

**Bartosz Kurowski**

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-8830-7351

## Dziecko-performer jako odbiorca i uczestnik sztuki performatywnej

W gronie autorów/autorek teatru kierowanego do dzieci popularne jest przekonanie, że dziecko to widz specjalny – m.in. z uwagi na szerokie spektrum oraz szczerłość jego reakcji:

- Dziecko w teatrze odbiera sytuację, w której uczestniczy, na zasadzie synestezji – jego doznania ulegają multiplikacji. Bodźce, uruchamiające wzrok oraz słuch, powodują też odczucia cielesne, zapachowe, smakowe.
- Dziecko w teatrze podejmuje starania na rzecz interpretacji tego, co widzi, słyszy, czuje – zależnie od okresu rozwoju scala w jedno albo rozdziela rzeczywistość oraz fikcję, przyswaja treść przedstawienia teatralnego, podejmuje rozważania na jej temat.
- Dziecko w teatrze okazuje zainteresowanie albo brak zainteresowania.
- Dziecko w teatrze okazuje emocje.
- To są reakcje cielesne – dziecko wstaje z miejsca, spaceruje, podskakuje, klaszcze, płacze, kuli się w sobie, szuka osoby bliskiej (rodzica/opiekuna).
- Czasami dziecko wchodzi na scenę – zadziwiające jest to, że przekracza jej granice bardzo swobodnie.
- Dziecko w teatrze podejmuje dialog z autorami/autorkami albo aktorami/aktorkami – komentuje to, co widzi, słyszy, czuje, oraz zadaje pytania i odpowiada na pytania zadawane na scenie.
- Dziecko w teatrze komunikuje potrzeby.
- Dziecko w teatrze ma gotowość do działania.
- Dziecko w teatrze uprawia twórczość – opowiada swoje historie, czasami śpiewa, czasami tańczy albo rysuje, jeżeli dostaje taką możliwość.

To moje wnioski z obserwacji, której przedmiotem są zachowania dzieci w teatrze. Podczas pokazu przedstawienia teatralnego *Piotruś Pan i Wendy* (Barrie 2022) w Teatrze Baj w Warszawie na widok piłki do „gry w nogę”, wniesionej na scenę przez aktora,

pewien chłopiec odruchowo podnosi ręce i krzyczy: „Podaj!”. W innej scenie aktor w roli Piotrusia Pana pokazuje dzieciom kulki do basenu, mówi, że to są kule armatnie oraz zadaje pytanie: „Czy jesteście gotowi?” – publiczność odpowiada: „Tak!”. Między sceną i widownią zachodzi „wymiana ognia”, powodująca wrzask i poruszenie. Na koniec dzieci nagradzają aktorów/aktorki nie tylko brawami, lecz też gestami-znakami popularnymi na portalu internetowym TikTok – są to *essa*, *love* oraz inne<sup>1</sup>. To zaledwie część reakcji – interesują mnie ich przyczyny. Mam przeczucie, że dziecko w teatrze nie zna jeszcze albo nie umie odnieść do siebie umocowanego przez *savoir-vivre* konwensu – w konsekwencji nie zachowuje powściągliwości wobec tego, co widzi, słyszy, czuje. Jeżeli nie jest widzem naznaczonym przez zestaw norm funkcjonowania, to co warunkuje jego usposobienie?

Moim zamiarem jest wprowadzenie i uzasadnienie kategorii dziecka-performera – dziecka, które poprzez ustawicznie powtarzane zachowania (możliwe do manifestowania w danej kulturze) kreuje siebie oraz swoje relacje z otoczeniem. To performowane dzieciństwo przenika też do teatru i sztuki performatywnej.

Rzeczownik „performer” pochodzi od czasownika *to perform*, który po angielsku znaczy: wykonywać czynność / wykonywać pracę (Perform [hasło]. s.a.). To tłumaczenie eksponuje czynnik działania. Dodatkowo *to perform* można rozumieć jako: kształtować coś (Kubikowski 2008: 44) – tu pewnej rangi nabiera element stwarzania. Oprócz tego czasownik stanowi odniesienie do kilku dziedzin życia. Biorąc pod uwagę codzienność, znaczy: dać popis, iść na całość, okazać czynność wobec drugiego człowieka. W biznesie, w sporcie, w seksie – sprostać, odnieść sukces. W sztuce – podobnie: dać popis, dać przedstawienie, dać koncert (Schechner 2006: 43). Ta wersja ujawnia czynnik prezentacji wobec drugiego człowieka – zachodzi relacja między nadawcą i odbiorcą. A zatem, ujmując rzecz w uproszczeniu, performer to osoba, która działa, stwarza, prezentuje.

