Prace z warsztatu

Zofia Okraj[*]
Monika Modrzejewska-Świgulska[**]

Jedna teoria – dwie inspiracje badawcze Relacje z badań prowadzonych z wykorzystaniem podejścia teoretyczno-metodologicznego Howarda E. Grubera

Abstrakt

Celem opracowania jest przedstawienie głównych założeń teorii *The Evolving Systems Approach to Creative Work* wypracowanego przez amerykańskiego psychologa Howarda E. Grubera i jego współpracowników oraz uczniów. Autorki opracowania zainspirowane tym podejściem wykorzystują je w swoich badaniach do nakreślenia ram teoretycznych, zdefiniowania przypadków oraz wyjaśnienia i interpretacji doświadczeń badanych osób w prowadzonych indywidualnie badaniach, dotyczących twórczej pracy polskich reżyserek i nauczycieli akademickich wdrażających nowe rozwiązania dydaktyczne do procesu kształcenia ze studentami. Autorki przedstawiają w artykule fragmenty relacji z procesu analizy i interpretacji danych pochodzących z wywiadów jakościowych oraz analizy dokumentów związanych z twórczą pracą badanych osób.

Słowa kluczowe: teoria H. E. Grubera, proces kształcenia studentów, polskie reżyserki, nauczyciele akademiccy.

One theory – two research inspirations: A report from the research carried out using theoretical and methodological approach of Howard E. Gruber

Abstract

The aim of this article is to present the main thesis of the theory: The Evolving Systems Approach to Creative Work developed by an American psychologist Howard E. Gruber and his co-workers and students. The authors of the study, inspired by this approach, use it in their individually carried out research to outline the theoretical framework of it, define study cases and draft explanations and interpretations of the

[*] Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
[**] Uniwersytet Łódzki.

http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.07.08

experiences of the researched persons in individually conducted research on the creative work of Polish female directors and academic teachers implementing new didactic solutions into the students' education process. The authors present in the article excerpts of the report on the process of analysis and interpretation of data from qualitative interviews and analysis of documents related to creative work of the research participants.

Keywords: theory of H. E. Gruber, students' education process, Polish female directors, academic teachers.

Wstęp

Celem prezentowanego tekstu jest przybliżenie mało znanego (poza środowiskiem psychologów i pedagogów twórczości) podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, wypracowanego przez Howarda E. Grubera. Artykuł „rozpisany został na dwa głosy", bowiem wydało się nam ciekawe przywołanie i zestawienie dwóch różnych pomysłów badawczych inspirowanych jedną teorią. Na artykuł składają się dwie części: pierwsza ma charakter krótkiego wprowadzenia w teorię badań nad twórczością rozwijaną przez H. E. Grubera. W drugiej części relacjonujemy przebieg i wnioski z niezależenie prowadzonych badań. Jedną z nas interesuje twórczość w tradycyjnym jej znaczeniu, w kontekście sztuki i środowisk twórczych. Druga zaś koncentruje się na twórczości dydaktycznej nauczycieli akademickich. Łączy nas przekonanie – w myśl koncepcji klasy twórczej Richarda Floridy (2010) – że zarówno artyści, jak i osoby pracujące w szkolnictwie stanowią jej rdzeń, a działania obu tych grup społecznych związane są z twórczym myśleniem i działaniem (tamże: 31).

Główne założenia teorii Howarda E. Grubera

Teoria twórczej pracy H. E. Grubera opisuje i analizuje ewolucję różnych aspektów twórczości, wykorzystując rekonstrukcję historyczną dotykającą wielu kontekstów, w których człowiek prowadzi działalność (zadania, praca, rodzina, świat prywatny). Powstała na bazie analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu pracy uznanych i wybitnych twórców z różnych dziedzin, wraz z osadzeniem kolejnych dzieł w kontekście społeczno-kulturowym oraz dotychczasowych osiągnięć twórcy (por. Stasiakiewicz 1999). Jak pisze Krzysztof J. Szmidt (2007), w badaniach prowadzonych przez H. E. Grubera:

> Przedmiotem analizy są dane biograficzne i autobiograficzne, szkice, notatki zawierające idee pomysłów twórczych, produkty cząstkowe, które pozwalają na rekonstrukcję dwóch ważnych elementów twórczej pracy:
> 1) koncepcji poznawczej struktury dzieła;
> 2) wzoru organizacji działania służącego realizacji dzieła (tamże: 355).

Teoria *The Evolving Systems Approach to Creative Work* mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego. W prowadzonych przez H. E. Grubera i jego uczniów badaniach – konstruktywizm jest obecny zarówno w obszarze ontologicznym, epistemologicznym, jak i metodologicznym (por. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2011).

Twórczość najczęściej badana i opisywana jest w kontekście osoby, produktu, procesu lub środowiska (Nęcka 2001: 12). W omawianej teorii nacisk położony jest przede wszystkim na badanie procesu powstawania twórczego produktu z uwzględnieniem drogi od pomysłu do jego wcielenia w życie. U podłoża teorii twórczej pracy H. E. Grubera (1988, 1989) leżą pytania:

1. Jak przebiega twórcza praca?
2. Co ludzie robią, gdy są kreatywni?
3. W jaki sposób kreatywna osoba organizuje i wdraża swoje zasoby, czego nikt inny nie zrobił? (Gruber 1988: 27–51, 1989: 12–13).

Teoria ta ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji" (Duraj-Nowakowa 1992: 13). Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje czynników (Nęcka 2001: 173). Warto zwrócić uwagę, iż w omawianej teorii podejście systemowe ma charakter wielowymiarowy. Wiąże się ono bowiem z koncepcją osoby kreatywnej jako rozwijającego się systemu w zmieniającym się środowisku również stanowiącym system, czyli zbiór wzajemnie powiązanych ze sobą i oddziałujących na siebie elementów. Człowieka kreatywnego – jako system – tworzą 3 podsystemy związane z organizacją wiedzy, celowością działania i uczuciami (Gruber 1989: 16). Konfiguracja tych czynników stanowi złożony, ale specyficznie indywidualny układ, który należy badać z uwzględnieniem jego wyjątkowości i niepowtarzalności. Jak podkreśla H. E. Gruber, nie ma jednej teorii twórczości, która satysfakcjonująco i w pełni wyjaśniałaby wszystkie zależności mające miejsce w nakreślonym systemie. Dlatego do każdego badanego przypadku należy szukać wyjaśniającej go teorii indywidualnej (*theory of the individual*) (Gruber 1980: 274–275). Zbudowana na filarach paradygmatu konstruktywistycznego systemowo-ewolucyjna teoria twórczej pracy H. E. Grubera przedstawia ją w specyficzny, złożony sposób. W intencji samego autora ma ona stanowić „przewodnik do badań dotyczących twórczych osób" (Gruber 1980: 277). Na potrzeby niniejszego opracowania opisane zostaną główne, składające się na nią tezy:

1. Twórcza praca ewoluuje przez długi czas, ma charakter przyrostowy i przypomina budowanie skomplikowanej nieraz konstrukcji krok po kroku, „cegła po cegle" (*brick on brick*). Inaczej można powiedzieć, iż jest to „cierpliwy rodzaj budowania" (Gruber 1989: 18).

2. W pracy osoby kreatywnej często wyróżnia się kilka głównych kierunków działalności. To tzw. „sieć przedsięwzięć" (*network of enterprises*). Składa się na nią kilka równolegle realizowanych projektów, które najczęściej są ze sobą powiązane, chociaż mają zróżnicowaną rangę. Sieć ta jest interaktywna i współzależna (Gruber 1983: 9; 1989: 22).

3. Kreatywna osoba wykorzystuje w swojej pracy nie tylko wiedzę ekspercką z danej dziedziny lub dziedzin, w której się specjalizuje i którą można uznać za „bazową" dla podejmowanych przez nią twórczych działań, ale także metafory, społeczne relacje, projekty i heurystyki, czyli wskazówki pomagające twórczo myśleć i odnajdywać skuteczne rozwiązania dla różnego rodzaju problemów (Gruber 1989: 13–14).

4. W procesie twórczym daje się zauważyć wiele przykładów „powtarzającej się" pracy. Zanim dojdzie do wypracowania twórczego dzieła konieczne jest niejednokrotnie dokonanie wielu prób i powtórzeń, aż do osiągnięcia zadowalającego twórcę efektu (Brower 2003: 63).

