

Uniwersytet Łódzki

Wydział Filologiczny

Katedra Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej

mgr Tomasz Ciesielski

**Strategie *performance as research* – współczesny
dyskurs i projekty badawcze w zakresie sztuk performatywnych**

Praca doktorska pisana pod kierunkiem prof. UŁ dr. hab. Mariusza Bartosiaka

Łódź 2021

Spis treści

Wprowadzenie	5
Źródła.....	6
Zwrot relacyjny.....	6
Zwrot działaniowy	11
Zwrot praktyczny.....	14
Zwrot performatywny	17
Zmiany społeczno-ekonomiczne	21
Usytuowanie	22
Rozdział I. Strategie badawczo-artystyczne	24
1.1 Practice-based research	27
1.2 Practice-led research	29
1.3 Research-led practice.....	31
1.4 Art-based research	33
1.5 Evidence-based practice	36
1.6 Research-based practice	38
1.7 Research through practice	42
1.8 Research-creation	43
1.9 Studio research.....	47
1.10 Arts-informed research	50
1.11 Arts-based research	54
1.12 A/r/tography (A/r/tografia)	61
1.13 Research-based theatre	65
1.14 Angewandte Theaterwissenschaft (Teatrologia stosowana)	69
1.15 Action Research (Badania w działaniu).....	72

1.16 Practice-as-research (praktyka-jako-badanie)	79
1.17 Performance as research.....	88
1.18 Inne propozycje	92
Rozdział II. Badania performatywne	98
2.1 Pomiedzy praktyką a performansem.....	98
2.2 Wieloznaczność „performansu”	100
2.3 Etnia badań performatywnych.....	104
2.4 Kategoryzowanie	107
2.5 Jakościowe, ilościowe, performatywne?	109
2.6 Definiowanie	114
2.7 Próby uporządkowania	116
2.7.1 Wymiar dyskursywny	116
2.6.2 Wymiar interakcyjny	123
2.6.3 Wymiar poznawczy	127
2.6.4 Lokalizowanie praktyk.....	133
Rozdział III. Binarne opozycje.....	144
3.1. Ciało – umysł	144
3.1.1. Przesunięcia duszy, umysłu i ciała	144
3.1.2 Solo Performance Improvisation Andrew Morrisha.....	151
3.1.3. Pomiedzy umysłami	163
3.1.4. Proces poznawczy a doświadczenie estetyczne	164
3.2. Konwencja – metodologia.....	170
Rozdział IV. Moja praktyka	174
4.1. Model badań	174
4.2. Przesłanki podjęcia badań	176
4.3. (Auto)etnografia.....	178
4.4. Kognitywistyka	179
4.4.1. Protokół badań i metodologia	180
4.4.2. Wyniki.....	182
4.5. Fenomenologia.....	186

4.6. Praktyka	188
4.7. Wnioski	192
4.8. Przestrzeń wymiany	193
<i>Zakończenie</i>	<i>196</i>
<i>Spis ilustracji</i>	<i>199</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>200</i>

Wprowadzenie

Druga połowa XX wieku to dla sztuki widowiskowej okres znacznej transformacji. Pojawienie się kategorii performansu i jej pochodnych, kojarzone głównie z postacią Richarda Schechnera, choć wynikało z praktyk artystycznych, szybko rozszerzyło się na inne fenomeny kulturowe, ale także wiele innych obszarów życia. Zarówno pod względem diachronicznym, jak i synchronicznym, zmiany te opierały się na rozrzuconych, rozpoznawalnych wówczas i współcześnie wątkach. Jednym z nich były zmiany zachodzące w postrzeganiu celów i metod nauki. W efekcie, przynajmniej od lat 60. w obszarze instytucji naukowych i artystycznych, zaczęły pojawiać się w sposób emergentny, propozycje działań badawczych i twórczych, sytuujących się na pograniczu nauki i sztuki. Na drodze dynamicznego rozwoju przekształciły się one w systematycznie prowadzone prace, przecinające opozycję nauka-sztuka na poziomach: instytucjonalnym, organizacyjnym, metodologicznym, aksjologicznym i innych.

Transformacja ta w Polsce osadziła się w specyficzny sposób. W kontekście sztuk performatywnych wpływ na nią, poza realiami społeczno-kulturowymi, miała obecność wybitnych twórców teatru, na czele z Tadeuszem Kantorem i Jerzym Grotowskim. Wydaje się, że ich obecność wraz z silnym w kraju romantycznym mitem artysty oraz tradycyjnymi przekonaniami co do roli nauki w społeczeństwie, sprawiła, że do dziś w relatywnie niewielkim stopniu rozpoznane są wątki mieszania się działań badawczych i twórczych, które ustąpiły związaniu tych drugich z kontekstem społecznym. Bez względu jednak na faktyczne przyczyny takiego stanu rzeczy, istnieje ogromny, obrosły w liczne instytucje, publikacje i projekty, obszar wiedzy, który w marginalny sposób pojawia się w krajowym dyskursie nauk o kulturze i sztuce.

