

**Maria Szczepka-Pustkowska**

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-8307-6566

## **„Teatr dla dzieci” a „teatr dziecięcy” z perspektywy konfiguracjonizmu Margaret Mead**

Koncepcja Margaret Mead uwypukla fakt, że relacja dziecko–teatr może być odczytywana w dwóch formułach. Można mówić o „teatrze dla dzieci”, w którym dziecko jest biernym odbiorcą sztuki tworzonej dlań przez profesjonalistów, lub o „teatrze dziecięcym”, w którym jest ono aktywnym/zaangażowanym (współ)twórcą widowiska teatralnego. O ile teatr dla dzieci należy głównie do dziedziny sztuki, o tyle teatr dziecięcy przynależy głównie do pedagogiki. Analiza prac Jana Dormana (twórcy spektakli dla dzieci i pedagoga teatru) i Romany Miller prowadzi do spostrzeżenia o odmiennym zaangażowaniu tych teatrów w edukację, której celem jest wszechstronny rozwój wychowanka w sferze transmisji (wartości kultury i wartości społecznych) oraz w sferze swobodnej ekspresji (będącej podstawą rozpoznania i rozwijania własnej osobowości, wyobraźni oraz twórczego myślenia). Celem niniejszego tekstu jest socjologiczno-pedagogiczna analiza obu tych fenomenów z odwołaniem do twórczości teatralnej Jana Dormana.

**Słowa kluczowe:** pedagogika teatru, teatr dla dziecka, teatr dziecka, teatr Dormanowski

### **„Theater for children” and „children’s theater” from the perspective of configurationism by Margaret Mead**

Margaret Mead’s concept highlights the fact that the child-theater relationship can be read in two formulas. You can talk about a „theater for children”, in which the child is a passive recipient of art created for him by professionals, or a „children’s theater”, in which he is an active / engaged (co)creator of a theater spectacle. While children’s theater belongs mainly to the field of art, children’s theater mainly belongs to pedagogy. An analysis of the works of Jan Dorman (creator of performances for children and theater educator) and Romana Miller leads to the observation about the different involvement of these theaters in education, which aims at the comprehensive development of the charge in the sphere of transmission (cultural values and

social values) and in the sphere of free expression (which is the basis for recognizing and developing one's personality, imagination and creative thinking). The purpose of this text is the sociological and pedagogical analysis of both these phenomena with reference to the theater output of Jan Dorman.

**Keywords:** pedagogy of theater, theater for children, children's theater, Dorman's theater

Jeszcze w latach 80. XX stulecia w głównym dyskursie nauk społecznych nie było miejsca dla dzieci, a jeśli już pojawiały się one w przestrzeni namysłu badawczego, traktowano je jako istoty swoiście przedspołeczne, które muszą dopiero nabyć kompetencje do funkcjonowania w świecie dorosłych. Dzieciństwo uznawane za „przedsionek” dorosłego życia długo było symbolem niedojrzałości, niedostatku racjonalności, a nawet bezmyślności. Powiedzenie, że „dzieci i ryby głosu nie mają”, podtrzymywało powszechne przeświadczenie, o szczególnej ich bierności i niemocy wobec świata. Przyjmując, że nie są one zdolne do świadomego i celowego działania, odmawiano im pełnej decyzyjności, sprawczości i odpowiedzialności, a ich udział w kulturze odczytywano głównie w kategoriach biernego korzystania z jej zasobów, nie dostrzegając / nie doceniając znaczenia faktu, że w rzeczywistości dzieci są nie tylko jej biernymi konsumentami, lecz również aktywnymi jej (współ)twórcami.

Na skutek krytyki skłaniającej nauki społeczne do przemyślenia i reinterpretacji kwestii dyskryminowanych grup mniejszościowych również dzieciństwo stało się przedmiotem namysłu. Stopniowo krystalizowało się nowe spojrzenie na dziecko i dzieciństwo, w którym istotne miejsce zajęła swoiście etnograficzna ciekawość dziecięcego świata (Kehily, 2008, s. 123–133). Zaczęły dochodzić do głosu konstrukcje myślowe, w których dzieci postrzegane były jako dzieci, a nie jedynie jako przyszłe pokolenie dorosłych. Zwrócono się ku możliwościom, których dostarczył konstruktywizm społeczny, zaczęto badać dzieci w perspektywie plemiennej, uznając ich niezależne miejsce w świecie społeczno-kulturowym, posiadanie własnej kultury, folkloru, rytuałów, reguł i ograniczeń normatywnych. Podjęto zadanie mapowania praktyk dzieciństwa, dziecięcych autoprezentacji, motywów i przekonań, a dzięki temu – wnikania w istotę czasu dzieciństwa (tamże). Ważnym punktem ciężkości ówczesnych analiz stał się namysł nad znaczeniem i rozumieniem pojęcia sprawstwa w odniesieniu do najmłodszych uczestników kultury.

Z jednej strony – odkrywano dziecko dla dziecka i z myślą o nim samym; z drugiej zaś – odkryto je dla dorosłych. Dostrzeżono, że ten „niepełny” człowiek – jak dotąd uważano – jest aktywnym i w pełni twórczym podmiotem, który tym tylko różni się od dorosłych, że jest twórczy inaczej.

Celem niniejszego tekstu jest namysł nad fenomenem dziecięcej kultury z perspektywy konfiguracjonizmu Margaret Mead. Stworzona przez nią wizja różniących się od siebie kultur uwypukla fakt, że teatr w powiązaniu z dzieckiem może być sytuowany w dwóch zasadniczych formułach. Można bowiem mówić o *teatrze dla dzieci* (w którym dziecko jest jedynie odbiorcą sztuki tworzonej dlań przez profesjonalistów) oraz o *teatrze dziecięcym* (w którym staje się ono współtwórcą widowiska teatralnego). Zauważmy, że o ile teatr dla dzieci należy do dziedziny sztuki, o tyle teatr dziecięcy – do dziedziny pedagogiki, która w celach edukacyjnych sięga po różne formy ekspresji twórczej.

Swoje rozważania zilustruję przykładem scenicznej twórczości Jana Dormana i jej specyficznego wychowawczego zaangażowania w przestrzeń edukacji.

## **Dziecko – odtwórca wiedzy, tożsamości i kultury**

Najbardziej odległych korzeni wizerunku dziecka jako człowieka niepełnowartościowego, upatrywać należy w filozofii Arystotelesowej, która wykreowała jego wizję bazującą na tym, czym *dziecko jeszcze nie jest*. Dziecko w swojej istocie uważano za byt niedokończony, niegotowy i dlatego – niepełnowartościowy. Przywodzi to na myśl Lockeowską *tabula rasa*, którą stopniowo należy dopiero „zapisać” odpowiednio uplanowanymi treściami. W tej optyce dziecko jest z jednej strony – projektem pełnowartościowego człowieka, który może się urzeczywistnić dzięki socjalizacji, z drugiej zaś – produktem tego procesu. Socjalizacja ma sprawić, że dziecko staje się *gotowe do...* szkoły i nauki, podjęcia poprawnych relacji społecznych, uczestnictwa w kulturze, pracy itd., i wykracza poza to, co dziecięce. Od najwcześniejszych lat życia „napęlnia” się dziecko wiedzą, umiejętnościami i wartościami dominującymi w kulturze zastanej, które są z góry określone, społecznie usankcjonowane i gotowe do zaaplikowania. Kwestia ta staje się bardziej wyrazista z perspektywy koncepcji konfiguracjonizmu Mead.

