myślenie i działanie (Szorc, 2013).

Carolyn Saarni w swojej publikacji wskazuje dodatkowo, że w zakres kompetencji emocjonalnych wchodzi osiem szczegółowych zdolności. Są to:

- 1) świadomość własnego stanu emocjonalnego;
- 2) zdolność do dostrzegania i rozumienia emocji przeżywanych przez inne osoby;
- 3) opanowanie i rozumienie podstawowych kategorii pojęciowych;

4) zdolność do zachowań empatycznych związanych z okazywaniem współczucia innym osobom, będących wyrazem angażowania się w ich stany emocjonalne;

5) zdolność rozumienia rozbieżności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją, która łączy się ze świadomością, że okazywane emocje mogą mieć wpływ na innych;

6) zdolność do adaptacji związanej z radzeniem sobie z awersyjnymi lub przykrymi emocjami z wykorzystaniem strategii samoregulacji;

7) świadomość, że natura relacji interpersonalnych zależy od komunikacji emocjonalnej, do jakiej dochodzi w interakcji;

8) zdolność do skuteczności emocjonalnej związanej z poczuciem sprawstwa własnych reakcji emocjonalnych, a także akceptacji swoich doświadczeń emocjonalnych (Saarni, 1999).

Jak już wspominałam na wstępie tego artykułu, podczas przygotowanego przez nas projektu studenci, którzy jako ochotnicy zgłosili się do tego przedsięwzięcia (poprzez wybór zajęć fakultatywnych) zostali poproszeni o to, by postawili się na miejscu Polaków stojących w obliczu II wojny światowej. Inspiracją dla przygotowywanego przez nas przedstawienia partycypacyjnego była książka *Żywe torpedy* (Szumiec-Zielińska, 2016) opisująca historię polskiego oddziału kamikadze – ludzi, którzy w obliczu gróźb Hitlera zgłosili się do samobójczego oddziału mającego na celu zapobieżenie wybuchowi wojny. Sam spektakl poprzedziła jednak seria ćwiczeń mająca na celu uruchomienie mechanizmów związanych z kompetencjami emocjonalnymi i procesami tożsamościowymi. Większość z nich pozwalała uczestnikom zwiększyć swoje umiejętności w zakresie świadomości własnych stanów emocjonalnych. W tym celu reżyserka przedstawienia Justyna Schabowska zaprosiła studentów, by na scenie teatralnej wykonywali rozmaite zadania fizyczne. Pod jej fachowym kierunkiem wcielali się oni w zwierzęta, poruszali się w parach metodą hipnozy (jeden z uczestników dyryguje ruchami partnera za pomocą ręki), a po nabyciu pewnej wprawy budowali rodzaj żywych mechanizmów, które działały bez słów za to przy zgodnej współpracy wszystkich uczestników. Celem tych ćwiczeń było oczywiście zwrócenie uwagi studentów na ich relacje z własnym ciałem – i pogłębienie świadomości sygnałów emocjonalnych, które z niego płyną. Jak pisze Giddens:

w normalnym rozwoju psychicznym jednostki ciało to coś znacznie ważniejszego niż narzędzie przekazywania innym drobnych uczuć i emocji. [...] Radzenie sobie w sytuacjach życia codziennego wymaga od wszystkich uczestników życia społecznego ciągłej i nieprzerwanej pracy. Ta praca nad kontrolą ciała i wyrazu twarzy jest tak głęboko zakorzeniona w świadomości praktycznej, że większość ludzi nawet nie zauważa, kiedy ją wykonuje (Giddens, 2006, s. 85–86).

Zajęcia w realiach profesjonalnej sceny teatralnej unaocznily studentom trud codziennej pracy nad ciałem, mimo że warsztaty były prowadzone bez udziału widowni. Postępy uczestników tych ćwiczeń robiły na nas osobach prowadzących (a później również na widzach oglądających przedstawienie) ogromne wrażenie, niektórym uczestnikom sprawiały jednak wiele trudności. Jedna ze studentek relacjonuje to w następujący sposób:

