

Kamila Hernik

Doświadczenie konwersji przez studentów Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawie : wpływ instytucji edukacyjnych

Przegląd Socjologii Jakościowej 3/3, 2-115

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

WSTĘP

Publikowana monografia została przygotowana jako praca magisterska pod kierownictwem dr Małgorzaty Jacyno w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i obroniona w grudniu 2003 roku.

Przedmiotem niniejszej pracy jest problem konwersji oraz kwestia szczególnego doświadczenia edukacyjnego studentów IV rokuⁱ Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawieⁱⁱ. Zagadnienia te przedstawiam za pomocą dwóch koncepcji teoretycznych, analizując badaną rzeczywistość z perspektywy biograficznej (F. Schütze) i instytucjonalnej (P. Bourdieu). Tytułową konwersję oraz jej dynamikę w karierze szkolnej badanych staram się uchwycić na poziomie biografii każdego studenta poprzez zastosowanie metody analizy tekstów biograficznych, stworzonej przez niemieckiego socjologa – F. Schütze. Opierając się na koncepcjach P. Bourdieu, źródeł tego wpływu szukam w: (1) organizacji praktyk pedagogicznych; (2) systemie nauczania oraz (3) ideologii szkoły związanej z podwójnym statusem tej instytucji: szkoły artystycznej i szkoły wyższej zarazem. Jednocześnie, w analizowanych biografiami kładę nacisk na te cechy, które stanowią wykładnię świata społecznego, jakim doświadczają go badani.

W wyniku połączenia obu perspektyw teoretycznych pokazuję, iż projektowanej i wymaganej przez instytucję edukacyjną konwersji odpowiadają różne doświadczenia na kolejnych etapach „treningu”, takie jak: „zabijanie starego człowieka”, czy „atak na osobowość”, prowadzące w istocie do całościowej przemiany jednostki. Jednocześnie staram się dowieść, iż oddziaływanie edukacyjne zostało zaprojektowane w taki sposób, aby studenci zdolni byli do postrzegania i odczuwania siebie jako osób wolnych, a więc doświadczających „dystynkcji” poprzez rozmiar udzielonej im wolności.

Ciekawość badawcza, która legła u podstaw badań nad tym zagadnieniem, miała swe źródło w osobistym doświadczeniu i znajomości z osobami ze środowiska warszawskiej szkoły teatralnej. Specyfika tej instytucji edukacyjnej oraz systemu nauczania zainspirowały mnie do próby badania tego środowiska jeszcze w 2000 roku. Nie znałam wówczas pojęcia „światów społecznych”, ani dorobku socjologii biografistycznej, ale chciałam uchwycić tę dostrzegalną gołym okiem specyfikę Akademii Teatralnej. Przyjrzyjmy się zatem bliżej tej instytucji.

Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza jest uczelnią artystyczną, przemianowaną w 1996 roku z Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej. Kształcą studentów na Wydziałach: Aktorskim, Reżyserii, Wiedzy o Teatrze (studia dzienne i zaoczne) i Sztuki Lalkarskiej (razem ok. 300 osób)ⁱⁱⁱ.

Studia na Wydziale Aktorskim trwają cztery lata i mają tryb magisterski, kończą się przedstawieniami dyplomowymi, wystawianymi na deskach Teatru Collegium Nobilium. W programie studiów przeważają zajęcia o charakterze praktycznym. Kładzie się nacisk raczej na wyrobienie umiejętności, niż na przekazywanie wiedzy teoretycznej. Rodzaj nauki jest więc znacząco różny od uniwersyteckiego, a rytm i tryb pracy zupełnie odbiegają od wzoru innych szkół wyższych. Liczba studentów uczących się na każdym roku (15-25 osób) może jeszcze nie być specyfiką Akademii, wszak inne uczelnie w kraju na niektórych kierunkach też kształcą niewielką liczbę osób. Ale już fakt, że studenci

i profesorowie stanowią zwartą społeczność, a wzajemnymi nieformalnymi relacjami wykraczają poza ramy nauczyciel - uczeń, jest szczególnie.

Studenci spędzają ze sobą większą część dnia, zajęcia bowiem odbywają się od 8.00 do 18.00, później zaczynają się próby, trwające często do północy^{iv}. Okoliczności te sprawiają, że młodzi aktorzy mają ograniczone kontakty z ludźmi spoza szkoły, są dosyć wyizolowani i zamknięci na świat zewnętrzny. W wywiadach używali sformułowania „tam, na zewnątrz” mówiąc o wszystkim, co dzieje się poza Akademią.

Inną specyfiką Akademii Teatralnej jest rytuał przejścia, zwany fuksówką^v, stanowiący rodzaj otrzęsin, organizowany w pierwszych tygodniach roku akademickiego przez kolegów z wyższych lat dla nowo przybyłych studentów. Fuksówka trwa dłużej niż standardowe otrzęsiny na uczelniach wyższych, zwykle do trzech tygodni lub miesiąca. Podczas trwania tego obrzędu osoby z pierwszego roku, nazywane „fuksami” i „fuksicami” (nazwa pochodzi od fuksa, czyli szczęścia, dzięki któremu udało się dostać do Akademii Teatralnej), nie mają jeszcze statusu studenta dla pozostałych członków społeczności szkoły. Całym rytuałem kieruje „dyrektor fuksówki” – zwykle student III roku. Fuksówka ma z założenia mieć formę zabawy, choć jej cele nie są wyłącznie ludyczne (zresztą odbierana jest też niekiedy negatywnie, wręcz jako doświadczenie traumatyczne). Obrzęd ten jest formą przedstawienia studentom reguł panujących w szkole, a jego główną funkcją ma być zespolenie garstki nieznanących się osób i uczynienie z nich grupy wewnętrznie połączonej bliskimi więziami. Ma to pomóc im wdrożyć się w system pracy w teatrze, polegającej na odpowiedzialności zbiorowej, współpracy z innymi i umiejętności zawierania kompromisów.

Równie ważny aspekt funkcjonowania Akademii jako instytucji wiąże się z potężnym zagrożeniem, odczuwanym przez trzy semestry nauki w szkole, które studenci określają jako „zmora selekcji”. Możliwość skreślenia z listy studentów powoduje ogromną presję, która pod koniec semestru nabiera wręcz cech paniki. Mechanizm selekcji, jaki funkcjonuje w Akademii Teatralnej, może nie wydawać się niczym szczególnym, wszak na innych uczelniach wyższych też skreśla się studentów z listy uczących się, jeśli nie spełniają oni określonych warunków. Do Akademii nie ma jednak możliwości powrotu, bo wyrzucenie jest jednoznaczne z opinią profesorów o „nieprzydatności do dalszego kształcenia” i „braku możliwości współpracy w zakresie działań w obrębie szkoły”^{vi}, choć nie oznacza końca kariery aktorskiej. Jednakże perspektywa braku drugiej szansy powoduje u studentów duże obciążenie psychiczne i stres.

Specyfika Akademii w relacji do innych szkół wyższych ujawnia się także w kwestii systemu oceniania. W czasie semestru na zajęciach praktycznych nie ma żadnych kolokwii ani innych form sprawdzania nabytych umiejętności. Nie oznacza to jednak, że studenci nie są oceniani przez profesorów. Przez cały czas na wszystkich zajęciach są obserwowani i porównywani. Nauczyciele nieustannie obserwują, jaką pracę wykonali ich uczniowie, jakie poczynili postępy. Niejasne zasady oceniania i tego, jaka jest definicja postępu w przypadku pracy artystycznej powodują, że studenci skupiają się na najdrobniejszych szczegółach zachowania swoich pedagogów, by odkryć w ich działaniach jakąś zasadę, przypisując ogromne znaczenie zwykłym gestom: „chorowaliśmy, gdy profesor zamiast *Robert* powiedział do mnie *panie Robercie*. Co on chciał przez to rozumieć, czy jest ze mną aż tak źle? (...) umieraliśmy za takie rzeczy”^{vii}. Oceny pojawiają się dopiero w czasie sesji.

Ze względu na to, że społeczność szkoły pozbawiona jest anonimowości (wszyscy znają się z imienia i nazwiska, włączając w to pracowników administracyjnych, sprzątaczkę, szatniarki), wejście osób z zewnątrz do Akademii jest trudne. Każda obca osoba jest natychmiast rozpoznawana przez studentów i wyczulone na przybyszów szatniarki, które proszą o wyjaśnienie celu wizyty w Akademii.

Jak widać, samo wejście w mury tej szkoły nie jest proste, a próba wejrzenia w jej świat społeczny wydaje się być dla badacza przedsięwzięciem niewykonalnym. Mnie udało się to osiągnąć dwukrotnie, najpierw w 2000 roku, a następnie trzy lata później, dzięki wspomnianym już prywatnej znajomości z jednym ze studentów. Praca, która powstała w wyniku badań przeprowadzonych w 2000 roku (wywiady pogłębione ze studentami I roku Wydziału Aktorskiego, por. Bieńkowska i In., 2002), była próbą zbudowania ogólnej charakterystyki szkoły i przedstawiała początek drogi zawodowej przyszłych aktorów, ich sposób postrzegania Akademii, szczególną atmosferę szkoły. Badania te miały pozwolić na udzielenie odpowiedzi na pytanie czy studenci stanowią grupę w sensie socjologicznym oraz scharakteryzowanie „strategii przetrwania” w Akademii, ideologii bycia aktorem i określenie „znaczących innych”. Słowem, była to próba nakreślenia portretu życia studenta I roku Wydziału Aktorskiego wraz z jego przełomami, przewartościowaniami, lękami, radościami, sukcesami i codzienną rutyną.

Ten bogaty materiał empiryczny zebrany w 2000 roku, dodatkowo poszerzony prywatnymi rozmowami z jednym ze studentów (przekazującym swoje osobiste opinie o zmianach, jakie zaszły w kolegach i koleżankach z roku, relacjonującym główne wydarzenia, których doświadczyli przez cztery lata studiów), posłużył mi jako główne źródło inspiracji do dalszych badań. I tak w 2003 roku, ponownie pojawiłam się w Akademii Teatralnej, docierając do 11 osób spośród 22 badanych przed trzema laty.

Szczegółowy opis przebiegu i kontekstu badania, a także perspektywy teoretycznej, w której sytuuję swoje badania, znajduje się w rozdziale I. Ta część pracy zawiera również opis kolejnych kroków badawczych, omówienie scenariusza, zasady transkrypcji wywiadów oraz charakterystykę czynników wpływających na sytuację wywiadu i próbę określenia siły ich wpływu. Natomiast analizę biografii studentów, ukazującą przemianę (będącą wynikiem oddziaływania szkoły) oraz omówienie założeń teoretycznych metody analizy tekstów biograficznych zawarłam w rozdziale II. Zamieściłam w nim ponadto charakterystykę punktów zwrotnych, w której to konwencji studenci tworzyli swe opowieści. Rozdział III jest próbą teoretycznego opracowania problemu całościowego wpływu szkoły teatralnej na jej wychowanków. W tej części pracy zastanawiam się nad tym, czego uczy się „milcząco” poprzez same warunki nauczania. Wychodzę z założenia, że głównego aspektu tego, co jest transmitowane *nie można znaleźć w jawnych treściach (program nauczania, syllabus), ale w samej organizacji działania pedagogicznego* (Bourdieu 1996: 84). Przedmiotem mojej analizy są zatem rytuały instytucji, pełniące funkcję konsekracji (w rzeczywistości techniczne operacje), których celem jest wyróżnianie z powszedniości, tworzenie nieprzekraczalnej, „magicznej granicy”, takie jak: selekcja, „fuksówka” (jako „próba”) oraz izolacja i trening (jako „asceza”). W rozdziale tym zajmuję się również analizą praktyk pedagogicznych przynależnych systemowi nauczania, który jest związany z tzw. kodem integracji, określanemu przez B. Bernsteina jako pedagogika niewidzialna. P. Bourdieu i J. C. Passeron (1990) określają ją zaś jako pedagogikę

zakamuflowaną, wymagającą od ucznia identyfikacji z całą osobą „mistrza” czy bardziej doświadczonego „kolegi” za cenę autentycznego oddania się:

Nauczanie zawodu, rzemiosła, fachu, (...) wymaga pedagogii trochę innej niż ta, która przystoi nauczaniu wiedzy. (...) Wiele sposobów myślenia i działania, i to często tych najbardziej żywotnych, jest przekazywanych w formie praktycznej, w przekazywaniu całościowym i dzięki praktykom opartym na bezpośrednim kontakcie między nauczającym i uczącym się. (Bourdieu, Wacquant, 2001: 220).

ROZDZIAŁ I: METODOLOGIA

1. Perspektywa teoretyczna

Przystępując do pracy, badacz musi odpowiedzieć sobie na kilka fundamentalnych pytań: jaka jest, według niego, natura zjawisk, które chce badać oraz co uzna jako dane, wiedzę? Słowem, musi określić perspektywę ontologiczną i epistemologiczną swoich badań. Przyjęcie konkretnych założeń dotyczących natury rzeczywistości społecznej nie implikuje jeszcze metody i narzędzi jej poznania. K. Konecki (2000: 21) zwraca uwagę, że użycie określonej techniki nie jest równoznaczne z przyjęciem określonego paradygmatu:

Dopiero cele użycia tych metod, a więc stojące za nimi zainteresowania, biografia naukowa badacza oraz poszukiwanie przez niego materiałów do budowy teorii, czyli ogólna perspektywa badawcza (określony paradygmat), wyznaczają znaczenie i relacje tych metod.

Zatem w tym miejscu procesu badawczego należy dokonać wyboru paradygmatu, w ramach którego będzie poruszał się badacz. Można określić wówczas sens pojęć i zbudować definicje głównych kategorii analizy.

Trzymając się zarysowanych wyżej zasad, formułowanych w literaturze poświęconej metodom badań społecznych, omówię najpierw założenia teoretyczne moich badań. Jako perspektywę poznawczą przyjąłam paradygmat interpretacyjny^{viii}, sięgający korzeniami teorii interakcjonizmu symbolicznego, fenomenologii i hermeneutyki. Badacze zorientowani jakościowo definiują go szerzej bądź wężej, ale zawsze zachowany jest rdzeń w postaci kilku założeń:

(...) wszystkie te nurty postulują, że światu społecznego nie można rozumieć w kategoriach prostych, przyczynowych związków czy analizować poprzez stosowanie wobec zdarzeń społecznych praw uniwersalnych. Wynika to z faktu, że ludzkie działania są oparte na społecznych znaczeniach, takich jak: intencje, motywy, przekonania, zasady i wartości (Hammersley, Atkinson, 2000: 17).

Ponadto wskazuje się na takie cechy paradygmatu interpretacyjnego jak:

- założenie o niestabilności i względności rzeczywistości społecznej;
- pojęcie „działania” przeciwstawione „bezznaczeniowemu zachowaniu” (odrzućenie pozytywistycznego modelu: bodziec – reakcja, ludzie interpretują bodziec i modyfikują własne działania);
- rola społeczna uzależniona jest od refleksyjnego procesu interpretacji i jest ciągle wytwarzana, ulega nieustannym przeobrażeniom, zależy od procesów nadawania znaczeń i negocjacji oraz innych procesów interakcyjnych;
- natura jednostki jest twórcza, a rzeczywistość jest wytworem intersubiektywnym uczestników, jest dynamiczna i zmienna, niemożliwa do przewidzenia (nie da się odkryć „praw” rządzących ludzkim zachowaniem) ze względu na symboliczny charakter postrzegania świata

i symboliczny charakter interakcji (interpretacja). (Hammersley, Atkinson, 2000; Konecki 2000; Kostera 2003).

Przyjmując powyższe założenia co do rzeczywistości, zdecydowałam się zastosować metodologię „naturalistyczną”. Pojęcie to jest często sprzecznie definiowane w naukach społecznych. Frazę „orientacja naturalistyczna” utożsamiano z paradygmatem pozytywistycznym. Przykładem takiego używania wspomnianego pojęcia na gruncie polskim jest książka *Symboliczny interakcjonizm i socjologia* I. Krzemińskiego (1986: 159), gdzie definiuje się je w odniesieniu do technik ilościowych i w opozycji do podejścia „rozumiejącego”: *Socjolog-empirysta reprezentuje „naturalistyczną” metodologię badawczą, uważając, że w socjologii należy stosować (...) wzory badawcze nauk przyrodniczych.* Natomiast dla współczesnych badaczy jakościowych „naturalizm” oznacza wierność rzeczywistości empirycznej, a nie wobec jakiegoś konkretnego zestawu prawideł metodologicznych: *aby badacz społeczny przyswoił sobie postawę „szacunku” i „uznania” dla świata zjawisk społecznych* (Hammersley, Atkinson, 2000: 17). K. Konecki (2000: 13) rozstrzyga to pojęciowe nieporozumienie dowodząc, że naturalistyczny badacz może wybrać z dwóch dominujących sposobów widzenia rzeczywistości: mechanicystyczny i humanistyczny:

strategie i działania badaczy zorientowanych „naturalistycznie” w socjologii i antropologii podobne są do strategii i działań badawczych „naturalistycznie” (terenowo) zorientowanych uczonych w dziedzinie zoologii, archeologii, geologii, gdzie badania terenowe odgrywają niebagatelną rolę.

Wszak twórcy podejścia „naturalistycznego”, wypracowując alternatywne do pozytywistycznego spojrzenie na problem prowadzenia badań, odwoływali się czasami do modelu proponowanego przez nauki przyrodnicze, z tym, że preferowali dziewiętnastowieczną biologię, zamiast dwudziestowiecznej fizyki (Hammersley, Atkinson, 2000: 16).

Przyjmując interpretatywną perspektywę „naturalizmu” i wizję jednostki ludzkiej zakładaną w tym podejściu, czyli indywidualizm metodologiczny (człowiek jako świadomy i autonomiczny podmiot działań), należy spojrzeć oczami badanych, znaleźć się jak najbliżej nich, by zrozumieć ich definicje sytuacji i działania, czyli badać świat w jego „naturalnym” stanie, bez założeń (Ziółkowski, 1981). Według „naturalistów” jest to wykonalne, gdyż jako obserwatorzy uczestniczący w życiu potocznym, jesteśmy w stanie poznać kulturę ludzi, których badamy. Jesteśmy w stanie zacząć interpretować ich świat tak samo jak oni, dzięki temu nauczyć się rozumieć i wyjaśniać ich zachowania. Działając zgodnie z tą perspektywą, badacz dąży do upodmiotowienia relacji badawczej: *Polega ona przede wszystkim na specyficznym stosunku badacza do samego siebie jako jednostki ludzkiej, jego stosunku do partnera interakcji badawczej (badanego) oraz jego stosunku do rozpoznanego problemu badawczego* (Wyka, 1993: 48).

Sposobem realizacji założeń metodologii naturalistycznej jest przyjęcie przeze mnie metody jakościowej. Pod tym pojęciem kryje się *złożona rodzina wzajemnie powiązanych terminów, wyobrażeń i założeń.* (Denzin, 1997: 5). Wielość i rozdzielność znaczeń oraz sposobów posługiwania się metodami badań jakościowych utrudnia badaczom uzgodnienie podstawowej definicji

pola, w którym działają. Najogólniej, owo pole określa się jako: *śróddyscyplinarną, międzydyscyplinarną a czasem bezdyscyplinarną dziedzinę, przecinającą nauki humanistyczne i społeczne oraz nauki przyrodnicze. Badanie jakościowe jest tymi wieloma rzeczami naraz.* (Grossberg, Nelson, Treichler, 1992: za Denzin, 1997: 10) A nieco uściślając, metodę jakościową traktuje się zwykle jako podejście, które cechuje wielość wykorzystywanych metod oraz zaangażowanie interpretacyjne, opierające się na przemyślnym wykorzystaniu i zebraniu różnorodnych materiałów empirycznych (studium przypadku, doświadczenie osobiste, samoobserwacja, historia życia, wywiad, obserwacja, materiały historyczne, interakcyjne, wizualne), przedstawiających życie jednostek, trudne momenty i znaczenia pojawiające się w jego toku (Denzin, 1997). W związku z tym, badacze używają całej palety wzajemnie powiązanych metod, żywiąc nadzieję na lepsze uchwycenie problemu. N. Denzin, nawiązując do pojęcia ukutego przez C. Levi-Straussa (1969: 39), wskazuje na możliwość postrzegania tej wielości metod jako bricolage (majsterkowania), a badacza jako bricoleur (złotej rączki):

Badacz jakościowy jako złota rączka w swoim majsterkowaniu metodologicznym wykorzystuje strategie, metody i materiały empiryczne, jakie są pod ręką. Badacz wymyśli więc nowe narzędzia, czy połączy istniejące, jeśli będzie to konieczne. Nie jest możliwe ustalenie z góry, jakiego typu praktyki badawcze muszą być stosowane lub jakie narzędzia będą potrzebne. (Denzin, 1997: 7).

Motywy wyboru metod jakościowych jest potrzeba poznania „faktycznych” sposobów życia, działań jednostkowych, procesów tworzenia znaczeń, a zatem, pragnienie zbliżenia nauki socjologicznej do „życia”: *poznawania rzeczywistości społecznej z punktu widzenia tworzących tę rzeczywistość podmiotów.* (Wyka, 1993: 34). Metody jakościowe nawiązują ściśle do sposobów, w jakich ludzie analizują świat w swoim codziennym życiu, co stanowi o ich sile, ale i słabości.

Stanowisko teoretyczno-metodologiczne, które przyjąłem, odnosi się raczej do szerszej kategorii nauk społecznych, niż tylko samej socjologii. Nie wydaje się to błędem, działając w warunkach „cichej rewolucji metodologicznej”, jaka się dokonała w naukach społecznych w przeciągu dwóch ostatnich dziesięcioleci, rozmazywania granic między dyscyplinami:

Nauki społeczne zbliżyły się do siebie, skupiając się wzajemnie na interpretatywnym, jakościowym podejściu do badań i teorii. Choć nie są to nowe trendy, to rozmiar, do jakiego rewolucja jakościowa ogarnęła nauki społeczne był zdumiewający. (Denzin, Lincoln, 1996: vii).

Konsekwencją poruszania się w ramach szeroko rozumianych nauk społecznych jest odpowiednio większy zasięg ograniczeń przyjętej przeze mnie metody. Wiązą się one z wewnętrzną krytyką i „refleksywnym zwrotem” (Altheide, Johnson, 1998) w badaniach jakościowych, rzucającym cień na problem reprezentacji i uprawomocnienia badań. Pokróćce zaprezentuję główne nurty krytyki. Zwracano uwagę, że badacz jest częścią procesu badawczego, a więc tradycyjne problemy związane z „pracą w terenie”, takie jak dostęp do badanych, osobiste relacje z nimi, to, jak dane są postrzegane i rejestrowane

mają *ważne implikacje dla tego, co dany obserwator przedstawia jako „wyniki” badania.* (ibidem: 496). Poza tym krytycy (Hammersley, Atkinson, 1998: 122-129) zauważają, że wyniki badań są zawsze partykularne, nieuchronnie zależne od kontekstu, racjonalizacji badacza i retorycznych strategii, których używa w raporcie z badań.

Szczególnie silnie odcisnęła swoje piętno na postrzeganie i prowadzenie badań krytyka poststrukturalistyczna, a w jej ramach dekonstrukcjonizm, kwestionujący założenia o zdolności badaczy do uchwycenia znaczeń, które kierują ludzkimi działaniami. Argumentowano, że *znaczenia są zmienne i nie przedstawiają właściwości jednostek, ale raczej odzwierciedlają za pomocą języka organizację subiektywnych odczuć* (Hammersley, Atkinson, 2000: 24). N. Denzin (1989: 14) zwraca uwagę na to, że:

Derrida (...) przyczynił się do zrozumienia tego, że nie ma jasnego wglądu w wewnętrzne życie jednostki, bo każdy taki wgląd jest zawsze przefiltrowany przez język, znaki i proces nadawania znaczenia. A język, w swoich obu formach, jest zawsze z natury rzeczy niestabilny, w stanie nieustannej zmiany i składa się ze śladów innych znaków oraz symbolicznych wypowiedzi. Dlatego nigdy nie może być jasnego, niedwuznacznego stwierdzenia czegokolwiek, zarówno jeśli chodzi o intencję, jak i znaczenie.

Język stosowany przez etnografów w ich pracach nie jest przezroczystą materią, przez którą możemy odczytywać rzeczywistość, lecz konstrukcją, czerpiącą z wielu retorycznych strategii używanych na co dzień przez dziennikarzy, a nawet pisarzy. (Hammersley, Atkinson, 2000).

Spowodowało to zwrot części badaczy ku tekstualizmowi (Geertz, 1973), dialogizmowi (Clifford, 2000) i eksperymentom retorycznym (Richardson, 1994). M. Hammersley i P. Atkinson (2000: 24) przytaczają również zarzuty M. Foucault, akcentującego, że *badania społeczne to zjawisko socjokulturowe, które funkcjonuje jako składowa procesów inwigilacji oraz kontroli nowoczesnego społeczeństwa.* Wyniki tych badań odzwierciedlają raczej ich społeczny charakter, niż reprezentują jakiś autonomiczny świat. Foucault dowodzi, że zależnie od kontekstu ustanawiane są różne formy „tyranii prawdy”, które są odbiciem nieustannej gry między siłami nacisku i oporu. W ten sposób zarówno w dziedzinie badań społecznych, jak i wszędzie indziej, *to, co w danej chwili uważane jest za prawdziwe bądź fałszywe, objawia się w wyniku walk przeciwstawnych tendencji* (ibidem: 25; za: Gubrium, Silverman, 1989). Poruszano ponadto polityczny aspekt badań, wskazując na niedostatki ich wpływu na praktykę życia codziennego. Ale zarzut ten odpierano argumentując, że ukierunkowanie badań na cele praktyczne zwiększyłoby prawdopodobieństwo zniekształcenia ich wyników przez koncepcje „właściwego” funkcjonowania świata albo idee odpowiadające konkretnej grupie.

Cały ten ruch czy też „kryzys interpretacji” (Denzin, 1994), był źródłem inspiracji dla badaczy jakościowych, doprowadził do przekonania o rozumieniu badań społecznych i zrozumienia implikacji, jakie niesie refleksywność. Nauki społeczne wyszły więc z tej krytyki obarczone świadomością konieczności problematyzowania szerokiego kontekstu badań, z przekonaniem, że *prowadzenie badań to proces dynamiczny, podczas którego fakty o świecie są zdobywane na drodze selektywnej obserwacji i*

teoretycznej interpretacji tego, co widzimy, w wyniku zadawania pytań i interpretowania wypowiedzi, dzięki sporządzaniu notatek terenowych i transkrypcji (...), a także dzięki sporządzaniu raportów z badań (Hammersley, Atkinson, 2000: 29). Ta świadomość wymaga od badaczy większego sceptycyzmu w odczytywaniu wyników. Milczącym założeniem stało się od tej pory pisanie w raporcie o badaniu, jako interaktywnym procesie kształtowanym przez własne doświadczenia badacza, jego biografię, płeć, klasę społeczną, rasę i pochodzenie etniczne; nauce jako władzy, bo wszystkie wyniki badań mają swoje polityczne implikacje; opowieściach o badanym świecie jako *relacjach ubranych w słowa i ukształtowanych w ramach szczególnych tradycji narracyjnych, zdefiniowanych jako paradygmaty* (Denzin, 1007: 7).

Badania jakościowe, atrakcyjne pod względem charakteru danych, jakich mogą dostarczyć, pozwalających na głębokie zrozumienie subiektywnych znaczeń przypisywanych przez badanych, niosą ze sobą wiele trudności, zarówno technicznych, jak i interpretacyjnych, pojawiających się na każdym etapie pracy. Poniżej postaram się omówić problemy, z którymi spotkałam się podczas prowadzenia moich badań.

2. Metody i techniki badań

Moje badania nazwałabym raczej procesem generowania danych, niż ich zbierania. To drugie pojęcie ma pozytywistyczne konotacje, sugeruje, że badacz może w sposób neutralny zbierać informacje. A w perspektywie badawczej naturalizmu badacz widziany jest jako aktywnie konstruujący wiedzę na interesujący go temat.

Technika generowania danych, którą wybrałam, to wywiady indywidualne. Przesłanki, które stały za moją decyzją, wynikają po pierwsze z przyjętych założeń ontologicznych (ludzkie doświadczenia, interpretacje, wiedza, oceny, interakcje są znaczącymi właściwościami rzeczywistości społecznej, którą badałam) i epistemologicznych (prawomocnym sposobem generowania danych na podstawie tychże założeń ontologicznych, jest interakcja, rozmowa z ludźmi, słuchanie ich opowieści i uzyskanie dostępu do ich wiedzy, ocen, wrażeń). Wywiad jest widziany jako *oddający większą głębię, niż inne techniki badawcze*, a to dlatego, że jest określony na podstawie *nieprzerwanego związku między informatorem a badaczem* (Burgess, 1980: 109 za: Silverman, 1994: 95). Poza tym, kontekstowość i sytuacyjność wiedzy badanych wymaga przyjęcia szczególnego podejścia – elastyczności i wrażliwości na dynamikę interakcji, tak by móc dopasowywać pytania do każdego z nich.

Po wtóre, pragnęłam uzyskać dane całościowe, wyjaśnienia głębokie, których nie dostarczą ściśle ustrukturyzowane kwestionariusze: *Badania jakościowe stosuje się w odniesieniu do zagadnień wymagających głębszego zrozumienia, któremu najlepiej służą szczegółowe przykłady i rozbudowana narracja* (Rubin, Rubin, 1997: 205). I wreszcie po trzecie za moim wyborem przemawia pragmatyka. Dane, o których uzyskanie których chodziło mi w badaniu, trudno byłoby zdobyć za pomocą innej techniki niż wywiad.

Myślę, że przedstawione wyżej argumenty stojące za moim wyborem, realizują założenia J. Mason (1996: 147-148) o ważności i trafności w badaniach jakościowych. Twierdzi ona, że pokazując, jak konkretne metody i techniki służą

odpowiedzi na postawione pytania badawcze i jak dobrze generują one dane, dla których badacz ma skonstruować wyjaśnienia, można dowieść właśnie ich ważności i trafności.

W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęca się typologiom techniki wywiadu. Najogólniej mówi się o wypowiedziach spontanicznych i wywołanych (Hammersley, Atkinson, 2000: 133), a szerzej wskazuje się (Przybyłowska, 1978: 53-63)^{ix} na 5 typów wywiadów ze względu na stopień ich standaryzacji: wywiad swobodny mało ukierunkowany; swobodny ukierunkowany; swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji; kwestionariuszowy o mniejszym stopniu standaryzacji; kwestionariuszowy o większym stopniu standaryzacji. Jednakże w badaniach jakościowych stosuje się, trzymając się powyższych kategoryzacji, wywiady o względnie niskim stopniu standaryzacji czy szerzej, wypowiedzi spontaniczne:

Nierzadko spotyka się wśród etnografów opinie zdradzające wpływ naturalizmu, że relacje wywołane przedstawiają mniejszą wartość niż te składane spontanicznie (Hammersley, Atkinson, 2000: 136).

Definicja wywiadu jakościowego odwołuje się do pogłębionych, na wpół-ustrukturyzowanych albo luźno ustrukturyzowanych form wywiadu, zwanych też „rozmową celową” (Burgess, 1984; za: Mason: 1996). Główne cechy tej techniki to: nieformalny styl (raczej rozmowa i dyskusja niż format: pytanie – odpowiedź); podejście tematyczne, biograficzne, czy narracyjne (prowadzący dysponuje ogólnym planem zagadnienia, wokół których powinna koncentrować się rozmowa); założenie, że dane są generowane poprzez interakcję (bo źródłem danych jest i respondent, i sama interakcja) (Mason, 1996).

Wywiady jakościowe różnią się między sobą nie tylko stopniem ukierunkowania, ale także tym, że mogą przybierać wiele form, począwszy od wywiadu grupowego, wywiadu indywidualnego swobodnego, a skończywszy na wywiadzie narracyjnym. Każdy z tych typów służy generowaniu różnego rodzaju danych. Skupię się na problematyce związanej z wywiadem luźno ukierunkowanym i narracyjnym, gdyż obydwoma posługiwałam się w moich badaniach.

Wywiadu narracyjnego używa się głównie w badaniach biograficznych. Przyjmuje on różny kształt, w zależności od tego czy badacz skupia się na całej historii życia, czy na jej wycinku; czy analizuje pojedynczy przypadek, czy kilka biografii.

W badaniach biograficznych odwołuje się do subiektywnej perspektywy badanych, czyniąc ich własny punkt widzenia niezbędnym punktem wyjścia do konstruowania uogólnień teoretycznych (Włodarek, Ziółkowski, 1990). Celem jest odnajdywanie sensu w przeżyciach zwykłych ludzi (ibidem: 55), odpowiedź na pytania: jak przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenie, jak jest ono definiowane, interpretowane, rozumiane, wyrażane i ucieleśnione.

Wywiad narracyjny składa się z kilku etapów^x, z których każdy gra ważną rolę. Nieco upraszczając, można wyodrębnić trójczłonową strukturę: przygotowywania badanego, budowania zaufania; opowieść bez ingerencji; dopytywanie o szczegóły i powrót do potocznej rozmowy.

W koncepcji wywiadu narracyjnego zakłada się, że istnieje homologia pomiędzy strukturą organizacji doświadczenia różnych wydarzeń w realnym życiu a strukturą narracji autobiograficznej (Konecki, 2000: 180). Zakłada się ponadto, że opowiadający jest najpełniej zorientowany w wiedzy o swojej

biografii i powinno się pozostawić mu swobodę w tworzeniu narracji. Należy przy tym pamiętać, że narracja powstaje w wyniku interakcji między słuchającym i mówiącym, który opowiadając historię wytwarza swój tekst czasem niezależnie od swoich intencji, według następujących zasad:

z niezliczonych w zasadzie możliwości opisów zdarzeń lub sekwencji zdarzeń musi on wybrać elementy, które są niezbędne, aby słuchający zrozumiał go; musi on uszczegółowić informację i musi zająć wobec niej jakieś stanowisko (Helling, 1990: 26).

W koncepcji wywiadu narracyjnego istnieje problem czy opowiedziana historia może być fałszywa, ale uważa się, że historie nie mogą być opowiedziane arbitralnie ze względu na wzajemne zobowiązania partnerów interakcji:

Mówiący musi kierować swoją aktywność ku słuchającemu, aby mieć pewność, że słuchający rozumie opowiadaną historię; słuchający zaś musi ciągle sygnalizować, że rozumie (czynności pozawerbalne – takie jak kontakt wzrokowy, gesty, potakiwania (ibidem: 26).

K. Konecki (2000) przytacza za F. Schütze trzy ograniczenia, zapobiegające fałszowaniu opowiadanej historii życia:

- dążenie do zamknięcia formy – jeżeli narrator wprowadza do opowieści osobę, to jest zobligowany przedstawić jej rolę w swojej biografii;
- tendencja do kondensacji, czyli przymus opowiadania tylko o najważniejszych wydarzeniach związanych z punktami zwrotnymi i doświadczeniami życiowymi;
- naturalna tendencja do opowiadania o szczegółach przeżywanych doświadczeń, aby opowieść stała się bardziej wiarygodna. Te ograniczenia mogą pozwolić badaczowi zorientować się, które fragmenty były mniej wiarogodne.

Wywiadu indywidualnego, mniej lub bardziej ukierunkowanego, używa się w sytuacji, gdy badacz chce dowiedzieć się o konkretnych faktach, opiniach na ich temat. Może sobie pozwolić na elastyczność w posługiwaniu się scenariuszem, nie musi kurczowo trzymać się kolejności dyspozycji w nim zawartych. W trakcie badań niektóre zagadnienia okazują się ważniejsze od innych i na nich skupia się badacz. Musi on umieć dopasowywać się do badanych. Pytania zwykle organizuje się w formie lejka (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001; Głodowski, 1999; Rubin, Rubin, 1997), czyli od najbardziej ogólnego, otwartego, zakreślającego jedynie szerokie ramy odpowiedzi, do bardziej szczegółowych, dążąc do konkretyzacji niektórych faktów, rozwinięcia interesujących wątków. Taki sposób zadawania pytań pozwala badanemu na samodzielny wybór faktów, o których zechce mówić. Dzięki temu możemy poznać kontekst wyrażonej opinii czy subtelne odczucia jej towarzyszące. Pytania są otwarte, niektóre z nich formułuje się wprost, inne zadaje się w sposób okrężny, to znaczy zmienione z języka teorii na *język empirycznie obserwowalnych, introspekcyjnych faktów* (Szustrowa, 1991: 50).

Jak wskazywałam wyżej, istotne jest, aby badacz był uważnym obserwatorem podczas przeprowadzania wywiadu i umiał dostosować się do mówiącego. Podręczniki metodologiczne udzielają wielu rad dotyczących technik podtrzymywania kontaktu oraz radzenia sobie z oporem badanych

(świadomego bądź nie unikania udzielania odpowiedzi dotyczących pewnych zakresów tematycznych). Techniki te wiążą się z charakterystyką wywiadu jako obserwacji uczestniczącej (Hammersley, Atkinson, 2000: 146) i można ująć je w kilku punktach:

- sygnalizowanie akceptacji, zrozumienia (*zasada: pamiętaj, by zawsze śmiać się z dowcipów swoich informatorów* (ibidem: 149)), zainteresowania (w formie werbalnej i niewerbalnej);
- parafrazowanie (czyli komunikowanie, że słucha się uważnie rozmówcy);
- klaryfikacja (prośba o objaśnienie, gdy badany wyraża się niejasno lub niegrzecznie);
- prośba o rozwinięcie tematu, gdy badany milknie na dłużej;
- wyrażanie akceptacji i zrozumienia dla sposobu przeżywania emocjonalnego sytuacji;
- ogniskowanie (czyli koncentrowanie wywiadu na konkretnej kwestii, gdy badany „wypadnie” z rozmowy, gubi się w wątkach);
- cisza (a właściwie manipulacja nią, gdy badany ma trudności ze sformułowaniem odpowiedzi, albo milknie, milczenie badacza jest sygnałem dla respondenta, że oczekuje się od niego kontynuacji rozmowy);
- zmiana lub przeformułowanie pytania.

Te strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach podczas prowadzenia wywiadu są nie tylko przydatnymi radami, ale odsłaniają też ciemną jego stronę (również w jego formie narracyjnej) jako nie zrównoważonej interakcji międzyludzkiej, której nieodłącznym składnikiem jest asymetria. K. Konecki (2000: 179) pisze, że jest ona *trwałą formalną cechą niezrównoważonego procesu wymiany społecznej, jaka dokonuje się w czasie wywiadu*. Najbardziej uwidacznia się w momencie rozstania, które nie jest w stanie zrównoważyć zachwianej wymiany, *przepytany jest uboższy o swoją prywatność i niezależność, jeśli udzielił jakichś szczególnych informacji o sobie (...) przepytujący jest właśnie o te informacje bogatszy* (ibidem: 179).

Często ideałem, do jakiego się dąży w wywiadzie, przede wszystkim swobodnym, jest maksymalne zbliżenie go do rozmowy, która łączy obie strony interakcji, gdzie osiąga się wzajemne zrozumienie. Ale asymetrii nie da się wyeliminować. D. Silverman i J. Gubrium (1989) wskazują, że intersubiektywna głębia między obiema stronami wywiadu i wzajemne zrozumienie mogą nie zostać osiągnięte, ponieważ wywiad jest formą kontroli społecznej, która kształtuje ludzkie wypowiedzi. Z taką sytuacją mamy do czynienia i w wywiadzie swobodnym, i narracyjnym, gdzie badacz-słuchający jest obecny w stopniu minimalnym, zadaje niewiele pytań i w ten sposób może wytwarzać problem interpretacyjny dla mówiącego, „co jest istotne?”. Pasywność badacza może powodować u mówiącego przymus opowiadania, w czym ujawnia się aspekt nierównowagi sytuacji i dominacji badacza. D. Silverman posuwa swoją krytykę jeszcze dalej i twierdzi, że wywiad wcale nie musi z konieczności opierać się na wymianie unikalnych ludzkich doświadczeń, ale może być reprodukcją szeroko rozpowszechnionych schematów kulturowych, zapośredniczonych np. poprzez widowiska telewizyjne i strukturę narracji w wywiadzie, jaką narzucają.

Nie zapominajmy też o tym, że badacz działa według projektu badawczego i musi do pewnego stopnia sprawować kontrolę nad przebiegiem

wydarzeń (Hammersley, Atkinson, 2000: 158), więc jakby z definicji, sytuacja wywiadu, nawet swobodnego, nie może stać się rozmową.

W poprzednim podrozdziale podjęłam problem reaktywności w badaniach jakościowych. Szczególnie widoczny jest on w sytuacji wywiadu. Zdaję sobie sprawę, że nie należy tego faktu traktować po prostu jako źródła zniekształceń, które trzeba za wszelką cenę usunąć, ani celem moim nie było zebranie „czystych” danych. Przyjmuję natomiast za M. Hammersley’em i P. Atkinson’em (ibidem: 138), że *wszelkie wypowiedzi należy interpretować w ramach kontekstu, który stanowił tło dla ich powstania*. Dlatego w kolejnym rozdziale postaram się możliwie dokładnie nakreślić kontekst i sytuację badania.

3. Badanie

Jak zaznaczyłam wyżej, w badaniach z 2003 roku posłużyłam się techniką wywiadów jakościowych, luźno-ukierunkowanych oraz narracyjnych.

Scenariusz wywiadu miał dwuczęściową strukturę. Z jednej strony chodziło mi o jak najbardziej swobodną narrację, dotyczącą życia w szkole przez 4 lata. Pytanie: „Chciałabym, żebyś spróbował/a opowiedzieć mi historię twojego życia w szkole, twój rozwój” miało odsłonić przede mną trajektorię zmiany i punktów zwrotnych (Bokszański, 1989), w których badani przeformułowali definicję siebie, spojrzeli na swoją przeszłość inaczej. Celowo nie pytałam o zmianę wprost, by uniknąć otrzymania artefaktu. Sposób, w który generowałam informacje dotyczące tego zakresu tematycznego (nawet nie pytanie, ale prośba o opowieść), zakładał zbliżenie badania do modelu biograficznego.

Jednakże oprócz nieskrępowanej narracji, której badany sam nadawał strukturę i znaczenie, chciałam uzyskać konkretne informacje, co wiązało się z użyciem innej techniki – wywiadu luźno-ukierunkowanego. Druga część scenariusza zawierała listę dyspozycji – moich potrzeb informacyjnych. Podstawową wiedzę dotyczącą funkcjonowania szkoły już miałam, dzięki badaniom przeprowadzonym w 2000 roku. W kolejnych, zrealizowanych w 2003 roku, chciałam zarejestrować zmianę w postrzeganiu jej przez studentów oraz wpływ, jaki wywiera na studentów.

Potencjalne obszary tego wpływu ujęłam w kilku pytaniach ogólnych, które, zgodnie z zasadą lejka, uszczegóławiałam. Po pierwsze, chciałam poznać opinie studentów dotyczące ich relacji z nauczycielami, jak się kształtowały w przeciągu 4 lat. Kim byli dla nich pedagodzy; czy znaleźli wśród nich autorytety, mistrzów; do kogo by ich porównali? Następnie interesował mnie fakt, na ile zmienił się sposób funkcjonowania studentów od momentu, kiedy zakończył się okres selekcyjny w szkole; czy pojawiły się inne zagrożenia; jak postrzegali system nauczania w szkole, co chcieliby w nim zmienić; czy w szkole jest coś wyjątkowego, co powoduje, że odróżniają się od innych ludzi? Kolejnym obszarem, o którym pragnęłam uzyskać informacje, był zawód. Interesowało mnie to, jak zmienił się stosunek młodych aktorów do swojego „fachu” od momentu, kiedy wkroczyli w progi Akademii, na ile obecny wizerunek zawodu aktora różni się od tego, z którym przyszli do szkoły? Prosiłam ich, aby podjęli się trudu zdefiniowania, co to dla nich znaczy być aktorem i dlaczego chcą zostać aktorami oraz żeby odpowiedzieli na pytanie, czym jest dla nich praca oraz co to dla nich znaczy odnieść sukces i po czym się go poznaje? Chciałam też dowiedzieć się, jak kształtowały się relacje między studentami w czasie czterech

lat, pytałam czy zauważają w swoich kolegach i koleżankach z roku znaczącą różnicę; czy nadal, tak jak na pierwszym roku, czują się zgraną grupą i czy w takim samym stopniu czują się jej integralną częścią? Podsumowując problematykę szkoły prosiłam moich rozmówców, aby spróbowali opisać Akademię przez porównanie. A wykraczając już poza ramy szkoły, pytałam ich o to, z kim spędzają czas wolny i wakacje; na ile życie zawodowe i szkoła ingerują w życie prywatne i w jakich okolicznościach; czy traktują to jako coś naturalnego, czy starają się tego unikać? Prosiłam też badanych o zastanowienie się i porównanie siły i jakości więzi z ludźmi poznanymi w szkole i tymi z okresu przed szkołą. Nie trzymałam się jednak sztywno moich dyspozycji. Odpowiedzi na niektóre pytania pojawiały się już wcześniej, w części narracyjnej.

Przed częścią narracyjną zadawałam pytania metryczkowe, dotyczące pochodzenia badanych, wykształcenia rodziców, dochodów. Rozpoczynałam wówczas również fazę przygotowywania badanego do narracji historii życia w szkole, pytając o drogę, jaka wiodła go do szkoły: skąd pomysł zdawania do niej, jak ten pomysł postrzegali rodzice, czy myślał o innym zawodzie oraz o to, jaki miał obraz aktorstwa, zanim wkroczył w mury Akademii. Ten początek wywiadu był czasem budowania zaufania, tworzenia relacji i odpowiedniej atmosfery między mną – słuchaczem a opowiadającym. Miał służyć oswojeniu się przez badanego z sytuacją wywiadu, „rozgrzaniu”, przygotowaniu go do narracji.

Jak zaznaczyłam wyżej, moje badania zbliżały się do modelu biograficznego, ale nie udało mi się spełnić wszystkich jego postulatów. Nie mogłam swobodnie „przejsć” wszystkich faz wywiadu narracyjnego, a w szczególności etapu dotyczącego powrotu od zadawania pytań do potocznej rozmowy. Wynikało to m.in. z faktu, że oprócz opowieści narracyjnej, chciałam uzyskać konkretne informacje dotyczące szkoły, co zakładało przejście do wywiadu z dyspozycjami. Nie zawsze też udawało mi się spełnić postulat wysłuchiwanie narracji bez ingerowania w nią. Wiąże się to z kontekstem moich badań i specyfiką rozmówców, którą zarysuję poniżej.

By przypomnieć sobie osoby, ich historie oraz nakreślić kontekst, przed każdym spotkaniem czytałam wywiady z 2000 roku. Jeśli wydawało mi się to istotne, w czasie wywiadu cytowałam badanym ich wypowiedzi i prosiłam ustosunkowanie się do nich.