Przedstawione w niej kultury postfiguratywne zorientowane są na przeszłość i jej stabilną kontynuację, czego gwarantem jest doświadczenie i mądrość starszych pokoleń oraz fakt, że dzieci uczą się głównie od dorosłych. Młodzi zobowiązani są do realizacji oczekiwań starszych, a ich dojrzewanie postrzegane jest jako stopniowe przejmowanie ról. Wielkie znaczenie przypisuje się tradycji, gdyż panuje tu przekonanie o niezmienności sposobu życia i stałości obowiązującej konwencji kulturowej. Młodsze pokolenia przyswajają więc obecne w niej wzorce kulturowe od pokoleń starszych. Rodzice wychowują swoje dzieci tak, jak sami byli wychowywani przez dziadków, ci zaś robili to wedle wzorców przejętych od swoich rodziców, bazując na autorytetach z przeszłości. Życie dorosłych

stanowi obowiązujący wzór dla młodych; dostarcza im gotowych odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne (Mead, 2000, s. 29).

W społecznościach tego typu dziecko jawi się jako projekt i produkt socjalizacji, które są jednoznacznie zdefiniowane przez obowiązujące w nich uniwersa kulturowe. Dorośli określają granice, kształt i zawartość środowiska wychowawczego, decydują o obowiązujących prawach i porządku (społeczno-politycznym, kulturowym itd.). Do nich należą decyzje dotyczące socjalizacji dziecka, selekcji i dystrybucji informacji, „definicji” autorytarnie przekazywanego mu świata. Dorośli uzurpują sobie prawo do kontrolowania, korygowania, formowania i zmiany dziecięcej istoty w wychowaniu, bazując na transmisji i reprodukcji, przymusie, autorytecie, poleceniach, posłuszeństwie i nierówności wobec prawa (Śliwerski, 2007, s. 102). Oznacza to trening indoktrynacyjny, który dotyczy treści znaczeń i procedur intelektualnych, które stają się dla dziecka „naturalne” (Klus-Stańska, 2004, s. 35). W tych okolicznościach bez względu na wiek, płeć, inteligencję dziecko może być głównie (jeśli nie jedynie) uległym odtwórcą wiedzy, kultury i tożsamości.

W granicach takiego świata nie ma miejsca na dziecięcy indywidualizm, refleksyjność, próby samodzielnego namysłu nad światem, innowacyjność czy gry fantazji i wyobraźni; nie ma też miejsca na kulturę dziecięcą. Nawet ci, którzy używają określenia „kultura dziecięca”, czynią to raczej na wyrost – w odniesieniu do tej, którą dorośli tworzą dla dzieci, niż do tego, co dzieci tworzą same. Zdarza się także, że dziecięce aktywności noszące znamiona działań kulturowych określa się umniejszającym nazewnictwem sygnalizującym przepaść dzielącą kulturę w pełnym tego słowa znaczeniu od mniej znaczącej dziecięcej „kulturki” (np. Portal [Qlturka.pl](http://Qlturka.pl) dziecko i kultura).

To, co w postfiguratywnym modelu kultury określa się mianem kultury dziecięcej, w rzeczywistości nie należy do dzieci. Prawie całkowicie pozostaje domeną dorosłych, którzy zawłaszczyli tę przestrzeń i wypełniają ją swoimi wyobrażeniami i przeświadczeniami na temat dzieciństwa, dzieci i ich sposobów doświadczania i przeżywania świata. Mówiąc o kulturze dziecięcej z tej perspektywy, wkraczamy w świat dorosłych, którzy swoją twórczość adresują do najmłodszych i do teatru jako „świata w sobie”. O kulturze dziecięcej oglądanej przez pryzmat własnej twórczości mówią, że jest nieskrępowana, a nawet zuchwała. W swoim najlepszym wydaniu funkcjonuje jak inkubator nowych idei i środków wyrazu. Wielu artystów postrzega ją jako swój azyl, znajdując w niej własną twórczą przestrzeń, w której mogą realizować się jako twórcy i jako ludzie.

Akcentuje się tu konieczność edukacji kulturalnej oraz alfabetyzacji kulturalnej dzieci. Tę pierwszą Bogdan Suchodolski określał szeroko jako edukację humanistyczną osadzoną na szerokim i globalnym rozumieniu kultury jako rze-

czywistości, dzięki której człowiek staje się ludzki (1986, s. 8). Drugą natomiast, wskazując na rolę tradycji w tworzeniu kultury, Adam Horbowski zdefiniował jako działalność edukacyjną, umożliwiającą dzieciom opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności niezbędnych w życiu w świecie wartości kultury i uczestnictwa w kulturze. Ma ona uprzystępniać dzieciom różne dziedziny kultury i sztuki, pobudzać i usprawniać procesy dziecięcej percepcji, ułatwiać przyswajanie pojęć oraz kształtować osobowość dziecka w sferze intelektualnej, emocjonalnej i społeczno-kulturalnej (Horbowski, 2003, s. 69–71).

Dbą się oczywiście o jej poziom, o to, by „karmiła” ona dziecięce dusze tym, co najlepsze i najbardziej szlachetne. Brakuje w niej natomiast miejsca na autentyczny świat doznań, przeżyć, doświadczeń dziecka, który zostaje sprawnie zastąpiony przez jego artystycznie obrobiony substytut, złożony z przeświadczeń dorosłych, jak ów dziecięcy świat wygląda i co stanowi jego treść. Prawdziwa sztuka musi poruszać i pomagać w przetwarzaniu różnorodnych uczuć i doznań – powiadają twórcy – więc teatr, literatura, sztuki plastyczne, film, muzyka tworzone dla dzieci nie unikają trudnych tematów. Rzecz jednak w tym, że pokazują one świat z perspektywy dorosłego, któremu wydaje się, że patrzy nań oczami dziecka; że dzieci cieszą się i smucą, śmieją się i płaczą bardziej nad tym, co wypełnia myśli i uczucia dorosłych, niż nad własnymi odślonami świata. Twórca psychohistorii dzieciństwa Lloyd de Mause oskarża dorosłych, że zawłaszczają świat dziecka, używając go jako narzędzia projekcji własnych nieświadomych pragnień i marzeń (De Mause, 1980, s. 6–13).

