

Michał Wendland
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-2425-6836

Kultura dzieci czy dla dzieci? Kilka uwag filozoficznych o sztuce najmłodszych dzieci

Wprowadzenie¹

Tematem artykułu jest kwestia partycypowania najmłodszych dzieci w kulturze. Już na początku podkreślam, że prezentowany tekst dotyczy nie dzieci w ogóle, ale właśnie dzieci najmłodszych, czyli w okresie tzw. wczesnego dzieciństwa trwającego od narodzin do ukończenia trzeciego roku życia. Artykuł nie dotyczy zagadnień z zakresu psychologii rozwojowej, nie obejmuje problematyki kognitywnej ani czysto pedagogicznej (choć oczywiście są to bardzo istotne elementy zagadnienia). Tekst niniejszy wyrasta na gruncie obserwacji i interpretacji praktyk artystycznych, zwłaszcza teatralnych, adresowanych do najmłodszych dzieci. Należy dodać: te obserwacje i interpretacje czynione są okiem filozofa, nie zaś psychologa, pedagoga czy teatrologa, co może być uznawane za wadę (brak jednoznacznych kompetencji) lub zaletę (przynajmniej potencjalna oryginalność spojrzenia).

Od stosunkowo niedawna rozwijana jest praktyka i idea teatru dla najmłodszych dzieci, a więc — warto raz jeszcze podkreślić — w wieku od zera do trzech lat. Sam teatr dla dzieci, ani tym bardziej sztuka, dla dzieci nie są słabo rozpoznane i nie ewokują szczególnie skomplikowanych problemów teoretycznych. Stopień teoretycznego skomplikowania, a także poziom rozpoznania i rozpowszechnienia samej praktyki tego typu zmieniają się jednak bardzo gwałtownie, o ile w centrum zainteresowania pojawiają się dzieci najmłodsze. Najmłodsze dziecko wymaga nie tylko specyficznej klasyfikacji psychorozwojowej, ale również zasadniczego przewartościowania praktyki

¹ Artykuł powstał w ramach grantu EU ASSITEJ International „Building Collective Resilience Project: Children as Agents in Early Years Theater Practice”.

i teorii teatralnej. Najmłodsze dziecko jest specyficzną istotą ludzką — specyficzną pod względem fizycznym i kognitywnym, ale również pod względem filozoficznym, a więc jako istota ludzka partycypująca w kulturze.

W tym przypadku praktyka społeczna poprzedza refleksję filozoficzną. Pierwsze doświadczenia ze sztuką dla najmłodszych dzieci na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku ujawniły, że klasyczne rozwiązania teatralne nie mają zastosowania w przypadku małych dzieci. Spektakl oparty na określonej fabule, podział na scenę i widownię, tekstualny, wręcz logocentryczny charakter przedstawienia, długość jego trwania i tym podobne założenia oczywiste w typowym teatrze muszą ulec fundamentalnemu przekształceniu w przypadku teatru dla najmłodszych dzieci — przede wszystkim właśnie ze względu na specyfikę motoryczną, fizjologiczną, psychologiczną, kognitywną małego dziecka. Pionierski w tym względzie i wciąż wzorcowy teatr „La Baracca — Testoni Ragazzi” z Bolonii zainicjował ponad czterdzieści lat temu założenia koncepcyjne, wobec których sztuka dla dzieci najmłodszych nie może być po prostu sztuką dla dzieci z nieco innym przymiotnikiem, a tym bardziej nie może być po prostu sztuką dla dorosłych odpowiednio „uproszczoną” (czyli „infantylną”) dla najmłodszej widowni. Historia kultury zna *modus* kulturowego postrzegania dzieci jako „małych dorosłych”², z którym Europa zaczęła się rozstać dopiero w XVIII wieku. „Odkrycie dzieciństwa”, jak również formalne uznanie ich praw (dopiero ratyfikowana w 1989 roku *Konwencja o prawach dziecka* wychodziła poza pułap postulatów) są zjawiskami młodymi, lecz tym większe trudności filozoficzne wiążą się z dziećmi najmłodszymi. Celem tego krótkiego, niejako „rozpoznawczego” artykułu jest nie tyle próba pełnego ustosunkowania się do zagadnienia sformułowanego w tytule — to bowiem wymagałoby nieporównywalnie obszerniejszego opracowania — ale raczej namysł nad tym problemem, nad jego kontekstem filozoficznym i nad jego ewentualnymi konsekwencjami.

