

Dominika Byczkowska-Owczarek
byczkowska.owczarek@uni.lodz.pl
<https://orcid.org/0000-0002-6411-6550>



Uniwersytet Łódzki
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Instytut Socjologii

Marta Krasieńska
marta.krasinska@edu.uni.lodz.pl
<https://orcid.org/0009-0004-3318-0834>



Uniwersytet Łódzki

Kształtowanie perspektywy postrzegania własnego ciała w doświadczeniu absolwentek i absolwentów ogólnokształcących szkół baletowych

*Forming the ballet body: The graduates' experience
of body perception in state general-education ballet schools*

Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie elementów kształtowania specyficznej dla kanonu baletowego perspektywy postrzegania własnego ciała przez uczniów i uczennice ogólnokształcących szkół baletowych z punktu widzenia ich absolwentów. Należą do nich przekazywanie norm i praktyk cielesnych charakterystycznych dla świata baletu, wpływ znaczących innych jako głównych aktorów społecznych oddziałujących na zmianę percepcji bólu, kontuzji i zaburzeń odżywiania, w tym ich normalizowanie.

Analiza obejmuje także tematy surowych reguł obowiązujących w ogólnokształcących szkołach baletowych oraz sankcji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych (przyjmujących także formę przemocy fizycznej i psychicznej), stosowanych wobec uczniów i uczennic. Artykuł jest oparty na wywiadach z absolwentami i absolwentkami wspomnianych szkół. Omawiany proces ma miejsce w środowisku instytucjonalnego szkolnictwa baletowego w Polsce. Szerszym kontekstem jest międzynarodowa kultura baletu. Badania sytuują się w nurcie antropologii krytycznej, jednak nie zakładają z góry określonej oceny badanego zjawiska. W artykule omówiono, w jaki sposób uczestnicy i uczestniczki doświadczają instytucjonalnego kształcenia baletowego oraz jakie konsekwencje wiążą się z funkcjonowaniem w tym systemie.

Balet rozwinął się w okresie renesansu, wywodzi się z widowisk dworskich. Znane dzisiaj zasady tańca klasycznego, nakierowane na ład i harmonię w tańcu zaczęto formułować na przełomie XVIII i XIX w. Wtedy balet klasyczny zysał swój jednolity, międzynarodowy charakter (Turska 1983: 179). *Zasady tańca klasycznego*, książka Agrypiny Waganowej, jednej z najwybitniejszych przedstawicielek baletu rosyjskiego, obecnie traktowana jest jak podręcznik i główne źródło wiedzy dotyczące praktyk tańca klasycznego. Wyznaczone przez Waganową pozycje i techniki stanowią przewodnik prowadzący do doskonałości technicznej przy zachowaniu tradycji baletowej (Waganowa 1965).

Zarówno pozycje, pożądane ruchy ciała, jak i jego wygląd są mocno osadzone w międzynarodowej historii i są silnie ujednolicone w obrębie baletu, pozwalając na niewielkie odstępstwa od społecznej (zinstytucjonalizowanej, sformalizowanej) normy. Powoduje to, że tancerki i tancerze baletowi są ujednoliceni (*homogenized*) (Goldberg 1997) i pozostawia pole indywidualnej interpretacji artysty baletowego jedynie w obrębie ścisłej konwencji (Byczkowska 2012b). W efekcie powodzenie tancerza w osiągnięciu sukcesu technicznego w dużej mierze jest uzależnione od wyglądu ciała. Rozumie się przez to cechy, które można wytrenować poprzez wykonywanie konkretnych ćwiczeń, jak i te, na które nie mamy wpływu (Waganowa 1965).

Rama teoretyczna i metodologia badania

Przedstawione w artykule wnioski pochodzą z badania Marty Krasieńskiej, które zostało zrealizowane w ramach prac seminarium licencjackiego w roku akademickim 2023/2024, prowadzonego przez Dominikę Byczkowską-Owczarek w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.

Artykuł ma charakter eksploracyjny, a sama tematyka kształtowania cielesności wśród tancerzy baletowych, choć jest dobrze opisana w tekstach zagranicznych (Dietz 1994; Goldberg 1997; Wainwright, Turner 2004; Aalten 2004; McEwen, Young 2011; Pickard 2007), wymaga dalszych, pogłębionych badań w kontekście instytucjonalnym polskiego szkolnictwa baletowego. Z tego względu autorki zdecydowały

się na zastosowanie triangulacji teoretycznej (Konecki 2000), polegającej na wyjaśnianiu danego zjawiska z perspektywy różnych koncepcji teoretycznych, co pozwala uniknąć ograniczenia analizy badanych zjawisk do jednej teorii. Starły się pozostać otwarte na różne podejścia teoretyczne, a jednocześnie zachować spójność dotyczącą założeń paradygmatycznych. Z tego powodu szeroką ramę teoretyczną tekstu stanowią koncepcje wpisujące się w paradygmat interpretatywny. Status ciała w tych koncepcjach łączy założenie, że nie jest ono tworem jedynie biologicznym, ale na sposób jego doświadczania, postrzegania i użytkowania wpływają procesy i zjawiska społeczno-kulturowe (Bourdieu 2006; Byczkowska-Owczarek 2024; Foucault 1998; Goffman 2005; Strauss 2017).