Wywiady przeprowadzałam od lutego do kwietnia 2003 roku: cztery prowadziłam sama, siedem wraz z koleżanką – współautorką badań z 2000 roku – Ewą Piechór (co daje 11 wywiadów, w sytuacji gdy na IV roku Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej pozostało 19 spośród 25 osób na I roku). Staralam się umawiać z badanymi na 2-3 godziny, a jeśli to było konieczne i możliwe, wywiad przedłużaliśmy. Długość wywiadu wynosiła przeważnie ok. 2,5 do 3 godzin. Najkrótszy trwał 1,5 godziny, najdłuższy 6 godzin. Zdarzały się przypadki, że wywiad trzeba było przerwać (powodem był wspomniany już brak czasu badanych). Trzymałam się zasady, żeby nie dopuszczać do przerwania, jeśli nie dobiegła do końca część narracyjna oraz tego, by na kolejne spotkanie umówić się jak najszybciej.

Staralam się aranżować wywiady na terytorium studentów, chętnie zapraszali mnie do swoich mieszkań i akademika, czasem spotykaliśmy się w szkole, w którejś z sal teoretycznych czy w garderobach Akademii lub Teatru Collegium Nobilium, raz w sali baletowej. Należy tu zaznaczyć, że miejsce, w którym spotykaliśmy się wpływało na sytuację wywiadu. Naturalnie studenci lepiej czuli się, gdy rozmawialiśmy u nich w domu. Wywiady przeprowadzane

w szkole, a szczególnie w salach teoretycznych, budowały większy dystans między nami. Siadaliśmy w ławkach naprzeciwko siebie lub obok, pośrodku leżał dyktafon, niestety w tej sytuacji tworzący dodatkową barierę. Sale były puste, więc tworzył się lekki pogłos, niszczący czasem z trudem budowaną atmosferę intymności.

Dyktafon wpływał też na sytuację wywiadu w inny sposób. Pomimo, że informowałam studentów o tym, że nie będę nigdzie, poza pracą naukową, wykorzystywać ich wypowiedzi, „przemawiali” czasem do dyktafonu, przepraszając (*ja się bardzo przy koleśiu otwierałam*. (Do dyktafonu): *panie profesorze, przepraszam za zwrot koleś*), albo przesyłając „wiadomości” dla profesorów (*panie profesorze, nie wygryzam* (śmiech)), do „czytelnika” albo wręcz do potomnych. Jedna osoba poprosiła wręcz o wyłączenie go w pewnym momencie i dopiero wtedy wyraziła swą opinię.

W przerwach pomiędzy kolejnymi wywiadami starałam się na bieżąco dokonywać ich drobiazgowej transkrypcji. Chciałam w ten sposób być jak najbardziej wierna sytuacji wywiadu w powstałym tekście. Bliskość czasowa pozwalała na opatrzenie każdej wypowiedzi komentarzem dotyczącym kontekstu. A więc zapisywałam w nawiasach to, czego poprzez samo spisanie wyrazić się nie da, czyli wszelkie niewerbalne zachowania, czasem barwę głosu (wykrzyknienia, szepty), milczenie, śmiech. W przepisaniu niecałych dwóch wywiadów pomogła mi wspomniana już koleżanka, z którą je prowadziłam. Wydaje się, że fakt ten nie spowodował różnic między transkrypcjami wywiadów, nie było jakościowych różnic w treści komentarzy dotyczących kontekstu, bo wcześniej ustaliłyśmy zasady, według których dokonujemy transkrypcji.

W celu sprawdzenia trafności pytań zawartych w scenariuszu przeprowadziłam (również nie sama) wywiad pilotażowy ze znajomym studentem IV roku. Okazało się, że należy nieco zmodyfikować kolejność pytań, by uczynić wywiad bardziej płynnym.

Dosyć dużą przeszkodą dla procesu prowadzenia badań stanowiła niedostępność studentów. Jak piszą M. Hammersley i P. Atkinson (2000: 63), członkowie badanych społeczności mają swoje palące sprawy i rzadko dostrzegają konieczność współpracy. Bardzo trudno było się nam umówić na wywiad, ze względu na „gorący” czas w życiu studentów. Oto kończyli szkołę, co w Akademii Teatralnej równoznaczne jest z wystawianiem przedstawień dyplomowych, a więc i licznymi próbami. Z tak przygotowanym repertuarem jeździli na festiwale teatralne (np. Festiwal Szkół Teatralnych w Łodzi w marcu). Poza tym szukali pracy, w związku z czym brali udział w wielu castingach. No i pisali swoje prace magisterskie. Wszystko to powodowało, że często odwoływali wywiady, przekładali terminy albo w ogóle bez uprzedzenia nie zjawiali się na spotkaniu.

Warto bliżej przyjrzeć się kontekstowi moich badań, ponieważ może on znacząco przybliżyć ich zrozumienie. Studenci, którzy stanowili mój przedmiot-podmiot badania, są szczególną grupą. Moi rozmówcy znali mnie z poprzednich badań. Każdy z nich dostał raport, z którym mógł się zapoznać. Dzwoniąc do nich, przedstawiałam się, przypominałam o naszych wcześniejszych wywiadach i zapraszałam na następne. Chętnie na nie się godzili, cieszyli się, że badania są kontynuowane, że chcą dowiedzieć się, co się działo z nimi przez trzy lata. Niektórzy podkreślali, że przeczytali raport, ale nie mogli odgadnąć, które cytaty pochodzą z ich wypowiedzi. Było to dla nich zachętą do szczerych odpowiedzi i w kolejnym badaniu, wobec tak mocnego dowodu na jego anonimowość.

Jakże różna była to sytuacja od tej, gdy spotykaliśmy się po raz pierwszy. Byli wtedy przejętymi zbliżającą się sesją i możliwością selekcji studentami I roku, stawiali pierwsze kroki w aktorstwie. Nie znali mnie, wiedzieli tylko, że jestem znajomą ich kolegi z roku. Nie wiedzieli na czym polega wywiad socjologiczny, ale też chętnie godzili się, wszak nieodłącznym czynnikiem związanym z życiem aktora, jest udzielanie wywiadów. Ja zaczynałam wówczas swoją przygodę z badaniami jakościowymi i socjologią. Tym razem podchodziliśmy do wywiadów z inną świadomością, innym statusem, innym doświadczeniem. Studenci byli już zaznajomieni z sytuacją wywiadu socjologicznego, dyktafonem jako medium, choć i tak nie obyło się bez jego wpływu na przebieg wywiadu, o czym już wspominałam.

Oprócz tego, że znaleźliśmy się wcześniej, zbliżało nas do siebie wiele podobieństw. Moi badani wiedzieli, że tak jak oni kończą studia i piszą pracę magisterską, żywo się nią interesowali. Nie przychodziłam do nich jako pracownik naukowy uniwersytetu, ani jako początkujący student, zdobywający swoje pierwsze doświadczenia badawcze. Mieliśmy podobny status. W większości przypadków zwracaliśmy się do siebie po imieniu (w 1 przypadku widać różnicę we wzajemnym traktowaniu: zwracaliśmy się do siebie w formie bezosobowej). Wszystko to powodowało większą deformalizację sytuacji wywiadu i nadanie jej symptomów rozmowy, skoro odpowiednio szerszy był obszar rzeczywistości nie podlegającej negocjacji, milcząco przyjmowanej za oczywistą. Być może dzięki temu uzyskałam dane o większej głębi niż poprzednio. Ze względu na dużą dozę nieformalności cechującą nasze spotkania, z jednej strony nie musiałam zupełnie od początku budować atmosfery zaufania. Z drugiej jednak strony, studenci zwracali się w trakcie wywiadu z pytaniami, skierowanymi bezpośrednio do mnie, co było główną przeszkodą do przeprowadzenia ścisłej procedury badań narracyjnych (opowieść bez ingerencji).

Jednakże obok czynników ułatwiających prowadzenie wywiadu, były też obecne te, które stanowiły przeszkodę. Największym z nich był sam status i kontekst bycia studentem Akademii Teatralnej. Badani w większości zetknęli się już z publicznym aspektem życia aktora, a niektórzy z nich udzielali wywiadów prasowych. W tym można zapewne upatrywać źródła ich niepoważnych dla badacza pomysłów, by umawiać się na wywiady w przerwach lub w czasie spektakli dyplomowych, między jednym a drugim wyjściem na scenę. Ze względu również na swój status, moi rozmówcy mogli potraktować wywiad nie jako ze studentami określonej placówki edukacyjnej, funkcjonującymi w niej na szczególnych zasadach (pytanie socjologiczne), ale jako z konkretnymi osobami, znanymi z imienia i nazwiska (wywiad z aktorem). Mimo, iż informowałam ich o tym, że wywiady są anonimowe, to i tak mogli czuć swego rodzaju wyróżnienie. Są przecież młodymi aktorami, którzy chcą być zauważeni i wiele robią w tym kierunku. Niewykluczone, że któryś ze studentów chciał potraktować wywiad jako zaprezentowanie siebie „szerszej publiczności”. Trudno oszacować siłę ewentualnego wpływu tego czynnika, ale pojawiły się stwierdzenia, które mogą stanowić dowód na to, że taka sytuacja była prawdopodobna. Jeden ze studentów w pewnym momencie stwierdził, że już nie chce dalej mówić o szkole, tylko o sobie. Inna osoba półzartem napomknęła, że znów, tak jak poprzednio, przychodzimy do niej na końcu. Jednakże głębia problemów, których dotyczyli, pozwala wierzyć, że z czasem, w trakcie wywiadu zapominali o tym swoistym „wyróżnieniu”.

Niektórzy próbowali też czasem na początku narzucić swoją definicję sytuacji, znacząco dystansując się, odpowiadając zdawkowo na moje pytania. W większości udało mi się nawiązać z nimi kontakt i doprowadzić do sytuacji, w której się otwierali. Jedna osoba krytykowała scenariusz, podważała sens pytań, przez co niektóre z nich trzeba było kilka razy uściślać, bo odrzucała ona ich intuicyjne rozumienie. Próbowała odwrócić nasze role i sama kontrolować sytuację wywiadu, a nawet wdać się ze mną w jakąś „grę”, rzucając czasem dosyć kontrowersyjne stwierdzenia i sprawdzając moją reakcję. Staralam się pamiętać o zasadzie, że badacz nie ma osobowości ani poglądów, ale mimo tego udało jej się zbić mnie z tropu. Na szczęście większość pytań zakładała dłuższe wypowiedzi, wymagające zaangażowania, myślenia, (jeden ze studentów nazwał je nawet „rachunkiem sumienia”), co uniemożliwiało ciągle narzucanie przez nią definicji wywiadu.

W czasie wywiadu starałam się być uważnym obserwatorem i rejestrować niewerbalne zachowania badanych, by zorientować się w ten sposób czy któreś z pytań nie jest nazbyt drażliwe. W ten sposób też odbierałam od nich sygnały czy mogę im przerwać, czy mogę lekko sprowokować. Z pewnością nie kierowała mną hermeneutyka podejrzania, by użyć słów M. Grabowskiej (1989: 148) opisującej metodologię swoich badań nad religijnością:

Nie udajemy, że pytamy o coś innego niż pytamy, nie udajemy, że coś nas nie interesuje, gdy tymczasem nas interesuje etc. Mówiąc krótko, nasi rozmówcy kontrolują rozmowę w tym samym niemal stopniu, co my.

Skoro tyle nas ze sobą zbliżało, starałam się, żeby wywiad był spotkaniem dwóch stron interakcji i upodabniał się w swojej formie do rozmowy, choć wiem, że nigdy się nią nie stał. Podczas jednego z wywiadów szczególnie silnie doświadczyłam nieodłącznie związanej z nim asymetrii. Jeden z moich rozmówców bardzo się otworzył, poruszał wiele wątków ocierających się o podstawowe pytania dotyczące wartości w życiu, opowiadał o swoich problemach życiowych, m.in. z alkoholizmem. Mówił bardzo cicho, ze spuszczonej wzorkiem lub patrząc gdzieś w bok. W czasie tego wywiadu zdarzyły się dwie sytuacje, w których obawiałam się, że badany mógłby się za chwilę rozplakać. Taką intymną atmosferę udało się stworzyć nawet w niesprzyjającej temu sali teoretycznej. Kiedy wyczerpaliśmy wszystkie pytania zawarte w scenariuszu, nie wiedziałam jak skończyć, by nie było to dla niego zbyt drastyczne. Mogłam jednakże zrobić niewiele więcej niż wdanie się w krótką rozmowę na temat przedstawień dyplomowych.

Pozostaje jeszcze jedna kwestia, którą chciałabym w tym miejscu poruszyć, by jeszcze bardziej przybliżyć moje badanie. Chodzi o psychologiczną sytuację odbioru wywiadów i jej ewentualny wpływ na ich tok. Jeden z moich rozmówców okazał się osobą dosyć nieufną i nie udało nam się nawiązać kontaktu. Odpowiadał zdawkowo, nie mogłam przedrzeć się przez sferę oczywistości i popełniałam wtedy błąd starając się mówić więcej od siebie, wciąż na nowo parafrazować pytania albo, co gorsza, podawać przykłady niewypływające z toku opowieści badanego, niestety czasem coś mu sugerując. Miałam nadzieję, że dodając więcej od siebie, zachęcę go do opowieści. Jak nietrudno się domyślić, ta metoda nie odniosła skutku. Taki źle przeprowadzony wywiad był odniesieniem, co poprawić w swoim warsztacie, czego unikać w kolejnych wywiadach^{xi}.

Niektóre wywiady były dla mnie doświadczeniem psychicznie dosyć trudnym. Szczególnie te, w których studenci mówili o swoich problemach albo te, w których chcieli narzucać mi swoją definicję sytuacji. Dlatego też starałam się przestrzegać zasady, by nie umawiać się na więcej niż jeden wywiad dziennie.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na bardzo ogólny kontekst moich badań. Wywiady przeprowadzałam w czasie, gdy powołano komisję śledczą ds. tzw. afery Rywina, której obrady były transmitowane w radiu i telewizji. Przesłuchania niektórych świadków cieszyły się wysoką oglądalnością. Widocznie moi badani również należeli do grupy widzów, bo zdarzyło się, że w trakcie trwania wywiadu, po tym, jak zadałam pytanie, jeden z rozmówców w sposób żartobliwy nawiązał do posiedzeń komisji (Student: *A potem przestałem ufać. Badacz: A mógłbyś to rozwinąć? Student: A co to, komisja śledcza? (śmiech)*). A jeśli nawet nie czyniono takich porównań, to sposób obradowania komisji śledczej (np. ostre rozgrywki słowne między stronami, czy sam status „przesłuchania”) mógł odbić się negatywnie na odbiorze sytuacji wywiadu, powodując większą nieufność badanych, ich zdystansowanie. Trudno jednakże oszacować siłę tego wpływu.

ROZDZIAŁ II: ANALIZA

1. Założenia i opis metody analizy danych

W rozdziale przystąpię do analizy zebranego materiału empirycznego. Najpierw przedstawię pokrótce założenia metody opracowywania tekstów biograficznych sformułowane przez F. Schützego (Czyżewski, Rokuszewska-Pawełek 1989; Czyżewski, Rokuszewska-Pawełek 1990; Prawda, 1987; Prawda 1989; Prawda 1990; Riemann, Schütze 1992; Rokuszewska-Pawełek 1996; Schütze 1990; Schütze 1997), a następnie kolejne kroki mojej analizy, by przejść do opisu kariery życiowej studentów Akademii Teatralnej. Pozwoli to na uchwycenie zmiany pod wpływem instytucji edukacyjnej na poziomie każdej biografii. Przedstawię typologię studentów wedle kryterium, którym był sposób, w jaki przebiegała ich historia życia w szkole. Na końcu scharakteryzuję punkty zwrotne, jakie pojawiły się w relacjach studentów, posługując się kategoriami A. Straussa, zwracając uwagę na szczególną rolę pedagogów w tym procesie.

Zanim przejdę do analizy materiału, zatrzymam się przy kwestii statusu, jakie posiadają zebrane przeze mnie dane, określane w literaturze przedmiotu jako biograficzne. Traktuje się je zarówno jako środek do zbadania jakiegoś zjawiska społecznego, jak i cel badania sam w sobie. U. Beck (2000: 218) analizując procesy indywidualizacji w „społeczeństwie ryzyka”, zauważa, że: *Wszystko, co w perspektywie teoretyczno-systemowej ukazuje nam się osobno, staje się integralnym składnikiem indywidualnej biografii*. Wszystkie odrębne sfery życia ludzkiego: rodzina, konsumpcja, życie zawodowe, spotykają się w wymiarze egzystencji pojedynczego człowieka, określając w ten sposób jego aktualne położenie. Biografia przeciętnego człowieka ukazuje się jako samoistny problem, który trzeba ciągle na nowo rozwiązywać, a zjawiska i procesy społeczne wyciskają swoje piętno na modelach przebiegu życia. W ślad za tym idzie współczesna analiza socjologiczna, zajmująca się przebiegiem życia ludzkiego, która *zdaje się zyskiwać rangę odrębnej dyscypliny szczegółowej* (Prawda 1987: 207). Teza o „biograficznym obliczu” rzeczywistości społecznej wiąże się z określoną perspektywą badawczą konstruktywizmu społecznego, w którym zakłada się, że *typowe biografie są oferowane każdemu w każdym społeczeństwie. Niezmiennym warunkiem każdego przebiegu życia jest to, że jest on artykułowany przy użyciu społecznych kategorii* (Schütz, Luckmann 1979: 130 za: Czyżewski, Rokuszewska-Pawełek 1989: 38). Każda biografia konstruowana przez jednostkę, jest zarazem konstruktem społecznym. N. Denzin w książce poświęconej analizie tego, jak tworzy się biografie, definiuje je jako *skonwencjonalizowane narracyjne ekspresje doświadczeń życiowych* (Denzin 1989: 17). Konwencje te strukturują sposób, w jaki pisze się o życiu lub opowiada je. Zawarte są w nich presupozycje i założenia traktowane jako oczywiste. Są one konwencjami literackimi kultury zachodniej i są obecne od momentu zaistnienia formy biograficznej.

P. Bourdieu (1986) zauważa, że „historia życia” jest jednym z tych zdroworozsądkowych pojęć, które zostały przemycone do świata nauki. Życie codzienne, zdrowy rozsądek podpowiada nam: życie jest ścieżką, drogą, trasą ze skrzyżowaniami, wpadkami, a nawet zasadzkami. Życie może być również widziane jako rozwój, linearny ruch, składający się z początku, różnych etapów oraz końca. Takie mówienie o historii życia zakłada przyjęcie wstępnego

założenia, że życie jest historią. Takie spojrzenie na życie zakłada z kolei milczącą akceptację filozofii historii, jako serii historycznych zdarzeń, z których każde ma narracyjną strukturę. Wedle tych presupozycji życie jest spójną i skończoną całością, widzianą jako wyraz „intencji” jednostkowego projektu. Życie jest więc zorganizowane jako historia i rozwija się zgodnie z chronologicznym porządkiem, który jest również porządkiem logicznym, ma swój początek, źródło oraz koniec, który jest celem.

Poza tym, P. Bourdieu zauważa, że pytający i pytany są równie zainteresowani w tym, aby akceptować postulat „znaczenia” opowiadanej historii życia. Można więc zakładać, że autobiograficzna narracja jest zawsze, przynajmniej częściowo, motywowana troską dawania znaczenia, racjonalizowania, pokazywania wewnętrznej logiki opowieści, i czynienia jej spójną oraz stałą, poprzez tworzenie czytelnych relacji (tj. ukazując przyczynę i jej efekt jako relację pomiędzy kolejnymi etapami, zmieniając je jednocześnie w kroki koniecznego rozwoju). Ta skłonność do czynienia się ideologiem swojego życia poprzez selekcję kilku znaczących wydarzeń z perspektywą uwypuklenia ogólnego celu i poprzez tworzenie przyczynowych powiązań między nimi (co uczyni je spójnymi), jest dodatkowo wzmacniana przez biografę, skłonnego akceptować tą sztuczną kreację znaczenia. W rzeczywistości biografia jest nieciągła i niespójna. Projekt biograficzny jest iluzją. Ale jednocześnie biografia staje się wykładnią świata społecznego, w którym jednostka żyje i który tworzy jej wyobrażenie na swój temat.

Badacze reprezentujący nurt biograficzny w socjologii, stosując szczegółowe procedury analityczne, są w stanie uchwycić momenty ideologizacji przez jednostkę swojej biografii. Poniżej przedstawię taki sposób analizy, opisany przez niemieckiego socjologa F. Schütze. Posłużyłam się tą metodą, by uchwycić doświadczenie przez studentów Akademii Teatralnej zmiany w swoim życiu. Przesłanki stojące za moim wyborem to, po pierwsze: założenia dotyczące charakteru rzeczywistości społecznej oraz sposobów jej ujmowania i badania, które przedstawiłam w rozdziale metodologicznym, sytuują moje badania w zasięgu oddziaływania koncepcji tego socjologa. Poza tym uważam, że dzięki zastosowaniu się do procedur analitycznych, wypracowanych przez F. Schütze, można odkryć proces trajektoryjny jednostki poddanej długotrwałemu oddziaływaniu instytucji edukacyjnej i na poziomie każdej biografii można uchwycić procesy zmian.

F. Schütze reprezentuje podejście analityczne, które można określić, za A. Rokuszewską-Pawełek (1996: 37-54), jako socjologię biografistyczną, gdzie podstawowym przedmiotem zainteresowania badawczego czyni się biografię jednostki. *Pod względem teoretyczno-metodologicznym łączy tradycję symbolicznego interakcjonizmu, fenomenologii społecznej i etnometodologii z hermeneutyczno-lingwistycznymi zasadami analizy materiałów* (ibidem: 42). Rekonstruuje rzeczywistość społeczną widzianą oczami badanych poprzez systematyczną i opartą na tekście analizę tego, jak ta rzeczywistość jest ujmowana przez jej uczestników. F. Schütze, stosując technikę wywiadów narracyjnych, koncentruje się na analizie podstawowych faz życia i procesów biograficznych, tak, jak są doświadczane przez jednostkę. Jest to możliwe dzięki zasadzie homologii zachodzącej między strukturą narracji i organizacji zdarzeń życiowych. *Schütze wykazał empirycznie, iż na indywidualną historię życia składa się sekwencja określonych „struktur procesowych”, obecnych zasadniczo (choć niekoniecznie wszystkich) w każdej biografii* (Prawda 1989:

84). Z jednej strony bada się przebieg życia ludzkiego, a z drugiej odbijające się w nim procesy społeczne, w które uwikłana jest jednostka.

To procesowe ujęcie rzeczywistości F. Schütze przejmując od autorów związanych z symbolicznym interakcjonizmem, a w szczególności z tradycją Szkoły Chicagowskiej, nastawionej na etnograficzną i socjologiczną analizę problemów społecznych. Schütze nawiązuje do koncepcji „kariery” E. Hughesa (1958), „kariery moralnej” E. Goffmana (1963), czy „trajektorii” A. Straussa (Strauss, Glaser 1974). Pojęcia te odnoszą się do przebiegu obiektywnych i subiektywnych zmian w położeniu jednostki, będącej pod wpływem długotrwałego oddziaływania określonej instytucji. Schütze zwraca szczególną uwagę na to, że w kontekście procesów biograficznych, obok intencjonalnych form działania, istnieją ponadto formy aktywności jednostki i doświadczenia uwarunkowane zewnętrznie. To rozróżnienie między działaniem a doznawaniem jest dla Schützego podstawą konstrukcji pojęciowej, umożliwiającą określenie charakteru sekwencji biograficznych z perspektywy jednostki. Wyróżnia on cztery struktury procesowe biografii, odpowiadające podstawowym odmianom stosunku narratora do istotnych faz jego życia oraz dominującym w obrębie tych faz różnym formom aktywności konstytuujących jego działania społeczne.

1. **Biograficzny schemat działania** (*Biographisches Handlungschema*) – zasada autonomicznego projektowania działań, połączona niekiedy z elementami przygody, np.: zamiar „spróbowania czegoś od nowa” lub gdy okoliczności zmuszają człowieka do aktywności wykraczającej poza rutynowe sposoby rozwiązywania problemów;
2. **Instytucjonalny wzorzec działania** (*Institutionelles Ablaufsmuster*) – zasada spełniania normatywnych oczekiwań związanych ze statusem społecznym jednostki (normy wiekowe, uczestnictwo w procesie kształcenia, życie zawodowe, rodzinne);
3. **Przemiana** (*Wandlung*) – zasada pozytywnej niespodzianki, otwierającej nowe twórcze możliwości, np.: odkrycie w sobie talentu artystycznego; proces, w którym projekt biograficzny jednostki jest zogniskowany wokół zmiany tożsamości;
4. **Trajektoria** (*Verlaufskurve*) – zasada podlegania zewnętrznym uwarunkowaniom, na które jednostka nie ma wpływu, połączona zazwyczaj z cierpieniem, np.: ciężka choroba; chodzi o sytuacje, w których jednostka znajduje się pod przemożnym wpływem sił zewnętrznych, powodujących kurczenie się możliwości jej swobodnego działania.

Struktury procesowe obrazują fakt, że część biografii może być wynikiem intencjonalnego działania, a część może toczyć się w sposób zdeterminowany. Ponadto widoczne staje się, że w biografii występują sekwencje charakteryzujące się porządkiem i ładem, wynikającym albo z realizacji planu biograficznego, albo z podporządkowania się instytucjonalnemu wzorcowi. Ale są również i takie, które wiążą się z nieoczekiwanym zdarzeniem, i te, których dominantą jest poczucie chaosu, podlegania obcym siłom zewnętrznym.

Aby odkryć w poszczególnych biografiiach te struktury procesowe, konieczne jest przeprowadzenie drobiazgowej analizy wywiadów narracyjnych. Schütze opiera swój schemat analizy na kilku generalnych spostrzeżeniach, potwierdzonych przez empirię, wynikających z tego, że przedmiotem wywiadu jest procesualny charakter zjawisk. Narrator rekonstruuje wydarzenia prezentując powiązania między nimi, wiążąc je np.: przyczynowo lub akcentując ich przypadkowość.

Ukazuje on tym samym dominujący typ relacji między sobą a rozwojem historii swojego życia. Jednocześnie narracji towarzyszy bieżąca refleksja, praca nad swoją biografią, wewnętrzny dialog. Opowiadający stara się wyjaśnić, co doprowadziło do określonych sytuacji, czasem stara się uzgadniać perspektywę przeszłą z teraźniejszą.

Wspomniałam już wcześniej^{xii} o „dyscyplinujących” badanego regułach narracyjnych (przymus zamykania form, kondensacji oraz wchodzenia w szczegóły), pozwalających zorientować się badaczowi, które z fragmentów są mniej wiarygodne i stają się przedmiotem jego szczegółowej interpretacji. Poza tym, Schütze zwraca uwagę na to, że każdy z językowych schematów komunikacyjnych: opowiadanie, opis czy argumentacja, odgrywa określoną rolę w ujmowaniu rzeczywistości, a zadaniem badacza jest analiza tych schematów, by na ich podstawie rekonstruować zachowania ludzkie. Przy czym wypowiedzi o charakterze narracyjnym najtrafniej oddają faktyczny przebieg działań ludzi. Opowiadanie historii wykazuje stałe cechy strukturalne, a opis lub argumentacja mogą zamazywać faktyczny przebieg zdarzeń, służąc np.: jako racjonalizacje. Opowiadana historia koncentruje się na podmiocie biografii, a rekonstrukcja zdarzeń odbywa się z perspektywy subiektywnej. Innym ważnym spostrzeżeniem jest to, że historie opowiadane są w porządku chronologicznym, czyli rzeczywisty przebieg wydarzeń znajduje odzwierciedlenie w opowiadaniu. W efekcie, badacz, przystępując do analizy, ma przed sobą tekst dokumentujący i wyjaśniający społeczny proces rozwoju i przemiany tożsamości biograficznej.

Na poziomie identyfikacji problemów badawczych badacz jest „spętany” przez ograniczenia tekstu: *nie może pytać o to, czego tekst żadną miarą, w żadnej ze swych warstw nie niesie. Stąd też podstawowy postulat wielokrotnej lektury „odkrywającej” kolejne warstwy tekstu* (Fatyga 1999: 157). F. Schütze dokonuje analizy sekwencyjnej w sześciu krokach. Scharakteryzuję je pokrótce, a następnie przedstawię kolejne etapy mojej analizy.

- Pierwszą czynnością jest analiza formalna, polegająca na wyłonieniu z tekstu wywiadu fragmentów o charakterze narracyjnym, opisowym i argumentacyjnym lub ich kombinacji, z których każdy odgrywa określoną rolę w ujmowaniu rzeczywistości.
- Kolejnym krokiem jest strukturalny opis tekstu, podzielenie go na segmenty w oparciu o formalne składniki, markery początku i końca opowiadania, zmiany ramy, zmiany perspektywy przedstawień. Zwraca się przy tym uwagę na charakter połączeń między kolejnymi segmentami oraz rejestruje się wpływ czasu.
- Po dokonaniu takiego strukturalnego opisu można przystąpić do ujmowania etapów życia w kategoriach „struktur procesowych”. Całości oddają fazy jednostki, które wpisują się w cztery schematy działania, a opis strukturalny ujawnia związki narratora z relacjonowanym biegiem wydarzeń i sposobu, w jaki są one przez niego doświadczane. Systematyczną analizę tych procesów prowadzi się przy użyciu kategorii narratora (*emic*)^{xiii} oraz kategorii socjologicznych. W następnym etapie przebieg życia badanego rekonstruuje się tylko przy użyciu kategorii badacza (*etic*). Jest to całościowa rekonstrukcja profilu biograficznego, ustalenie dominującej linii doświadczeń życiowych narratora. Całość struktur i charakter związków między nimi tworzy ogólną organizację biografii.

- Mając za sobą te trzy kroki analizy można przystąpić do sporządzenia portretu biograficznego. Odtworzone sekwencje zdarzeń i doświadczeń konfrontuje się z autoteoriami biograficznymi badanego.
- Piątym krokiem analizy jest porównywanie kontrastowych przypadków przy użyciu kategorii wyłonionych w trakcie analitycznego abstrahowania (w ramach którego dokonuje się wyciągu specyficznych i ogólnych cech analizowanego przypadku, czyli krok trzeci). W wyniku tego porównywania odkrywa się kategorie wspólne dla badanych przypadków oraz poddaje się konfrontacji skrajne kategorie, by wypracować alternatywne struktury analizowanych procesów społeczno-biograficznych.
- Ostatni etap analizy to budowa modelu teoretycznego badanego zjawiska. Oświetla on możliwe relacje i wzajemne związki badanych procesów, zmierzając do wyjaśnienia, w jaki sposób przebieg określonego zjawiska uzależniony jest od czynników biograficznych i w jaki sposób procesy biograficzne i ich fazy wyznaczają określone procesy społeczne.

Analizę można zakończyć już na etapie kroku czwartego, po sporządzeniu portretu biograficznego, który może być ostatecznym celem badawczym. Dzieje się tak w przypadku, gdy badacz zajmuje się biografią z jakiegoś punktu widzenia uznaną za typową lub unikalną.

Zanim przejdę do analizy, scharakteryzuję najpierw pokrótce główne pojęcia zaczerpnięte z teorii F. Schützego, którymi posługiwałam się podczas pracy nad tekstem biografii. Jak wskazywałam wcześniej, by móc dokonać strukturalnego opisu tekstu, należy wyodrębnić w nim jednostki narracji biograficznej. Odróżnianie opiera się na identyfikacji formalnych „markerów” opowiadania. W wywiadzie narracyjnym chodzi zwłaszcza o cezury między jednostkami narracji, oznaczone przez elementy przełączające, jak np.: pauza, wznosząca się lub opadająca intonacja, łączniki wstępu (np.: „potem”, „ponieważ”, „no i wtedy”), oraz parawerbalne wyrażenia typu: „yyy”. Jednostki te, w przeprowadzonych przeze mnie wywiadach, są zróżnicowane pod względem objętości, niektóre obejmują dwa zdania, inne zaś ciągną się przez kilka stron. Niekiedy dało się w tekstach zauważyć „całości” (*suprasegmental parts*), czyli sekwencje jednostek.

Kolejnym pojęciem, którym posługiwałam się w trakcie analizy, jest „komentarz” lub „konstrukcja poboczna”. Są to opisy a także podsumowania, argumentacje i oceny relacjonowanych wydarzeń biograficznych. Komentarze autobiograficzne są *wprowadzeniem pewnych porządkujących wątków refleksyjno-teoretycznych w ten schemat narracyjny, który zwykle przeważa w autobiograficznym narracyjnym wywiadzie* (Schütze 1990: 330). W tekście wywiadu można ponadto wyróżnić „opowiadanie dokumentujące”, czyli fragment narracyjny służący konkretyzacji ogólnej tezy narratora; „konstrukcję w tle”, włączone w główną linię narracji opowiadanie, którego zadaniem jest uściślenie lub wyjaśnienie podstawowej narracji; „samonaprawy”, wprowadzenie z własnej inicjatywy poprawek do własnej wypowiedzi; „ponadsegmentowe markery tekstowe” – aktywność werbalna, która na poziomie tekstu wywiadu pojawia się jako zwroty wprowadzające, bilansujące lub referujące punkty kulminacyjne szerszych fragmentów opowiadania. Dzięki temu możliwe staje się krótkie wyrażenie wiązki przeżyć biograficznych np.: w postaci tezy; „kody”, czyli zdania lub wyrażenia, którym badany sygnalizuje koniec opowieści narracyjnej (np.: „No i to tyle.”).

Ponadto spośród struktur procesowych, wyodrębnionych w poszczególnych fazach życia jednostki, można dokonać rozróżnienia na struktury podstawowe i recesywne (Czyżewski, Rokuszewska-Pawełek 1989). Struktury podstawowe przejawiają się w tych fragmentach tekstu, które mają charakter bezpośredniej narracji biograficznej. Natomiast struktury recesywne mogą pojawić się we fragmentach tekstu nieposiadających charakteru bezpośredniej narracji, a które wyrażają własne „opracowanie” subiektywnych doznań narratora i okoliczności jego życia. Dodatkowo można mówić jeszcze o relacji pomiędzy tymi dwoma rodzajami struktur (czy pozostają w stosunku do siebie w zgodzie, czy też istnieje między nimi sprzeczność).

2. Analiza historii życia

W pracy analitycznej nad 10 biografiami skoncentrowałam się na czterech etapach metody F. Schützego, uzyskując w ten sposób portrety biograficzne studentów. Opisując proces trajektoryjny badanych w czasie studiów w Akademii, pragnęłam uzyskać informacje o doświadczeniu wpływu instytucji na ich życie. By uzyskać pełny obraz kariery edukacyjnej studentów, a szczególnie zrekonstruować jej początki, korzystałam również z danych zebranych w badaniu przeprowadzonym w 2000 roku.

Biografie badanych przeze mnie osób zorganizowane są wedle schematu, w którym instytucjonalne wzorce działania stanowią główną ramę przebiegu życia. Przez cztery lata najważniejszą, a dla niektórych wręcz jedyną, aktywnością życiową były bardzo absorbujące studia. Unormowania instytucjonalne stają się podstawą organizacji całokształtu poczynań jednostki w danej fazie życia wtedy, gdy jednostka przyswaja je i przedkłada nad inne.

Decydujące jest więc tu nie to, że dana faza życia przebiega formalnie w ramach instytucji, lecz że problemy związane z realizacją instytucjonalnych norm i oczekiwań stają się pierwszoplanowe biograficznie. (Rokuszewska-Pawełek 1996: 44).

Moim celem było jednakże uchwycenie dynamiki wpływu instytucji, przebiegu historii życia w szkole, dlatego też w ramach realizacji instytucjonalnego wzorca działania starałam się odkryć dominację innych struktur procesowych.

F. Schütze wykazał empirycznie, iż na indywidualną historię życia składa się sekwencja określonych struktur procesowych, jednakże należy zaznaczyć, że nie we wszystkich biografiach da się je wyraźnie wyodrębnić. Niekiedy ocena tego, które rodzaje doświadczenia biograficznego i odpowiadające im cztery zasady organizacji społecznej dominują w życiu poszczególnych osób, jest trudna.

W wyniku analizy 10 biografii badanych zbudowałam typologię opartą na kryterium jak studenci doświadczyli wpływu szkoły. Zauważalne są bowiem wyraźne różnice w przebiegu poszczególnych historii życia i kariery szkolnej. Zastosowanie ww. kryterium oznacza, że każdy typ różni się od pozostałych sekwencją i dominacją odmiennych struktur procesowych. Każdą biografię można umieścić na kontynuum, na którego krańcach znajdują się, z jednej

strony, historii życia charakteryzujące się płynnym przejściem i wzorową karierą szkolną, z drugiej zaś – te biografie, w których dominującą strukturą procesową w czasie studiów jest trajektoria. Zmienną różnicującą przebieg historii życia studentów jest także fakt pochodzenia z dużego lub małego miasta/wsi. W niektórych przypadkach samo dostanie się do Akademii było momentem przełomowym w życiu studenta, a nawet awansem społecznym. Takie doświadczenie kształtowało następnie przebieg jego dalszych losów w szkole.

Większość zaprezentowanych przeze mnie przypadków mieści się pomiędzy tymi krańcami, a doświadczenie edukacyjne jawi się jako niejednoznaczne. Proponowana typologia jest próbą znalezienia wspólnych cech kilku biografii, jednakże należy pamiętać, iż jest to jedynie narzędzie, za pomocą którego prezentuję doświadczenie przez badanych przemiany, prowadzące do realizacji biograficznego planu działania

Ze względu na obszerność materiału, szczegółowo omówionych zostanie sześć biografii (reprezentujących 4 typy), które wydały mi się, z jednej strony, najciekawsze, a z drugiej, w sposób najbardziej wyrazisty obrazujące zachodzącą przemianę. Charakterystykę typów przedstawiam wedle schematu: krótkie streszczenie historii życia w szkole danego studenta, w którym fragmenty narracyjne uzupełnione są wypowiedziami z wywiadu przeprowadzonego w 2000 roku, a następnie analiza procesu trajektoryjnego.

Pierwszym wyłonionym typem jest biografia, której rysem jest prosta, wręcz wzorowa, według kryterium spełniania oczekiwań profesorów, „kariera” szkolna. Dominuje w niej instytucjonalny wzorzec działania, którego efektem jest przemiana. Taki przebieg biograficzny miał miejsce w przypadku tylko jednej osoby.

Joanna^{xiv}

Joanna [1]^{xv} pochodzi z Wrocławia. Twierdzi, że jej rodzice finansowo radzą sobie raczej „kiepsko”, ale stać ich na utrzymanie córki na studiach w Warszawie. Ojciec ma wykształcenie wyższe, matka – średnie. Ścieżka edukacyjna Joanny jest wręcz modelowa. W aktorstwie, które wiąże się dla niej z wyższym statusem społecznym, pociąga ją sława. Przed szkołą uczęszcza na zajęcia teatralne do domu kultury. Do szkoły teatralnej dostaje się za pierwszym razem, tuż po maturze. Fuksówka nie stanowi dla niej problemu, świetnie się bawi. Jest pracowitą studentką. By doskonalić swój warsztat, musi pracować nad zmianą swojego głosu, a to pociąga za sobą, jak twierdzi, długotrwałe, bolesne i niezrozumiałe dla niej zmiany osobowości. Nie przestaje jednak pracować nad sobą. Na III roku Joanna zostaje doceniona, dostaje dwie główne role w przedstawieniach dyplomowych, pojawiają się szanse na angaż w Teatrze Współczesnym oraz stypendium od Ministra Kultury. Ponadto wraz z dwoma kolegami z roku samodzielnie, bez pomocy profesorów przygotowują i wystawiają spektakl. Dzięki tym wydarzeniom Joanna zaczyna rozumieć, że proces zapoczątkowany na I roku studiów już się dokonał. Kończy szkołę z poczuciem, że niczego złego w niej nie doświadczyła i śmiało patrzy w przyszłość. Czuje, że zyskała pewność siebie i pewność dobrze obranej drogi.

W historii życia Joanny bardzo wyraźne są dwa punkty zwrotne. Jeden związany z przemianami, jakie dokonują się w niej pod wpływem szkoły, drugi jest konsekwencją tych przemian – Joanna zyskuje pewność jako osoba i jako

aktorka oraz śmiało realizuje swój życiowy plan. Efekt przemiany jest zauważalny już w pierwszych słowach narracji, gdy Joanna zapowiada jednocześnie kierunek dalszej opowieści, wyznając: „widzę, że byłam zupełnie innym człowiekiem”. Dalsza część historii jest narracją o faktach oraz stanach świadomości, jakie wiązały się z przejściem przez szkołę.

Wydaje się, że biografia Joanny w pierwszych miesiącach studiów w Akademii przybiera formę realizacji instytucjonalnego wzorca działania z elementami trajektorii, której efektem jest biograficzna przemiana. Studentka początkowo nie rozumie zasad, którymi rządzi się Akademia Teatralna, czuje się zagubiona. Poddaje się więc całkowicie profesorom, by mogli stworzyć z niej aktorkę.

Fakt oddania się w ręce pedagogów, całkowitego zawierzenia im, jest szczególnie widoczny na poziomie językowym wypowiedzi Joanny: „profesorowie mieli potrzebę, by nauczyć mnie silnego głosu”. Brak tu znamion podmiotowego działania, studentka wyraźnie zaznacza, że to wszystko jej się przydarza, niczego nie planuje, profesorowie „chcą”, więc oddaje się w ich ręce. Świadczy o tym dodatkowo ponadsegmentowy marker tekstowy we wstępie do opowieści o życiu: „byłam naiwnie wpatrzona we wszystko”. Profesorowie do niczego nie zmuszają, tylko dają impuls, a Joanna niczemu się nie sprzeciwia. Dominującą strukturą procesową w tej części historii życia jest instytucjonalny wzorzec działania. Studentka realizuje oczekiwania pedagogów i jest to podstawa organizacji całokształtu jej działań w tej fazie życia. Jednakże by pomyślnie wykonać polecenia profesorów – zmienić swój głos, Joanna musi zmienić sposób myślenia o sobie. Argumentuje, że gdy zmienił jej się głos, nie pasowała do niego „cała reszta” i musiała zmienić nastawienie do siebie. Widoczna staje się tu potrzeba spójności osobowości – swojego ciała i psychiki. Biografia studentki nabiera znamion trajektorii, gdy spełnianie instytucjonalnych oczekiwań – zmiany siebie – zaczyna odczuwać boleśnie. By zostać aktorką, musi zacząć traktować siebie jako dorosłą osobę. A to oznacza dla niej wejście w niebezpieczny świat, którego zasad wciąż nie zna. Stawia go w opozycji do świata, w którym żyła przed szkołą, świata dziecięcego, który jawi się jej jako klarowny i świeży. Proces ten określa jako „straszne przewartościowania”, tożsamość staje się dla niej problematyczna – w pewnym momencie nie wie już, kim jest. Przed szkołą wszystko wydawało się dla niej jasne, czytelne i bezpieczne. Wraz z wewnętrzną zmianą Joanny, zmienia się cały świat wokół niej, życie uczuciowe i towarzyskie. Ten nowy nieznaną łąd zdobywa powoli, dzięki prywatnym „życiowym rozmowom” z profesorem od emisji głosu. Wydaje się, że w efekcie tych wszystkich zdarzeń, rozmów, przewartościowań, Joanna doświadcza przemiany. F. Schütze, kreśląc charakterystykę tej struktury procesowej, podkreśla, że dochodzi wówczas do uwolnienia potencjału twórczości, który zaskakuje jednostkę. Marotzki (1990, za: Prawda, 1990: 99) dodaje, że podmiot nabywa strukturę możliwości, w ramach której dokonuje się zmiana struktur: interpretacji siebie, interpretacji rzeczywistości społecznej i własnego planu biograficznego. Powyższe kryteria przemiany można przełożyć na wskaźniki analizy języka. Joanna opowiada o swoim zagubieniu w szkole, ale i próbie odnalezienia siebie w nowej roli, w nowej rzeczywistości. Niejako pragnie odwrócić trajektorię, stan niezrozumienia dokonujących się w niej bolesnych zmian. W końcu zaznacza punkt zwrotny w swojej biografii.

Tak jak wcześniej ta praca nad dojrzwaniem szła tak powoli, ale szła, tak na tym trzecim roku to się stało po prostu. Wiesz, tak jak wcześniej musiałam siebie przekonywać, tak na trzecim roku uzyskałam pewność: a! już jestem dorosła. Po raz pierwszy miałam takie coś: aha, już jestem dorosła, zaczynam zarabiać i w ogóle inaczej siebie traktuję.

Ujawnia się w tej wypowiedzi wyraźna cezura między obiema fazami życia Joanny. Studentka uświadamia sobie to wszystko, gdy jej praca zostaje doceniona. Zyskuje pewność siebie jako osoby i jako aktorki, gdy otrzymuje ostateczne potwierdzenie z zewnątrz.

I bardzo dużo rzeczy się wydarzyło i, ale całkiem prywatnych, które też mnie bardzo zmieniły, ale wszystko w takim kierunku właśnie, żeby, żeby ... wiedzieć... poczuć się na tyle, ile się ma lat. Jakby mam wrażenie, że teraz w końcu mi się to udało. Zrozumiałam, po trzecim i na czwartym roku, jakie ja mam dokładnie wady, jakie mam zalety i co np. robię świadomie, czego nie robię świadomie. Czego na pierwszym roku np. nie wiedziałam, bo wszystkiego się dowiadywałam dopiero.

Uruchomiony wcześniej mechanizm pracy biograficznej, początkowo bardzo powolny, nabiera teraz prędkości. Na jej drodze pojawia się kolejny sukces – pierwsze samodzielne przedsięwzięcie, jeszcze na III roku – wystawienie spektaklu dla obcej (w znaczeniu: nie-szkolnej) publiczności. Z jednej strony, nowe jakościowo doświadczenie, a z drugiej duma i przekora, że możliwe jest zrobienie czegoś niezależnie od szkoły. O momencie dokonanej przemiany świadczy ponadto komentarz w drugiej części wywiadu, Joannie otwierają się w tym przełomowym okresie oczy na wszystko to, czego początkowo w szkole nie rozumiała, np.: jasne stają się zasady selekcji.

Joanna kilkakrotnie uwiarygodnia fakt dokonanej w niej przemiany oraz rozpoczęcie realizowania planu biograficznego. Świadczy o tym np.: dalsza, pozanarracyjna część wywiadu – jego optymistyczna wymowa i ocena funkcjonowania szkoły. A szczególnie podsumowanie, kiedy już po zakończonym wywiadzie, Joanna czuje potrzebę uwiarygodnienia swojej relacji i dodaje:

Znaczy, to może ja jeszcze powtórzę jeszcze raz, że może ja tak mówię bardzo ładnie o tym wszystkim, ale ja mam naprawdę takie wspomnienia. (...) Ja może tak mówię, może to strasznie tak brzmi ciepło, ale tak naprawdę jest, ja nie mam czegoś takiego, że coś tutaj koloruję, bo jestem dobrą uczennicą, bo mi dobrze szło, tylko naprawdę, nie mam żadnych złych wspomnień.