Istotne rozszerzenie znaczenia rzeczownika „performer” proponuje Patrice Pavis – autor *Słownika terminów teatralnych*:

1. Termin angielski określający wykonawcę różnorodnych działań: wokalnych, gestycznych, instrumentalnych (pieśniarza, tancerza, mima), który – w przeciwieństwie do aktora jako odtwórcy roli – występuje we własnym imieniu jako człowiek i jako artysta.
2. Inicjator, animator, wykonawca w *performances* i w *happenings* (Pavice 2002: 350).

Patrice Pavis umiejscawia rzeczownik „performer” w sztuce i akcentuje czynnik podejmowania/inicjowania działania w swoim imieniu – tu performerowi przypisane zostają cechy-przywileje: autonomia, samodzielność, niezależność, decyzyjność oraz możliwość inicjowania działania.

W takim sensie Marina Abramović w ramach performansu *The Artist Is Present* (Abramović 2010) inicjuje unikalne spotkanie. W holu MoMA zaaranżowana jest scena na planie kwadratu. W centrum dwa krzesła są ustawione tak, żeby siedzące na nich osoby były zwrócone twarzami do siebie. W rogach stoją cztery stelaże z lampami

<sup>1</sup> Badanie przeprowadzone 16–17.03.2023.

oświetlającymi centrum sceny. Pierwsze miejsce zajmuje Marina Abramović. Drugie – kolejno odbiorcy/uczestnicy performansu. Dostają możliwość budowania relacji z artystką – relacji opartych na kontakcie wzrokowym, milczeniu oraz wymianie energii. Ten proces obserwują pozostali – ci, co przeżyli spotkanie, ci, co czekają na to, oraz widzowie, którzy nie chcą zajmować miejsca w centrum uwagi. Poprzez zaaranżowaną scenę, poprzez obecność i widoczność Marina Abramović zaprasza odbiorców/uczestników performansu do budowania relacji obserwowanych przez publiczność – a zatem jej performans zawiera w sobie czynnik działania, element stwarzania oraz czynnik prezentacji. Artystka podejmuje działania w swoim imieniu – niezaprzeczalnie jest performerką. Lecz przecież niemniej istotne funkcje sprawują odbiorcy/uczestnicy performansu. Oni też podejmują działania w swoim imieniu. Przekraczają granice sceny, kolejno zajmują miejsce naprzeciwko Mariny Abramović, przejawiają reakcje, budują relacje obserwowane przez publiczność.

Ten problem podejmuje Erika Fischer-Lichte w publikacji *Estetyka performatywności* – analizuje relację między nadawcą i odbiorcą oraz funkcje odbiorcy/uczestnika w sztuce. Twierdzi, że w konsekwencji zwrotu performatywnego w latach 60. XX w. w Europie oraz w USA twórcy zmienili nastawienie do swoich prac – zamiast dzieł sztuki zaczęli realizować pewnego rodzaju wydarzenia (Fischer-Lichte 2008: 22). Ta forma nadaje wielkie znaczenie relacji nadawca–odbiorca. Jeżeli sztuka nie stanowi artefaktu – skończonego produktu, którego istota nie ulega zmianie bez względu na okoliczności – lecz wydarzenie / unikalne spotkanie, to czynnikiem warunkującym ją zasadniczo jest relacja między nadawcą i odbiorcą. Erika Fischer-Lichte prezentuje ten proces, biorąc na warsztat teatr oraz performans:

To, co robią aktorzy, ma zawsze wpływ na widzów, zaś to, co robią widzowie – na aktorów i innych widzów. W tym sensie można powiedzieć, że przedstawienie zaczyna się i jest sterowane przez samozwrotną i bezustannie zmieniającą się pętlę feedbacku. Dlatego jego przebiegu nie da się ani z góry zaplanować, ani przewidzieć (Fischer-Lichte 2008: 58).