Childism³

Czy istnieje podział na „sztukę (dla) dorosłych” i „sztukę (dla) dzieci”? I bardziej ogólnie: czy można wyróżnić „kulturę (dla) dorosłych” i „kulturę (dla) dzieci”? Zapewne można, ale jest to podział niebezpiecznie bliski klasowo uwarunkowanemu podziałowi na „kulturę wysoką” i „kulturę niską” (tudzież

² Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Aletheia, Warszawa 2010.

³ Nie proponuję żadnego tłumaczenia dla tego terminu, nie znalazłem też żadnej propozycji jego tłumaczenia w literaturze polskojęzycznej. Pozostawiam to określenie w wersji angielskojęzycznej, ewentualnie spolszczone częściowo (zob. przypis 10).

„ludową”). Taka klasistowska dychotomia przynajmniej *implicite* wartościuje „dziecięcość” i „ludowość” jako niższe, słabsze, uproszczone, nawet prymitywne. Nowożytny europocentryczny ogląd sztuki tworzonej przez m.in. ludności afrykańskie był skłonny określać ją jako „prymitywną”. Jeszcze dziś ujawnia się głęboko zakorzeniona tendencja do traktowania sztuki europejskiej jako swoiście „dorosłej” (bo „cywilizowanej”) i nieeuropejskiej jako „dziecinnej” (czy też „dzikiej” jako „nieucywilizowanej”). Na rysunek wykonany ręką trzyletniego dziecka spoglądamy zazwyczaj z podobną pobłażliwością, jak — jeszcze niedawno — na aborygeńskie „malowidło”.⁴ W dużym stopniu odpowiedzialnym za teoretyczne podłoże takich zapatrywań jest Jean-Jacques Rousseau, piewca „szlachetnego dzikusa”. Autor *Umowy społecznej* postrzega „dzikiego” jako istotę bardziej moralną od ucywilizowanego, ale „zepsutego” Europejczyka, zupełnie nie zdając sobie przy tym sprawy, że sam ten podział jest skrajnie europocentryczny. Zarazem Rousseau postulując w *Emilu* niejedno nowatorskie rozwiązanie wychowawcze, przeprowadza niepokojącą analogię między „dzikim” a dzieckiem jako istotami „szlachetnymi”. I to z kart *Emila* wywodzi się również owo wpływowe ujęcie dziecka jako istoty, która nie jest jeszcze istotą ludzką, ale dopiero staje się człowiekiem:

Nie znamy zupełnie dzieciństwa: wobec błędnych na nie poglądów im dalej się zapuszczamy, tem bardziej błędzimy. Najmądrzejsi przykładają się do tego, co człowiek powinien wiedzieć, nie zwracając uwagi na to, czego dziecko może się nauczyć. Szukają zawsze w dziecku człowieka, nie myśląc o tym, czym jest ono, zanim jeszcze stanie się człowiekiem [...] Ks. de Saint-Pierre nazywał ludzi wielkimi dziećmi; można by odwrotnie nazywać dzieci małymi ludźmi. Zdania te jako sentencje zawierają w sobie prawdę; jako zasady wymagają wyjaśnienia.⁵

Analogia między „dzikim” a dzieckiem implikuje jeszcze jedną, bardzo poważną konsekwencję, której najprawdopodobniej Rousseau nie był świadom. Kiedy jednak pisze on, że europejski klimat umiarkowany jest najzdawniejszy do wychowywania dziecka, konsekwencje wykraczają poza typowy europocentryzm:

⁴Tego typu pogląd znajdował uzasadnienie w pracach publikowanych w różnych czasach, np. M. Flannery, *Child Art., Primitive Art., and Modern Art.: Correspondences*, „Visual Art. Research” 10/2, 1984, s. 49-57; M.G. Wood, *Some Uses of Primitive Art. in the Teaching of Young Children*, „Teachers College Record” 24/1, 1923.

⁵J.-J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. W. Husarski, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Książnica-Atlas, Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, Warszawa 1930, s. 2-54.