5. Istotną rolę w pracy osób kreatywnych odgrywa specyfika jej organizacji związana głównie z silnym ukierunkowaniem na osiągnięcie zaplanowanego celu i determinacją w realizacji prowadzących do niego zadań (por. Gruber 1985: 177; Gruber 1989: 13, 16, 18–19). Koncentracja twórców na celu ich działania powoduje zacieranie się granic między życiem a pracą. Dla kreatywnych osób często „życie to praca" (Wallace 1989: 46). Ponadto, każda twórcza osoba ma pewną koncepcję jego/jej życiowych zadań. Ludzie twórczy są przy tym bardzo zorientowani zadaniowo, znacznie bardziej niż „ego zorientowani" (Gruber 1989: 22).

6. Twórcza praca trwa latami. Nie jest ona jak „światło błyskawicy" (tamże: 23–24). Cechuje ją przynajmniej pięcioletni czas trwania, w którym wyróżnić można etapy dynamicznej i wolniejszej pracy, przerwy, a także „nagłe" olśnienia, pociągające za sobą nowe, intensywne działania (Gruber 1989: 25; Okraj 2017).

7. Kreatywni ludzie są w stanie ciężko pracować przez bardzo długi czas, nawet jeśli ich działania nie przynoszą natychmiastowych rezultatów lub nagród, ale praca ta jest dla nich przyjemna (Gruber 1988: 265).

8. Twórcza praca jest nastawiona na innowacje, czyli wdrażanie pomysłów w życie, ucieleśnianie idei, które zrodziły się w umysłach osób kreatywnych, które wierzą, że robią coś, czego wcześniej nie robiono, chcą robić coś nowego (Gruber 1989: 21–22).

Jedna teoria – dwie koncepcje badań w zarysie

Sięgamy po teorię H. E. Grubera w celu uchwycenia złożonego systemu twórczych działań osób badanych, w tym zarówno tworzących go elementów, jak i kontekstu, w jakim przebiega realizowana przez nich twórcza praca. Łączy nas „fenomenologiczne" podejście do badań prowadzonych w trakcie bezpośredniej rozmowy

i podążania za znaczeniami, które nadają swoim doświadczeniom nasi rozmówcy. Poniżej prezentujemy kolejno dwa przykłady z badań *in statuna scendi*, czyli w symultanicznym procesie zbierania i interpretowania materiału empirycznego. Mamy na myśli to, że kontynuujemy nasze badania, pokazujemy tutaj jedynie próbkę związaną z opracowywaniem danych empirycznych.

Egzemplifikacja pierwsza. „Przebijanie się" do samodzielnej pracy twórczej: doświadczenie i autonomia w narracji Barbary Sass-Zdort

Wprowadzenie – założenia badawcze

W badaniach nad przebiegiem drogi zawodowej polskich reżyserek teorię H. E. Grubera wykorzystałam jako inspirację do określenia warunków i mechanizmów profesjonalnej pracy twórczej w dziedzinie szeroko pojętej reżyserii (teatralnej, filmowej i telewizyjnej).

W świadomości potocznej praca twórcza przede wszystkim kojarzona jest z jej efektem końcowym (obrazem, wierszem, utworem muzycznym) czy geniuszem twórcy. W rzeczywistości jednak jest dużo bardziej złożona niż zwykło się uważać. Twórca bowiem, aby zakomunikować swoje pomysły, nadać im postać materialną, podejmuje wiele skoordynowanych i heteronomicznych działań (por. Becker 1982; Ślęzak 2009; Wróblewski 2011). Owe działania mają zwykle na celu budowanie kontaktów i relacji środowiskowych, współpracę z innymi twórcami czy promowanie własnej twórczości oraz planowanie kolejnych projektów twórczych (por. Całek 2013). Tak jak piszemy we wprowadzeniu, szczególne miejsce w teorii H. E. Grubera (1980, 1989) zajmuje teza o systemowym i ewolucyjnym charakterze pracy twórczej. W analizie poniżej staram się pokazać przebieg drogi zawodowej jako efekt rozwijającego się systemu: podmiotowość twórcy (motywacje, umiejętności, pomysły twórcze) – dziedzina twórczości / zadanie twórcze (reżyseria) – środowisko twórcze (środowisko filmowo-teatralne) – kontekst społeczno-historyczny (np. miejsce kobiet w świecie sztuki). W celu zobrazowania złożonego systemu pracy twórczej uznanej, polskiej reżyserki – Barbary Sass-Zdort – podążając za wskazówkami H. E. Grubera (1989), bazuję na zróżnicowanych materiałach badawczych: 1) wywołanych podczas wywiadu swobodnego; 2) zastanych w formie wspomnień, wywiadów z reżyserką[1] oraz 3) tekstów z zakresu filmoznawstwa, szczególnie teorii kina kobiet[2]. Niemniej jednak, treść wywiadu udzielonego mi przez Barbarę Sass-Zdort stanowi podstawę zaproponowanej tutaj interpretacji, jest ona bowiem bezpośrednim zapisem znaczeń, jakie twórczyni nadaje swoim działaniom, do-

[1] Podobnie jak Howard E. Gruber wykorzystuje dane zastane w przypadku nieżyjących, uznanych twórców (naukowców, odkrywców, artystów), jak i wywołane podczas wywiadów.

[2] Na uwagę zasługują prace filmoznawczyni Moniki Talarczyk-Gubały (2013a, b).

świadczeniom oraz zdarzeniom, których była świadkiem. To znaczy moja interpretacja porusza się w ramach stworzonych przez narratorkę. W pozyskanych materiałach (auto)biograficznych poszukuję odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie działania podejmuje na rzecz kształtowania swojej sytuacji zawodowej?; Co robi, aby komunikować i realizować autorskie projekty?

„Przebijanie się" do samodzielnej pracy twórczej: doświadczenie i autonomia. Analiza i interpretacja materiału badawczego

Barbara Sass tłumaczy swoją sytuację zawodową nie tylko uwarunkowaniami podmiotowymi, ale również kontekstem zewnętrznym. W narracji reżyserki jednostkowa biografia zawodowa staje się jednocześnie opowieścią o środowisku filmowym (normach, oczekiwaniach względem jego członków, podzielanych wartościach i znaczeniach czy stosunkach środowiskowych). Narratorka umieszcza bowiem wydarzenia ze swojej biografii zawodowej w konkretnym kontekście społecznym/środowiskowym oraz czasowym. Tak więc czas biograficzny w opowieści Barbary Sass splata się z czasem historycznym, to znaczy opis drogi zawodowej splata się z wątkami ogólnymi, a szczególnie sytuacją kobiet-reżyserek w środowisku filmowym (por. Bertaux 2012). Rozmówczyni zauważa:

> (...) było nas kobiet, teraz problem ten nie istnieje, ale przecież jak ja wychodziłam ze szkoły, to było nas niewiele. Była pani Jakubowska, która przyszła ze wschodu z armią, pani Kaniewska, która robiła filmy dla dzieci i młodzieży, była Ania Sokołowska, starsza ode mnie dziewczyna, o trzy lata wyżej, która też zajmowała się filmami dla dzieci. Wtedy wpuszczenie kobiety do filmu było niemożliwe, był na pewno problem kobiety w filmie (...).

Dalej dodaje:

> Na pewno była wielka bariera (...). Nie wypadało o tym głośno mówić, że nie zatwierdzono mi scenariusza z powodu, że jestem kobietą. Nie można było się na to powoływać, kobietom było łatwiej wejść do dokumentu.

Motyw sytuacji kobiet w świecie filmu polskiego reżyserka obrazuje m.in. wątkami dotyczącymi uprzedzeń wobec reżyserujących kobiet, nierównego dostępu do zasobów potrzebnych do rozwoju zawodowego, np. środków materialnych (por. Wejbert-Wąsiewicz 2015a, b). Wspomina:

> (...) myśmy mieli profesora, który miał takie powiedzenie, że mężczyzna ma umysł syntetyczny a kobieta analityczny i z umysłem analitycznym zupełnie nie nadaje się do tego zawodu bo reżyseria jest syntetycznym.