Inny fragment wypowiedzi Joanny równie dobitnie uwypukla strukturę procesową przemiany. Najpierw, na co już wskazywałam wcześniej, w opowieści narracyjnej studentka mówi, że przed szkołą świat wydawał się dla niej jasny i klarowny. Czując, że wchodząc w strukturę Akademii, weszła jednocześnie w nieznaną, niezrozumiałą świat. Później zaś, już odpowiadając na pytanie czy

bała się selekcji, w wypowiedzi argumentacyjnej twierdzi, że w szkole nigdy nie było zagrożeń i zawsze czuła się w niej bezpiecznie. Mamy tu do czynienia ze sprzecznością między strukturami podstawowymi i recesywnymi. Wydaje się, że jest to racjonalizacja. Początkowo świat szkolny był zupełnie obcy i dlatego niebezpieczny. Natomiast, gdy już całkowicie weszła weń, wydaje jej się, że zawsze czuła się w nim tak komfortowo. Ta sprzeczność między wypowiedzią narracyjną i argumentacyjną ma sens, jeśli założyć przejście przez Joannę gruntownej przemiany.

Biografia Joanny reprezentuje bardzo łagodny typ przejścia przez szkołę, zakończonego pomyślnie i w sensie subiektywnym i obiektywnym. Można by mówić wręcz o wzorcowym wypełnieniu przez nią społecznie ustanowionych norm wiekowych. Studentka wychodzi ze szkoły kompletnie odmieniona, jest dojrzałą kobietą, dostaje angaż, potrafi się sama finansowo utrzymać w Warszawie, realizując jednocześnie swój biograficzny plan działania. Nie trapią ją problemy, które tak mocno dotykają jej kolegów i koleżanki z roku: jak utrzymać się w Warszawie realizując jednocześnie marzenia o spełnieniu zawodowym (problem reguł sztuki aktorskiej).

Kolejny typ przejścia przez szkołę, nieco bardziej powikłany, reprezentują trzy osoby. Głównym rysem ich biografii jest to, że doświadczenie szkoły jest dla nich bardzo niejednoznaczne. W odróżnieniu od Joanny, nie posiadają tak pozytywnego obrazu szkoły oraz całego środowiska z nią związanego, ich narracje nie są też takie jasne i proste, lecz odsłaniają ciemniejsze strony aktorstwa. W pierwszych miesiącach, spędzonych w Akademii, studenci, mieszczący się w tej kategorii, czują się bardzo zagubieni, doświadczając wręcz w swoim życiu procesów trajektoryjnych. Nie poddają się im jednak, a głównie dzięki spotkaniu z profesorem doznają przemiany, która pozwala im na skonstruowanie scenariuszy biograficznego działania i ich realizację. Pomimo, że w zasadzie odnoszą sukces, jeszcze na III roku wychodząc poza szkołę, wkraczając w świat zawodu, dostając kolejne propozycje pracy, odczuwają znużenie szkołą, bardzo się od niej dystansując.

Jeszcze jednym wspólnym elementem, który łączy te biografie, pozwalając zawrzeć je w jednym typie, jest stosunek do zawodu, efekt szkolnych doświadczeń oraz fakt, że pochodzą oni z dużych miast. Poniżej przedstawię streszczenie oraz analizę biografii trzech osób, które zaliczyłam do tego typu przejścia przez szkołę. Zdecydowałam się na omówienie wszystkich historii życia należących do tego typu, gdyż pomimo licznych podobieństw, cechuje je jednakże zróżnicowanie, m.in. ze względu na przeszłość przed-szkolną.

Robert

Robert [2] pochodzi z Katowic. Ojciec ma wykształcenie wyższe, matka – średnie. Rodzice są rozwiedzeni. Matka, z którą mieszkał, nie była przeciwna jego decyzji, by zdawać do Akademii Teatralnej. Robert w liceum należy do teatru amatorskiego: Grupy Artystycznej Realizacji Teatralnej, zdobywającego liczne nagrody na przeglądach ogólnopolskich. Uczestnictwo w teatrze odciska na nim swoje piętno – zostawia w nim wrażliwość i smak, kształtuje go. Robert nie zdaje do szkoły teatralnej tuż po maturze, gdyż, jak twierdzi, nie był wówczas gotowy. Kolejne dwa lata spędza w Studium Medycznym. Do szkoły teatralnej zawsze coś go ciągnęło, więc po skończonym Wydziale Ratownictwa Medycznego, zdaje do Akademii Teatralnej i dostaje się. Należy do grona

studentów, którzy fuksówkę potraktowali jako zabawę i z łatwością weszli w ten świat, w którym z pozoru rządzą absurdalne reguły. Jednakże tuż po skończonej fuksówce, zaczyna się gubić w szkole, nie rozumie, czego się od niego wymaga, czuje presję ze strony nauczycieli i starszych kolegów. Trauma trwa aż do momentu, gdy Robert spotyka się na II roku na zajęciach z profesorem, dzięki któremu zaczyna rozumieć zasady rządzące aktorstwem i zaczyna się rozwijać. Wciąż żywi obawy czy zdoła poradzić sobie w tym zawodzie, ale pracuje nad sobą. Kolejne dwa przełomy: samodzielna praca bez opieki profesorów oraz gra w spektaklu dyplomowym jeszcze na III roku, utwierdzają go w poczuciu dobrze obranej drogi życiowej. Szczególne znaczenie ma nowe jakościowo doświadczenie pracy w Collegium Nobilium i cyklicznych spotkań z publicznością. Dodatkowo wzmacnia go w tym poczuciu fakt dobrze wypełnionego obowiązku – przygotowania dwóch ról w przedstawieniach dyplomowych. Wtedy też zauważa u siebie objawy zmęczenia szkołą, chce już ją skończyć. Czuje, że odnalazł swoje miejsce w życiu, że jest przygotowany do zawodu oraz dostrzega wyraźną zmianę, jaka się w nim dokonała przez 4 lata spędzone w Akademii.

Robert rozpoczyna swoją historię życia od opowieści o swoim zagubieniu w szkole, by potem zestawić ją z opowieścią o swoich przemianach. Pierwsza długa wypowiedź narracyjna świadczy o tym, że pierwszy rok w Akademii był dla niego bardzo ciężkim doświadczeniem. Nie umie się odnaleźć w szkole, nie wie, czego się od niego wymaga, co w ogóle robić, na czym „to wszystko w ogóle polega”. Robert znalazł się w centrum łańcucha zdarzeń, *których nie sposób uniknąć bez poniesienia wysokich kosztów, załamań, oczekiwań i rosnącego, irytującego poczucia utraty kontroli nad swym położeniem życiowym*. Tak G. Riemann i F. Schütze (1992: 92) charakteryzują proces trajektoryjny. Student nie tylko nie rozumie położenia, w którym się znalazł, ale czuje nawet, że cały jego bagaż doświadczeń, z którym przyszedł na studia, nie ma w ogóle znaczenia.

Ja po prostu czułem coś takiego, że się nagle przed szkołą, jak rozumiałem, nawet się cofnąłem, po prostu nic nie wiem.

O silnie doznawanej traumie świadczy również fakt, że Robert w bardzo podobny sposób mówi o niej w wywiadzie z 2000 roku, z perspektywy kończącego się II semestru w szkole:

Pedagodzy nam (...) nie ułatwiali (...). Było w tym coś takiego (...) udowodnienie nam, ile roboty nas czeka, przed nami, ile pracy. I to, co myśmy na razie poznali tam w różnych środowiskach (...) po prostu nagle zdajemy sobie sprawę, że to, cośmy robili nie było tak do końca dobre (...) Nagle czegoś innego od nas wymagają (...) czegoś takiego nigdy nie robiłem, to było dla mnie takie dziwne, takie... musiałem na razie wymacać, co to jest w ogóle, jak to się je.

W tym przekonaniu o bezowocności nabytej dotychczas wiedzy i umiejętności dodatkowo utwierdza badanego profesor, który „tłamsił strasznie”. Student na jego zajęciach „błąka się”, „nie umie go przeskoczyć”. Widoczny staje się tu mechanizm, w jaki sposób *procesy trajektoryjne zaburzają lub nawet unicestwiają istniejące struktury społecznego porządku w*

biografiach (ibidem: 95). Strach przed selekcją organizuje całe życie w szkole. Dochodzi do tego poczucie pozostawania pod ciągłą obserwacją profesorów, na zajęciach, na korytarzu, w bufecie. Student odczuwa brak wpływu na swoje życie, że jest niejako „popychany”, że może jedynie reagować na „siły zewnętrzne”, których działania już nie rozumie: dlaczego trzeba poświęcić szkole wszystko, dlaczego traci się znajomych?

No tutaj trzeba się temu wszystkiemu całkowicie poddać, bo inaczej jesteś skończony.

Doświadczenie dominacji procesów trajektoryjnych na tym etapie życia podkreśla komentarz, kończący pierwszą jednostkę narracyjną:

Pierwszy rok dla mnie był straszny, dlatego, że mogłem wylecieć w każdej chwili.

Zrozumienie, czym jest aktorstwo oraz co ono zmieniło w badanym, nie pojawia się jako błysk świadomości, ale jako proces. Jest to wynik krótkiej pracy nad jedną sceną z profesorem Janem Englertem^{xvi}, który „w prostym języku wytłumaczył, na czym to wszystko polega”. Dzięki temu spotkaniu przed Robertem nagle otwierają się nowe przestrzenie możliwości. Swoją ówczesny stan świadomości tak opisuje w wypowiedzi narracyjnej: „Zacząłem się rozwijać od tej sceny”, dodając potem w komentarzu: „nasionko zostało zasiane”. Ten moment przełomowy zostaje potwierdzony kolejnym wydarzeniem, wzmacniającym siłę przemiany. Jest to pierwsza samodzielna praca pozaszkolna, bez opieki profesora – spotkanie z młodym reżyserem, którego zupełnie nie zna i z którym sam musi się „dogadać”, nikt go już nie prowadzi. Doświadczenie to ma moc utwierdzającą w przekonaniu o wartości swojej pracy i daje impuls do realizacji dalszych planów. Świadczy o tym komentarz podsumowujący to spotkanie z reżyserem, gdy po raz drugi już twierdzi: „zacząłem się rozwijać”. Wydaje się, że oznacza to świadome wytyczenie biograficznego planu działania. Robert zaczyna śmiało angażować się w kolejne przedsięwzięcia pozaszkolne.

Mimo tych przełomowych doświadczeń student wciąż boi się, że nie podoła wyzwaniom, że nie będzie umiał zbudować roli, że się nie sprawdzi. Dochodzą do tego względy jego charakteru – wątek ten nie pojawia się w narracji o historii życia, jest jedynie wspomniany w wypowiedzi argumentacyjnej o selekcji. Robert uważa się za osobę leniwą, wydaje się, że szkoła pełni w jego życiu funkcję dyscyplinującą, mobilizującą do pracy. Ale w historii życia Roberta, już po dokonanej przemianie pojawia się kilka innych wydarzeń, które mają walor utwierdzania go w obranej ścieżce życiowej i aktorskiej. Najważniejsze z nich to niewielka rola w „Śnie nocy letniej” – przedstawieniu dyplomowym, jeszcze na III roku. Jest to nowe jakościowo doświadczenie powtarzalności spektaklu, spotkania codziennie z inną publicznością. Można to zinterpretować jako doświadczenie stawiania pierwszych kroków w życiu zawodowym. Robert argumentuje doniosłość tego wydarzenia jako tego, dzięki któremu nauczył się słuchać spektaklu, a wręcz intuicyjnie wyczuć jego rytm i zmienność, kontakt z publicznością. Nazywa je wręcz „najważniejszym doświadczeniem w szkole”. Doświadczenie to daje mu odwagę, wspiera i mobilizuje do pracy nad sobą.

Kolejne wydarzenie, które wzmacnia w nim wiarę w wartość swojej pracy, to praca ze studentem reżyserii nad monologiem, kiedy na Robercie spoczywał cały ciężar odpowiedzialności za przedstawienie oraz dwie biegunowo odmienne role w przedstawieniach dyplomowych. Uświadamia sobie wtedy, czego oczekiwał od niego na I roku profesor, którego nie mógł wówczas zrozumieć.

Wypowiedź narracyjną student kończy podsumowującym komentarzem, świadczącym o zmianie, jaka dokonała się w ciągu 4 lat studiowania w Akademii Teatralnej:

Więc świadomość, że znalazłem w tej szkole taką świadomość siebie i aktorstwa i że czuję, nauczyłem się słuchać swojej intuicji (...) stałem się skromniejszym człowiekiem.

Wypowiedź narracyjna jest opowieścią o rozwoju Roberta, z wyraźnie zaznaczonymi punktami zwrotnymi. Jednakże trudno ustalić ich hierarchię. Z jednej strony, dzięki dwóm wydarzeniom student zaczyna się w szkole „rozwijać”, ale inne jeszcze nazywa najważniejszym doświadczeniem w szkole. W wyniku tak opowiedzianej historii, jego biografia jawi się jako początkowo dramatyczna trajektoria życia, ale stopniowo przekształcona w nieskrępowany „rozwój”, prostą ścieżkę edukacyjną. Wątpliwość wzbudza jedynie fakt, że kolejne partie tekstu traktujące o dokonanych przełomach, poprzetykane są fragmentami świadczącymi o ciągłym poczuciu niepewności, potrzebie sprawdzania się w zawodzie oraz związanego z tym pragnienia nieustannego rozwoju. Jednakże analiza pozanarracyjnych części wywiadu pozwala na rekonstrukcję społecznego kontekstu biografii Roberta i ukazanie powikłań, które na tej ścieżce się pojawiły oraz próbę wytłumaczenia tego fenomenu. W wypowiedzi narracyjnej Robert nie wspomina o fakcie skreślenia go z listy studentów na dwa tygodnie, w trakcie IV roku. Wątek ten pojawia się dopiero wywołany przez badacza. W odpowiedzi na inne szczegółowe pytania dowiadujemy się ponadto o narastającym poczuciu zmęczenia szkołą. Świadomość tego procesu przychodzi na IV roku, ale symptomy zauważalne są już wcześniej. Przeszkadza zamknięcie szkoły, ograniczenie życia prywatnego, towarzyskiego wyłącznie do spotkań z ludźmi, których poznało się w murach Akademii. Student uzmysławia sobie, że szkoła stała się dla niego nałogiem, co może wydawać się tym bardziej niebezpieczne, że za chwilę trzeba ją skończyć. Pojawia się lęk przed przyszłością, czy będzie praca?

Przemilczenie kontekstu historii życia w opowieści narracyjnej może świadczyć o tym, że procesy przemiany, które zapoczątkowały budowę i realizację biograficznego planu, zwyciężyły nad poczuciem bycia „popychanym” przez mechanizmy rządzące szkołą, na które nie ma się wpływu. Za taką interpretacją przemawiają liczne komentarze podsumowujące odpowiedzi na szczegółowe pytania, w których Robert daje wyraz poczuciu dokonanej w nim zmiany i pewności obranej drogi życiowej.

No ja próbowałem już tak szczerze mówiąc pracując od pierwszej klasy liceum, miałem się różnych zajęć, próbowałem robić różne rzeczy (...) I powiem ci, że to wszystko tak do końca mi nie wychodziło, jak, chciałem, do końca mi to... nie pasowało, gdzieś tam mi się z rąk wymykało. (...) Aktorstwo (...) chyba najbardziej się w tym czuję.

Przemiana była tak silnym doświadczeniem, ugruntowanym w wielu wydarzeniach, że nawet groźba nieuzyskania formalnego potwierdzenia statusu bycia aktorem – usunięcia ze szkoły – nie była w stanie zakłócić realizowanego planu działania czy zachwiać długo budowaną równowagą i strukturą społecznego porządku w biografii Roberta. Dążenie do osiągnięcia założonych celów powoduje, że fakt skreślenia z listy studentów, działa na badanego mobilizująco.

Przemianę Roberta, w tym jako wejście dzięki szkole w dorosłe życie, dostrzec można również w komentarzach dotyczących fuskówki. Student argumentuje, że ten rytuał przejścia jest potrzebny. A profesorowie coraz bardziej skracają czas jego trwania, co badany tłumaczy sobie tym, że: „młodzież jest coraz słabsza psychicznie”. Stawia się jednocześnie w opozycji do „młodzieży”, wszak on pomyślnie przeszedł inicjację, dzięki której nauczył się: „twardości, właśnie tego, żeby się nie poddawać”.

Konrad

Kolejną osobą, reprezentującą drugi wyróżniony przez mnie typ przejścia, jest Konrad [3]. Mieszka on w Warszawie. Rodzice mają wyższe wykształcenie, są dobrze sytuowani finansowo. Od lat uczy się gry na fortepianie. Konrad od zawsze chciał być aktorem, ale poważnie o szkole teatralnej zaczyna myśleć w klasie maturalnej. Gdy zdaje za pierwszym razem, nie dostaje się. Zaczyna studia na Wydziale Filologii Klasycznej na Uniwersytecie Warszawskim. Konrad angażuje się w studiowanie tak mocno, że przez rok zapomina zupełnie o aktorstwie. W ostatniej chwili składa dokumenty do Akademii Teatralnej w Warszawie i dostaje się. Fuksówkę traktuje jako „rewelacyjne przeżycie”^{xvii}. Potem zaczyna się trauma: szok wywołany morderczym trybem pracy w szkole, pełnym zamknięciem na świat poza murami Akademii. Konrad czuje się zagubiony, wykonuje polecenia profesorów, ale ich nie rozumie. Pierwszy egzamin oraz impreza tuż po nim są dla niego przełomowe. Student traktuje egzamin jako sprawdzian czy w ogóle nadaje się do tego zawodu, a wspólną zabawę po nim, jako czynnik integrujący grupę. Mimo to, w sferze zawodowej wciąż błądzi, nadal nie potrafi wyczuć, „o co chodzi?”.

Punktem zwrotnym staje się spotkanie z pedagogiem, który pozwala Konradowi uwierzyć w sens swojej pracy, „otworzyć” się na scenie, odważyć się, by samemu coś proponować. Zaczyna pojmować reguły rządzące szkołą i zawodem. Zajęcia z Agnieszką Glińską^{xviii} oraz śmierć profesora od fortepianu dają studentowi impuls do tego, by skupić się wyłącznie na szkole. Od tego momentu zaczyna się metodyczna praca. Student „powraca” do profesora, którego wcześniej nie był w stanie zrozumieć, a teraz już umie się odnaleźć dzięki temu, czego nauczył się pracując z Agnieszką Glińską. Pomimo tych przełomowych spotkań Konrad jest już zmęczony szkołą, chce ją jak najszybciej skończyć, nie czuje się w niej bezpiecznie. Bardzo dystansuje się od środowiska. Wypowiada dużo gorzkich i krytycznych uwag na ten temat. Ale w życiu Konrada pojawiają się ludzie i wydarzenia, które umacniają go w przekonaniu, że pomimo wielu niedoskonałości, które wiążą się z aktorstwem, warto ten zawód uprawiać. Pośród nich szczególne, przełomowe znaczenie ma samodzielna praca nad spektaklem „Wynajmę pokój”. Dzięki temu przedsięwzięciu oraz kilku niewielkim rolom w serialach, czuje się doceniony, mobilizuje go to do dalszej pracy. Czuje się przygotowany do zawodu, chce go

jak najszybciej rozpocząć i zakończyć w swoim życiu etap pt.: Akademia Teatralna.

Niestety wywiad z Konradem zawiera krótką część narracyjną, co utrudnia analizę językową jego historii życia i wymaga rekonstrukcji biografii w dużej mierze z odpowiedzi na pytania szczegółowe. Historia życia Konrada w początkowym okresie studiowania w Akademii nie odbiega w swym charakterze od pozostałych biografii. Ten okres w jego życiu można uznać najpierw jako wypełnianie instytucjonalnego wzorca działania, który przekształca się z czasem w proces trajektoryjny. Po radosnym miesiącu bycia w centrum zainteresowania jako fuks, Konrad z dnia na dzień staje się „jednostką szarej masy”, zaczyna się normalny – „morderczy” – tryb pracy. To przystosowanie się do nowych reguł rządzących odtąd jego życiem codziennym przychodzi mu bardzo ciężko, kilka razy używa słowa „szok” na określenie tego stanu:

Na samym początku było bardzo dużym szokiem, że nagle się okazało, że nie mam czasu na to, żeby spotkać się z kumplami, żeby pójść do kina, obejrzeć w domu na video, albo żeby sobie coś poczytać (...) No i wiesz, był to dla mnie szokiem, że nagle, kurcze, nie mogę... że muszę się, muszę się zajmować czymś innym(...). Więc na początku było szokiem i bardzo mnie to denerwowało i bardzo źle się z tym czułem.

Wydaje się, że jest to sytuacja doświadczenia szoku, przy przenoszeniu się z jednego świata do innego, opisana przez P. Bergera i T. Luckmana (1983: 52) *Szok ten, jak można sądzić, jest spowodowany zmianą w ukierunkowaniu uwagi, którą pociąga owo przejście. Zmianę tę ilustruje najprościej przebudzenie się ze snu.* Student odczuwa to przejście bardzo boleśnie również ze względu na fakt, że poprzedni rok spędzony na filologii klasycznej przyzwyczaił go do odmiennego, uniwersyteckiego, sposobu życia i nauki. Natomiast Akademia wymaga wyłączności zaangażowania. Na określenie swojej ówczesnej kondycji zawłaszczenia przez szkołę używa sformułowań: „byłem wyjęty z życia”, „byłem jak ślepiec prowadzony”. Ten sposób narracji świadczy o niemożności pogodzenia się z sytuacją zamknięcia na całe dni w „murach szkoły” oraz o tym, że Konrad gubi się w niej, nie wie „co jest co”. Jego myślenie i działania są skoncentrowane jedynie na tym, żeby przetrwać. Nie próbuje realizować, ani nawet budować żadnych planów na przyszłość. Konrad zachowuje się dokładnie tak, jak opisywany przez F. Schütze (1997: 21) *Betroffene:*

Dotknięci trajektorią są w coraz mniejszym stopniu zdolni do aktywnego działania, są natomiast niejako pędzeni przez – odbierane jako przytłaczające – wydarzenia i przez ich ramowe warunki oraz zmuszeni do czysto reaktywnego sposobu zachowania.

Pierwsze trzy semestry – selekcyjne – w jego opowieści obfitują w liczne „momenty grozy”, wśród których najbardziej niebezpiecznym była pierwsza sesja egzaminacyjna, gdy skreślono z listy studentów jedną osobę: „wszyscy się zaczęli bać i myśleć tylko o sobie”. Jedynym wydarzeniem, które pozwoliło na chwilę zapomnieć o psychozie selekcji, była impreza urodzinowa, która bardzo zintegrowała grupę. Ten przełom zbiorowy nie zdołał jednakże zmienić poczucia

zagubienia, które wciąż dominowało w życiu Konrada. Świadczy o tym komentarz, w którym student twierdzi, że gdyby wówczas profesorowie podjęli decyzję o „niemożności dalszego kształcenia” go w Akademii: „myślę, że szukałbym do tego drugiego roku, po trzech semestrach, że szukałbym czegoś innego”.

Jednakże, wraz z początkiem II roku w szkole, Konrad podejmuje próbę poradzenia sobie z trajektorią, chce od niej uciec, przejąć kontrolę nad własnym życiem, czego językowym wyrazem jest ponadsegmentowy marker tekstowy:

Powiedziałem sobie, że drugi rok daję sobie na to, żeby się zaangażować tylko do szkoły. To znaczy odrzuciłem wiesz swoje jakieś zainteresowania, czy quasi-zainteresowania. Porzuciłem granie na fortepianie, tradycję rzymską i język starogrecki na rzecz szkoły i zrobiłem to świadomie.

Wynikiem tej pracy jest przełom w życiu Konrada, zatrzymujący proces trajektoryjny i zmieniający go w proces przemiany – spotkanie z Agnieszką Glińską. Po półtorarocznym błądzeniu i szukaniu własnego miejsca w szkole i w zawodzie, student zaczyna wierzyć w siebie.

To był mój przełomowy pedagog, w cudzysłowie. Ja wtedy uwierzyłem w siebie, że... to znaczy odważyłem się na coś, żeby coś robić i to mi bardzo pomogło jakoś tam otworzyć się na scenie, hmm, robiliśmy Dostojewskiego, „Skrzywdzonych i poniżonych”. Przełomowe dla mnie w szkole teatralnej... (...) Ona [Glińska – przyp. aut.] ma to do siebie, że bardzo akceptuje to, co robi aktor, co proponuje i ewentualnie daje jakieś tam uwagi. To strasznie upewnia w takim... w tym, co się robi. (...) I to dodaje jakiejś takiej wiary, że to co się robi, że to jest czegoś warte. A to ważne. Więc ja dostałem dużą porcję takiej wiary od niej.

Doświadczenie to ma jednocześnie dla Konrada ogromne znaczenie. Jak twierdzi, nabywa świadomości tego, że w Akademii Teatralnej czuje się jak u siebie, na swoim miejscu, zyskuje potwierdzenie, że jego praca ma sens. Spotkanie z Agnieszką Glińską jest wyraźną cezurą w życiu Konrada, które zaczyna się odtąd dzielić na okres „przed” i „po” pracy z Agnieszką Glińską. Pierwsze zetknięcie z zawodem, casting do roli Liszta w filmie „Pragnienie miłości” datuje na czas przed przełomowym spotkaniem, a niepowodzenie tłumaczy w ten sposób:

(...) byłem wtedy jeszcze taki malutki, strasznie nieśmiały. (...) Uświadomiło mi to tylko, że trzeba być strasznie odważnym w takich sytuacjach, nie bać się niczego, iść na całość i czego nauczyłem się dopiero semestr później.

Na określenie tego przełomu używa metafory: „otworzyły mi się oczy”. Jeśli zestawić ją z metaforą opisującą kondycję studenta w ciągu trzech pierwszych semestrów w szkole: „byłem jak ślepiec prowadzony”, to jest to dodatkowe świadectwo wewnętrznej przemiany. Dzięki temu, czego nauczył się u Agnieszki Glińskiej, a więc będąc już w okresie „po”, Konrad zaczyna rozumieć

zasady rządzące selekcją oraz swoją pierwszą profesorką ze szkoły, Bożeną Suchocką:

(...) zrozumiałem, o co tak naprawdę chodzi tym wszystkim profesorom w szkole i chyba zrozumiałem, o co tak naprawdę w tym wszystkim chodzi... (...) To znaczy odnalazłem swój własny klucz do siebie... żeby wiedzieć, co się umie i wiedzieć co się robi i odważnie, śmiało.

Ten „powrót” do Bożeny Suchockiej nazywa ważnym momentem w jego biografii – uświadamia sobie wtedy znaczenie przemiany, która dokonała się w nim dzięki Agnieszce Glińskiej. Zaczyna spoglądać na swoje życie jako projekt, w którym można realizować swój plan. Całkowite poświęcenie się szkole sprawdziło się. W życiu Konrada od momentu pierwszego przełomu dominującą strukturą procesową pozostaje biograficzny plan działania. Kolejny rok w szkole – III, zaczyna również od postanowień.

Trzeci rok, też sobie powiedziałem, że trzeci rok tam, że... że postaram się wyciągnąć z tej szkoły najwięcej jak można. Ale z taką świadomością, że ja, jeśli będę miał czas, a wiedziałem, że jakby już na tyle się do tego trybu życia szkoły przyzwyczaiłem, że ten czas będę sobie potrafił jakoś zorganizować, oczywiście w małych ilościach, ale że ten czas będę poświęcał wiesz na to, żeby spotkać się z kimś spoza szkoły albo po prostu pójść do kina, albo żeby od czasu do czasu nie robić sobie próby w niedzielę.

To odetchnięcie od szkoły, zetknięcie ze światem poza Akademią jest według Konrada impulsem do uświadomienia sobie, jak bardzo czuje się zmęczony, przebywając wciąż w tych samych murach, wśród tych samych ludzi: „Na trzecim roku miałem takie ochłonięcie, że mam dosyć, że muszę odpocząć”, a dzięki każdemu spotkaniu ze światem z „zewnątrz” nabiera sił do pracy, odżywa. Stara się nawet nie bywać na szkolnych imprezach, żeby zachować „higienę psychiczną”. O jego zdystansowaniu do Akademii świadczy fakt, że, podczas gdy większość badanych przez niego studentów nazywa III rok czasem „wyluzowania”, Konrad ujmuje go tak: „ludzie czują się zbyt pewnie, zagrywają się, udają jakichś aktorów”. To poczucie zmęczenia Akademią i silnego zdystansowania się do środowiska, nosi znamiona procesu trajektoryjnego. Jego opowieść, najbardziej krytyczna w stosunku do szkoły, zawiera najwięcej fragmentów odsłaniających ciemną stronę aktorstwa. Elementy trajektoryjne są szczególnie widoczne, gdy zestawiać ze sobą fragmenty wywiadu opisujące, jak student czuje się w szkole w dwóch różnych momentach. Na II roku, kiedy odkrywa dla siebie nową przestrzeń możliwości działania, dzięki wewnętrznemu przełomowi, Akademia staje się dla niego miejscem, w którym się czuje najbezpieczniej, a każde spotkanie z „obcymi ludźmi” (w znaczeniu spoza Akademii) jest bardzo przykrym doświadczeniem. Czuje się wówczas niepewnie, nieśmiało, nieswojo. Natomiast, gdy Konrad opowiada o III roku, wyraźny staje się motyw poczucia zagrożenia właśnie w szkole, na każdym kroku czyhają na niego niebezpieczeństwa:

Czuję się zmęczony tym zamknięciem, tym środowiskiem, najlepiej... To się odczuwa, jest coś takiego, że... takie małe zamknięte środowisko, w którym wszystkim się wydaje, że ich opinia jest jakoś istotna. W którym człowiek co chwila spotyka się z czymś takim, że korytarz jest takim miejscem opiniotwórczym, jest takie środowisko opiniotwórcze, że wszyscy wszystko o wszystkich wiedzą, w zasadzie bardzo dużo, ponieważ tych ludzi jest mało i... każdy co chwila pozwala sobie na taki komentarz nie na miejscu i który często nie ma żadnej wartości, naprawdę żadnej... i jest takie niebezpieczeństwo, że człowiek w tym momencie zamyka się. Ponieważ jest zamknięty w tym świecie i przystaje na... jakby godzi się z tym, że to co mówią ludzie jest w jakiś sposób istotne i zaczyna się kierować tym zdaniem.

O dystansowaniu się przez Konrada od szkoły świadczą kolejne partie tekstu. Zaznacza wyraźną podwójną dystynkcję zestawiając ze sobą opowieść o studentce III roku, która na jego noworoczne życzenia reaguje nieszczercze, uprawiając aktorstwo korytarzowe^{xix}: „pamiętam, że było to dla mnie wstrętne, obrzydliwe i to jest coś, czego ja się zawsze wystrzegałem i mnie zawsze jakoś raziło”, z opowieścią o tym, że na IV roku czuje się radośnie i spokojnie. To „obrzydliwe” zachowanie studentki III roku, które Konrada „w jakiś taki sposób zabolalo” skojarzone jest ze szkołą. Natomiast IV rok, kiedy: „gram spektakle i bardzo mi z tym dobrze, strasznie się cieszę” to już nie szkoła, bo do niej: „nie chciałbym już tam wracać”, ale teatr Collegium Nobilium, gdzie gra w przedstawieniach dyplomowych. Zmęczenie daje się mu we znaki szczególnie silnie w po okresie przerwy od szkoły:

(...) gdzie spotykam się z innymi ludźmi, używając stwierdzenia, że spotkałem się z normalnymi ludźmi coś w tym jest. Coś w tym jest, że z normalnymi ludźmi czuję taki... nie spaczonymi aktorstwem, w tym sensie, że nie uprawiającymi takiej sztucznej kreacji na co dzień, takiego aktorstwa korytarzowego.

Cała wypowiedź Konrada o zmęczeniu szkołą jest zabarwiona bardzo emocjonalnie. Pojawiają się w niej dwa długie fragmenty narracyjne, ilustrujące sytuacje, w których student dystansuje się od szkoły i opisywanego środowiska. Oto, co mówi o spotkaniu z aktorami po spektaklu:

Oni sobie tam mocno popili i nagle zobaczyłem, że, nagle poczułem się, usłyszałem te rozmowy... nagle poczułem się, jakbym się znalazł u mnie w szkole, gdzieś tak pod koniec drugiego roku, gdzieś tak w okresie, kiedy najczęściej ludzie łapią... nabierają jakiejś takiej odwagi, zaczynają się zagrywać i robi się tak nieprzyjemnie. I słuchajcie miałem takie poczucie, że się znalazłem w takim... że ci ludzie, pomimo że są od nas dwadzieścia lat starsi, niczym się od nas nie różnią, np.: jakimś poziomem intelektualnym i nagle

zobaczyłem, że to jest to samo bagno, jeśli nie większe, które panuje w szkole. No i to mnie jakoś poruszyło, no i od tamtego czasu jakby nie staram się poznawać aktorów.

Życie Konrada wydaje się rozszczepione, bo z jednej strony zna swoją wartość jako aktora i stara się realizować biograficzny plan działania. Jednakże z drugiej bardzo silnie odczuwa napór przytłaczającej go rzeczywistości. Odsłania się tu kontrast między organizacyjnymi zasadami działania młodego aktora, to jest planowania i organizowania kolejnych przedsięwzięć zawodowych, a biograficzną trajektorią, to jest życiem w „zepsutym” środowisku. Pojawiają się motywy nieuchronności losu aktora – zawężenia horyzontów ze względu na konieczność poświęcenia się zawodowi. Tę swoistą wojnę o dominację w życiu Konrada między dwoma strukturami procesowymi zwycięża intencjonalne nastawienie do własnej biografii. Na drodze studenta pojawiają się ludzie i zdarzenia, które przywracają wiarę w wartość pracy aktora. Jest to m.in. spektakl „Wymazywanie” w reżyserii Krystiana Lupy, filmy Pedro Almodovara. Międzynarodowy Festiwal Szkół Teatralnych, na którym Konrad spotyka młodych ludzi z innych szkół teatralnych, pozwala mu natomiast na nabranie dystansu do tego, co robi. Najważniejszym doświadczeniem, wręcz o przełomowym znaczeniu, jest pierwsza samodzielna praca – rola w spektaklu „Wynajmę pokój”. Jest to nowe jakościowo doświadczenie zawodowe – zetknięcie z publicznością, powtarzalność, a nade wszystko praca wyłącznie na własną odpowiedzialność i start w zawodzie. Konrad zostaje zauważony i dostaje pierwsze propozycje zagrania w serialach oraz styka się z profesorem od kompozycji. W ten sposób Konrad, mimo, że zniechęcony do środowiska i szkoły, kończy Akademię mając za sobą pierwsze kroki w zawodzie oraz z perspektywami dalszej pracy.

Ewa

Ostatnią osobą, która reprezentuje drugi typ przejścia przez Akademię, jest Ewa [4]. Studentka pochodzi z Warszawy. Właśnie wyprowadziła się z domu. Rodzice są rozwiedzeni. Ojciec ma wykształcenie wyższe, matka – średnie. Wybór szkoły teatralnej jest konsekwencją wcześniejszych wyborów życiowych Ewy. Jest to wręcz racjonalna kalkulacja. Dostaje się tuż po maturze, „z biegu”. W czasie fuksówki dobrze się bawi. Ale gdy ta kończy się, Ewa zaczyna funkcjonować w świecie, którego nie rozumie. Cały pierwszy rok jest dla niej męczący. Wraz z początkiem kolejnego postanawia, że się wykaże i udowodni nauczycielom, na co ją stać. Takie myślenie powoduje, że Ewa doświadcza w swoim życiu przełomu, czuje, że bardzo się rozwija zawodowo. Ale ku jej zaskoczeniu, pod koniec semestru dostaje długą listę zastrzeżeń od pedagogów. Studentka nie rozumie tej sytuacji, wycofuje się, przestaje się dobrze czuć na scenie, zamyka się. Niepowodzenia w szkole oddziałują na nią tak silnie, że burzą również jej życie prywatne. Ewa bardzo cierpi, czuje się skrzywdzona przez profesora, nienawidzi siebie na scenie, nie wie, co robić. W poczuciu bezradności sytuacji, podejmuje jednak próbę poradzenia sobie z losem. Jest to wewnętrzna walka, rozrachunek, którego wynikiem jest przełom w myśleniu: „potrafisz, wejdiesz, zagrasz i scena będzie twoja”. Okazuje się, że jest to kolejny punkt zwrotny w życiu Ewy. Od tego momentu profesorowie zaczynają ją bardzo promować. Studentka dostaje prestiżową propozycję zagrania

w egzaminach studentów reżyserii oraz główną rolę w przedstawieniu dyplomowym. Ta sytuacja również jest niezrozumiała dla Ewy, nigdy nie pokładano w niej tyle nadziei, co wówczas, na III roku. Jest to jednocześnie dla niej czas najbardziej intensywnego rozwoju. Bierze udział w kilku zakończonych sukcesem przedsięwzięciach, „sprawdza się”. Na IV roku zdobywa zupełnie nowe doświadczenie. Z jednej strony zewnętrzne potwierdzenie swoich umiejętności aktorskich poprzez grę w przedstawieniach dyplomowych. A z drugiej początkowo boryka się z problemem organizacji swojego życia, kiedy w szkole nie ma już zajęć. Akademię kończy odmieniona – bardziej świadoma siebie, umiejąca zawalczyć „o swoje”, dojrzała, a pod względem warsztatu, przygotowana do zawodu, choć jednocześnie nie do końca rozumiejąca zasady jego funkcjonowania.

Biografia Ewy, w pierwszych miesiącach studiowania w Akademii, jest podobna do biografii osób, dotychczas przeze mnie zaprezentowanych. Po wielkiej zabawie w czasie fuksówki, kiedy wszyscy zwracali na nią uwagę, Ewa swobodnie wchodzi w nowy, szkolny świat. Ten ryt przejścia spowodował, że dobrze się czuje w Akademii. W zasadzie traktuje te pierwsze miesiące w szkole jako przedłużenie warsztatów teatralnych, na jakie często wysyłano ją z różnych teatrów amatorskich. Jednakże powoli zaczyna dostrzegać różnicę między sobą a resztą studentów I roku w sposobie funkcjonowania w szkole.

To znaczy wszyscy ci ludzie, którzy byli, którzy zdawali po drugi raz, czy w ogóle wiedzieli, że chcieli być tutaj w tej szkole, oni o coś walczyli, oni o coś zabiegali, oni się o coś starali. Ja natomiast chodziłam jak omotana i traktowałam to powiedzmy jako.....(dłuższe milczenie) też nie jako zabawę, ale nazwijmy to w ten sposób, że to dla mnie było takie – a przyjemne, idę na zajęcia, coś wykombinuję, wiesz, a tamci ludzie mieli taką żyłkę – trzeba zrobić jedną etiudę, to ja zrobię dwie i pokażę, że potrafię coś jeszcze inaczej. A ja robiłam jedną, rozumiesz, takie rzeczy.

W tym krótkim stwierdzeniu, można dostrzec początki potencjału trajektoryjnego, który za jakiś czas miał się ujawnić. Ewa kilka razy powtarza, że czuła się jak „omotana”, nie wiedziała zupełnie, co się wokół niej dzieje. Podkreśla swój stan niezrozumienia sytuacji, w której się znalazła: „ja nie wiedziałam, co oni do mnie mówią”, „ja miałam wrażenie, że ja się rozmijałam”, „ja bardzo długo nie mogłam zajarzyć, o co im chodzi”. Z jednej strony, odczuwała dyskomfort z powodu niezrozumienia sytuacji, w jakiej się znajdowała. Z drugiej strony jednak, nie czuła żadnego zagrożenia, że może zostać skreślona z listy studentów. Cały fragment narracyjny buduje wstawiając w swoją wypowiedź bardzo często partykułę przeczącą „nie”. Powoli wyłania się też obraz Ewy poruszanej niejako z zewnątrz, usiłującej jedynie reagować na to, co się przydarza. Nawet „zagrożenie” na półrocze nie uświadamia jej, co mogłaby poprawić, nad czym pracować. Nie umie tego ocenić, bo nie rozumie kryteriów oceny, szkolnych mechanizmów. Świadczy o tym szczególnie nagromadzenie zaimków nieokreślonych: „coś” i „jakiś” oraz użycie partykuły „tam”, którą – jak podaje słownik - *mówiący zaznacza, że nie przywiązuje zbyt dużej wagi do tego, o czym mówi.* (Markowski, 2000: 1032):

*I byłam zdziwiona, kiedy okazało się, że **tam** na półrocze mam **jakiś tam** zagrożenie. I wtedy poczułam, że oj, **coś** jest nie tak, że **coś** jest nie tak, trzeba **coś** zacząć robić. Ale też znowu nie wiedziałam co, takie motanie się.*

To poddanie się losowi (szkole), jedynie reaktywność na bodźce, a brak wytycznych swojego rozwoju ujawnia się jeszcze w innej narracji Ewy. Zwróćmy uwagę, w jaki sposób studentka opowiada o tym, jak udało jej się „przetrwać”, mimo zagrożenia na półrocze. Nie ma tu mowy o własnej pracy, podkreśla rolę szczęścia, przypadku czy nawet jakichś „niezrozumiałych sił” (wtrącenia „nie wiem”; „deus ex...”, „jakoś”):

Całe szczęście, nie wiem, było tam parę osób, parę profesorów, którzy lubili to, co robię, więc udało mi się, że tak powiem, wybronić ten pierwszy rok całkiem nieźle. Bo tak jak mówię, po pierwszym roku dostawałam stypendium, nie wiem, jak to się stało, jakieś to było „deus ex...”. Ale jakoś tak się stało.

Ten fragment narracyjny opowiadający o I roku Ewa podsumowuje komentarzem, który ukazuje dopiero emocje, wiążące się z niemożnością odkrycia: „o co chodzi”.

Natomiast był to jakiś taki męczący rok. To znaczy ja po wszystkich kółkach teatralnych, gdzie mnie głaskano, gdzie się rozwijałam tak, jak chciałam, kiedy robiłam, wiesz, takie, raptem dostałam po głowie. To znaczy dostałam coś takiego: dziecko, jak nie będziesz walczyć o siebie, jak nie będziesz miała żyły tutaj, że musisz coś, to w ogóle zginiesz. Takie miałam odczucie.

Do tego momentu w opowieści Ewy niewidoczne było cierpienie, jakie zwykle wiąże się z uruchomieniem się potencjału trajektoryjnego w życiu *Betroffene*. W tym komentarzu jest ono ledwie zasygnalizowane (wyrażenia: „męczący rok”, „raptem dostałam po głowie”). W sposób znacznie bardziej wyrazisty pojawia się dopiero w wypowiedziach argumentacyjnych, we wtrąceniach, w meta-komentarzach w dalszej, pozanarracyjnej części wywiadu, w odpowiedzi na pytania szczegółowe. Mówiąc o zmianie relacji między studentami i profesorami w ciągu czterech lat w szkole, Ewa wtrąca komentarz, świadczący o tym, że pierwszy rok w szkole wiązał się z silnymi i nieprzyjemnymi emocjami:

(...) niektórzy byli bardziej pootwierani i gotowi na taką pracę, ja wiem, że ja byłam gówniarą i ja wiem, że ja byłam za młoda, żeby we mnie zaczynano grzebać i za bardzo wrażliwa, żeby mi ktoś mówił... Ja się za wieloma rzeczami przejmowałam. Jak ktoś mi powiedział, że za bardzo kiwnęłam prawym palcem, to ja (ściszając głos, naśladując przerażenie): Boże, kiwnęłam prawym palcem... Wiesz... I to jest trudne i to

jest ciągła walka i doskarbianie się czegoś. Niektórzy w tej walce się poddali, to znaczy zaczęli czekać na to, aż im ktoś da, a to chyba tak nie ma, że ktoś coś komuś daje.

Siebie zalicza do owych „niektórych”, którzy się poddali w walce, ale jednocześnie z dzisiejszej pozycji dystansuje się do powyższego stwierdzenia. I w tym fakcie możemy dopatrzeć się zmiany, dokonanej później w życiu Ewy. Innym świadectwem znamion trajektorii w początkowym okresie jej życia jest fragment, kiedy studentka w odpowiedzi na pytanie o metaforę szkoły wtrąca komentarz, co szkoła w niej zmieniła:

Ja myślę, że ja mam teraz mniej kompleksów przez szkołę. Mimo, że na początku myślałam, że mnie bardziej zakompleksia.

W cytowanym komentarzu, podsumowującym pierwszą część narracyjną o I roku, pojawiają się już znamiona nadchodzącej zmiany. Kolejna partia tekstu (całość narracyjna) jest wyraźnie oddzielona od wcześniejszej opowieści („I drugi rok od początku postanowiłam sobie”). Studentka uświadamia sobie wówczas to, co działo się z nią przez ostatni rok i próbuje się z tym uporać. Wydaje się, że dzięki pozytywnemu myśleniu, zaplanowaniu sobie, że: „udowodnię im, pokażę, na co mnie stać” doświadcza przełomu w swoim życiu. Studentka zaczyna dużo pracować, czuje, że bardzo się rozwija:

(wyraźnie ożywiając się) Słuchaj, no mi się wydawało, że ja przenoszę góry, że odkrywam w sobie jakieś fajne rzeczy. Tu mi się fajnie pracowało, tu mi się fajnie pracowało, wiesz dostałam, motorka w dupie, że generalnie chodziłam na zajęcia, kombinowałam z kolegami.

To metaforyczne nazwanie pracy nad kolejnymi projektami „kombinowaniem” określa pole, w którym Ewa może przedstawić doświadczenie pewnego rodzaju. Posługując się metaforą narrator nadaje swemu działaniu wartość ponadinstrumentalną, daje do zrozumienia, że chce przez nie wyrazić coś ważnego o sobie. Wyrażenie „kombinowanie” sugeruje przeżycie sukcesu, zawiera także aspekt samorealizacji.

Jednakże ten przełom nie może stać się początkiem biograficznego planu działania, a jedynie krótkim okresem, kiedy trajektoria przestaje być dominującą strukturą procesową w jej życiu. Stanowi to prawdziwą biograficzną ironię, ponieważ proces trajektoryjny wylania się z bardzo aktywnego procesu biograficznego. G. Riemann i F. Schütze (1992: 98) zwracają uwagę, że taki proces trajektoryjny przynajmniej w początkach wtrąca jednostkę w stan szoku, bierności, a nawet niekiedy w stan swoistego paraliżu, zwłaszcza jeżeli chodzi o organizację codziennych czynności. Nagle w samym centrum tych przełomowych wydarzeń, kiedy studentka czuje, że właśnie odkryła w sobie nowy potencjał twórczego działania, spada na nią ciężar druzgocącej opinii profesorów. Jest to bardzo wyraźnie zaznaczone w wypowiedzi narracyjnej – cztery kolejne zdania Ewa zaczyna słowami: „No i...”, dając jednocześnie wyraz

swojego niezrozumienia całej sytuacji. W tym fragmencie również ujawnia się dobitnie fakt, że w czasie spontanicznej narracji i właściwego jej procesu przypominania sobie informator jest z reguły wciągnięty po raz drugi w strumień doświadczeń, który charakteryzuje się chaosem oczekiwań, orientacji oraz relacji do świata i tożsamości.