Główne pytanie badawcze dotyczyło wpływu uprawiania baletu na ciało, jego postrzeganie i praktyki z nim związane w perspektywie badanych absolwentów. W badaniu przyjęto jakościową strategię badawczą, a wykorzystane techniki obejmowały wywiady swobodne ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji (Konecki 2000: 169) oraz analizę danych zastanych (Strauss, Corbin 1990: 183). W grupie badanych znaleźli się aktywni zawodowo tancerze i tancerki w wieku 19–25 lat, czyli osoby posiadające niedawne doświadczenie kształcenia w ogólnokształcących szkołach baletowych, trzy z pięciu wywiadów przeprowadzono z kobietami. Podczas wywiadów Marcie Krasieńskiej najbardziej zależało na poznaniu perspektywy i doświadczeń rozmówców (Kvale 2004). W wywiadach poruszano drażliwe tematy, dlatego badaczka szczególną uwagę poświęciła spełnieniu standardów etycznych. Obejmowały one uzyskanie świadomej zgody na udział w badaniu oraz na nagrywanie, zapewnieniu anonimowości czy informacji dotyczącej zakresu wykorzystania pozyskanych informacji. Istotnym aspektem było również zapewnienie komfortu badanym poprzez osobiste spotkania w wybranych przez rozmówców miejscach oraz zwracanie szczególnej uwagi na zachowanie badanych, umożliwiające stosowną do sytuacji reakcję.

W trakcie prowadzenia badań napotkano na utrudnienie w dotarciu do potencjalnych badanych. Po pierwsze, liczba absolwentów ogólnokształcących szkół baletowych w Polsce wynosi rocznie około pięciuset osób, czyli mniej niż połowa z tych, które rozpoczęły edukację w tego typu placówkach. Po drugie, badaczka miała problem z uzyskaniem zgody na udział w badaniu – odmówiło jej dziesięcioro absolwentów i absolwentek. Uzasadniali oni swoje decyzje tym, że jest to temat, który wywołał w ich życiu wiele przykrych sytuacji. Badaczka kontaktowała się także bezpośrednio z placówkami artystycznymi zatrudniającymi tancerzy i tancerki, jednak wszystkie odmówiły.

Przeprowadzone wywiady były transkrybowane za pomocą oprogramowania MS Word, a następnie badaczka weryfikowała poprawność zapisu. Jako strategię badawczą zastosowano analizę tematyczną. Na jej podstawie wyłoniono wiodące tematy pojawiające się w wywiadach, które następnie zostały opracowane i opisane pod kątem analizy (Braun, Clarke 2024).

System szkolnictwa baletowego

Dla zrozumienia zjawisk zachodzących w świecie baletu warto w pierwszej kolejności przybliżyć kontekst instytucjonalny, czyli system szkolnictwa baletowego w Polsce. Obecny model zaczął kształtować się po II wojnie światowej, gdy Polska znalazła się pod wpływami radzieckimi, a jego fundamentem były wytyczne Ministra Kultury i Sztuki z 1954 r. W ogólnokształcących szkołach baletowych obowiązuje 9-letni cykl nauczania tańca profesjonalnego w zakresie klas 4–8 szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Poza tańcem profesjonalnym obejmuje on również nauczanie ogólne. Od 1955 r. na terenie Polski znajduje się 5 takich placówek: w Warszawie, Gdańsku, Łodzi, Poznaniu oraz Bytomiu (Sadowska 2024).

Aby dostać się do szkoły baletowej, należy w pierwszej kolejności pomyślnie przejść egzamin selekcyjny. Kandydaci są ubrani w opinające stroje, aby można zobaczyć, jak pracują ich ciała. Już na tym etapie zwraca się uwagę na ciała potencjalnych tancerzy, w szczególności na motorykę, układ kostny i mięśniowy. Ważne są prawidłowa postawa pleców, otwartość i rotacja bioder, wygięcie w stopie, proste kolana oraz zachowanie odpowiednich proporcji ciała. Warto podkreślić, że jeden z rozmówców będący rekruterem wspominał, że zwraca się uwagę także na wygląd rodziców, aby przewidzieć jak rozwijać się może ciało dziecka. Jak widać, kontrola społeczna nad ciałami przyszłych tancerzy jest wprowadzana już na etapie rekrutacji do szkoły zapewne, aby zmaksymalizować efektywność wysiłku wkładanego w kształcenie uczniów i uczennic posiadających budowę ciała zgodną z kanonem baletowym.

W szkole baletowej, oprócz standardowych lekcji realizujących podstawę programową, są też przedmioty zawodowe. Jako te najważniejsze rozmówcy wymieniali lekcje tańca klasycznego, ludowego i współczesnego. Na wczesnym etapie edukacji uczniowie szkół baletowych mają także zajęcia pozwalające im na poznanie anatomii i zdobycie świadomości ciała, dotyczących tego, jak i kiedy wykorzystuje się w tańcu poszczególne partie mięśni.

Uczniowie spędzają w placówce najczęściej cały dzień, zwykle w godzinach od 8:00 do 18:00. Takie odgórne ustalenie wielu czasochłonnych, rutynowych zajęć ułatwia nadzór nad postępami w dyscyplinowaniu ciała (Markula, Pringle 2006: 76). Poza godzinami zajęć lekcyjnych muszą wypełniać obowiązki w postaci prac domowych czy przygotowania się do klasówek, a część z nich wykonuje dodatkowy trening taneczny. Czas jaki pozostaje do dowolnego rozdysponowania jest znacznie ograniczony (por. Byczkowska 2012b), co sprawia, że nie znajdują możliwości na utrzymywanie relacji z osobami spoza szkoły.

Dla samego baletu najistotniejsze są lekcje tańca klasycznego, zwanego przez uczniów „klasyką”. Odbývają się w sali, na której znajdują się drążki, lustra oraz fortepian dla akompaniatora, a parkiet wyłożony jest powłoką antypoślizgową przypominającą

strukturą scenę. Plan zajęć rozkłada się w taki sposób, aby każdego dnia „wytarńczono” w młodszych klasach od półtorej do trzech godzin, a w starszych do sześciu godzin.

System oceniania jest analogiczny do tego stosowanego w innych placówkach edukacyjnych, w skali od 1 do 6. Jedyną różnicą jest egzamin, który ma miejsce na koniec każdego roku szkolnego. Zdaje się go przed komisją, w której zasiada dyrektor artystyczny oraz nauczyciele. Przypomina on lekcję tańca klasycznego, a uczniowie oceniani są w systemie punktowym. Można je uzyskać m.in. za poprawność ćwiczeń przy drążku, wykonywania piruetów, technikę puent czy wyraz artystyczny.

