

Ewa Tomaszewska  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Teatr i dziecko jako osoba Theatre and the Child as a Person

### SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

sztuka dla dziecka,  
teatr dla dzieci, teatr  
dziecięcy, edukacja  
estetyczna, teatr  
interaktywny

Teatr dla dzieci i młodzieży powinien wspierać odbiorcę w jego indywidualnym rozwoju oraz przygotowywać inteligentną i otwartą publiczność w przyszłości. Staje się to szczególnie ważne w świetle zagrożeń współczesnego świata związanych z unifikacją i cybernetyzacją ludzkich społeczeństw.

Teatr powiązany z dzieckiem ma dwie odmienne formy: teatr dla dzieci i teatr dziecięcy. Pierwszy z nich jest tworzony przez dorosłych zawodowych artystów dla młodych odbiorców. Sztuka traktowana jest jako źródło wiedzy o kulturze, cywilizacji i kondycji ludzkiej. Jest częścią sztuki dla dziecka. Teatr dziecięcy jest tworzony przez dzieci. Najważniejszy jest tu sam proces twórczy, nie spektakl. Dlatego teatr dziecięcy jest częścią pedagogiki.

Tekst prezentuje (w czterech przykładach) realizację koncepcji „teatru interaktywnego”, który rozumiany jest jako działania teatralne włączające widzów w akcję w znacznie większym stopniu niż czyni się to w tradycyjnym teatrze.

### KEYWORDS ABSTRACT

art for children,  
theatre for children,  
children's theatre,  
aesthetic education,  
interactive theatre.

Theatre for young people should help children in their individual development and also prepare new, intelligent and open theatrical audiences for the future. This is very important in a world endangered by the unification and cybernation of human beings.

Theatre involving children can be manifested in two different ways: theatre for children and children's theatre. The first is created by adult artists for a young audience. It treats art as a source of knowledge about culture, civilization and the spiritual condition of people. In this respect, theatre for children is a part of art for children. Children's theatre is created by children. The emphasis is placed on the process of creating the show and not on the effect. For that reason, children's theatre is a part of pedagogy.

The text presents 4 examples of theatrical creation termed "interactive theatre". Such theatre engages the audience much more fully and activates their imagination and creative thinking much more than traditional theatre does.

Można paradoksalnie powiedzieć, (...) iż nauczycielowi jest sztuka bardziej potrzebna jako instrument wychowania i kształtowania dziecka – niżli wiedza naukowa o dziecku.

*J. Dorman<sup>1</sup>*

Problematyka teatru w powiązaniu z dzieckiem ma swoje dwa zasadnicze aspekty: teatr dla dzieci (teatr impresji)<sup>2</sup>, w którym dziecko jest odbiorcą sztuki tworzonej przez profesjonalistów, oraz teatr dziecięcy (teatr ekspresji), w którym dziecko jest twórcą czy współtwórcą widowiska teatralnego. Te dwie formuły, choć pozornie podobne, mają jednak zasadnicze różnice wynikające z funkcji, którą pełnią. W pierwszym wypadku chodzi o stworzenie spektaklu, który reprezentować będzie jak najwyższy poziom artystyczny, celem jest tu sam spektakl. W drugim – chodzi o wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka, najważniejszy jest więc tu sam proces tworzenia spektaklu. Teatr dla dzieci należy do dziedziny sztuki, teatr dziecięcy należy do dziedziny pedagogiki.

Inne walory edukacyjne ma uczestnictwo w realizacji spektaklu teatralnego, a inne kontakt z teatrem jako widz, odbiorca sztuki. Widać to lepiej, gdy analizujemy inne formy artystycznej aktywności. Inne funkcje spełnia zmobilizowanie dziecka do rysowania czy malowania, a inne zabranie go na wystawę czy do muzeum, gdzie może oglądać dzieła wielkich mistrzów. Czym innym jest słuchanie muzyki wykonywanej przez zawodowych instrumentalistów grających dzieła wielkich kompozytorów,

<sup>1</sup> Jan Dorman (1912-1986), nauczyciel, założyciel Eksperymentalnego Teatru Dziecka w Sosnowcu (1945-1949), potem twórca i wieloletni dyrektor jednej z najoryginalniejszych scen dla dzieci i młodzieży – Teatru Dzieci Zagłębia w Będzinie (teatr istnieje od 1951 r. do dziś).

<sup>2</sup> Wprowadzam tu określenia J. Dormana, który po raz pierwszy tak wyraźnie sformułował różnice między tymi dwoma formami teatralnego oddziaływania na młodego odbiorcę sztuki.

a czym innym samodzielne granie dziecka na różnych instrumentach (piano, instrumenty perkusyjne, trąbka czy wydobywanie dźwięków z przedmiotów, tzw. muzyka ze śmietnika) lub śpiewanie. Jeśli myślimy o wszechstronnym rozwoju dziecka, to obie te formy kontaktu ze sztuką muszą znaleźć miejsce w edukacji, o czym pisał już S. Szuman: „W wychowaniu estetycznym właściwe i niezbędne jest stosowanie równoległe obu wspomnianych metod, zwłaszcza w wychowaniu estetycznym dzieci i młodzieży. Trzeba więc kształcić i rozwijać ich umiejętności w rysowaniu i malowaniu, śpiewie i tańcu, w graniu na instrumentach, w odgrywaniu jakiejś roli w teatrze (szkolnym lub świetlicowym), w kształtowaniu opisów i opowiadań, a także w pisaniu wierszy itp. Ponadto jednak należy tak ich wychowywać, by, jak się potocznie mówi: «otworzyły im się oczy i uszy, umysły i serca» – dla sztuki, tak by do ich świadomości docierać mogły i w pełni się w niej ujawniły te wielkie wartości i dobra, którymi obdarzyły ludzkość – i nadal darzą – dzieła sztuki, utwory wielkich artystów. Tylko one bowiem – w głębszym i właściwym znaczeniu tego słowa – mogą jednostki i społeczeństwa wychowywać estetycznie. Wychowywać znaczy jednak w tym przypadku zarówno uzdolnić wychowanków do korzystania z dóbr kultury artystycznej, jak i rozwijać i pogłębiać ich osobowość”<sup>3</sup>.