W tak rozumianej kulturze dziecięcej nie przewiduje się miejsca dla tzw. kultury czynnej, w której dziecko jest nie tylko biernym konsumentem (czytelnikiem, widzem, słuchaczem), lecz aktywnym, zaangażowanym uczestnikiem/współtwórcą. Chodzi o taki typ zaangażowania i aktywności, który wyzwalany był na przykład przez wrocławski Teatr Laboratorium Jerzego Grotowskiego (Kolankiewicz, 2002, s. 27–55). Dzieci są więc bardziej „mieszkańcami” widowni, z której widać to, co chcą im pokazać dorośli, niż „sceny”, na której toczy się życie, w którym uczestniczą.

## **Dziecko – współtwórca wiedzy, tożsamości i kultury**

Meadowska perspektywa kultury kofiguratywnej i kultury prefiguratywnej otwiera możliwość odmiennej interpretacji fenomenowi kultury dziecięcej.

Kultury kofiguratywne ukierunkowane są na terażniejszość oraz wymianę znaczeń między uczącymi się od siebie pokoleniami; wyrastają na podłożu tych doświadczeń młodych, które nie znajdują odpowiednika w doświadczeniach

starszych. Z tego względu dorośli nie są już w stanie sami dokonywać wystarczającej transmisji kultury i wprowadzić dzieci do zmiennych warunków rzeczywistości. Nie dostarczają już dzieciom takich wzorów zachowania, które byłyby dla nich drogowskazem w starciach ze światem. Osamotnione, na własną rękę muszą poszukiwać nowych rozwiązań, stylów (życia) – bardziej adekwatnych i skutecznych, opartych na osobistych doświadczeniach. Swoje „odkrycia” przekazują rówieśnikom (Mead, 2000, s. 64–65), przyjmując nową rolę znaczących innych – nieznaną w kulturach postfiguratywnych – i w coraz większym stopniu wpływają na przebieg i rezultaty dokonującej się autosocjalizacji młodych. I chociaż starsi nadal odgrywają pewną rolę socjalizacyjną, to oferowane przez nich standardy przestają być obowiązujące, a dominującym wzorem dla członków społeczeństwa jest właśnie zachowanie rówieśników (tamże, s. 59–60). Nie bez trudności i oporów dzieci stają się w ten sposób „nauczycielami” rodziców, chociaż dla dorosłych akceptacja tej nowej relacji bywa trudna.

Dziecko zyskuje tu nowy status społeczny – partnera i aktywnego współuczestnika wspólnego świata, który wnosi doń wkład na miarę własnych sił, możliwości i kompetencji. O dzieciach-partnerach mówi się nie tylko w kontekście rodziny czy szkoły, lecz również dziecięcego obywatelstwa, rynku dóbr i pracy, pieniądza, kapitału ludzkiego, prawa, religii i wyznania, kultury, mediów itp. Traktuje się je jako pełnoprawnych współkonsumentów, współużytkowników, współobywateli, współwyznawców, współtwórców itp. Partnerstwo dorosłych i dzieci sprawia, że nie tylko współistnieją oni, lecz współuczestniczą, współdziałają, współpracują, współkonstruują, współtworzą. Ich światy spotykają się i otwierają na życiodajną wymianę sensów i znaczeń. Sprawia to, że pojawia się także miejsce dla kultury dziecięcej, rozumianej już nie tylko jako kultura dla dzieci, lecz jako kultura (współ)tworzona przez dzieci.

Najbardziej radykalna i obiecująca z punktu widzenia kultury dziecięcej jest ostatnia z perspektyw wskazanych przez Mead, a mianowicie kultura prefiguratywna – zogniskowana na nieprzewidywalnej przyszłości, w której dzieci reprezentują to, co dopiero nastąpi. W konfrontacji z płynną i labilną wizją świata, której poszczególne elementy coraz szybciej ulegają przedawnieniu, unieważnieniu, zapomnieniu i równie szybko zastępowane są czymś nowym, wiedza i doświadczenie dorosłych okazują się niewystarczające i nieadekwatne w stosunku do biegu świata, bo w treściach i schematach działania zwrócone ku przeszłości. Dorośli są wobec zmienności świata znacznie bardziej bezradni i zagubieni niż dzieci, które pozostają otwarte na wszystko, co je otacza, radzą sobie w świecie dużo lepiej. Jako słabiej związane z przeszłością, a przy tym mniej konserwatywne względem istniejących już w społeczeństwie norm i wartości, wobec lawino-

wej zmienności świata dzieci okazują się bardziej kompetentne, a może – jedyne kompetentne (Cackowski, 1999, s. 169–176).

Starca-mędrca, który w kulturach postfiguratywnych symbolizował wiedzę i mądrość przeszłości i przyszłości, zastąpiło dziecko, postrzegane jeszcze niedawno jako niegotowe, niepełne, swoście przedspołeczne, choć w swoich próbach eksploracji świata ciekawe, otwarte, zapytujące, szczerze, nieobarczone konwencjami, które ciążą na dorosłych. Optyka Meadowska zdaje się tu odsłaniać dodatni sens różnic między dziećmi i dorosłymi, akcentując wartość tych cech, które dorosły utracił w procesie socjalizacji. Odmienność dziecka, postrzegana w kulturach postfiguratywnych jako słabość i stygmatyzujące, marginalizujące piętno, w przypadku kultury prefiguratywnej jawi się jako ważny atrybut jego możliwości i kompetencji. Nadzieję na przyszłość Mead dostrzega więc w uczeniu się od kompetentnych dzieci (2000, s. 130–133).

Odwraca to status edukacyjny i kulturowy dzieci i dorosłych. Ponieważ świat zrozumiały jest głównie dla dzieci, to one stają się dla starszego pokolenia wychowawcami. W tej sytuacji celem podejmowanych wysiłków edukacyjnych nie może już być przekazywanie dzieciom tendencyjnie wyselekcjonowanych treści i tego, z czym się identyfikować, lecz wyłącznie wskazanie, w jaki sposób można się uczyć i jaką wartość posiada identyfikacja. Ważne jest także zapewnienie dzieciom dostępu do różnorodnych możliwości uczenia się.

W takim ujęciu dziecko nie jest już oceniane na podstawie konfrontacji z modelem dorosłego, lecz jako autonomiczny byt wartościowy sam w sobie. Jedynym więc możliwym do realizacji zadaniem dorosłych jest uznanie tego, czym dziecko jest. Przyznanie mu statusu złożonego, wyjątkowego i zindywidualizowanego podmiotu przynosi obraz dziecka bogatego w potencjał, mocnego, silnego, kompetentnego, a bogate dziecko, jak mówił włoski pedagog Loris Malaguzzi, wytwarza kolejne bogactwa (1999, s. 8).