W narracji odnajdujemy więc klasyczną opozycję między systemem/ środowiskiem twórczym a planującym, działającym i realizującym swoje cele twórcą. Z jednej strony system utrudnia (neguje, krytykuje, odrzuca) realizację zaplanowanych działań, z drugiej strony dostarcza możliwości oraz zasoby potrzebne do wdrożenia pomysłów twórczych (wiedzy, umiejętności, kontaktów zawodowych, zasobów materialnych) (por. Sztompka 2007, 2010). Podmiotowe działania Barbary Sass manifestują się w opozycji do zastanych reguł środowiska. Na własnym przykładzie opisuje, jak podejmowane przez nią działania modyfikują zastane struktury społeczne i powodują różnice w dotychczasowym stanie rzeczy (por. Giddens 2003; Tokarczyk-Gubała 2013). Mam na myśli wejście kobiet do głównego nurtu w kinie polskim (pełnometrażowe filmy kinowe)[3]. Narratorka wskazuje wprost na dokonanie się zmiany społecznej w środowisku filmowym (Wejbert-Wąsiewicz 2015a, b; Cyrański 2016: 121–137): „(Teraz) jest dużo kobiet w zawodzie, chyba więcej kobiet, niż mężczyzn".

W latach 70. i 80. udało się zaistnieć na stałe w filmie fabularnym jedynie trzem reżyserkom: właśnie Barbarze Sass, Agnieszce Holland, Magdalenie Łazarkiewicz (Tomasik 2004). Nawet interesujące debiuty, jak podkreśla Tomasik (2004), nie zagwarantowały utrzymania się w zawodzie.

Proces „przebijania się" – zdobywanie doświadczenia i autonomii artystycznej

Warto zadać sobie pytania: jakie działania podejmowała Barbara Sass na rzecz negocjowania własnego miejsca w środowisku filmowym?; Jak to się stało, że nie podzieliła losu innych „wykluczonych" reżyserek? Z grona studentek rocznika 1953 r. – pisze M. Talarczyk-Gubała (2013b: 64) „jedynie Barbara Sass realizowała samodzielnie pełnometrażowe filmy fabularne". W wywiadzie udzielonym mi przez reżyserkę dążenie do samodzielnej pracy twórczej, czyli reżyserowanie autorskich scenariuszy, stanowi główny wątek opowieści, określony jako „przebijanie się" „(...) kobiecie było bardzo trudno przebić się" (por. Cyrański 2016: 121–137). Proces „przebijania się" opisany został przez reżyserkę jako wieloletnie zdobywanie doświadczenia, które nierozerwalnie jest związane z budowaniem autonomii artystycznej. Doświadczenie zawodowe opisane zostało przez reżyserkę jako

[3] Wątek reżyserujących kobiet w filmie i ich sytuacja nadal wydaje się aktualna. Małgorzata Szumowska stwierdziła po otrzymaniu nagrody w Berlinie: „Jestem pierwszą kobietą od 65 lat i pierwszą Polką w ogóle, która otrzymała nagrodę za reżyserię w Berlinie. Dla mnie był to więc wielki dzień. (...) Kiedy patrzysz wokół to jednak reżyserami w większości są mężczyźni" (http://wyborcza.pl/1,75410,17411137,Szumowska_po_zdobyciu_nagrody_na_Berlinale__Nadchodzi.html; [06.2018]). Ostatnio w wywiadzie Klara Kochańska: „W świecie filmu potrzeba kobiet, które nie będą grać w męską grę, tylko tworzyć nowe reguły" (http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,24341319,w-swiecie-filmu-potrzeba-kobiet-ktore-nie-beda-grac-w-meska.html; [01.2019]). Monika Talarczyk-Gubała w przygotowanym dla Polityki Krytycznej raporcie podkreśla, że sytuacja kobiet w filmie wymaga działań na rzecz równouprawnienia kobiet (http://krytykapolityczna.pl/file/2016/06/Raport-Monika_Talarczyk_Gubala.pdf). Polskie Stowarzyszenie Kobiet Filmowców oraz Inicjatywa Kobiety Filmu podejmują działania na rzecz środowiska kobiet pracujących w branży filmowej.

proces socjalizowania się do zawodu. Zarówno Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna im. L. Schillera (PWSFTiT), jak i późniejsza praca na rzecz zespołów filmowych koordynowanych przez doświadczonych reżyserów stają się przestrzenią: 1) nabywania wiedzy i umiejętności związanych z produkcją filmowo-teatralną (np. podczas zajęć praktycznych pod okiem mistrzów czy wspólnym z innymi studentami poznawaniu dorobku kinematografii polskiej i zagranicznej); 2) jednocześnie poznawania „pisanych i niepisanych" zasad panujących w środowisku filmowo-teatralnym.

Z kolei budowanie autonomii artystycznej reżyserka rozumie jako wypracowanie własnego stylu i warsztatu artystycznego, co umożliwia podejmowanie wielu działań zawodowych (m.in. reżyseria, praca pedagogiczna, praca w strukturach środowiska filmowego) oraz płynne realizowanie zróżnicowanych autorskich projektów artystycznych/reżyserskich (filmy krótko- i długometrażowe, reżyserowanie przedstawień teatralnych i telewizyjnych, zleceń komercyjnych).

Tabela 1. Proces „przebijania się"

Etapy/obszary rozwoju zawodowego reżyserki					
etap wstępny		etapy właściwe			
Przed 1953 r.	1953 rok	Lata 1953–1958 (nauka w ŁSF)	Lata 1958–1980 (praca w zespołach filmowych)	Lata 90. (samodzielna praca)	Lata 2000 (samodzielna praca)
Poszukiwanie interesującego kierunku studiów	Egzaminy	Orientowanie się w środowisku zawodowym	Negocjowanie własnej pozycji w środowisku	Osiąganie dojrzałej kariery	Reorientowanie się w nowym kontekście
Charakterystyka etapu/obszaru uczenia się					
Poszukiwanie interesującego miejsca na mapie edukacyjnej Łodzi. Decyzja o zdawaniu do szkoły filmowej w Łodzi	Pozytywnie zdane egzaminy wstępne	Nauka w szkole/funkcjonowanie w murach szkoły. Formalne i nieformalne uczenie się zawodu. Utwierdzanie się w decyzji.	Praca w charakterze drugiego reżysera. Pierwsze samodzielne realizacje. Poszukiwanie tematyki dla własnych filmów. Kumulowanie energii. Znaczący debiut	Samodzielna i intensywna praca artystyczna. Wypracowanie własnej stylistyki i tematyki. Szeroki zakres projektów, praca w sieciach przedsięwzięć, rola *gatekeepera*	Ograniczenie aktywności twórczej. Uczenie się nowych zasad panujących w środowisku

Źródło: badania własne; M. Talarczyk-Gubała 2013a, b; M. Modrzejewska-Świgulska 2014; M. Mokrzycka-Pokora 2015.

Proces „przebijania się" do samodzielnego reżyserowania filmów długometrażowych można zobrazować czterema etapami/obszarami rozwoju zawodowego reżyserki, dynamizowanymi właśnie przez uczenie się zawodu i zdobywanie autonomii artystycznej (por. M. Talarczyk-Gubała 2013a, b; Modrzejewska-Świgulska 2014; Mokrzycka-Pokora 2015).

Pierwszy etap orientowania się w zawodzie charakteryzuje brak doświadczenia i autonomii artystycznej. W przypadku Barbary Sass rozpoczyna go odważna decyzja o zdawaniu do Łódzkiej Szkoły Filmowej. Nic nie zapowiadało powodzenia podczas egzaminu: bardzo młody wiek narratorki, brak wiedzy ogólnohumanistycznej, brak doświadczenia życiowego. Barbara Sass zdaje do szkoły wbrew oczekiwaniom rodziców, którzy planowali dla niej karierę politechniczną. Nauka w szkole to czas intensywnej edukacji formalnej i nieformalnej, ma wyraźne usytuowanie przestrzenne, odbywa się „za murami" Łódzkiej Szkoły Filmowej, w opozycji do reszty świata, jak podkreśla rozmówczyni. „Mury" w narracji reżyserki mają wymiar symboliczny i faktyczny. Szkoła rzeczywiście otoczona jest murem, a symboliczny wymiar wiąże się z opisaniem jej inności względem ówczesnej oferty edukacyjnej (por. Cyrański 2016: 121–137). Podczas pobytu w szkole reżyserka utwierdza się w swojej decyzji, szczególnie po roku studiów aktorskich, na które zostaje namówiona przez profesorów.