Francuz żyć może w Gwinei, zarówno jak w Laponii; murzyn jednakże nie zdoła żyć w Torneo, ani Samoied w Beninie. Wydaje się, jakby ustrój mózgu mniej był doskonały w klimatach krańcowych. Ani murzyni, ani Lapończycy nie posiadają rozsądku Europejczyków.⁶

W istocie mamy tu do czynienia z zakamuflowanym podłożem ideowym kolonializmu. Kolonializm w tym przypadku ma charakter „perwersyjny”, jako że Rousseau głosi moralną wyższość „dzikich” nad Europejczykami i moralną wyższość dzieci nad dorosłymi. Skoro jednak te drugie wymagają, jak wspomina wielokrotnie, opieki ze strony osoby dorosłej, analogicznej „opieki cywilizacyjnej” mogą wymagać również „dzicy”.

Wyobrażenie dziecka jako „mającego stać się człowiekiem”, a nie jako „istoty ludzkiej”⁷ (ang. *Human becoming* w opozycji do *Human being*) przez bardzo długi czas oddziaływało na sposób postrzegania dzieci w praktykach społecznych. Badacz przemocowego traktowania dzieci, Lloyd DeMause, stwierdza nawet, że „[...] historia dzieciństwa była koszmarem, z którego dopiero niedawno się przebudziliśmy”⁸. Mowa tu o traktowaniu skrajnie przedmiotowym. DeMause podaje wyjątkowo ponure przykłady zaczerpnięte z różnych czasów i różnych kultur pozaeuropejskich, zaznaczając uniwersalny (niestety) charakter tego zjawiska i budując ostry kontrast z wyidealizowanym obrazem „szlachetnego dzikusa” Rousseau. Zarazem wiele analogicznych przypadków dotyczy historii Europy, na co wskazują wydawane niedawno opracowania, np. *Child Workers and Industrial Health in Britain, 1780-1850* Petera Kirby’ego⁹, czy *Chłopki: opowieść o naszych babkach* Joanny Kuciel-Frydryszak¹⁰.

Jak widać, proste pytanie o stosunek między kulturą (dla) dzieci a kulturą (dla) dorosłych może prowadzić do nieoczywistych wniosków. Zarysowuje się opozycja między kategoriami „dorosłości” (czy „dojrzałości”) i „kolonizowania” a kategoriami „dzieciństwa” („niedojrzałości”) i „bycia skolonizowanym”. „Dorosła cywilizacja” (również „dorosła”, a więc „wysoka” sztuka) kolonizuje to, co „dzikie”. Na tej zasadzie można powiedzieć, że do stosunkowo niedawna dzieci w znacznym stopniu pozostawały

⁶ *Ibidem*, s. 30.

⁷ Zob. m.in.: E. Uprichard, *Children as Being and Becoming: Children, Childhood and Temporalism*, „Children and Society”, nr 22/4, 2008, s. 303-313; J. Qvortrup, *Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking*, „Rivista Internazionale di Scienze Sociali”, nr 3/4, 2009, s. 631-652.

⁸ L. DeMause, *The History of Child Abuse*, „Sexual Addiction and Compulsivity: The Journal of Treatment and Prevention”, 1/1, 1994, s. 77.

⁹ P. Kirby, *Child Workers and Industrial Health 1780-1850*, Boydell Press, Rochester 2013.

¹⁰ J. Kuciel-Frydryszak, *Chłopki: opowieść o naszych babkach*, Marginesy, Warszawa 2023.

swoiście „skolonizowane” przez dorosłych, podobnie jak „dzicy” pozostawali skolonizowani przez „ucywiliżowanych białych”, podobnie jak „klasy niższe” (ludowe) pozostawały skolonizowane przez „klasy panujące” i podobnie jak kobiety pozostawały skolonizowane przez mężczyzn. Oczywiście, te i tym podobne podobieństwa powinny zostać uzasadnione o wiele szerzej, a w wielu przypadkach relacje władzy i podległości zostały już opisane. Najmniej oczywista, bo najpóźniej dostrzeżona, jest sytuacja swoistego skolonizowania dzieci przez dorosłych.