Aby ukończyć szkołę należy również zaliczyć egzamin końcowy. Podobnie jak w przypadku tych odbywających się co roku, powoływana jest komisja, przed którą prezentuje się swoje umiejętności. Obowiązkowymi etapami są egzaminy z historii tańca, tańca klasycznego oraz do wyboru tańca ludowego lub współczesnego. Badani absolwenci podkreślali, że ocena jest subiektywna ze względu na specyfikę baletu. Jak opisuje jedna z tancerek:

To w ogóle nie jest obiektywne, bo na matematyce albo masz dobre rozwiązanie albo nie. (...) W tańcu to jest tak naprawdę subiektywna opinia nauczyciela, (...) ktoś może mieć super wyraz artystyczny, ale nie mieć techniki, a druga osoba będzie miała technikę, ale nie będzie miała wyrazu. No i w tym momencie, która powinna dostać wyższą ocenę? (W. 3, tancerka baletowa, l. 19, rok po ukończeniu szkoły).

Normy i praktyki cielesne

W opisanym powyżej kontekście instytucjonalnym oraz w szerzej rozumianym świecie baletu, obowiązują restrykcyjne normy dotyczące ciał tancerzy. Podstawową cechą reprezentującą ideał estetyczny baletnic i baletników jest szczupła sylwetka (Grau 2005). Rozmówcy podkreślali, że zwłaszcza kobiety muszą dbać o utrzymanie odpowiedniej wagi nieprzekraczającej 50 kg. Głównym wyznacznikiem takiej granicy wagowej jest partnerowanie, w trakcie którego mężczyźni muszą unosić swoje partnerki. Ideałem wyglądu jest długa szyja, którą tancerze stają się optycznie wydłużać za pomocą odpowiedniej postawy, m.in. unosząc podbródek i ściągając ramiona w dół. Ważne jest wygięcie w stopie, tzw. point, który pogłębia się za pomocą ćwiczeń. Nie powinien on być jednak zbyt duży, gdyż może to utrudniać utrzymanie równowagi i pracę tancerza. Długie kończyny, zarówno nogi, ręce, jak i palce u dłoni, przy stosunkowo krótkim tułowie są także elementem pożądanym przez tancerzy ze względu na walory estetyczne (Foucault 1998). Nogi, które wykonują znaczącą pracę w tańcu klasycznym powinny być silne, a co za tym idzie umięśnione, jednak nie jest mile widziane widoczne zarysowanie mięśni (Turner, Wainwright 2003: 280–281). Ze względu na konieczność dokładnego blokowania kolan w trakcie wykonywania ćwiczeń, u tancerzy pojawiają się przeprosty, które wpisują się w baletowy kanon piękna. Tułów powinien być możliwie

płaski, co oznacza, że żebra nie powinny za bardzo wystawać. Dla kobiet wiąże się to także z posiadaniem małego biustu, który siłą rzeczy uzyskują dzięki intensywnym treningom. U baletnic dodatkowo mile widziane są drobne biodra.

Rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że tancerz „musi dobrze wyglądać na scenie” (W. 3, tancerka baletowa, l. 19, rok po ukończeniu szkoły), jednak na standardy wpływają często powody praktyczne. Niewłaściwa postawa może w dalszej perspektywie doprowadzić tancerza do kontuzji. Innym, wspomnianym już wyżej przykładem, jest waga baletnicy. Ciało baletowe ma być narzędziem ucieleśniania konwencji, nie tylko w sensie estetycznym, ale i technicznym (Byczkowska 2012b; Foucault 1998).

W trakcie lekcji tańca obowiązują stroje opinające ciało, dzięki którym nauczyciele mogą zobaczyć pracę ciał uczniów, przez co są one pod ich stałą kontrolą oraz dają możliwość dyscyplinowania (Foucault 1998; Markula, Pringle 2006: 39, 79). Rozmówcy wspominali, że normy dotyczące stroju wpływały na ich samopoczucie na zajęciach, a na wczesnych etapach edukacji wiązały się z dyskomfortem: „Idziesz do szkoły baletowej i nagle wiesz, musisz założyć takie bardziej obcisłe rzeczy, żeby nauczyciel mógł widzieć twoje ciało i je korygować. To jest takie trochę, dyskomfort dla takiego dziesięciolatka” (W. 4, tancerz baletowy, l. 18, kilka miesięcy po ukończeniu szkoły).

Z czasem jednak młodzi tancerze nabierali świadomości dotyczącej obowiązujących norm i internalizowali kanon baletowego wyglądu oraz potrzebę jego stałej (samo)kontroli (Foucault 1998; Green 2003: 100; Markula, Pringle 2006: 39). Mimo tego niektórym wspomniany dyskomfort towarzyszył przez cały proces edukacji.

Znaczenie stroju baletowego w kształceniu tancerzy potwierdzają wyniki badań Mary Lorenz Dietz (1994). Według badaczki w okresie edukacji uczniowie są często poddawani krytyce przez nauczycieli, czasami w formie publicznego upokorzenia (Foucault 1998). Autorka zauważa, że jest to ważny element w procesie socjalizacji tancerza. Buduje odporność na krytykę i sprawia, że tancerze dążą do perfekcji w celu uniknięcia nieprzyjemnych komentarzy na forum grupy.

W świecie społecznym baletu kobiety przeważają liczebnie nad mężczyznami, dlatego też stanowią one dla siebie wzajemnie większą konkurencję. Przekłada się to również na egzekwowanie norm cielesnych. Rozmówczynie zwracały uwagę na fakt, iż wymagania stawiane ich kolegom były niższe. Dążenie do przestrzegania reguł realizuje się nie tylko w trakcie lekcji przedmiotów baletowych, ale także w praktykach cielesnych poza zajęciami. Jednym z przykładów jest odpowiednia dieta, której przestrzegają tancerze. Stosuje się ją nie tylko, aby dbać o utrzymanie prawidłowej wagi, ale również dobrego zdrowia i samopoczucia. Coraz bardziej popularną praktyką jest zapraszanie do szkoły dietetyka, który prowadzi lekcje z zakresu zdrowego odżywiania. Tego typu działania zapobiegają zaburzeniom odżywiania, które choć są zjawiskiem malejącym, to nadal dosyć często obecnym w szkołach baletowych.