Kolejny etap to intensywne działania na rzecz negocjowania własnego miejsca w środowisku filmowym. Barbara Sass od ukończenia szkoły w 1958 r. do debiutu kinowego w roku 1980 pełniła funkcję drugiego reżysera w zespole Andrzeja Wajdy oraz Czesława Petelskiego. W tym czasie współpracowała również z Wojciechem Hasem oraz kolegami, m.in. Jerzym Skolimowskim. M. Talarczyk-Gubała podkreśla[4]:

> Stała się jedną z rozpoznawanych przez historyczki kina tzw. *latebloomers*, czyli późno rozkwitających autorek, które debiutują co prawda z opóźnieniem, ale tak naładowane skumulowaną przez lata energią i frustracją, że owocują nie jednym, ale – jak Sass – potrójnym debiutem: *Bez miłości*, *Debiutantka*, *Krzyk*.

Debiut poprzedza wieloletnia praca w charakterze drugiego reżysera. Barbara Sass-Zdort musi radzić sobie z barierami systemowymi. Na drodze do debiutu są to przede wszystkim przekonania na temat kobiet-reżyserów funkcjonujące w środowisku filmowym. Reżyserka, aby móc realizować autorskie scenariusze, zmienia dotychczasowe schematy działania, uruchamia zasoby energii, złości i inwencji twórczej. Barbara Sass-Zdort często rezygnuje ze współpracy ze znaczącymi reżyserami/mistrzami, decyzje podejmuje świadomie, bowiem nie chce być pod ich wpływem, pragnie pracować według własnych pomysłów i intuicji artystycznej.

[4] http://krytykapolityczna.pl/kultura/film/podejrzana-barbara-sass-1936-2015/

Dlatego pisze samodzielnie scenariusze, osadza je w realiach PRL-u, a głównymi bohaterkami czyni kobiety uwikłane w trudne relacje z innymi, sobą, otoczeniem. Debiutem wytycza obszar swoich zainteresowań artystycznych, tworzy filmy realistyczne o współczesnych kobietach.

> (...) tak długo reżyserowałam, że wszyscy się do tego przyzwyczaili i jak zaczęłam składać scenariusze to trudno mi było. Właściwie to w pewnym momencie się wściekłam i stwierdziłam, że muszę zawalczyć jakoś inaczej i napisałam scenariusz mojego pierwszego filmu fabularnego *Bez miłości,* który niespodziewanie się spodobał.

Apogeum dojrzałej pracy twórczej przypada na lata 90. Narratorka posiada już doświadczenie i autonomię zawodową. Etap ten charakteryzuje się intensywnymi działaniami, ciężką oraz systematyczną pracą twórczyni, co skutkuje m.in.: pięcioma filmami długometrażowymi, które powstały na podstawie autorskich scenariuszy reżyserki, trzynastoma przedstawieniami teatralnymi w różnych miastach Polski[5] (Łodzi, Warszawie, Krakowie, Gdańsku) oraz trzema spektaklami dla Teatru Telewizji. Reżyserka realizuje filmy według autorskich scenariuszy. W wywiadzie podkreśla niechęć do zmian w tekstach i pomysłach innych osób. Dodatkowo Barbara Sass współpracuje również z PWSFTiT w charakterze wykładowcy, sprawdza się również w roli osoby torującej drogę do kariery młodszym kolegom ze środowiska, np. Dorocie Stalińskiej, Magdalenie Cieleckiej. W prasie kobiecej ukazuje się kilka wywiadów z reżyserką[6], prawdopodobnie jej twórczość i osoba zaczyna funkcjonować w świadomości społecznej. Etap ten charakteryzuje praca w „sieci przedsięwzięć". Twórczyni kończy realizację jednego projektu, a już pojawia się zarys kolejnego pomysłu twórczego, wraca, poprawia pomysły, zmienia je, można powiedzieć, że jest w ciągłym „ruchu" twórczym.

Ostatni etap reorientowania się w świecie filmu dotyczy konieczności odnalezienia się w dynamicznie zmieniających się warunkach pracy po 1989 r. (np. zasady przyznawania funduszy na filmy). Reżyserka, pomimo wypracowanej autonomii i bogatego doświadczenia, aby kontynuować pracę twórczą w filmie, musi odnaleźć się w nowej rzeczywistości, konkurować z młodszym pokoleniem:

> Chciałam dostać pieniądze na film, a dostałam odmowę. Wygląda na to, że starszym ludziom młodsi koledzy nie dają szansy. No jest walka o te pieniądze, nie jest ich dużo, a jednocześnie nie ma pomysłu, kto może tam siedzieć w tych komisjach, żeby było dobrze i mądrze.

[5] Są to lata intensywnej pracy, biorąc pod uwagę, że bezpośrednia praca nad przygotowaniem spektaklu (praca z aktorami i technicznym zespołem teatru) w polskich teatrach trwa od dwóch do trzech miesięcy, pięć dni w tygodniu, po dwie próby dziennie.

[6] „Kobieta i Życie", „Twój Styl", „Jeune Cinema & Theatre" (zob. Talarczyk-Gubała 2013a, b).

Na tym etapie Barbara Sass wycofuje się z projektów filmowych, ostatni film nakręciła w 2011 r., ogranicza swoją aktywność twórczą do przedsięwzięć teatralnych. W wywiadzie wskazuje dwa powody takiego stanu rzeczy: swoje zdrowie oraz niechęć do funkcjonowania w nowej rzeczywistości filmowej.

Strategie „przebijania się" do kinowego *mainstreamu*

Reżyserka na różnych etapach drogi zawodowej świadomie stosuje strategie negocjowania własnej pozycji w środowisku filmowym i osiągania wyznaczonego celu, czyli samodzielne reżyserowanie filmów według autorskich scenariuszy (por. Modrzejewska-Świgulska 2014). Są to:

- Niezgoda na pracę w „cieniu silnych osobowości artystycznych starszych reżyserów". Reżyserka poszukuje przestrzeni interpersonalnej dla swobodnej realizacji autorskich pomysłów. Rezygnuje ze współpracy z wybitnymi reżyserami, bo nie chce kontynuować ich ścieżki twórczej, w zamian pragnie wypracować własny rozpoznawalny styl.

> Robiłam filmy z Hasem, którego uwielbiałam, najwięcej się u niego nauczyłam i to trwało bardzo długo, ale zupełnie inne filmy mnie interesowały. Ceniłam go za takie widzenie świata, którego mimo wszystko ja nie czułam. Nawet nie chciałam iść do zespołu. Wojtek mnie namawiał, ale ja nie chciałam. Bardzo się bałam, że jak tam pójdę, to będę pod jego wpływem i zatracę swoją samodzielność widzenia.

- Rozwijanie własnego języka artystycznego. Woli realizować autorskie scenariusze, a nie adaptacje czy scenariusze innych twórców. W swoich realistycznych filmach reżyserka porusza problemy współczesnych kobiet, które wchodzą w interakcje ze światem, wręcz są uwikłane w realia społeczno-historyczne, nierzadko przegrywają, podejmując błędne, tragiczne w skutkach decyzje (por. Talarczyk-Gubała 2013b; Hollender 2016).

> Muszę powiedzieć, że chciałam robić filmy o kobietach, to nawet nie było takie założenie, że ja będę robić filmy o kobietach. Jak pisałam pierwszy scenariusz okazało się, że jego bohaterka musi być kobietą, jakoś w mojej głowie była kobieta. Lepiej je rozumiem, lepiej porozumiewam się z aktorkami niż mężczyznami. Stwierdziłam po pierwszym filmie, że łatwiej jest nam wejść na wspólny poziom prywatności, bo uważam, że ta praca w filmie polega też na tym, żeby zaprzyjaźnić się z człowiekiem.

- Intensywna i systematyczna praca twórcza. Barbara Sass sukcesywnie wdraża swoje pomysły, pomimo wieloletniej pracy na rzecz innych twórców, jako drugi reżyser. W końcu debiutuje z sukcesem, co daje jej możliwość samodzielnej

pracy, którą realizuje, podejmując się zróżnicowanych przedsięwzięć reżyserskich m.in. kinowych, telewizyjnych, teatralnych[7].