## Sztuka dla dziecka

Sztuka dla dziecka jest zjawiskiem nowym. Potrzeba stworzenia takiej formy sztuki łączyła się z uświadomieniem sobie, że dzieciństwo jest specyficznym okresem w rozwoju człowieka. Ph. Ariès w pracy pt. *Historia dzieciństwa* wskazuje, że dawniej granica między dzieciństwem a dorosłością nie odgrywała roli w sensie kulturowym. Nie było kategorii społecznych, które mogłyby uczynić takie rozróżnienie potrzebnym czy atrakcyjnym. Dzieci traktowano jak „małych dorosłych”, w konsekwencji dzieci korzystały z tej samej sztuki, co dorośli. R. Farson pisze: „W czasach średniowiecznych i wcześniejszych dzieciństwo nie miało po prostu żadnego znaczenia. Nie ma żadnych śladów narodzin bądź wieku; dziecko w wieku «około siedmiu lat» mogło mieć zarówno pięć, jak i dziewięć lat. W sztuce aż do XII wieku nie pojawiają się żadne dzieci. A nawet później są one portretowane jako mali dorośli, z ich proporcjami, muskulaturą, a nawet ubiorem. Są one w każdym calu miniaturą dorosłych”<sup>4</sup>.

Jednak od okresu renesansu świat dorosłych zaczął się w sposób widoczny zmieniać, stawał się coraz bardziej złożony i wielowartościowy poprzez narodziny i rozwój współczesnej nauki i technologii. Według J.H. van den Berga w wieku XVIII nastąpił

<sup>3</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 98.

<sup>4</sup> Cyt. za: M. Szczepka-Pustkowska, *Kategorie dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog”, (1997)7.

przełom: „Przed Janem Jakubem Rousseau nikt nie troszczył się o wiek młodzieńczy. (...) Dziecko stało się dzieckiem”<sup>5</sup>. Ten przełom wynikał z coraz większego zróżnicowania przestrzeni życia dzieci i dorosłych. Im bardziej złożone stawało się społeczeństwo, tym dłuższe i trudniejsze było przejście od stanu dziecka do tego, co nim nie jest. „Dzieciństwo zjawiało się na horyzoncie świadomości zachodniej jako oddzielna faza życia z całą socjalną praktyką (szkoła, moda, rozrywka), ponieważ dorosłość się zmieniała. (...) Dziecko jest dziecinne tylko w porównaniu z tym, co dziecinne nie jest. I kiedy dorośli stają się nie-dziecinni, istota natury dziecięctwa ujawnia się. Dzieci stają się dziećmi, kiedy dorośli stają się bardziej «dorośli»”<sup>6</sup>.

Na przełomie XIX i XX wieku dokonano się przewartościowanie problematyki związanej z dzieckiem i dzieciństwem. Szwedzka feministka i pedagog E. Key zwróciła uwagę na dziecko jako osobę: „dziecko nie może być niczyją własnością, ma swoje prawa, w tym np. prawo wyboru rodziców czy prawo bycia niegrzecznym. Budząc sumienia rodzicielskie, wskazując na odpowiedzialność, jaka zostaje złożona na barki rodziców, których nakazem moralnym jest wychowanie dzieci obarczonych od urodzenia spuścizną grzechu pierworodnego, przypominając, jak ważnym i szczytnym powołaniem kobiety jest macierzyństwo i opieka nad ogniskiem rodzinnym, przestrzegała równocześnie przed wychowaniem masowym, tłumiącym lub wręcz niszczącym indywidualność dziecka. Ostro przeciwstawiła się zawłaszczeniu przez szkołę dzieciństwa na wszelkich jego płaszczyznach (takich, jak np. nauka, zabawa, grupa rówieśnicza, rodzina itp.)”<sup>7</sup>. Zwróciła też uwagę na znaczenie „bycia z dzieckiem”, na wspólne zabawy i rozmowy dziecka z dorosłym. Mówiła, że dziecko należy otaczać miłością i wspierać w permanentnym „stawaniu się człowiekiem”, wskazując jednocześnie, że od tego zależy kształt i jakość przyszłych społeczeństw: „Przez potomków, których sami urobimy, możemy do pewnego stopnia wpłynąć na przyszłe losy pokoleń. (...) Wiek XX będzie stuleciem dziecka. Będzie nim podwójnie, raz dlatego, że rodzice wnিকną nareszcie w duszę dziecka, następnie dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo odrodzić się może”<sup>8</sup>.

Po wielu latach badań i obserwacji prowadzonych na pograniczu psychologii, neurologii i pedagogiki dziś już wiemy, że znaczenie partnerskiego kontaktu do-

<sup>5</sup> J.H. van den Berg, *Dziecko stało się dzieckiem*, w: *Dzieci*, t. II, z serii *Transgresje*, red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988, s. 233.

<sup>6</sup> „Childhood appeared on the horizon of Western consciousness as a separate phase of life with its own social practices (schooling, fashion, entertainment) because adulthood had changed. (...) «The child is only childlike in comparison to what is not childlike» (van den Berg, 1961, s. 32), and when adults become un-childlike, the true nature of childhood appears. Children become children when adults become more «adult». E.-M. Simms, *Literacy and the Appearance of Childhood*, Duquesne University, s. 446, <http://www.janushead.org/10-2/Simms.pdf> (dostęp: 28.03. 2011; tłum. E. Tomaszewska).

<sup>7</sup> M. Szczepka-Pustkowska, *Kategorie dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, dz. cyt.

<sup>8</sup> Za: tamże.

rośłego z dzieckiem jest niezwykle istotnym elementem wychowania. Dziecko jest biologicznie zaprogramowane na tworzenie więzi. Długotrwały, stabilny, dodający otuchy i ochraniający związek dziecka z dorosłym „pomaga niedojrzałemu mózgowi w wykorzystaniu dojrzałych funkcji mózgu rodzica do organizacji własnych procesów. (...) Mózg jednej osoby i mózg drugiej wpływają na siebie nawzajem, tworząc pewną formę «współregulacji»”<sup>9</sup>. Takie współdziałanie początkowo niezwykle silne, z czasem rozluźnia się i zmierza do całkowitego, choć chwilowego, zerwania w momencie, gdy dziecko zbliża się do dorosłości. Jednak wydaje się, że potrzeba przyjacielskiego kontaktu z kimś innym jest człowiekowi potrzebna zawsze i zawsze ma charakter wzbogacający i stymulujący wewnętrzny rozwój. Człowiek jest istotą społeczną i rozwija się tylko w kontakcie z innymi ludźmi.