Rola znaczących innych

Kluczową rolę w procesie kształtowania ciał tancerzy i ich postrzegania odgrywa personel szkolny, w szczególności **nauczyciele tańca**. Istotą ich pracy jest rozwijanie młodych tancerzy, pomoc w wypracowaniu odpowiedniej techniki, ale także nawyków koniecznych w pracy zawodowego tancerza baletowego. Nieuniknione jest zatem korygowanie błędów popełnianych przez uczniów, nie zawsze jednak możliwe jest to przy użyciu jedynie komunikatów werbalnych. Zdarza się, że aby poprawić pozycję czy ruch tancerzy konieczny jest kontakt fizyczny (Jakubowska 2017). Choć początkowo może stanowić to dyskomfort, uczniowie szybko nabierają świadomości, jak ważny jest to element dla ich prawidłowego kształcenia. Jak wspomina jedna z badanych:

[nauczyciele] Naciągali nam, podnosili nam nogi i też nas tak dotykali, ale to coś jakby się my do tego później przyzwyczailiśmy, bo wiedzieliśmy, że też muszą nas poprawiać, bo wręcz się czasami cieszyliśmy w tych starszych klasach, że podejdą do nas i nas poprawią, bo każda uwaga była cenna dla nas (W. 2, absolwentka szkoły baletowej, l. 20, 2 lata po ukończeniu szkoły).

Ciało stanowi dla tancerzy podstawowe narzędzie pracy (Byczkowska 2012a) oraz jest źródłem tożsamości. Dlatego też krytyka odnosząca się do ciała, jego postawy czy ruchów to kwestia stosunkowo drażliwa. Choć jeden z rozmówców zauważył, iż normy dotyczące ciała nie są egzekwowane tak surowo jak kiedyś, to większość wskazuje na istotność roli nauczycieli w procesie kształtowania ciała i sposobu jego postrzegania. Stanowią oni autorytet dla uczniów jako tancerze bardziej doświadczeni, którzy sami przechodzili intensywną socjalizację w szkołach baletowych (Jakubowska 2017; Bourdieu 2006). Ponadto ucieleśniają konwencję baletu, reprezentując w rzeczywistym świecie wzorzec dążenia do nieosiągalnej cielesności idealnej¹. Nauczyciel jest jednocześnie reprezentantem, wzorem cielesnym, jak i kontrolerem podobieństwa materialnych ciał tancerzy do ciała idealnego (Foster 1997). Opinia nauczyciela dotycząca umiejętności fizycznych czy wyglądu tancerzy stanowi dla uczniów i uczennic odzwierciedlenie tego, na ile ucieleśniają oni normy kulturowe baletu (Foucault 1998). Jak wspomina jedna z badanych:

moja (...) nauczycielka tańca klasycznego powiedziała mi, że mam grube nogi, że mam grube uda. Gdzie miałam 12 lat. No i ja myślałam o tym, żeby sobie zrobić zabieg usuwanie mięśni z ud, gdzie jest to w ogóle fizycznie niemożliwe, ale tak miałam takie myśli, (...) brała mnie i porównywała mnie do siebie. Dorosła kobieta czterdziestoletnia porównywała nastolatkę, 12 latkę do siebie. I ona mówiła, brała moje nogi, klepała

1 O ciele nauczyciela jako ciele ekspresyjnym zob. Foster (1997: 238).

i mówiła: 'patrz jakie ty masz nogi a patrz jakie ja mam nogi'. I tak to wyglądało więc od tego czasu borykam się z takimi właśnie z kompleksem moich nóg, nie za bardzo je lubię (W. 1, absolwentka szkoły baletowej, l. 20, 2 lata po ukończeniu szkoły).

Co ważne, z racji bardzo ograniczonej ilości czasu wolnego, uczniowie i uczennice podejmują mało tożsamościotwórczych działań poza tańcem i mają niewiele relacji z osobami spoza szkoły. Dlatego też negatywne oceny dotyczące ciała mają duże znaczenie dla ich tożsamości. Nauczyciele pełnią niezwykle ważną rolę w procesie socjalizacji także dlatego, że przyjmują w pewnym sensie rolę rodzicielską. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że stanowią ważny autorytet dla tancerzy. Wpływ na to ma także słabnięcie więzi rodzicielskich w domu, ze względu na nieobecność dzieci, które poświęcają baletowi wiele godzin (Dietz 1994: 72).

Młodzi tancerze na wczesnych etapach nauczania wykazywali się szczególną podatnością i wrażliwością na uwagi ze strony nauczycieli. Zdarzało się, że krytyczne opinie wywoływały silne emocje. Duże znaczenie miał też sposób, w jaki badani tancerze byli „komentowani”: „Jak słyszysz przez 9 lat, że jesteś gruba, brzydka, musisz schudnąć w ogóle... tłuszcz ci się ulewa, no to trochę jak masz 10 lat, to to wchodzi do głowy, prawda?” (W. 2, absolwentka szkoły baletowej, l. 20, 2 lata po ukończeniu szkoły).

Choć część uwag przekazywana była uczniom na osobności, to tego typu interakcje rozgrywały się często na forum grupy, aby inni mogli uczyć się na cudzym przykładzie. Miało to duży wpływ na kształtowanie się młodych tancerzy, którzy określali te sytuacje jako publiczne upokorzenie, czy wręcz ośmieszenie będące jedną z silniejszych sankcji społecznych służących dyscyplinowaniu (Foucault 1998; Markula, Pringle 2006: 39).