No i ja niemalże miałam lzy w oczach dotąd, bo mi się wydawało, że ja dużo zrobiłam, że wiele rzeczy się postarałam, a mi wytyczono, wiesz, jakieś takie rzeczy, zarzuty, z którymi moje ego w ogóle się nie mogło zgodzić.

Ten fakt wystawienia przez profesorów listy zastrzeżeń uruchamia z całą mocą potencjał trajektoryjny w życiu Ewy, który nazywa potocznie swoim „niezłym, osobistym, teatralnym dołem”. Nagle wszystko się psuje, przestaje jej wychodzić na scenie: „miałam dwie lewe ręce”, nie umie się otworzyć, proponować. Czuje się już przez profesorów zaklasyfikowana jako mniej zdolna. Rozpoczęty proces coraz bardziej się rozkręca: „wiesz i sama siebie blokowałam w setkach tysięcy różnych rzeczy”. Początkowo „dół” odnosi się tylko do sfery teatralnej, ale wkrótce zaczął dotyczyć także życia prywatnego. Ewa czuje się samotna i opuszczona, ze swoim problemem, co widać w sposobie, w jaki o tym mówi, nadużywając zaimka osobowego „ja”: „ja się nie umiałam z tego wydobyć, ja sama. Ja nie wiem, czy ktokolwiek o czymś takim wiedział, że ja to mam”. Już po zakończonej części narracyjnej, niejako uzupełniając ją, wspomina, że w tych dramatycznych dla niej chwilach rozstała się ze swoim chłopakiem, również studentem I roku:

I ja w pewnym momencie to przerwałam, bo mnie to wszystko strasznie męczyło. (...) nie z mocy serca, że coś się wyczerpało, ale raczej z mojej takiej logiki i teorii pt. nie to się nie uda, męczę się, nie chcę”.

Ta całość narracyjna jest naznaczona wieloma epitetami (często w formie cząstkowych komentarzy), wyrażającymi silne emocje, wiążące się ze stanem niezrozumienia sytuacji, nieumiejętnością poradzenia sobie z trajektorią, wyrwania się z zakłętego koła: „I to był koszmar dla mnie, naprawdę, ja strasznie po prostu (*wydając z siebie dźwięki wyrażające wysiłek*) przez ciernie szło.”

Jednakże, w całym fragmencie narracyjnym pozostaje niejasne, co powoduje, że Ewa tak cierpi, że nienawidzi siebie za to, co robi:

I to jest po prostu najgorsze uczucie, jakie może być, że robi się coś wbrew sobie, że no się czuje ktoś jak dupa, no jak... no niedobrze się czuje w swojej skórze, tak to najlepiej określić. I ja po prostu nienawidziłam siebie.

Dopiero w drugiej części wywiadu, w odpowiedzi na pytanie o egzaminy, które miały dla niej szczególne znaczenie, Ewa rozwija dłuższą wypowiedź narracyjną, uzupełniającą trajektoryjny okres w jej biografii. Praca z profesorem od wiersza budzi w Ewie tyle negatywnych emocji, czuje się tak, jakby ktoś podciął jej skrzydła:

A ja chciałam się z czymś pozмагаć, a pani profesor to odebrała na zasadzie: wydumało się dziewczynie, że ona będzie główne role grała (...). A ja się po prostu chciałam z czymś zmierzyć, miałam szczerą chęć, pt.: chcę się czegoś nauczyć.

Studentka czuje się nierozumiana przez pedagoga, a wręcz skrzywdzona. Cała wypowiedź naszpikowana jest wyrażeniami: „okropne ciernie”, „to był koszmar”, „okropnie się czułam”, „to było dla mnie najgorsze, co mogło być”, „najgorsze uczucie”. To nagle, zmasowane nagromadzenie problemów życia codziennego, powoduje całkowitą falsyfikację ustalonego planu oczekiwań, co do dnia codziennego. A jak pisze F. Schütze (1997: 25): *falsyfikacja ta osiąga stan wszechogarniającej wątpliwości, czy świat codzienny (łącznie z własnymi sposobami reagowania) funkcjonuje nadal w zwyczajny sposób. Kompetencja do organizacji życia codziennego zatracą się ostatecznie*. Jednocześnie Ewa traci zaufanie do siebie samej i do swych znaczących innych – w pewnym momencie nie potrafi już rozpoznać, co jest dla niej dobre, czy ufać profesorowi, czy nie ufać, kto się myli: ona czy profesor. Punktem kulminacyjnym tej gehenny staje się egzamin, który potęguje uczucie porażki, niemożności wpływu na własne życie: „egzamin, którego nienawidziłam”, „egzamin był tragedią”, „to nie byłam ja i to nie było jakieś tam, moje”.

Natomiast inne egzaminy w tamtej sesji okazują się dla Ewy przełomowe. Jest to wynik teoretycznego przepracowania załamania się systemu orientacji. Doświadczenie całkowitej niezdolności do działania, wyobcowania wobec samej siebie i niezgody ze światem wymusza na Ewie radykalnie nowe definicje sytuacji życiowej. Podobnie jak poprzednio, podejmuje próbę poradzenia sobie z przytłaczającą rzeczywistością, z zaszufladkowaniem, siłą woli:

I pamiętam dopiero próby generalne, kiedy ja sobie powiedziałam przed wejściem na próbę generalną (...): teraz albo nigdy. Znaczą, sama sobie zrobiłam taki rozrachunek: wiesz, co grasz itd. i powiedziałam sobie: świat należy do ciebie, scena należy do ciebie, włącz i graj.

Ta wewnętrzna przemiana, niejako „przeprogramowanie” się: „ja sobie coś tutaj (pokazując na głowę) przekreśliłam, kluczyczek, wiesz, że powiedziałam sobie: potrafisz, wejdiesz, zagrasz i scena będzie twoja.”, daje efekty. Egzaminy okazują się jej osobistym sukcesem. Ewa czuje się wyróżniona, dostaje propozycje zagrania u studentów reżyserii. A wraz z początkiem III roku rozpoczyna się nowy okres w życiu studentki. Nauczyciele nagle zaczynają bardzo ją promować, w jednym przedstawieniu dyplomowym dostaje główną rolę, zaproponowano jej asystenturę w reżyserii drugiego. Wydaje się, że jako kluczowe nastawienie Ewy do własnego życia i zasada jego organizacji, zaczyna dominować wówczas struktura procesowa przemiany. Pojawiają się bowiem intensywne doświadczenia rozwijania się, wręcz wybuchu własnej kreatywności. Ewa początkowo nie umie się z nimi obchodzić. Zagadką pozostaje dla niej źródło tej nagłej zmiany opinii profesorów. Podobnie jak nie rozumie sytuacji na II roku, rozziwmu opinii swojej, gdy czuła, że „przenosi góry” i pedagogów, którzy

zaklasyfikowali ją jako mniej zdolną, tak i teraz nie spodziewała się takiej wiary nauczycieli w jej talent:

(...) raptem okazuje się, że dostaję główną rolę i wiesz, takie totalne zaskoczenie (...) szkoła mnie jakoś nie rozpieszczała nigdy nie dostawałam główniejszych jakiś takich, ale o, drugi planik jakiś taki, może się wybije w jakimś epizodzie, to tak.

W komentarzu argumentacyjnym w dalszej części wywiadu, studentka konstatuje nawet, że czuła się „ofiara plotki”. Ewa nie postrzega przemiany jako wyniku własnej pracy, realizacji swojego planu, co można interpretować jako działanie mechanizmów naznaczania społecznego. Co prawda trudno w wypowiedzi studentki znaleźć odpowiedź na pytanie o źródło uznania jej przez profesorów za dewianta, jednakże pedagogowie odbierali Ewę w taki właśnie sposób, klasyfikując ją najpierw jako niezdolną, by potem uznać ją za osobę, w którą warto inwestować, obsadzać w dyplomach. O działaniu mechanizmów naznaczania świadczy również fakt, że studentka odczuła tę zmianę postrzegania ją przez nauczycieli jako całościową (co H. S. Becker (1963) uznaje za istotny czynnik kształtowania się „osobowości dewiacyjnej”).

Poza tym ja nie wiem, dlaczego (cisza) to się odnosiło nie tylko do aktorstwa, ale też do tego, co mam tutaj, pod kopułką, to znaczy w sensie myślenia teatralnego, co się łączy z inteligencją, wrażliwością, że w tym mi też nie ufano, że nie, że nie. Ja dopiero potem zaczęłam odczuwać, że moje pomysły gdzieś tam kupowane.

E. Goffmann (1961) zwrócił uwagę na fakt, że bez względu na to, jakie są źródła konkretnego zachowania, to istotne czynniki decydujące o jednostkowym postępowaniu i samookreśleniu się, są częścią reakcji społecznej. Publiczny odzew na dane zachowanie przyczynia się nie tylko do jego utrwalenia się, lecz także powoduje zmiany w definiowaniu własnej tożsamości osoby „stygmatyzowanej”. Natomiast w opinii H. S. Beckera, negatywna cecha, przypisana danej osobie, zostaje uogólniona. W toku dalszych negatywnych naznaczeń jednostka ma skłonność utożsamiania się z przypisywaną jej rolą. Studentka czuje się właśnie tak, jak naznaczony:

Ja miałam takie poczucie, że..... profesorowie już mają coś takiego: aha, ta czarna, ona umie tyle i na więcej ją nie stać, dajmy jej to.

W czasie, gdy studentka czuje się naznaczona negatywnie, zaczyna się zachowywać tak, jak czuje, że jest postrzegana:

Ja zaczęłam mieć dwie lewe ręce, tak zaczęłam mieć, nie potrafiłam nic wykombinować. Najprostszy przykład: jak wychodziłam na scenę, czy tam pierwsza próba jeszcze nie umieliśmy tekstów, ja wchodziłam na scenę i profesor do mnie mówi: ‘ale przecież zobacz, czym się tu możesz zająć, możesz, zobacz wisi koszula, możesz zrobić coś z tą koszulką’. Ja miałam

od razu takie myślenie: hmm, ja wiedziałam, że mogę coś zrobić z tą koszulką, to takie trywialne, a powiedzieli mi, że nie można trywialnie myśleć...

Podobnie rzecz się ma na III roku, kiedy również z niezrozumiałych dla studentki względów, zaczęto ją postrzegać jako niezwykle utalentowaną aktorkę:

I raptem się okazuje na III toku, że we mnie ktoś pokłada jakieś nadzieje itd. I to III rok, że tak powiem, na III roku mam wrażenie, że rozwinęłam się najwięcej.

W biografii Ewy dobitnie zaznacza się fakt wpływu czynników osobowościowych, jako istotnych zmiennych w procesie kształtowania się „zachowań dewiacyjnych”:

Zarówno pozytywny obraz samego siebie (a więc mocno zintegrowana 'jaźń pierwiastkowa') (...), jak i pozytywne wyobrażenie o własnych umiejętnościach, cechach charakteru, możliwościach awansu społecznego, mogą skutecznie chronić jednostkę przed wpływem negatywnych naznaczeń, skłaniających do zachowań dewiacyjnych (Kojder 1980: 65).

Od momentu zmiany jej postrzegania przez profesorów Ewa oddaje się własnemu, twórczemu procesowi przemiany. Jest to podobnie, jak trajektoria, doświadczenie całościowe. Tyczy się nie tylko sfery zawodowej – studentka uświadamia sobie, jaki styl pracy najbardziej jej odpowiada, wie już, jak zachować się w pracy z reżyserem, ale również prywatnej – wraca do przerwane wcześniej związku. Dzięki tym wydarzeniom, Ewa zaczyna realizować biograficzny plan działania, angażuje się w wiele przedsięwzięć, w których odnosi sukcesy, „sprawdza się”. Pod takim znakiem upływa jej IV rok studiów, nie jest przełomowy, choć doświadcza wtedy nowego jakościowo doświadczenia – zewnętrznego potwierdzenia swoich umiejętności zawodowych: „po raz pierwszy widzi to ktoś z zewnątrz i po raz pierwszy ktoś z zewnątrz potwierdza mi to, co już wiem, o tym, co już umiem”. Wydaje się, że studentka w chwili przeprowadzania wywiadu nie potrafi spojrzeć na ten ostatni rok w szkole z dystansu: „IV rok? IV rok jest dziwny, IV rok jest taki, że chodzą ci ludzie na te spektakle, oglądają to, co robimy, ja się dobrze czuję na tym IV roku.” W zasadzie fragment opowieści o doświadczeniu IV roku jest kodą części narracyjnej wywiadu. Ewa nie podsumowuje swojej historii życia w szkole, nie ma tu komentarza teoretycznego, poza konstatacją, że nabyła w szkole świadomość siebie i czegoś się nauczyła, (o czym świadczy sposób, w jaki przyjęła ją publiczność). O dokonanej w niej zmianie w czasie czterech lat w Akademii świadczy komentarz argumentacyjny, w którym studentka dowodzi, jak szybko się w szkole dojrzewała. Porównuje zdjęcia z I i IV roku:

I on [szkolny fotograf – przyp. aut.] mi pokazał moją wcześniejszą sesję i pokazał mi terażniejszą i teraz mówi: zobacz, wszystko się zmieniło, gest, fryzura, osobowość, wyrażanie siebie. (...) te [zdjęcia – przyp. aut.] już z IV roku

były odważniejsze, były jakieś takie... tak, nie boję się siebie, taka jestem, coś takiego. Czy to jest dorosłość?”

Studentka wychodzi ze szkoły kompletnie odmieniona, z gotowym planem na dalsze życie, co widać w kodzie wypowiedzi narracyjnej. Po opisanu, jak nabyła świadomość siebie, dodaje: „Co jeszcze? To chyba tyle.”, po czym wymienia wydarzenia, które będą procentować w jej życiu w przyszłości. Struktury procesowe biograficznego planu działania, będące rezultatem dokonanej przemiany, dominują w jej życiu.

Kolejny wyróżniony przez mnie typ przejścia przez szkołę jest reprezentowany przez trzy osoby [5, 6, 7]. Charakterystycznym rysem tych biografii jest to, że sam fakt podjęcia studiów w Warszawie, wiąże się z wielkimi przemianami w życiu. Po pierwsze, są to osoby, które albo kilka razy zdają do Akademii albo takie, które w przygotowywanie się do egzaminów włożyły dużo pracy, już to ucząc się przez rok w studium teatralnym, już to jeżdżąc na konsultacje do odległego ośrodka teatralnego. Po wtóre, pochodzą z małych miast, oddalonych od Warszawy o setki kilometrów, rozpoczynają samodzielne życie bez opieki rodziców. Dlatego też, wspólnym motywem ich biografii jest sposób odbioru przez nich nowej sytuacji życiowej. Dostanie się na studia traktują jako przełomowe doświadczenie. Każdy z nich ma bardzo silne poczucie wnिकnięcia w pewną strukturę, w środowisko. A dominującym motywem ich biografii jest walka: o to, żeby się dostać do szkoły, żeby się w niej utrzymać, o realizację własnych pomysłów, o „czołówkę w zawodzie”, o to, aby nie zrezygnować z własnej wrażliwości w czasie stresującej często pracy.

Od pierwszego i drugiego wyłonionego przeze mnie typu odróżnia ich odmienna sekwencja struktur procesowych, większe natężenie procesów trajektoryjnych, a także wspomniane już miejsce pochodzenia. Jak widzieliśmy, miejsce zamieszkania nie wpływa znacząco na karierę szkolną studentów reprezentujących typ pierwszy i drugi. W ich historiach życia nie pojawiają się takie wątki. W przypadku zaś biografii zaklasyfikowanych do typu trzeciego zmiana miejsca zamieszkania – z małego miasta do stolicy – jest doniosłym wydarzeniem życiowym, postrzeganym nawet jako swego rodzaju awans społeczny.

Jak zaznaczyłam już wcześniej, do analizy wybrałam przypadki najciekawsze i w sposób najbardziej wyrazisty obrazujące zachodzącą w studentach przemianę. Z tego też względu oraz z uwagi na obszerność analizowanego materiału, trzeci wyróżniony przeze mnie typ przejścia przez szkołę przedstawiam analizując biografię jednej osoby – Piotra [5].

Piotr

Piotr pochodzi z małego miasteczka na południu Polski. Rodzice mają wykształcenie średnie, pracują, są w stanie finansować studia dwojga dzieci w dużych miastach. Piotr od wczesnych lat dziecięcych interesuje się teatrem, w liceum uczęszcza do klasy z rozszerzoną edukacją teatralną. Dostaje się do Akademii za drugim razem, rok spędza w L'arcie – prywatnym studium teatralnym, przygotowującym do egzaminów do szkoły teatralnej. Fuksówka może nie jest dlań doświadczeniem traumatycznym, raczej przyjmuje on ją jako naturalną kolej rzeczy, ale nie angażuje się, wykonuje zadania, bez szkód

psychicznych^{xx}. Piotr spełnia oczekiwania szkoły, jest pracowitym studentem. Z czasem jednak zaczyna gubić się w Akademii, przestaje rozumieć mechanizmy nią rządzące. Jednocześnie Piotr nie chce się do tego przyznać, woli wierzyć, że wciąż panuje nad sytuacją, taka szkoła to wyłącznie jego wybór, właśnie takiej pragnął. Jednakże im dłużej studiuje, zaczyna dostrzegać, że Akademia staje się dlań coraz bardziej drażniąca, przytłacza go, zamyka w hermetycznym świątku, a zarazem nie umie bez niej funkcjonować. Na III roku, wraz z pojawieniem się możliwości pracy poza szkołą, własnych inicjatyw, realizowanych niezależnie od profesorów, student zaczyna się dystansować od szkoły, wypiera ze świadomości dotychczasowe deterministyczne interpretacje rzeczywistości zawodowej. Ta zmiana perspektywy powoduje, że Piotr angażuje się w coraz więcej przedsięwzięć zawodowych, buduje plany na przyszłość, a w Akademii czuje się pewnie i swobodnie. W jego życiu pojawiają się nowi ludzie, niezwiązani ze szkołą. Powraca nawet do swoich starych przekonań, które uległy zachwianiu w czasie studiowania w szkole. Akademię kończy z poczuciem, że stał się dzięki niej zupełnie innym człowiekiem.

I tak dla Piotra fakt znalezienia się na liście studentów Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawie jest ziszczeniem się największego marzenia w życiu. O wadze tego wydarzenia świadczą liczne komentarze pojawiające się w różnych częściach wywiadu. Zanim student odnajduje swoje nazwisko na liście osób przyjętych, kilka lat wcześniej pojawia się w jego życiu „myślenie w kategoriach zdawania do szkoły”:

Że do szkoły zdajesz egzamin i ten egzamin wydaje ci się potwornie trudny, a ludzie, którzy są w tej szkole wydają ci się piekielnie zdolni. I ty myślisz w takich kategoriach, Boże, co zrobić, żeby się dostać.

Innym czynnikiem, którzy przyczynił się do tego, że dostanie się do szkoły student traktuje jako moment zwrotny w życiu, to sam fakt przyjazdu do Warszawy:

(...) właściwie do miasta, które pozostało mi jedyne. Mam taki program zawsze w sobie, najpierw był Chojnów, potem miałem Legnicę (...) i tak dalej, po kolei, po kolei, aż do Warszawy i Warszawa to jest właściwie taki ostatni punkt w Polsce przynajmniej... do którego ja wyjechałem i wiedziałem, że już jest dobrze.

Dostanie się do szkoły teatralnej, i to w Warszawie, jest dla Piotra zrealizowaniem biograficznego planu działania („mam taki program”, „wiedziałem, że już jest dobrze”), osiągnięciem wszystkiego, co było dla niego wówczas możliwe do pomyślenia. Cała jego dotychczasowa edukacja zorientowana była na zdobycie Akademii oraz najważniejszego pryzmola życia artystycznego kraju – Warszawy.

Jako „obcy w dużym mieście” realizuje on dość skutecznie „wzorzec instytucjonalny”, spełnia oczekiwania przystosowując się do rytmu życia w uczelni. Jednakże ten okres, gdy student doświadcza awansu społecznego, ma poczucie samorealizacji, szybko zaczyna przechodzić w niezrozumiałą sytuację bycia ograniczanym przez upragnioną i „zdobytą” szkołę: przebywanie w niej 24 godziny na dobę, wśród tych samych ludzi, „potworna harówka i praca”. Z czasem okres ten nabiera charakteru trajektorii. Staje się to szczególnie widoczne, gdy

student, jako jedyny spośród badanych, przedstawia tę zaskakującą dla niego sytuację zawłaszczenia przez szkołę (czego językowym wyrazem jest częste używanie przysłówka „nagle”), opisując również ciężkie warunki bytowe, w jakich się znalazł:

(...) ja mieszkałem na Jelonkach, słuchajcie, na których ja się nie mogłem w ogóle myć, bo się brzydziłem. W akademiku, mieszkałem tam przez pół roku z chłopakami. Słuchajcie, to było straszne, wracaliśmy o drugiej, trzeciej w nocy ze szkoły, tam były jakieś burdy i imprezy, szliśmy spać. Spaliśmy po dwie, trzy godziny, ponieważ ja jechałem wcześniej do szkoły, na siódmą, żeby móc się wykąpać w szkole.

Jednocześnie mamy w tej wypowiedzi do czynienia z przeciwstawieniem szkoły akademikowi. To szkoła, mimo, że tak zawłaszcza życie, staje się właśnie miejscem bezpiecznym, wręcz pełniącym funkcje domu (w niej się kąpie, spędza większość czasu, tu są najbliżsi).

Piotr nawet na IV roku, w chwili badania, nie chce traktować I roku, jako bolesnego okresu w swoim życiu, w którym dominowały niezrozumiałe dla niego siły zewnętrzne. Z jednej strony w tej długiej opowieści narracyjnej zawarte są wypowiedzi świadczące o tym, że student gubi się w szkole, nie umie rozpoznać jej reguł. Nie wie, dlaczego umiejętności, wydawałoby się techniczne, zdobyte rok wcześniej w studium teatralnym nie wystarczają, by czuć się w szkole spokojnie, pewnie, bezpiecznie. Z drugiej strony zaś, fragmenty o charakterze trajektoryjnym kontrowane są natychmiast wypowiedziami, w których Piotr daje do zrozumienia, że taka sytuacja była tak naprawdę przez niego wymarzona, że tego właśnie się po szkole spodziewał – prób ciągnących się do późnych godzin nocnych, zawłaszczenia przez szkołę. Długi opis trudnych fizycznie warunków bytowych zostaje poprzedzony komentarzem:

Jeśli chodzi o ten pierwszy rok, to on był taki... właściwie mnie chłonęła ta szkoła, mi się to podobało, bo ja chciałem czegoś takiego, właściwie nie czułem... mimo tego, że mówię, że to 24 godziny na dobę” oraz skomentowany w podobnym duchu: „Ale tak naprawdę to było coś, o czym ja marzyłem, czego ja chciałem.

Postawa Piotra w stosunku do szkoły charakteryzuje się, jak widać w powyższym fragmencie, dużą dozą paradoksalności. Ten rys stosunku studenta do Akademii możemy dostrzec w innej jeszcze części narracji, gdy student opisuje swoją reakcję na to, że szkoła jest zamknięta (w czasie trzydniowych ferii), a więc studenci mają upragniony wolny czas:

I nagle okazuje się, że w ciągu tych trzech dni nie jesteś w stanie nic zrobić, ani się z nikim spotkać, bo nie masz z kim. A nie ma szkoły, bo szkoła jest zamknięta i zawsze jak jest szkoła, to idziesz do szkoły, spotykasz się ze swoimi znajomymi albo z roku albo z innych lat, ale jest ta szkoła. Weźmiesz sobie salę, potańczysz, pośpiewasz, nie wiem, coś porobisz, nawet poudajesz, że pracujesz, ale zawsze to coś było...

To ostatnie zdanie: „ale zawsze to coś było” odsłania „przepastny”^{xxi} charakter rzeczywistości zewnętrznej. Szkoła jest dla studenta całym światem,

tak więc, gdy jest zamknięta, choćby na 3 dni, Piotr nie wie, co ze sobą zrobić, nie umie się odnaleźć. Świadomość tej pustki działa na niego paraliżująco, student nie umie zorganizować sobie dnia. Ale dopuszczenie do swojej świadomości interpretacji o trajektoryjnym przebiegu biografii w czasie I roku, burzyłoby obraz własny Piotra, jako osoby realizującej swój biograficzny plan działania. A student bardzo silnie podkreśla wymiar samorealizacji, najpierw przedstawiając swoją ścieżkę edukacyjną, a później dystansując się od reszty studentów, którzy dostali się do Akademii tuż po maturze, zetknęli się z profesjonalnym warsztatem pierwszy raz w szkole. Czuje się bardziej wtajemniczony, dając wyraz swojej „odmienności” bardzo często używając zaimka osobowego „ja”:

*Dlatego, że **ja miałem doświadczenie** w L'arcie, to właściwie oni uczyli nas tych samych rzeczy, o których **ja już** właściwie **wiedziałem**, znaczy **ja sam się rozwijałem** przez możliwość próbowania, proponowania pewnych rzeczy, natomiast **ja nie musiałem** się już otwierać jak niektórzy. **Ja patrzyłem**, jaka jest różnica między nami. Ludzie którzy się dostają za pierwszym razem są bardzo często dużo bardziej pozamykani i tak dalej.*

Piotr usiłuje procesy trajektoryjne tak zinterpretować, tak odwrócić perspektywę, by wyglądało to na realizację wytyczonego planu działania. Dowodem tego procesu racjonalizacji i próby zredukowania dysonansu poznawczego jest komentarz podsumowujący całość narracyjną, w którym widoczny staje się niejasny stosunek studenta do okresu I roku oraz to, jak nieodgadnione pozostają dlań wówczas zasady rządzące szkołą:

Ten pierwszy rok zleciał mi bardzo szybko. Gdyby nie to, że dowiedziałem się pod koniec pierwszego roku, że miałem wylecieć, bo następny semestr jest selekcyjny dalej, więc ja złapałem takiego stresu bardzo dużego, to pewnie byłby najłżejszy rok w moim życiu.

Jeśli jeszcze pierwszego roku student nie chce widzieć takim, w którym dominują w jego życiu procesy trajektoryjne, to już drugi rok niewątpliwie zaczyna w ten właśnie sposób interpretować. Staje się to widoczne na poziomie językowym już na początku kolejnej całości narracyjnej, gdy przechodzi od komentarza pierwszego przełomu do opowieści o drugim:

Ale ten pierwszy rok był taki w porządku, natomiast... coś takiego się dzieje na drugim roku, to jest taki przełom, który polega na tym, że to przebywanie w szkole z tymi samymi ludźmi, robienie tego nagle... staje się tak strasznie drażniące. Strasznie sobie człowiek uświadamia, że w zasadzie nie ma poza szkołą nikogo i nie utrzymuje kontaktu.

Przełomem Piotr nazywa uświadomienie sobie, że w szkole czuje się jak w klatce: „bo w pewnym momencie, naprawdę ta szkoła tak strasznie zżera życie...”. Czuje się zmęczony środowiskiem, „totalną monotonią”, zamknięciem na świat poza Akademią, pozostając wciąż wśród tych samych ludzi, miejsc i tematów. W tej części narracji studenta pojawiają się komentarze, opinie, które są symptomem dominacji w życiu Piotra procesów trajektoryjnych. Wydaje mu

się, że odkrywa wówczas reguły zawodu, żywiąc przekonanie o nieuchronnym losie aktora, który przez całe życie skazany jest na zamknięcie w hermetycznym świecie zawodowym. Pojawiają się elementy determinizmu w postrzeganiu świata aktorów:

(...) to było takie..., takie przykre, ale miałem wrażenie, powiem ci, że to jest nie do uniknięcia, znaczy, że tak musi być, to jest choroba tego zawodu i właściwie do tej pory to się nie zmienia.

To zamknięcie na świat „zewnątrzny” (w sensie pozaszkolny, ale też pozazawodowy) student traktuje wręcz jako zjawisko epidemiczne („choroba tego zawodu”), nie można z nim walczyć, trzeba przez to przejść, jak przez chorobę. Takie nastawienie Piotra to również znak poczucia braku wpływu na swoje życie, zgoda na bycie kierowanym przez niejasne reguły zawodu, których nie rozumie. Poczucie bycia sterowanym z zewnątrz ujawnia się również w konstrukcji w tle, gdy student opowiada o procesie dojrzewania w szkole:

*(...) słuchajcie nie wiem, jak jest na innych studiach, ale w Akademii się strasznie szybko dojrzewa. To jest taka szkoła, w której **trzeba dojrzewać. Oni wymagają od nas**, żebyśmy byli dojrzałymi ludźmi. Na tej zasadzie, że ja przychodzę, mam warunki chłopca na pierwszym roku, a już na drugim semestrze **chcę**, żebym zagrał faceta, bo **oni widzą we mnie faceta**.*

Potencjał trajektoryjny procesu dojrzewania jest tu widoczny w warstwie językowej. Zmiany, jakie dokonują się w Piotrze, są wymuszone, nie ma w tej wypowiedzi znaków świadczących o poczuciu kształtowania swojego losu, wszystko dzieje się za sprawą nauczycieli, a student jest tylko przedmiotem w ich rękach: „nam się każą zmieniać”, „nagle musisz bardzo szybko dojrzewać”, „w pewnym momencie to jest zaprzeczenie tego, co w nas siedzi”. Dojrzewanie w szkole jest nienaturalne, wymagane, nakazane, pod presją. Dominacja struktury trajektoryjnej w tym okresie życia Piotra staje się tym bardziej wyraźna, gdy zestawić powyższą wypowiedź z fragmentem dotyczącym dojrzewania, rozwijania się w szkole średniej:

Tak naprawdę to trudno powiedzieć, że my się tam uczyliśmy aktorstwa, bo tak naprawdę rozwijaliśmy raczej zamiłowania. (...) to tutaj w szkole to było raczej tak, że... no po prostu chcieliśmy coś zrobić, a oni nam w tym pomagali.

Nauczyciele nie zmuszali, a pomagali, byli akuszerami talentu.

Tą sytuację ograniczenia i zamknięcia przez szkołę student uświadamia sobie dopiero po półtora roku ciężkiej pracy w szkole, kiedy wreszcie czuje się w Akademii pewnie. Poza tym Piotr często we fragmentach pozanarracyjnych wywiadu powraca do wątku kosztów i ograniczeń, jakie wiążą się z uprawianiem aktorstwa.

Wraz ze świadomością tego, że życie Piotra jest życiem w klatce, w świecie odizolowanym od „świata na zewnątrz”, przychodzi kolejny przełom. Na III roku, kiedy już nie ma groźby selekcji, Piotr zaczyna się w szkole czuć swobodniej: „To jest też, jak wam mówiłem, etap w szkole, że nagle my luzujemy strasznie, do tego stopnia, że zaczynamy pić piwo w szkole...”. Przełomowy dla Piotra jest fakt, że na III roku zaczął wychodzić poza szkołę: praca w kole naukowym – wraz z dwójką studentów z roku wystawiają przedstawienie, gra w teatrach telewizji, epizody w filmach, organizacja „Małego Azyłu”^{xxii}. Dzięki tym przedsięwzięciom Piotr zmienia swoje dotychczasowe przekonania o nieuchronności losu aktora, zamkniętego na inny niż teatralny świat, poświęcającego się w życiu wyłącznie zawodowi. Wtedy też nabiera poczucia komfortu pracy, uświadamia sobie to, czego nauczył się w szkole:

Ja już się skupiałem na takiej pracy dla samego siebie i cieszyło mnie, ponieważ ja miałem taki... takie momenty, że zdawałem sobie sprawę z tego, może trochę nieskromnie, ale tak było, że zdawałem sobie sprawę, czego się nauczyłem i ile już umiem. I nabierałem takiej świadomości i wiedziałem, co umiem już, co jest fajne, już mam taki poziom, że jest w porządku.

W tym krótkim fragmencie na szczególną uwagę zwraca ostatnie zdanie: „jest w porządku”, sugerujące koniec procesów trajektoryjnych w życiu Piotra i świadczące o dokonanych w nim przełomie. Dotąd student funkcjonował w Akademii na zasadzie „albo cię skreślą, albo nie”, błędząc, nie rozumiejąc jej zasad. Powyższa wypowiedź świadczy o tym, że wraz z końcem selekcji, umocnia się w nim poczucie własnej wartości zawodowej, czuje się pewniej, dostrzega jakiś porządek, reguły rządzące zawodem i szkołą. Zaczyna myśleć o swoim życiu jako o projekcie, planie do wykonania („bardzo poważnie też myślę o jakiejś muzycznej rzeczy”, „planuję sobie czas”). Można w tym miejscu biografii Piotra posłużyć się słowami F. Schütze i G. Riemanna (1992: 97), by opisać ówczesną sytuację życiową studenta:

Narracja odzwierciedlająca biograficzny schemat działania odslania równocześnie usystematyzowany stosunek do własnego życia i tożsamości, co zaznacza się w takich cechach jak żywe oczekiwania, rozważania i dyskusje ze znaczącymi innymi i ze sobą, dobrowolne decyzje i intencjonalna orientacja życiowa. Te cechy ustanawiają właśnie związany z oczekiwaniami i organizacyjny porządek w życiu jednostki.

O ile do tej pory mówił o zawłaszczeniu przez szkołę, braku czasu na jakiegokolwiek inne życie poza nią, należało to do sfery marzeń i nigdy poważnie nie myślał, że mogą się ziścić. Tak dopiero na III roku dostrzega szanse ich realizacji:

To jest taki rok, kiedy zaczynasz w ogóle myśleć i o życiu prywatnym. On jest o tyle przełomowy, że właśnie zaczyna dostrzegać się takie rzeczy, że warto mieć kogoś, warto mieć z kim pójść do kina, warto zaczynać uprawiać sporty, mnóstwo różnych rzeczy, które można robić obok tego zawodu.

Student nie tylko wychodzi poza szkołę, dystansuje się od niej, ale nawet od niej ucieka:

To były jakieś wyskoki, gdzieś tam w góry, my robiliśmy wtedy... pamiętam pojechaliśmy sobie w trójkę i jeszcze z Igorem w góry, do Piwnicznej, takie wycieczki sobie robiliśmy, które też były taką ucieczką od szkoły.

Poza tym student nabiera przekonania, że „ten zawód niekoniecznie musi być „zawodem, który cię zżera”. Piotr używa tu w odwróconej formie dokładnie tej samej metafory, którą opisywał wcześniej swój stan świadomości na II roku, swoją postawę odnoszącą się do reguł uprawiania aktorstwa („ta szkoła tak strasznie zżera życie”), co również jest świadectwem zmiany.

Procesy zapoczątkowane na III roku, uaktywniają się jeszcze mocniej na IV roku, „to jest tak nawet razy pięć”. A dodatkowym znakiem zmiany perspektywy i końca dominacji w życiu Piotra trajektoryjnych struktur procesowych jest koda, kończąca część narracyjną wywiadu: „ja na przykład głównie się utwierdzam w niektórych przekonaniach i wracam do czegoś, co gdzieś tam, co wydaje mi się, że zgubiłem w szkole”. Student powraca do swoich dawnych przyzwyczajzeń, o których kompletnie w szkole zapominał:

(...) na przykład czytanie gazety, podstawa. Ja sobie rano czytam gazetę, a tego nie robiłem przez trzy lata. Bo tu się zapomina (śmiech), słuchajcie, zapomina się o podstawowych rzeczach, naprawdę i przecież my czasami takie gafy popełniamy, nie wiedząc o tym, co się dzieje w świecie politycznym, w ogóle, Boże, to aż wstyd było, naprawdę mówię wam...

Fragment ten świadczy jednocześnie o tym, że biografia Piotra pełna jest paradoksów i sprzeczności. Z jednej strony, podkreśla, że szkoła bardzo go zmieniła, ilustrując tę tezę długą opowieścią, konstrukcją w tle, o dojrzewaniu. Z drugiej strony, jednak twierdzi, że w życiu prywatnym czuje się bardzo niedojrzały, tłumacząc się poświęceniem zawodowi, „jakoś tak sobie wytyczyłem czas na ten zawód”. Gdy w wywiadzie pojawiają się elementy krytyki Akademii, natychmiast zostają opatrzone komentarzem, świadczącym o tym, że mimo tego szkoła „jest taka, jaką bym chciał”. Piotr sam dostrzega ten paradoks:

Ja się na taką rzecz zdecydowałem tak naprawdę, co tu dużo gadać, wszystkie nasze narzekania i tak dalej, które biorą się... z różnych rzeczy..., z różnych takich stanów, w których znajdujemy się w danym czasie. To jest też taki trochę paradoks, bo na przykład kochamy to robić, no. Bo my narzekamy, że mamy 24 godziny na dobę, ale jak nie ma tych 24 godzin na dobę, to też nam jest źle.

Wydaje się, że pełna sprzeczności postawa studenta w stosunku do szkoły jest racjonalizacją, wynikiem niemożności pogodzenia się z krytyczną oceną Akademii wobec faktu wielkiego zaangażowania Piotra w studia, czasochłonnej inwestycji w nie. Niezależnie od tych biograficznych sprzeczności, student wychodzi ze szkoły odmieniony, acz z przekonaniem, świadczącym o ambiwalencji związanej z doświadczeniem szkoły: „na takiej huśtawce żyjemy przez całą szkołę, i mam wrażenie, że przez całe życie później też”.

Paweł

Kolejna biografia jest przykładem ostatniego wyróżnionego przeze mnie typu przejścia przez szkołę, którego charakterystyczną cechą są bardzo dramatyczne losy, a dominującą strukturą procesową w przeciągu całych studiów jest trajektoria. Trzy osoby [8, 9, 10], które mieszczą się w tej kategorii, cechuje ponadto niemożność stworzenia linearnej historii własnego życia, brak umiejętności opowiadania o nim chronologicznie, w konwencji punktów zwrotnych, co odsłania doświadczenie chaosu rzeczywistości, w której żyją. Czują się w jakiś sposób skrzywdzeni przez szkołę, niedocenieni, niewypromowani. Kończąc Akademię Teatralną, po czterech latach spędzonych prawie wyłącznie w jej murach, studenci reprezentujący najbardziej powikłany typ przejścia przez szkołę, mają jednak świadomość wewnętrznej zmiany za jej sprawą. Każdy z nich podejmuje wysiłek przepracowania swojej biografii i poradzenia sobie z narastającym w ich życiu bezładem. W biografii Pawła [8] w sposób najbardziej wyrazisty ukazuje się doświadczenie „nocnej strony życia”^{xxiii} społecznego, w tym wypadku życia w szkole.

Paweł pochodzi z niezamożnej rodziny, ze średniej wielkości miasta na południu Polski. Ojciec ma wykształcenie średnie, a matka zawodowe. Jako jedyny spośród trojga dzieci rozpoczął studia. Finansowo nie radzi sobie najlepiej, a wręcz te sprawy odciągają go od aktorstwa. Do Akademii nie dostaje się za pierwszym razem, spędza rok w krakowskim studium teatralnym „SPOT”. Przyjęcie do szkoły teatralnej jest dla Pawła doświadczeniem przełomowym, a nawet samo ujście swojego nazwiska na liście przyjętych, „I tak zobaczenie swojego nazwiska na liście, która jest punktem zainteresowania wielu, wielu osób, że to, wiesz na tym się skupia uwagę.”^{xxiv}. Fuksówkę traktuje nazbyt poważnie, jak sądzi z perspektywy IV roku, ale nie jest to dla niego traumatyczne doświadczenie, raczej „stał z boku”^{xxv}. Paweł z trudem przyzwyczaja się do życia w Warszawie. Miasto go przytłacza swoimi możliwościami. Początkowo stara się realizować instytucjonalny wzorzec działania, poddaje się szkole. Jednakże nie rozumie mechanizmów i reguł działania rządzących Akademią. Niebezpiecznie wciąga go życie towarzyskie, coraz częściej sięga po narkotyki i alkohol, co później określi lakonicznie: „wessało mnie”. Gdy dowiaduje się pod koniec I roku, że figurował na liście osób, które miały być ze szkoły usunięte, działa to na niego paraliżująco. Od tego momentu student przestaje pracować, zamyka się. Okazuje się, że nie może znaleźć swojego miejsca nie tylko w szkole, ale także w środowisku zawodowym, nie umie zachowywać się zgodnie z jego regułami. A jednocześnie zamyka się całkowicie na świat poza Akademią. Nie może utrzymać swojego życia. Dopiero na IV roku, pod wpływem nowej sytuacji, kiedy szkoła przestaje organizować studentowi życie, zostawiając w nim pustkę, Paweł dokonuje zmiany swoich podstawowych wartości. Dzięki temu powoli wyzwala się ze stanu odrętwienia, w którym trwał przez kolejne lata spędzone w Akademii, zaczyna planować swoje życie.

Paweł nie umie stworzyć swojej opowieści o życiu, nie umie mówić o nim w konwencji punktów zwrotnych. Historia życia Pawła nie jest opowiedziana chronologicznie, rekonstruuje ją z kilku dłuższych fragmentów narracyjnych, pojawiających się w różnych częściach wywiadu. Analiza tej biografii będzie odbiegała od sposobu, w który analizowałam dotychczas inne biografie, pokazując dominujące struktury procesowe w życiu badanych studentów.

Postaram się ukazać kolejne stadia rozkręcania się potencjału trajektoryjnego w życiu Pawła, odnosząc je do modelu teoretycznego F. Schützego. Wybrałam ten sposób analizy, gdyż trajektoria, jakiej doświadczył w trakcie studiów Paweł, dominuje w jego życiu, a przejście jej wyznacza dalsze plany życiowe studenta. Poza tym wydaje się, że jest najsilniejsza spośród dostrzeżonych przeze mnie w badanych biografiach.

Wypowiedzi Pawła są bardzo chaotyczne, poprzetykane maksymami zawodowymi i życiowymi, niektóre powtarzane kilkakrotnie, zaczerpniętymi albo od profesorów, albo stworzone przez studenta w krytycznych chwilach jego życia. Opowieści Pawła zbudowane są w oparciu o schemat zakazów, nakazów i powinności odnoszących się do studenta, wytycznych na przyszłość, bardzo często dominuje w nich narracja oparta na negacji: „nie należy”, „nie jest tak”. Warto dodać ponadto, że w czasie wywiadu student snuł swoją historię, unikając kontaktu wzrokowego z badaczami, mówił bardzo cicho i powoli.

F. Schütze (1997; Riemann, Schütze 1992), na podstawie badań empirycznych w różnych obszarach problemowych cierpienia, uwypukla kilka stadiów i mechanizmów rozwijania się trajektorii. Przy ich pomocy postaram się zanalizować biografię Pawła.

Proces trajektoryjny nie pojawia się zniemacka. *W sytuacji życiowej jednostki przemożne siły zewnętrzne budują zazwyczaj zgubny potencjał trajektorii w sposób powolny. Usidlające ją moce zazębiają się* (Riemann, Schütze 1992: 104). Zanim potencjał trajektoryjny pojawi się w życiu studenta, stopniowo gromadzą się ramowe warunki umożliwiające taką sytuację. Jak pisze niemiecki socjolog, potencjał ten posiada z reguły *komponent biograficznych dyspozycji do bycia zranionym oraz komponent zestawu kluczowych sprzeczności w obrębie aktualnej sytuacji życiowej (...) obydwie te komponenty oddziałują na siebie nawzajem, wzmacniając tendencję do wpadnięcia w pułapkę* (Schütze 1997: 24-25).

Nieco uporządkowując historię życia Pawła, rozpatrując ją wedle chronologii, można powiedzieć, że rozpoczęcie nauki w Akademii Teatralnej jest dla studenta doświadczeniem, które zupełnie odmienia jego życie. Po pierwsze, zaskakuje go sam system nauki w szkole wyższej, nie ma wciąż wewnętrznego przekonania o tym, że uczy się dla siebie, a nie dlatego, że musi. Jeszcze będąc na I roku mówi:

kuuuurrrde, no... szkoła ... taka instytucja. To trzeba uważać, bo to nie jest na zasadzie szkoły czy ogólniaka, czy podstawówki, że trzeba przychodzić i tak dalej, trzeba uczęszczać na te wszystkie zajęcia i tak dalej, ale żeby wiedzieć, co samemu się robi i wymagać od siebie.

Poza tym, nie umie odnaleźć się w Warszawie: „miasto mnie przytłacza strasznie, też duże ... jest dużo możliwości na zasadzie muzeum, wystawa, kino, tu kino, łojekku!”, „na razie to dochodzę do siebie, po tym uderzeniu tutaj zmiany miejsca”. Kolejna rzecz to mieszkanie w akademiku i życie w oderwaniu od bezpośredniego nadzoru rodziców. Paweł wręcz zachłystuje się tą wolnością, nie umie znaleźć własnej miary, ulega wpływom kolegów, nadużywa alkoholu i narkotyków. Można uznać, że zachowuje się zgodnie z własną wizją aktorstwa, wyniesioną jeszcze z czasów studium teatralnego, którego rysem jest „inne życie”:

dosyć zamknięte, ale przyjemne środowisko, że się bawią dużo, że piją alkohol, różne inne używki, że są zawsze zadowoleni, że są bardzo emocjonalnie nastawieni do życia, że trzeba pompować.

A nade wszystko Pawłowi trudno odnaleźć się w szkole, przyzwyczać się do męczącego trybu pracy. W wywiadzie z 2000 roku mówi: „Wszystko jest mozolne bardzo. Jak taki czołg, powoli.”. Będąc na I roku nie jest w stanie myślami wyjść poza to, co dzieje się w szkole, nie umie wyobrazić sobie, co będzie, gdy ją skończy: „Nie mam ułożonego życia. W szkole teraz jestem.” A jego największym zmartwieniem, wręcz obsesją, jest groźba selekcji. W wywiadzie z 2000 roku niemal każda dłuższa wypowiedź opatrzona jest komentarzem: „jeśli dojdę do drugiego roku”, „jeśli mnie nie wyrzucą”. Paweł całkowicie poświęca się pracy w szkole, nie robi poza nią nic innego, nie spotyka się z nikim innym niż studenci Akademii. Będąc już na IV roku, próbuje doszukiwać się w tym fakcie wyjaśnień swojej sytuacji życiowej.