Wydaje się, że dzisiaj, po przekroczeniu progu XXI wieku, stajemy wobec nowych wyzwań. Społeczeństwa żyjące po rewolucji cyfrowej zmagają się z zupełnie nowymi problemami. Jak rewolucja przemysłowa stworzyła nowego człowieka, tak współczesna rewolucja medialna odciska swoje piętno na społeczeństwie czasu „płynnej nowoczesności”<sup>10</sup>. Używanie specyficznych narzędzi powoduje zmianę pracy mózgu, czego konsekwencją jest inny niż dotąd – nowy sposób myślenia. Wprowadzenie do codziennego użycia zegarów zmieniło sposób życia ludzi, pojawienie się map i kompasu zmieniło postrzeganie przestrzeni itd. Także dziś ciągle używanie urządzeń cyfrowych wpływa na nasz mózg – wprawdzie staje się on bardziej elastyczny w zakresie wielozadaniowości, ale kosztem głębszej analizy, refleksji oraz kreatywności: „Narzędzia, których człowiek używa do wspierania albo poszerzania własnego układu nerwowego – czyli wszystkie technologie, które w historii wywarły wpływ na to, jak znajdujemy, przechowujemy oraz interpretujemy informacje, gdzie kierujemy naszą uwagę i w co angażujemy nasze zmysły, jak pamiętamy i jak zapominamy – kształtują fizyczną strukturę i funkcje mózgu ludzkiego. Wykorzystywanie tych narzędzi wzmacnia jedne obwody neuronalne, a osłabia inne, pogłębia pewne ślady mentalne i sprawia, że inne znikają”<sup>11</sup>.

Dzięki narzędziom cyfrowym mamy wprawdzie dostęp do całego morza informacji, ale zatracamy jednocześnie umiejętność odróżniania informacji ważnej od nieistotnej, prawdziwej od fałszywej. Rodzi się jednocześnie „konsumpcyjna rywalizacja” – chęć posiadania coraz nowszych, coraz droższych i coraz bardziej „wypasionych” gadżetów zastąpiła marzenia. Realizacja zachcianek i fanaberii przynosi jednak satysfakcję krótkotrwałą i nie daje szczęścia w rozumieniu poczucia dumy z samego siebie i sensu życia.

<sup>9</sup> D.J. Siegel, *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, za: M.P. Stasiakiewicz, *Tożsamość i symbol. Rola sztuki w kształtowaniu się tożsamości dziecka*, [w:] *Sztuka dla dziecka, tradycja we współczesności*, Poznań 2011, s. 37.

<sup>10</sup> Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

<sup>11</sup> N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, s. 65.

Równocześnie obecność w cyberprzestrzeni odcina nas od innych ludzi i ogranicza, a nawet czasem całkowicie eliminuje kontakt człowieka z człowiekiem. M. Spitzer<sup>12</sup> pisze, że aby komórki nerwowe łączyły się ze strukturą mózgu i rozwijały, „potrzeba zadań, które w określonym kontekście, wynikającym z kombinacji aktualnych bodźców i nabytej w przeszłości wiedzy, wymuszają odpowiednie zachowania”<sup>13</sup>. To właśnie zbieranie doświadczeń, poznawanie własnego otoczenia oraz radzenie sobie z trudnościami i zmiennymi kolejami losu, a przede wszystkim kontaktowanie się z innymi ludźmi, poznawanie ich, zrozumienie ich sposobów myślenia i postępowania pozwala człowiekowi podejmować właściwe decyzje oraz działać, planować (czasem rezygnować z własnych planów), dogadywać się z innymi i trzymać ustalonych zasad. W ten sposób człowiek doświadcza pełni istnienia i to właśnie – jak podkreśla M. Spitzer – „jest siłą utrzymującą nowe komórki przy życiu”<sup>14</sup>.

Wobec tego życie w permanentnym kontakcie z mediami cyfrowymi musi odcisnąć swoje piętno na pracy mózgu. Zwłaszcza że jest on niezwykle plastyczny i niemal natychmiastowo dostosowuje się do nowych sytuacji. W wyniku badań stwierdzono, że aktywność mózgu ludzi grających na instrumentach muzycznych jest inna niż u ludzi bez tej umiejętności. Zmiany pojawiają się już po kilku minutach ćwiczeń (!), zaś zwiększenie aktywności lewej półkuli, czyli zmianę o charakterze systemowym, obserwuje się już po roku nauki<sup>15</sup>.

W świetle tych badań sytuacja człowieka poddanego zmasowanemu atakowi technologicznych wynalazków i medialnej rzeczywistości jest niewesoła i trudna. J. Tischner dostrzega „stopniowy zanik doświadczenia tego, co w nas swoiście i najbardziej ludzkie – doświadczenia człowieczeństwa człowieka. To nie pojęć o człowieku nam brak, lecz doświadczeń. Jakbyśmy nie umieli przeżywać tego, co naprawdę nas stanowi”<sup>16</sup>. Jednak szczególne znaczenie sytuacja ta ma dla dzieci i młodzieży. Dziecko przychodząc na świat, zaczyna go dopiero poznawać poprzez obserwację i doświadczenie, ucząc się komunikowania z innymi ludźmi. W tym wieloletnim procesie musi uformować własne poglądy na rzeczywistość, w której wyrasta, ukształtować swoją osobowość i zbudować tożsamość poprzez integrację wewnętrzną. W dzisiejszej płynnej nowoczesności ta indywidualna praca zostaje zaburzona i to wielokrotnie. Czy

<sup>12</sup> M. Spitzer – niemiecki psychiatra i neurobiolog, dr nauk medycznych i filozofii, od 2004 r. kieruje Centrum Wymiany Wiedzy z Dziedziny Neuronauk i Edukacji, które prowadzi badania na polu neurodydaktyki.

<sup>13</sup> M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013, s. 54.

<sup>14</sup> Tamże, s. 55.

<sup>15</sup> Cyt. za: Z.M. Kurkowski, *Jak muzyka zmienia mózg*, „Słyszę”, 15-16.06.2015 (wydanie specjalne).

<sup>16</sup> J. Tischner, *Śmierć człowieka*, <http://www.akcentpismo.pl/pliki/nr3.08/tischner.html> (dostęp: 10.05.2014).

dzieciom uda się odnaleźć siebie w sytuacji, gdy już półroczny niemowlak stymulowany jest elektronicznymi zabawkami:<sup>17</sup>

Dlatego wszechobecność cyfrowych mediów okazuje się zagrożeniem dla rozwoju młodego pokolenia. Z drugiej strony, niemożliwe jest powstrzymanie postępu technologicznego. Dlatego tak ważne staje się znalezienie jakiejś przeciwwagi wspierającej rozwój humanistyczny człowieka. Chodzi o budowanie wewnętrznego systemu wartości i poczucia sensu życia, które stanowią o przyszłym życiowym sukcesie wychowanka.

Do tego celu prowadzi zapewne wiele dróg. Jedną z nich jest kontakt ze sztuką rozumianą jako spotkanie dorosłego i doświadczonego człowieka, będącego jednocześnie wrażliwym artystą, z niedoświadczonym, pełnym pytań i niepokojów młodym odbiorcą tej sztuki. W ten sposób artystyczna płaszczyzna spotkania staje się „rozmową”, która niczego nie narzuca, ale daje czas i okazję do przemyśleń i ustosunkowania się wobec postawionych problemów. Dzięki temu sztuka może wspierać indywidualną pracę człowieka na rzecz formowania własnych poglądów na rzeczywistość, w której się żyje, kształtowania swojej osobowości i budowania tożsamości poprzez integrację wewnętrzną.