Ja ciało raczej wyłączyłam, tylko myślałam sobie „nie garb się”, bo zawsze się garbię i to będzie źle wyglądać albo możesz czasami wciągnąć brzuch. Więc to mówiło moje ciało, na samym początku, jak pierwszy raz coś tam robiliśmy, nie byliśmy oswojeni z tym wszystkim, to mi łydki zawsze drżały, jak się stresuję, więc zaczęły mi łydki chodzić. No i też moje ciało mówiło, żeby się poruszać, ale jednak umysł powiedział „stój w miejscu” i tyle. Więc tak jakby ciało starałam się oderwać od tego wszystkiego i sprowadzić je do takich prostych czynności – wstań, podejdź, wyprostuj się, wciągnij brzuch i tam spokojnie. No bo jakoś tam ten stres był i myślałam, że będą mi się trzęść nogi, nie wiem, czy się trzęsły czy nie, ale jakoś nie odczuwałam tego, bo starałam się wyłączyć całkowicie swoje ciało i skupić się tylko na swoim umyśle, co często zdarza mi się robić. Ciało nie wiem po co jest w sumie. Jest, bo jest. [...] Moje robi co chce, a moja głowa robi co innego, więc nie jestem tak jakby złączona ciałem (ZT\_2: 19–25).

Inny uczestnik w ten sposób opowiada o tym doświadczeniu:

Moje ciało mówiło mi, że nie jestem zbyt wysportowany, więc ciężko mi przychodziło cokolwiek to zrobić. Też czasami ciężko mi było złapać równowagę. [...] Co myślałem, co czułem? Nie wiem, ciągle intensywnie bardzo myślałem, jaką kolejną komendę przekazać, jak już hipnozowałem te osoby, jakie komendy, nad tym głównie się zastanawiałem, co tu zrobić i jak nie miałem nic w głowie zaczynałem panikować, [...] co tu zrobić, że co ja będę stać w miejscu albo się powtarzać, że to już było, że jak ja mam to zrobić, dlaczego mam to robić. Takie zdziwienie ciągle mi towarzyszyło, nie wiedziałem, po co to jest w sumie nawet, czy po co hipnotyzujemy się nawzajem. Znacząco później jak już widzieliśmy ten spektakl ostatecznie no to już wszystko doszło, że to jakaś tam przenośnia jest, coś w tym stylu [...]. A jak byliśmy [...] zespoleni, że jak druga [...] osoba pokazywała, co mamy robić [...], czułem połączenie z tą drugą osobą, takie, że razem wykonujemy te same ćwiczenia, że niby różnimy się od siebie, a jednak musimy robić to samo, że może to trochę nie wychodzi, ale jednak próbujemy. No to było całkiem ciekawe ćwiczenie (ZT\_3: 2).

Trzecia z kolei studentka tak podsumowuje sceniczne ćwiczenia fizyczne:

Ciekawe doświadczenie, bo nigdy wcześniej takich ćwiczeń nie miałam okazji brać udziału, ale też... poznawało się też swoje jakby ciało, jak oddychamy, jakie stawiamy sobie bariery. Albo też jak łatwo wejść w jakiś taki trans i to też tak można przełożyć na życie codzienne, że coś mamy przed oczami i jesteśmy w jakimś takim transie.

Często, jakieś, nie wiem, jakieś takie rzeczy typu pieniądze albo telefon, jakieś media, to też dało trochę do myślenia (ZT\_10: 12).

Bardziej złożone zadania fizyczne odbywające się na scenie uruchamiały w uczestnikach projektu zasoby związane z ich zdolnościami do dostrzegania i rozumienia emocji przeżywanych przez innych, wymagały bowiem wzajemnego „dostrojenia się”, synchronizacji, odczytywania sygnałów wysyłanych przez innych uczestników. Jeden ze studentów opowiedział o tym w wywiadzie:

Jak mnie prowadziła, zobaczyłem, że ona lubi jakoś, nie wiem, przekraczać te granice, że robiła ze mną takie bardziej hardcorowe rzeczy niż ja z nią, więc jakoś tam część jej charakteru i osobowości poznałem dzięki temu ćwiczeniu. No, bo jakieś komunikowanie się jest, nie tylko komunikujemy się językiem, ale też mową ciała, swoimi gestami i czynami. A tu było właśnie pokazane, że jest bardzo taka, no na więcej sobie pozwala, nawet z nieznaną osobą uznała, że jest to jakieś ćwiczenie i należy, nie wiem, [...] robić jak najwięcej na co można sobie pozwolić, [...] przekraczać jakieś granice, może źle ją odczytuje, ale [...] tak to odczytałem (ZT\_3: 3).