Dziś uznaje się, że dzieci są kompetentne, czego dowodzi wielu badaczy, którzy korzystają w tym celu z nowej antropologii dziecka. Należy do nich choćby zmarły niedawno duński terapeuta Jesper Juul, który używa terminu „kompetentne dziecko” (por. 2011). W podobnym duchu wypowiadają się autorzy książki *Naukowiec w kołysce*, pokazując, w jaki sposób można od kompetentnych dzieci dowiadywać się tego, co nurtowało myślicieli wielu epok. Piszą dowcipnie: „Naukowiec zaglądnący do kołyski, poszukujący odpowiedzi na najpoważniejsze pytania o to, jak funkcjonuje umysł, świat i język, widzi innego naukowca wyglądającego z kołyski, który, jak się okazuje, robi w dużym stopniu to samo. Nic dziwnego, że obaj się uśmiechają” (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2004, s. 21).

## Kultura dziecięca jako kultura (współ)tworzona przez dzieci

Ideę tego nowego podejścia oddaje Claire Bishop, kreśląc granice kultury partycypacyjnej, którą cechuje: chęć aktywacji podmiotu (dziecięcego), którego tożsamość jest wzmacniana dzięki doświadczeniu fizycznego bądź symbolicznego uczestnictwa w kulturze; zrzeczenie się przez artystę części lub całości autorskiej kontroli nad procesem produkcji projektu artystycznego na rzecz (dziecięcych) współuczestników tego procesu oraz dążenie do (od)tworzenia więzi społecznych poprzez kolektywne wytwarzanie sensów (Bishop, 2006, s. 10–17).

Helmut Griese dostrzega w dzieciach podmioty wpływające na proces socjalizacji wychowania dzięki własnej aktywności i autosocjalizacji w kofiguracywnych republikach dziecięcych. Zauważa, że budują one swoją kulturę na zasadzie alternatywy w stosunku do istniejącej kultury dorosłych (2001, s. 33–34). Dziecko jest aktywnym podmiotem własnych zmian rozwojowych i kompetentnym kreatorem zmian w swoim codziennym życiu; aktywnym i zaangażowanym współtwórcą własnej wiedzy, tożsamości, kultury, sztuki. Jest autorytetem we własnej sprawie, a nie jedynie biernym odbiorcą i konsumentem tego, co dostarcza mu świat.

Przełom w postrzeganiu dziecka sprawił, że na początku XXI stulecia prawo dzieci do uczestnictwa w kulturze stało się immanentnym elementem definicji dzieciństwa. Nie oznacza to jednak, że w praktyce udział dzieci w kulturze stanowi oczywistą i bezproblemową składową życia wszystkich najmłodszych. Nadal istnieją takie miejsca w świecie, w których dzieci pozbawione są dostępu do jakichkolwiek dóbr kultury.

Dostrzeżenie w dzieciach współtwórców kultury nie sprawiło także, że dorośli przestali dla nich tworzyć oraz że przestała istnieć kultura dziecięca rozumiana jako tworzona dla dzieci. Zmienił się jednak jej charakter, wielu twórców podjęło bowiem starania, by lepiej poznać dziecięcych „adresatów” swoich utworów oraz świat ich doświadczeń, przeżyć i doznań. Dzieci korzystają więc nadal z tego, co w ramach kultury oferują im dorośli, lecz także czynnie udzielają się w kulturze, którą dopełniają tworzonymi przez siebie sensami i znaczeniami. Przykłady tego można odnaleźć w dziedzinie sztuk plastycznych, przedsięwzięć planistyczno-urbanizacyjnych itp. Również teatr stanowi interesujący przypadek innowacyjnego podejścia do udziału dzieci w kulturze.



## Jana Dormana teatr dziecięcy i teatr dla dzieci

Chociaż polski teatr dla dzieci wielu rzeczy uczył się od teatrów zachodnich<sup>1</sup>, to trzeba podkreślić, że całkowicie niezależnie szukał on własnych tematów i form wypowiedzi, które cieszyły się wielkim uznaniem również za granicą. Podejmował odważne próby angażowania do współkreacji coraz młodszych widzów.

Najlepszym tego przykładem był teatr Jana Dormana<sup>2</sup> odwołujący się w swoich podstawach do Piagetowskiego fenomenu zabawy symbolicznej, co na polskiej scenie teatralnej dla dzieci było całkowitą nowością. Dorman pisał: „Aktywność dziecka powinna rozwijać się w wolnej przestrzeni psychicznej, a to daje dziecku zabawa” (1981, s. 28–29).

Dorman rozumiał, na czym polega forma i znaczenie zabawy symbolicznej dzieci, i jakiego myślenia jest ona wyrazem (Miłobędzka, 2008, s. 45–46). Jako praktyk posługiwał się nią niezwykle sprawnie, tworząc swoje kolejne spektakle. W celu wspólnego z widzami tworzenia teatru dokonał charakterystycznego

---

<sup>1</sup> Interesująca wydaje się szwedzka idea przybliżenia teatru dzieciom, będąca pokłosiem lat 70. Ówczesni aktorzy, reżyserzy i dramatopisarze często rezygnowali z pracy w murach teatru, przenosząc swoje działania do szkół, by przedstawienia teatralne stały się dla dzieci czymś oczywistym. Uważano, że bardziej kameralne spotkania z niewielkimi grupami widzów sprawią, iż poczują się oni bardziej zauważani. Sukcesy na tym polu odnosiły takie teatry jak: Unga Klara, Backa Teater, Unga Dramaten czy teatr przedmiotów, powstały na skrzyżowaniu sztuk plastycznych i teatru, w którym obraz, forma i materiał przetwarzane były w najbardziej zaskakujące figury, maski i lalki. Szwedzcy dramatopisarze otworzyli wówczas utwory adresowane do dzieci na trudne i kontrowersyjne tematy, przed którymi wcześniej próbowano je „chronić”, nie dostrzegając faktu, że na co dzień są one uczestnikami jednego dramatycznego wydarzenia. Propozycje te przyniosły nowe spojrzenie na funkcje przedstawień teatralnych adresowanych do młodego widza. Przykładem działań tego typu jest choćby łamiąca stereotypy tematyka sztuk proponowanych młodemu widzom przez sztokholmski zespół teatralny Unga Klara, który nie unikał drastyczności, nie bagatelizował spraw pozornie tylko oczywistych i bez zahamowań mówił dzieciom o ludzkiej kondycji. Inscenizacje innego szwedzkiego teatru Tittut angażowały nawet dwu- i trzylatków. Doskonalono w tym celu poetykę spektakli dla najmłodszych, zakładając wszakże, że język teatru jest dla nich w pełni zrozumiały. Lalki, muzyka, tekst i scenografia, która często „otaczała” widownię, składały się na ciekawą ofertę, w której dzieci były aktywnymi uczestnikami przedstawienia. Szwedzki teatr to nie tylko ten tworzony z myślą o dzieciach jako odbiorcach. Dużą jego część stanowiły teatralne zespoły dziecięce i młodzieżowe, których podstawy funkcjonowania stworzyła w 1942 roku Elsa Olenius, zakładając Vår Teater, przez który w latach 50. przewinęły się tysiące dzieci. W tak postrzeganym teatrze nie chodziło o rozwijanie ich aktorskich zdolności, lecz o podbudowanie wiary w siebie i zapewnienie warunków do sprawniejszego wyrażania własnych emocji. Vår Teater przetrwał do dzisiaj, a w ostatnich latach pojawiły się podobne inicjatywy, które angażują dzieci do różnych projektów teatralnych (por. *Kultura Szwedzka: Szwedzka Kultura Dziecięca* (2002), s. 4–6).