Osoby, które ucieleśniały dążenie do cielesności idealnej (Foster 1997) były przez nauczycieli stawiane jako przykład godny naśladowania i określane potocznie jako „konkursowe”. Rozmówcy wyraźnie zauważali, że cieszyły się one większą uwagą nauczycieli i były przez nich faworyzowane, a jednocześnie rosła nakładana na nich presja. Zajmowały też podczas ćwiczeń na sali miejsca środkowe, oznaczające większy prestiż dla tancerza (jako wzorca). Z kolei uczniów najsłabiej radzących sobie z przyswojeniem ćwiczeń stawiano przy „oślich drążkach” znajdujących się na uboczu, co badani określali jako publiczne upokorzenie (Markula, Pringle 2006: 39, 76).

W trakcie wielu lat edukacji dynamika relacji uczniów i nauczycieli ulegała zmianie. Rozmówcy zauważali m.in., iż w młodszych klasach nauczyciele zwracali większą uwagę na zachowania uczniów mogące stanowić zagrożenie dla ich zdrowia. Nauczyciele z biegiem czasu cieszyli się coraz mniejszą sympatią uczniów, którzy w odpowiedzi na krytykę potrafili wykazywać się postawą buntowniczą oraz – jak sami określali – „robić nauczycielom na złość”. Warto podkreślić, że choć uwagi kierowane

w stronę tancerzy nadal wywoływały silne emocje, to ich okazywanie uważane było za słabość. Rozmówcy starali się kreować niewzruszoną komentarzami postawę, aby nie narazić się na negatywną ocenę ze strony nauczycieli. Można uznać to zjawisko za internalizację habitusu (zob. Bourdieu 2006) tancerza baletowego, którego elementem jest niereagowanie emocjonalne na uwagi widzów czy krytyków.

Rozmówcy zauważali, że krytyczne komentarze ze strony nauczycieli umożliwiły im wypracowanie odpowiedniej dyscypliny. Z czasem zwiększyła się także świadomość dotycząca obowiązujących norm i ich źródeł. Ponadto większość badanych twierdziła, iż sam sposób, w jaki nauczyciele prowadzili interakcje z uczniami odgrywał znaczącą rolę w kształtowaniu obrazu ciała u tancerzy.

Wśród kadry pedagogicznej znajdowali się również nauczyciele przedmiotów pozatanecznych, których stosunek do uczniów był kontrastowo odmienny. Stanowili oni dla nich poniekąd źródło komfortu wynikającego z mniej rygorystycznego nastawienia do ciała. Podobną rolę pełnili szkolni fizjoterapeuci. Jako osoby z podejściem medycznym stanowili opozycję do nauczycieli promujących tolerancję i normalizowanie bólu.

Istotnymi aktorami społecznymi biorącymi udział w procesie kształtowania sposobu, w jaki tancerze baletowi postrzegają ciała są **rówieśnicy**, z którymi spędzają najwięcej czasu i do których często się porównują. Obraz ciała był tematem często poruszonym w codziennych rozmowach, a w bliższych relacjach uczniowie negatywnie mówili o swoim ciele.

Uwzględniając fakt, że ciało tancerzy to ich narzędzie pracy, naturalna wydaje się rywalizacja związana z wyglądem. Część badanych określiła rywalizację mianem zdrowej i naturalnej, ale narastającej przy okazji konkursów czy obsadzania ról w spektaklu. Podkreślano również, że była ona zauważalna bardziej wśród osób, które cieszyły się sympatią nauczycieli. Jak opowiada jedna z badanych:

w szkole u nas nie było jakoś dużo uczniów, to tam liczyło chyba sto coś osób. I była tak zwana śmietanka szkolna, czyli osoby, które przeważnie były brane do jakiś solowych wariacji. (...) widziałam, że osoby, które gdzieś tam wyżej były ustawione, gdzie tam tańczyły właśnie jakieś solowe wariacje, bardzo często patrzyły tak trochę: 'Boże ty tańczysz zespół? Ja tańczę solową wariację i jestem od ciebie lepsza'. Jakby nie mówili tego wprost, ale można było odczuć taką atmosferę. I też przez to, że oni się tak patrzyli na ciebie, jak tobie coś nie wychodziło (W. 1, absolwentka szkoły baletowej, l. 20, 2 lata po ukończeniu szkoły).

Mimo opisanych zjawisk, badani podkreślali, że rówieśnicy stanowili dla siebie wzajemne wsparcie, np. stosowali komplementy. Obserwowali oni również wzajemnie swoje zachowania i starali się podejmować działania pomocowe na własną rękę w stosunku do osób, które przejawiały oznaki zaburzeń odżywiania, np. przez zachęcanie do skorzystania z pomocy psychologa.

Ból, kontuzje i zaburzenia odżywiania

Elementem habitusu tancerzy i tancerek jest umiejętność wykonania i wyuczenia skomplikowanych ruchów, a także dążenie do perfekcji powodowane wymaganiami, jakie stawiają przed nimi nauczyciele. Z czasem ciała tancerzy baletowych stają się uzależnione od codziennego wysiłku, czego przejawem jest m.in. podejście do bólu. Jest on postrzegany jako cena, którą należy ponieść chcąc uprawiać tę profesję (Wainwright, Turner 2004: 46) i wiąże się ściśle z kontuzjami.

Dlatego też w świecie baletu panuje zasada **normalizowania bólu**, który jest nieodłączną częścią życia tancerzy. Towarzyszy on tancerzom zarówno w trakcie ćwiczeń (rozciąganie), jak i po ich zakończeniu (zakwasy). Na wczesnych etapach edukacji pojawiają się bóle przemęczenia, ponieważ ciało nie było przyzwyczajone do tak intensywnego wysiłku. Sami tancerze podkreślają, że ból jest oznaką rozwoju (Wainwright, Turner 2004). Chcąc rozwijać swoje umiejętności, starają się przekraczać granice, które wyznacza im ciało: „to jest element codzienności dla tancerza, czy tam dla osoby w szkole baletowej, że rozciągasz się tak, żeby cię bolało, jak cię boli, to rozciągasz się jeszcze mocniej” (W. 3, tancerka baletowa, l. 19, rok po ukończeniu szkoły).