Szczególną formą sztuki jest teatr, którego jedną z konstytutywnych cech jest działanie aktora wobec widza *in statu nascendi*. Zatem teatr z założenia to przestrzeń spotkania. Dlatego teatr, jako jedna z niewielu sztuk, opiera się cyfryzacji, gdyż wymaga bezpośredniego, żywego kontaktu człowieka z człowiekiem. Tworzenie i natychmiastowe reakcje odbiorcy, także gra z wyobraźnią widza, formują właściwe widowisko teatralne, które w rzeczywistości powstaje p o m i ę d z y sceną a widownią. Czas spędzony w teatrze jest czasem osobnym, własnym, intymnym, podobnym do czasu spędzonego w galerii przed obrazem czy podczas czytania książki. Oglądanie przedstawienia czy raczej intelektualny i emocjonalny udział w widowisku teatralnym jest także czymś w rodzaju medytacji – ale takiej, która wypełnia umysł, gdzie kolejne bodźce czy zespoły bodźców zewnętrznych są skierowane głębiej i wpływają na świat wewnętrzny.

## Teatr dla dzieci

Teatr dla dzieci jest tworzony przez zespół artystów profesjonalistów: aktorów, reżysera, plastyka, kompozytora, choreografa, literata – teatr taki należy do dziedziny sztuki, a najważniejszym kryterium oceny jest poziom artystyczny widowiska. I tu

<sup>17</sup> W sprzedaży są iPotty – nocniki, do których można przymocować iPada; dla 6-miesięcznych dzieci powstał program „Sago mini Sound Box”, gdzie każde dotknięcie ekranu, a można dotykać kilkoma palcami naraz, powoduje pojawienie się grającej kropli; dla dzieci rocznych przeznaczony jest „Toddler counting”, w którym dotknięcie niedźwiadka lub biedronki symuluje liczenie, które nagradzane jest brawami. Za: M. Fabijański, *Dzieci płaskiego świata*, „Focus”, 215(2013)8, s. 34-37.



pojawiają się pytania: Jaki powinien być ten wartościowy teatr dla dzieci? Czy teatr ten będzie różnił się od teatru dla dorosłych? Popatrzmy na to zagadnienie z dwóch punktów widzenia: treści i formy.

O czym powinno mówić się w teatrze dla dzieci? Z pewnością teatr powinien poruszać sprawy, które dziecko nurtują. Czy są to jakieś inne sprawy niż te, które od zarania dziejów nurtują człowieka w ogóle? Nie, to dokładnie te same problemy dotyczące kondycji człowieka, życia i śmierci, dobra i zła, miłości, przyjaźni, zdrady, problem lojalności i wyboru „lepszego zła” itd. K. Miłobędzka mówi, że gdy pisała swoją sztukę *Ojczyzna*, pierwszym impulsem było pytanie jej małego synka: „Mamo, a co to jest ojczyzna?”. To pytanie zmusiło ją do zastanowienia się nad tym pojęciem, które tylko pozornie wydawało się proste i oczywiste. K. Miłobędzka mówi więc, że aby odpowiedzieć synowi, najpierw musiała odpowiedzieć sobie. Ta sztuka to zapis jej własnych przemyśleń na temat „ojczyzny”<sup>18</sup>.

Artysta tworzący dla dzieci powinien z całą powagą mówić o sprawach, które nurtują jego samego i o których sądzi, że należy je dzieciom przedstawić. Jego artystyczna wypowiedź jest więc wypowiedzią człowieka dorosłego, z doświadczeniem, sływa do dziecka niejako „z góry”. Nie wolno się tego bać, gdyż dzieci wierzą w dorosłych, ufają im i chcą, żeby byli mądrzejsi od nich; trzeba wziąć odpowiedzialność za to, co się dzieciom mówi. Wypowiedź artystyczna jest więc czymś innym niż to, co dziecko tworzy w teatrze dziecięcym, w którym powinniśmy mieć do czynienia ze światem widzianym z perspektywy dziecka. To wypowiedzi niejako się dopełniające.

Artysta teatru mówi więc do dziecka od siebie o sprawach ważnych. Musi jednak bardzo dokładnie przemyśleć język swojej wypowiedzi artystycznej. Po pierwsze, zasób słów i pojęć jest u dzieci ograniczony. Wynika to z tego, że są one dopiero u progu edukacji. Na przykład u dzieci przedszkolnych rozumienie języka sprowadza się do języka potocznego, języka „życia”. Inny problem łączy się z niewielkim jeszcze doświadczeniem życiowym dzieci, co uniemożliwia im jasne zrozumienie niektórych sytuacji, przeżyć psychicznych itp. Ta specyfika wynika z ograniczeń będących efektem krótkiego czasu, jaki dzieci spędziły w świecie. Ów świat dopiero poznają. Trzeba jednak podkreślić, że dzieciństwo obejmuje długi i dynamiczny okres życia człowieka naznaczony ciągłymi zmianami – dzieci niezwykle szybko rozwijają się, rosną, uczą się, rozwijają swoje talenty – zmieniają się więc ich potrzeby, oczekiwania, możliwości psychofizyczne. Zatem i teatr musi się zmieniać w zależności od wieku grupy odbiorców.

Istnieje jednak specyfika języka teatralnego wynikająca nie z ograniczeń, ale wręcz przeciwnie – z pewnych szczególnych możliwości dziecięcej wyobraźni, dziecięcego

<sup>18</sup> Wolne miejsce dla wyobraźni. Z Krystyną Miłobędzką rozmawia Ewa Tomaszewska, [w:] *Wielogłos. Krystyna Miłobędzka w recenzjach, szkicach, rozmowach*, wybór, opr. i red. J. Borowiec, Wrocław 2012, s. 513-517.



sposobu widzenia świata i dziecięcego myślenia. Dzieci są niezwykle wrażliwe na obrazy. Ich otwarta i żywa wyobraźnia potrafi nadać nowe znaczenia elementom otaczającego je świata. Dzieci wspaniale rozumieją metaforę, symbol, znak teatralny. Dziecko dopiero uczy się myślenia abstrakcjami, dopiero kształtuje myślenie intelektualne, często nie wie jeszcze, że coś jest niemożliwe, nie poznało konwencji i konwenansów, które tak często ograniczają wyobraźnię dorosłych – dziecko myśli obrazami, świat postrzega w sposób pierwotny, sięgając do podświadomości i archetypu. M. Eliade pisze: „Mieć wyobraźnię to znaczy korzystać z bogactwa wewnętrznego, z nieustającego, spontanicznego potoku obrazów. Ale spontaniczność nie jest równoznaczna z arbitralną inwencją. (...) Wyobraźnia, *imaginatio*, naśladuje, imituje wzorce – obrazy – odtwarza je, reaktualizuje, powtarza bez końca. Mieć wyobraźnię – to znaczy widzieć świat w jego pełni, gdyż moc i zadanie obrazów polega na tym, aby ukazywać to wszystko, co wymyka się konceptualizacji. To pozwala nam zrozumieć niedolę i klęskę człowieka pozbawionego wyobraźni: jest on odcięty od najgłębszej rzeczywistości życia i własnej duszy”<sup>19</sup>.