Kolejne zadanie, przed którym postawiliśmy uczestników projektu, było związane z ich wartościami. Na początku poprosiliśmy studentów, by wybrali trzy karty pracy symbolizujące wartości, które są im szczególnie bliskie, następnie o nich opowiedzieli, a na koniec podyskutowali na ich temat w parach. Ponieważ istota systemu wartości ma zawsze charakter afektywny, liczyliśmy w tym wypadku, że studenci będą się odwoływać do bardziej złożonych emocji niż przy poprzednim ćwiczeniu. Przy okazji będą też mieli sposobność do wykorzystania słownictwa związanego z procesami emocjonalnymi, ćwiczenia zdolności rozumienia rozbieżności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a własną zewnętrzną ekspresją oraz świadomości, że natura relacji interpersonalnych zależy od komunikacji emocjonalnej. Z naszej obserwacji wynikało, że ćwiczenie to sprawiało uczestnikom znacznie mniej trudności niż ćwiczenia związane z ciałem. Mimo to wykonane już po ukończeniu projektu wywiady ukazały nam problemy niektórych uczestników w tym zakresie. Oto w jaki sposób podsumował je jeden z nich:

Przed wszystkim to sprawia dyskomfort, ponieważ jestem osobą, która nie lubi się kłócić, nie lubi tak jakby przekonywać na siłę do swoich racji, więc to takie męczące bardzo mocno było. [...] Rozmawianie o emocjach, o których się w ogóle nie rozmawia nigdy praktycznie. Na pewno nie w szkołach albo na uczelni. I to takie zajęcia nagle są. To jest takie... nie dość, że trzeba walczyć z samym sobą, [...] to jeszcze przedstawiać wśród innych ludzi, którzy, no nawet jeżeli są z roku, to i tak to jest ciężkie bardzo, tak? (ZT\_1: 7–20).

Ostatnie prezentowane w tym artykule zadanie o scenicznym charakterze było związane z tematem przedstawienia. Poprosiliśmy w jego ramach uczestników projektu, by odpisali na listy osób zgłaszających się do oddziału żywych torped, sugerując studentom jednocześnie, że ich odpowiedź będzie elementem tworzonego przedstawienia i zostanie przez nich zaprezentowana dokładnie w takim brzmieniu, jak go przygotowują, bez cenzury. Mimo że przed tym zadaniem stawialiśmy głównie cele związane z zagadnieniem tożsamości, to było ono również ważne ze względu na ćwiczenie zdolności do zachowań empatycznych – wymagało bowiem wczucia się w sytuację dość odległą zarówno mentalnie, jak i czasowo. Jedna ze studentek opisuje to w wywiadzie w ten sposób: „po przeczytaniu tej odezwy, jak napisałam ten list, to mi się to zrodziło, że tam śmierć to jest nic takiego i tak dalej, że można się poświęcić, żeby ludzie byli szczęśliwi, no bo życie to tylko życie i tyle, może nas nie być zaraz” (ZT\_2: 19).

Inna komentuje ćwiczenie w ten sposób:

trochę się jakby mimo wszystko dowiedziałam o sobie też. Niby wiedziałam o tym, [...] dowiedziałam się, co tam jednak jest dla mnie tym priorytetem, prawda. Co jest najważniejsze, [...] że nie wszyscy ludzie to są patrioci tak naprawdę. Chociaż, no wiedziałam, że nie wszyscy ludzie to są patrioci, ale zazwyczaj jakby widziałam, że, no jak są Polakami, no to lubią Polskę, prawda. U nas byli uczestnicy, którzy nie do końca jakby tak postrzegają. Tak się właśnie dowiedziałam, że tak jakby jestem trochę aż propatriotką. Tak jakby w alternatywie do nich, prawda, można tak powiedzieć, tak naprawdę (ZT\_7: 6).

Ta sama osoba wypowiedziała się dodatkowo o innej uczestniczkę przedstawienia:

no ona jest strasznie empatycznym człowiekiem. Ona się wczuwa właśnie. Ona potrafi zrozumieć innego człowieka. Ktoś tam mówi jakąś rzecz, to ona potrafi się postawić na miejscu, w tej sytuacji. W tej sytuacji jakby nie mówi, że, no ty robisz źle. Ty nie rób tak. Jakby potrafi się wczuć. I wie, że ta osoba, no niekoniecznie popelnia błąd, no bo jest w takiej sytuacji, prawda. Jest empatyczna. Ja też na przykład mogę siebie określić jako osobę, nie wiem, czy o wysokiej tej inteligencji, no ale jestem człowiekiem też empatycznym. Mam empatię. Nawet odczuwam często taki, jak widzę w filmach albo gdzieś, że ktoś, nie wiem się kaleczy jakoś, palca mu obcinają, to mnie to boli aż po prostu. To jest taka... Było na zajęciach. Chyba, że to jest fizyczna, taka empatia (ZT\_7: 7).