Pojęcie *childismu* jest nowe i wysoce niejednoznaczne. Jak zaznaczyłem wcześniej w przypisie, nie zamierzam wymyślać polskojęzycznej wersji tego pojęcia.¹¹ Niejednoznaczność childyzmu polega na przypisywaniu temu terminowi całkiem przeciwnych znaczeń. Przykładowo w artykule z 2022 roku Anne McGillivray interpretuje to zjawisko jako:

[...] domniemanie o wyższości każdego dorosłego nad każdym dzieckiem. Ma charakter zarówno osobowy jak i strukturalny. Wyrastająca z traumy dzieciństwa i przekazywana przez niezliczone pokolenia dominująca pozycja dorosłych jest odzwierciedlana i wzmacniana przez struktury społeczne, prawne oraz fizyczne. Przez długi czas dotyczyło to również szczególnych struktur w zamierzeniu dotyczących bezpośrednio dzieci, w tym rodziny.¹²

Oznaczałoby to, że childyzm to zjawisko opresyjne, negatywne, przemocowe, które zostało skonstruowane w odniesieniu do m.in. rasizmu, ageizmu, mizoginizmu, klasizmu itp. W ten sam sposób omawia childyzm Elisabeth Young-Breuhl, która koncentrowała się zwłaszcza na obecności tego zjawiska w amerykańskiej polityce i społeczeństwie.¹³

Z drugiej strony w literaturze znajduje się również — chyba bardziej rozpowszechnione — zgoła odmienne rozumienie tego pojęcia. Między innymi John Wall współtworzący Childism Institute na Rutgers University w Stanach Zjednoczonych przyjmuje znaczenie odwrotne. Praca zbiorowa pod jego redakcją zatytułowana *Theories in Childhood Studies*¹⁴, w tym jego tekst pt. *Childism: Transforming Critical Theory in Response to Children* stanowią przegląd poglądów, zgodnie z którymi childyzm jest zjawiskiem o cha-

¹¹ Analogiczne pojęcie *ageism* również nie jest tłumaczone na język polski, można spotkać się jednak z częściowo spolszczoną wersją w postaci „ageizm”. Czy ewentualny „childyzm” przyjmie się w polskiej literaturze — nie wiem. W obu przypadkach pełne spolszczenia tych pojęć brzmiałyby jednakowo mało poważnie, choć zapewne jest to tylko kwestia konwencji językowej. Nie widzę potrzeby tłumaczenia pojęcia za wszelką cenę.

¹² A. McGillivray, *On Childism*, „Canadian Journal of Children’s Rights”, 9/1, 2022, s. 113.

¹³ E. Young-Breuhl, *Childism. Confronting Prejudice Against Children*, Yale University Press, New Haven, CT, and London, 2012.

¹⁴ J. Wall, *Childism: Transforming Critical Theory in Response to Children*, [w:] *Theories in Childhood Studies*, red. J. Wall et al., London 2023.

rakterze emancypacyjnym, równościowym i promującym możliwie szeroką partycypację dzieci w kulturze. Tym samym staje w szeregu z m.in. feminizmem, abolicjonizmem czy socjalizmem.¹⁵

Przyjmuję założenie, zgodnie z którym można również dokonać podziału w obrębie sztuki dla dzieci, wyróżniając — w uproszczeniu — „dobrą” i „złą”. Albo raczej taką, która ma polegać na uwzględnianiu dzieci — również tych najmłodszych — jako w pełnoprawny sposób partycypujących w praktykach artystycznych, oraz taką, która realizowana jest jako „mniej poważna”, nachalnie dydaktyczna, bez faktycznego uwzględnienia specyfiki psychofizycznej dziecka. Trzymając się wprowadzonych wcześniej podziałów, można również uwzględnić w tym przypadku różnicę w postrzeganiu dziecka jako istoty ludzkiej (*Human being*) i jako dopiero stającego się człowiekiem (*Human becoming*).