Autopojetyczna pętla feedbacku rewolucjonizuje znaczenie widza – nowy widz nie jest obserwatorem. Do galerii sztuki, do teatru, do sali koncertowej przychodzi odbiorca/uczestnik. Jego obecność, jego uczucia oraz reakcje są elementem wydarzenia / unikalnego spotkania – nowy widz podejmuje działania razem z twórcami. W odniesieniu do teatru oraz performansu Erika Fischer-Lichte wprowadza kategorię cielesnej współobecności aktorów i widzów, obejmującą zamianę ról, budowanie i niszczenie wspólnoty, tworzenie bliskości i dystansu (Fischer-Lichte 2008: 61). Pierwszy element polega na przejmowaniu funkcji inicjatora w przedstawieniu teatralnym / performansie naprzemiennie przez nadawcę i odbiorcę. Natomiast budowanie wspólnoty to podejmowanie działania przez aktorów i widzów na rzecz wspólnego celu. Analogicznie – niszczenie wspólnoty to porzucanie działania. Ostatni element zachodzi poprzez tworzenie relacji nadawca–odbiorca za pomocą kontaktu sensorycznego. Marina Abramović w ramach performansu *The Artist Is Present* organizuje laboratorium autopojetycznej pętli feedbacku. Poprzez zastosowanie elementów cielesnej współobecności aktorów i widzów (zamiany ról, budowania i niszczenia wspólnoty, tworzenia

bliskości i dystansu) mobilizuje nowego widza – odbiorcę/uczestnika. Parafrazując: *the spectator is present too*.

W teatrze kierowanym do dzieci podobnie obecne jest dziecko – to modelowe ogniwo autopojetycznej pętli feedbacku. Pierwszym argumentem na potwierdzenie tej konstatacji jest wielość, naturalność, ochoczość reakcji odbiorcy/uczestnika teatru kierowanego do dzieci, dodatkowo jego twórczość oraz podejmowanie działania w swoim imieniu. Te zjawiska stanowią przedmiot obserwacji i refleksji w pedagogice.

Philippe Ariès („odkrywca dziecka”) w monografii *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u* prezentuje i udowadnia tezę, że dzieciństwo to asamblaż norm pojmowania oraz funkcjonowania dziecka w danej kulturze. Prowadząc badania nad okresem 1328–1830 w Europie, autor wnioskuje, że do końca XVII w. standardowe/zwyczajowe nastawienie wobec dziecka obejmuje zasadniczo uczucie *mignonage* – dziecko (podobnie jak zwierzątko domowe) odbierano jako stworzenie rozczulające, urocze, zabawne, lecz mimo to nie tworzono emocjonalnej relacji rodzicielskiej.

Za dzieciństwo uważano okres najwcześniejszy, kiedy potomstwo człowieka nie może się jeszcze obejść bez pomocy; ledwie dziecko zaczynało sobie fizycznie dawać radę, wciągało je w świat dorosłych, dzieliło z dorosłymi pracę i zabawę. Małe dziecko przemieniało się raptownie w młodego człowieka, nie przechodząc przez etapy wczesnej młodości, które zapewne wyróżniano w czasach poprzedzających średniowiecze i które dziś grają tak istotną rolę w naszych społeczeństwach (Ariès 2022: 8).

Od końca XVII w. ten stosunek wobec dziecka ulega zmianie – zostaje mu przydzielone miejsce w kulturze oraz w sztuce. W malarstwie coraz popularniejszy jest portret dziecka. W domach / w mieszkaniach są urządzone pokoje dziecinnie. Oprócz tego kamieniem milowym jest nowa tendencja do tworzenia emocjonalnej relacji rodzicielskiej – rodzicom zależy na zaspokajaniu potrzeb dziecka (potrzeb niższego oraz wyższego stopnia). Podobnie edukacja, od zawsze polegająca na terminowaniu i przysposabianiu do zawodu, zostaje poddana transformacji – od tego momentu dominuje nauczanie zorganizowane (Ariès 2022: 9–10). Philippe Ariès uważa, że zmiana norm pojmowania oraz funkcjonowania dziecka zachodzi w konsekwencji zmiany kulturowej – w konsekwencji reform ustroju, reform prawa oraz rewolucji społecznej i przemysłowej. W takim sensie dzieciństwo stanowi konstrukt kulturowy.

Istotnie – nowoczesność rekonstruuje status dziecka. Edukacja nabiera znaczenia, lecz też nauczanie zorganizowane uruchamia proces izolacji (Ariès 2022: 9–10) – szkoła jest miejscem dostrajania jednostki do potrzeb społeczeństwa. To założenie stanowi element ideologii, zmierzającej do budowania utopii pozytywistycznej oraz kreacji „nowego człowieka”.