> Byłam pełna energii jak miałam czterdzieści parę lat;

- Pragmatyczne i strategiczne decyzje. Barbara Sass wybiera szkołę filmową, tak o tym wspomina:

> Zrezygnowałam ze szkoły teatralnej, bo musiałabym przejść przez wydział aktorski, a mi nie bardzo się to podobało, więc zdecydowałam się zdawać do szkoły filmowej.

Walcząc o swój debiut, mówiąc językiem narratorki, rezygnuje z pracy w prestiżowym zespole Andrzeja Wajdy, gdzie długo czekało się na debiut, na rzecz mniej interesującego, kierowanego przez Czesława Petelskiego.

- Realizowanie sieci zadań w ramach realizowanych projektów artystycznych („sieć przedsięwzięć"/*network of enterprises*). Sieciowe realizowanie zadań wiąże sie z charakterem pracy reżysera filmowego: 1) przygotowanie w kilku etapach scenariusza filmowego – od pomysłu, przez *treatment*[8], scenariusz próbny, po scenariusz właściwy i scenopis; 2) zdobywanie funduszy (prywatnych i państwowych); 3) poszukiwanie odtwórczyń głównych ról (np. oglądanie dyplomowych spektakli z ich udziałem); 4) realizacja projektu (reżyserowanie); 5) promocja gotowego wytworu, w tym udział w festiwalach filmowych w Polsce i zagranicą (por. Gruber 1983).

Zaistnienie w świecie filmu w opowieści Barbary Sass warunkowało wiele okoliczności społecznych i podmiotowych oraz działania podejmowane przez reżyserkę. Istotny był kontekst społeczny, a szczególnie niepisane zasady funkcjonowania kobiet w środowisku kina polskiego. Nasuwają się pytania: Czego potrzebują młode reżyserki, aby wejść w obieg sztuki i zaistnieć w nim?; W jaki sposób szkoły artystyczne mogą wspierać studentów i absolwentów na drodze „przebijania się" do *mainstreamu* danej dziedziny artystycznej?

[7] Barbarze Hollender (2016: 99) wyznała: „Nie umiem wypoczywać. Czasem boję się, że oszaleję ze zmęczenia. W innym miejscu Hollender pisze: Odeszła nagle 2 kwietnia 2015 roku. W locie. Pojechała na próbę do Teatru Dramatycznego, gdzie przygotowywała przedstawienie «Pokojówek» Geneta. Potworny ból brzucha. Karetka. Szpital" (http://www.rp.pl/artykul/1192319-Barbary-Sass-opowiesci-o-kobietach.html#ap-1). Barbara Sass zmarła tydzień po udzielonym mi wywiadzie.

[8] *Treatment* stanowi próbną, często fragmentaryczną, wersję scenariusza.

Egzemplifikacja druga. Łączenie wiedzy i inspirujących wpływów oraz aktywne przechodzenie między rolami w pracy dydaktycznej z dramą Kamili Witerskiej

Dla poznania doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, rozumianej przeze mnie jako podejmowane świadomie przez nauczyciela akademickiego działania mające na celu wymyślanie, wdrażanie i popularyzowanie nowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów, zastosowana została metoda studium indywidualnych przypadków.

Główne problemy badawcze sformułowałam następująco:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje, wykorzystując teorię *The Evolving Systems Approach to Creative Work* H. E. Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne ze strony studentów i współpracowników, jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojej pracy dydaktycznej. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, system oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach postawiłam również problem badawczy dotyczący tego zagadnienia:

2. Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?
3. Co wyróżnia indywidualny warsztat pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

W nawiązaniu do klasyfikacji poziomów twórczości według Irvinga A. Taylora twórczą pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich sytuuję w obrębie twórczości innowacyjnej (zob. Szmidt 2007: 73) nastawionej na udoskonalanie, modyfikację tego, co istnieje, oraz tworzenie własnych, autorskich rozwiązań dydaktycznych. Niezwykle ważny jest kontekst tego specyficznego rodzaju twórczości, obejmujący środowisko szkoły wyższej, którego funkcjonowanie regulowane jest przez akty prawne, takie jak Ustawa o Szkolnictwie Wyższym, statuty uczelni, rozporządzenia Rektora, Dziekanów. Środowisko to współtworzone jest przez społeczność akademicką obejmującą władze uczelni, kadrę akademicką i studentów. Elementy te są

częścią systemu, w obrębie którego nauczyciel akademicki pracuje i podejmuje decyzję o byciu i kształceniu „tak jak wszyscy/większość" albo o byciu i kształceniu „innym" od powszechnego – alternatywnym, związanym z poszukiwaniem, wymyślaniem, wdrażaniem i popularyzowaniem nowych rozwiązań dydaktycznych. W myśl ustawy o szkolnictwie wyższym z 2005 r. nauczyciele akademiccy są zobowiązani do twórczej pracy naukowej oraz kształcenia. Twórcze działania w obszarze dydaktyki akademickiej nie są w ustawie wymienione jako obligatoryjne. Nie są również tak premiowane jak twórcza aktywność badawczo-naukowa. Nie uzyskuje się za nią cennych „punktów" ważnych przy ocenie nauczyciela akademickiego. Ten rodzaj twórczości nie jest również szeroko eksplorowany przez badaczy, co dla autorki opisywanych badań stanowiło dodatkowy argument za: poznaniem, opisem, analizą i interpretacją doświadczeń nauczycieli akademickich – autorów innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych[9].

Dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (Kvale 2004), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych prowadzonych przez badanych nauczycieli. Na potrzeby niniejszego opracowania przedstawione zostaną fragmenty analizy i interpretacji[10] wywiadu z Kamilą Witerską – autorką kilkudziesięciu nowych technik dramowych[11], wdrażanych przez nią w szkołach wyższych i innych instytucjach edukacyjnych. Prezentowane w artykule fragmenty analizy dotyczą doświadczeń nauczycielki w zakresie: budowania własnego warsztatu pracy dydaktycznej, wymyślania i wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych oraz angażowania się w różne formy aktywności, związane z ich realizacją i popularyzacją.

Inspiracje przekute w działanie, samokształcenie i transfer wiedzy w twórczym budowaniu warsztatu dydaktycznego

Pierwsze udane i fascynujące zetknięcie się K. Witerskiej z dramą miało miejsce w szkole średniej podczas lekcji języka polskiego prowadzonych przez nauczycielkę-pasjonatkę, wykraczającą w wielu aspektach swojego działania dydaktycznego

[9] Innowacyjne rozwiązania dydaktyczne definiuję jako rozwiązania nowe: dla ich autora i danej uczelni, a przy tym wartościowe (sprzyjające efektywnej realizacji zadań dydaktycznych, np. zapamiętywaniu informacji, notowaniu, motywowaniu do nauki, rozwijaniu umiejętności społecznych, twórczych itp.) i użyteczne (możliwe do zastosowania w różnych uczelniach wyższych i na różnych zajęciach (wykład, ćwiczenia, konwersatoria).

[10] W odniesieniu do przeprowadzonych wywiadów zastosowano interpretacyjną analizę fenomenologiczną – por. Smith, Pietkiewicz 2012: 361–369; Miles, Huberman 2000.

[11] Przykładem autorskiej techniki dramowej opracowanej przez K. Witerską jest „Hybryda" – technika związana z połączeniem w jednej scenie czy rzeźbie elementów różnych rzeczy, zjawisk, pochodzących z różnych miejsc, odbywających się w różnym czasie. Połączenie tych elementów odbywa się poprzez próbę odnalezienia „skrótów" pomiędzy scenami, wydarzeniami, ludźmi: połączeń, podobieństw, analogii lub ironicznych antynomii. Realizując ćwiczenia w ramach tej techniki, studenci improwizują np. jakąś sytuacje, a mówią tekstami z zupełnie innej rzeczywistości. Połączenie tych elementów wzmacnia potencjał sceny (por. Witerska 2011: 72).

poza obowiązujący program kształcenia zarówno pod względem treści, jak i zasad oraz metod nauczania-uczenia się. Fascynacja możliwościami, jakie niosła ze sobą drama, a także działaniami nauczycielki-inspiratorki wiązały się również z pozytywnie odczuwaną przez dr K. Witerską zmianą w obrazie kształcenia podającego, dyrektywnego, którego doświadczała do tej pory jako uczennica.