Sztuka (dla) dzieci i problem podmiotowości

Jeżeli podział na „kulturę (dla) dorosłych” oraz „kulturę (dla) dzieci” miałby być utrzymany jako zasadny, wówczas okazałoby się, że kultura (dokładniej: sztuka) w stosunku do dzieci może pełnić tylko rolę „formatującą”, ale zarazem uniemożliwiającą pełną partycypację dziecka w praktykach kulturowych. A im dziecko jest młodsze, tym bardziej ewentualna partycypacja byłaby utrudniona. W takim ujęciu — a byłby on przejawem chłdyzmu w opresyjnym znaczeniu — kultura może być dla dorosłych, jak również sama kultura jest wytwarzana przez dorosłych. To „kultura dorosłych”, a więc takich osób, które mogą biernie w niej partycypować albo tworzyć ją aktywnie, w obu przypadkach z uwagi na założenie o racjonalności i jego pochodne. Takiego określenia jak „kultura dorosłych” jednak się nie używa, przyjmując milcząco, że osoba funkcjonująca w rzeczywistości społeczno-kulturowej jest osobą dorosłą (a więc spełnia określone cechy definicyjne, o których niżej). W takim ujęciu w odniesieniu do dzieci należałoby natomiast mówić albo o „kulturze dzieci” (czyli dziecięcej), a ta okazałaby się odpowiednikiem tzw. kultury niskiej, a więc byłaby traktowana jako „infantylna”, „niepoważna”, „prymitywna” itp., albo o „kulturze dla dzieci”. Ta druga oznaczałaby sytuację, w której dziecko ma jedynie możliwość bycia instruowanym (przez dorosłych) w zakresie kultury; pozostaje bierne, jest „przyuczane” do kultury w taki sposób, by, kiedy dorośnie, mogło w niej uczestniczyć w pełnoprawny sposób. To samo rozumowanie może się stosować w bardziej szczegółowym przypadku praktyk artystycznych jako części kultury symbolicznej.

¹⁵ Zob. Z. Eisenstein, *Abolitionist Socialist Feminism*, Monthly Review Press, Delhi 2020.

Można również powiedzieć, że tak rozumiana kultura/sztuka dla dzieci ma pełnić swego rodzaju „misję cywilizacyjną” w analogii do wcześniejszego porównania z praktykami kolonizacyjnymi.

Tymczasem na przeciwnym „biegunie ideowym” zarysowuje się — jako przejaw childyzmu w emancypacyjnym sensie — perspektywa kultury (dokładniej: sztuki), która praktykowana jest na gruncie zgoła odmiennego zestawu wyobrażeń na temat dziecka i dzieciństwa. Przede wszystkim dzieciństwo musi już być wcześniej „odkryte” (nawet uznając, że argumentacja Ariès’a ma liczne wady). „Odkrycie” dzieciństwa jest warunkiem wstępnym otwierającym perspektywę przyznania dziecku praw, uznania jego/jej obywatelskości (a więc podmiotowości w strukturach państwa, co rozważa m.in. Ewa Jarosz¹⁶), jak również uznania kompetencji do partycypowania w praktykach artystycznych:

Krytyka protekcjonizmu dorosłych w kreowaniu konstruktu dziecka i dzieciństwa (oraz faktycznych w relacjach ze światem dzieci) doprowadziła w ostatnich latach do szczególnego podkreślania, akcentowania znaczenia równości, równoprawności, swobody i samorządności w rozumieniu socjokulturowego położenia dziecka i dzieciństwa oraz zaakcentowania się konstruktu *dziecka partnera* dorosłego, partnera na społecznej arenie. W efekcie wyodrębnić zaczęto zasadę demokratyzacji relacji pomiędzy dziećmi a dorosłymi.¹⁷

Nietrudno — przynajmniej z filozoficznego punktu widzenia — założyć, że taka perspektywa może stać się możliwa, o ile zasadniczemu przekształceniu ulegną społeczne wyobrażenia o dziecku, zwłaszcza najmłodszym. Na podobnej zasadzie childyzm może prowadzić do emancypacji w analogii do feminizmu zmierzającego do stopniowej zmiany sytuacji, roli, znaczenia kobiet — w obu przypadkach zmiana idzie (lub szła) w parze z — by tak rzec — zmianą antropologiczną. Precyzyjniej: jednym z warunków zmiany społecznej (kulturowej) jest zmiana sposobu wytwarzania i użytkowania tego, co określa się mianem podmiotowości.

Przyglądając się realizacjom teatralnym adresowanym do najmłodszych dzieci, szybko można się zorientować, że w tym przypadku problem jest szczególnie złożony. Wszak w przypadku dzieci starszych albo nastolatków adresowane do nich przedstawienie teatralne, książka, film itd. nie muszą uwzględniać aż tak znaczących różnic. Owszem, system wartości nastolatka może różnić się od systemu wartości osoby w podeszłym wieku, również zjawiska psychofizyczne towarzyszące dorastaniu określają specyfikę młodych osób w relacji ze sztuką. Przepraszam za trywialny przykład: nastolatek za-

¹⁶ E. Jarosz, *Dziecięce obywatelstwo — między prawami dziecka a rzeczywistością*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, 2018, s. 183-194.