Teatr dla dzieci nie jest więc dla twórcy ograniczeniem, lecz inną, specyficzną możliwością twórczą. Takie postawienie sprawy wymaga jednak od artysty umiejętności otwarcia się na owo obrazowe myślenie i na dziecięcą wyobraźnię. Aby to zrozumieć, twórca teatru dla dzieci powinien znać adresata swojej twórczości, rozumieć jego możliwości percepcyjne i specyfikę widzenia świata.

## Teatr dziecięcy

Na przełomie XIX i XX wieku psychologowie i pedagodzy w nowy sposób i w znacznie większym zakresie wykorzystali sztukę do działań edukacyjnych. Działacze i ideolodzy Nowego Wychowania dostrzegli w sztuce niezwykle ważną metodę rozwijania własnej osobowości i wewnętrznej integracji. Chodziło jednak nie o kontakt z tzw. sztuką wyższą, ale o ekspresję własną dziecka. Szczególną rolę pełniły tu zajęcia plastyczne, literackie czy muzyczne, później także teatralne. W ten sposób powstała nowa gałąź pedagogiki zajmująca się wychowaniem estetycznym. Refleksja nad wykorzystaniem artystycznych materii w wychowaniu i edukacji zawarta została w wielu książkach i artykułach, które tworzą coraz pełniejszą teoretyczną bazę stanowiącą ważne źródło wiedzy i inspiracji dla twórczego nauczyciela.

W Polsce od około stu lat formuje się myśl dotycząca teatru amatorskiego, tj. teatru tworzonego także w znacznej mierze przez dzieci i młodzież. Jednym z jej najważniejszych aspektów jest dyskusja nad tym, czy teatr ten powinien naśladować teatr

<sup>19</sup> M. Eliade, *Mit, sacrum, historia*, Warszawa 1993, s. 33-34.

profesjonalny, czy też poszukiwać własnego języka. Jako pierwszy problem dostrzegł J. Cierniak, który przeciwstawił się niezwykle popularnej formie naśladownictwa teatru zawodowego. Temperaturę dyskusji dobrze wyraża cytat z pism J. Cierniaka<sup>20</sup> z 1927 roku: „Dzisiaj wytworzył się w Polsce i rozpowszechnił specjalny typ teatru tzw. amatorskiego, który polega na niewolniczym naśladowaniu w treści i formach teatru zawodowego. (...) Rozmaici powołani i niepowołani pisarze komponują «sztuki» dla teatrów amatorskich. (...) Jest to jałowa, realistyczna sieczka, przeważnie bez wartości, podróbka tekstów dramatycznych z czasów minionych. (...) Buduje się scenę z tzw. dekoracjami (Boże, pożałuj się, co to za dekoracje?!), tresuje się pocziwych ludzi jako aktorów, każe im się dawać z siebie wszystko to, czego bez nauki dać nie mogą, i zabija się (do cna)<sup>21</sup> samodzielną i samorodną pomysłowość artystyczną, która w każdym nawet prostym człowieku jest, tylko ją trzeba wyzwolić. (...) Dlatego nie chcemy się wiązać nawet nazwą z tego rodzaju robotą teatralną”<sup>22</sup>.

Drugim ważnym akcentem w myśleniu J. Cierniaka o teatrze amatorskim jest zespołowość w pracy nad widowiskiem, a także aspekt społeczno-wychowawczy tej pracy. Współpracownik J. Cierniaka, W. Budzyński w roku 1922 pisał, że teatr szkolny powinien być miejscem swobodnej ekspresji dzieci<sup>23</sup>. W tym samym duchu wypowiadał się Z. Kwieciński, który w 1933 roku opublikował rozprawę: *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*.

Na ten sam aspekt pracy teatralnej zwracał uwagę w swej praktyce, a także teoretycznej refleksji L. Komarnicki<sup>24</sup>. Uważał, że młodzież powinna tworzyć wszystkie elementy widowiska i przeżywać wszystkie fazy pracy twórczej nad spektaklem w „laboratorium teatralnym”, i że właśnie owa praca jest z punktu widzenia pedagogicznego ważniejsza niż sam pokaz. Siłą, która powinna napędzać ów teatralny mechanizm, ma być zabawa<sup>25</sup>. Dla teatru szkolnego L. Komarnicki poszukiwał nowego repertuaru opartego na sztukach improwizowanych: „można podać ogólny temat, który uczniowie improwizują, omawiają potem, i przed publicznością improwizują na nowo, możliwie ściśle trzymają się w pamięci utrwalonego przebiegu akcji, albo opowiedzieć krótką historyjkę dzieciom, którą one mogłyby później odegrać, albo, co autor uważa za mniej właściwe z tego powodu, że

<sup>20</sup> J. Cierniak (1886–1942) – działacz oświatowy, pedagog, organizator amatorskich teatrów ludowych, a od 1927 r. wizytator ministerialny oświaty pozaszkolnej, w latach 1923–1939 redaktor naczelny pisma „Teatr Ludowy”, które po wojnie zmieniło nazwę na „Scena” i ukazuje się do dziś.

<sup>21</sup> W oryginalnym tekście jest: „do izna”.

<sup>22</sup> J. Cierniak, *Idea i organizacja teatru ludowego w Polsce* (1927), [w:] *Źródła i nurty polskiego teatru ludowego*, Warszawa 1963, s. 41.

<sup>23</sup> W. Budzyński, *Teatr bajek*, „Teatr Ludowy”, (1922)3.

<sup>24</sup> L. Komarnicki napisał dwie książki: *Czarodziejstwo teatru* oraz *Teatr szkolny*, wydane w 1926.

<sup>25</sup> Por. L. Komarnicki, *Czarodziejstwo teatru*, Warszawa 1926, s. 20–21.

krępowałyby zbyt dużą fantazję ucznia, improwizować na wzór dawnej *commedia dell'arte*, gdzie znajdujemy gotowe, ustalone typy ludzkie<sup>26</sup>.