## Wnioski

Omawiany w tym artykule projekt artystyczno-badawczy spotkał się z różnymi ocenami uczestników. Części z nich bardzo się podobał – oto ich wypowiedzi na ten temat:

To było bardzo dobre doświadczenie. W sensie, to była też lekcja tego, że nie ma się czego bać, scena nie gryzie. Ludzie też nie gryzą, z reguły. Ale nie, chodzi bardziej o to, że dla mnie to było takie przełamanie jakiejś bariery we mnie (ZT\_9: 23).

No więc te zajęcia... no ja się cieszę, że brałam w tym udział, bo naprawdę one były... jakoś tak właśnie rozwijały podczas brania udziału, przez cały ten czas, kiedy te zajęcia trwały, podczas tego spektaklu. A potem właśnie jak już tego nie było, to tak... no w sumie szkoda, można jeszcze byłoby coś porobić. Więc w jakiś sposób to rozwijało, pobudzało do działania jakiegoś takiego kreatywnego, ale też takiego myślenia... też trochę poznawania właśnie takiego siebie, coś takiego (ZT\_10: 17).

Dla części uczestników zajęcia były trudne, irytujące:

no jakoś się w sumie wydawało mi się, że moja rola jest nieznacząca w ogóle tam. Tak jakby przez cały czas... tak jakby byliśmy w nieświadomości, co my w ogóle robimy. Było wiadomo, że robimy spektakl, ale nie wiedzieliśmy w ogóle, co nim jest, co jest głównym tematem, naokoło czego będziemy się opierać. Więc tak jakby te wszystkie czynności, które wykonywaliśmy, to jest takie... były dla nas, przynajmniej dla mnie, były bezsensowne. No tak, co nam da to, co my w tym momencie robimy? [...] Praca nad spektaklem, powiem, już po prostu... w pewnym momencie była [...] irytująca. No bardzo denerwująca i zniechęcająca też (ZT\_1:13).

Bo miałam wtedy też tak jakby dużo osobistych problemów [...] i te wartości jakoś mi to pogłębiły, że po prostu jestem jakimś dziwnym człowiekiem i tam na drugi dzień te dotykanie i tak dalej, za tydzień, więc to już w ogóle, ja jestem osobą, która bardzo nie lubi dotyku i bardzo ktoś musi zasłużyć na moje zaufanie, żeby dotknąć mnie, nie w sensie nawet seksualnym, tylko zwykłym, bo po prostu nie cierpię tego. Na przykład bardzo mi to przeszkadzało, jak Justyna z tyłu podchodziła i łapała raptem za plecy, to dla mnie to był po prostu... takie, bardzo rzecz niekomfortowa, ale też tak jakby skupienie uwagi na kimś, gdzie to nie są moi tylko bliscy [...]. Więc to jakby wszystko ze sobą skorelowało, już po prostu nie chciałam brać udziału w tym spektaklu, bo dla mnie to było za ciężkie przeżycie, tak jakby emocjonalne, nie ze względu na temat, ale ze względu na ćwiczenia poprzedzające temat (ZT\_2: 15).

Wiązała się też niekiedy z gwałtowną reakcją emocjonalną:

uczucie na tym spektaklu to był rollercoaster od początku do końca. Na początku byłam zaciekawiona, jakaś tam przemawiała do mnie ciekawość, że o, spróbuję czegoś nowego, nowe doświadczenie, będzie spoko. [...] Potem dostałam burę za to, że się spóźniliśmy [...], a więc trochę wtedy byłam zła, bo tam weszły te wszystkie wartości, więc zaczęło mi być jakoś dziwnie smutno [...]. Więc tak, a było dużo

smutku, było dużo złości, [...] była radość na sam koniec, że już po wszystkim, że to zrobiliśmy, że zrobiliśmy to grupą, ale że ja też coś tam robiłam w swoim życiu, coś mi się udało. Była też często obojętność po prostu, żeby to zrobić i mieć z głowy po prostu. [...] Była furia w jednym momencie moja po prostu taka, że stwierdziłam, że albo wystawię wszystkich i nie przyjdę w dzień spektaklu, albo po prostu nikt nie przyjdzie z moich znajomych. Po prostu byłam tak zła, że rzadko kiedy jestem tak zła [...] jakbym jakaś goła tam stała i tyle, obdarta ze wszystkiego, tak się czułam czasami, z godności też (ZT\_2: 20).