Warto podkreślić, że rozmówcy określali tego typu ból jako przyjemny. Tancerze mają na tyle częstą styczność z bólem, że – jak sami twierdzą – są w stanie rozpoznać, kiedy ból jest „dobry” a kiedy „zły” (Wainwright, Turner 2004). Balet jest **zajęciem kontuzjogennym**. Nietrudno jest o nadwyrężania, przeciążenia, naderwania mięśni. Jednak mimo dużej wiedzy i świadomości dotyczącej ciała i jego anatomii, bywa, że trudno jest określić, jak poważna jest dana kontuzja bez konsultacji ze specjalistą. Będąc w dużym stopniu przyzwyczajeni do obcowania z bólem, kontynuują ćwiczenia pomimo drobnych urazów (Foucault 1998). Jak opowiada jedna z rozmówczyń:

jak poszłam później do fizjoterapeuty, który ustawiał kolano to powiedział mi, że zablokowała mi się rzepka i to jest w ogóle mega dziwne, że ja tego nie poczułam. Jak powiedziałam mu, co robiłam na treningu to powiedział, że musiało mi się to zrobić w trakcie treningu i ja po prostu powinnam czuć super ból, ale go nie czułam i po prostu ćwiczyłam (...). Ja nawet nie byłam świadoma, że ćwiczę z zablokowaną rzepką, a powinno mnie to super boleć. Po prostu jesteśmy tak przyzwyczajone od dziecka (W. 3, tancerka baletowa, l. 19, rok po ukończeniu szkoły).

Zdarzają się również sytuacje, w których tancerze decydują się na ćwiczenia mimo kontuzji, ze strachu przed reakcją nauczycieli maskując urazy. Co warto podkreślić, kontuzje i ból są elementami, które spajają środowisko baletowe. Ze względu na długi proces kształcenia i hermetyczność środowiska baletowego uczniowie wspólnie dorastają i znają się później całe życie. Dzięki temu mają świadomość wzajemnych ograniczeń cielesnych, co z kolei zacieśnia więzi między nimi. Bardziej poważne kontuzje stanowią jednak zagrożenie nie tylko dla kariery, ale także dla tożsamości tancerzy

baletowych, która silnie manifestuje się przez ich ciała (Bourdieu 2006). Najlepiej wyraża to sformułowanie, w którym kontuzjowani tancerze wyrażają, iż „czują się «obco we własnym ciele»” (Wainwright, Turner 2004: 46).

Krytyczna ocena własnego ciała, zarówno pod względem umiejętności, jak i walorów estetycznych oraz nauka anatomii na wczesnych etapach edukacji mogą mieć wpływ na fakt, iż rozmówcy wykazywali się bardzo wysoką świadomością dotyczącą stanu swoich ciał oraz ich możliwości technicznych (Green 2003). Choć badani wskazywali, że tendencja względem poprzednich lat jest malejąca, nadal wielu uczniów szkół baletowych boryka się z problemem **zaburzeń odżywiania**. Powody takiego stanu to przede wszystkim surowe normy cielesne obowiązujące w świecie baletu oraz sposoby ich egzekwowania:

przez jakiś czas borykałam się z tym i nie jadłam. Nie chciałam jeść, bo tak stwierdziłam, że no kurczę, jak jestem porównywana do dziewczyn, które są wysokie, ale są szczupłe no to, dlaczego ja jestem niższa i mam ważyć więcej od nich, więc miałam takie, takie chwile, gdzie faktycznie... Próbowałam nie jeść i gdzieś tam też wymiotować, co było też dziwne (W. 1, absolwentka szkoły baletowej, l. 20, 2 lata po ukończeniu szkoły).

Z wywiadów z absolwentami wynika, że nie istnieje zależność między wiekiem lub płcią, a zaburzeniami odżywiania. Pojawiają się one często już na początku kariery, u dzieci w wieku dziewięciu lat. Zdarzało się, że utrzymywały się przez cały okres edukacji. Należy pamiętać o dysproporcji płciowej panującej w świecie baletu, z czego wynika większa liczba kobiet, których dotknęły zaburzenia odżywiania. Jak twierdzi jedna z badanych:

znam jednego chłopaka, który też miał problemy, (...) nie jadł obiadów i też schudł tak bardzo. I też się zamartwiam jak na przykład tą dziewczyną od bulimii. To tak naprawdę nikt nie zwrócił jakoś na to uwagi bardzo, bo już jest też starsza była, koło 18 lat (W. 2, absolwentka szkoły baletowej, l. 20, 2 lata po ukończeniu szkoły).

Co istotne, po zakończeniu edukacji absolwenci zaczynają doceniać swoje ciała oraz ich sprawność (Green 2003: 120). Wychodząc poza hermetyczny świat baletu porównują się do osób spoza tego środowiska i ich samoocena związana z aspektem estetycznym ciała rośnie. Jak opowiada jedna z rozmówczyń:

Z normalnymi ludźmi jak ja chodzę na studia (...), to też jakby doceniałam też tą moją figurę, że tak powiem trochę może niemiło, ale jednak zaczęłam trochę widzieć ten plus tej mojej figury, że jednak... Jestem szczupła i nie jestem jakaś w ogóle gruba. I w głowie nawet no dużo osób, nawet dziewczyny też z naszej klasy mówią, że im się też zmieniło trochę postrzeganie ciała, jak już nie tańczą i się nie widzą na co dzień w tych kostiumach nie porównują do innych dziewczyn i to to była zmiana duża (W. 2, absolwentka szkoły baletowej, l. 20, 2 lata po ukończeniu szkoły).