> Przez całą szkołę podstawową ani razu nie zetknęłam się z dramą. Ja jestem z takiego pokolenia, gdzie trzeba było nawet w klasach I–III siedzieć w ławkach z rękami do tyłu. W szkole średniej nadal siedzieliśmy w ławkach i odtwarzaliśmy wiedzę i właśnie wtedy nauczycielka języka polskiego zafascynowała mnie dramą. Wcześniej o tym nie słyszałam, w podstawówce nikt z nami tego nie robił zupełnie, a w szkole średniej ona to robiła i robiła to dobrze. I od tego momentu zaczęła się moja przygoda z dramą.

Biorąc udział w zajęciach dramowych, K. Witerska odczuwała „na sobie" zmiany zachodzące pod wpływem improwizowanego odgrywania różnych ról w fikcyjnych sytuacjach. Wiązało się to między innymi z otwieraniem się na nowe doświadczenia i pokonywaniem własnej nieśmiałości.

> Dobrze się uczyłam, ale byłam nieśmiała. I w szkole średniej drama wyciągnęła mnie bardzo mocno z tych rzeczy. Nie wyciągnęła mnie całkowicie, ale wyciągnęła mnie mocno. Potem wszystkie warsztaty, które przeszłam dramowe, te, które prowadzę sama wyciągnęły mnie jeszcze bardziej.

Świadomość zmian zachodzących we własnej osobowości pod wpływem udziału w zajęciach dramowych zrodziła w niej chęć posługiwania się tą metodą i pokazywania jej walorów – zwłaszcza w odniesieniu do kształtowania postaw. Początkowo miało to miejsce na studiach pedagogicznych, gdzie prowadziła zajęcia z wykorzystaniem dramy, „wplatając" ją na różne sposoby w organizowane przez siebie zajęcia z udziałem uczniów. Etap budowania warsztatu dydaktycznego K. Witerskiej od pierwszych doświadczeń inspirujących mających miejsce w szkole średniej do ukończenia studiów to przede wszystkim stopniowe klarowanie się własnej wizji kształcenia z zastosowaniem dramy połączone z przejściem drogi od adaptacji ćwiczeń – „wzorów" z książek przez ich modyfikacje aż do opracowania swoich pierwszych autorskich technik i scenariuszy zajęć. Ich opisy znalazły się w pracy magisterskiej zatytułowanej *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*[12]. Modyfikując opisywane w literaturze przedmiotu i projektując autorskie techniki i ćwiczenia dramowe, K. Witerska wykraczała „poza" funkcjonujący w dydaktyce obszar wiedzy dotyczącej dramy jako metody kształcenia. Według H. E. Grubera twórcza praca zawsze jest progresywna. Wiąże się z postępem w tym sensie, że jest nowa.

[12] Praca mgr została obroniona przez K. Witerską w 2000 r.

Opiera się na pracy poprzedników, ale w ten czy inny sposób wychodzi poza nich i ich osiągnięcia (Gruber 1989: 18).

Po ukończeniu studiów nauczycielka rozpoczęła pracę na prywatnej uczelni wyższej, gdzie spotkała się z życzliwym przyjęciem, zrozumieniem i poparciem dla swojej pasji. Skuteczne promowanie potencjału metodycznego dramy na uczelni zaowocowało szybkim wprowadzeniem przy jej udziale nowego przedmiotu kształcenia „Edukacja przez dramę". Wkrótce rozpoczęła również trwające kilka lat starania o „salę do dramy". Niepowodzenia w tym zakresie skutkowały koniecznością trwającego wiele lat każdorazowo aranżowania przez nią i studentów przestrzeni na potrzeby zajęć (przestawianie stołów, krzeseł). Działania K. Witerskiej na rzecz wprowadzenia przedmiotu „Edukacja przez dramę" i zorganizowania sali przeznaczonej do jego realizacji stanowią przykład aktywnego organizowania miejsca pracy, tak by umożliwiało ono osiąganie związanych z nią celów. Według H. E. Grubera osoba twórcza uczestniczy w wyborze i kształtowaniu otoczenia, w którym przebiega praca. Świadomie konstruuje środowisko, które pasuje do wymagań realizowanego przez nią projektu (Gruber 1989: 13, 14, 16).

W początkowym stadium swojej pracy z wykorzystaniem dramy K. Witerska studiowała z własnej inicjatywy polskie i zagraniczne publikacje na ten temat. Płynące z tych lektur inspiracje kształtowały treści i przebieg zajęć dydaktycznych, na których zapoznawała studentów z różnymi książkowymi technikami i konwencjami dramowymi. Ważnym źródłem inspiracji do wymyślania i wdrażania autorskich technik i ćwiczeń dramowych była dla niej w tym czasie pedagogika twórczości. Czytanie książek, znajomość i rozmowy z profesorem-specjalistą[13] z tej dziedziny tworzyły bazę i dawały bodźce do proponowania nowych ćwiczeń dramowych rozwijających kreatywność jej uczestników. Zanurzenie własnych działań dydaktycznych w pedagogice twórczości stało się dla niej nie tylko bazą teoretyczną i źródłem inspiracji dla własnych pomysłów na nowe ćwiczenia i techniki dramowe, ale dało jej również silne poczucie pewności siebie w odniesieniu do prowadzenia zajęć.

> W pedagogice twórczości – ja merytorycznie bardzo dobrze się czuję. Wchodzę na zajęcia i ja w ogóle nie czuję żadnego lęku i to też jest ważne, ja wiem po co chcę to robić.

Okres od rozpoczęcia prowadzenia zajęć dramowych ze studentami na uczelni do uzyskania stopnia doktora to w przypadku K. Witerskiej czas dramy „prokreatywnej". Na dalszych etapach rozwoju warsztatu dydaktycznego pedagogika twórczości nadal była dla niej bazą do własnych działań i inicjatyw dydaktycznych, powoli jednak zaczęły pojawiać się w nim nowe elementy, będące efektem inspiracji płynących głównie ze szkoleń (Stowarzyszenie Drama Way, Rainbow of Desire,

[13] Mentorem i przewodnikiem po pedagogice twórczości, a także kierownikiem Zakładu, w którym pracowała przez wiele lat dr K. Witerska, był prof. zw. dr hab. Krzysztof J. Szmidt.

Stop Klatka), warsztatów i spektakli teatralnych, w których brała udział i które ją poruszały, skłaniały do refleksji, inspirowały do wprowadzenia do swoich technik i ćwiczeń takich elementów, jak: jeszcze większy udział ruchu w zajęciach (Teatr „Chorea), taniec, prezentacje multimedialne (Teatr „Pinokio"), dynamizacja, opresja i wyzwalanie się z niej (Teatr Forum) czy inspirowane uczestnictwem w zajęciach na studiach podyplomowych (*Metody wspierania relacji międzyludzkich. Life coaching*) wspieranie rozwoju studentów.

> Odbywająca się w tym przypadku ewolucja wiedzy wiąże się z dołączaniem się do posiadanej już i ugruntowanej wiedzy nowych, wzbogacających ją elementów. Konstruowana stopniowo wiedza ekspercka autora staje się bazą do tworzenia nowych pomysłów, zawierających płynące z niej inspiracje i implikacje, a także do zrozumienia nowych obszarów wiedzy, z jakimi się styka (Kegan 1989: 122, 124).

Odbywane na studiach z *coachingu* zajęcia związane z poznawaniem siebie i pracą nad własnym rozwojem wywołały w K. Witerskiej nie tylko wiele refleksji osobistych dotyczących między innymi nadrzędnego celu w życiu, projektowania swoich działań na kolejne lata, ale i inspiracji do wprowadzenia następnych nowych technik dramowych o charakterze stymulującym rozwój potencjału studentów, co jest typowe właśnie dla działań *coachingowych.* Drama „prokreatywna" stopniowo przekształcała się w dramę „łączącą wiele aspektów": kreatywność, ruch i aktywną zmianę postaw oraz wspieranie rozwoju jej uczestników.