Wielu uczestników uznało, że zajęcia tego typu były pożyteczne:

ja myślę, że to jest w ogóle potrzebne w życiu, żeby przekraczać swoje jakieś takie słabości i to jest taka możliwość, takie zajęcia właśnie jak my mieliśmy, to to są okazją do tego, żeby..., żeby jakoś wzbogacić to swoje takie doświadczenie takiego poznania siebie też właśnie – co mi sprawia trudność, co jest jakieś takie właśnie niekomfortowe dla mnie, a może chciałbym to zmienić (ZT\_5: 17).

Inna osoba komentuje to w taki sposób:

sluchanie innych też było takie pouczające. Poznałam bardziej swoje ciało. Na pewno... hm... czego jeszcze się nauczyłam... Nauczyłam się, że często jest tak, że nie jestem odosobniona w swoich jakichś takich ocenach i myśleniu (ZT\_10: 14).

Dla mnie jako osoby prowadzącej największą satysfakcją były jednak te opinie, które wskazywały na wzrost samoświadomości uczestników przedsięwzięcia. Jeden ze studentów w ten sposób odpowiada na pytanie, czy czegoś się nauczył podczas tych zajęć:

nie wiem, może trochę kontrolować stres w jakimś stopniu, opanować te emocje, żeby nie buzowały. Chociaż przed samym spektaklem to była tragedia, ale w trakcie już samego spektaklu czuję, że opanowałem te emocje, nie wiem, jak to wyszło [...] jak to było widać na samym spektaklu, ale ja czuję osobiście, że jakoś dałem radę opanować te emocje, że jakoś pozytywnie to wpłynęła ta ekstremalna dosyć, jak na mnie, sytuacja. No, że jakoś się rozwinąłem, te kontrolowane emocje w sumie, to głównie bym powiedział, to mnie chyba nauczyło, jakoś wyrażanie siebie też może, żeby nie bać się nowych rzeczy, że jednak to nie jest takie straszne wystąpić na scenie. Miałem takie poczucie, że to może wezmę udział w kolejnym spektaklu, skoro w tym dałem radę wziąć udział, ale ta myśl przeszła dosyć szybko, to było takie chwilowe, że wow, dałem radę, to może kolejny, ale nie, może dam sobie spokój na razie (ZT\_3: 13).

Inny dzieli się wspomnieniami na temat siebie sprzed lat:

byłem, właściwie byłem człowiekiem wręcz chorobliwie nieśmiałym, tak, gdzie miałem, no nie wiem, czy to była fobia społeczna, czy... czy nie, gdzie naprawdę miałem bardzo... bardzo duże problemy w kontaktach z innymi ludźmi. No jakoś tak w podstawówce to się tego nie odczuwało za dziecka, miało się tych... tych

paru kolegów, z którymi się wychodziło, to było wszystko [...]. No ale właśnie, no też właśnie odczucie jakieś, że jak się zostawało w jakimś nowej sytuacji, w jakiejś nowym miejscu czy... czy załatwić coś na mieście, gdzieś pójść do sklepu czy coś, to było zawsze duży stres. No później w gimnazjum jakoś to powoli się zmieniało i tak od tego czasu jakoś, no powoli, powoli staję się bardziej otwartym, można powiedzieć [...]. No to na pierwszym roku przecież [...] pół roku właściwie z nikim nie rozmawiałem (ZT\_6: 8).

Inna studentka z kolei stwierdza:

dla mnie całe tu doświadczenie z tym teatrem było, tak jak też wspomniałam, bardzo rozwijające pod względem chociażby [...] pracy nad moimi problemami z właśnie byciem nieśmiałym czy tam zamkniętym w sobie. Więc tutaj ja będę też troszkę mówiła to z perspektywy takiej, że ja się tutaj dużo zmieniłam, dużo z tego wyniosłam. I dużo mi to dało, właśnie w tą stronę. [...] No też było to dla mnie totalnie nowe doświadczenie, więc ja tutaj, że tak powiem, w ogóle nie wiedziałam, co mnie czeka. Każdego... na każdej próbie, jak tam przychodziliśmy i tak dalej, to były rzeczy nowe. I nawet chociażby z byciem na tej scenie, z byciem z tymi mikro portami tutaj podłączonymi i tak dalej, to wszystko było dla mnie nowe i to było super dla mnie po prostu, tak (ZT\_7: 20).