Wnioski

Proces nabywania przez badane absolwentki i absolwentów ogólnokształcących szkół baletowych perspektywy postrzegania własnego ciała na zgodny z kanonem baletowym ma charakter wieloletni. Wynika on z działań podejmowanych przez nauczycieli, w tym silnych sankcji kontroli społecznej, ale także interakcji z rówieśnikami, którzy z jednej strony stanowią wzajemne źródło porównań pod względem wcielenia i internalizacji norm cielesnych, jak i wzajemnego wsparcia w funkcjonowaniu w tym środowisku.

Kontekstem działań nauczycieli i tancerzy jest międzynarodowa, znacznie ujednolicona, sformalizowana i zinstytucjonalizowana kultura świata baletu oraz system polskiego szkolnictwa baletowego. Reprodukowaniu tej kultury podporządkowane są rozmaite działania w trakcie nauczania baletu, zaczynające się już na etapie rygorystycznej rekrutacji. Osoby, których ciała i inne cechy, takie jak upór, konsekwencja, systematyczność dają szansę na ukształtowanie z nich młodych tancerzy i tancerek baletowych, są w kolejnych latach poddawane intensywnej socjalizacji, w warunkach ograniczonej możliwości czerpania wzorców z innych kanonów. Jest tak głównie z uwagi na wymagany od uczniów i uczennic wysiłek, a także brak czasu na aktywności poza-baletowe. Taniec baletowy, którego podstawowym narzędziem jest ciało tancerza, stanowi główne źródło konstruowania tożsamości, a przez to samooceny. Osoby, które nie są w stanie podporządkować się rygorystycznym normom², stanowią tzw. odpad szkolny³, a ich odsetek, jak już zaznaczono, jest w każdym roczniku znaczny.

Charakter interakcji pomiędzy uczniami a nauczycielami wpływa na habitus kształcących się tancerzy baletowych. Z wypowiedzi badanych wynika, że stosowane przez nauczycieli metody (np. publiczne, dosadne uwagi dotyczące aparycji tancerzy) wywołują bardzo krytyczne podejście do własnego ciała. Objawia się to niską oceną własnych umiejętności oraz wyglądu. Zdarzają się przypadki zaburzeń odżywiania. Mimo faktu, iż zachowania nauczycieli często budziły sprzeciw uczniów, to według badanych nigdy nie został on wyrażony werbalnie i wprost.

Habitus tancerzy baletowych i praktyki cielesne wpływają na siebie wzajemnie. Przykładem jest stosunek do bólu, który jest postrzegany w świecie baletu nie tylko jako nieodłączny element życia tancerza, ale także jako przyjemne doznanie. Jego normalizacja sprawia, że tancerze ćwiczą mimo kontuzji. Ciągłe dążenie do perfekcji sprawia, że z biegiem czasu technika rozwija się, a co za tym idzie ustalane są nowe standardy, które należy spełnić. Sposób kształcenia młodych tancerzy wpływa również na to, jak w przyszłości będą oni ustalać i egzekwować normy, dyskurs dotyczący baletu oraz jak sam balet będzie tańczony przez przedstawicieli kolejnych pokoleń.

2 Czynniki powodujące wypadnięcie z systemu szkolnictwa baletowego obejmują także kwestie ekonomiczne, dyspozycyjność rodziców i mają również wymiar klasowy.

3 Por. śmiertelność szkolną, o której pisał P. Bourdieu (2006).

Celem działań podejmowanych przez aktorów w systemie szkolnym nie jest zatem tylko kształcenie młodych tancerzy. Poprzez podejmowane działania, przede wszystkim poprzez socjalizację i doprowadzenie do wcielenia norm świata baletu, dochodzi do reprodukcji kultury baletowej w kolejnych pokoleniach oraz odnowy szeregów, charakterystycznej dla wysokospecjalistycznych zawodów (Byczkowska-Owczarek 2024: 42; Katz 1999: 9).

Nie oznacza to jednak, że tancerze i tancerki są biernymi odbiorcami opisywanych praktyk. W przestrzeni publicznej pojawiają się opinie krytyczne wobec obecnego systemu kształcenia tancerzy baletowych oraz podejmowane są działania mające na celu jego zmianę. Ich przykładem jest akcja „Stop Przemocy w Szkołach Baletowych” zainicjowana przez Natalię Wojciechowską, absolwentkę szkół baletowych w Hamburgu i Warszawie.

Problem ten doczekał się również interwencji instytucji państwowych. W 2018 r. w wyniku kontroli po samobójstwie szesnastoletniej uczennicy jednej ze szkół baletowych powstał raport Rzecznika Praw Dziecka (Bukłaha 2019). Jak ustalono, personel szkolny miał świadomość funkcjonowania kontrowersyjnych metod nauczania oraz reakcji uczniów na te metody, a dietetyczka szkolna opracowywała plany redukcji masy ciała poniżej norm BMI.

Można zatem wysnuć wniosek, że normy dotyczące ciała, także te międzynarodowe o bardzo długiej historii, są nieustannie społecznie rekonstruowane przez wielu aktorów grupowych, indywidualnych i instytucjonalnych oraz stanowią element szerszego kontekstu kulturowego, medialnego czy związanego z prawami jednostki.

Przedstawione dane, w tym cytaty z wypowiedzi osób badanych wskazują, że niektóre elementy systemu kształcenia baletowego zasługują na krytykę. Zaliczyć do nich można sposoby nauczania baletu, utrzymywania dyscypliny związanej z praktykami cielesnymi, a także normalizowania bólu czy kontuzji, które miewają charakter przemocowy i mogą powodować wieloletnie skutki zarówno dotyczące zdrowia fizycznego, jak postrzegania własnego ciała.

Słuszny wydaje się także postulat dotyczący prowadzenia dalszych pogłębionych badań w polskim kontekście szkolnictwa baletowego na różnych poziomach, być może z wykorzystaniem węższej perspektywy teoretycznej. Na namysł zasługiwałby także dobór technik gromadzenia danych, pozwalający zrekonstruować doświadczenia absolwentów i absolwentek związane z postrzeganiem własnego ciała, dla których były one szczególnie trudne i bolesne. Jak pokazuje opisane badanie, takie osoby mogą odmawiać udziału w badaniu, a ich przeżycia są niewidoczne w pełniejszym obrazie polskiego systemu szkolnictwa baletowego.