Warsztat pracy dydaktycznej K. Witerskiej przez lata podlegał ciągłym zmianom, związanym z tworzeniem coraz to nowych technik i ćwiczeń dramowych uwzględniających różnego rodzaju inspiracje i wpływy związane także z własnym rozwojem i dokształcaniem się. Czerpiąc z zasobów zdobywanej wiedzy i umiejętności, tworzyła i tworzy dalej nowe dla siebie i odbiorców warsztatów techniki i ćwiczenia dramowe. Opisując je w książkach i artykułach, autorka zwrotnie wzbogaca wiedzę naukową i dydaktyczną na temat dramy jako metody kształcenia. Dzięki temu realny przyrost wiedzy dotyczącej dramy nie ma tu wymiaru jedynie indywidualnego czy ograniczonego do wąskiego grona odbiorców, ale rozszerza się na wszystkich nauczycieli akademickich i studentów zainteresowanych tą metodą i jej zastosowaniem w edukacji. Według H. E. Grubera

> ewolucja jest cechą immanentną twórczej pracy, a dokonujące się w jej chronologicznym obrazie zmiany wiążą się zarówno z dojrzewaniem twórcy, jak i jego rozwojem w obszarze wiedzy, umiejętności, a także w aspekcie definiowanych przez niego celów własnej pracy twórczej (Gruber 1989: 18). Progres w twórczej pracy oznacza bowiem nie tylko więcej i więcej, ale również coraz dalej od punktu początkowego (Gruber 1989: 18–19).

Wiele działań – jedna pasja

Od czasu rozpoczęcia pracy na uczelni K. Witerska podejmuje liczne – realizowane równolegle – formy aktywności związane z dramą. Wiele z nich (prowadzenie zajęć dydaktycznych, pisanie artykułów, książek, prowadzenie warsztatów poza uczelnią) odbywa się regularnie. Niektóre (np. udział w grantach badawczych, organizacja konferencji) pojawiają się co pewien czas i wzbogacają repertuar działań nauczycielki. Aktywności te wyraźnie łączą się ze sobą i wzajemnie przenikają, tworząc swoisty układ, w którym „spoiwem" między poszczególnymi elementami (formami aktywności) jest przede wszystkim pasja stosowania dramy i chęć dzielenia się nią na różne sposoby i w różnych obszarach aktywności (dydaktycznej, badawczej, organizacyjnej, pisarskiej) połączona z dążeniem do osobistego rozwijania się w tym obszarze. Według H. E. Grubera

> celowość działania osoby wykonującej twórczą pracę oznacza nie tylko, że wie ona, do czego i w jakim kierunku zmierza. Jeśli ktoś działa celowo, oznacza to również, że nie można go łatwo odchylić od dążenia do tego wybranego kursu (Gruber 1989: 18).

Podporządkowane temu celowi nadrzędnemu cele szczegółowe poszczególnych działań (rozwijanie postaw studentów, propagowanie idei i możliwości zastosowania dramy wśród studentów i nauczycieli) ukierunkowane były jednak do tej pory bardziej na odbiorców warsztatów i czytelników książek, artykułów aniżeli na własny sukces, związany z gromadzeniem osiągnięć w zakresie rozwoju dramy jako metody kształcenia.

Świadomość tego stanu rzeczy wywołuje w autorce refleksję dotyczącą dalszego ukierunkowania własnych działań, także w odniesieniu do samej siebie. Przemyślenia te wiążą się z dojrzewaniem, przełomowym wiekiem w życiu (40 lat), podsumowywaniem dotychczasowych osiągnięć.

> Ja działam, działam robię różne rzeczy, dużo. Tu warsztaty, tu coś tam. Ale ja mało koncepcyjnie nad samą sobą siedzę. I teraz powinnam wiedzieć, gdzie się poprowadzić.

Wiele miejsca w systemie aktywności K. Witerskiej zajmuje pisanie książek (por. Witerska 2011, 2014, 2016) zawierających m.in. propozycje własnych technik i ćwiczeń dramowych stosowanych na zajęciach dydaktycznych i warsztatach. Również w obszarze pisania tekstów naukowych i dydaktycznych często podejmuje ona kilka aktywności równolegle.

> Właściwie to zawsze tak było, zawsze pisałam kilka książek jednocześnie. Lubię zmiany aktywności, także tej mentalnej, ale jeśli chodzi o bazę, podstawę, to muszę mieć coś bardzo stałego.

W przypadku K. Witerskiej „bazą" twórczego działania, dającą poczucie silnego osadzenia w podejmowanej tematyce badawczej i dydaktycznej jest wiedza i umiejętności dotyczące stosowania dramy w edukacji. Oba elementy stanowiące fundament dla podejmowanych aktywności podlegają ciągłym zmianom: przyrostowi i połączeniom z nowymi elementami-inspiracjami, doznaniami, informacjami, celami działań dydaktycznych. Pracy nad książkami towarzyszy równoległe przygotowywanie artykułów naukowych i dydaktycznych, często również kilku w tym samym czasie. Zawierają one relacje z prowadzonych przez siebie badań, dotyczących dramy, opisy doświadczeń trenerskich, prezentacje autorskich technik dramowych. Okazją do ich przedstawiania są również konferencje naukowe, na których K. Witerska występuje jako prelegent, a często również jako współorganizator i osoba prowadząca warsztaty. Ważnymi doświadczeniami były dla niej również udziały w dwóch międzynarodowych projektach dramowych: *Drama i Teatr* oraz *Dramatic changes.*

Niektóre z podejmowanych przez nauczycielkę form aktywności są przez nią inicjowane i realizowane. Większość z nich wiąże się jednak z zaproszeniami otrzymywanymi „z zewnątrz". Różnego rodzaju propozycje wzięcia udziału w działaniach związanych z dramą pojawiają się często nieoczekiwanie, a zgoda na przystąpienie do nich powoduje dołączenie do zbioru aktywności kolejnego, nowego elementu. K. Witerska mimo zaangażowania w tak wiele różnych form aktywności – myśli o kolejnych, nowych działaniach, m.in. o profesjonalnym połączeniu *coachingu* i dramy. W teorii H. E. Grubera „sieć przedsięwzięć" jest typowa dla twórczej pracy. Dostarcza ona struktury, która organizuje kompleksowo życie. Poszczególne działania łączą się ze sobą w harmonijną, wewnętrznie kompatybilną całość. Są zgodne z celami, potrzebami i wartościami osoby realizującej twórczą pracę. Jej realizatorzy chętnie zgadzają się na twórcze zadania, podejmują je. Można o nich powiedzieć, że nigdy nie pozostają w spoczynku (Gruber 1989: 13, 16–17, 22).

Podejmowaniu przez K. Witerską różnych form aktywności towarzyszy świadomość potrzeby wdrażania i konieczności popularyzowania wprowadzanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych.

> Tak, my sobie to możemy robić w piwnicy, ale to musi wyjść dalej.

Opracowywane przez nią nowe techniki i ćwiczenia dramowe nie są więc „chowane do szuflady", ale realizowane podczas zajęć i warsztatów, opisywane w książkach, artykułach, prezentowane podczas konferencji. Pojawiają się w różnych konfiguracjach, w zbiorze podejmowanych przez nią form aktywności zarówno tych o charakterze dydaktycznym, jak i naukowo-badawczym oraz organizacyjnym. Według H. E. Grubera

> osoby wykonujące twórczą pracę są świadome jej wyjątkowości związanej z pracą nad czymś, czego jeszcze nie było, nad czymś nowym, co ma szansę wprowadzić zmiany w danej dziedzinie wiedzy (por: Gruber 1989: 21–22).

K. Witerska jest świadoma nie tylko oryginalności wypracowanych przez siebie technik i ćwiczeń dramowych, ale i swojej wiedzy oraz umiejętności dotyczących stosowania dramy w działaniach edukacyjnych. Dalej chce rozwijać się w tej dziedzinie.

> Ja mam tę swoją dramę, ponieważ ja umiem to robić i lubię to robić…

Wykonywanie – w różnych wariantach – tego, co potrafi i uwielbia robić, jest dla niej źródłem zadowolenia, satysfakcji, energii i wewnętrznej – dopingowanej odczuwaną przyjemnością z wykonywanej pracy – motywacji do podejmowania kolejnych działań związanych z dramą. H. E. Gruber uważa

> typ motywacji wewnętrznej za dominujący podczas podejmowania przez osoby kreatywne wieloletnich aktywności o charakterze twórczym (Gruber 1989: 292). Wykonując te działania, ich autorzy realizują swoje pasje, rozwijają zainteresowania, co daje im zapał do ich podejmowania, nawet gdy nie są one gratyfikowane materialnie i gdy nie gwarantują osobistego sukcesu. Wykonują te działania, aby „być sobą" i są „sobą", kiedy je wykonują (Gruber 1989: 22).