## Podsumowanie

Podsumowując cytowane powyżej wypowiedzi studentów, należy stwierdzić przede wszystkim, że udział w całym przedsięwzięciu był dla nich wyzwaniem. Mnie jako osobę prowadzącą zaskoczyło, że dla większości uczestników były to pierwsze (w życiu!) warsztatowe zajęcia związane z rozwojem kompetencji emocjonalnych. Mniej zaskakujący wydał mi się fakt, że jednocześnie były to dla uczestników pierwsze zajęcia odbywające się na scenie teatralnej. Z perspektywy czasu wydaje mi się, że połączenie tych dwóch nowych elementów może sprawiać trudności uczestnikom. Projektując opisywane w tym artykule przedsięwzięcie, zakładaliśmy, że wykorzystamy scenę teatralną do udoskonalania raczej już wcześniej nabytych i ćwiczonych kompetencji w tym zakresie.

Jak już pisałam wcześniej, niezbyt dobrym pomysłem okazało się wykorzystanie formuły teatru partycypacyjnego w konwencji zajęć akademickich. Konieczność formalnego raportowania postępów uczestników w postaci ocen była wyraźnie akcentowaną przez uczestników przeszkodą we współtworzeniu partycypacyjnego charakteru przedsięwzięcia. Myślę, że dobrym rozwiązaniem byłoby tu zastosowanie oceny opisowej, która jest wprawdzie w warunkach akademickich dopuszczalna, może jednak stanowić dodatek do standardowej oceny w skali 2–5.



Mimo tych przeciwności wydaje mi się jednak, że zajęcia teatralne są dobrym miejscem do tego rodzaju ćwiczeń. Do zalet sceny teatralnej należą bowiem: nieograniczone możliwości w zakresie próbowania nowych rozwiązań bez narażania się na ewentualne sankcje społeczne w razie niepowodzenia, możliwości związane z „uruchamianiem ciała” (również w bezpiecznej społecznie konwencji), dostępność wielu wypracowanych przez nauczycieli i teoretyków teatru narzędzi do tego rodzaju ćwiczeń. Dodatkowo scena teatralna i formuła oficjalnego „występu” podnosi rangę przedsięwzięcia, czyniąc je jednocześnie mniej infantylnym, niż ma to miejsce w przypadku zwykłych zajęć warsztatowych (co jest istotne, jeśli chodzi o zajęcia w ramach wyższej uczelni).

Wykorzystanie formuły teatralnej do rozwijania kompetencji emocjonalnych ma również wady. Największą z nich stanowi koszt tego przedsięwzięcia, szczególnie gdy odbywa się ono w profesjonalnym teatrze, z pełną oprawą techniczną (i zatrudnionymi technikami do jej obsługi). W moim przekonaniu jednak przedstawienia (i warsztaty) tego typu mogą się z powodzeniem odbywać w innych miejscach – łącznie z salą lekcyjną lub aulą. W jakimś sensie pozostaje to zresztą w zgodzie z projektami twórców teatru partycypacyjnego – wszak Jerzy Grotowski postulował tzw. teatr ubogi – pozbawiony świateł, obsługi, a często nawet sceny teatralnej.

We wstępie do tego artykułu sugerowałam, że projekt „Żywe Torpedy” zyskuje dzisiaj (po kilku latach od jego przeprowadzenia) nowe znaczenie. Dzieje się tak ze względu na jego tematykę, podczas warsztatów poruszaliśmy bowiem kwestie napaści na Polskę w 1939 roku, bohaterstwa, tożsamości narodowej, gotowości do obrony kraju, które to zagadnienia stały się aktualne w obliczu inwazji na Ukrainę. Ważniejsza jednak wydaje mi się w kontekście tego artykułu sytuacja młodego pokolenia wobec doświadczeń COVID-19, izolacji społecznej i zdalnej edukacji. W moim przekonaniu traumatyczne przeżycia ostatnich lat uwidaczniają bowiem ogromną potrzebę rozwoju kompetencji emocjonalnych, z wykorzystaniem rozmaitych metod i technik. W obliczu ogólnego braku dostępu do profesjonalnych terapii i warsztatów w tym zakresie przydatne mogą być również rozwiązania nieco mniej standardowe.