<sup>2</sup> Tworząc swój teatr, Jan Dorman współpracował z wieloma autorytetami naukowymi, jak choćby z Romaną Miller, Krystyną Miłobędzką, Stefanem Szumanem, Marią Tyszkową czy Ireną Wojnar, jak również z wielkimi artystami (np. z Krzysztofem Pendereckim).

zwrotu ku działaniom, zachowaniom i zdziwieniom towarzyszącym dziecięcemu odkrywaniu świata. Każdy z jego spektakli był

inną w realizacji, ale zawsze pełną rekonstrukcją zabawy symbolicznej, myślenia symbolicznego dziecka, wyrażanego w takiej zabawie i myślenia symbolicznego twórcy takiego teatru. [...] spektakle Dormana pokazują pełny obraz tego, co zostaje zawarte w obecnym na scenie symbolicznym zastąpieniu dokonanym przez bawiące się dziecko. Przebiegają między tym, co zastępowane, a tym, czym to zostaje zastąpione i są teatralną argumentacją uczucia czy myśli, które do takiego zastąpienia doprowadziły. Ta argumentacja ma podobną formę – składa się z szeregu sytuacji, w których przynajmniej jeden element – przedmiot, słowo, czynność – jest dziecku dobrze znany, pochodzi z bliskiej mu rzeczywistości (dziecinne pokoju, domu, podwórka), a inne z rzeczywistości dorosłych – ich sztuki, ich teatru. W ten sposób całkowicie indywidualne, dziecięce, tworzone w zabawie symbole zostają zachowane i jednocześnie stają się zrozumiałe dla innych. Dla wszystkich – dzieci i dorosłych (Miłobędzka, 1989, s. 67).

Dorman dostrzegał potrzebę teatru nieprofesjonalnego, który skupia się na pobudzaniu widza (zwłaszcza młodego) do wyzwolenia naturalnego instynktu dramatycznego, artystycznego. „Wystarczy stworzyć takie sytuacje, aby dzieci miały okazję wyzwolić tkwiące w nich siły twórcze” – pisał (1981, s. 41). Zaproponował podział teatru dziecięcego na tworzony przez dzieci teatr ekspresji („wyżywiania się” czy „teatr zabawy”) i tworzony dla dzieci przez profesjonalistów teatr impresji (tamże, s. 44). Wydaje się, że mamy tu do czynienia z integralno-progresywną koncepcją wychowania estetycznego, której celem jest z jednej strony wszechstronny rozwój wychowanka w sferze swobodnej ekspresji (stanowiącej podstawę rozpoznania i rozwijania własnej osobowości, wyobraźni oraz twórczego myślenia), z drugiej zaś – w sferze transmisji wartości kultury i wartości społecznych (Czarnota, 2012).

Romana Miller podkreślała, że Jan Dorman traktował dziecko jak partnera; dziecięce sposoby odczuwania i ujmowania świata w symbole wykorzystywał w celu bardziej skutecznego angażowania uwagi i wrażliwości dzieci w odbiór teatralnej metafory. Autorka proponuje, by przyjrzeć się stosunkowi widzów do sceny w jego teatrze. Pisze:

Spektakle Dormana są wieloznaczne i niedookreślone, ażeby zmusić widza do konkretyzacji i poszukiwania sensu przy jednoczesnym odwołaniu się do własnych osobistych doświadczeń. Na tym właśnie ma polegać dialog w teatrze. Jest to specyficzny stosunek do publiczności, zakładający aktywizację widzów,

dokonującą się w ich psychice, bez wyrażania tego na zewnątrz w czasie trwania przedstawienia (2017, s. 128).

Pragnąc uchwycić dynamikę udziału dziecięcej publiczności w dialogu z teatrem, Millerowa wyróżnia trzy jej fazy, które powinny zostać uwzględnione w analizach tj.: fazę wstępną, fazę właściwego odbioru oraz fazę końcową, którą określa mianem „pozateatralnej”. Faza pierwsza obejmuje obserwowalne zachowania dzieci przestępujących progi teatru (od wejścia do budynku przez wszelkie ich zachowania towarzyszące oczekiwaniu na podniesienie kurtyny), uzależnione od całokształtu czynników „przygotowujących” je na spotkanie z teatrem (s. 123–124). Autorka zauważa:

Przeżycia widza narastają stopniowo, interakcja z widownią rozwija się równolegle do napięć akcji scenicznej. Inny jest więc stosunek widza, gdy obserwuje jak się coś zaczyna dziać na scenie, a inny po zapadnięciu kurtyny, gdy już ogarnął całość i ma wziąć udział w manifestacji swojego zadowolenia przez oklaski lub okazać obojętność czy rozczarowanie, opuszczając salę w milczeniu i z pośpiechem (tamże, s. 124).

W teatrze Dormana każde przedstawienie miało swoją starannie przemyślaną fazę przygotowań poprzedzającą właściwy spektakl. W przypadku przedstawienia-eksperymentu *Kaczka i Hamlet*<sup>3</sup> aktorzy przywozili do przedszkola na 15 dni kaczki z dykty (żółtą i niebieską). W tym czasie dzieci miały codziennie je widywać; ponadto wychowawczynie zostały zobowiązane do zabaw animacyjnych inspirowanych ich obecnością w klasie (np. prezentowały piosenki, wiersze czy opowiadania dedykowane kaczce). Kiedy dzieci oswoiły się z ich obecnością, same zaczęły proponować im rozrywki i troszczyć się o nie; przez 15 dni przywiązywały się do kaczek i traktowały je jako najpiękniejszą i największą atrakcję przedszkola. Pewnego dnia kaczki zniknęły, dzieci zaś otrzymały czapki w odpowiednim kolorze i jechały do teatru. Gdy kurtyna szła w górę, dostrzegaly, że ich „przyjaciółki” stoją na scenie i są bohaterkami spektaklu (Dorman, 1981, s. 87–97). Dormanowi zależało na pokazaniu, że teatr staje się dla dziecka ważny, jeżeli głęboko wejdzie on w jego codzienne życie. Dorota Dorman, psycholog odpowiedzialna za naukowe opracowanie eksperymentu, uważa, że im częstsze są kontakty dziecka z teatrem w tej formie, tym łatwiej powstają u niego nawyki teatralne, tym szybciej przyswajają sobie one specyfikę teatralnego języka. Zabieg taki prowadzi do wprowadzenia teatru do realnego świata, osvajanie go nie tylko

<sup>3</sup> Przedstawienia *Kaczka i Hamlet* oraz *Konik* przeznaczone były dla dzieci w wieku przedszkolnym. Dorman oparł je na założeniach formalnych nawiązujących do form i praw rządzących zabawą dzieci.

przez wizyty w instytucji, ale również przez działania animacyjne, teatralizowane zabawy w miejscu, w którym dziecko spędza codziennie wiele godzin.