Zakończenie

Według H. E. Grubera wiedza i cele działania to istotne, ewoluujące elementy indywidualnego systemu, jakim jest osoba wykonująca twórczą pracę (Gruber 1989: 16). Pogłębiona wiedza z danej dziedziny stanowi kanwę twórczej pracy, umożliwia bowiem sprawne poruszanie się po wybranej dziedzinie twórczości (Osowski 1989: 155–156). Odczuwane zaś przez daną osobę „poczucie kierunku" pozwala jej rozwijać się i działać na rzecz produktywnej, twórczej pracy. Wspomina o tym wyraźnie zarówno Kamila Witerska, jak i Barbara Sass-Zdort (Gruber 1989: 18–19). Według H. E. Grubera lata pracy w danej dziedzinie, związane z przyrostem wiedzy i umiejętności, a także wykorzystywaniem ich do wytwarzania nowych rozwiązań w danym obszarze sprawiają, że osoba staje się w niej „wysoko wykwalifikowanym żonglerem" (Gruber 1981: 71), świadomym swojej wiedzy, wartości i kierunku działania. Systematyczna praca, zdobywanie doświadczenia, wiedzy oraz realizowanie nowych wyzwań charakteryzuje pracę twórczą zarówno reżyserską, jak i nauczycielsko-akademicką.

Podsumowując, teoria *The Evolving Systems Approach to Creative Work* okazała się pomocna dla autorek opracowania w: określeniu ram teoretycznych dla podej-

mowanych badań nad twórczą pracą reżyserek i nauczycieli akademickich, w definiowaniu przypadków poszukiwanych do badań, w ustalaniu podstawowych kategorii badawczych ważnych dla przeprowadzanych wywiadów semi-strukturyzowanych. Na czas pozyskiwania materiału empirycznego teoria ta – zgodnie z wymaganiami stawianymi badaniom jakościowym – została „wzięta w nawias" (por. Smith, Pietkiewicz 2012: 362). Wiedza z niej płynąca została wykorzystana ponownie w procesie interpretacji relacji z doświadczeń przekazanych nam przez rozmówców. Zarówno studiowanie tej teorii, jak i prowadzenie badań nad uwarunkowaniami twórczej pracy przedstawicieli wybranych grup zawodowych było dla autorek artykułu fascynującym, a zarazem wzbogacającym naukowo i życiowo doświadczeniem, które trwa nadal – podczas analizy i interpretacji kolejnych wywiadów z osobami, dla których twórcza praca stała się treścią życia.

Bibliografia

Becker H. (1982) *Art Worlds*, University of California Press.

Bertaux D. (2012) *Analiza pojedynczych przypadków (au cas par cas)*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, K. Kaźmierska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy „NOMOS", s. 309–333.

Brower R. (2003) *Constructive Repetition, Time and the Evolving Systems Approach*, "Creativity Research Journal", Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, 1/15: 61–71.

Całek A. (2013) *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Cyrański B. (2016) *Interpretacja biografii zawodowej jako przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej* w: *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 121–137.

Duraj-Nowakowa K. (1992) *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.

Florida R. (2010) *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa, Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury.

Giddens A. (2003) *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Gruber H. E. (1980) *And the Bush Was Not Consumed: The Evolving Systems Approach to Creativity* w: *Towards a Theory of Psychological Development*, S. Modgil, C. Modgil (eds.), NFER Publishers, Windsor, s. 269–299.

Gruber H. E. (1985) *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, "Archives de Psychologie", 54, s. 167–185.

Gruber H. E. (1988) *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, „Creativity Research Journal", 1, s. 27–51.

Gruber H. E. (1989) *The Evolving Systems Approach to Creative Work* w: *Creative People at Work*, H. E. Gruber, D. B. Wallace (eds.), New York, Oxford University, s. 3–24.

Gruber H. E., Davis S. N. (1988) *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking* w: *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, R. J. Sternberg (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, s. 243–270.

Hollender B. (2016) *Od Kutza do Czekaja*, Warszawa, Prószyński i S-ka.

Kegan R. T. (1989) *How Charles Darwin Became a Psychologist* w: *Creative People at Work*, H. E. Gruber, D. B. Wallace (eds.), New York, Oxford University, s. 122–138.

Kvale S. (2004) *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok, Trans Humana.

Miles B. M., Huberman A. M. (2000) *Analiza danych jakościowych*, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.

Modrzejewska-Świgulska M. (2014) *Kapral i poeta... Biograficzne uwarunkowania dróg zawodowych reżyserek* w: *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 139–151.

Mokrzycka-Pokora M. (2015) *Barbara Sass-Zdort*, https://culture.pl/pl/tworca/barbara-sass-zdort; [06.2018].

Nęcka E. (2001) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.

Okraj Z. (2017) *Znaczenie rodziny w pracy wybitnych twórców w perspektywie teorii. The Evolving Systems Approach to Creative Work Howarda E. Grubera*, „Społeczeństwo i Rodzina", nr 3/52, s. 51–64.

Osowski J. V. (1989) *Ensembles of Metaphor in the Psychology of Wiliam James* w: *Creative People at Work*, H. E. Gruber, D. B. Wallace (eds.), New York, Oxford University, s. 141–157.

Smith J. A., Pietkiewicz I. (2012) *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, "Psychological Journal", 2/18, s. 361–269.

Stasiakiewicz M. (1999) *Twórczość i interakcja*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

Szmidt K. J. (2007) *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.

Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M. (2011) *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk* w: *Uczenie się z biografii innych*, tom 2, *Biografia i badanie biografii*, E. Dubas, W. Świtalski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–38.

Sztompka P. (2007) *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Sztompka P. (2010) *Socjologia zmian społecznych*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Ślęzak I. (2009) *Stawanie się poetą. Analiza interakcjonistyczno-symboliczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" monografie, tom 1, nr 1.

Talarczyk-Gubała M. (2013a) *Biały Mazur. Kino kobiet w polskiej kinematografii*, Poznań, Galeria Miejska Arsenał.

Talarczyk-Gubała M. (2013b) *Wszystko o Ewie. Filmy Barbary Sass a kino kobiet w drugiej połowie XX wieku*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Tomasik K. (2004) *Polskie reżyserki filmowe 1919–2002*, „Kultura i Historia", nr 6, http://www.kulturaihistoria.umsc.lublin.pl/archives/179; [09. 2017].

Wallace D. B. (1989) *Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres* w: *Creative People at Work*, H. E. Gruber, D. B. Wallace (eds.), New York, Oxford University, s. 25–43.

Wejbert-Wąsiewicz E. (2015a) *Filmy kobiet. Zmiany, zwroty i „szklany sufit" w kinematografii polskiej przed i po 1989*, „Sztuka i Demokracja", http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-5fb86d41-2411-43f1-841f-cbfaef1eb965; [04.2018].

Wejbert-Wąsiewicz E. (2015b) *Niepokorne reżyserki kina polskiego* w: *Kobiety niepokorne. Reformatorki – Buntowniczki – Rewolucjonistki*, I. Desperak, I. Kuźma (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 253–264.

Witerska K. (2011) *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Witerska K. (2014) *Drama: przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Wróblewski M. (2011) *Życie w relacjach. Biografie naukowców w kontekście Teorii Aktora-Sieci* w: *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 101–126.

* * *

http://wyborcza.pl/1,75410,17411137,Szumowska_po_zdobyciu_nagrody_na_Berlinale__Nadchodzi.html; [03.2018].

http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,24341319,w-swiecie-filmu-potrzeba-kobiet-ktore-nie-beda-grac-w-meska.html; [01.2019].

http://krytykapolityczna.pl/file/2016/06/Raport-Monika_Talarczyk_Gubala.pdf; [03. 2018].

http://www.rp.pl/artykul/1192319-Barbary-Sass-opowiesci-o-kobietach.html#ap-1; [03. 2018].

http://krytykapolityczna.pl/kultura/film/podejrzana-barbara-sass-1936-2015; [03. 2018].