## Bibliografia

- Appelt, K., Jabłoński, S. (2017). Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej. *Psychologia Wychowawcza*, 11, 64–68.
- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo, Problem sprawstwa*. Nomos.
- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Scholar.
- Bieleńska, A. (2002). *Teatr, który leczy*. Wyd. UJ.

- Bingham, A.J. (2023). From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>
- Chrost, M. (2012). *Kompetencje społeczne i emocjonalne młodzieży*. Wyd. WAM.
- Damasio, A. (2002). *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Rebis.
- Damasio, A. (2011). *Jak umysł zyskał jaźń. Konstruowanie świadomego mózgu*. Rebis.
- Flis, J. (2023). *Co ze mną nie tak? O życiu w dysfunkcyjnym domu, środowisku, w Polsce i o tym jak sobie z tym (nie) radzimy*. Znak. W: J. Flis, *Polsce i o tym, jak sobie z tym (nie) radzimy*. Znak.
- Frijda, N. (1999). *Emocje są funkcjonalne – na ogół*. W: P. Ekman, R. Davidson (Eds.), *Natura emocji* (s. 102–111). GWP.
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość*. PWN.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Media Rodzina.
- Grotowski, J. (2012). Instytut Laboratorium: Program 1975–1976. W: J. Grotowski, *Grotowski. Teksty zebrane* (s. 584–587). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Górska, R. (2017). Kapitał emocjonalny w perspektywie całonocnego uczenia się – ujęcie adaptacyjne versus krytyczne. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 83–102.
- Hochschild, A.R. (2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. PWN.
- Kalinowska, K. (2018). *Praktyki flirtu i podrywu. Studium z mikrosocjologii emocji*. Wyd. UMK.
- Kietlińska, B. (2019). *Nie ma wolności bez samodzielności. Działanie Teatru 21 w perspektywie zmiany*. Fundacja Teatr 21.
- Kwiatkowska, K. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Knopp, K. (2010). *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*. Wyd. UKSW.
- Levenson, R. (1999). *Funkcjonalne podejście do ludzkich emocji*. W: P. Ekman, R. Davidson (Eds.), *Natura emocji* (s. 112–119). GWP.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). *Czym jest inteligencja emocjonalna*. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 21–70). Rebis.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość*. PWN.
- Niziołek, K. (2020). Przestrzeń możliwości. Teatr partycypacyjny jako środek budowania kapitału społecznego. *Civitas. Studia z Filozofii Polityki*, 27, 217–249.
- Pokropski, M. (2013). *Cielesna geneza czasu i przestrzeni*. IFIS PAN.
- Saarni, C. (1999). *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 75–125). Rebis.
- Suchocka, A. (2021). „Więcej niż teatr” – teatr forum jako przykład edukacji teatralnej. *Colloquium Pedagogika – Nauki o polityce i administracji*, 4(4 4), 105–121.
- Szorc, K. (2012). Kształtowanie i doskonalenie kompetencji emocjonalnych nauczycieli szansą dla rozwoju podmiotowości w edukacji XXI wieku. W: N. Majchrak, N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań* (s. 102–134). Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Szorc, K. (2013). *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Impuls.
- Szumiec-Zielińska, E. (2016). *Żywe torpedy*. Demart.
- Wawrzyniak, M. (2021). Kompetencje emocjonalno-społeczne nauczyciela wobec potrzeb współczesnej edukacji. *Język. Religia. Tożsamość*, 2(24), 99–123.

## **Development of Emotional Competences in Theater Experience – Research Report**

*Abstract:* The aim of the presented article is to present the social and theatrical experiment “Live Torpedoes” carried out in 2019 as part of the Social Art Studio at the University of Białystok. This project was designed as a sociological study using qualitative research methodology (participant observation and in-depth interviews with participants), which included, among others, workshops aimed at developing the emotional competences of its participants. As part of the article, I wonder whether participatory theater is a good place to develop this type of skills, pointing out the advantages and disadvantages of such an undertaking.

*Keywords:* emotional competences, participatory theater, sociology of emotions, Antonio Damasio.