W tym nurcie przemyśleń znajduje też swoje miejsce A. Polewka, który w swoim studium o teatrze dla dzieci pisze: „Teatr szkolny, którego udziałem jest możliwie najlepsze naśladowanie gry zawodowego aktora, nie ma żadnej wartości wychowawczej”<sup>27</sup>.

Po drugiej wojnie światowej oryginalnym kontynuatorem działań na niwie wychowania przez teatr był J. Dorman, który w latach 1945-1949 prowadził teatry dziecięce<sup>28</sup> działające na niezwykle wówczas nowatorskich zasadach.

Wszyscy, którzy zajmowali się teatrem dziecięcym, podkreślali u dzieci naturalny pęd do teatralizacji zachowań, czego najlepszym przykładem jest teatralizacja zabaw, zabawa w role, zabawa iluzyjna. Ów instynkt teatralny dziecka stanowiący swoisty sposób poznawania i asymilowania świata jest najprostszą drogą do tworzenia teatru. Można powiedzieć, że dziecko w sposób naturalny chce bawić się w teatr. Wystarczy to wykorzystać.

Niestety, współcześnie w pracy teatralnej z dziećmi i młodzieżą nauczyciele, nie posiadając odpowiedniej wiedzy ani umiejętności<sup>29</sup>, posługują się głównie intuicją i skromnym doświadczeniem wynikającym z tego, że sami kiedyś byli w teatrze. Wprawdzie organizowanie wycieczek do teatru lub zapraszanie spektakli do szkół, a zwłaszcza do przedszkoli, jest dość częstą praktyką, jednak jakość prezentowanych widowisk, ich poziom artystyczny jest często bardzo niski. Z drugiej strony, nauczyciele często pozostawiają dzieci same z doświadczeniem artystycznym, nie rozmawiają z nimi, spotkanie z teatrem traktują jak zabawowy przerywnik w codziennej rutynie.

## Eksperymenty teatralno-pedagogiczne – teatr interaktywny

Od niemal piętnastu lat, w ramach działalności Zakładu Edukacji Kulturalnej Instytutu Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, prowadzimy badania dotyczące teatru dla dzieci i młodzieży, który traktujemy jako platformę przenikania idei oraz formowania się opinii. Celem, jaki sobie stawiamy, jest poszukiwanie takiej formy teatru dla dzieci i młodzieży, który obok funkcji estetycznej spełniałby także funkcję edukacyjną ro-

<sup>26</sup> Za: Z. Karłowska, *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, Poznań 1937, s. 12.

<sup>27</sup> A. Polewka, *Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza* „Chowanna”, (1929)4, za: Z. Karłowska, *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, dz. cyt., s. 21.

<sup>28</sup> Międzyszkolny Teatr Dzieci oraz Eksperymentalny Teatr Dziecka; opis pracy teatralnej i pedagogicznej znaleźć można w autobiograficznej książce Jana Dormana pt. *Zabawa dzieci w teatr*.

<sup>29</sup> Z badań pilotażowych przeprowadzonych przez Mirosławę Gad wynika, że aż 78 proc. badanych nauczycieli prowadzących teatralne zespoły szkolne nie posiada żadnego przygotowania (praca magisterska: *Teatr szkolny jako jedna z form teatru amatorskiego i jego aspekty społeczno-wychowawcze – w opinii prowadzących grupy*, Cieszyn 2008).

zumianą właśnie jako wspomaganie indywidualnego i wszechstronnego rozwoju każdego uczestnika naszych działań. Poszukujemy zatem formy teatru wspartej interakcjami z publicznością, włączających ją do procesu kreacji. Stąd robocza nazwa: „teatr interaktywny”, który rozumiemy jako formę teatralnych działań włączających widzów w akcję w znacznie większym stopniu niż czyni się to w tradycyjnym teatrze. Aby nasze działania były efektywne, włączamy do współpracy nauczycieli i wychowawców przedszkoli i szkół. Chodzi o to, aby z jednej strony pogłębić, z drugiej – przedłużyć działanie przedstawienia teatralnego nie tylko w czasie, ale także w przestrzeni.

W 2003 roku zrealizowaliśmy projekt według pomysłu J. Dormana *Kaczka i Hamlet*, którego idea polegała na tym, że dwa rekwizyty teatralne – kaczka żółta i kaczka niebieska, na kołach i z ruchomymi skrzydełkami, najpierw trafiły do dwóch przedszkoli, gdzie dzieci traktowały je jak nowe przyjaciółki, niezwykle zabawki przybyłe z innej, teatralnej, przestrzeni. Po dwóch tygodniach kaczki zniknęły z przedszkoli, a dzieci poszły na przedstawienie do teatru. Ku ich wielkiej radości kaczki okazały się bohaterkami przedstawienia. Efekt tej wcześniejszej stymulacji przerósł nasze przewidywania – odbiór przedstawienia był niezwykle spontaniczny, a w efekcie to spotkanie w symbolicznej przestrzeni teatru zmieniło coś także w świecie zewnętrznym<sup>30</sup>, pozwoliło dzieciom spojrzeć na swoje życie z innej perspektywy, perspektywy obserwatora, i dokonać jego oceny<sup>31</sup>, a także wzmocniło wewnętrzny system wartości tych dzieci<sup>32</sup>. Poza tym było to dla nich przeżycie radosne, dające dużo przyjemności<sup>33</sup>.

W działaniu tym chodziło nie tylko o uruchomienie wyobraźni dziecka i włączenie jej w proces tworzenia przedstawienia teatralnego. Chodziło także o to, aby dzieci potraktowały przedstawienie jak coś bliskiego, aby stało się ono częścią ich życia. Podobne założenia przyświecały nam przy realizacji innego projektu – *Mapa Piątego Królestwa* (2011). Łączył on spektakl teatralny z działaniami warsztatowymi, w czasie których dzieci rysowały wyobrażone Piąte Królestwo będące dopełnieniem teatralnej opowieści. Na pytanie, w którą stronę świata wyruszą dzieci w poszukiwaniu Piątej Krainy, otrzymaliśmy jednoznaczna odpowiedź – wszystkie dzieci identyfikowały się z centrum, a zaproponowana przez nas podróż do krainy wyobraźni okazała się podróżą w głąb samego siebie. Zamek we wszystkich pracach umiej-

<sup>30</sup> „Chodzę nad staw i patrzę na kaczki, a wcześniej nie chodziłem, bo nie było na co patrzeć” – wypowiedź dziecka po spektaklu. Dalej przywołuję inne wypowiedzi pochodzące z badań przeprowadzonych przez studentów ASK pod kier. dr E. Tomaszewskiej (por. E. Tomaszewska, *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004, s. 82-95).

<sup>31</sup> „Na bajce było wesoło, a w moim domu smutno”.