Właściwa interpretacja obu kolejnych faz dynamiki udziału dziecięcej publiczności w dialogu z teatrem wymaga znajomości ich nastawienia do uczestnictwa w teatrze, uformowanego w fazie wstępnej, opinii aktorów na temat aprobaty/dezaprobaty publiczności; wszystko to powinna dopełniać obserwacja uczestnicząca badaczy (obserwujących stany emocjonalne i ekspresję mimiczną i słowną widzów itp.) (Miller, 2017, s. 124–125).

Jakkolwiek materiały pochodzące z tak zakrojonych badań są trudne do analizy i jednoznacznej interpretacji, jednak „(ś)ledząc zachowanie publiczności w najważniejszych sytuacjach scenicznych można [...] sprawdzić, czy dialog toczy się zgodnie z intencjami reżysera i aktorów, czy nawiązuje się więź między widzami i na tej podstawie ocenić wartość spektaklu” (tamże, s. 125). Millerowa zauważa, że niezwykle interesujące są z tego punktu widzenia próby celowego angażowania i pobudzania dziecięcej widowni do aktywnego udziału w spektaklu (np. przez pytania, prośby o akceptację/negację kierowane do dzieci, formy wywołujące poczucie łączności/wspólnoty całej widowni jak wspólne klaskanie, śpiew itp., a nawet próbę uzależnienia biegu wydarzeń w sztuce od ich decyzji) (tamże, s. 125–126).

W jednym z listów do Romany Miller Dorman pisał:

Otóż w [...] Warszawie zrealizowałem widowisko wolterowskiego KANDYDA. Spektakl gra teatr LALKA. Po każdym widowisku mam spotkanie z młodzieżą i dlatego w każdą sobotę i niedzielę /w tych dniach jest grany KANDYD/ jestem w Warszawie. Inscenizacja zakłada, że rzecz dzieje się w wielu miejscach budynku, a więc w hallu, na widowni, na scenie, w garderobie i znowu w hallu. Publiczność wchodzi do hallu małymi grupami (25 osób) w odstępach 20 minutowych. Na zakończenie widzowie gromadzą się w kawiarni, gdzie właśnie odbywa się dyskusja. [...] Dość, że młodzież kilkakrotnie przychodzi na widowisko, a czasem tylko na spotkanie ze mną (dyskusję) (za: Dowsilas, 2012, s. 191).

Taka próba uruchomienia dialogu między sceną i widownią wydaje się niezwykle wartościowa i ważna. Mówiąc o teatrze ekspresji, Dorman przekonywał, że każdy, kto tworzy teatr z dziećmi, musi umieć pobudzać je do spontanicznej i radosnej pracy; jedynie tą drogą można bowiem wyzwolić i zaangażować tkwiące w każdym dziecku siły twórcze (Dorman, 1981, s. 41). Uważał, że należy przy tym używać współczesnej formy i proponować młodym widzom takie tematy, które pozostają w zgodzie z ich poglądami na świat. Podkreślał konieczność poruszania problemów bliskich uczestnikom warsztatów, by stworzyć im szansę

konfrontacji na scenie z istotnymi dla nich sprawami (tamże, s. 13). W ten sposób swój teatr sytuował pomiędzy sztuką zaangażowaną (funkcjonującą na brzegach zastanej polityczności) i sztuką angażującą, która rozpoznaje i wyprzedza próby jednoznacznego zawłaszczenia znaczeń, która stara się pokazać wielość możliwości ich (współ)tworzenia z (dziecięcym) widzem. Doradzał także oddanie młodym widzom wpływu na maksymalnie wiele elementów, także takich jak scenografia czy promocja, co otwiera dodatkową przestrzeń angażowania (się) dziecka w teatr. Nie każdy przecież chce być aktorem – wyjaśniał – zajęcia teatralne miały więc służyć odkryciu przez dzieci ich predyspozycji i prawdziwych pasji (Czarnota, 2012).

Romana Miller komentowała to w następujący sposób:

(a)ktywizacja dialogu sceny i widowni należy do charakterystycznych tendencji współczesnego ruchu teatralnego. Chodzi o przełamanie bierności, obojętności widzów, których wrażliwość została stępiona przez oddziaływanie cywilizacji. Wywołując oburzenie, wstręt, przerażenie stara się sztuka teatralna wytrącić widza z sytuacji „podglądacza”, zmusić go do czynnego udziału w sprawach ludzkich, które ona reprezentuje. [...] Krytycy często chwalą próby dialogowego ujęcia, piszą o tym, że padły ważne pytania, na które publiczność powinna sama poszukiwać odpowiedzi. Nikt jeszcze jednak nie zbadał do jakich odpowiedzi doszli widzowie po wyjściu z teatru (2017, s. 126).

Tymczasem Dorman podjął trud przewyciężenia również tego kroku – trudnego z metodologicznego punktu widzenia. Próbował uchwycić te wydarzenia, które mają miejsce już po opuszczeniu teatru przez dzieci. Zauważmy, że Dormanowska metodologia badania wspomnianego fenomenu stanowi integralną część każdego przedstawienia (od fazy wprowadzającej, przez spektakl do fazy poteatralnej). W znanym spektaklu-eksperymentcie *Konik*

(u)wagi dotyczące rozszerzenia przestrzeni teatralnej poza ramy sceny, znalazły swoje miejsce już w scenariuszu spektaklu. Po wyjściu z widowni dzieci powinny napotykać w *foyer* olbrzymiego konia, podobnego do tego, który na spektaklu symbolizował ludzkie marzenia. Kolejny koń czeka na nie na zewnątrz, gdy opuszczą budynek. Po kilku dniach rozbudzone dzieci widzą po drzemce stado koni przy płocie. A po kilku tygodniach, gdy spadnie śnieg, na podwórko wybiega chmara ludzi-koni – rozgrywają się Herody. Chodzi więc o stałe stymulowanie wspomnień dzieci, powrót do przedstawienia poprzez przypomnienie figury konia. Myśl, z którą wychodzi dziecko ze spektaklu, ma szansę nabrzmiewać, dojrzewać, funkcjonować w różnych kontekstach. W ten sposób przedstawienie żyje, dopełnia się. [...] Dorman zbierał również rysunki dzieci dotyczące najlepiej zapamiętanej sceny ze spektaklu *Konik* – uważał, że to wła-

śnie są najważniejsze komentarze jego przedstawienia. Analizował je szczególnie podczas spotkań z aktorami, wspólnie zastanawiali się nad dziecięcymi interpretacjami. Oznacza to, że był to twórca niezwykle ufający intuicji młodego widza i otwarty na jego opinię (Dorman, 1981, s. 102–103).