¹⁷ *Ibidem*, s. 186.

prowadzony do teatru na *Zemstę* w ramach lekcji języka polskiego będzie się co najwyżej nudził, ewentualnie ucieknie ze spektaklu albo — co chyba jednak jest najmniej prawdopodobne — obejrzy go z fascynacją. Natomiast dziecko dwuletnie obecne w teatrze lub w innej instytucji kultury będzie miało trudności z siedzeniem na nieprzystosowanym do niego fotelu. Nie ma tu w ogóle mowy o pułapie „systemu wartości”. Małe dziecko nie będzie w stanie interpretować fabuły, tym bardziej że nie potrafi skoncentrować się na czymkolwiek dłużej niż przez kilka minut. Różnice dotyczą więc kwestii fundamentalnych, somatycznych i poznawczych. Wydarzenie artystyczne, które tej specyfiki nie chce albo nie potrafi uwzględnić, z konieczności nabiera więc charakteru „misji cywilizacyjnej”.

Zatem, w odniesieniu do najmłodszych dzieci przekształcenie praktyk teatralnych uwzględnia ich materialny wymiar (budowa sceny albo raczej jej brak, nieobecność klasycznej fabuły, kwestie oświetlenia, obecność rodziców lub opiekunów itd.), a więc niejako „bazę”. Przekształcenie „nadbudowy”, a więc modusu społecznego postrzegania dziecka jest nie mniej wymagające. Jak zasugerowałem wyżej, wymaga zmiany w zakresie wyobrażenia podmiotowości.

Osiągnięcie statusu podmiotowego w zasadzie wyznacza stopień wyemancypowania. Dziecko jako „mały dorosły” jest zarazem niepełnym dorosłym, a więc niepełnym podmiotem. W konsekwencji jest uprzedmiotowione: zmuszone do pracy w fabryce albo do wypasania krów. Ze sztuką ma kontakt, o ile należy do uprzywilejowanej grupy społecznej, a więc i tak tylko pośrednio. Dychotomia „dorosły — dziecko” jest jedną z implikacji kartezjańskiego wyobrażenia podmiotowości, podobnie jak zbliżona do niej dychotomia „człowiek — zwierzę”. Podmiotowość typu kartezjańskiego jest przede wszystkim logocentryczna. Podmiot jest charakteryzowany m.in. jako racjonalny, autonomiczny i intencjonalny. Racjonalny, czyli w wymiarze poznawczym zdolny do samodzielnego ustosunkowania się (zdystansowania) wobec przedmiotu. Autonomiczny, a więc zindywidualizowany, zdolny do samodzielnego podejmowania decyzji o charakterze etycznym. Intencjonalny, czyli zdolny do samodzielnego określenia przedmiotu swojej woli.

Kartezjański podmiot — jako dorosły — oczywiście w pełni partycypuje w praktykach kulturowych. Jest to wszak „jego” kultura. Wydaje się, że podobne wątpliwości może budzić również założenie o racjonalności stanowiące fundament społeczno-regulacyjnej teorii kultury Jerzego Kmity. Skoro zgodnie z tym założeniem jednostka podejmuje takie działania, które zgodnie z jej najlepszą wiedzą prowadzą do najbardziej preferowanych przez nią rezultatów¹⁸, to najpewniej nie dotyczy ono najmłodszych dzieci.

¹⁸ Zob. J. Kmity, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1975, s. 15-22.

Dziecko w wieku do lat trzech, a więc najmłodsze, nie spełnia żadnego z tych ani tym podobnych warunków. Nie spełnia ich ze względu na charakterystykę etapu rozwoju psychofizycznego, którego kartezjańska wizja podmiotowości nie bierze pod uwagę. Ten filozoficzny koncept znajduje pełne odzwierciedlenie w powrzechnej świadomości: porzekadło, iż „dzieci i ryby głosu nie mają” realizuje odmowę podmiotowości w odniesieniu i do dzieci i do zwierząt.