„Wiedza pozytywna” wytwarzana przez nauki szczegółowe miała być wprzęgnięta w realizację „polityki pozytywnej” podporządkowanej realizacji oświeceniowej idei postępu, nierozdzielnie związanej z ograniczaniem wszelkiej żywiołowości i nieprzewidywalności (Hejnicka-Bezwińska 2003: 198).

Pedagogika pozytywistyczna „nie bierze jeńców” – ufundowana na socjalizacji, hierarchizacji, transmisji informacji (funkcjonująca jako instrumentarium kontroli masowej) ogranicza osobowość dziecka. W reakcji na to ewoluują nowe koncepcje edukacji. Personalizm prezentuje dziecko jako „budzącą się osobę” – wolną, rozumną, duchową oraz zdolną do podejmowania działania w ramach społeczności/wspólnoty (Nowak 2003: 239–241). Egzystencjalizm wzmacnia ten przekaz (Tarnowski 2003: 257), lecz nurtem zapewniającym dziecku pełne upodmiotowienie jest Nowe Wychowanie.

Pedagogika Nowego Wychowania zmierzała do oparcia wychowania na naturalnych siłach już tkwiących w samym wychowanku. Głoszono więc postulat pąjdocentryzmu, pedagogiki wychodzącej od dziecka, domagano się zarzucenia pierwszoplanowości nauczyciela i adaptacyjnych dążeń środowiska na rzecz wychowania wychodzącego od naturalnych potrzeb dziecka oraz uwzględniającego jego fazy rozwojowe (Sztobryn 2003: 286).

W XIX–XX w. przedstawiciele/przedstawicielki Nowego Wychowania akcentują predyspozycje dziecka do samostanowienia o sobie. John Dewey eksponuje czynnik działania w relacji z otoczeniem / *learning by doing* (dziecko to część społeczeństwa oraz część natury) – to stanowisko znajduje przenieśnięcie na projekt budynku szkolnego złożonego z warsztatu, kuchni, jadalni, laboratorium, pracowni i biblioteki szkolnej umiejscowionej w centrum oraz położonego w pobliżu biblioteki publicznej / uniwersytetu / muzeum albo ogrodu / parku (Dewey 2005: 56–66). Szkoła jest miejscem praktyki oraz wymiany doświadczeń. Maria Montessori opisuje dziecko jako „budowniczego samego siebie” (Kucha 2003: 332). Natomiast Janusz Korczak umieszcza w centrum uwagi prawa dziecka, uprawnia dziecko jako partnera w procesie edukacji (Śliwowski 2003: 339) oraz rozważa jego cielesność w odniesieniu do przemian zachodzących w kulturze:

On niejako przywraca dziecku jego cielesność, wskazując, iż można je odczytać w kontekście praktyk społecznych. Dziecko nie jest jedynie istotą esencjalną, bytem neutralnym i naturalnym, gdyż ono staje się w toku socjalizacji także „tekstem”, w który wpisywane są różnorodne konfiguracje społecznie konstruowanych znaczeń jego cielesności (Śliwowski 2003: 340).

Przedstawiciele/przedstawicielki Nowego Wychowania rozumieją doskonale, że dziecko – jego obecność – ma charakter fizyczny. Dziecko stanowi autonomiczny podmiot działania-poznawania, siebie i otoczenia. Ta relacja zachodzi na linii jednostka–społeczeństwo. Dodatkowo Nowe Wychowanie promuje dokonania w dziedzinie psychologii opisowej, psychologii eksperymentalnej, pedagogii, psychologii różnic indywidualnych. Dowartościowuje indywidualność dziecka. Prezentuje jego twórczość jako tworzenie wizji siebie i otoczenia. A zatem dziecko podejmuje działania w swoim imieniu – jego zachowanie zawiera w sobie czynnik działania, element stwarzania oraz czynnik prezentacji (poprzez cielesną obecność / twórczość). Czy to już performer?

Wprowadzenie i uzasadnienie kategorii dziecka-performera obliuguje do zastosowania terminu „performatywność”, pojmowanego jako uniwersum cech, które nadają

zjawiskom charakter performatywny – to znaczy charakter zawieszenia między rzeczywistością i fikcją albo rzeczywistością i jej reprezentacją (Schechner 2006: 145). Judith Butler w publikacji *Akty performatywne a konstrukcja płci kulturowej. Szkic z zakresu fenomenologii i teorii feminizmu* analizuje performatywność płci kulturowej, nawiązując do refleksji Simone de Beauvoir.