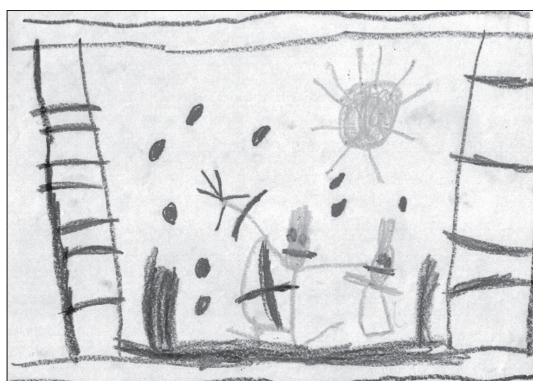
<sup>32</sup> „Będę lepszy”; „Wiem, że trzeba być uczciwym, to mi powiedziała kaczka”.

<sup>33</sup> Świadczą o tym dziecięce odpowiedzi na pytanie „Jak chciałbyś, aby przedstawienie się skończyło?": „Nie chcę, żeby się skończyło. Chcę, żeby się zaczęła druga część, żeby kaczka była u nas w sali i na nowo się zaczęło”; „Żeby było długo, do nocy, aż poszedłbym spać”; „Żeby wszyscy mogli dłużej zostać i głośno śpiewać i krzyczeć”.

scowiony jest na samym środku mapy, na środku morza, na środku wyspy. Wszystkie pomysły i wyobrażenia były powiązane z „tu i teraz”, co oznacza świat, który dzieci znają i który doświadczają na co dzień. Zamki narysowane przez dzieci przypominają bloki z osiedli, otaczające je łąki, przecięte rzeczką, nad którą unoszą się kolorowe motyle, to wymarzona przestrzeń do zabaw, a mieszkańcami tej krainy są same dzieci i ich najbliżsi: mama, tata, siostra, brat, najlepszy przyjaciel<sup>34</sup>.



Zdjęcie 1. *Mapa Piątego Królestwa* (fot. E. Tomaszewska)



Zdjęcie 2. *Tymoteusz*, rysunek Franka, lat 4.

Działania teatralne wsparte ekspresją własną dzieci, która stała się częścią opowiadanej historii o Smoku i Królownie, pobudzały dziecięcą wyobraźnię i pozwalały dzieciom

---

<sup>34</sup> Por. J. Gisman-Stoch, E. Tomaszewska, A. Michniewicz, *Mapa Piątego Królestwa*, [w:] *Teatr wyobraźni – między sztuką a edukacją*, red. E. Tomaszewska, materiały z seminarium, Bielsko-Biała 2012, s. 20-30.

na odkrycie własnego wewnętrznego świata. Jeszcze bardziej nastawionym na pobudzenie wyobraźni był projekt: *Tymoteusz*<sup>35</sup> (maj 2008, listopad 2009, listopad 2011 – maj 2012). Projekt nawiązywał do idei teatru wyobraźni<sup>36</sup>, wprowadzonej do teatrów szkolnych jeszcze w okresie międzywojennym, a polegającej na zastąpieniu działań aktorów w przestrzeni sceny słuchowiskiem odgrywanym „na żywo”. Nasz pomysł był swego rodzaju modyfikacją pierwotnej idei. Słuchowisko było pierwszym etapem działań teatralnych, w którym dzieci miały zbudować w wyobraźni własne wizje postaci. Następnie dzieci rysowały swoje wrażenia i wyobrażenia. Ostatnim etapem było widowisko teatralne będące inną przygodą tych samych bohaterów. Ponieważ dzieci już wcześniej wyobraziły sobie wszystkie postaci, mogliśmy wprowadzić na scenę formy bardzo umowne, niemal abstrakcyjne, które tylko symbolizowały bohaterów opowieści i pełniły funkcję „ekranów” przyjmujących na siebie wyobrażenia dzieci.

Projekt ten nie tylko uczył słuchać i uruchamiał wyobraźnię, ale także, przez rysowanie postaci, dawał szansę dzieciom na wyrażenie swoich emocji. Wreszcie pokazywał, w jaki sposób opowiadanie zamienić można na działania teatralne oparte na metaforze i znaku teatralnym. Działanie to było rodzajem inicjacji teatralnej, w której dzieci brały udział z wielkim entuzjazmem. Należy dodać, że podobny projekt przeprowadziliśmy z powodzeniem z młodzieżą licealną (*Wariatka z Chaillot*, 2011<sup>37</sup>). Pokazuje to, że „teatr wyobraźni” jako forma teatralnych działań o charakterze wieloetapowym jest doskonałym sposobem oddziaływania na publiczność w każdym wieku, daje wiele przyjemności, ale także wymaga skupienia i współpracy widzów z twórcami.

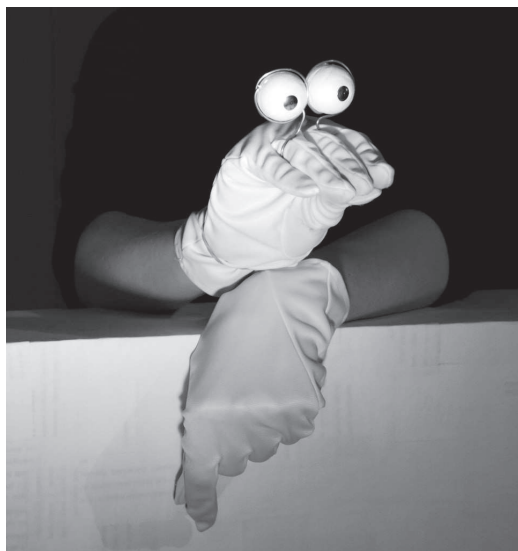


Zdjęcie 3. *Włóczykij* (fot. M. Wieczorek)

<sup>35</sup> Działania oparte były na sztuce J. Wilkowskiego: *Tymoteusz wśród ptaków* oraz *Tymoteusz Rymcimci*.

<sup>36</sup> Por. E. Tomaszewska, *Teatr interaktywny. Między sztuką a edukacją*, [w:] *Sztukmistrz XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, red. M. Zalewska-Pawlak, Łódź 2013, s. 167-177.

<sup>37</sup> Por. M. Hanulok, *Rola teatru w pobudzaniu wyobraźni dzieci i młodzieży*, praca licencjacka pod kier. dr E. Tomaszewskiej, Cieszyn 2011.



Zdjęcie 4. Stworzonko z przedstawienia *Włóczykij* (fot. M. Wieczorek)

Jeszcze innym pomysłem na połączenie teatru z działaniami warsztatowymi był projekt *Włóczykij* (2012) włączający widzów do budowania warstwy muzycznej przedstawienia<sup>38</sup>. Widownia złożona z dzieci z pierwszych klas szkoły podstawowej stanowiła w pewnym momencie orkiestrę grającą na zaimprovizowanych instrumentach z przedmiotów (z patyków, worków foliowych, papieru) oraz własnego głosu – utwór *Wiosenna burza* dyrygowany przez głównego bohatera spektaklu – Włóczykija<sup>39</sup>.