Millerowa zauważa, że tego rodzaju (za)angażowanie w partnerstwo i współtworzenie jest charakterystyczne dla dialogu w poszukiwaniu nowej wizji spektaklu. Dzieci bawiąc się i rysując, ujawniały Dormanowi swoje różnorodne pomysły twórcze; to zaś pozwalało mu na namysł nad tym, jakie treści, jaka konstrukcja teatralna, jaka forma będzie na miarę wieku widzów, do których pragnął ją adresować. Stałe zderzanie elementów znanych młodym widzom z nowymi, ich konfrontowanie, prowokowanie widza przez łamanie konwencji służyło u Dormana nie tylko poszukiwaniu nowych prawd, głębiej docierających do publiczności, otwierających im oczy i na to, co się dzieje w świecie, lecz przede wszystkim skłaniało dzieci do myślenia (Miller, 2017, s. 131–133; Dorman, 1981, s. 103).

Równocześnie Dorman nie zaniedbywał tej warstwy teatru dla dzieci, którą określił mianem teatru impresji – teatru w całym tego słowa znaczeniu zaangażowanego. Zaczynając od celu pozaartystycznego, w który pragnął zaangażować swój Teatr, na kwestiach artystycznych kończąc (Czarnota, 2012). Ta część jego działalności twórczej wiązała się ze współpracą z profesjonalnymi najwyższej klasy, wśród których znaleźli się twórcy tekstów, kompozytorzy, aktorzy i inni. „Dorman uważał, że teatr oferowany dzieciom, tworzony przez profesjonalny zespół aktorski powinien mieć wysoką wartość artystyczną – i to jest ważniejsze niż walory wychowawcze. Przesunięcie akcentu i uwolnienie teatru dziecięcego z konieczności przekazywania treści dydaktycznych to jeden z podstawowych postulatów tego twórcy” (Czarnota, 2012).

Miller pisze, że Dorman doskonale zdawał sobie sprawę z odmienności walorów uczestnictwa w realizacji spektaklu teatralnego oraz kontaktu z teatrem jako widza i odbiorcy sztuki. Umiejętnie łącząc je w jedno, uświadamiał zainteresowanym, że tam, gdzie myśli się o tzw. wszechstronnym rozwoju dziecka, obie te formy kontaktu ze sztuką (teatralną) muszą mieć miejsce w edukacji. O swoim teatrze mówił, że jest to teatr skojarzeń. Miller uważała natomiast, że jego istotę znacznie lepiej oddaje określenie teatr wyobraźni – teatr, który pobudza zaangażowanie widza spektaklami, które „wywierają bardzo silne wzruszenia, i dzięki temu zostaje pobudzona wyobraźnia” umożliwiająca widowni nie tylko dekodowanie znaków-rekwizytów i (z)rozumienie ich znaczenia (Miller, 2017, s. 127), lecz także re- i współdefiniowania znaczeń. Wiele z wykorzystywanych przez niego świadomych zabiegów formalnych i artystycznych zbliża jego teatr do tego, który rodzi się w kulturach prefiguratywnych.

Dziś nie dziwią już takie spektakle dla dzieci najmłodszych jak choćby *Mleko* reżyserii Pawła Łysiaka. Sztuka ta wystawiona w bydgoskim Teatrze Polskim, której kanwą jest perska opowieść o kropli deszczu zamienionej w perłę, przenosi najmłodszych widzów w historię o cudowności świata i ludzkiej w nim obecności. Spektakl ten „utkany” z obrazów, dźwięków i słów adresowany jest do widzów, którzy przekroczyli zaledwie pierwszy rok życia (lecz nie starszych niż 2-3 lata). Sama opowieść zajmuje zaledwie chwilę, ponieważ jest złożona z kilku zdań. Niezwykle prosta historia jest doskonałą pożywką zarówno dla wyobraźni pomysłodawców i twórców tego miniaturowego dzieła teatralnego, jak i dla jego najmłodszych współtwórców – dzieci do 3 roku życia. Wspomniany spektakl będący mieszaniną słów, obrazów i dźwięków angażuje wszystkie zmysły widzów. Dużą rolę odgrywa w nim dźwięk, kolor, ruch, a nawet zapach; dziecięca publiczność chłonie go całym ciałem – nasłuchuje, obserwuje i dotyka – to słowa, to znów aktorów, to ich rekwizyty.

Susanne Osten, twórczyni i dyrektorka Teatru *Unga Klara* w Sztokholmie, który słynie między innymi ze spektakli dla niemowląt, przekonuje, że skoro można mówić do dziecka trzymiesięcznego i rozbawić je, to można też stworzyć dla niego interesujące przedstawienie. Doskonali w tym celu poetykę spektakli dla najmłodszych, zakładając, że język teatru jest dla nich w pełni zrozumiały. Lalki, muzyka, tekst i scenografia, która często „otacza” widownię, tworzą przestrzeń spektaklu, w którą dzieci obok aktorów angażują się tak dalece, że stają się aktywnymi współuczestnikami przedstawienia (por. *Kultura Szwedzka: Szwedzka Kultura Dziecięca* (2002), s. 4–6).

*Mleko* i inne spektakle (jak np. *Tańczące wiolonczele*, *Pan Satie*, *Tygryski*, *Afrykańska przygoda*) zostały określone ze względu na swój charakter jako spektakl inicjacyjny (który z powodzeniem wykorzystuje elementy performance’u). Liczy się w nich najmłodszy widz i jego reakcje na rzeczywistość sceniczną, a poszczególne przedstawienia różnią się znacząco, ponieważ o ich ostatecznym kształcie decyduje zaangażowanie dziecięcych współtwórców.

Krytycy pytają uparcie *czy to w ogóle jest teatr?* Ja wolę zawiesić odpowiedź na to pytanie i mówić raczej o potencjale tego typu spektakli jako zabawy, w której dorosły (autor, reżyser, aktor) spotyka się z widzem – dzieckiem. Cel wspomnianych spektakli jest podwójny. Z jednej strony bowiem – mają one uwrażliwić dzieci na teatr i jego język, dostarczając im przestrzeni i materii, która pozwala na angażowanie się weń widza na miarę jego potrzeb i możliwości; z drugiej zaś – mają one uwrażliwić dorosłych na potrzeby i oczekiwania dzieci, co akcentowali już Miller i Dorman.

Tym, co w najwyższym stopniu odróżnia spektakle dla najmłodszych od tych przeznaczonych dla dzieci starszych / młodzieży, jest właśnie zapraszanie

dzieci w przestrzeń spektaklu, do wspólnej zabawy. Otwarcie przedstawień na interakcje z dziecięcym widzem sprawia, że zmieniają one formę jego dotychczasowej aktywności. Dzieci z tych uciszanych, ograniczanych, hamowanych w reakcjach, stają się współtwórcami spektaklu (Morawska-Rubczak, 2011).