W myśl jej twierdzenia płęć kulturowa w żaden sposób nie określa stałej tożsamości jako miejsca działania, z którego wypływają różne akty; to raczej tożsamość powoli konstytuująca się w czasie – tożsamość ustanawiana przez stylizowane powtarzanie aktów. Co więcej, płęć kulturowa konstytuuje się na drodze stylizacji ciała i dlatego należy ją rozumieć jako sposób, w jaki dzień po dniu nasze gesty, zachowania i różnego rodzaju odgrywane role tworzą iluzję istnienia określonej tożsamości płciowej (Butler 2007: 25).

Ujmując rzecz inaczej, Judith Butler twierdzi, że płęć kulturowa jest konstruowana poprzez ustawicznie powtarzane zachowania, stanowiące odniesienie do wzorów zachowań, funkcjonujących w danej kulturze. Tak eksplikowana performatywność płci kulturowej generuje pytanie o performatywność dzieciństwa, które też stanowi konstrukt kulturowy (co potwierdza Philippe Ariès). Biorąc pod uwagę dziecko jako autonomiczny podmiot działania-poznawania siebie i otoczenia, można dedukować, że performatywność dzieciństwa to termin uprawniony. Ustawicznie powtarzane zachowania (regularne czynności, zabawa, naśladowanie dorosłych) są elementami, z których dziecko konstruuje swoje dzieciństwo. To dziecko-performer.

Ta kategoria wzmacnia znaczenie odbiorcy/uczestnika teatru kierowanego do dzieci. Jeżeli dziecko podejmuje działania i poznaje rzeczywistość, jeżeli stwarza w sobie jej obraz oraz komunikuje go w relacji z otoczeniem, to podobnie albo tak samo reaguje w teatrze. Ten mechanizm opisuje Krystyna Miłobędzka w publikacji *Teatr Jana Dormaniana. Kto jest kim w sztuce dla dziecka* – autorka utożsamia rzeczywistość oraz teatr jako podobne albo nawet zbieżne obszary percepcji dziecka.

Czym dla dziecka jest to, co staje się na scenie? Jeszcze jedną spośród rzeczywistości, które samodzielnie poznaje, tzn. poznaje zgodnie ze swoim sposobem poznawania czy, jak kto woli, zgodnie ze swoimi możliwościami. Im bardziej to na scenie będzie stwarzane tak, by sposób poznawania właściwy dziecku prowokować, tym bardziej można być pewnym, że między sceną i widownią zdarzy się ta niezwykła chwila bliskości, w której dziecko utożsamia się z twórcą spektaklu. Siedząc na widowni będzie obecne na scenie (Miłobędzka 1990: 86).

Parafrazując ten fragment w odniesieniu do kategorii dziecka-performera oraz koncepcji Eriki Fischer-Lichte: w teatrze cielesna współobecność aktorów i widzów-dzieci polega na umożliwianiu widzom eksploracji sztuki performatywnej, uczestniczenia w niej, tworzenia jej znaczenia razem z autorami/autorkami albo aktorami/aktorkami oraz przyzwoleniu na formowanie i komunikowanie swojego punktu widzenia na ten temat za pomocą instrumentarium, które posiadają jako dzieci. Takim instrumentarium są zachowania konstruujące dzieciństwo w aspekcie preformatywnym. A zatem



zamiana ról, budowanie i niszczenie wspólnoty, tworzenie bliskości i dystansu to procesy zachodzące na zasadzie uczestniczenia w „jeszcze jednej spośród rzeczywistości” – nie są pozorne, udawane albo ograniczone przez zwyczaj i konwencje. Dziecko w teatrze performuje dzieciństwo – jako odbiorca/uczestnik przenosi je na scenę teatralną.

Pierwszym (najprostszym i najbardziej naturalnym) sposobem przenikania dzieciństwa do teatru i sztuki performatywnej są opisane przeze mnie reakcje odbiorcy/uczestnika teatru kierowanego do dzieci. „Gra w nogę” – albo szerzej: ruch, gra, komunikacja w zespole – to zasadniczo istotne zmienne warunkujące rzeczywistość w rozumieniu dziecka. Dlatego podczas pokazu przedstawienia teatralnego *Piotruś Pan i Wendy* w Teatrze Baj w Warszawie na widok piłki do „gry w nogę” chłopiec odruchowo podnosi ręce i krzyczy w kierunku aktora: „Podaj!” – to przejaw dzieciństwa. Powszechna i regularna jest też obecność dziecka na portalach internetowych takich jak TikTok, Instagram, Facebook – a zatem nie dziwi innowacja zwyczajowej owacji na koniec spektaklu.