Paweł nie zdaje sobie jeszcze wówczas sprawy ze swojej tendencji do wpadnięcia w pułapkę, ze sprzeczności sytuacji życiowej, w której się znalazł. Pod koniec I roku, dowiaduje się, że profesorowie rozpatrywali możliwość skreślenia go z listy studentów. To wydarzenie można uznać za kolejne stadium rozwijania się trajektorii – nagłe przekroczenie granicy uczynnienia potencjału trajektoryjnego. Student *nie jest już w stanie kształtować swojego życia codziennego poprzez aktywne schematy działania* (ibidem: 25). Ukryty dotąd potencjał trajektoryjny dynamizuje się i konkretyzuje, w postaci przemożnego splotu zewnętrznych wydarzeń, na które Paweł jest już w stanie reagować jedynie w sposób uwarunkowany. Student całkowicie oddaje się życiu szkolnemu, oświadcza wręcz, że: „czasem za bardzo się podporządkowuję, potem się zatracając, jakoś tak chorzę, że ... nie rozwijam się”. Gubi się w szkole, nie wie, co jest ważne. Usiłuje naprawić ów nieład w życiu, *stworzyć nową równowagę życia codziennego, dzięki czemu pierwsze doświadczenie szoku i następujący po nim stan zamętu mogą być przezwyciężone* (ibidem: 25). Paweł przestaje ufać sobie, jako aktorowi i „robić swoje”, zaczyna się porównywać z innymi, przejmować od nich pomysły, próbując znaleźć jakieś rozwiązanie sytuacji.

Ja się boję później otwierać czasem na zajęciach, bo starałem się wykonać tak jak ... miałem problemy na początku tego typu, że nowe rzeczy, że technicznie załatwiać pewne rzeczy, że nie trzeba na scenie się spinać, że... o rany! I bierze się: aha, ten mi to powiedział, to se wezmę to, to i zapomina się całkiem o tej wrażliwości swojej, którą się przekazywało w trakcie egzaminów wstępnych i pokazuje rzeczy się techniczne i to po prostu to jest ... A ktoś później mówi, z wykładowców: nie o to chodzi, nie o to chodzi. Później samemu człowiek ... no to, o co chodzi?

Jak się okazuje, ta budowana z trudem równowaga jest chwiejna i z czasem ulega destabilizacji. Student nie umie znaleźć się w środowisku. Reguły funkcjonowania w nim wydają mu się brutalne, trzeba

wiedzieć z kim rozmawiać, z kim się napić, gdzie bywać, właśnie: z kim rozmawiać, no to jest ważne. Jak rozmawiać z

ludźmi z tej branży, (...) żeby zyskiwać sobie przyjaciół, w cudzysłowie przyjaciół, w tym gronie, zwolenników. (...) Tego raczej nie za bardzo jeszcze potrafię, tej umiejętności nie posiadam.

Student stara się nadrabiać szkolne niepowodzenia, spełniając się w sferze towarzyskiej, spędzając cały swój wolny czas ze znajomymi z Akademii, w klubie. Ożywia się w czasie każdej fuksówki, szukając w ten sposób nowych znajomych. Ale okazuje się, że i na tym polu nie umie się odnaleźć swojej miary:

Trzeba sobie zdać sprawę z tego, że później trzeba iść swoją drogą i nie można być cały czas dla wszystkich, że się płaci za to cenę, że każdy na tobie polega.

Te wszystkie niepowodzenia powodują dalszą dezorganizację życia codziennego Pawła. Łatwo traci on kontrolę nad swoim życiem, co jest zauważalne również w chaotycznej stylistyce jego wypowiedzi. Zdolność Pawła do nawiązywania i organizacji stosunków społecznych ulega osłabieniu. Jego świat egzystencjalny zaczyna się kurczyć – student traci część zdolności do działania w niektórych sferach społecznych^{xxvi}, które wcześniej pozostawały w jego zasięgu.

(...) nie potrafię zadbać o swoje sprawy. No i teraz się zaczyna coś takiego, że chyba nie będę mógł właśnie chodzić, nie będę mógł... nie potrafię utrzymywać własnego życia, jeśli chodzę na jakieś takie tego typu spotkania związane z alkoholem i tak dalej, rozmowa o pracy, o w ogóle o sztuce w Polsce, czy tam o filmach i tak dalej, żeby to... środowiskowe takie zebrania, że tak powiem, no bo szybko to prowadzi do jakichś tam, jeśli ktoś nie jest silny, alkoholizmu i tak dalej.

Sytuacja ta staje się dla niego zrozumiała, nie jest już w stanie działać tak, jak wcześniej było to możliwe. W rezultacie Paweł czuje się bardzo osamotniony, skazany wyłącznie na siebie. Jego stan pogarsza się jeszcze bardziej, wraz z rozpoczęciem kolejnego roku akademickiego i nabyciem statusu studenta ostatniego, IV roku. Jest to czas dla niego szczególny, wręcz przełomowy:

No teraz ten czwarty rok jest taki do myślenia, bo czasem nie ma nic do roboty i się siedzi cały dzień w domu i wtedy dociera, że: o! szkoła się skończyła... bo tutaj nam organizowali czas jakoś. Człowiek myślał, że jak wyjdzie ze szkoły, to będą propozycje i tak dalej...

IV rok jest nowym jakościowo doświadczeniem, Paweł zostaje postawiony przed zupełnie nowymi problemami. Szkoła, której poświęcił się całkowicie przez ostatnie 3 lata, nagle przestaje się nim „interesować”. Nie ma zajęć, studenci przychodzą tylko na próby i na spektakle, nawet nie do szkoły, a do teatru Collegium Nobilium. Okazuje się, że w życiu Pawła nie było poza Akademią niczego innego:

Te trzy lata, to było takie hermetyczne zamknięcie, bo sam, jakby, nie wychodziłem poza mury szkoły, (...) nie spotykałem

się z jakimiś innymi ludźmi, nie poznawałem nowych ludzi i to był błąd.

Wobec czego teraz, gdy szkoła się skończyła, student doświadcza „przepastnej” pustki w swoim życiu, nie wie, co ze sobą zrobić. W tym fakcie można doszukać się kolejnego elementu procesów trajektoryjnych: uzależnienia się od znaczących innych, „biograficznego opiekuna”, jakim była dla studenta Akademia. Zwątpienie, którego doświadcza na IV roku, rozciąga się także na szkołę. Tkwi w tym paradoks, ponieważ Paweł przeżywa uogólnioną utratę zaufania do uczestników interakcji, a zarazem rozpaczliwą potrzebę wsparcia.

(...) czwarty rok jest taki dosyć specyficzny, teraz jak jestem na czwartym roku... bo, bo człowiek się zaczyna zastanawiać nad tym, co tak naprawdę umie robić i czy w tym zawodzie się sprawdzi. Jest taki okres bilansu, no i dochodzę do wniosku, że nic nie potrafię, często się wpada w jakieś... nie wiem, czy to jest depresja, czy jakieś takie doły emocjonalne, że naprawdę nie człowiek nie potrafi. (...), co ma robić, jak zarabiać na życie, że to jest taki... może to śmiesznie zabrzmie, na przykład, ja nie wiem, w ogóle nie potrafię się obsługiwać komputerów.

Zalamuje się orientacja Pawła wobec samego siebie i organizacja życia codziennego. Jest to doznanie wstrząsające, co najdobitniej wyraża ostatnie zdanie: „w ogóle nie umiem obsługiwać komputerów, koledzy potrafią...”. Zostaje ono wypowiedziane tak, jakby student w ogóle zatracił kompetencję do organizacji życia. Nie potrafi robić czegoś, co uznane jest za oczywistość, podstawową kompetencję kulturową w świecie, w którym funkcjonuje. To desperackie wręcz stwierdzenie świadczy o poczuciu skrajnej niemocy działania, stanie wszechogarniającej wątpliwości w jego sens. Być może u jego podstaw tkwi również kompleks, związany z pochodzeniem społecznym studenta (prowincjonalne miasto, słabo finansowo sytuowani i słabo wykształceni rodzice), w którym w toku socjalizacji zabrakło tak elementarnych dziś, w jego mniemaniu, umiejętności jak „obsługa komputerów”. Pawła nie cieszy nawet sukces przedstawienia, zrealizowanego poza opieką profesorską, w którym zagrał główną rolę.

To było grane dwa razy w Olsztynie. Dosyć trudne dla mnie, bo ja jestem, powtórzę to znowu, nieśmiały i nie potrafię walczyć o swoje jakby. Ale nie mam takiej potrzeby, nie wiem, czasem jest tak, że boże krówki, że coś się przydarzy. Nie, że wierzę w ślepy traf, może jakoś tam..., no ale nie jestem, nie mam jakiegoś takiego pędu: „Chodźmy, zróbmy to! Zróbmy teatr. O, ja mam salę, ty umiesz to, dobra, chodź!”. Czuję, że nie jestem do tego stworzony, no ale zrobiliśmy to.

W tym fakcie również ujawnia się bardzo zaawansowany proces trajektoryjny w życiu studenta. Opowiada on o tym przedsięwzięciu, jakby to nie był jego współtwórcą, a niejako został weń „wplątany” („nie jestem do tego stworzony, no ale zrobiliśmy to”), brak tu znamion podmiotowego działania („to było grane”). A należy zaznaczyć, że jest to postawa zupełnie odmienna od tej, jaką przyjmują inni badani przeze mnie studenci, gdy angażują się w przedstawienia realizowane poza Akademią. Po pierwsze, opowiadają o nich

spontanicznie, a nie, jak Paweł, wywołani pytaniem badacza. Poza tym, często własna działalność pozaszkolna jest doświadczeniem przełomowym, dodaje wiary w wartość swojej pracy, pozwalając studentom spojrzeć na swoje życie jako projekt. Zaczynają realizować biograficzne plany działania.

W biografii Pawła można dostrzec również mechanizm „przesłonięcia”, który odnosi się do różnorodnych form nie przyjmowania do wiadomości, zapominania lub obniżania rangi istotnych doświadczeń biograficznych. W przypadku życia studenta, mamy do czynienia z odsunięciem z pola uwagi problemu poszukiwania pracy jeszcze w czasie szkoły. Nauczyciele zwracają uwagę podopiecznym: „chodźcie, starajcie się”, sugerując możliwe kłopoty związane z wkroczeniem na w życie zawodowe. Jednakże Paweł, będąc tego świadomym, nie zwraca uwagi na rady profesorów, skupiając się wyłącznie na własnych problemach z trudnościami w odnalezieniu swojego miejsca w szkole. Dlatego też, gdy kończą się studia i Paweł musi zacząć na siebie zarabiać, szukać pracy, nie ma żadnego zaplecza, żadnego doświadczenia pozaszkolnego, co również przyczynia się do załamania orientacji życiowej studenta:

(...) jak się toczą losy toczą innych ludzi, moje losy, co ja będę po tej szkole robił. Życie. (...) taki realizm no wpada w życie i że trzeba zadbać o swoje życie, mieszkanie opłacić tego, wiesz, tutaj... jak się w Warszawie zakwaterować, co ja będę robił, skąd pieniądze będę brał, kredyt do spłacenia, no.

Sytuację życiową studenta: nawarstwienia się w życiu jednostki problemów oraz wynikającego z nich wszechogarniającego poczucia niemocy i niewiary we własne możliwości, można uznać za kolejny etap rozwijającego się procesu trajektoryjnego, charakteryzowanego przez niemieckich badaczy jako „skumulowany nieład” (*cumulative mess*)^{xxvii}:

Dynamika aktywnego potencjału owych przemożnych sił zewnętrznych z jednej strony i zdezorientowane, bierne reakcje osoby cierpiącej z drugiej strony pospołu wyzwalają kumulatywny proces rozstroju zarówno w sferze życia codziennego, jak i stosunku osoby cierpiącej do tożsamości i biografii. Między tymi siłami i reakcjami osoby cierpiącej zachodzi wzajemne oddziaływanie, którego skutkiem jest narzucenie dynamiki dezorganizacji w sytuacjach życiowych. (Riemann, Schütze 1992: 104).

Ten przygniatający i długotrwały proces cierpienia otwiera przed Pawłem szansę systematycznej refleksji, szansę odnalezienia głębokiego stosunku do samego siebie, do świata i do znaczących innych, szansę rozwinięcia pracy biograficznej i kreatywności. W czasie badania student znajduje się już na etapie prób racjonalizacji trajektorii i pogodzenia się z nią. Będąc na IV roku, stając w obliczu kolejnych problemów życiowych, zastanawiając się nad nimi, Paweł uprzytamnia sobie, że jego dotychczasowe, zwyczajne zasoby biograficzne, służące radzeniu sobie z sytuacją nie mają już zastosowania. Pojawia się potrzeba zupełnie nowej definicji sytuacji życiowej. Jak zauważają G. Riemann, i F. Schütze (ibidem: 105) jest ona *próbą opisu natury i mechaniki cierpienia, a także próbą wy tłumaczenia powodów cierpienia*. Paweł tłumaczy sobie naturę cierpienia głównie w sposób analityczno-empiryczny, uwzględniający przede wszystkim potencjał trajektorii. Swoje niepowodzenia, brak

„kompetencji” do dalszego życia, tłumaczy swoim absolutnym poświęceniem się szkole:

(...) ale ja byłem tak w szkole właśnie... może też świadczy o mojej... zapatrywaniu się na ten zawód zdając do szkoły i będąc w szkole, że po prostu nic poza tym, tylko to. Non stop siedzenie w szkole, w jednym środowisku.

Teraz uważa takie zachowanie za błędne, bo ono „zabija trochę tak osobowość, ogranicza jakby myślenie na temat życia, na temat tego, co się powinno robić w życiu.” Student dostrzega zgubny wpływ szkoły, która zawładnęła nim całkowicie, a nie dała wcale gwarancji na „poradzenie sobie w życiu”. Źródłem dramatycznej sytuacji życiowej Paweł upatruje również w swoim podejściu do zawodu. Przez lata spędzone w szkole żywił przekonanie, że aktorstwo jest misją życiową: „takie, że coś pokazać, że, że ja tutaj cierpię na scenie, że ja potrafię tyle dać”. Aktorstwo było dla niego jedyną rzeczywistością, mieszał swoje życie prywatne z uczuciami postaci, którą odgrywał, prznosił swoje problemy na scenę.

Świadectwem tej postawy, silnego sprzęgnięcia życia zawodowego i prywatnego, niemożności oddzielenia w swojej biografii tych dwóch sfer jest fakt, że Paweł zapytany o historię swojego życia w szkole, punkty zwrotne, nie opowiada chronologicznie tego, co mu się przydarzyło, ale to, jak czuje się na scenie:

Parę momentów miałem takich w życiu, że... jak się... coś grałem, że... bardzo dobrze się czułem na scenie, pewnie i wiedziałem wszystko, co mam robić, no to jest wtedy fenomenalnie i wtedy chcę uprawiać ten zawód. A wtedy, kiedy... częściej bywa, zdecydowanie częściej, że nie wiem, co robić, bo coś mam grać, a nie wiem co i nie daje mi to radości, no i w tej szkole często właśnie, jak mi coś nie wychodziło, wracałem do tych momentów, kiedy mi coś wychodziło... Trudne...

Teraz Paweł przekonuje się, że takie podejście było błędne:

To wiem, no tego mnie to nauczyło teraz, że trzeba mieć jakieś życie poza. Swoje życie prywatne prowadzić, a to, to traktować jako zawód, który będzie się uprawiać i wiadomo – pracować nad tym warsztatowo i tak dalej, ale że to nie jest jakaś misja życiowa, nie wolno tak tego traktować. (...) jakoś normalnie funkcjonować jako człowiek, a to jest dodatek, który jakoś mi tam uzupełnia...

Innym sposobem zmiany definicji sytuacji życiowej jest, w przypadku Pawła, poddanie reinterpretacji swoich doświadczeń biograficznych oraz poszukiwanie dla nich nowego znaczenia. Student w toku pracy biograficznej dociera do najgłębszych podstaw swojej kondycji. Wobec swoich alkoholicznych skłonności, niemożności utrzymania swojego życia, braku umiejętności zachowywania się wedle brutalnych reguł życia zawodowego („nie potrafię brylować w towarzystwie”), Paweł poszukuje innej siły, wartości, zgodnie

z którymi mógłby żyć. Chce przewyciężyć fatum, ale nie wie jeszcze dokładnie, w jaki sposób. Jest to zauważalne również na poziomie językowym:

(...) trzeba być silnym na jakiś inny sposób. Właśnie teraz w ogóle do tego docieram, że ja muszę być, muszę być (podkreślone)... tak mi się wydaje, że ja będę, będę taką osobą, która nie potrafi brylować... (...) i to będzie ciężkie dla mnie, czuję, po szkole, bo nie potrafię zadbać o swoje sprawy.

Paweł umie jedynie określić swoją tożsamość poprzez zaprzeczenie, nie umie jeszcze nazwać tych wartości, którym chce być wierny (deklaruje: „muszę być” i nie kończy). Jakby jest świadom swoich problemów, wie, czego nie robić (np.: nie bywać na spotkaniach związanych z alkoholem), ale to, czego szuka – pozostaje mgliste:

No po prostu jeszcze się nie nawróciłem... teraz inna sprawa – wiary, ale szukam coś takiego, żeby mnie trzymało przy życiu i żebym się nie bał, że jakoś będzie, że, że co ma być, to będzie.

Student próbuje przewartościować w tym duchu również swoje podejście do zawodu:

Niekoniecznie muszę być, dochodzę do wniosku, gwiazdą, ani jakimś... ani... no, no tak, gwiazdą, nie muszę zarabiać nie wiadomo jakich pieniędzy, tylko żebym po prostu w środku się czuł spokojny, wiedział, co robię i żebym nie miał pretensji do siebie, że się gdzieś sprzedałem po drodze (mówi wolno, nie patrząc badaczom w oczy, z dużym zastanowieniem), nie tylko w znaczeniu zawodowym, ale także osobistym.

I tu widocznym staje się, że student wciąż poszukuje tych wartości, które wyznaczyłyby mu drogę życiową. Badany ma bowiem nadal dużo wątpliwości czy taka postawa (pogodzenia życia zawodowego z prywatnym) jest możliwa w aktorstwie, które kojarzy mu się z tym, że:

Człowiek często musi się podkładać, zabiegać o pewne rzeczy i wtedy to nie jest przyjemne, bo trzeba się sprzedawać tak dosłownie, swoje jakieś tam zapatrywania, ideały. Myślę, że będzie ciężko.

Oprócz teoretycznych prób przepracowania załamania się systemu orientacji, w biografii Pawła można dostrzec również praktyczne usiłowania opracowania trajektorii i uzyskania nad nią kontroli oraz uwolnienia się z jej więzów. Dobitym świadectwem tych procesów jest zmiana sposobu spędzania wolnego czasu przez studenta. Przez trzy lata studiów niemalże każdego wieczoru, a w zasadzie każdej nocy (próby trwają czasem nawet do północy) Paweł wychodził wraz ze znajomymi z roku do pobliskiego klubu „Marcinek”. A dziś dochodzi do przekonania, że: „nie muszę iść i tam siedzieć i pić”. Ta świadomość również przychodzi do niego w chwili, kiedy dostrzega, że szkoła się

kończy, a wraz z nią wspólne wyjścia do klubu. Paweł próbuje wypełnić pustkę, jaką po sobie zostawiły w jego życiu te „wspólne wieczory” oraz przekonać siebie, że nie mają już dla niego znaczenia.

Muszę? No tam żeśmy się... tak kończyli, bo no nie wiem, nie ma wieczorów. Szkoła! Wyjście ze szkoły – razem, wszyscy razem! A teraz się to rozbija, że nie muszę, muszę sobie życie jakoś tam układać po kolei. Że muszę? – no, czuję, że to już ten etap mam już za sobą. Do „Marcinka” całe życie chodzić? Że nie, żeby się nie ograniczać do takich rzeczy. Ok., przeżyliśmy trzy lata... (cisza)... wychodzę ze szkoły i idę w lewo – do „Dziekanki”. Po drodze kupię sobie w nocnym sezamki, jem sobie po drodze. Przyjdę do Dziekanki i mam... czytam książkę, nie wiem...

Szczególnie znacząca jest w tym fragmencie metafora odwrócenia kierunków. Przez trzy kolejne lata Paweł wychodził z Akademii i szedł w prawo – do „Marcinka”, dziś idzie w przeciwną stronę, do „Dziekanki” – akademika, w którym mieszka. W ten sposób student sygnalizuje dokonaną w nim zmianę. Jednocześnie styl życia aktora przestaje być dla Pawła tym, co wiąże się z blichtrzem i sławą:

Fajki! Szlugi, alkohol, fajnie, zabawy! Jesteśmy wielcy! Długie rozmowy do nocy, wiesz, ‘A ty tą rolę powinieneś zagrać tak i tak’.

Z perspektywy IV roku traktuje takie podejście wręcz jako zagrożenie, jako pułapki, wiążące się z uprawianiem aktorstwa, co jest widoczne w wypowiedzi argumentacyjnej. Paweł dystansuje się takiej postawy życiowej, utożsamiając zewnętrzne przejawy sukcesu zawodowego ze zgubnym działaniem narkotyków:

Na przykład z narkotykami się nie mogłem... jakby nagle tak wessało mnie. (...) dotarło do mnie, że nie, że źle to działa. I to złudne jest – blichtr i sława. Typu bankiety wszystkie, tego... trzeba być pokornym.

To doszukiwanie się źródeł swojego cierpienia i próby tłumaczenia sobie swojej sytuacji życiowej, są początkiem przepracowania swojej biografii. Proces ten pozostaje niedokończony, czego świadectwem są liczne fragmenty tekstu, w których Paweł wciąż przekonuje siebie do niektórych rzeczy, prowadzi z samym sobą szereg wewnętrznych rozmów. W tekście pojawiają się liczne samonaprawy własnych komentarzy:

Muszę sobie życie jakoś tam układać po kolei. Że muszę? – no, czuję, że to już ten etap mam już za sobą”, „potrafię pewne rzeczy zrobić lepiej niż inni. Lepiej? – porównanie, ale że potrafię, że jestem... coś tam mam w środku, nie?

Notorycznie powtarzają się niektóre maksymy życiowe: „nie muszę być gwiazdą”, „najważniejsze, żeby się dobrze w środku czuć”. Niemal każde pytanie

wywołuje odpowiedź, w której zawarte są treści przewartościowań studenta^{xxviii}. Innym świadectwem tego, że procesy naprawy i przepracowania trajektorii nie zostały jeszcze w pełni dokonane, jest wewnętrzne rozdarcie Pawła, jaką postawę przyjąć w stosunku do aktorstwa. Wciąż zmagając się z problemem reguł sztuki:

Uczą... nam tu ładują ideały w szkole i tak dalej, no a tak naprawdę to nie wiadomo czy robić sztukę, czy iść pod publiczność, czy jak (...) no bo człowiek, kiedy czuje, że gra na scenie, czuje, że robi coś dobrego, a tu nie ma odzewu z drugiej strony, no to szybko po prostu traci wiarę w to, co robi i się zastanawia czy dobrze robi, no bo skoro...

Można powiedzieć, że schematy działania, zmierzające do kontroli nad dynamiką trajektorii, przybierają w przypadku biografii Pawła postać systematycznego uporządkowania sytuacji życiowej, pozwalającego studentowi żyć ze swoją trajektorią. G. Riemann i F. Schütze (1992: 93) opisują ten sposób praktycznego opracowania trajektorii: *jest to schemat odpowiedni tam, gdzie potencjał trajektorii i głęboko upośledzające skutki trajektorii nie mogą być usunięte*. Paweł nie zamierza zmieniać zawodu, który tak bardzo psychicznie go kosztuje. Jednakże niszczący wpływ trajektorii na jego życie zostaje zredukowany dzięki temu, że student zmienia swój stosunek do zawodu, uczy się, jak funkcjonować w tym świecie, by nie cierpieć. To zaś umożliwia przyjęcie przez Pawła nowych schematów działania biograficznego. Przystaje postrzegać aktorstwo jako misję, zaczyna traktować je pragmatycznie.

Podsumowując zanalizowane biografie, można zauważyć w nich kilka wspólnych charakterystyk przebiegu historii życia. Niezależnie od tego czy fuksówkę przeżywa się jako wielką przygodę, czy jako traumę, podstawowym stanem świadomości w pierwszych tygodniach pobytu w szkole jest poczucie zagubienia, niezrozumienie zasad w niej panujących. Dlatego większość historii życia początkowo nosi znamiona trajektorii. Świadczą o tym oczekiwania, jakie studenci mają w stosunku do szkoły i zderzenie z niezrozumiałą rzeczywistością fuksówki albo sytuacji, jaka ma miejsce już po niej. Często narracja dotycząca tego fragmentu życia w szkole wskazuje na nagłe wtargnięcie czegoś bardzo obcego, co nie dostosowuje się do żywionych oczekiwań i jest nawet nie do pogodzenia z nimi. Dowodem tego jest powtarzające się wyrażenie: „o co chodzi”, odsłaniające otchłanny charakter rzeczywistości społecznej, wskazujący na jej załamania. W każdym wywiadzie, kiedy pojawia się to wyrażenie, następuje po nim opis ciągu nieprzyjemnych, a wręcz dramatycznych sytuacji życiowych.

Innym wspólnym rysem biografii jest motyw ciągłej ucieczki przed grozą chaosu, braku kontroli nad swoim życiem. Często jest to motyw, który jest stale obecny w ciągu czterech lat pobytu w szkole. Dla części studentów początkiem tego stanu zagrożenia jest już fuksówka. Natomiast poczucie bezładu w życiu ogarnia wszystkich bez wyjątku, gdy uświadamiają sobie, że trzy pierwsze semestry są selekcyjne. Jeśli nawet studenci nabywają pewności siebie jako aktorzy, to pojawiają się kolejne zagrożenia, ze strony np.: nauczycieli, innych studentów, świata zewnętrznego. Tak więc ucieczka od trajektorii jest stałym, wspólnym rysem wszystkich biografii. Ponadto można uchwycić znamiona

trajektorii zbiorowej na IV roku, kiedy szkoła przestaje organizować życie. Studenci, przyzwyczajani przez kolejne 3 lata do spędzania całych dni i czasu wolnego w Akademii, początkowo nie umieją odnaleźć się w sytuacji, gdy na IV roku jedynym ich zobowiązaniem wobec szkoły, jest gra w przedstawieniach dyplomowych. Wolny czas, będący przedmiotem pragnień przez trzy lata studiów, nagle staje się problemem, nie wiadomo, co z nim zrobić, jak go zorganizować. Na poziomie każdej biografii widoczne są jednak procesy przemiany, przewartościowań, zmiany nastawienia do szkoły, środowiska zawodowego czy ogólnie życia.

3. Charakterystyka punktów zwrotnych

Studenci Akademii Teatralnej w większości tworzyli swoje opowieści o życiu w konwencji sekwencji przełomów, jakie dokonywały się w ich biografii podczas czterech lat studiów. Owe punkty zwrotne (*turning points*) można opisać językiem A. Straussa (1996: 93), który uznał je za jeden ze sposobów transformacji tożsamości, zmian trwalszych, wyraźniej postrzeganych przez jednostkę. W książce „Mirrors and Masks” zaproponował on taką oto definicję punktu zwrotnego:

Przypadki krytyczne, które wydarzając się zmuszają ludzi do refleksji w rodzaju: nie jestem taki, jak dawniej, jak zawsze dotąd. Punkty zwrotne tego rodzaju zdarzają się wtedy, kiedy program działania jest zahamowany i jego przebieg oraz plan rozsypują się. Te krytyczne zdarzenia konstytuują właśnie punkty zwrotne w postępującym ruchu karier osobowych.

A. Strauss wyraźnie przeciwstawia się w swojej koncepcji zmian osoby interpretacjom, które zakładają konieczność przejścia przez jednostkę pewnej drogi rozwoju, w której da się zauważyć poszczególne stadia i gdzie kryteria tych przejść są jasno zarysowane. W biografii jednostki możliwe są regresy, nowe koncepcje życia czy gwałtowne zmiany tempa przemian.

Podsumowując ogólnie punkty zwrotne, pojawiające się w biografiiach studentów, należy zauważyć, że oprócz szkoły, początkowo obecni są jeszcze ludzie spoza Akademii, ale z biegiem czasu i ci znikają. Pojawiają się ponownie, gdy szkoła zaczyna męczyć, przeszkadzać, gdy student się odeń dystansuje. Przełomy mają głównie charakter zawodowy. Dopiero, gdy mija okres selekcji i studenci mają więcej czasu dla siebie, mogą pojawić się przełomy o charakterze osobistym. Ponadto w punktach zwrotnych mają miejsce spotkania z profesorami. Czasem przełamują bariery i otwierają przed studentami nowe przestrzenie możliwości, ale też mogą załamywać, „dobijać”, powodując utratę wiary w siebie i swój talent. Punkty zwrotne wiążą się również ze spotkaniami z tekstem, książką, filmem, sztuką, festiwalem, z publicznością, zawodem, z ideologią zawodową, z ludźmi (przyjaźnie, miłości). Ale są to przede wszystkim spotkania z sobą, jest to praca nad sobą, poznawanie siebie, nabywanie świadomości siebie.

Nieco uściślając, można scharakteryzować punkty zwrotne w życiu studentów Akademii Teatralnej wedle kategorii zaproponowanych przez A. Straussa. We wszystkich badanych przeze mnie historiach życia, co najmniej jeden punkt zwrotny w biografii miał charakter sprostania wyzwaniu (*meeting of a challenge*). A. Strauss charakteryzując ten typ transformacji tożsamości

zauważa, że każda instytucja posiada środki testowania swoich członków. Jeśli jednostka przejdzie je pomyślnie, zaczyna być uważana za pełnoprawnego członka instytucji. Wyzwania te niekoniecznie muszą być zinstytucjonalizowane, by zmieniły własny obraz osoby poddanej próbie. Młody adept jest niejako „psychologicznie ochrzczony” po przejściu takiej próby, nabywa nowy status (np.: uczennica szkoły pielęgniarstwa, gdy pacjent umiera jej na rękach).

Takim psychologicznym rytmem przejścia dla studentów Akademii Teatralnej było pierwsze zetknięcie się z „prawdziwą” publicznością. Niektórzy mieli okazję występować przed obcą widownią jeszcze na III roku, już to biorąc udział w przedstawieniach dyplomowych wystawianych przez starszy rocznik, już to organizując własne przedsięwzięcia, poza opieką nauczycieli. Inni mieli okazję pierwszy raz zetknąć się z nie-szkolną publicznością dopiero podczas własnych przedstawień dyplomowych. Zawsze było to doświadczenie przełomowe, nowe jakościowo – spotkanie codziennie z innymi ludźmi na widowni, powtarzalność spektaklu, zewnętrzne potwierdzenie swoich umiejętności zawodowych, wycucie rytmu spektaklu.

Cechy rytu przejścia czy „próby” mają także punkty zwrotne – wszelkie konkursy, własne przedsięwzięcia zakończone sukcesem. I tak, psychologicznie ochrzczony czuje się student organizujący swój recital podczas Międzynarodowego Festiwalu Szkół Teatralnych w 2002 roku:

Ja to tak odczułem, jakby nie coś nagle... jakbym wszedł w klan, w krąg, wiesz senior rodu zaakceptował, rozumiesz. Nie jestem parweniusem, tylko już członkiem, wiesz, jakby tak się poczułem trochę. [7]

Również niektóre egzaminy w szkole można potraktować jako „próby” i wyzwania. Studenci sami używali wręcz kategorii „sprostania zadaniu”, opisując momenty przełomowe w ich życiu. Częściowo pomagają w tym szczególnie profesorowie, którzy „pozwalają”, stwarzają takie warunki pracy, w których możliwe staje się pomyślne przejście próby. Opisując tę sytuację studenci używają kategorii „udowodnienia”: sobie, ale też profesorom czy nawet szerzej, szkole: „zawsze chciałem to robić bardzo, ale nigdy nie miałem... a tu się okazało, że mogę” [7]. Poza tym samo dostanie się do Akademii można również interpretować jako punkt zwrotny o charakterze sprostania wyzwaniu. A szczególnie w sytuacji, gdy student zdawał do szkoły kolejny raz: „chciałem udowodnić [Warszawie – *przyp. aut.*], że się do niej dostanę” [5]. A ewentualne skreślenie z listy studentów byłoby odebrane jako niesprostanie wymaganiom swoim i innych. Warto jeszcze dodać, że niektóre biografie są zbudowane w oparciu o motyw sprostania kolejnym wyzwaniom, jakie stawia szkoła czy ogólniej życie. Studenci sami narzucają sobie kolejne „testy”. Tak więc dostanie się do Akademii, każdy egzamin, każda rola, sytuacja życiowa, np.: konflikt, znaczy to samo: pokonywanie kolejnych „progów”, sprawdzanie się, udowadnianie.

Postawę nieustannego „sprawdzania się”, można nazwać za M. Weberem, etyką wirtuoza, czyli taką, która wymaga ciągłego sprawdzania swojej wirtuozerii. Podobnie, jak w przypadku wirtuoza religijnego, tak i student Akademii Teatralnej, którego moglibyśmy nazwać wirtuozem sztuki, *tylko wtedy ma autentyczną pewność zbawienia, kiedy jego wirtuozowska postawa w obliczu pokus wciąż od nowa mu się sprawdza* (Weber 1984: 222).

Wśród przywołanych przez studentów punktów zwrotnych w ich życiu, często pojawiały się takie, które można by za A. Straussem uznać za „milowy krok”. Chodzi tu o sytuację, gdy zmiana w relacjach z innym jest stopniowa, prawie niezauważalna. Potrzeba dopiero jakiegoś znaku postępu lub regresu. Takie rozpoznanie powoduje konieczność przyjęcia nowych postaw. Często jest to przypadek, który uświadamia dokonaną zmianę, uderzając niejako zniemacka. Markerem zmiany może być moment olśnienia podczas próby nad sceną. Tak dzieje się w przypadku, gdy po długich zmaganiach z materiałem, studentom niespodziewanie „zaczyna wychodzić”:

Kiedy to zrobiliśmy tego dnia, po takim zmęczeniu, zwątpieniu i po jakimś tam dłuższym czasie przerwy, po prostu usiadł [profesor – przyp. aut.] i powiedział: tak, dokładnie tak. Wiesz co, i wtedy, jakby mi się nagle niebo uchyliło. I to był jeden z najprzyjemniejszych momentów szkole, kiedy nagle poczułam, że przez coś przebrnęłam, do czegoś doszłam. [6]

Takim wydarzeniem, które uświadamia studentowi, jaką drogę przeszedł, jest osiągnięty przez niego sukces:

Moja praca została doceniona. (...) Tak jak wcześniej ta praca nad dojrzwaniem szła tak powoli, ale szła, tak na tym trzecim roku to się stało po prostu. [1]

Może być to również doświadczenie bardziej rozciągnięte w czasie, np.: odbiór sytuacji na IV roku, gdy student uzmysławia sobie, że szkoła tak bardzo nim zawładnęła, że zapomniał zupełnie o świecie poza jej murami. I gdy Akademia przestaje organizować jego czas, kiedy następuje przymusowa zmiana trybu życia, zaczyna postrzegać te zmiany, jakie w nim zaszły przez ostatnie trzy lata, jako „regres życiowy”:

Jest taki okres bilansu, no i dochodzę do wniosku, że nic nie potrafię, (...) co ma robić, jak zarabiać na życie, (...) ja byłem tak w szkole właśnie (...), że po prostu nic poza tym, tylko to. Non stop siedzenie w szkole, w jednym środowisku, co zabija trochę tak osobowość, ogranicza jakby myślenie na temat życia, na temat tego, co się powinno robić w życiu. [8]

Wśród punktów zwrotnych można wyróżnić też takie, które mają działanie podkopujące. Jest to akt „zdrady”, dokonany wobec jednostki przez osoby, z którymi ściśle się identyfikowała. Wyjście z tej sytuacji jest niejednoznaczne. Można zdwoić wysiłki i starać się lepiej niż „bohater” osiągnąć przejęte od niego cele. Można też odrzucić system wartości tego „znaczącego innego”. Taki punkt zwrotny pojawia się w biografiach studentów w dwóch typach sytuacji. Studenci, traktowani przez niektórych pedagogów niemal jak własne dzieci (profesor przytula, pożycza pieniądze, pomaga rozwiązywać problemy osobiste, zaprasza na obiad), na III roku nagle czują się „zdradzeni”, opuszczeni czy wręcz skrzywdzeni:

Nagle okazuje się, że profesorowie, którzy pieścili cię... że to niedobrze, że musisz tak, a że tu tak, bardzo się tobą zajmowali, kompletnie ich przestajesz obchodzić. Oni właściwie pytają – no i co, masz angaż? Nie, nie mam. Aha.

Mają nowych ludzi, przychodzą nowi ludzie i z nimi zaczynają pracować. [5]

Tę metaforę zdrady można rozszerzyć na całą szkołę. Gdy na IV roku nie ma zajęć, zmienia się dotychczasowa organizacja dnia, dla części osób Akademia już przestaje być miejscem, w którym czują się „u siebie”. Poczucie bycia zdradzonym przez szkołę, jako przełom w biografii, może wystąpić w sytuacji, gdy student czuje się skrzywdzony jej decyzją:

Mam tutaj wylać mój urynek na szkołę? (śmiech) Że jestem na IV roku i jestem nieusatysfakcjonowana?... Bo nie rozumiem sytuacji, która nastąpiła na IV roku, że ja gram tylko w jednym dyplomie i na drugi już nie ma pieniędzy. (...) Jest to bardzo deprymujące, nie ze względu na czas, który poświęciłam w inwestowanie w siebie itd., czy tam w szkołę, bo to nie o to chodzi. Tylko czuję się niewypromowana, a to już zakrawa o spojrzenie w kodeks, co pewnie zrobię. [10]

Znamion „zdrady” można doszukiwać się też w takich punktach zwrotnych, kiedy studenci czują się zmęczeni szkołą, środowiskiem. Ludzie, z którymi silnie identyfikowali się przez ostatnie dwa lata, nagle wydają się sztuczni, zbyt pewni siebie, wciąż narzucają się ze swoimi opiniami dotyczącymi prywatnych spraw innych ludzi. „Zdradzeni” odczuwają zmęczenie, ograniczoną perspektywę, wynikającą z hermetycznego zamknięcia na wszystko, co dzieje się poza murami Akademii czy szerzej „środowiska”: J

Jestem tą szkołą zmęczony, tym, co ona [szkoła – przyp. aut.] robi z ludźmi, co może zrobić z ludźmi. Jednak jest taka różnica, (...) po takich przerwach... od szkoły, gdzie spotykam się z innymi ludźmi, używając stwierdzenia, że spotkałem się z normalnymi ludźmi, coś w tym jest. Coś w tym jest, że z normalnymi ludźmi czuję taki... nie spaczonymi aktorstwem, w tym sensie że nie uprawiającymi takiej sztucznej kreacji na co dzień, takiego aktorstwa korytarzowego. [3]

Zdrada tego typu składa się zwykle raczej z serii zdarzeń, niż z pojedynczego traumatycznego doświadczenia. A wynikiem tego przełomu, jest zwrócenie się na świat poza szkołą, zdystansowanie do środowiska.

Inny typ punktu zwrotnego, który pojawił się w wypowiedziach badanych, stanowią publiczne proklamacje. Wedle Straussa, oświadczenie, że jest się człowiekiem np.: o określonych poglądach czy atrybutach, staje się często sytuacją, od której nie ma odwrotu. Zmusza ona do sprostania standardom, które implikuje ogłoszona tożsamość. W przypadku części studentów Akademii Teatralnej w Warszawie samo dostanie się do tejże szkoły można uznać za swego rodzaju publiczną proklamację. Chodzi tu o szczególną sytuację osób pochodzących z prowincji, dla których znalezienie się na studiach aktorskich w stolicy jest wielkim przełomem życiowym. Fakt znalezienia się w takiej szkole jest przyjmowany przez znajomych czy szerzej, przez społeczność lokalną, z której się wywodzą, za „wybicie się”, osiągnięcie czegoś, co należy wyłącznie do sfery marzeń czy początek nowego, innego, często „lepszego” życia. Dlatego nie można dopuścić do sytuacji, w której profesorowie podejmą decyzję o „niemożności do dalszego kształcenia”, czyli skreślenia z listy studentów.

Wiąże się to ze wstydem, zażenowaniem, że nie sprostało się wyzwaniu, zawiedzeniem oczekiwań rodziny:

W ogóle to jest też takie przekreślenie tego, że nagle też zaczynasz funkcjonować inaczej wśród ludzi, no wstyd przed rodzicami, kolegami, koleżankami. [5]

Teraz wszyscy będą mi mówić, że go wywalili ze szkoły, cały Augustów¹ (...) Kowalskiemu się nie udało [7].

Wraz z dostaniem się do Akademii wobec studentów rodzą się oczekiwania ze strony środowiska, z którego pochodzą. Być aktorem, to znaczy być człowiekiem, na którego wielu ludzi się patrzy:

Już zdając do tej szkoły, już dostając się tu, twoje środowisko się na ciebie patrzy, to, z którego się wywodzisz, twoi sąsiedzi się na ciebie patrzą, obserwują cię, interesują się tobą i to jest wielka odpowiedzialność, bo musisz coś sobą reprezentować. Jak jesteś aktorem, to raczej no musisz uważać na to, co mówisz, co robisz, nie? Bo jesteś osobą publiczną. Ludzie wymagają od ludzi sztuki, wymagają czegoś więcej, niż od zwykłego człowieka się wymaga. [2]

Wedle badanych, młody człowiek ucząc się na aktora, musi być świadom i musi pogodzić się z sytuacją, że odtąd będzie znajdował się pod obserwacją. Tym samym, to swego rodzaju publiczne ogłoszenie przemiany, zmienia status tej przemiany i nie ma już (bez znacznych niekiedy komplikacji) od niej odwrotu, choćby był bardzo kuszący:

Trzeba mieć swój własny światopogląd, (...) będąc aktorem nie możesz nie mieć swojego stosunku do jakiejś sprawy [3].

W biografjach studentów można też doszukać się okoliczności zwrotnych, związanych z sytuacją, w której jednostka odegra obcą sobie, ważną rolę i nieoczekiwanie robi to znakomicie. Może to być zarówno rola chwalebna jak i podła. Sedno tkwi w tym, że *pełniący tę rolę nigdy nie przypuszczał, że związana z nią jaźń przedmiotowa (me) mogła być fragmentem jego, jako podmiotu społecznego* (Boksański 1989: 137). W ten typ punktu zwrotnego wbudowana jest ambiwalencja, pociągająca za sobą koszty psychologiczne. Wiąże się z procesami ruchliwości społecznej, gdy jednostka przewyższa dokonania właściwe osobom, na których się wzorowała (rodzic, nauczyciel): *Mimo zinstytucjonalizowanych środków ułatwiających redukowanie napięć związanych z odchodzeniem w górę w procesach ruchliwości, wielu naszym najbardziej prominentnym 'wspinaczom' towarzyszy ambiwalencja i napięcie* (Strauss 1959: 97).

Za taki subtelny typ przemieniającego doświadczenia można uznać zdobycie przez jednego ze studentów *grand prix* na festiwalu piosenki francuskiej w Lubinie. Był to dla niego „niesłychany punkt zwrotny”:

¹ Nazwy miejscowości zostały zmienione

Ja się tego w ogóle nie spodziewałem, w najśmielszych oczekiwaniach. Nie wiem, co się stało, no tak po prostu bywa. ... Po prostu... no nie ma żadnej reguły, no wygrałem ten konkurs po prostu i...stałem się gwiazdą nagle. [7]

Sukces spadł na studenta tak nieoczekiwanie, że początkowo nie zdawał sobie sprawy z wymiaru tego wydarzenia. Na bankiecie odegrał, obcą sobie dotąd, rolę głównego bohatera:

Jesteś główną osobą, wszyscy na ciebie (podkreślając) patrzą, wszyscy cię podziwiają, zazdroszczą. (...) To jest coś, co... sama nazwa, że to jest grand prix, nie druga nagroda, wiesz po prostu jesteś zwycięzcą, absolutnym wykosiarzem, zwycięzcą. To jest niesamowite doświadczenie.

Po tym sukcesie badany zmienia diametralnie swoje myślenie; po pierwsze, zaczyna bardzo profesjonalnie podchodzić do zawodu, starać się o kolejne festiwale i konkursy. Po wtóre, zaczyna odgrywać rolę nuworysza, Schelerowskiego arywisty, konsumującego swoje zwycięstwo na pokaz, czyniącego wyraźną dystynkcję między sobą a resztą osób z roku. Ale, co ważniejsze, profesorowie przestają dla niego być mistrzami, a Akademia staje się „zamkniętą szkołką”, od której chce jak najszybciej uciekać, przejść do „kolejnego etapu”. Jednakże, pomimo pewności siebie, z jaką wypowiada opinie o instytucji edukacyjnej, która umożliwiła mu osiągnięcie sukcesu, w wywiadzie pobrzmiwa nuta rozgoryczenia, spowodowanego poczuciem bycia niedocenionym przez pedagogów. W rezultacie, ten ogromny skok w życiu, dzięki zdobyciu *grand prix*, a później innych nagród, okazuje się niejednoznaczny.

Ostatnim typem punktów zwrotnych, jakie można było dostrzec wśród wyróżnionych przez badanych, jest „nawrócenie”. Chodzi tu o sytuację, w której droga zmian została „przepowiedziana”, ale równocześnie spotkała się z niedowierzaniem, nieufnością lub niezrozumieniem. Przepowiednia zwykle jest dokonywana w terminach nowego słownika: *stąd, gdy nowy zestaw kategorii okazuje się przydatny, nowicjusz jest na najlepszej drodze do tego, aby go w części lub całości zaadoptować* (ibidem: 94). Sytuacja ta odnosi się do różnych typów nawrócenia czy to zawodowego, religijnego, czy też politycznego.

W przypadku studentów Akademii chodzi nie tylko o nawrócenie zawodowe, wiąże się ono także z przemianą dotyczącą całego sposobu myślenia o świecie. Z perspektywy IV roku, student dostrzega powolny proces swojego „nawracania”. Umie nazwać dziś coś, co przydarzyło mu się w czasie, gdy był jeszcze „poganinem”: „coś, co mogłoby mnie przyciągnąć, np. nie wiem, siła Jandy, luz Kondrata, ale to takie wszystko nie nazwane jeszcze było” [10]. Spoglądając w swoją przeszłość dziś, ma świadomość kolejnych kroków wchodzenia na „właściwą drogę”. Wspominając zaś swój stan świadomości na I roku, w momencie przeprowadzania wywiadu, student zaznacza wyraźną zmianę, jaka zaszła w nim przez kolejne lata spędzone w szkole:

Jeżeli ja kilka lat temu wam bełkotałam w tym parku, przy tych sucharach, że ja nie wiem, że... no, że... tam do szkoły, że się boję... że nie wiem znowu i tak to mniej więcej wyglądało, to ja teraz po prostu wiem. I wtedy się mogłam tylko domyślać, a teraz jestem bardzo pewna.