Zakończenie — uwagi o sprawczości

Zakończenie tego krótkiego tekstu nie przynosi rozstrzygnięć, ale raczej dodatkowo komplikuje całe zagadnienie. Co do tego, że należy przekształcić wyobrażenie podmiotowości w celu zmiany sposobu traktowania dzieci (albo zwierząt, albo kobiet, albo niewolników, albo wszystkich, którzy/które nie mieszczą się w ramach podmiotowości kartezjańskiej), zgadza się wiele osób uprawiających praktyki artystyczne, jak również teorię (pedagogikę, psychologię rozwojową, socjologię dzieciństwa itp.). Przekształcenie w skali ogólnospołecznej zachodzi jednak wolno. W 2023 roku na świecie żyło ponad trzydzieści milionów dzieci cierpiących z powodu niedożywienia; problem sztuki pozostaje relatywnie nisko na liście społecznych priorytetów.

Jeżeli jednak przyjrzyć się pracom teoretycznym dotyczącym podmiotowości dziecięcej, zaobserwujemy istotną tendencję. I jest to tendencja, którą zamierzam na koniec szkicowo skrytykować. Otóż — odliczając propozycje tradycjonalistyczne czy ultrakonserwatywne — szeroko rozpowszechnione, zwłaszcza w literaturze angielskojęzycznej, jest pojęcie sprawczości (*agency*) w stosunku do dzieci, również najmłodszych. Sprawczość dziecka jest postulowana jako alternatywa dla bezdyskusyjnie przestarzałych modeli typu kartezjańskiego. Dziecko sprawcze — *agent* — nie pozostaje bierne, nie jest tylko przedmiotem społecznej czy instytucjonalnej „tresury”; staje się uczestnikiem praktyk kulturowych, również artystycznych.

Budzą się jednak wątpliwości. Okazuje się bowiem, że podmiotowości typu sprawczego z racji definicji przysługują te same, albo bardzo podobne cechy, co dawnej podmiotowości kartezjańskiej. Podmiot, by być sprawczym, musi wszak być intencjonalnym — jak inaczej uzasadnić sprawczość? Z pewnością musi być również zautonomizowaną, zindywidualizowaną jednostką, podmiotem woli konstruującym swoją społeczną rzeczywistość. I chyba również jest podmiotem racjonalnym, a przynajmniej logocentrycznym, ponieważ posługuje się językiem dla wyrażania i realizowania swojej sprawczości.

I znów: taka charakterystyka odnosi się niewątpliwie do osób dorosłych, również w znacznym stopniu do nastolatków i dzieci. Ale nie do dzieci najmłodszych. Czy to oznacza, że nie są one sprawcze? Są, ale swobodne, bez-

krytyczne stosowanie kategorii *agency* wobec dzieci może okazać się równie ryzykowne, jak wiele pojęć uwikłanych w społeczne narracje w przeszłości. Przykładowo kiedy John Locke postulował prawo do własności prywatnej, rezerwował je dla zamożnych mężczyzn o białym kolorze skóry. Czy więc postulat dziecięcej sprawczości dotyczy wszystkich dzieci, czy np. tylko tych, które żyją w warunkach pozwalających im ją realizować? Skądinąd niektórzy badacze¹⁹ sugerują, że używane w literaturze angielskojęzycznej pojęcie *agency* wywodzi się w prostej linii z ideologii liberalnej i jest skonstruowane głównie w odniesieniu do wyobrażenia o roli jednostki w relacjach ekonomicznych i społecznych w Stanach Zjednoczonych, natomiast wcale nie musi to oznaczać, że równie oczywiste jest stosowanie go w odniesieniu do np. dwuletnich dzieci w teatrze w Bolonii.

Michał Wendland

Children's Culture or Culture for Children? Some Philosophical Remarks on Early Years Art

Abstract

This study aims to introduce some philosophical commentaries and suggestions concerning early years theater (or early years art in general). Early childhood is a significant and distinct time in life that must be valued and supported in its own right. The concept of children's participation in artistic practices still seems, however, not to be fully recognised and accepted. Leading fields of research struggle with the most basic definitions, e.g. the meanings of the term "childism" appear to contradict in different papers. Furthermore, the idea of children's agency seems to transform these inaccuracies only partially and needs further development in order to avoid persistent misconceptions about childhood and early years art.

Keywords: early years art, early years theater, concept of objectivity, Rousseau, childism.

¹⁹ Zob. np. T. Christiaens, *Performing Agency Theory and the Neoliberalisation of the State*, „Critical Sociology”, 46/3, 2020, s. 393-411; M.V. Wrenn, *Agency and Neoliberalism*, „Cambridge Journal of Economics” 39, 2014, s. 1231-1243.