Zabawa stanowi kolejne medium, za pomocą którego dzieciństwo przekracza granice sceny teatralnej. Rzecz jasna – ta kategoria nie jest zarezerwowana jedynie dla dzieci. W kulturze jest katalizatorem relacji na linii jednostka–społeczeństwo (Huizinga 2005: 153–154). Oprócz tego stanowi element performansu – drugi obok rytuału (Schechner 2006: 109). Jednak w procesie rozwoju dziecka zabawa ma znaczenie osobne i specjalne – to dominanta funkcjonalna pobudzająca jego osobowość (Debesse 1996: 46–47). Autorzy/autorki teatru kierowanego do dzieci zapraszają do zabawy dość regularnie. W „teatrze najnowym” (kierowanym do dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym – do trzeciego roku życia) zabawa stanowi komponent przedstawienia teatralnego. Obejmuje działania sensoryczne, granie na prostych instrumentach muzycznych, budowanie z klocków. W przedstawieniach teatralnych dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkolnym zabawa przyjmuje też formę interakcji werbalnych oraz cielesnych – takich jak opisana przeze mnie „wymiana ognia” za pomocą kulek do basenu. W takim sensie dziecko w teatrze manifestuje temperament oraz osobowość.

Trzecim przejawem dzieciństwa w teatrze i sztuce performatywnej jest twórczość – kategoria dowartościowana przez przedstawicieli/przedstawicielki Nowego Wychowania odzwierciedla rzeczywistość w rozumieniu dziecka. *Wędrownka Nabu* (Mikołajewski 2020) w Teatrze Lalek Arlekin im. Henryka Ryła w Łodzi to przedstawienie teatralne (dla dzieci od siódmego roku życia), podczas którego odbiorca/uczestnik dostaje możliwość kreacji. Bohaterka spektaklu – Nabu – traci dom w konsekwencji pożaru (stanowiącego metaforę klęski żywiołowej albo wojny). Postanawia znaleźć nowe miejsce dla siebie i swoich bliskich, lecz po drodze musi znieść konfrontacje z nieprzyjawnymi funkcjonariuszami (żołnierzami, policjantami, celnikami) oraz przejść przez przeszkody (nieistniejącą ścianę, niewidzialne ogrodzenie z drutu kolczastego, znikające łódki). W desperacji bohaterka wchodzi do morza – unosząc się na powierzchni, snuje marzenie senne o domu. Po przebudzeniu jest już na drugim brzegu, a jej sen zostaje nieomal spełniony. Podchodzą do niej ludzie – jedni wskazują domy, zapraszając do siebie, lecz drudzy wskazują morze, żeby wracała tam, gdzie domy stają w ogniu. Jednak ta historia nie rozpoczyna przedstawienia teatralnego. Pierwsza na scenę

wchodzi Justyna Rogowska – specjalistka do spraw edukacji w Teatrze Lalek Arlekin im. Henryka Ryła w Łodzi. Kieruje do dzieci dwa pytania: Jakie skojarzenia mają ze słowem „dom”? Jakie są rodzaje domów? Dzieci odpowiadają. Po tej rozmowie edukatorka proponuje działanie – tworzenie rysunków, które przedstawiają dom, powiązane z nim skojarzenia albo jego dowolny rodzaj. Zaznacza, że prace będą elementem spektaklu. Powstają odniesienia do poczucia bezpieczeństwa, emocji takich jak miłość, szacunek, bliskość w ramach wspólnoty/społeczeństwa, ilustracje natury/Ziemi, przenoszone na papier są też ulubione zajęcia oraz zwierzęta domowe. Na koniec działania Justyna Rogowska zbiera rysunki i kieruje do dzieci słowa: „To, co mam od Was, to jest fragment Waszej wyobraźni. Bardzo dziękuję Wam za nią i przekazuję ją w najlepsze możliwe ręce”. Edukatorka zostawia rysunki na scenie i wychodzi. Dopiero teraz rozpoczyna się historia Nabu. Na scenę wchodzi aktorzy i umieszczają prace dzieci na elemencie scenografii, który przedstawia dom. Podczas tego działania śpiewają:

*Jest takie miejsce na ziemi, co tylko twoim jest.*

*Jest takie miejsce na ziemi, gdzie zawsze wracać chcesz.*

*Cztery ściany z czterech stron otulają mnie.*

*Te ściany – jak ramiona matki – najlepszym schronieniem.*

*Nasz dom utkany z marzeń, z cegieł wszystkich zdarzeń –  
on od złego chroni nas. Tworzymy go razem.*

*Nasz dom utkany z marzeń, z cegieł wszystkich zdarzeń –  
on od złego chroni nas. Tworzymy go razem*

(Jak zostałam wiedźmą s.a.).