Bibliografia

- Aalten, A. (2004). The moment when it all comes together: embodied experiences in ballet. *European Journal of Women's Studies*, 11, 263–276. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350506804044462>
- Bourdieu, P. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania* (przeł. E. Neyman). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braun, V., Clarke, V. (2024). *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik* (przeł. D. Przygucka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bukłaha, Z. (2019, 28 listopada). „Wygładasz jak naładowana armata, krowo”. *Co się działo w warszawskiej szkole baletowej?* Pozyskano z: <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,25453716,co-sie-dzialo-w-warszawskiej-szkole-baletowej-wygładasz-jak.html>
- Byczkowska, D. (2012a). Ciało to mój największy nauczyciel. Interakcje z własnym ciałem w pracy tancerza. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(2). DOI: <https://doi.org/10.18778/1733-8069.8.2.05>
- Byczkowska, D. (2012b). *Ciało w tańcu. Analiza socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Byczkowska-Owczarek, D. (2024). *Batutą i skalpelem. Ciało w zawodach wysokospecjalistycznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: <https://doi.org/10.18778/8331-389-4>
- Dietz, M.L. (1994). On your toes: dancing your way into the ballet world. In: M.L. Dietz, R. Prus, W. Shaffir (eds.), *Doing everyday life: ethnography as human lived experience* (pp. 66–84). Toronto: Copp Clark Longman Ltd.
- Foster, S.L. (1997). Dancing bodies. In: J.C. Desmond (ed.), *Meaning in motion. New cultural studies of dance* (pp. 235–258). Durham–London: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822397281>
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać* (przeł. Tadeusz Komendant). Warszawa: Aletheia.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości* (przeł. A. Dzierżyńska). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goldberg, M. (1997). Homogenized ballerinas. In: J.C. Desmond (ed.), *Meaning in motion. New cultural studies of dance* (pp. 305–320). Durham–London: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv11sn2b4>
- Grau, A. (2005). When the landscape becomes flesh: an investigation into body boundaries with special reference to Tiwi dance and western classical ballet. *Body and Society*, 11(4), 141–163. DOI: <https://doi.org/10.1177/1357034X05058024>
- Green, J. (2003). Foucault and the training of docile bodies in dance education. *Arts and Learning Research Journal*, 19(1), 99–125.
- Jakubowska, H. (2017). *Skill transmission. Sport and tacit knowledge: A sociological perspective*. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315267043>
- Katz, P. (1999). *The scalpels edge: the culture of surgeons*. Needham Heights: Allyn and Bacon. DOI: <https://doi.org/10.1086/303136>
- Konecki, K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego* (przeł. S. Zabielski). Białystok: Trans Humana.
- Markula, P., Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise: power, knowledge and transforming the self*. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203006504>
- McEwen, K., Young, K. (2011). Ballet and pain: reflections on a risk-dance culture. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3(2), 152–173. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2011.572181>
- Pickard, A. (2007). Girls, bodies and pain: negotiating the body in ballet. In: I. Wellard (ed.), *Re-thinking gender and youth sport* (pp. 36–50). London: Routledge.

- Sadowska, K.B. (2024). Szkolnictwo baletowe w Polsce i na ziemiach polskich – zarys dziejów. *Studia Edukacyjne*, 73, 29–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/se.2024.73.2>
- Strauss, A.L. (2017). *Continual permutations of action*. London: Taylor and Francis. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351328562>
- Strauss, A.L., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park–London–New Delhi: Sage Publications. DOI: <https://doi.org/10.21225/D5G01T>
- Turner, B.S., Wainwright, S.P. (2003). Corps de ballet: the case of the injured ballet dancer. *Sociology of Health and Illness*, 25(4), 269–288. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00347>
- Turska, I. (1983). *Krótki zarys historii tańca i baletu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Waganowa, A. (1965). *Zasady tańca klasycznego* (przeł. O. Sławska). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Wainwright, S.P., Turner, B.S. (2004). Epiphanies of embodiment: injury, identity and the balletic body. *Qualitative Research*, 4(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794104047232>

Streszczenie

W artykule autorki omawiają proces kształtowania perspektywy postrzegania własnego ciała przez absolwentów i absolwentki ogólnokształcących szkół baletowych w Polsce. Badanie, na którym oparty jest artykuł, zrealizowane zostało w 2024 r. i polegało na przeprowadzeniu i analizie wywiadów swobodnych z absolwentami i absolwentkami szkół baletowych. Dane opracowano z wykorzystaniem analizy tematycznej, a ramę teoretyczną stanowiły koncepcje wpisujące się w paradygmat interpretacyjny. Wyniki badania wskazują na istnienie trzech głównych czynników wpływających na przebieg i wynik procesu kształtowania perspektywy postrzegania własnego ciała. Są to: 1. specyficzne normy i praktyki kulturowe świata baletu dotyczące wyglądu ciała, 2. rola znaczących innych, a także 3. normalizowanie bólu i występowanie zaburzeń odżywiania.

Słowa kluczowe: balet profesjonalny, socjologia ciała, taniec, socjalizacja, profesjonalna edukacja taneczna

Summary

In this article, the authors discuss the process through which graduates of general-education ballet schools in Poland develop a perspective on perceiving their own bodies. The study on which the article is based was conducted in 2024 and involved the analysis of unstructured interviews with graduates of ballet schools. The data were analysed using thematic analysis, and the theoretical framework drew on concepts embedded in the interpretive paradigm. The findings indicate the presence of three main factors influencing both the course and the outcome of the process of forming a perspective on one's own body. These factors include: 1. the specific cultural norms and practices of the ballet world related to bodily appearance; 2. the role of significant others; 3. the normalization of pain alongside eating disorders.

Keywords: professional ballet, sociology of the body, dance, socialization, professional dance education

Translated by Authors