## Zakończenia słów kilka

Z pojawieniem się prefiguratywnego modelu kultury kultura dziecięca (a wraz z nią teatr dziecięcy) zyskały nowe oblicze. Dokonało się w tym zakresie zasadnicze przesunięcie, które zmusza wszystkich zainteresowanych teatrem dziecięcym do reinterpretacji dotychczas używanych dystynkcji i podejść. Sztukę dla dziecka zastępuje dziś sztuka (współ)tworzona z dzieckiem (Karasińska, 2009, s. 10) lub tworzona przez dziecko, które występuje jako aktywny podmiot zmian rozwojowych i kompetentny twórca zmian w życiu (i świecie), aktywny i zaangażowany współtwórca własnej wiedzy, tożsamości i kultury.

Dziecko przestaje funkcjonować jako postawiony naprzeciwko dorosłego Inny i wraz z rodzicem, nauczycielem, instruktorem, pisarzem czy reżyserem sam staje w dialogu z Innymi – etnicznie, kulturowo, społecznie. [...] przemieszcza się z pozycji adresata komunikatu ku roli nadawcy. Jego nowa, świadoma, czynna kompetencja sytuuje je jako pełnoprawnego partnera podejmowanych przy jego współudziale praktyk artystycznych, aktywny podmiot współtworzący relacje komunikacyjne, unieważnia dominującą wcześniej opcję dialogu asymetrycznego, sterowanego przez dorosłego, Tego Który Wie (Karasińska, 2009, s. 10).

Pomimo nie zawsze kompletnej oferty znaczeń i wartości proponowanej dzieciom przez teatralny obraz świata, jego językowy odpowiednik tworzony przez same dzieci przejawia wyraźne tendencje do emancypacji. Dyskurs dziecięcy wykazuje w tym względzie wielowymiarowość, zróżnicowanie, niejednoznaczność i dążenie do wykraczania poza scenicznie narzucone granice obszaru oczywistości; staje się narzędziem wyrażania przez dziecko własnego punktu widzenia i emocji. Reżyser/aktor staje się w tej sytuacji raczej przewodnikiem po teatralnym świecie niż kreatorem widowiska. Wizyta w teatrze i udział dziecka w spektaklu poprzedzone animacyjnymi działaniami inicjacyjnymi pobudzają młodego widza i przygotowują go nie tylko do udziału w przedstawieniu, lecz także do tego, co „po przedstawieniu”. Spektakl nie zamyka wszak teatralnej współpracy z dzieckiem. Miller i Dorman pokazali przecież, że w fazie pozateatralnej teatr „trwa” w dziecku nadal (w jego myśleniu, sądach, ocenach i emo-



cyjach) i dlatego nie powinno ono zostać z tym samo. Rolą dorosłego byłoby tu wsparcie namysłu dziecka nad tym, w czym uczestniczyło, wyrażenie swojej opinii i emocji związanych ze spektaklem i ich przepracowanie.

Interpretacje dziecięce odsłaniają inwencję, bogactwo oraz wrażliwość dzieci na problemy otaczającego je świata. Ponadto emancypacja dziecięcego punktu widzenia ujawnia posiadaną przez najmłodszych świadomość nieuniknionych w codzienności konfliktów i sprzeczności. Dyskurs dziecięcy uobecnia ponadto znajomość realiów i rozczarowanie dzieci rzeczywistością.

To, co mamy do powiedzenia jutro – zauważa Marek Chojnacki – dzieci mówią już dziś, a teatr (jako forma zamknięta w dziecięcych zabawach symbolicznych i eksploracyjnych) wydaje się stanowić praktyczne międzypokoleniowe medium porozumienia (2009, s. 205).

## Bibliografia

- Kultura Szwedzka: Szwedzka Kultura Dziecięca*, Biuletyn Instytutu Szwedzkiego, Sztokholm 2002.
- Bishop C. (2006). Introduction. Viewers as Producers. W: tegoż (red.), *Participation*. London–Cambridge–Massachusetts: The MIT Press.
- Cackowski Z. (1999). Przedwczesność, głód i powściągliwość. Wypowiedź w dyskusji panelowej na Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu. *Forum Oświatowe*. T. 11, 1–2 (20–21), 169–176.
- Chojnacki M. (2009). Czy możliwy jest dziecięcy teatr alternatywny?. W: M. Karasińska (red.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*. T. 1. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, 201–211.
- Czarnota J. (2012). Jan Dorman – pedagog w teatrze. *Kultura enter. Magazyn Internetowy*. Zaczepnięte 4 lutego 2020. Strona internetowa <http://kultura-enter.pl/article/jan-dorman-pedagog-w-teatrze/>
- de Mause L. (1980). The Evolution of Childhood. W: tegoż (red.), *The History of Childhood* (s. 6–13). Londyn: Routledge.
- Dorman J. (1981). *Zabawa dzieci w teatr*. Warszawa: Wydawnictwo COK.
- Dowsilas I. (red.) (2012). *Napisz jak pamiętasz listy artyści (wybór materiałów)*. Będzin: Fundacja im. Jana Dormana.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Przeł. E. Haman, P. Jackowski. Poznań: Media Rodzina.
- Griese H. (2001). Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”. W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Horbowski A. (2003). Kultura wartością edukacji. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2 (18–19), 67–75.
- Jull J. (2011). *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*. Przeł. B. Hellmann, B. Baczyńska. Warszawa: MiND.
- Karasińska M. (2009). Wstęp: dziecko – inny czy toż-samy?. W: M. Karasińska (red.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*. T. 2. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Kehily M.J. (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Przeł. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska D. (red.) (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kolankiewicz L. (2002). Kultura czynna: Prahistoria animacji kultury. W: G. Godlewski, I. Kurz, A. Mancwel, M. Wójtowski (red.), *Animacja kultury. Doświadczenie i przeszłość*. Warszawa: Instytut Kultury Polskiej.
- Malaguzzi L. (2003). For an Education Based on Relationships. *Young Children*. November, 9–12.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller R. (2017). Dialog z publicznością w teatrze J. Dormana. W: M. Szczepka-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Miłobędzka K. (1989). *Teatr Jana Dormana*. Poznań: Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży.
- Miłobędzka K. (2008). *W widnokregu Odmieńca*. Wrocław: Biuro Literackie.
- Morawska-Rubczak A., *Teatr dla dzieci jest do niczego*, dwutygodnik.com strona kultury. Zaczepnięte 2 listopada 2019. Strona internetowa <http://www.dwutygodnik.com/artukul/2249-teatr-dla-dzieci-jest-do-niczego.html>
- Portal Qlturka.pl dziecko i kultura. Zaczepnięte 4 lutego 2020. Strona internetowa [www.qlturka.pl/qlturka\\_pl.html](http://www.qlturka.pl/qlturka_pl.html).
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Suchodolski B. (1986). Wprowadzenie. W: tegoż (red.), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Wrocław: Ossolineum.