Element scenografii oraz umieszczone na nim prace dzieci to metafora domu Nabu – pojawia się podczas snu bohaterki. Na koniec przedstawienia teatralnego stoi pośród domów, które są wskazywane przez ludzi na drugim brzegu morza. Istotne jest przeistoczenie skojarzeń dzieci w pragnienia Nabu. Justyna Rogowska akcentuje, że publiczność reaguje z wielkim poruszeniem na wiadomość, że rysunki będą elementem spektaklu. Tekst piosenki na temat domu sugeruje podejmowanie działania na rzecz wspólnego celu: „Tworzymy go razem”. Podczas opisanej przeze mnie sceny twórczość dziecka / element jego dzieciństwa – reprezentacja materialna (rysunek) oraz symboliczna (skojarzenie, refleksja, doświadczenie) – przejmuje funkcje nośnika przekazu teatralnego oraz nośnika wspólnoty<sup>2</sup>.

Dziecko-performer jest odbiorcą/uczestnikiem teatru i sztuki performatywnej – jego zachowania w teatrze, takie jak reakcje werbalne oraz cielesne, zabawa czy twórczość, stanowiące przejaw dzieciństwa, warunkują cielesną współobecność aktorów i widzów oraz umożliwiają zamianę ról, budowanie i niszczenie wspólnoty, tworzenie bliskości i dystansu. Dziecko w teatrze nie jest naznaczone zestawem norm

<sup>2</sup> Badanie przeprowadzone 29.03.2023.



funkcjonowania widza teatralnego, lecz habitusem dziecka / małego lub dorastającego człowieka – dlatego stanowi modelowe ogniwo autopojetycznej pętli feedbacku.

Kategoria dziecka-performera rozwija dyskurs naukowy. Jej uniwersalność powoduje, że publiczność teatru kierowanego do dzieci można poddawać analizie, obejmującej perspektywy badawcze wielu dziedzin: nauk o sztuce, nauk o kulturze i religii, filozofii, historii, pedagogiki, psychologii, socjologii. Dodatkowo (co cieszy mnie bardzo) kategoria dziecka-performera ugruntowuje teatr kierowany do dzieci w obszarze teorii i historii teatru/performansu. Już samo pojmowanie dziecka-performera jako modelowego ogniwa autopojetycznej pętli feedbacku nadaje temu nurtowi teatru znaczenie pewnego rodzaju laboratorium widza. Moim zamiarem nie jest wyczerpanie tematu, lecz jego otwarcie – na razie wiem jedno: *the child is present as well*.