Widoczny w tym fragmencie jest proces stawania się aktorem, stopniowego odkrywania reguł rządzących aktorstwem. Studentka wskazuje, czego konkretnie nauczyła się od „doświadczonych członków” (*old minister*), czyli profesorów, wśród których jeden miał dla niej szczególne znaczenie. Był niejako mistrzem, przewodnikiem życia, profetą, przepowiadającym jej dalszą drogę. W okresie selekcyjnym studentka nie odczuwa dyskomfortu, strachu przed wyrzuceniem:

Od razu na pierwszej rozmowie [profesorowie – przyp. aut.] powiedzieli: ‘Ewelina, nie masz się czego obawiać’. Nie wiedziałam, co to znaczy, myślałam, że może ściemniają (krótki śmiech), że może wiesz, mówią mi rzeczy, które powinnam usłyszeć, bo jestem zastraszonym zwierzątkiem, ale zaufałam temu i nie myślałam o tym.

W toku tej ewolucji, „procesu rozluźniania” aktorstwo staje się dla studentki całym jej życiem, nie dzieli swojego świata na dwie sfery: zawodową i prywatną.

Transformacje tożsamości badanych przebiegają nie tylko wedle wzoru, który opisuje koncepcja punktów zwrotnych. Przyjmują one również postać, którą A. Strauss nazywa uregulowanymi zmianami statusu (*regularized status-passage*) oraz postać trenowania (*coaching*). Pierwsze z nich wynikają stąd, że każda, względnie trwała struktura społeczna, wytwarza reguły przejścia od statusu do statusu. Stąd mogą pojawiać się problemy związane np.: z utrzymaniem ciągłości między poprzednikami i następcami na danym „stanowisku”, tempem i synchronizacją ich zajmowania.

Jednakże znacznie istotniejsza dla Akademii Teatralnej jest forma trenowania, jako sposobu transformacji tożsamości. Relacja „trenowania” pojawia się wtedy, gdy *ktoś dąży do przesuwania w przestrzeni społecznej kogoś innego* (ibidem: 94). Kolejne kroki nie są całkowicie zinstytucjonalizowane i niezmiennie. Wszystkie stadia są jasne tylko dla tych, którzy je już przeszli. „Trenowany” nie jest w pełni świadom drogi, którą ma odbyć, ani znaczenia stadiów pośrednich. Główne cechy relacji trenowania wypływają z tego, że uczeń, przechodząc kolejne etapy, potrzebuje przewodnictwa. Nie chodzi tu tylko o konwencjonalny sens nauczania umiejętności, ale również o to, że w czasie tego poruszania się przez „trenowanego” w przestrzeni społecznej, zachodzą w nim bardzo zaskakujące procesy, wymagające wytłumaczenia.

Z taką sytuacją mają do czynienia badani studenci w początkowych stadiach swojej edukacji w Akademii Teatralnej. Chodzi tu szczególnie o pierwsze dwa lata studiów, obłożone klauzulą możliwości selekcji. Studenci nie rozumieją posunięć swoich „trenerów”, czyli wszystkich pedagogów – zarówno profesorów nauczających ich, jak pracować nad tekstem poetyckim czy nad dramatem, ale także tych, od typowo technicznych umiejętności – impostacji czy techniki mowy. Dla studentów niejasne pozostają wszelkie reguły, jakimi rządzi się Akademia, co, jak wskazywałam, jest źródłem „rozkrećania się” potencjałów trajektoryjnych w biografii badanych. Z reguły trener przyjmuje znacznie aktywniejszą rolę, nie tylko działa w reakcji na pytania swojego ucznia, ale sam niejako rzuca swego podopiecznego w różnorakie sytuacje. W jego rolę wpisana jest pewna dwuznaczność, bowiem trener nie wskazuje od razu właściwej drogi,

początkowo może pozwalać uczniom błędzić. Pracuje nie tylko nad aktualnymi pragnieniami uczniów, tak, by skierować ich działania na daną ścieżkę, ale chce stworzyć nowe pragnienia i cele, słowem, nową tożsamość podopiecznych.

Sposobem realizacji tego celu, jest potraktowanie studentów jako swego rodzaju *tabula rasa*. Badani w pewnym momencie czuli, że cały bagaż doświadczeń, z którym przyszli na studia, nie ma w ogóle znaczenia. Profesorowie zaś wskazywali nowe możliwości:

Profesor (...) pokazał nam, jacy jesteśmy wypełnieni rzeczami, o których nie zdawaliśmy sobie sprawy, jak, jak możemy się otworzyć na scenie i jak, ile jeszcze o sobie nie wiemy i tutaj z dnia na dzień, z tygodnia na tydzień dowiadujemy się o sobie tego. (...) odkrywam też tu właśnie swoje takie jakby osobiste życie, zachowuję się tak – nie inaczej, że jestem taki a nie inny, czego wcześniej np. nie dostrzegalem, dla innych [9]

Bardzo istotnym elementem relacji „trenowania” jest harmonogram czasowy. Przewodnik musi dbać o równowagę przechodzenia przez kolejne stadia, nie może pozwolić ani na niecierpliwość swoją i podopiecznych, ani na opieszałość. Starając się utrzymać tę równowagę, może stosować różne taktyki. Jedną z nich jest przepis (*prescription*) jak działać, „ćwiczenia”, „lekcje”, czyli tradycyjne posuwanie się naprzód krok po kroku, by przygotować się na kolejne ruchy. Stąd też, w początkowym okresie, szkoła może kojarzyć się studentom z „zakładem” [3], ponieważ studentom wydaje się, że uczy się ich wyłącznie rzeczy technicznych: dykcji, sprawności ciała, emisji głosu.

Inna „taktyka” to plan (*schedule*). W trakcie procesu trenowania powstają pewne wyobrażenia, milczący zestaw norm, jak szybko powinny następować po sobie kolejne ruchy. Tak więc, studenci najpierw stają przed elementarnymi zadaniami aktorskimi, sprawdza się czy wykazują się spontanicznością, czy są interesujący, czy w ogóle potrafią być na scenie. Liczy się temperament i pomysłowość. Potem dotyka się pierwszych scenek rodzajowych, najprostszych, bazujących np.: na konflikcie. Jest to już praca z tekstem. Przychodzi kolej i na sceny dialogowe, konwencje grania, wzbogacone wiedzą. Aż dochodzi się wreszcie do pracy nad rolą. Zwieńczeniem tej drogi są przedstawienia dyplomowe, wystawiane na IV roku. Kolejna taktyka to rzucanie wyzwań, dostarczających markerów rozwoju, szeroko już opisanych przeze mnie powyżej.

Istotnym elementem relacji trenowania jest także wiara i zaufanie pomiędzy „stronami”. Czasem może to nawet wyglądać tak, że uczeń oddaje swoje życie do dyspozycji trenera, identyfikuje się z nim. Profesor nie jest tylko „wzorem częściowym” („rób tak, jak ja”), ale może stać się „wzorem totalnym” („bądź taki, jak ja”). Możliwe jest to jednak w początkowych stadiach studiowania. Trener-profesor przyjmuje często wtedy rolę rodzica:

Traktował mnie na I roku, jak taką... takiego przestraszonego liska, ale takiego baaardzo (podkreślając) przestraszonego. I on to doskonale widział i on dawał mi niesamowicie dużo ciepła.

A po nieudanym egzaminie teoretycznym u innego profesora:

Ja, dramatyczka Akademii Teatralnej wybiegam oczywiście z tej sali, a on za mną i w ogóle przytula mnie strasznie i mówi: ty się w ogóle nie przejmuj, że wszystko jest w porządku. [10]

Relacja „trenowania”, pełna nieprzewidzianych zwrotów, zmian tożsamości, wedle A. Straussa, nie jest stałym postępowaniem, zgodnie z przesuwaniem się po kolejnych szczeblach drabiny. Jej charakter można wizualnie przedstawić jako rozłożyste drzewo. Uczeń porusza się po jego licznych gałęziach, póki nie osiągnie swojego celu. Pomaga mu w tym trener. Ale w odpowiednim momencie musi się wycofać. W Akademii, studenci w pewnym momencie dochodzą do wniosku, że profesorowie nie są już w stanie nauczyć ich niczego nowego, mają poczucie, że chcą „przejsć do następnego etapu” [7].

To jest tak, jak – na pierwszym roku są to dla ciebie autorytety, na czwartym – wiesz, sobie mówisz – a kto to jest? [5]

Wydaje się, że kategoria „trenowania”, jako sposób transformacji tożsamości, zawiera w sobie inne rodzaje zmian, bowiem w czasie procesu „trenowania” pojawiają się krytyczne momenty, przyjmujące postać różnego rodzaju omówionych powyżej punktów zwrotnych. I tak, można tu dostrzec elementy procesu „nawracania”, przepowiadania drogi rozwoju przez przewodnika, jako „doświadczony członek grupy” (*old minister*), a także rzucania wyzwania wychowankom (np.: fuksówka). Wiąże się to z taktykami trenera w procesie utrzymywania równowagi czasowej w przechodzeniu studentów przez kolejne etapy.

Dzięki spojrzeniu na obie strony relacji profesorowie – studenci, otrzymaliśmy pełny obraz transformacji tożsamości młodych adeptów sztuki aktorskiej. Z jednej strony widzimy, jak studenci przeżywali momenty przełomowe w ich życiu i jaki miały one charakter. Z drugiej strony zaś, dostrzegalne jest również to, że niektóre punkty zwrotne powodowane były świadomie przez profesorów, stosujących określone taktyki, by odpowiednio ukształtować swoich podopiecznych.

ROZDZIAŁ III: WPŁYW INSTYTUCJI

W poprzednim rozdziale starałam się pokazać zmianę, jaka dokonała się w życiu studentów Akademii Teatralnej na poziomie biografii każdego z nich. Przybierała ona najczęściej formę Schützowskiej przemiany, ale nie brakowało też zmiany innego typu – jako niespodzianki w sensie negatywnego doświadczenia – trajektorii. Bez względu jednak na jej wewnętrzną dynamikę, możemy powiedzieć, że zmiana, jaka dokonała się w życiu studentów w czasie czterech lat spędzonych w Akademii, jest całościowa i ma charakter konwersji, gr. *metanoi*, czyli przemiany duszy, zakładającej, by odnieść się do metafory religijnej, *świadomość dotychczasowego zła, od którego jednostka się odwraca oraz przekonanie, że wybawienie od grzechu dokonuje się przez kontakt z sacrum* (Hałas 1992: 11).

W tym rozdziale skupię się na rozważeniu wpływu instytucji na procesy jednostkowej zmiany. Zastanowię się, jak poszczególne praktyki instytucji edukacyjnej, jej organizacja, przekazywane treści, oddziałują na zachowania, systemy wartości jej wychowanków. Słowem, spróbuję odpowiedzieć na pytanie: jakie są składowe owego wpływu instytucji.

Oprócz dotychczas wykorzystywanych źródeł, w tym rozdziale posłużę się dodatkowo wywiadem, jaki przeprowadziłam w 2000 roku z dyrektorem fuksówki – studentem III roku Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawie. Dzięki temu możliwe stanie się bardziej całościowe spojrzenie na fuksówkę, zarówno od strony osób ją prowadzących, jak i poddanych jej. Innym źródłem informacji, również dotąd przeze mnie nie wykorzystywanym, są relacje z obserwacji kilku tzw. spotkań fuksówkowych i przedstawieniu fuksówkowym w 2000 roku oraz tzw. dni otwartych w Akademii Teatralnej w 2003 roku. Warto wspomnieć jeszcze o obserwacjach społeczności Akademii Teatralnej dokonywanych przeze mnie w ciągu kolejnych 4 lat (a szczególnie w roku akademickim 2002/2003) podczas przedstawień dyplomowych, wystawianych przez studentów IV roku.

Na wstępie rozważań o Akademii Teatralnej, należy zwrócić uwagę na ambiwalencje szkoły, wynikające ze szczególnego jej statusu, jako należącej do dwóch porządków. Z jednej strony, kształci się w niej artystów, odwołując się do reguł rządzących światem sztuki, czyli używając terminologii P. Bourdieu (2001), pola artystycznego. Z drugiej zaś strony, Akademia Teatralna jest placówką edukacyjną, uczelnią wyższą^{xxix}, której ukończenie wiąże się z uzyskaniem tytułu magistra, a za odnośnik służy tu pole nauki. Za tą statusową dwuznacznością Akademii stoją również dwie odmienne definicje uprawomocnionego sposobu wykonywania działań pedagogicznych.

W rezultacie tej podwójnej logiki funkcjonowania szkoły teatralnej, za autorytetem nauczyciela stoi, z jednej strony, sędowany na niego autorytet instytucji edukacyjnych. Nauczyciel głosi w imię autorytetu szkoły prawomocność funkcji, którą, jak piszą P. Bourdieu i J. C. Passeron (1990: 121), *gwarantuje mu instytucja i która jest społecznie zobiektywizowana i symbolicznie ujęta w postaci procedur i reguł instytucjonalnych określających kształcenie, tytuły je sankcjonujące i prawomocne wykonywanie zawodu*. Nauczyciel nie musi każdorazowo ustanawiać swojego autorytetu pedagogicznego na własny rachunek, w każdej okazji lub w każdym momencie.

Z drugiej strony zaś, nauczyciel ze szkoły teatralnej dodaje do tego efektu, ustanowionego ze względu na swoją funkcję, inny, pochodzący ze statusu bycia artystą. Wiąże się on z postrzeganą „nieakademickością” relacji pedagogicznej, ideologii spotkania z wyboru, „mistrza” i „ucznia”. Ze względu na to skumulowane oddziaływanie pedagoga Akademii Teatralnej, jego zakres „penetracji”, wpływ na swych podopiecznych jest odpowiednio większy.

Przyjrzyjmy się zatem jak funkcjonuje Akademia Teatralna, jakie stosuje praktyki w relacji działania pedagogicznego, a co za tym idzie, jakie treści przekazuje milcząco, poprzez sposób nauczania. Zanim to się jednak stanie, warto zastanowić się nad kwestią, jak badana przeze mnie szkoła jest postrzegana i co ów odbiór implikuje.

Akademia Teatralna, a w szczególności Wydział Aktorski, jest instytucją owianą nimbem tajemnicy i niedostępności dla „zwykłych śmiertelników”. Jest szkołą prestiżową, uznaną za elitarną. Dowodzą tego, po pierwsze, relacje badanych, dotyczące postrzegania szkoły jeszcze przed studiowaniem w niej i to niezależnie od miejsca pochodzenia (zarówno wielkie miasta, jak i małe miasteczka).

Prestiż Akademii Teatralnej związany jest, z jednej strony, ze stosunkowo wysokim statusem zawodu aktora w społeczeństwie, a z drugiej strony, z bardzo surowymi barierami wejścia.

Aktorzy są strasznie u nas szanowani w społeczeństwie i to mi się strasznie podobało, że aktor jest taki... że jak jestem aktorką, to wszyscy mówią, o jak fajnie, jak wspaniale, jestem taka dumna z ciebie i tak dalej, że coś takiego zyskam, właśnie... że to jest... bardzo interesuje ludzi, że to jest ciekawe, że ja będę po prostu taka wiesz, lepiej się będę czuła. Taki rodzaj dumy i nawet... znaczy z jednej strony nawet braku skromności, bo aktor ma coś takiego, prawda, że jestem aktorem i to już jakoś brzmi. [1]

Utrzymanie tego społecznego wizerunku aktora leży w interesie Akademii Teatralnej. Podejmuje ona działania pedagogiczne, które mają przygotować jej wychowanków, by utrzymywali wysoki społecznie status, scedowany na nich poprzez autorytet instytucji. P. Bourdieu (1996: 73), analizując podobne do Akademii Teatralnej praktyki szkół przygotowawczych do *grand ecoles* we Francji, upatruje w nich aktów konsekracji, rytuałów instytucji, skierowanych ku tworzeniu oddzielnej, uświęconej grupy. Dowodzi on, że techniczne w rzeczywistości funkcje szkół elitarnych nabierają pozorów społecznego znaczenia, jako czynniki rytualnego wykluczenia, *dają pozornie racjonalne wytłumaczenia ceremonii konsekracji, poprzez które społeczeństwa tworzą swoje szlachectwo.*

Poniżej postaram się pokazać, jak Akademia Teatralna w Warszawie pracuje nad utrzymaniem własnego wizerunku jako szkoły elitarniej. Przedstawię i scharakteryzuję praktyki procesu edukacyjnego, w rzeczywistości techniczne operacje, jakich szkoła dokonuje; pokażę jak nabierają one symbolicznego znaczenia, rytualnej mocy. Zastanowię również się nad siłą ich wpływu na studentów, jako na członków Akademii Teatralnej.

1. Rytuały instytucji

a. Egzaminy wstępne

Jednym z rytuałów tej elitarnej szkoły, jaką jest Akademia Teatralna, są egzaminy wstępne, poprzez które, wedle ideologii szkolnej, dokonuje się selekcja najzdolniejszych. Nowo przyjęci, uzyskując ten status, zaczynają dostrzegać własne „szlachectwo”. Z jednej strony, wiąże się to z przejściem ostrej selekcji i znalezieniem się w gronie wybrańców. Ale wzmacniane jest to również przez samą instytucję, która tworzy atmosferę niedostępności dla „zwykłych śmiertelników”. Dobitnie wyraża to wypowiedź jednego ze studentów:

Tak jak się myśli w kategoriach zdawania do szkoły, że do szkoły zdajesz egzamin i ten egzamin wydaje ci się potwornie trudny, a ludzie, którzy są w tej szkole wydają ci się piekielnie zdolni. I ty myślisz w takich kategoriach: ‘Boże, co zrobić, żeby się dostać?’ [5].

O indeks Wydziału Aktorskiego mogą ubiegać się absolwenci szkół średnich, którzy uzyskali świadectwo maturalne, ale nie przekroczyli jeszcze 22 roku życia. Jednakże ten ostatni warunek nie jest rygorystycznie przestrzegany, po złożeniu odpowiedniego podania, uzasadniającego chęć podjęcia studiów aktorskich, można uzyskać pozwolenie na przystąpienie do egzaminów wstępnych mimo przekroczenia granicy wieku (do 24 lat).

Selekcja jest, jak zwykli mawiać badani, „bardzo ostra”, egzaminy składają się z trzech, rozciągniętych w czasie etapów. Do pierwszego podchodzi zwykle około 500 osób, spośród których ostatecznie wyłania się około 20 do 24 osób^{xxx}.

Czynnikiem wzmacniającym wrażenie niedostępności szkoły, jest bogata sfera mityczna, jaka tworzy się wokół egzaminów, a przez którą wydają się one nie do przejścia. Ilustracją mitów są słynne etiudy, które kandydat ma rzekomo przygotować w ciągu kilku sekund, np.: środkami aktorskimi pokazać zsiadłe mleko. Ta sfera mityczna tworzona jest przez studentów i wykładowców. Szczególną okazją do jej rozpowszechniania, są tzw. „dni otwarte”^{xxxi}. Członkowie Akademii opowiadają wówczas o egzaminach wstępnych i zasadach funkcjonowania szkoły. Profesorowie przedstawiają wymagania, podkreślając niezliczoną liczbę warunków koniecznych do spełnienia, by znaleźć się w gronie społeczności szkolnej, wzmacniając jednocześnie wrażenie niedostępności Akademii. Są to często sprzeczne ze sobą oraz bardzo niejasne kryteria dotyczące osobowości zdających, tj. wytrzymałość i upór, a jednocześnie wrażliwość oraz zdolność do samooceny i samokontroli; umiejętność chronienia i zachowywania indywidualności, w połączeniu ze zdolnością do współpracy i przyjmowania uwag; komunikatywność oraz umiejętność obserwowania świata; przyjemność czerpana z ujawniania swojego stosunku do świata i do innych ludzi oraz potrzeba ekstrawertycznej reakcji czy to tekstem przydanym, czy w jakiejś sytuacji zaaranżowanej^{xxxii}.

Ocenie podlega też dobór repertuaru, bo, jak podaje informator, *wybór świadczy o kulturze, wrażliwości i guście zdającego* (Mączyński 1999: 5). Podczas drugiego etapu, sprawdza się głos, wymowę, interpretację i zewnętrzne warunki sceniczne kandydatów. Ten ostatni warunek oznacza w rzeczywistości

próbę określenia przez egzaminatorów *harmonii wyglądu i głosu z możliwościami interpretacyjnymi* (ibidem).

Kandydaci muszą przejść dodatkowo jeszcze przez egzamin teoretyczny (wypracowanie z literatury polskiej oraz test z języka obcego). W czasie dni otwartych, dostają oni długą listę książek, które poleca im się jako przydatne do zdania pisemnej i ustnej części egzaminu. Są to pozycje jak najbardziej ogólnie ujmujące szeroko pojmowaną kulturę, a więc leksykony z zakresu historii sztuki, literatury polskiej i powszechnej, ze szczególnym naciskiem na dramat; historii teatru polskiego i teatru na świecie; historii Polski i elementów wiedzy o Polsce i świecie współczesnym^{xxxiii}.

W odniesieniu do tego, co można przeczytać w informatorze oraz usłyszeć z ust profesorów w czasie „dni otwartych”, studenci żywią odmienne przekonania, co do kryteriów selekcji na egzaminach wstępnych. Według nich najbardziej liczy się osobowość zdającego, „bycie indywidualnością”.

Pamiętając o tym, jak pedagodzy przedstawiają kryteria selekcji, warto zwrócić uwagę na fakt, że skoro przy ocenie kandydata bierze się pod uwagę sposób, *w jaki podchodzi on do przygotowanego tekstu, jak go wypełnia, jak się w nim prezentuje, (...) czy potrafi zaciekawić komisję swoim spojrzeniem, czy umie zachować się w określonych okolicznościach, (...) czy ma fantazję i wyobraźnię* (Bieńkowska i In. 2002: 88), to nie są to wyłącznie techniczne wyznaczniki „talentu”. Taki egzamin stanowi okazję do wydania sądów totalnych, uzbrojonych w nieświadome kryteria percepcji społecznej, o całej osobie kandydata.

Ponadto, jeśli zestawić ze sobą dwa inne kryteria: doboru tekstu jako wskaźnika wrażliwości i gustu kandydata oraz zakresu i typu wiedzy, jakiej wymaga się na egzaminie teoretycznym – na tyle ogólnej i powierzchownej^{xxxiv} – to wydaje się, że jedyną osobą, zdolną spełnić owe wymogi, jest ktoś, kogo można by określić mianem „człowieka kulturalnego”, gotowego pełnić później funkcję członka elity artystycznej. W ten sposób szkoła uprawomocnia swój status jako uczelni wyższej, nadającej absolwentom tytułu „magistra”.

Mamy tu do czynienia z osobliwą „manipulacją” tej palcówki edukacyjnej. Z jednej strony, kładzie się nacisk na talent, daje się młodym ludziom warunki rozwoju, możliwość pracy z uznanymi mistrzami aktorstwa, słowem, kształci artystów. W związku z tym, Akademia jest postrzegana jako niezwykła szkoła, nie dotyczą jej normy nauczania, jakie spotyka się w innych placówkach edukacyjnych szczebla wyższego: indywidualna praca ze swoim mistrzem, duża doza nieformalności w relacji student – profesor. Z drugiej zaś strony, podkreśla się rolę statusu Akademii, jako uczelni wyższej. Profesorowie na ceremonii inauguracji roku akademickiego powtarzają nowoprzyjętym: „ta szkoła jest najlepszą agencją, jeśli chodzi o ten zawód”, „będziecie tworzyli elitę – nie tylko artystyczną – kraju” (ibidem: 49). W związku z tym, student zostaje postawiony w obliczu wymagań postrzeganych jako sprzeczne:

Każdy profesor ciągnie w swoją stronę i... jak nie wiem, nie nadążasz za praktyką, to ci mówią: ‘To jest szkoła, która cię przygotowuje do zawodu, twoje praktyczne zajęcia są najważniejsze’. Jak nie nadążasz z teorią, to słyszysz: ‘To są studia wyższe. Jak chcesz mieć zawód, możesz iść do szkoły zawodowej’. [6]

Wydaje się, że powyższe praktyki są przejawem walki, jaką toczy szkoła. Wiąże się to z faktem, że zawód aktora jako element pola artystycznego, jest, by użyć słów P. Bourdieu (2001: 345), jednym z tych *miejszc niepewnych w przestrzeni społecznej, które oferują stanowiska słabo określone, raczej do ukształtowania, niż już ukształtowane i w tej samej mierze nadzwyczajnie elastyczne, mało wymagające, a także bardzo niepewne i rozproszone perspektywy na przyszłość*. Polu artystycznemu towarzyszy niski stopień kodyfikacji, a więc reguły gry same stają się przedmiotem gry. Stawką jest tu tworzenie definicji artysty oraz władza konsekracji, która *może być zdobyta i konsekrowana jedynie w i poprzez samą walkę* (ibidem: 351). Ze względu na ten niski stopień kodyfikacji profesji artysty, zawód przyciąga podmioty różniące się między sobą cechami, dyspozycjami oraz ambicjami:

Teraz to jest wyścig szczurów, jak ci się uda, tak masz. Do tego wchodzi jeszcze wiele ludzi, którzy są naturszczykami itd., że to się wszystko strasznie miesza i strasznie przeplata (...), jak chce się grać i dostawać różne role, to nie trzeba kończyć szkołę aktorską [4]

Na rynku świata sztuki istnieją liczne agencje aktorskie, kursy, przez których istnienie szkoły teatralne tracą swój monopol na ustanawianie prawomocnej definicji artysty. Akademia Teatralna buduje sobie pozycję w tej walce, tworząc obraz aktora jako osoby nie tylko posiadającej odpowiedni warsztat, ale i odpowiednio wykształconej:

Ja miałem taką świadomość, że ja przyszedłem do szkoły, która nie tylko uczy mnie ... jakiegoś warsztatu aktorskiego, ale również nie pozwala mi zgnusnąć intelektualnie [7]

Mi się wydaje, że to są studia jakoś ogólno-erudycyjne i ja mam wrażenie, że oni [aktorzy – przyp. aut.] się nie boją otwierać gęby publicznie (...) wydaje mi się, że tak szkoła nas..., mnie, nauczyła takiej ogólnej eru... erudycji, znaczy ja wiem teraz, jak składać zdania, no. [4]

Akademia ustanawia się jednocześnie w tej niekończącej się walce symbolicznego narzucania o władzę konsekracji, na pozycji obrońcy kultury prawomocnej, jak zauważają P. Bourdieu i J. C. Passeron (1990: 71), reprodukując ją w ten sposób: *Autorytet pedagogiczny jako arbitralna moc narzucania (...) jako władza przemocy symbolicznej przejawiająca się w postaci prawa do uprawnionego narzucania wzmacnia arbitralną władzę, która ją ustanawia, a którą ona ukrywa*. Zgodnie z uchwałą Senatu Akademii Teatralnej, studentom zakazuje się udziału w reklamach. A realizacje, w których biorą oni udział (filmy, teatr TV), nie są jednakowo cenione przez profesorów i „nie jest powodem do dumy ani praca w serialu, ani udział w produkcjach czysto komercyjnych”^{xxxv}. Tym samym, szkoła kieruje aspiracjami studentów, skłaniając ich do starania się o najbardziej pożądane i najmniej prawdopodobne ścieżki kariery oraz dokonywania inwestycji, które mogą być usprawiedliwione tylko bardzo niezwykłymi trajektoriami.

Jak widzieliśmy, egzaminy wstępne do Akademii Teatralnej funkcjonują jako rytuały instytucji. Selekcja jest jednocześnie elekcją konsekrowanej elity.

Ten proces wiodący do tworzenia „szlachectwa” dokonuje się poprzez magiczne efekty instytucjonalnego „pasowania”: bardzo niejasne, a zarazem bardzo restrykcyjne bariery wejścia, wzmacniane dodatkowo przez wyrosłą wokół nich bogatą sferę mityczną. Uznanie studentów, jako najbardziej utalentowanych, powoduje, że stają się oni niejako statutowo wydzieleni i przywiązani do miejsca oraz statusu społecznie wyróżnionych z powszedniości.

b. Fuksówka

Innym elementem rytuałów instytucji, pełniącym rolę konsekracji, jest fuksówka. Jest to obrzęd organizowany w pierwszych tygodniach roku akademickiego dla nowo przybyłych studentów Wydziału Aktorskiego^{xxxvi} przez kolegów z wyższych lat (tuż po oficjalnej ceremonii rozpoczęcia przez pedagogów)^{xxxvii}.

Fuksówkę można uznać za jeden z „rytuałów przejścia” w znaczeniu, które nadał temu pojęciu A. van Gennep (1960: 94): *ryty, które są związane ze zmianą miejsca, statusu, pozycji społecznej i wieku*. Badając działania związane z tymi ceremoniami w kategoriach ich porządku oraz treści, francuski socjolog wyróżnił ich trzy główne fazy: (a) separacji, podczas której uczestników rytuału pozbawia się atrybutów wcześniejszej pozycji społecznej; (b) marginalizacji, w której uczestnicy rytuału znajdują się na marginesie życia społecznego, ich status jest ambiwalentny, nie są w już w poprzednim stanie, ale i nie zdołali jeszcze osiągnąć stanu następnego; (c) włączenia, w której „przejście” zostaje uznane jako dokonane, a uczestnik rytuału osiąga nowy status.

Odnosząc ten Gennepowski model do Akademii Teatralnej, można zinterpretować fuksówkę jako przejście od świata zewnętrznego (zdefiniowanego potem jako nie-szkoła) do środowiska uczelni, przyjmowanie „fuksów” w poczet prawdziwych studentów. „Nowicjusze” zostają w pierwszej fazie odłączeni od wszelkich dotychczasowych uniwersów, których byli uczestnikami (rodzina, znajomi, społeczność lokalna). Znajdują się w rękach symbolicznej władzy, jaką sprawuje nad nimi cała wspólnota, do której usiłują „wejść”. Poddaje się ich wówczas licznym próbom wytrzymałości fizycznej i odporności psychicznej, by mogli zyskać miano „studenta”, ze wszystkimi prawami, jakie mu przysługują.

Aby dostrzec wszystkie cechy rytuału, jakim jest fuksówka, należy zwrócić uwagę na jego fazę marginalną. Szczególne właściwości tego etapu dostrzegł V. Turner (1969), korzystając z koncepcji rytuałów przejścia A. van Gennepa. Jednostki zostają wówczas wyłączone z codziennego życia i spędzają czas w interstrukturalnej fazie liminalnej (od łac. *limen*, próg), podczas której uczestnikom rytuału nadaje się nowe imiona, odsyłające do ich dwuznacznego statusu „pomiędzy” (*betwix and between*). Przekładając te kategorie na praktyki rytualne w Akademii, możemy dostrzec w nich pewien stopień unifikacji imion: osoby poddane rytuałowi zostają „fuksami” i „fuksicami”. Wydaje się, że pełni to funkcję zrównania wszystkich pozostających w fazie „przejścia”. Bowiem świadomość znalezienia się w prestiżowej Akademii Teatralnej może powodować poczucie wywyższenia się: „główka do góry, nosek do góry”^{xxxviii}. Jednakże brak tu całkowitej anonimowości, zanegowania podziałów płciowych, jak w modelu opisanym przez V. Turnera.

Rzeczywistość 'no-man's-land', rozpostarta między strukturalną przeszłością i przyszłością (Turner 2002: 55), w której „fuksy” pozbawione pozycji i miejsca, nie są *ani tu, ani tu* (ibidem: 95), obłożona jest licznymi nakazami i zakazami. W przypadku przyszłych członków społeczności Akademii Teatralnej, są to takie obowiązki, jak (za: Bieńkowska i In., 2002: 30):

1. każdorazowo przy wejściu do szkoły zawołać: „Vivat Akademia!”;
2. nauczyć się na pamięć imion i nazwisk wszystkich studentów i pracowników Akademii („fuksy” mają obowiązek posiadania specjalnego dzienniczka zawierającego powyższe dane);
3. każdego gdziekolwiek spotkanego studenta wydziału Aktorskiego przywitać formułką: „Fuks/fuksica roku zerowego... (tu imię i nazwisko) ma zaszczyt powitać panią/pana... (tu imię i nazwisko spotkanej osoby)”;
4. chodzić wyłącznie prawą stroną korytarza;
5. nosić tabliczki w formacie A4 ze zdjęciem i wypisanymi: imieniem, nazwiskiem, znakiem zodiaku, hobby, marzeniami;
6. co kilka dni w czasie przerwy obiadowej przedstawiać przygotowane przez I rok krótkie scenki i etiudy;
7. na żądanie studenta wykonać etiudę;
8. ułożyć hymn własnego roku;
9. codziennie uczestniczyć w wieczornych zebraniach fuksówkowych.

Takie zebrania trwają po kilka godzin po zakończeniu zajęć. W ich trakcie „fuksy” stoją w szeregu, podzielone według płci i wzrostu, nie wolno im usiąść bez pozwolenia studentów, rozmawiać, ani śmiać się (w slangu „gotować”) oraz żuć gumy, a głównym ich zadaniem jest przedstawienie studentom krótkich etiud, na przygotowanie których mają 2-3 minuty. W razie nie wykonania polecenia, odpowiedzialność ponosi cała grupa. „Fuksom” zakazuje się również wszelkich używek.

W tym zarysowanym ogólnie obrazie fuksówki, możemy dostrzec elementy, podkreślanego przez A. van Gennepa terytorialnego przejścia. W społecznościach plemiennych naturalną granicą może być skała, drzewo, rzeka, której nie można przekroczyć bez sankcji ponadnaturalnych. *Częściej granica jest zaznaczana przedmiotem, której ustanowienia poprzedzały akty uświęcenia, a zakaz wkraczania na dane terytorium ma charakter magiczno-religijny* (ibidem: 95). Podobnie i „fuksy” znają swoje miejsce: chodzą jedną stroną korytarza, wiedzą, że lepiej nie pojawiać się w klubie „Marcinek”, w którym zwykle bawią się uczący się w AT, bowiem studenci przygotowują tam program fuksówki. Sankcją za pogwałcenie tych zakazów są np.: dodatkowe zadania, etiudy.

Fuksówkowe obrzędy obejmują kolejny komponent liminalności przedstawiony przez V. Turnera, a mianowicie ludyczną dekonstrukcję i przeniebowanie tradycyjnych konfiguracji kulturowych^{xxxix}: *wyolbrzymienie, deformowanie, przedstawianie w krzywym zwierciadle przedmiotów, gestów, działań, zjawisk wziętych z przestrzeni norm i wartości społecznych* (Deflem 2002: 193). Niektóre z reguł obowiązujących w tym świecie nieskończonej głębi antystrukturalnej, jakim staje się Akademia Teatralna na ok. 20 dni, mają konkretny i widoczny cel, jak np.: tabliczki z imionami oraz obowiązek prowadzenia dzienniczków. Mają one służyć zapoznaniu się ze sobą obu stron relacji fuksowania, scalenie „fuksów” ze wspólnotą Akademii. Natomiast są i takie reguły, odznaczające się dużą dozą arbitralności, a często i absurdalności, którym „fuksy” również muszą się podporządkować. Są to zakazy dla samego

zakazu: „jeżeli wam się czegoś zakazuje, jest to zakazany owoc, no to jeżeli po trzech tygodniach wam się powie: „Możecie!”, no to, no jest coś takiego...”^{xl}.

Jak widać na powyższym przykładzie, struktura społeczna wspólnoty szkolnej jest uproszczona, jedyną strukturalną cechą w tej fazie jest obecność autorytetu:

Główna rzecz to jest taka, z naszej [studentów – przyp. aut.] strony patrząc: ‘Student ma zawsze rację, a jak nie ma racji, to ma rację’. To jest główna zasada.^{xli}

„Fuksy” muszą się zachowywać biernie i unizenie, zaakceptować bez żadnych skarg arbitralne kary.

Zwróćmy uwagę na fakt, że ta struktura jest budowana w oparciu o sztukę manipulowania wrażeniami. Podstawą fuksówki jest „umowa społeczna” między studentami oraz „nowo przybyłymi” do Akademii^{xlii}: „Wy jesteście fuksami, my jesteśmy studentami, więc wy robicie, co my wam każemy i to my się z tego śmiejemy, my się bawimy, a nie wy. I niech ta umowa pozostanie niezmieniona.”^{xliii} To studenci są stroną inicjującą, goffmanowskim zespołem, który będzie starał się przekształcić nowoprzyjęte osoby w swoją widownię i dać występ, przekazując im i wywołując w nich odpowiednie wrażenia, w celu narzucenia własnej definicji sytuacji:

‘Chcecie się bawić?’ Oni nie wiedzą kompletnie, o co chodzi, więc oczywiście mówią..., no bo widzą tutaj wszystkich studentów i nagle oni naprzeciwko nich..., mówią: ‘Tak, chcemy!’^{xliv}.

Reguły gry zostały określone w sposobie komunikacji, nowicjusze godzą się na propozycję studentów, a zatem na ich definicję sytuacji, *definicji wyrażającej, rzecz można, jego [występującego – przyp. aut] przekonanie, czym jest rzeczywistość* (Goffman 2002: 115). Studenci dbają zatem o odpowiednią dramatyzację swojego występu. Funkcjonując jako zespół (według Goffmana grupa, która wywodzi się z interakcji) złożony z osób „wtajemniczonych”, mają do dyspozycji strategiczne środki manipulowania wrażeniami: wyglądem i sposobem bycia komunikują swoją wyższą pozycję (podniesiony głos, srogie i nieustępliwe spojrzenie, a ogólniej, panowanie nad swoim głosem i twarzą); podsuwanie publiczności wyidealizowanych obrazów, przedstawiając jedynie produkt końcowy, nad którym kierownictwo obejmuje dyrektor fuksówki (realizujący ustalony wcześniej drobiazgowy plan działania)^{xlv}; kontrola nad miejscem akcji oraz nad informacjami, jakie uzyskuje widownia; dramatyzacja działalności (próby przed spotkaniem fuksówkowym, zachowanie emocjonalnego dystansu wobec przedstawienia by móc radzić sobie z nieprzewidzianymi trudnościami dramaturgicznymi w miarę ich pojawiania się); mistyfikacja (tworzenie aury tajemniczości przez ograniczanie kontaktów i utrzymywanie dystansu, uniemożliwiające nawiązanie poufalejszych stosunków, dyscyplinowanie).

Jednakże rzeczywistość tworzona w czasie fuksówki jest tak krucha, jak wrażenia, na których się opiera, jest *czymś, co najmniejszy przypadek może zniszczyć* (ibidem: 85). Wystarczy jeden gest „fuksa”, wyrażający jego obojętność wobec tego, co mu się każe, by ten porządek runął. Tę łamliwość z trudem budowanej struktury wyraża wypowiedź dyrektora fuksówki:

On [niesubordynowany fuks – przyp. aut.] mówił, miał do tego prawo, wiedział, że nikt go nie uderzy, nikt mu nic nie zrobi, on mówił: 'I co z tego?' Znaczący, to było w oczach jakby, między wierszami.^{xlvi}

Rezultatem rytualnych działań, odbywających się poza czasem, jest wytworzenie się wspólnoty, którą V. Turner nazywa *communitas*, w odróżnieniu od *community*, wspólnoty mającej miejsce na „płaszczyźnie życia zwyczajnego”. Pojawia się ona w czasie fazy liminalnej, tam, gdzie struktura ulega czasowemu zawieszeniu. Jest to społeczność równych jednostek, podlegających wspólnie autorytetowi starszych, stosunkowo niezróżnicowana. Zawiera w sobie komponent świętości: życie codzienne, czas świecki, zostaje zastąpiony czasem sakralnym, tu też dokonuje się zmiana i wyłania się nowy porządek. Uczestnik rytuału jest *tabula rasa*, na którą ma zostać wpisana wiedza i mądrość grupy, (...) która zawiera w sobie wszystkie odcienie wartości, norm, postaw kulturowych społeczności (Turner 1869: 96). Dlatego dopuszcza się w tym procesie częściową destrukcję stanu wcześniejszego i częściowe okrojenie jego istoty, by przygotować „neofitów” do radzenia sobie z nowymi obowiązkami:

No przychodzą nowe kompletnie osoby, (...) no i tutaj wchodzi w jakiś nowy, inny świat, bez niczyjej pomocy, a fuksówka jest jedynym czasem w szkole, kiedy się ktoś tobą zajmuje, ktoś wykazuje tobą jakiegokolwiek zainteresowanie^{xlvii}.

Neofici natomiast, ze swojej strony, muszą pokazać, że są *gliną*, którą ma ulepić społeczność (ibidem: 103).

Warto dodać w tym miejscu, by podkreślić tymczasowość *communitas*, jej kondycję raczej nieustannego wyłaniania się, niż trwania, że ten umowny świat może przestać istnieć z dnia na dzień. Może tak się stać, mimo niedokończonego procesu rytualnego przejścia, odsłaniając przed „fukami” przepastny charakter zbudowanej rzeczywistości. Oczekują one wszak na symboliczne dopełnienie ceremonii, końca stanu *symbolicznego ukrycia* (Mach 1998: 20). Fuksówka może zostać zerwana przez studentów. Paradoksalnie, jest to zabieg socjotechniczny. Załamując ustanowiony porządek, studenci w rzeczywistości wzmacniają wiarę weń i zaangażowanie „fuków”:

To znaczy dla nich [fuków – przyp. aut.] musi być to umotywowane. Nie możemy my powiedzieć: 'Nie podoba nam się państwa sposób bycia. Zrywam.' Musimy tak podprowadzić, żeby oni mieli wyrzuty sumienia, żeby oni myśleli, że to z ich winy została zerwana fuksówka, nie przez nasze widzimi się. (...) 'To ja wam dziękuję. Nie ma was. Nie ma nas. Cześć'.^{xlviii}

Inne możliwe sankcje, poza niedokonanym procesem przyjęcia „fuków” do grona studentów, to kolejne manipulacje informacją przez studentów, tzw. straszenie, że

Nie przychodzimy na ich egzaminy, a to straszne, że jak żaden student i jest tylko dwanaście osób z komisji, kamienne twarze, nikt się nie uśmiechnie i bez komentarza, bez brawek na końcu.^{xliv}

Jak zauważa V. Turner (1969: 105), *mowa to nie tylko komunikacja, ale i władza oraz mądrość społeczności*. Wspomniałam już wcześniej, że informacja płynie od studentów do „fuksów”, którzy nie mogą odzywać się bez pozwolenia studentów. A ci zreżymie manipulując wytwarzanymi wrażeniami, budując atmosferę napięcia, przekazują „fuksom” reguły rządzące światem szkolnym, a nawet szerzej, zawodowym, np.: swoboda grania, jakiej oczekuje się od aktora na scenie:

My im dajemy tyle czasu na zrobienie etudy, że oni nie są w stanie przygotować jej. I o to chodzi. Oni nie mają być w stanie, oni mają wyjść i zaimprovizować, ustalić między sobą sytuację. (...) Musi być w tym luz...”¹.

Niektóre z owych reguł (za: Bieńkowska i In. 2002: 32), to istnienie silnej hierarchii; nieustanne wystawianie na próby; fakt, że gra się nie takie role, jakie chciałoby się grać, ale takie, jakie przydziela reżyser lub dyrektor teatru; istnienie odpowiedzialności zbiorowej; fakt, że praca w zawodzie aktorskim wymaga zdolności improwizowania, współpracy z innymi oraz umiejętności zawierania kompromisów. Fuksówka na ponadto uświadczyć „fuksom”, jak ciężkie fizycznie są studia i praca w zawodzie aktora, stąd długotrwałe, męczące zebrania. No i, rzecz najważniejsza, „fuksy” mają stworzyć zgrany zespół ludzi, którzy przez następne cztery lata będą zmuszeni całymi dniami ze sobą przebywać, pracować, bawić się:

Oni się nie znają kompletnie wchodząc do szkoły, są z całej Polski, więc przychodzą nieznani kompletnie sobie i przede wszystkim muszą się poznać. Muszą nauczyć się działać w grupie.¹ⁱ

Zespół tworzy się już przez sam fakt bycia publicznością innego zespołu: *w pewnym istotnym sensie wszyscy pozostali uczestnicy interakcji, dając występy w odpowiedzi na występ zespołu, sami również tworzą zespół* (Goffman 2000: 121).

Należy zwrócić jeszcze uwagę na znaczenie, jakie ma fuksówka dla „prawowitych” członków instytucji. Jako zespół, który ma wywrzeć odpowiednie wrażenie, studenci zobligowani są do ukrywania przed publicznością braku zgody, manifestowania jednomyślności, okazywania sobie szacunku: *jeśli występ ma się udać, to rozmiar i charakter umożliwiającej go współpracy musi być trzymany w sekrecie* (ibidem: 134). Świadomi tego są fuksujący studenci Akademii:

Jeśli nie będzie zgodności między nami, to po drugiej stronie, przy fuksach, też nie będzie zgodności. Bo widzą, że my się o coś kłócimy, nie zgadzamy, że jest jakaś niepewność, sami nie wiemy, czego chcemy, więc oni też są zdeorientowani.

Inną regułą, której studenci muszą przestrzegać, by wrażenie, które chcą wywrzeć na fuksach, miało odpowiednią siłę oddziaływania, to zachowanie ustalonej w zespole hierarchii. Studenci II roku, jako że są najmłodszymi członkami wspólnoty, fuksowanymi jedynie rok wcześniej oraz ze względu na fakt, że nie mają jeszcze pełni praw w szkole (proces selekcji kończy się dopiero

po III semestrach), nie mogą brać znaczącego udziału w rytuale, są odsunięci od decyzji (również po to by uniemożliwić „odegranie się”). Właściwym podmiotem przygotowującym obrzędy są studenci III roku. Czują się oni w szkole „na swoim miejscu” [9], w przeciwieństwie do osób z IV roku, którzy są „na wylocie” [4], nie mają już zajęć w Akademii, nierzadko rozpoczęli już życie zawodowe. Poprzez wspólny wysiłek i czas poświęcony na przekazanie młodszym kolegom zasad rządzących szkołą, zacieśniają się więzi między studentami.

Faza liminalna rytuału przejścia w Akademii Teatralnej kończy się po trzech-czterech tygodniach od rozpoczęcia roku akademickiego. Symboliczny koniec tego antystrukturalnego stanu zaznaczony jest w postaci przedstawienia fuksówkowego, w trakcie którego „fuksy” prezentują przed zgromadzoną publicznością (pedagodzy, studenci, goście z zewnątrz) przygotowany przez siebie program artystyczny. Podobnie swój program, specjalnie przygotowany dla „fuksów” na tę uroczystość, przedstawiają studenci czwartego roku. W ten sposób żegnają szkołę, „przekazując pałeczkę sztafetową”^{lii} młodszym kolegom.

Fuksówka wywiera bardzo silne piętno na osobach, które jej doświadczyły. Skutki fuksówki widoczne są jeszcze przez kolejne miesiące pracy w szkole. Studenci wspominali o niej w każdym wywiadzie przeprowadzonym w 2000 roku, czyli w kilka miesięcy po jej przejściu. Ale fuksówka pojawiła się także w wywiadach z 2003 roku, nierzadko we fragmentach narracyjnych, zdradzając swoją ogromną siłę oddziaływania na jednostki poddane jej działaniu.