## Zakończenie

Nasze działania pokazują, że przedstawienie teatralne bardzo mocno oddziałuje na odbiorcę, a także że współpraca zespołu z placówkami edukacyjnymi wzmacnia jeszcze to oddziaływanie i staje się dodatkowym walorem przedsięwzięcia zarówno z punktu widzenia sztuki, jak i pedagogiki. Aby to osiągnąć, twórca teatru dla dzieci powinien poznać dziecko, zaś prowadzący teatr dziecięcy powinien poznać artystyczne możliwości teatru. Artysta powinien być trochę pedagogiem, pedagog – artystą.

---

<sup>38</sup> *Włóczykij* – adapt. wg opowiadania *Wiosenna piosenka* z książki *Opowiadania z Doliny Muminków* T. Jansson, Marek B. Chodaczyński, reż. Ewa Tomaszewska, prem. 21 maja 2012 roku.

<sup>39</sup> Por. E. Tomaszewska, *Włóczykij na scenie*, „Gazeta Uniwersytecka”, 203(2012), 3 grudnia, s. 26.



Nasza rzeczywistość zarówno w świecie edukacji, jak i w świecie sztuki, nie mówiąc już o świecie urzędniczym, jest bardzo daleka od tak postawionej sprawy. Generalnie pedagodzy niewiele wiedzą o teatrze, a artyści niewiele wiedzą o dzieciach, dla których tworzą. Prowadzi to do nieporozumień, braku zrozumienia, a w efekcie do izolacji tych środowisk. Owa izolacja z kolei uniemożliwia realizację ideałów wychowania przez sztukę, które dzisiaj nabierają szczególnego znaczenia. Wydaje się jednak, że oba środowiska – artystyczne i pedagogiczne – przynajmniej przeczuwają konieczność rozszerzenia współpracy. Świadczą o tym różnego typu działania zmierzające do zbliżenia tych środowisk, np. postulat wcielania w życie nowych form działania na pograniczu sztuki i pedagogiki (pedagogika teatru czy koncepcja mediatora kultury). Pojawiają się także działania teatralne realizowane we współpracy z młodym odbiorcą (np. przedstawienie *Wnyk* w reż. B. Kierca, Opolski Teatr Lalki i Aktora, 2010). Niemniej, należy podkreślić, że wciąż są to tylko „jaskółki” nachodzącego nowego sposobu myślenia i działania dotyczącego teatru powiązanego z dzieckiem.

## Bibliografia

- Ariès Ph., *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Wyd. ALETHEIA, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2006.
- Berg J.H. van den, *Dziecko stało się dzieckiem*, [w:] *Dzieci*, z serii *Transgresje*, t. II, red. M. Janion, S. Chwin, Wyd. Morskie, Gdańsk 1988.
- Budzyński W., *Teatr bajek*, „Teatr Ludowy”, (1922)3.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Gliwice 2013.
- Cierniak J., *Idea i organizacja teatru ludowego w Polsce (1927)*, [w:] *Źródła i nurty polskiego teatru ludowego. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1963.
- Dorman J., *Zabawa dzieci w teatr*, COK, Warszawa 1981.
- Eliade M., *Mit, sacrum, historia*, red. M. Czerwiński, tłum. A. Tatarkiewicz, seria: Biblioteka myśli współczesnej, PIW, Warszawa 1993.
- Fabijański M., *Dzieci płaskiego świata*, „Focus”, 215(2013)8.
- Gad M., *Teatr szkolny jako jedna z form teatru amatorskiego i jego aspekty społeczno-wychowawcze – w opinii prowadzących grupy*, praca magisterska pod kier. dr J. Skutnik, WEiNoE UŚ, Cieszyn 2008.
- Gisman-Stoch J., Tomaszewska E., Michniewicz A., *Mapa Piątego Królestwa*, [w:] *Teatr wyobraźni – między sztuką a edukacją*, red. E. Tomaszewska, materiały z seminarium, Fundacja Animacji Społeczno-Kulturalnej, BST „Teatr Grodzki”, Teatr Lalek „Bania-luka” im. J. Zitzmana, Bielsko-Biała 2012.
- Hanulok M., *Rola teatru w pobudzaniu wyobraźni dzieci i młodzieży*, praca licencjacka pod kier. dr E. Tomaszewskiej, WEiNoE UŚ, Cieszyn 2011.
- Karłowska Z., *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1937.
- Komarnicki L., *Czarodziejstwo teatru*, Związek Teatrów Ludowych, Warszawa 1926.

- Kurkowski Z.M., *Jak muzyka zmienia mózg*, „Słyszę”, wydanie specjalne, 15-16.06.2015.
- Polewka A., *Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza* „Chowanna”, (1929)4.
- Siegel D.J., *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, [za:] M.P. Stasiakiewicz, *Tożsamość i symbol. Rola sztuki w kształtowaniu się tożsamości dziecka*, [w:] *Sztuka dla dziecka, tradycja we współczesności*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2011.
- Simms E.M., *Literacy and the Appearance of Childhood*, Duquesne University, <http://www.janushead.org/10-2/Simms.pdf> (dostęp: 28.03. 2011; tłum. E. Tomaszewska).
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategorie dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog”, (1997)7, [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131/kategorie\\_dziecinstwa\\_-\\_od\\_ellen\\_key\\_do\\_wspolczesnosci,617.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131/kategorie_dziecinstwa_-_od_ellen_key_do_wspolczesnosci,617.html) (dostęp: 6.01.2015).
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Tischner J., *Śmierć człowieka*, <http://www.akcentpismo.pl/pliki/nr3.08/tischner.html> (dostęp: 10.05.2014).
- Tomaszewska E., *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Uniwersytet Śląski Wydział Pedagogiki i Psychologii Zakład Arteterapii, Impuls, Kraków 2004.
- Tomaszewska E., *Włóczykij na scenie*, „Gazeta Uniwersytecka”, miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 203(2012)3, s. 26, <http://gazeta.us.edu.pl/node/271791> (dostęp: 28.11.2014).
- Tomaszewska E., *Wolne miejsce dla wyobraźni. Rozmowa z Krystyną Miłobędzką*, [w:] *Wielogłos. Krystyna Miłobędzka w recenzjach, szkicach, rozmowach*, wybór, opr., red. J. Borowiec, Biuro Literackie, Wrocław 2012.

---

#### ADRES DO KORESPONDENCJI

#### ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Ewa Tomaszewska  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie  
Zakład Edukacji Kulturalnej  
e-mail: tomaszewska.ewa61@gmail.com