## Bibliografia

- Ariès Philippe. 2022. Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach *ancien régime*'u. Maryna Ochab (przeł.). Warszawa.
- Butler Judith. 2007. Akty performatywne a konstrukcja płci kulturowej. Szkic z zakresu fenomenologii i teorii feminizmu. Marek Łata (przeł.). W: Lektury inności. Antologia. Mieczysław Dąbrowski, Robert Pruszczyński (red.). Warszawa. 25–35.
- Debesse Maurice. 1996. Etapy wychowania. Irena Wojnar (przeł.). Warszawa.
- Dewey John. 2005. Szkoła a społeczeństwo. Róża Czaplińska-Muternilchowa (przeł.). Warszawa.
- Fischer-Lichte Erika. 2008. Estetyka performatywności. Mateusz Borowski, Małgorzata Sugiera (przeł.). Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa. 2003. Pedagogika pozytywistyczna. W: Pedagogika 1. Podręcznik akademicki. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.). Warszawa. 196–219.
- Huizinga Johan. 2005. *Homo ludens*. Zabawa jako źródło kultury. Maria Kurecka, Witold Wirpsza (przeł.). W: Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów. Leszek Kolankiewicz (red.). Warszawa. 143–162.
- Kucha Ryszard. 2003. Pedagogika Marii Montessori. W: Pedagogika 1. Podręcznik akademicki. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.). Warszawa. 324–334.
- Kubikowski Tomasz. 2008. Performatyka: wiedza czy wybryk?. W: Siedem wykładów: teksty wykładów gościnnych w roku akademickim 2007/2008. Halina Waszkiel (red.). Białystok. 41–50.
- Miłobędzka Krystyna. 1990. Teatr Jana Dormana. Kto jest kim w sztuce dla dziecka. Poznań.
- Nowak Marian. 2003. Pedagogika personalistyczna. W: Pedagogika 1. Podręcznik akademicki. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.). Warszawa. 232–247.
- Pavis Patrice. 2002. Słownik terminów teatralnych. Sławomir Świontek (przeł.). Wrocław.
- Schechner Richard. 2006. Performatyka. Wstęp. Tomasz Kubikowski (przeł.). Wrocław.
- Sztobryn Sławomir. 2003. Pedagogika Nowego Wychowania. W: Pedagogika 1. Podręcznik akademicki. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.). Warszawa. 278–292.
- Śliwerski Bogusław. 2003. Pedagogika Janusza Korczaka. W: Pedagogika 1. Podręcznik akademicki. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.). Warszawa. 335–347.
- Tarnowski Janusz. 2003. Pedagogika egzystencjalna. W: Pedagogika 1. Podręcznik akademicki. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.). Warszawa. 248–260.

### Bibliografia internetowa

- Jak zostałam wiedźmą. s.a. Teatr Arlekin. <https://teatrarlekin.pl/repertuar/spektakle/39-poziom-2/544-jak-zostal-am-wiedzma-2> [dostęp: 20.04.2023].
- Perform [hasło]. s.a. Cambridge Dycjonary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/perform> [dostęp: 7.03.2023].

### Teatr

- Barrie James Matthew. 2022. Piotruś Pan i Wendy. Bartosz Kurowski (reż.). Teatr Baj, premiera: Warszawa, 8 października.
- Mikołajewski Jarosław. 2020. Wędrownka Nabu. Przemysław Jaszczak (reż.). Teatr Lalek Arlekin im. Henryka Ryla w Łodzi, premiera: Łódź, 3 października.

### Performans

- Abramović Marina. 2010. The Artist Is Present. The Museum of Modern Art, prezentacja: Nowy Jork, 14 marca – 31 maja.

### Streszczenie

Publikacja stanowi wprowadzenie i uzasadnienie kategorii dziecka-performera – dziecka, które poprzez ustawicznie powtarzane zachowania (możliwe do manifestowania w danej kulturze) kreuje siebie oraz swoje relacje z otoczeniem. Ta kategoria implikuje też rozszerzenie zakresu pojmowania dziecka jako odbiorcy i uczestnika sztuki performatywnej. Poprzez analizę publikacji w dziedzinie teorii i historii performansu oraz teorii i historii wychowania, poprzez badania terenowe autor ugruntowuje tezę, że dziecko-performer stanowi modelowe ogniwo autopoietycznej pętli feedbacku.

### Performer-child as a spectator and participant in performative art

#### Abstract

The publication introduces and justifies the category of performer-child – a child who creates themselves and the relations between them and the social environment by continually replicating actions within a given culture. This category extends also understanding of the child as a spectator and participant in performative art. By analyzing sources in the field of performance studies and pedagogy as well as doing field research, the author confirms the assertion that the performer-child is the model link in the autopoietic feedback loop.

**Słowa kluczowe:** dziecko-performer, performatywność dzieciństwa, sztuka performatywna, teatr kierowany do dzieci, autopoietyczna pętla feedbacku

**Keywords:** performer-child, performativity of childhood, performative art, theatre for children, autopoietic feedback loop

**Bartosz Kurowski** – doktorant w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie Gdańskim. Jego zainteresowania badawcze obejmują przede wszystkim teatr kierowany do dzieci i młodzieży oraz strategie performatywne inicjowane przez autorów/autorki przedstawię teatralnych w ramach tego nurtu. Analizuje relacje zachodzące między nadawcą i odbiorcą podczas spektaklu. W pracy zawodowej scala perspektywy teoretyka oraz praktyka – jest reżyserem teatru lalek. Uprawia teatr kierowany do dzieci. Reżyseruje w teatrach w Polsce (m.in. w Poznaniu, Wrocławiu, Krakowie, Łodzi i Warszawie) oraz za granicą (we Frankfurcie nad Odrą).