Część osób odbiera fuksówkę bardzo traumatycznie, jako zniewolenie, zablokowanie czy wręcz zaszczucie. Może powodować ona przerażenie, nierzadko płacz, obniżenie poczucia własnej wartości, zamknięcie, nieefektywną pracę, bo twórcze podejście do zawodu blokowane jest poczuciem strachu. Ale ten ryt instytucji może być przez innych odebrany jako zabawa, frajda, impreza. A jego skutki to: zyskanie większej odwagi i śmiałości w prezentowaniu własnych propozycji, przełamanie blokad nieśmiałości, nauka abstrakcyjnego myślenia, pokory.

Warto w tym miejscu dodać jeszcze, że w czasie trwania fuksówki, bardziej niż w każdym innym czasie, Akademię Teatralną można uznać za placówkę posiadającą wiele cech przypisanych przez E. Goffmana (1975) instytucjom totalnym. Taki wniosek przedstawiono w raporcie z badań w Akademii, przeprowadzonych w 2000 roku (Bieńkowska i In. 2002). Pokrótce je przypomnę.

W czasie trwania fuksówki można dosyć dobrze opisać Akademię Teatralną jako wyraźnie podzieloną na świat podwładnych i świat personelu. Goffman twierdzi, że w instytucjach totalnych przekształca się osobowość podwładnych poprzez systematyczny proces degradacji – niszczy się ich więzi ze środowiskiem macierzystym. A w czasie fuksówki uaktywnia się grupa personelu, jaką tworzą studenci starszych lat. Władza ma charakter grupowy i stosuje sankcje za wykroczenia (śmiech na zebraniu fuksówkowym, przejście niewłaściwą stroną korytarza). A nawet można doszukać się we władzy studentów nad „fuksami” stosowania sankcji w jednej dziedzinie, za wykroczenia w innej (ingerencja w życie prywatne, np. zakaz palenia papierosów). Noszenie tabliczek na piersiach jest sposobem napiętnowania „fuksów”. Studenci wytwarzają wokół swych podwładnych *sić przymusu, osądu i presji* (Goffman 1975: 157), ubliżają im, surowo egzekwują przestrzeganie bardzo szczegółowych przepisów dotyczących zachowania podczas fuksówki.

Można by znaleźć w sposobie funkcjonowania Akademii również elementy oficjalnych uzasadnień tych *ataków na osobowość* (ibidem: 156), które w instytucjach totalnych podaje się przede wszystkim w celu ukrycia dążenia do kierowania działalnością dużych grup ludzi na małej przestrzeni (idea przyzwyczajania „fuksów” do trudności związanych z zawodem, integracji całego roku, ma pomóc w ukryciu prawdziwych motywów studentów – np.: chęć rewanżu za udreki związane z ich własną fuksówką). Jednakże tak daleko posunięte doszukiwanie się podobieństw wydaje się już nadinterpretacją, choć jak napisano w raporcie, *trzeba przyznać, że liczna grupa badanych poddała się atmosferze terroru, rzeczywiście zaistniała u nich deprywacja osobowości i poczucie degradacji* (Bieńkowska i In. 2002: 108). Można również zauważyć zaistnienie kolejnej cechy instytucji totalnej w czasie fuksówki: pojawiają się różne techniki adaptacyjne do tych specyficznych warunków zewnętrznych (wycofanie z sytuacji, bunt, zadomowienie).

E. Goffman (1975: 151) twierdzi, że żadna z cech przez niego wyselekcjonowanych nie jest wyłączną właściwością instytucji totalnych ani nie jest wspólna im wszystkim, a każda z nich *w znacznym stopniu posiada szereg cech stanowiących atrybuty organizacji totalnych*. Tak więc Akademia Teatralna w czasie trwania fuksówki również tylko częściowo pasuje do tego opisu. Można doszukiwać się podobieństw szkoły zarówno do miejsc kontemplacji, jak i do instytucji powołanych do realizacji określonych zadań technicznych: koszary wojskowe, internaty.

Jak starałam się pokazać, fuksówka pełni rolę instytucjonalnego rytuału przejścia. Doświadczenie jej jest kolejnym, w serii aktów konsekracji, dokonywanym na nowicjuszach, wiodącym ich do poczucia wyróżnienia z powszedniości. Fuksówka jest elementem ideologii instytucji. Wraz z przejściem takiego rytuału, jednostki w nim uczestniczące nabierają przekonania o konieczności jego istnienia, by możliwe stało się właściwe funkcjonowanie w szkole. Ten pogląd staje się elementem ideologii instytucji, wzmacniającym zaangażowanie jednostek w grę, którą jest studiowanie w Akademii Teatralnej, a ogólniej bycie aktorem.

c. Trening

Fuksówka stanowi tylko jeden aspekt relacji trenowania w Akademii Teatralnej. Jak wskazywałam, jednym z jej jawnych celów jest wdrożenie studentów I roku w rytm pracy uczelni. Organizacja życia w szkole, system praktyk, relacje między pedagogami i studentami, wszystko to świadczy o istnieniu kolejnego rytuału instytucji, również pełniącą funkcję konsekracji – ascezy.

Studia na Wydziale Aktorskim trwają cztery lata. Zajęcia odbywają się codziennie, oprócz niedziel (ewentualnie wtedy odrabia się zaległe zajęcia), od rana do wieczora z piętnastominutowymi przerwami i dłuższą, godzinną przerwą obiadową. Studenci mogą zjeść wówczas obiad w szkolnym bufecie. Plan zajęć jest bardzo napięty, studenci wychodzą ze szkoły o 22. Po zajęciach, kończących się zwykle o 18-19, studenci zostają w Akademii, by ćwiczyć (w slangu „robić próby”). Taki tryb nauki wyklucza zaangażowanie się studentów w inne, niż szkoła aktywności. Wyklucza wręcz jakiegokolwiek życie towarzyskie wykraczające poza społeczność Akademii.

Spójrzmy na ten sposób funkcjonowania instytucji edukacyjnej jako na ascezę pedagogiczną, w której człowiek poddawany jest licznym „próbom”. P. Bourdieu (1996: 111), analizując system praktyk edukacyjnych tzw. klas przygotowawczych, porównuje ascezę pedagogiczną do ascezy religijnej: *Jakakolwiek czynność może funkcjonować jako podstawa ascezy pedagogicznej dlatego, że to, czego się naucza, to nade wszystko pretekst do formalnych ćwiczeń, funkcjonujących jako rytę negatywne, w sensie Durkheimowskim*. W organizacji praktyk pedagogicznych Akademii Teatralnej możemy odnaleźć wiele takich, które przyjmują formę zakazu i działają jako instrumenty magicznej granicy. Chodzi tu o wspomnianą już izolację studentów od środowisk rówieśniczych, z którymi byli związani wcześniej, społeczności lokalnych, a nierzadko i rodziny w ogóle.

Rozpoznani, poprzez fakt (formalnego i nieformalnego) nabycia statusu członka społeczności Akademii Teatralnej, jako „szlachetni”, studenci stają się niejako uświęceni. Rozpoznani również jako posiadający zdolność do zaangażowania się w „czyste” praktyki (poświęcenia się sztuce), tzn. oczyszczone z wszelkich profanicznych, pragmatycznych i zorientowanych na korzyść celów, zostają tym samym odseparowani magiczną granicą od „zwykłych ludzi”. To odcięcie, jako forma kultu negatywnego, nie jest tylko systemem hamowania, powstrzymywania się od pewnych działań, ale również, jak zauważa E. Durkheim (1990: 297), *wywiera pozytywny wpływ na religijną i moralną naturę człowieka*. Bowiem izolacja od „profanicznej” sfery rzeczywistości, czyli od wszystkiego tego, co jest poza szkołą, powoduje, że studenci mogą nawiązać bliski kontakt z tym, co sakralne (światem sztuki).

Zewnętrzne przejawy poczucia przez studentów Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej swojej „inności” (zarówno poza Akademią, jak i w niej) można znaleźć w licznych zachowaniach, z czasem postrzeganych jako „choroba tej szkoły” [6]. Chodzi tu o zjawisko zwane „aktorstwem korytarzowym/bufetowym”^{liii}. Kolejnym przejawem zaznaczania swojej „inności” jest zachowanie studentów Akademii w czasie spektaklu, gdy siedzą na widowni w teatrze. Manifestują oni wówczas swoją „praktyczną wiedzę”, znajomość technik i warsztatu aktorskiego, nagłymi, niespodziewanymi wybuchami śmiechu w najmniej spodziewanych przez „zwykłą publiczność” momentach:

Bardzo łatwo można rozpoznać publiczność na scenie czy jest ze szkoły, czy jest obca. Bo jeśli publiczność jest obca, to będzie, że tak powiem, reagowała w odpowiednich miejscach, a... czyli w takich, w których się spodziewamy reakcji, a publiczność szkolna śmieje się... nie śmieje się z postaci, ale z aktorów. (...) to jest taki śmiech nie na miejscu i on bardzo przeszkadza. [3]

Asceza polega na tym, że *gdy człowiek się już zastosuje do wymaganych zakazów, staje się kimś innym* (ibidem). W okresie przed nauką w Akademii Teatralnej, studenci byli „istotami zwykłymi”, dlatego właśnie musieli zachowywać dystans w stosunku do „sił sakralnych”. Bardzo dobitnie ilustruje tę relację wypowiedź jednego ze studentów:

Ja pochodzę z małego miasta, gdzie tak naprawdę, ja to tak brzydko nazwę teraz, tam się myśli, że aktor, który gra w telewizji, to ma porcelanową dupę (...) myśli się o nich w

kategoriach zdecydowanie kogoś wyższego, lepszego, innego, zdolnego... [5]

Student zbliża się do „sacrum”, już choćby dlatego, że oddalił się od „profanum”: *oczyszczeniem i uświęceniem stało się dla niego samo to, że oderwał się od niskich i pospolitych dążeń własnej natury* (ibidem). Tak jak uczestniczenie w ceremonii religijnej nie jest możliwe bez uprzedniego poddania się jakiemuś rodzajowi wprowadzenia, wiodącego stopniowo w świat sacrum, tak i w tym przypadku, nie da się partycypować w ceremoniach świata sztuki, bez wcześniejszego przejścia przez Akademię Teatralną (a w jej ramach przez fuksówkę). Jeden ze studentów ujmuje istnienie tego szczególnego źródła mocy, jakim jest przejście obrzędów kultu negatywnego, zwracając uwagę, że:

Musisz przez to przejść, żeby tak naprawdę wejść w ten zawód (...) ja nie mógłbym być aktorem bez tej szkoły, bo tyle się nauczyłem tam (...) Ja tego wszystkiego używam w pertraktacjach z innymi szkołami jakby w... nie wiem, zdobywaniu sznytów w karierze, bo to jest istotne w sensie takim, że to jest pewnego rodzaju forma, bez której się nie można obyć tak naprawdę. Ponieważ gdzieś dla kogoś, jak kończysz Akademię teatralną, to jest wyznacznik. [7]

W ascezie religijnej mnożące się zakazy mają przynieść całkowitą zmianę stanu inicjowanego. W przypadku ascezy pedagogicznej Akademii Teatralnej chodzi głównie o jeden „zakaz”, нефункционujący nawet jako taki, postrzegany przez studentów jako konieczność: zamknięcie w hermetycznym świecie szkoły, separacja od tego, co znajduje się „tam, za murami” [8]. Każde przestrzeganie zakazu ma pewien charakter ascetyczny. Wyrzeczenie się rzeczy, która może być użyteczna albo zaprzestanie takiej formy działania, które jako już stosowane musi zaspokajać jakąś ludzką potrzebę, zawsze wymaga zmuszenia siebie do udreki i wyrzeczeń. W relacjach studentów odnajdujemy wiele fragmentów świadczących o szoku spowodowanym trybem życia wymuszonym przez szkołę:

Na samym początku było bardzo dużym szokiem, że nagle się okazało, że nie mam czasu na to, żeby spotkać się z kumplami, żeby pójść do kina, obejrzeć w domu na video albo żeby sobie coś poczytać, tym bardziej, że byłem przyzwyczajony do obcowania z literaturą po tej filologii klasycznej. No i wiesz, było to dla mnie szokiem, że nagle, kurcze, nie mogę... że muszę się, muszę się zajmować czymś innym. Tym bardziej, że coś, co wymaga dużego zaangażowania i dużego poświęcenia czasu, no. Więc na początku było szokiem i bardzo mnie to denerwowało i bardzo źle się z tym czułem. [3].

Inne „próby”, którym zostaje poddany student Akademii Teatralnej, przyjmują formę egzaminów. Pierwsze trzy semestry w szkole są selekcyjne. Życie studentów skupia się wyłącznie na tym, „aby nie odpaść” [10], co powoduje, że nieustannie towarzyszy im poczucie paniki i strachu. Należy dodać, że w przypadku badanych, spośród 24 osób, do IV roku dotrwało 19. Oprócz instytucji „skreślenia z listy studentów” istnieje też jej łagodniejsza odmiana w postaci „zastrzeżeń”, przedstawianych studentom pod koniec semestru, co każdy z nich odbiera jako sygnał, że: „miałem być wyrzucony” [5],

„byłem taką osobą, która miała wylecieć” [7]. Z otrzymaniem listy zastrzeżeń wiążą się często bardzo silne emocje, gdyż ocena pada na całą osobę studenta i dotyczy nie tylko jego umiejętności technicznych:

Jeżeli ktoś ci mówi, że coś jest nie tak, to ty masz wrażenie, że z tobą coś jest nie tak (...) wiesz, że to jest takie... coś cholerrrrnie (podkreślając) osobistego [4].

Wraz z przejściem tej drogi „przez ciernie” [4], wiążącej się nie tylko z izolacją, ale też z poddaniem surowym warunkom nauczania („potworna harówka i praca” [5], „zapierdzielałam jak mróweczka” [6]), kiedy jest się postawionym w sytuacji, że „nagle ktoś się mnie czepia i to jeszcze, wiecie, to nie jest tak, że się czepia tego, czy ty jesteś... czy ty coś umiesz, czy nie, ale zaczyna się czepiać twojego nosa, jak ty wyglądasz, jak ty chodzisz, jaką masz dupę” [7]), „stary” człowiek, wraz ze swoimi pasjami, pragnieniami, słowem, swą naturą, musi umrzeć. A cierpienie to znak, że pewne więzi łączące człowieka ze światem profanum zostały zerwane.

Tak jak asceci religijni opisywani przez Durkheima *zdobycją wyjątkową świętość dzięki głodówkom, czuwaniom, samotności i milczeniu, jednym słowem – bardziej dzięki wyrzeczeniom niż bogobojnym, pozytywnym uczynom (ofiary, dary, modlitwy)* (ibidem: 299), tak „asceci pedagogiczni” zdobywają swoje „szlachectwo”, poświęcając się całkowicie szkole. Asceta wznosi się ponad ludzi. „Uświęcony” student lekceważy wszystko, co należy do świata codziennego, do tego, co, jak pisze Durkheim, zazwyczaj pasjonuje ludzi.

Odstawiłem wszystko, co poza szkołą (...) odrzuciłem wiesz swoje jakieś zainteresowania, czy quasi-zainteresowania. Porzuciłem granie na fortepianie, tradycję rzymską i język starogrecki na rzecz szkoły i zrobiłem to świadomie (...) Poświęciłem się całkowicie, cały semestr poświęciłem temu Dostojewskiemu i pracy z Gliną^{liv}. [3]

To poświęcenie jest niezbędne do *trzymania w wiernych wystarczającej odrazy do łatwego życia i pospolitych przyjemności. Cel, który wyznacza elita, musi być za wysoko, aby tłum nie zepchnął go zbyt nisko* (ibidem: 304).

P. Bourdieu (1996: 110) zwraca uwagę na fakt, że elity, chcąc zapewnić sobie monopol na uświęconą i ludzką doskonałość, muszą przejść przez niezbędną dla nich szkołę kształtowania się i hartu, w której zdobywają cnoty bezinteresownej wytrwałości, *umożliwiające im kontrolę nad naturą, to znaczy nad tymi, którzy nie potrafią kontrolować własnej natury.*

Odnosząc te uwagi do studentów Akademii Teatralnej, możemy dostrzec, jak szkoła wpaja w nich imperatyw nieustannej, ciężkiej pracy nad sobą:

Miesiące pobytu w tej szkole, które jakby... no tak cię nastraja do życia, wiesz, która cały czas ci mówi, że jesteś niedoskonały i to bardzo niedoskonały, że masz... tyle kurcze, do zrobienia, względem siebie i swojej pracy, że aż głowa boli, że może nie wiem, osiągniesz kawałek doskonałości w wieku 50 lat. (...) Może dlatego ja jestem tak nastawiona, jak ktoś mówi, wiesz, że zarabia 600 zł miesięcznie, ‘ale ogólnie to luz, nie? Super’. ‘Co robisz?’, ‘Gdzieś tam..., coś tam..., przenoszę głośniki, ale

luz!’ To tak sobie myślę, że ja bym tak nie potrafiła, mnie by to wręcz drażniło, takie podejście do życia. [6]

Powyższy cytat dowodzi postawy, którą P. Bourdieu (ibidem) ujmuje w wyrażeniu: „*jestem sam dla siebie mistrzem i mistrzem dla świata*” (*I am a master over myself and over universe*), którą uważa za etyczne wyznanie wiary. W ten sposób jednostka zajmująca pozycję dominującą *usprawiedliwia sobie samej własną dominację, odnosząc się do swej naturalnej zdolności dominowania nad swoją naturą.*

Studenci jawią się tu jako Weberowscy „asceci wewnątrzświatowi” (Weber 1994: 157), według których marnowanie czasu jest pierwszym i najcięższym grzechem, bo *życie jest zbyt krótkie i cenne, by zatrzymywać własne powołanie* (ibidem), a imperatywem jest praca, działanie:

‘Jezus, mam godzinę, co ja mam robić, co mam robić’. Na I roku to był szok, wypadały zajęcia i tak: ‘O Jezu! Dziura, trzeba coś zrobić... próbę zrobię... nie, nie mogę zrobić próby, bo moja koleżanka ma teraz inną próbę, co ja mam zrobić?’ [9]

Praktyki dyscyplinowania, stosowane w szkole, spowodowały wytworzenie się w studentach postawy, której głównym rysem jest racjonalna systematyzacja własnego sposobu życia oraz odrzucenia wewnątrz świata wszystkiego, co etycznie irracjonalne.

Wszystkie te praktyki: odcięcie od „zwykłego” otoczenia, zerwanie więzów rodzinnych, wstąpienie do społeczności edukacyjnej, transformacja całego sposobu życia, asceza, fizyczne i mentalne ćwiczenia, mające na celu obudzić w studencie zdolność do ponownego narodzenia, ciągle testowanie charyzmatycznych kwalifikacji (egzaminuj jako sprawdzanie, czy „jestem na tyle dobry, czy się nadaję” [9]), to „próby”. Przejście ich powoduje wzbudzenie w studentach świadomości i poczucia bycia włączonym w krąg wybranych i gwarancję dostępu do „uświęconego życia”. By zobrazować działanie tych praktyk, można porównać je do sfery religijnej:

Kult pozytywny staje się możliwy dopiero wtedy, gdy człowiek dobrowolnie się czegoś wyrzeka, rezygnuje, obojętnie na samego siebie, a zatem – cierpi. Nie powinien się tego lękać – jedynym warunkiem, aby z tych zobowiązań można się było wywiązać nawet z radością, jest pewna do nich sympatia. Ale to wymaga treningu i do tego zmiierzają właśnie praktyki ascetyczne (Durkheim 1990: 304).

Ten proces transformacji, przejście od kultu negatywnego do kultu pozytywnego dokonuje się, jak starałam się to udowodnić, poprzez magiczne operacje separacji i agregacji, analogicznych do tych tworzonych przez rytuały przejścia. W ten sposób powstaje konsekrowana elita, która, jak pisze P. Bourdieu (1996: 102), *nie tylko jest rozróżnialna i oddzielona, ale także rozpoznawana przez innych i siebie jako warta tego.* Działania dokonywane na nowicjuszach modyfikują ich obraz siebie i ich funkcji zarówno w oczach swoich, jak i innych. Dzięki praktykom, jakim zostali poddani w Akademii, stają się kimś zupełnie innym zarówno dla innych, jak i dla siebie, „zwykłe bycie” zostaje zmienione w „coś, czym wcześniej nie byli”: „każdy zaraża swoje bycie człowiekiem odrobiną tego, czego dowiaduje się tutaj” [9].

Podsumowując dotychczasowe rozważania należy podkreślić, że wpływ Akademii Teatralnej na jej studentów polega głównie na tym, że szkoła poddaje swoich wychowanków surowym praktykom ascetycznym, funkcjonującym jako magiczne operacje wyświęcania. Akademia dokonuje serii kolejnych aktów konsekracji na osobach silnie wyselekcjonowanych jako „najzdolniejszych”, formując ich w oddzielną grupę, powodując wzrost ich kapitału symbolicznego: *monopol, gdy jest rozpoznany, zmienia się w szlachectwo* (ibidem).

2. Charakterystyka działań pedagogicznych

Należy się zastanowić czy działania pedagogiczne, występujące w Akademii Teatralnej, oprócz tego, że pełnią rolę konsekracji, mają jakieś szczególne charakterystyki, dzięki którym można by wyjaśnić zmianę, dokonującą się w osobach poddanych owym praktykom? Przyjrzyjmy się zatem, jak proponuje P. Bourdieu (1996: 84), temu, czego uczy się milcząco poprzez warunki samego nauczania. Zdaniem francuskiego socjologa bowiem, *głównego aspektu tego, co jest transmitowane nie można znaleźć w jawnych treściach (program nauczania, syllabus), ale w samej organizacji działania pedagogicznego.*

Zwróćmy uwagę na to, jakie treści niesie ze sobą doświadczenie pierwszych dni spędzonych w szkole. Jak widzieliśmy, wpływają one pod znakiem rytów inicjacyjnych. Jednostki niespodziewanie zostają wrzucone w zupełnie nowy świat, o istnieniu którego albo w ogóle wcześniej nie słyszały, albo wiadomości o nim były na tyle ograniczone, że nie dało się wydedukować z nich żadnej ogólnej zasady, która pozwoliłaby na zrozumienie jego reguł. Wskazywałam też wcześniej na to, jak silne emocje wiążą się z doświadczeniem fuksówki. Niezależnie jednak od sposobu odbioru, pierwsze miesiące nauki, tuż po jej zakończeniu, zdominowane są poczuciem zagubienia w szkole, niezajomości reguł nią rządzących. Często można je zinterpretować jako nagłe wtargnięcie w życie obcej rzeczywistości i początek biograficznych procesów trajektoryjnych, poczucia bezwładu w życiu i braku kontroli nad nim.

Szukając odpowiedzi na pytanie o źródła niemożności zrozumienia przez studentów tego, jakie mechanizmy rządzą Akademią Teatralną, czego się od nich wymaga, zwrócę się ku problemowi pedagogiki nauczania. Bardzo często w relacjach badanych możemy odnaleźć fragmenty świadczące o czymś, co P. Bourdieu i J. C. Passeron (1990: 102) nazywają poczuciem bezwartościowości kultury nabytej czy też *zabiciem „dawnego człowieka” i poczuciem ex nihilo nowego habitusu*. Cała wiedza, bagaż doświadczeń zdobytych przed szkołą, przestały mieć jakiegokolwiek znaczenie wobec zadań, które postawiono przed studentami:

Ja wiedziałem dużo, bo ja już skończyłem studia, ja musiałem nagle, to było straszne doświadczenie dla mnie, ja musiałem nagle wrócić. Ja już zarabiałem pieniądze swoje (...) i nagle musiałem wrócić... jakbym był zaraz po maturze. [7]

Wszystko, co działo się w szkole, jawiło się studentom jako nowe i niepojęte. Okazało się, że wymaga się od nich czegoś, co jest sprzeczne

z doświadczeniem pochodzącym od uczestnictwa we wszelkich teatrach amatorskich, kołach teatralnych, słowem w instytucjach, które wyniosły studentów do Akademii Teatralnej. Przestało mieć znaczenie to, jak dobrze zdało się egzaminy, jakie sukcesy odniosło się przed szkołą:

Ja po prostu czulem coś takiego, że się nagle przed szkołą, jak rozumiałem, nawet się cofnąłem, po prostu nic nie wiem [2]

Powyższe uwagi na temat praktyk pedagogicznych skłaniają ku twierdzeniu, że wczesna faza edukacji w Akademii odbywa się pod znakiem kodu kolekcji. Jest to pojęcie ukute przez brytyjskiego socjologa, B. Bernsteina, oznaczające taką organizację wiedzy edukacyjnej, która związana jest z silną klasyfikacją (utrzymywanie rozgraniczeń między treściami) oraz silnymi ramami (kontekst, w którym wiedza jest nabywana, w tym wypadku duży zakres swobody nauczyciela w sferze kontroli nad tym, co i w jaki sposób jest przekazywane uczniom). Wdrażana wiedza jest oderwana od tego, co lokalne, szczegółowe, a taka kompozycja, jak zauważa B. Bernstein (1990: 52): *nadaje także wiedzy edukacyjnej znamiona czegoś egzotycznego, oderwanego od potoczności i codziennych doświadczeń; czegoś, co przydaje szczególnego znaczenia tym, którzy tę wiedzę posiadają. W związku z tym, można również powiedzieć, że profesorowie w Akademii pełnią wręcz funkcje kapłańskie. Młodzi adepci sztuki aktorskiej przychodzą do szkoły przesyceni ideą teatru jako misterium:*

Ja wychodzę na scenę, ktoś mnie ogląda, ja się spełniam, dokonuje się w mnie jakaś przemiana, która daje mi satysfakcję... pewne takie podniecenie [9]

Aktorstwo wydaje się dla nich obcowaniem w nierealności, magii:

Podejście do zawodu traktowałam na zasadzie sacrum, świętości [10]

Jakiś zupełnie oderwany zawód i nie wiem, graniczył dla mnie z takim... wiesz, z takim mistycznym zawodem niemalże [6]

A samo bycie aktorem jest kondycją egzystencjalną:

Jak ktoś jest aktorem, to się nie jest człowiekiem, to się jest aktorem. To jest kondycja. To się ma. [7]

Profesorowie, po pierwsze, sami są aktorami, a więc osobami, które obcuja na co dzień z tą świętością, jaką jest dla studentów sztuka. A po drugie, są pośrednikami w doświadczeniu misterium teatru czy osiągnięciu dostępu do sfery sakralnej. To profesorowie właśnie mogą w przypadku niewystarczającej czci boga przez wiernych, którzy *nie zaspokoili dostatecznie jego żądzy krwi ofiarnej i somy* (Weber 2002, 337), nie dopuścić do nabożeństwa: „traktowałam ich jako siłę sprawczą, w każdej chwili mogą powiedzieć: dziękujemy!” [6].

Poczucie przez studentów niezrozumiałości zasad rządzących szkołą jest ponadto wzmacniane narzucaniem przez Akademię zakazów dla samych

zakazów. P. Bourdieu i J. C. Passeron (1990: 102) upatrują w tej skłonności do formalizmu pedagogicznego, to znaczy przedstawienia arbitralności wdrażania jako arbitralności dla arbitralności naczelną cechę sposobu wdrażania typowego dla działania pedagogicznego nastawionego na konwersję. Cel ćwiczeń nie jest studentom znany, co więcej, wydaje się wręcz absurdalny:

Jest taka pani profesor, która stosowała jakieś metody staro-teatralne i kazała nam powtarzać za sobą (śmiech) [8]

Bo oni [studenci I roku – przyp. aut.] jeszcze nie wiedzą, że to jest dobre. Oni już narzekają na Zosię Kuc na pierwszym roku, ale (...) czasami niektóre ćwiczenia służą tylko temu, żeby czegoś się nauczyć, zupełnie technicznymi rzeczami, praca z przedmiotem, a nie ogólnie. [5]

Profesorowie używają niezrozumiałego dla studentów języka:

Był srogim człowiekiem, źle mu z oczu patrzyło, bałem się go, (...) mądrze mówił, słuchałem go z fascynacją, ale nic nie rozumiałem [9]

To studenci zmuszeni są do podjęcia trudu rozszyfrowania tego obcego kodu komunikacyjnego, a tym samym do zaakceptowania wizji świata Akademii, opierającego się na założeniu, że w momencie rozpoczęcia nauki warsztatu ich cała dotychczasowa wiedza jest bezwartościowa: *Jak w cyklu kula, w którym naramienniki krążą tylko w jednym kierunku, a naszyjniki w innym, właściwe słowa (lub dobre dowcipy) płyną od profesorów do studentów, a niewłaściwy język (bądź marne żarty) od studentów do profesorów* (ibidem: 170). Równoznaczne jest to z przekonaniem o nieomyślności profesorów.

W tym przypadku również możemy się dopatrzeć w praktykach pedagogicznych rysów kodu kolekcji. Zdobywanie wiedzy traktowane jest nie jako prawo, lecz jako *akt wiążący się ze zdobywaniem czegoś lub zasługiwaniem na coś. Stosunek edukacyjny jest zhierarchizowany i rytualizowany*, a uczeń postrzegany jest jako *ignorant, mający niski status i niewiele uprawnień* (Bernstein 1990: 52).

Poprzez zanegowanie przed-szkolnych doświadczeń studenci zostali pozbawieni wartości, w posiadanie których wierzyli. System edukacyjny postawił się tym samym *na pozycji zdolnego do odnawiania wartości, którą początkowo zabrał środkami tytułu, który ustanawia studentów jako licencjonowanych członków grupy* (Bourdieu, Passeron 1990: 109). W ten sposób, wartości studentów stały się zależne od Akademii, przez co narzucono im bezwarunkowe oddanie się instytucji. Pedagodzy podczas pierwszego roku studiów na każdym kroku przypominali wychowankom o tym, że selekcja wybranych nie kończy się na egzaminie wstępnym:

Jest taka pani profesor, która teraz, pod koniec semestru, kiedy zbliża się selekcja, mówi: 'No jeszcze się widzimy w tym gronie'. I mówi to na każdym zajęciach, na początku to niektórych stresowało, mnie to wykańczało w pewnym momencie^{lv}.

Milczące treści, jakie niesie ze sobą komunikat uświadamiający poddanie studentów ciągłym „próbom”, to właśnie sugestia treningu, samodyscypliny, skupienia się wyłącznie na pracy nad warsztatem. A poprzez intensywny trening studentom wpaja się milcząco ideologię, wedle której całkowite zaangażowanie się jest jedynym sposobem nabycia umiejętności aktorskich oraz szerzej – funkcjonowania w zawodzie. Wdrażana treść, pozostając niejawną, powoduje iluzję, ukazuje się bowiem studentom jako własna. Pojawienie się jej w świadomości studentów, jest przez nich odczytywane jako odkrycie reguł rządzących światem szkolnym i zawodowym.

Strasznie sobie człowiek uświadamia, że w zasadzie nie ma poza szkołą nikogo i nie utrzymuje kontaktu. Bo w pewnym momencie, naprawdę ta szkoła tak strasznie zżera życie... I to jest taki przełom (...) kiedy poczujesz się, że już w tej szkole jesteś, kiedy masz ten rodzaj aprobaty, to wtedy zaczynasz na te rzeczy zwracać uwagę, (...) miałem wrażenie, powiem ci, że to jest nie do uniknięcia, znaczy, że tak musi być, to jest choroba tego zawodu. [5]

Doskonałym sprawdzianem prawdziwości, tych niejasnych jeszcze wrażeń, przeczuć, były takie chwile w życiu studentów, o których w wywiadzie opowiadali jako o punktach zwrotnych:

Powiedziałem sobie, że drugi rok daję sobie na to, żeby się zaangażować tylko do szkoły (...) tym bardziej, że złożyło się to ze spotkaniem [wskazany wcześniej jako pierwszy przełom w historii jego życia – przyp. aut.] z Glińską... więc jakby upewniło mnie, sprawdziło, że to było warte tego [3].

Wraz z posuwaniem się w czasie, postępującym procesem alternacji studentów, rola pedagogów oraz organizacja edukacji zmieniają się. Zwróciłam już uwagę, że we wstępnej fazie nauczania w Akademii, dominuje kod kolekcji, a co za tym idzie silna dyscyplina, duży zakres swobodnej decyzji nauczycieli i ograniczenie wolności ucznia. Jednakże z czasem widoczność nadzoru coraz bardziej się zaciera. Zmiana ta związana jest z postępującym procesem alternacji. Jeśli charakteryzując „zwykłą” pedagogię, możemy powiedzieć, za P. Bergerem i T. Luckmannem (1983: 219), że *trzeba kochać swoją matkę, ale niekoniecznie swojego nauczyciela*, to takie twierdzenie nie odnosi się do profesorów Akademii Teatralnej. Proces edukacyjny, jaki obserwujemy w tej szkole, przybiera bardziej cechy re-socjalizacji (a w każdym razie na początkowym etapie), niż, jak w „zwykłym” kształceniu (na każdym poziomie), socjalizacji wtórnej.

Zgodnie bowiem z tym, co zostało napisane o negacji przez szkołę wartości, wyniesionych przez studentów z wcześniejszych procesów socjalizacyjnych, prawdziwym jest twierdzenie, że szkoła staje się, przynajmniej w przeciągu dwóch pierwszych lat nauki, światem studentów zastępującym wszelkie inne światy. A pedagodzy pełnią rolę znaczących innych, z którymi jednostka musi zacząć się identyfikować (podobnie jak w dzieciństwie) w sposób silnie emocjonalny, aby możliwy stał się przekaz nowej struktury uwiarygodnienia (czyli społecznej podstawy będącej „laboratorium” przemiany (ibidem: 241)).

W Akademii Teatralnej możemy zaobserwować przejście od kodu kolekcji we wstępnej fazie edukacji, do kodu integracji (słaba siła klasyfikacji i ram). Szczególnie widoczne staje się to, gdy prześledzimy zmieniający się w czasie obraz profesora w oczach studentów.

Profesorowie uczący w Akademii to osoby publiczne, znani i uznani aktorzy, budzący w studentach (szczególnie tych pochodzących spoza Warszawy) onieśmienie, kiedy spotyka się ich na szkolnym korytarzu:

Więc na pewno jest taki... nie wiem czy to mit nazwać, czy jak, ale jest coś takiego. Ja, jak przyjeżdżałem, to się tu tak bałem bardzo się wstydziłem, bo dla mnie zobaczyć Jana Englerta w Akademii Teatralnej, albo Zofię Kucównę, to było wydarzenie wtedy i tak się niby grało, że nic na mnie nie robi to wrażenia, ale tak naprawdę było to wrażenie [5]

Szczególnie to działa na początku szkoły, kiedy się patrzy na Jana Englerta czy Zofię Kucównę, czy Annę Seniuk, to dla studenta jest to coś bardzo niesamowitego, i coś robiącego niesamowite wrażenie. Ci ludzie robią piorunujące wrażenie i człowiek się czuje sparaliżowany w ich obecności i to tak jest. [7]

Mistrzowie budzą w studentach strach pomieszany z podziwem:

My się ich boimy i w ogóle... (...) zachwycanie się tym, że Boże, jaki on jest mądry, zdolny, świetny. [5]

To znaczy, no przerażeniem mnie napępniały tutaj pewne osoby i do tej pory zresztą tak jest, że paraliżują. [7]

Przypisuje im się nawet niektóre atrybuty boskości: są niedostępni i srodzy, a tajemnica, którą w sobie noszą i którą usiłują stopniowo przekazywać swoim uczniom, jest nie do odgadnięcia:

Demiurg, czarodziej, nigdy nie rozumiałem, o co mu chodzi, szaman, szukający energii. [2]

Na I i II roku był w ogóle niedostępny, w sensie jako człowiek. Był jakimś zagrywającym się idiotą, był po prostu twardy, kurwa nic go nie interesuje. Jakiś tam... poważny, jakiś taki napuszony. [2]

Zgodnie z tym, co charakteryzuje kod integracji, w Akademii Teatralnej możemy się dopatrzeć stopniowego osłabiania granic między profesorami-mistrzami a studentami. Reguły hierarchizacji ulegają ukryciu, a osoba przyswajająca *sprawia wrażenie, iż ma większą kontrolę nad swoimi posunięciami, czynnościami, komunikowaniem* (Bernstein 1990: 74). Profesorowie, na początku bardzo zdystansowani, niedostępni, tajemniczy, budzący przerażenie, z czasem zaczynają się zbliżać do studentów. Kiedy studenci, pod wpływem surowego treningu („jak ktoś kogoś kocha, to karci

i ćwicz, że gdzieś tam wymaga coraz więcej” [7]) i całkowitego poświęcenia się, mogą na tyle rozwinąć swoją wyobraźnię, że zdolni są samodzielnie tworzyć „wtórny świat” i „drugą naturę” (Bourdieu 1996: 448), profesorowie stają się powoli akuszerami talentu. Wiąże się to z końcem okresu selekcyjnego w szkole, kiedy studenci, po trzech semestrach ciężkiej pracy, mogą się wreszcie poczuć w Akademii „na swoim miejscu” [9]. Mistrzowie zaczynają traktować swoich uczniów w sposób bardziej partnerski, mogą nawet spotkać się z nimi w pracy zawodowej poza szkołą. A w studentach dojrzewa przekonanie o tym, że

Zawsze trzeba sobie zakładać, że zawsze można przerosnąć swoich mistrzów, to okropnie brzmi, ale tak mi się wydaje, że po to istnieje niebo, żeby po nie sięgać” [4]; „na pierwszym roku są to dla ciebie mistrzowie, na czwartym mówisz sobie, ‘kto to jest?’ [5]

„Zbliżanie” się pedagogów do studentów, czyli rozluźnienie ramy, może osłabiać lub zatrzeć granice między tym, co może, a tym, co nie może być nauczane (Bernstein 1990: 57). Zakres rzeczywistości podlegającej negocjacji zwiększa się, struktura nauczania się uelastycznia:

Poznajemy się z bardziej ludzkiej strony, mniej instytucjonalnie (...) I to tak się zmienia, że nauczyciel więcej ci już powie, że przeklina przy tobie na próbach, że już nie ma: tu szkoła, uczeń..., że jednak na początku oni mają: ‘Jesteśmy nauczycielami, wy jesteście studentami. Uczymy się, proszę bardzo!’ (powiedziane profesorskim tonem). A później przychodzi coś takiego, bardziej ludzkie stosunki, że ‘cześć!’ – ‘cześć!’ [8].

Jednakże „zbliżanie się” pedagogów do swoich podopiecznych nie oznacza zmniejszenia siły wpływu przekazujących wiedzę, a jedynie świadczy o stopniowym pogłębianiu się niewidzialności pedagogii. Powyższe twierdzenie stanie się jasne, gdy zwrócimy uwagę na fakt, że profesorowie w pewnym momencie zaczynają pełnić w życiu studentów funkcje rodzicielskie. Aby proces konwersji mógł się dokonać, identyfikacja ze znaczącymi innymi musi być bardzo silna. Studenci w ogromnej większości^{lvi} pochodzą spoza Warszawy, a co za tym idzie izolacja od starego świata „niewierzących” (podstawa procesu resocjalizacji) jest w ich przypadku nie tylko kwestią definicji, ale ma również komponent fizycznego oddzielenia. Studenci, odseparowani na długi czas od domu rodzinnego, zaczynają postrzegać pedagogów właśnie w kategoriach rodzicielskich. Profesor przytula, pożycza pieniądze, zaprasza na obiady. Szkoła zaczyna być traktowana jako drugi dom, „a może nawet pierwszy”^{lvii}.

Oto kilka przykładów określeń profesorów, jakie formułowali badani:

Ona jest taka ciepła, czuję się przy niej bezpiecznie... taka mama” [1]

Może matka (...) bo zawsze ona mnie gdzieś tam bardzo lubiła i opiekuńcze miała instynkty w stosunku do mnie [2]

Ona jest taka magiczna, do niej się lgnie, no po prostu guru jedno duże [7]

On jest jak surowy ojciec, wszystko jest takie mroczne, ale i bardziej podniecające [1]

Jest moim ojcem i mistrzem (...) kochałem go na początku [7]

Dawał mi niesamowicie dużo ciepła (...) I wybiegam, a profesor Gajewski za mną i w ogóle przytula mnie strasznie i mówi: ty się w ogóle nie przejmuj, że wszystko jest w porządku. [10].

Niewidzialność pedagogii wiąże się również ze sformułowanymi *implicite* regułami sekwencyjnymi (ibidem: 75). Studenci nie znają zasad wyznaczających postęp. W okresie selekcyjnym drżą przed każdą sesją, nie znając ocen swojej pracy ani tym bardziej ich kryteriów. Ukryte reguły znają tylko pedagodzy: *tam bowiem, gdzie transmisja realizuje kryteria implicite, jest tak, jak gdyby osoba przyswajająca była źródłem kryteriów* (ibidem: 77). Tak więc profesorowie przyglądają się swoim podopiecznym nie tylko na zajęciach, ale i na korytarzu, w sytuacjach życiowych. Spontaniczność studentów jest przefiltrowana przez ten nadzór, a następnie kształtowana z udziałem przyjętych zasad interpretacji, oceniania i diagnozowania (ibidem: 79):

Profesorowie też patrzą na człowieka na korytarzu. Obserwują, to są świetni obserwatorzy, bo wiele rzeczy na scenie nie wyjdzie (...) mogą pomóc w sensie otworzenia się na scenie, bo np.: znajdują takie rzeczy, które pojawiają się u niego całkiem prywatnie (...) oni widzą, jak człowiek się ubiera, jak człowiek się zachowuje, oni widzą, oni... są specami od obserwowania (...) oni znają ludzi, oni wiedzą... znają psychikę, są aktorami [2].

Podsumowując praktyki pedagogiczne Akademii Teatralnej można powiedzieć, że wpływ profesora na studentów jest całościowy. Jak zauważa B. Bernstein *słaba klasyfikacja i ramy nauczania, stwarzają warunki do uzewnętrzniania cech socjalizowanego i wydobywania na światło dzienne jego niepowtarzalności* (ibidem: 66). W ten sposób więcej przejawów działań i świadomości wychowanka dostępnych jest kontroli. W miarę jak nadzór zaciera swoją widzialność, socjalizacja staje się coraz intensywniejsza i gruntowniejsza zarazem (ibidem).

Wiąże się to również ze szczególnym typem relacji pedagogicznej w Akademii Teatralnej. Mamy tu do czynienia z relacją mistrza przekazującego fach, a nauczanie go wymaga pedagogii trochę innej niż ta, która służy przekazywaniu wiedzy. Nauczanie aktorstwa wiąże się z zasadami pedagogicznymi przekazywanymi w dużej mierze w formie praktycznej oraz często w sposób nieświadomy. Profesorowie przekazują nie tylko umiejętności, ale poprzez fakt silnej identyfikacji emocjonalnej studentów z nimi, wdrażają szerszy kontekst, stosunek do kultury:

Człowiek... przesiąka tą kulturą, tą oglądą, tą, takim sposobem życia polskiego inteligenta, którego się, który się nabiera w tej szkole [7]

Z czasem dochodzi się do tego, że oni przekazywali więcej niż, niż mi się wydawało, że tylko teoria [8]

Oni dają ci takie porady życiowe. Nie mogą cię reżyserować, nie mówią nic od siebie, oni mówią, uczy się od nich patrzenia na świat [2]

Ci profesorowie gdzieś na mnie w niesamowity sposób... nawet nie jestem pewnie w stanie tego ogarnąć, jak mocno wpłynęły (...) gdzieś tam przebywanie z wybitnymi osobowościami zostawia trwałe ślady w tym człowieku, pozytywny oczywiście. Nie wiadomo, kiedy człowiek nagle zyskuje pewien sposób bycia, przejmuje jakiś sposób życia tych ludzi, tzn. potrafi się zachować w sytuacjach.... [7].

Jak można zauważyć, przekaz pedagogiczny jest całościowy, kontrola interpersonalna właściwa kodowi integracji ustanowić może głęboko przenikającą, intruzywną formę socjalizacji (ibidem). Ten natarczywy kod nauczania może powodować silnie traumatyzujące następstwa w karierze szkolnej studentów. W wywiadach znajdujemy relacje wychowanków Akademii Teatralnej, naznaczone doświadczeniami nazbyt dużego zakresu penetracji profesorów. Działania, słowa pedagoga mogą powodować zamknięcie się studentów, niemożność proponowania własnych rozwiązań, poczucie skrzywdzenia:

Żeby przyspieszyć pracę, to Gajowy zaczął drastyczne środki stosować, pt.: że zaczął mnie ochrzaniać, krzyczeć na mnie, upokarzać mnie wobec moich kolegów. Co było strasznym doświadczeniem, bo to jest tak, jakby anioł przemienił się w diabła. I to jest tym gorsze doświadczenie, dlatego, że tak jakby twoja własna matka, czy twój własny ojciec, który całe życie był dla ciebie czuły, nagle cię wyrzuca z domu i ty, ... dlaczego... i masz poczucie dogłębnej niesprawiedliwości. [7]

Pedagogów posądza się nawet o wykorzystywanie swojej pozycji i manipulację:

Może trzymam dystans troszeczkę (dłuższa cisza) i jakby nie chcę utrzymywać takiego bliższego kontaktu, sprzedawać im dużo o sobie, bo widzę, że mogą też tym manipulować. Niektórzy profesorowie wykorzystują to, co wiedzą o nas do tego, żeby, nie wiem, sprawdzić nas, wyprowadzić nas z równowagi, manipulować nami. Nie wiem, w jakim celu, ale mam niekiedy takie wrażenie, że coś takiego się dzieje. [9].

Podsumowując oddziaływanie praktyk pedagogicznych na studentów, należy podkreślić ich totalność, wpływ na wszystkie dziedziny życia studentów. Profesor pełni wobec swoich podopiecznych wiele różnych ról. Ich zmienność związana jest z postępującym w studentach procesem konwersji. Pedagog odpowiednio dostosowuje zakres działania do kolejnych etapów zmiany, jaka dokonuje się w studentach. Tak więc nauczyciel Akademii Teatralnej jest

trenerem, mistrzem, kapłanem (któremu przypisuje się czasem cechy boskie), guru², rodzicem, by na koniec stać się przyjacielem, kumplem, z którym się „pije i imprezuje” [1] oraz kolegą aktorem, z którym student spotyka się na scenie.

W ten sposób profesorowie Akademii jako członkowie konsekrowanej elity artystycznej utrzymują swoje „szlachectwo”. Zapewniają ciągłość trwania instytucji, która magicznymi operacjami nadaje im ten tytuł. Utrzymują również pozycję dominującą w walce o władzę konsekrowania. A studenci, poddani kolejnym aktom „wyświęcania”, doświadczają w ich trakcie konwersji.

Zakończenie

Problemem do rozwiązania, jaki postawiłam sobie w niniejszej pracy, było zagadnienie doświadczenia konwersji w życiu studentów Akademii Teatralnej pod wpływem oddziaływania instytucji edukacyjnej. Źródłem tego wpływu szukałam w organizacji praktyk pedagogicznych, systemie nauczania, ideologii szkoły, związanej z podwójnym statusem tej instytucji. By wnioski z moich analiz zabrzmiały wystarczająco wyraziście, należy przywołać szeroki kontekst teoretyczno-metodologiczny, w którym sytuuje się moja praca.

Przyjmując perspektywę paradygmatu interpretatywnego w moich badaniach, zwracałam uwagę na te aspekty świata Akademii Teatralnej, które wiązały się z wątkami konstruowania rzeczywistości. Głębię i bogactwo treści dotyczących tego procesu uzyskałam dzięki zastosowaniu metodologii „naturalistycznej”, a w jej ramach wywiadów luźno-ustrukturyzowanych i narracyjnych. Technika ta pozwoliła na odkrycie procesu trajektoryjnego jednostek poddanych długotrwałemu oddziaływaniu instytucji edukacyjnych. Natomiast użycie sekwencyjnej metody analizy wypowiedzi narracyjnych uczyniło możliwym uchwycenie procesów dynamiki zmiany na poziomie każdej biografii.

W wyniku analizy biografii badanych wyłoniłam spośród nich cztery typy. Kryterium podziału stanowiły różnice w przebiegu poszczególnych historii życia, związane z odmiennym sposobem doświadczenia wpływu szkoły (kwestia sekwencji i dominacji poszczególnych struktur procesowych) oraz miejscem pochodzenia studentów. Pośród badanych historii życia dostrzegłam taką biografię, która charakteryzowała się wysokim poziomem spełniania oczekiwań profesorów, powierzenia swojego losu w ręce pedagogów, czego rezultatem stało się bardzo prężne i dynamiczne realizowanie biograficznego planu działania. Inny typ tworzyły osoby, których biografie były nieco bardziej powikłane, a doświadczenia szkolne niejednoznaczne. Kariera edukacyjna, zakończona w zasadzie sukcesem, naznaczona była jednak dużym zmęczeniem szkołą, spowodowanym całkowitym odcięciem się od świata „poza murami” Akademii.

Kolejny skonstruowany przeze mnie typ wyróżniał się tym, iż podjęcie studiów w Warszawie wiązało się dla studentów mieszczących się w tej kategorii z wielkimi przemianami w życiu: oderwaniem od środowiska lokalnego (pochodzą z małych miasteczek), dużym poświęceniem się by dostać się do Akademii i związanym z powyższymi czynnikami motywem nieustannej walki „o swoje” w życiu, pewną „zadziornością” życiową.

² To porównanie pojawia się spontanicznie w narracji jednego ze studentów

Ostatni typ, znajdujący się na krańcu kontinuum wedle zmiennej – sposób doświadczenia szkoły – tworzą osoby, w których życiu dominowała trajektoria. Ich kariera szkolna była pełna dramatycznych zdarzeń, jednakże każdy z nich podjął wysiłek przepracowania swojej biografii i poradzenia sobie z narastającym bezładem życia.

Niezależnie jednak od wewnętrznych modalności typów, każda biografia naznaczona była elementem przemiany, już to jako efekt spotkania z pedagogiem, pozwalającym studentowi zrozumieć zasady rządzące szkołą i szerzej – światem artystycznym, już to jako wynik poradzenia sobie z dojmującymi procesami trajektoryjnymi. Zmiana miała charakter całościowy, wiązała się ze zmianą orientacji aksjologicznej w życiu.

Skoro dowiedziony został proces przemiany na poziomie jednostkowych biografii, podjęłam następnie próbę wyjaśnienia tego fenomenu, odwołując się do problemu systemu nauczania i organizacji działań pedagogicznych, jakie charakteryzują Akademię Teatralną. Silny zakres „penetracji” owej szkoły wiązałam z podwójną logiką jej funkcjonowania. Z jednej strony działa ona jako instytucja edukacyjna, kształcąca na poziomie wyższym i nadając swoim wychowankom w chwili jej ukończenia tytuł magistra. Z drugiej strony jednak, postrzegana jest jako placówka znacząco odbiegająca systemem kształcenia od trybu innych szkół wyższych, utrzymująca nieformalne stosunki między profesorami-mistrzami i studentami. Ten skumulowany niejako efekt pedagogiczny uznałam za źródło ideologii instytucji i związanej z tym siły wpływu szkoły na swoich podopiecznych.

By prześledzić działanie kolejnych składowych wpływu Akademii Teatralnej, skupiłam się na analizie rytuałów związanych z praktykami procesu edukacyjnego – *de facto* operacjami technicznymi. Przedmiotem moich dociekań były więc takie magiczne działania jak: zerwanie więzów rodzinnych, czyli wstępne wycofanie się, selekcja na egzaminach wstępnych pełniąca rolę „elekcji”, „fuksovka” jako rytuał przejścia, trening czyli „asceza”, egzaminy jako kolejne „próby” oraz nieustanne sprawdzanie charyzmatycznych kwalifikacji. Pokrótkę przypomnę funkcjonowanie tych magicznych operacji.

Egzaminy wstępne na Wydział Aktorski Akademii Teatralnej obrosły w bogatą sferę mityczną, wzbudzając w zdających przekonanie o tym, że są one nie do przejścia. To wrażenie jest nieustannie wzmacnianie przez studentów i pedagogów (np.: w czasie dni otwartych). Jak się okazuje, za wyznacznikami „czystego” talentu, zideologizowaną selekcją najzdolniejszych kryją się jednak sądy totalne, dotyczące całej osoby kandydata (bardzo niejasne kryteria, czego się wymaga od kandydatów od tzw. strony praktycznej i teoretycznej). Student Akademii Teatralnej ma bowiem, wedle ideologii tej instytucji, pełnić później rolę członka elity artystycznej kraju. W ten sposób Akademia, jako gracz z pogranicza pola sztuki i nauki, manipulując swoim podwójnym statusem, buduje swoją pozycję w walce o ustanowienie prawomocnej definicji artysty: tworząc obraz aktora jako osoby nie tylko posiadającej odpowiedni warsztat, ale i odpowiednio wykształconej. Wobec tego osoby, które znajdują się w gronie studentów Akademii, rozpoznani jako „wybrani”, zaczynają dostrzegać swoje „szlachectwo”.

„Fuksovka”, organizowana w ciągu pierwszego miesiąca nauki w Akademii, również jest rytuałem tej instytucji wzmacniającym zaangażowanie uczestników. Doświadczenie „przejścia” tego rytuału powoduje psychologiczne „ochrzczenie” nowicjuszy, właściwe przyjęcie do grona społeczności szkolnej.

Ten obrzęd również wiąże się z ideologią instytucji: po tym „pasowaniu”, nowicjusze nabierają przekonania, co do jego konieczności, aby móc funkcjonować w Akademii albo szerzej – w świecie artystycznym w ogóle.

Kolejne egzaminy, a szczególnie te w ciągu pierwszych trzech semestrów (trwa wówczas okres selekcyjny), można uznać za serię „prób”, testowania kwalifikacji studentów. Życie w Akademii nieustannie podsuwa studentom kolejne wyzwania: wszelkie konkursy, własne przedsięwzięcia, spotkanie z „prawdziwą” publicznością (tzn. spoza szkoły). A nawet samo życie jawi się studentom jako zadanie, któremu muszą sprostać.

Postawa nieustannego sprawdzania swoich kwalifikacji, „doskonałości”, jest efektem praktyk pedagogicznych związanych z relacją trenowania, za którą kryją się motywy wykształcenia w studentach szczególnej etyki uprawiania zawodu aktora (Weberowska etyka wirtuozów). System zakazów, który wiąże się z tą relacją przywodzi na myśl skojarzenie z praktykami ascetycznymi. Działają one również jako instrumenty magicznej granicy, oddzielające „uświęconych” studentów od profanicznej sfery rzeczywistości („zwykłych ludzi”), umożliwiając im tym samym zbliżenie się do sacrum. Te zakazy przynoszą całkowitą zmianę stanu inicjowanych. Studenci wyrzekając się kontaktów poza-szkolnych, doznając przez to cierpienia i szoku, przechodząc przez twardą szkołę hartu („zabicia starego człowieka”), zyskują komponent świętości, poczucie przynależności do grupy „wybranych”.

Trening odsłania szczególnie typ pedagogiki, obecnej w Akademii Teatralnej, którą za P. Bourdieu nazwałam zakamuflowaną. Stosując ten model teoretyczny, pragnęłam uchwycić, jakie treści niesie ze sobą sam sposób organizacji praktyk pedagogicznych.

Szkoła, negując wszelkie doświadczenia dotyczące umiejętności aktorskich, pozbawiając studentów poczucia wartościowości i użyteczności „kultury nabytej”, stawia siebie na pozycji ustanawiania ich systemu aksjologicznego od nowa, wymagając od nich jednocześnie całkowitego oddania. Jest to szczególnie widoczne w przypadku osób, które przed dostaniem się do Akademii przygotowywały się w różnego rodzaju studiach teatralnych. Mimo, że posiadały wiedzę na temat technik, których uczono ich na początku w Akademii, to doświadczenie I roku było niezwykle ciężkie, wręcz traumatyczne. Ten rozdźwięk między racjonalnym oczekiwaniem większej łatwości w poradzeniu sobie ze studiami, a rzeczywistymi problemami, odsłania kolejny aspekt ideologiczności praktyk pedagogicznych Akademii. Szkoła wpaja swoim wychowankom nie tylko konieczność bezwarunkowego poświęcenia się, jako jedyne go sposobu zdobycia umiejętności aktorskich, ale też wpaja treść, wedle której doświadczenie studiowania aktorstwa w Akademii Teatralnej to nie tylko techniczna umiejętność, ale pewien sposób organizacji życia („Zaczynamy widzieć, co jest ważne.” [5]).

Innym schematem teoretycznym, którym posłużyłam się w analizie praktyk pedagogicznych obecnych w warszawskiej szkole teatralnej, była koncepcja kodów nauczania B. Bernsteina. System nauczania w Akademii oparty jest na stopniowym przejściu od kodu kolekcji, dominującego we wstępnym okresie studiów, do kodu integracji. Przejście to zachodzi w miarę postępującego procesu alternacji studentów.

W ramach realizowania kodu integracji, w Akademii można dostrzec proces stopniowego osłabiania granic między profesorami-mistrzami a studentami. Chodzi tu o przejście od postrzegania swoich opiekunów w kategoriach wręcz

boskich, (kogoś wyższego i lepszego oraz – co ważne – wszechwładnego, to znaczy posiadającego władzę pozbawienia studentów możliwości dalszego uczestnictwa pośród „wybranych”) ku percepcji pedagogów jako akuszerów talentu i „kolegów po fachu”.

Jednakże osłabienie granic między pedagogami i studentami, zbliżanie się, nie oznacza osłabienia siły wpływu profesorów na swoich podopiecznych. To oddziaływanie staje się jedynie mniej widoczne, a zakres penetracji pedagoga paradoksalnie się zwiększa. Przekazujący wiedzę, pełniąc role rodzicielskie, zyskują możliwość penetracji sfer prywatności swoich wychowanków, powoli autonomizujących się od szkoły. Dzięki temu pedagodzy mogą odpowiednio pokierować procesem alternacji studentów, pozostawiając im jednocześnie złudzenie coraz większej wolności działania.

Powodem stosowania powyższych koncepcji teoretycznych, była próba uchwycenia składowych wpływu instytucji. Jak starałam się pokazać, oddziaływanie szkoły ma charakter całościowy i związane jest ze szczególnym typem relacji pedagogicznej. Podwójna logika funkcjonowania Akademii, odsyłająca do jej statusu jako szkoły wyższej oraz jako szkoły artystycznej, pozwala zrozumieć fenomen siły wpływu tej instytucji na swoich wychowanków. Jako gracz pola artystycznego, podlegającego nieustannym fluktuacjom i walkom o monopol nad utrzymywaniem prawomocnej definicji artysty (czy szerzej gry o reguły gry), Akademia wykorzystuje swój status gracza z pola edukacyjnego (naukowego), tworząc obraz aktora jako osoby nie tylko posiadającej odpowiedni warsztat, ale i odpowiednio wykształconej. „Produktem” instytucji zanurzonej w dwóch porządkach jest osoba, która czuje się niejako wyświęcona i doświadczająca „większej wolności”, pomimo silnego zawłaszczenia przez szkołę.

ANEKS

A. Scenariusz wywiadu ze studentami IV roku Akademii Teatralnej w Warszawie

1. Przeszłość

a) Rodzina

- ♦ Gdzie się wychowywałeś? (wielkość miejscowości)
- ♦ Co robią Twoi rodzice? Z czego się utrzymują? Czy radzą sobie dobrze finansowo?
- ♦ Jakie mają wykształcenie?
- ♦ Czy masz rodzeństwo, jeśli tak, to z czego się utrzymuje? Jakie ma wykształcenie?
- ♦ Jak Twoi rodzice postrzegali Twój zamiar studiowania w szkole aktorskiej?

b) Utrzymanie

- ♦ Z czego się utrzymujesz na studiach, z jakich źródeł? Jak dajesz sobie radę finansowo – czy pracujesz dodatkowo? Czy jest ciężko, czy jest to łatwe, czy męczy cię, zaprzęta głowę, odciągając od aktorstwa?
- ♦ Czy dostajesz pieniądze od rodziców, czy dostajesz jakieś stypendia?

c) Skąd pomysł zdawania do szkoły aktorskiej?

- ♦ Czy myślałeś o innym zawodzie?
- ♦ Czy ktoś z Twoich znajomych, rodziny jest aktorem lub studiował w szkole aktorskiej? Jaki to miało wpływ na Ciebie, na Twój wybór? A czy uczestniczyłeś w jakichś spotkaniach a aktorami lub reżyserami, którzy opowiadali o szkole?
- ♦ Czy dowiedziałeś się czegoś o aktorstwie rozmawiając z takimi ludźmi, słuchając ich rozmów, obserwując ich?
- ♦ Jaki obraz aktorstwa wytworzyłeś sobie po tych rozmowach?

2. Szkoła

Chciałabym, żebyś spróbował opowiedzieć mi historię twojego życia w szkole, twój rozwój. Chodzi mi o momenty zwrotne, w których sobie coś uświadomiłeś, zmieniłeś definicję siebie. Może dostałeś jakąś ciekawą rolę spektaklu albo w twoim życiu osobistym wydarzyło się coś, co miało wpływ na życie w szkole (np. choroba i dłuższa nieobecność na zajęciach). Czy wydarzyło się coś takiego, co spowodowało, że spojrzaleś na swoją przeszłość inaczej?

[Tematy, na które należy zwrócić szczególną uwagę w trakcie narracji oraz ewentualnie dopytać po zakończonej opowieści.]

- ♦ Selekcja – z wywiadu, którego udzieliłeś mi 3 lata temu wynika, że na pierwszym roku rytm waszej pracy wyznaczała obawa przed selekcją. A dzisiaj, czy odkryłeś jakieś prawidła zgodne z którymi profesorowie dokonują selekcji?
 - A jak byś się czuł gdyby skreślono cię z listy studentów? Czy bałeś się tego?
 - Czy byłoby to trudniejsze niż być usuniętym z innej szkoły? Dlaczego? Co by to dla Ciebie oznaczało – koniec kariery aktorskiej, skoro się nie sprawdziłeś? Czy zdawałbyś do innych szkół?
- ♦ Egzamin w szkole
- ♦ Szczególne, jednostkowe doświadczenia (jakieś spotkanie, książka, uczestnictwo lub przysłuchiwanie się ważnej dyskusji, doświadczenia osobiste)
- ♦ Własne przedsięwzięcia – np.: działalność w kole naukowym (zorganizowanie przedstawienia)
- ♦ Fuksówka (od drugiej strony – czy brałeś udział)
- ♦ Ustalanie ról w przedstawieniach dyplomowych
- ♦ Propozycje zawodowe spoza szkoły
- ♦ Festiwal teatralny na 70-lecie szkoły

3. Nauczyciele

- ♦ Jak opisałbyś profesorów uczących w szkole? Do kogo byś ich porównał? Kim są dla ciebie?
- ♦ Jak zmienił się twój stosunek do nauczycieli w ciągu 4 lat?
- ♦ Czy znalazłeś wśród nich autorytety, przyjaciela?
- ♦ A jak zmieniał się stosunek nauczycieli do ciebie? Na czym to polegało?
- ♦ Czy zauważyłeś zmianę w relacjach nauczyciele – studenci w czasie 4 lat?

4. Stosunek do zajęć.

- ♦ Skoro nie ma już perspektywy selekcji, to czy czujesz się bardziej swobodnie w szkole? A może pojawiły się nowe zagrożenia?
- ♦ Opowiedz o zajęciach – jak wyglądają? Czy masz wpływ na ich kształt?
- ♦ Co zmieniłbyś w systemie nauki w AT, gdybyś mógł o tym zdecydować? Co ci się podoba, a co nie?
- ♦ Czy masz jakiś system „uczenia”? Czy w jego tworzeniu ktoś Ci pomagał (starsi koledzy)?

5. Zawód

- ♦ W momencie gdy zaczynałeś studia w AT miałeś jakiś wizerunek zawodu aktora. Czy w czasie studiów uległ zmianie? Jeśli tak, to co spowodowało tą zmianę opinii?
- ♦ Co to znaczy być aktorem? Dlaczego chcesz nim być?
- ♦ Czym jest dla ciebie praca?
 - Czy mógłbyś porównać pracę z profesorem-reżyserem z pracą z reżyserem poza szkołą, na planie filmowym?
- ♦ Co to znaczy dla ciebie odnieść sukces? Czy mógłbyś opowiedzieć, jaka droga do niego wiedzie? Co trzeba zrobić, by go osiągnąć? Po czym poznajesz, czy go osiągnąłeś?

[A teraz bardziej ogólnie o szkole.]

- ♦ Spróbuj ją opisać przez porównanie do czegoś, np.: do innych szkół. Jak się czujesz w szkole?
- ♦ Czy gdybyś jeszcze raz miał wybrać studia i gdybyś wiedział, to co wiesz dziś, czy wybrałbyś AT?

6. Osobowość

- ♦ Czy mógłbyś wskazać w AT coś wyjątkowego, poprzez co czujesz, że odróżniasz się od innych ludzi? (Jak się z tym czujesz?)
- ♦ Z poprzedniego wywiadu wynikało, że jako pierwszy rok czuliście się zgraną grupą, twierdziliście, że było to wymogiem dobrej pracy. Czy nadal w takim samym stopniu czujesz się częścią tej grupy?
- ♦ Jak myślisz, czy w przeciągu 4 lat twoi koledzy i koleżanki z roku zmienili się, czy nie (cechy charakteru)? Dlaczego? Czy czujesz się z nimi teraz lepiej, czy jest coś, co ci przeszkadza?

7. Poza szkołą

- ♦ Co jest poza szkołą? Co robisz, gdy wychodzisz ze szkoły? Jak się czujesz? Czy to się zmieniło w przeciągu 4 lat?

8. Prywatność

Pytałam już o pracę, czym jest, a teraz próbuj odpowiedzieć mi na pytanie, czym jest dla ciebie zabawa?

- ♦ Jak spędzasz wolny czas, wakacje? Kto ci towarzyszy?
- ♦ Czy twoje życie zawodowe, szkoła wpływa na twoje życie prywatne? Jeśli tak, to w jakich okolicznościach? Czy traktujesz to jako coś naturalnego, czy też starasz się tego unikać?
- ♦ Czy utrzymujesz kontakty ze znajomymi z okresu przed AT? Czy mógłbyś porównać więzi ze znajomymi poznanymi w szkole i tymi z okresu przed AT? Czy studiowanie w AT spowodowało, że odsunąłeś się od środowiska, w którym się wychowałeś?
- ♦ Czy zyskałeś nowych przyjaciół w szkole?

B. Scenariusz wywiadu ze studentami I roku Akademii Teatralnej w Warszawie

1. Przeszłość

- ♦ Skąd pomysł szkoły teatralnej?
- ♦ Jak to się stało, że tu przyszedłeś?
- ♦ Co robiłeś przed przyjściem do akademii?
- ♦ A inni, jak sądzisz, jakie są ich motywacje?

2. Wejście, egzaminy

- ♦ Jak było na egzaminach?
- ♦ Jak sądzisz, co było premiowane?
- ♦ Dlaczego właśnie Ty zostałeś przyjęty, czym zabłysnąłeś?
- ♦ Jakie są Twoje wrażenie z pierwszego spotkania z kandydatami?
- ♦ Czym Cię zainteresowali, co zwróciło Twoją uwagę?

3. Początki, pierwszy dzień, tydzień

- ♦ Pierwsze wrażenie ze studiów, co zwróciło Twoją uwagę?
- ♦ Jakie wrażenie zrobił na Tobie:
 - budynek
 - profesorowie,
 - koledzy?

4. Zajęcia w Akademii

- ♦ Opowiedz jak wyglądają zajęcia?
- ♦ W jaki sposób jesteście oceniani?
- ♦ Po czym poznajesz, jak Twoją pracę ocenia profesor?
- ♦ Jaki człowiek odnosi sukces w Akademii Teatralnej (kto jest doceniany przez profesorów)?
- ♦ Jakie cechy są premiowane?
- ♦ Za co cenicie profesorów?
- ♦ Czy znajdujesz wśród profesorów autorytety?
- ♦ Ciało pedagogiczne – jak oceniają je koledzy, czy zgadzasz się z nimi?

5. Koleżanki, koledzy

- ♦ Jacy są ludzie z Twojego roku, jakie są ich cechy charakteru?
- ♦ Jak się czujesz wśród swoich kolegów?
- ♦ Czy jesteście zgrani?
- ♦ Czy są podziały?
- ♦ Czy zdarzają się nieporozumienia między wami?
- ♦ Czy są osoby szczególnie wyróżniające się, jeśli tak, czym się wyróżniają?
- ♦ Czy jest ktoś nadający styl (rytm) grupie?
- ♦ Co robicie razem?
- ♦ O czym rozmawiacie, gdy spotykacie się poza zajęciami?
- ♦ Czy zależy Ci na przyjaźni z ludźmi z Twojego roku?
- ♦ Czy zawarte w Akademii przyjaźnie są kolejnymi, czy mają szczególne znaczenie w Twoim życiu?
- ♦ Czy możesz liczyć na pomoc kolegów z roku?
- ♦ Czy czujecie, że jesteście specyficznym rokiem?
- ♦ Czy możesz porównać siłę więzi w grupach, w których był(e)aś przed przyjściem do Akademii Teatralnej z więziami, które teraz łączą was na I roku?
- ♦ Wartości grupowe – czy istnieją?

6. Ogólne, impresje

- ♦ Czy jest szczególna atmosfera Akademii, co ją tworzy?
- ♦ Co Ci się podoba w szkole, a co nie?
- ♦ Co pomaga, a co przeszkadza, aby dobrze się czuć?
- ♦ Czy czujecie się w szkole bezpiecznie?

7. Zmiany z perspektywy roku

- ♦ Czy i jakie były momenty zwrotne, przełomowe w życiu związanym ze szkołą i kolegami?
- ♦ Czy zaszły zmiany w kolegach, profesorach, grupie?

8. Czas poza Akademią

- ♦ Jak wykorzystujesz czas poza zajęciami w Akademii?
- ♦ Czy masz czas na hobby i zajęcia nie związane z Akademią?

9. Przyszłość

- ♦ Czy macie wspólne palny na wakacje?
- ♦ Jak wyobrażasz sobie swoje życie za 10 lat?

[Czy jest jeszcze coś ważnego, co chciał(a)byś powiedzieć o Akademii lub Twoim roku, o co nie spytałyśmy?]

C. Scenariusz wywiadu z prorektorem do spraw studenckich Akademii Teatralnej

1. Ilu studentów studiuje w szkole?
2. Czy szkoła prowadzi jakieś badania naukowe?
3. Współpraca szkoły z zagranicą. Czy studenci mają możliwość wyjeżdżania na stypendia zagraniczne?
4. Czy szkoła bierze udział w festiwalach teatralnych, czy studenci na nie jeżdżą?
5. Na jakiej zasadzie są przyznawane stypendia naukowe i socjalne?
6. Co to jest Fundacja im. Ryszardy Hanin (jakie są jej zadania i cele)?
7. Jak działa samorząd szkolny?
8. Czy w szkole funkcjonuje NZS lub inne organizacje studenckie?
9. Na czym polega działalność koła naukowego?
10. Czy studentom w trakcie studiów można grać w filmach, TV, teatrze?
 - ♦ Nie – dlaczego?
 - ♦ Tak – czy muszą mieć pozwolenie, czy często się to zdarza?
11. Dlaczego zajęcia trwają codziennie od rana do wieczora? Skoro przedmiotów jest tak dużo, dlaczego studiów nie rozłożyć na 5 lat?
12. Dlaczego w trakcie semestru studenci nie dostają tak konkretnych ocen i opinii o ich postępach, jak w trakcie egzaminów?
13. Jakie cechy powinien posiadać dobry kandydat na aktora?
14. Co decyduje o tym, że dany student jest po semestrze lub dwóch relegowany ze szkoły?
15. Kiedy w Akademii Teatralnej pojawiła się fuksówka? Jakie pełni ona funkcje? Jak pedagodzy ją oceniają?
16. Co to znaczy odnieść sukces w Akademii?
17. Jakie wartości wyznają studenci Akademii (czy dają się zauważyć jakieś zmiany w ostatnich latach)?

D. Scenariusz wywiadu z dyrektorem fuksówki 2001

1. Jak wspominasz swoją fuksówkę?
2. Jaki miała charakter? (ostra, łagodna)
3. Jak oceniasz swojego dyrektora fuksówki?
4. Jak to się stało, że zostałeś dyrektorem fuksówki? (Dlaczego akurat ty?)
5. Na czym polega sukces dyrektora fuksówki? (Jakie cechy musi posiadać?)
6. Jakie są obowiązki dyrektora fuksówki?
 - ♦ Skąd czerpiesz o nich informację?
 - ♦ Czy jego „władza” jest w jakiś sposób ograniczana? A jeśli tak, to czym?

7. Jakie są założenia fuksówki?
 - ♦ Kto jest pomysłodawcą?
 - ♦ Regulamin,
 - ♦ Funckje
8. Kto i kiedy i w jaki sposób zapoznaje „fuksów” z regułami fuksówki?
9. Jakie ramy terytorialne i czasowe ma fuksówka? (od czego to zależy?)
10. Czy w fuksówce można wyodrębnić kolejne etapy? Na czym polegają?
(„Kwarcówka”, „Kawa i herbata”, „przedstawienie fuksówkowe”)
11. Czy można w fuksówce nie uczestniczyć?
12. Na czym polega „zerwanie fuksówki”?
13. Na czym polega „sukces” „fuksa”?
14. Czy sposób przejścia fuksówki określa sposób funkcjonowania w szkole?
15. Jak na fuksówkę reagują profesorowie?

BIBLIOGRAFIA

- Encyklopedia Socjologii* (1998), red. A. Kojder i In., 1. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Encyklopedia Socjologii* (1999), red. H. Domański i In., 2. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Encyklopedia Socjologii* (2000), red. H. Domański i In., 3. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Altheide, D. L. i Johnson, M. (1998) "Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research.", s. 283-312 w *Collecting and interpreting qualitative materials*, N. K. Denzin i Y. S. Lincoln. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Beck, Ulrich (2002) *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przekład S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Becker, Howard S. (1963) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Glencoe: The Free Press.
- Becker, Howard S., Hughes, Everett C., Geer, Blanche, Strauss, Anselm L. (1961) *The Boys in White. Student culture in medical school*, University of Chicago Press, Chicago.
- Berger, Peter L. i Thomas Luckmann (1983) *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Przekład J. Niżnik. Warszawa: PIW.
- Berger, Peter (1967) *The secret canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion*. Garden City: Doubleday.
- Bernard, Alan i Jonathan Spencer, (red.) (1997) *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London, New York: Routledge.
- Bernstein, Basil (1990) *Odtwarzanie kultury*. Przekład Z. Bokszański i A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Bieńkowska, Grażyna, Agata Dobrowolska, Kamila Hernik, Ewa Piechór (2002) *Studiując aktorstwo*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bokszański, Zbigniew (1989) *Tożsamość, interakcja, grupa*. Łódź: Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bourdieu, Pierre (1986) "L'illusion biographique." *Actes de la recherche en sciences sociales* 62/63: 69-72.
- , (1996) *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, California: Stanford University Press.
- , (2001) *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Przekład A. Zawadzki. Kraków: Universitas.
- Bourdieu, Pierre i Jean-Claude Passeron (1990) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przekład E. Neyman. Warszawa: PWN.

- Bourdieu, Pierre i Loic J. D. Wacquant (2001) *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Przełożyła A. Sawisz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Burgess, Robert G. (red.) (1980) *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen&Unwinn.
- , (1984) *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Allen&Unwin.
- Clifford, James (2000) *Kłopoty z kulturą*. Przełożyli: E. Durak, J. Iracka, E. Klekot, M. Krupa, S. Sikora, M. Sznajderman. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Czyżewski, Marek (1987) "Interakcjonizm i analiza konwersacyjna jako sposoby badania biografii. Etnografia wobec etnometodologii." *Kultura i Społeczeństwo* 4: 85-105.
- Czyżewski, Marek i Alicja Rokuszewska-Pawełek (1989) "Analiza autobiografii R. Hössa." *Kultura i Społeczeństwo* 2 :35-65, 3-4: 163-181.
- , (1990) "Analiza autobiografii R. Hössa." *Kultura i Społeczeństwo* 1: 119-135.
- Czyżewski, Marek, Sergiusz Kowalski, Andrzej Piotrowski, (red.) (1997) *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Kraków: Wydawnictwo AUREUS.
- Deflem, Mathieu (2002) "Rytuał, antystruktura i religia, czyli Victora Turnera procesualna analiza symboli." *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa* 56 (1/2): 188-199.
- Denzin, Norman K. (1989) *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage Publications.
- , (1994) "The Art and Politics of Interpretation" s. 500-515 w *Handbook of Qualitative Research*, (red.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Denzin, Norman K. i Yvonna S. Lincoln (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- , (1997) "Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika." *Socjologia wychowania* XIII (317): 3-48. Przełożył Z. Kwieciński. Toruń: Acta Universitas Nicolai Copernici.
- , (1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Durkheim, Emil (1990) *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*. Przełożyła A. Zadrożyńska, Warszawa: PWN.
- Fatyga, Barbara (1990) *Dzicy z naszej ulicy*. Warszawa: Wydawnictwo ISNS UW.
- Foucault, Michel (1998) *Nadzorować i karać*. Przełożył T. Komendant. Warszawa: Fundacja Aletheia.

- Frankfort-Nachmias, Chava i David Nachmias (2001) *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przełożyła E. Hornowska. Poznań: Wydawnictwo zysk i S-ka.
- Geertz, Clifford (1973) *The Interpretations of Culture. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (2000) *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*. Przełożyli: E. Durak, S. Sikora. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Głodowski, W. (1999) *Wywiad czyli rozmowa na temat*. Warszawa: Wydawnictwo Hansa Communication.
- Goffmann, Erving (1961) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City: Anchor.
- , (1963) *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- , (1975) "Charakterystyka instytucji totalnych." S. 150-177 w *Elementy Teorii Socjologicznych* (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa: PWN.
- , (2000) *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przełożyli: H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Grabowska, Mirosława (1989) "Wywiad w badaniu zjawisk „trudnych”. Przypadek polskiej religijności." s. 141-166 w *Poza granicami socjologii ankietowej* (red.) A. Sułek, A. Wyka Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Socjologii UW.
- Grossberg, Lawrence, Cary Nelson, Paula A. Treichler, (red.) (1992) *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Gubrium, Jaber F., David Silverman (red.) (1989), *The Politics of Field Research: Beyond Enlightenment*. Newbury Park, California: Sage.
- Hałas, Elżbieta (1992) *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*. Lublin: Norbertinum.
- Helling, Ingeborg K. (1990) "Metoda badań biograficznych" s. 13-39 w *Metoda biograficzna w socjologii*, (red.) J. Włodarek i M. Ziółkowski. Warszawa: PWN.
- Hermanns, Harry (1987). "Narrative Interview – a New Tool for Sociological Field Research" w *Approaches to the Study of Face – to – Face Interaction*, (red.) Z. Bokszański, M. Czyżewski. Łódź: Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, Folia Sociologica 13: 45-56.
- Hughes, Everett C. (1958) *Men and Their Work*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Hammersley, Martyn i Paul Atkinson (1998), "Ethnography and Participant Observation", s. 110-136 w *Strategies of Qualitative Inquiry*, (red.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- , (2000) *Metody badań terenowych*. Przełożył S. Dymczyk. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

- Kaźmierska, Kaja (1990) "O metodzie dokumentów biograficznych." *Kultura i Społeczeństwo* 1: 101-118.
- , (1997) "Analiza procesu wykorzenia w narracjach wojennych mieszkańców Kresów Wschodnich." *Studia Socjologiczne* 1: 57-84.
- Kempny, Marian (1994) *Antropologia bez dogmatów – teoria społeczna bez iluzji*. Warszawa: IFiS PAN.
- Kojder, Andrzej (1980) "Co to jest teoria naznaczania społecznego?" *Studia Socjologiczne* 3: 45-65.
- Konecki, Krzysztof (1988) "Praca w koncepcji socjologii interpretatywnej." *Studia Socjologiczne* 1: 225-245.
- , (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korporowicz, Leszek, (red.) (1997) *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kostera, Monika (2003) *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzemiński, Ireneusz (1968) *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Warszawa: PWN.
- Levi-Strauss, Claude (1969) *Myśl nieoswojona*. Przełożył A. Zajączkowski. Warszawa: PWN.
- Mach, Zdzisław (1998) *Niechciane miasta*. Kraków: Universitas.
- Malikowski, Marian, i Marian Niezgoda (1997) *Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów*. Tom II. Tyczyn: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie.
- Malinowski, Bronisław (1980) "Argonauci Zachodniego Pacyfiku." *Dzieła*, tom 3, (red.) J. Chałasiński. Warszawa: PWN.
- Marotzki, Winfried (1990) *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (1989) *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Niepublikowana praca habilitacyjna. Uniwersytet w Hamburgu.
- Mason, Jennifer (1996) *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.
- Mączyński, Ryszard (1999) *Akademia Teatralna im. A. Zelwerowicza w Warszawie*. Warszawa: Akademia Teatralna.
- Miles, Matthew B. i Alan M. Humberman (2000) *Analiza danych jakościowych*. Przełożył S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.
- Markowski, Andrzej, (red.) (2000) *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Prawda, Marek (1987) "Doświadczenie pracy w historii życia. Z badań socjologów niemieckiego obszaru językowego." *Studia Socjologiczne* 1: 207-233.
- , (1989) "Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)." *Studia Socjologiczne* 4: 81.
- , (1990) "Biografia indywidualna a procesy zbiorowe. O przemianie w życiu „Adama”." *Kultura i Społeczeństwo* 4: 95-105.
- Przybyłowska, Ilona (1978) "Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych." *Przegląd Socjologiczny*, XXX: 53-63.
- Richardson, Laurel (1994) "Writing. A Method of Inquiry", s. 516-529 w *The Handbook of Qualitative Research*, (red.) N. K. Denzin i Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Riemann, Gerhard i Fritz Schütze, (1992) „Trajektorja” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych." *Kultura i Społeczeństwo* 2: 89-109.
- Rokuszevska-Pawełek, Alicja (1996) "Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego." *ASK* 1: 37-54.
- Schütz, Alfred, Thomas Luckmann (1979) *Struktury der Lebenswelt*, tom 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1976) "Zur linguistischen und sociologischen Analyse von Erzählungen." *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie* 19: 7 – 41.
- , (1990) "Presja i wina: doświadczenia młodego żołnierza niemieckiego w czasie drugiej wojny światowej i ich implikacje biograficzne." S. 325-339 w *Metoda biograficzna w socjologii*, (red.) J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa: PWN.
- , (1997) "Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej." *Studia Socjologiczne* 1: 11-56.
- Silverman, David, (1994) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Strauss, Anselm L. (1959) *Mirrors and Masks. The Search of Identity*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- , (1985) *Social Organization of Medical Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- , (1993) *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strauss, Anselm L. i Barney G. Glaser, (1974) *Time for Dying*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Szacki, Jerzy (2002) *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szutrowa, Teresa, (red.) (1991) *Swobodne techniki diagnostyczne. Wywiad i obserwacja*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Turner, Victor (1969) *The Ritual Process: Structure and anti-structure*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- , (2002) "Czy istnieją uniwersalia widowiskowe w micie, rytuale i teatrze?" *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa* 3-4: 53-59.
- Weber, Max (1984) *Szkice z socjologii religii*. Przekład: J. Prokopiuk, H. Wandowski Warszawa: Książka i Wiedza.
- , *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Przekład: J. Miziński. Lublin: Wydawnictwo TEST.
- , (2002) *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Włodarek, Jan i Marek Ziółkowski, (red.) (1990) *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa: PWN.
- Wyka, Anna (1993) *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Zakrzewska-Manterys, Elżbieta (1996) "Odteoretycznienie świata społecznego. Podstawowe pojęcia teorii ugruntowanej." *Studia Socjologiczne* 1: 7-25.
- Ziółkowski, Marek (1981) *Znaczenie, interakcja rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej*. Warszawa: PWN.

Cytowanie

Hernik, Kamila (2007) "Doświadczenie konwersji przez studentów Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawie". *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom III Numer 3. Pobrano Miesiąc, Rok (http://www.qualitativesociologyreview.org /PL/archive_pl.php).

Przypisy

ⁱ W roku akademickim 2002/2003.

ⁱⁱ W pracy, na oznaczenie Wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej będę używała skróconych form: Akademia, AT lub szkoła (teatralna). Wszystko, co zostanie w mojej pracy napisane o Akademii Teatralnej odnosi się do Wydziału Aktorskiego.

ⁱⁱⁱ Informacje ogólne o szkole czerpię z broszury – informatora dla kandydatów na studia w Akademii Teatralnej (Mączyński 1999).

^{iv} Sytuacja zmieniła się w 2003 roku, kiedy to uchwałą Senatu Akademii Teatralnej, zakazano studentom przebywać w szkole dłużej, niż do godziny 22:00.

^v Szczegółowa analiza fuksówki, jako rytuału przejścia została omówiona w rozdziale III.1.

^{vi} Wywiad z prorektorem do spraw studenckich Akademii Teatralnej, 2000.

^{vii} Wywiad ze studentem [21], 2000.

^{viii} Podział T. Wilsona na paradygmaty w naukach społecznych przytaczam za: Konecki, 2000: 17

- ^{ix} Typologia J. Lutyńskiego, za: Przybyłowska 1978: 53-63.
- ^x O pięciu mówi H. Hermanns 1987; o trzech F. Schütze 1976.
- ^{xi} Wywiad ten nie został ostatecznie włączony do analizy.
- ^{xii} por. rozdział „Metodologia”.
- ^{xiii} Emiczne konstrukty są relacjami, opisami i analizami wyrażanymi w terminach schematów konceptualnych i kategoriach postrzeganych jako znaczące i odpowiednie przez członków badanej kultury (a „etyczne” odpowiednio przez badaczy). Definicja zaczerpnięta z: Bernard, Spencer 1997: 382-383.
- ^{xiv} Imiona studentów zostały zmienione.
- ^{xv} Liczby w nawiasach kwadratowych oznaczają numer wywiadu, z którego pochodzi cytowana wypowiedź. Ten sposób oznaczenia wypowiedzi badanych został wykorzystany w dalszej części pracy.
- ^{xvi} Aktor i reżyser, wykładowca w Akademii Teatralnej w Warszawie, prowadzi zajęcia m.in. z: elementarnych zadań aktorskich.
- ^{xvii} Wywiad z Konradem, 2000, s. 11
- ^{xviii} Reżyser teatralny i telewizyjny, wykładowca warszawskiej Akademii Teatralnej, prowadzi zajęcia m.in. z elementarnych zadań aktorskich.
- ^{xix} W słowniczku zamieszczonym w raporcie z badań w Akademii w 2000 roku zbudowano taką oto definicję tego zjawiska: *pogardliwe określenie specyficznego zachowania tych studentów, którzy poza zajęciami opisują się swoimi aktorskimi umiejętnościami; nie można z nimi w normalny sposób rozmawiać, bo zachowują się tak, jakby byli w roli, np. rozmawiają między sobą posługując się dialogami z różnych scen, filmów, itp. Ich zachowanie też jest często nazywane zagrywaniem się.* (Bieńkowska i In. 2002: 111).
- ^{xx} Por. podtyp „stojący z boku” wg typologii przyjętej w badaniu z 2000 r., por. Bieńkowska i In. 2002: 35.
- ^{xxi} Kategoria przepaści lub otchłani i jej pochodne (np.: przepastny, dogłębny) to jedno z pojęć socjologicznej koncepcji F. Schützego, które wyraża łamliwość symbolicznego charakteru rzeczywistości społecznej.
- ^{xxii} Festiwal Teatrów Młodzieżowych.
- ^{xxiii} Definiowanej przez F. Schütze, jako związanej z cierpieniem i bezładem, termin zapożyczony od: Berger 1967.
- ^{xxiv} Wywiad z Pawłem, 2000 r., s. 4.
- ^{xxv} Należy tu zwrócić uwagę na fakt, że pozostałe osoby, mieszczące się w tej samej kategorii, co Paweł, odczuwały bardzo silny stres związany z doświadczeniem fuksówki: „bo na dzień dzisiejszy gdybym miała wrócić myślą, że jestem na pierwszym roku... to od razu mam skurcz całego ciała”.
- ^{xxvi} „Świat społeczny” to pojęcie zaczerpnięte od A. Straussa. Uczestnicy „świata społecznego” zajmują się specyficzną i charakterystyczną wyłącznie dla nich działalnością; przejawiają podobne zainteresowania, czyniąc z nich podstawę wszelkich zachodzących pomiędzy nimi procesów interakcyjnych (por. Strauss 1993).
- ^{xxvii} Pojęcie ukute przez A. Straussa 1985.
- ^{xxviii} W odpowiedzi na pytanie o to, jak student uważa, „czy bycie wyrzuconym z Akademii byłoby trudniejsze dla niego, niż z bycie wyrzuconym z innej szkoły”, słyszymy: „To znaczy, że się nie nadaję – pierwszy odruch. Bo to jest zawsze przywiązanie do autorytetu, że ktoś u góry mówi, że ja się nie nadaję. No to wtedy się idzie do kościoła i się modli – nie mówię tego sarkastycznie, ale na takiej zasadzie, że gdzieś się udaje człowiek, że musi sobie poukładać

te rzeczy i szukać wiary i nadziei. Trzeba wierzyć. Nie wiem, ostatnio mam takie tendencje, że często mówię, że trzeba wierzyć i że jakoś będzie, no. Coś trzeba robić, nie można się zapadać. Ja mam tendencję, na przykład, do zapadania się w siebie – to wiem. Nie no, trzeba mieć nadzieję i wierzyć, że obok ktoś stoi z wielkimi białymi skrzydłami i tam dba o ciebie. Jakoś będzie. Człowiek jest... po to został stworzony, żeby coś robić. I może akurat to nie to, nie to.”.

^{xxxix} Akademia Teatralna zyskała status wyższej uczelni w 1962 roku (wówczas jako Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna), równocześnie z innymi uczelniami artystycznymi. Na podstawie: Mączyński 1999: 14.

^{xxx} Informacje ogólne o szkole czerpię z broszury – informatora dla kandydatów na studia w Akademii Teatralnej (Mączyński 1999).

^{xxxix} Spotkanie kandydatów do Akademii Teatralnej ze społecznością szkoły. Mogą oni wówczas dowiedzieć się szczegółów dotyczących egzaminów, porozmawiać ze studentami i profesorami.

^{xxxii} Wywiad z prorektorem do spraw studenckich Akademii Teatralnej, przeprowadzony w 2000 r.

^{xxxiii} Informacje te czerpię z obserwacji uczestniczącej podczas dni otwartych w Akademii Teatralnej, przeprowadzonej w kwietniu 2003 roku.

^{xxxiv} Dowodem tego są, wspomniane polecane przez profesorów źródła: leksykony.

^{xxxv} Wywiad z prorektorem ds. studenckich Akademii Teatralnej w Warszawie.

^{xxxvi} Nazwa „fuksówka” pochodzi od pojęcia „fuks”, czyli szczęścia, dzięki któremu studentom I roku udało się dostać do Akademii.

^{xxxvii} Por. także „Wstęp”.

^{xxxviii} Wywiad ze studentem [1], 2000.

^{xxxix} Zwróćmy uwagę, że już etymologia słowa „fuksówka” jest elementem owego przenicowania i wyolbrzymienia.

^{xl} Wywiad z dyrektorem fuksówki 2000 – studentem III roku wydziału Aktorskiego Akademii Teatralnej w Warszawie.

^{xli} Ibidem.

^{xlii} Dzieje się to tuż po egzaminach wstępnych, a więc nie są oni jeszcze wówczas ani fuksami, ani studentami.

^{xliii} Wywiad z dyrektorem fuksówki 2000.

^{xliv} Ibidem.

^{xliv} Dowodem na to wypowiedź dyrektora fuksówki: „Trzeba się przygotowywać, bo ja prowadziłem czasami zebrania (...) gdzie kompletnie się do tego nie przygotowałem, ‘A wiesz..., co będzie... improwizujemy, Boże, zadamy wszystkim etiudy, wyjdą, zrobią’ – na wariackich papierach. Ale to się rozlatywało od razu, spotkanie trwało z dwie, trzy godziny i po dziesięciu minutach, kiedy już nie było koncepcji, pomysłu (...) były pauzy na wymyślanie, wspieranie się studentami, ‘Słuchajcie, macie coś dla nich?’ Powoli się skończyły pomysły... to się rozwała od razu, bo oni widzą, że my nie wiemy, co z nimi robić, jest rozluźnienie i wszystko się wali, odbudować to później, to jest... drugi dzień się traci na to”.

^{xlvi} Dlatego też tak dużą wagę przykładają się do wyboru osoby pełniącej funkcję dyrektora fuksówki. Liczą się zdolności przywódcze, charyzma, ale przede wszystkim wsparcie ze strony innych studentów.

^{xlvi} Wywiad z dyrektorem fuksówki.

^{xlvi} Wywiad z dyrektorem fuksówki.

^{xlvi} Ibidem.

ⁱ Ibidem.

ⁱⁱ Wywiad z dyrektorem fuksówki.

ⁱⁱⁱ Wywiad z prorektorem ds. studenckich Akademii Teatralnej.

ⁱⁱⁱⁱ Por. przypis xviii.

^{lv} Chodzi o wykładowcę – Agnieszkę Glińską.

^{lv} Wywiad ze studentem [22], 2000.

^{lvi} 90% studentów Akademii Teatralnej pochodzi spoza Warszawy, za: Mączyński 1999: 19.

^{lvii} Wywiad ze studentem [11], 2000.