Celem niniejszej pracy jest uzupełnienie tej luki, a jednocześnie uporządkowanie rizomatycznego pola współczesnego dyskursu i projektów badawczych w zakresie sztuk performatywnych (rozdz. I). Uwzględniając także przegląd określeń kategoryalnych stosowanych wobec nich oraz próbę ich zdefiniowania. Na tym gruncie zaproponowana zostanie analiza wartości eksplikacyjnej praktyk badawczych, w których istniejące dyskursy, paradygmaty i metodologie naukowe są łączone w zrównoważony sposób ze strategiami artystycznymi (rozdz. II). Krytyczna analiza posłużyła w pracy zaproponowaniu syntezy istotnych wyzwań teoretycznych i dominujących w międzynarodowym dyskursie naukowym sposobów ich rozwiązywania. Rozpoznaniom tym towarzyszą propozycje wzmocnienia

aparatu teoretyczno-metodologicznego strategii badawczo artystycznych oparte na większym włączeniu w kształtujący się z nich pre-paradygmat antropologii kognitywnej oraz estetyki fenomenologicznej (rozdz. III).

Zaproponowane rozwiązania są przedstawiane na tle wybranych projektów, z uwzględnieniem kontekstu polskiego. Szczególną rolę odgrywa tutaj przykład kilkuletniego projektu badawczego *Funkcje i metody dystrybucji uwagi we współczesnym teatrze tańca*. Został on w tekście potraktowany jako egzemplifikacja możliwych wyborów dyskursywnych i metodologicznych w zakresie strategii badawczo-artystycznych, a jednocześnie materiał ujawniający wciąż aktualne wyzwania, jakie dla nauki i sztuki tworzą tego rodzaju działania (rozdz. IV).

Źródła

Kontekst kulturowy i filozoficzny, stanowiący źródła rozwijania się strategii badawczo-artystycznych, jest niezwykle szeroki, a w związku z tym trudny do uporządkowania. Funkcjonalnym rozwiązaniem wydaje się skoncentrowanie na najbardziej wyrazistych zmianach w trendach intelektualnych jakie dokonywały się w XX wieku. W dużym stopniu punktuja je zwroty często ogłaszane w nadmiarze. Cztery spośród nich: relacyjny, działaniowy, praktyczny, performatywny – wydają się kluczowe dla kształtu omawianych propozycji badawczych. Choć wszystkie miały szeroką, interdyscyplinarną recepcję, jedynie zwrot performatywny jest ewidentnie rozpoznawalny, zarówno w sztuce, jak i w nauce. Zwrot relacyjny ma wyraźny związek ze sztuką, zwrot działaniowy ze sferą działań i nauk społecznych, a zwrot praktyczny z metodologią naukową. Każdy z nich pozwala zaakcentować inne aspekty kształtujące badania performatywne.

Zwrot relacyjny

Począwszy od lat 80. na rozwój współczesnej sztuki, a także strategii badawczo-artystycznych, miały wpływ działania kuratorów i artystów, zmierzające do wyeksponowania znaczenia i sfunkcjonalizowania relacji, jakie wytwarzają się pomiędzy dziełem sztuki, a jego odbiorcami. Kurator i krytyk, Nicolas Bourriaud, zainteresowanie to określił mianem estetyki relacyjnej. Sztuka wpisująca się w tę koncepcję ma za „horyzont teoretyczny raczej sferę relacji międzyludzkich i jej społeczny kontekst niż afirmację niezależnej i prywatnej przestrzeni

symbolicznej” (Bourriaud, 2012, s. 43). Ta ostatnia, w refleksji kuratora jest właściwie utożsamiana z tym, co estetyczne, a więc rozumiane jako obszar indywidualnego, subiektywnego doświadczenia. Funkcjonować ma ono w modernistycznym porządku wydajności oraz hierarchicznych i wertykalnych interakcji. Sztuka dla Bourriauda jest „przestrzenią relacji międzyludzkich, która dopasowując się mniej lub bardziej harmonijnie i jawnie do globalnego systemu, proponuje inne możliwości wymiany niż te, które są najpopularniejsze w danym systemie” (Bourriaud, 2012, s. 45). Mają one być przestrzenią silnej ekspansji technicyzacji, która ogranicza „okazje do wymiany, przyjemności lub konfliktu”. Gdy sztuka działa przeciw temu trendowi, bardzo często staje się gestem politycznym, nastawionym na generowanie relacji. Bourriaud szczególnie karcąco wypowiada się na temat teatru, który według niego jedynie przegrupowuje małe społeczności przed ruchomymi obrazami (s. 44), pozostawiając je poza ich zasięgiem. Spostrzeżenie to jest już mocno nieaktualne, tak wobec teatru jak i technologii czy też sztuki nowych mediów. W obu obszarach przecież wspólnotowość, uwzględniająca także byty pozaludzkie, jest stawiana jako krytyczna wartość sztuki (Braidotti, 2014, s. 15; Wachowski, 2020, s. 30). Jest ona także swego rodzaju warunkiem *sine qua non* teatru (Świontek, 2003, s. 40), nawet jeśli jego forma bywa skrajnie skonwencjonalizowana. Francuski kurator i filozof dość naiwnie nie zauważa tego faktu. Prawdopodobnie dlatego, że niejako zawieszona pomiędzy sferą realną a intencjonalną sytuacja teatralna, (Kubikowski, 1993, s. 105) komplikowałaby sformułowaną przez niego, na gruncie estetyki relacyjnej, koncepcję ontologiczną. Wskazuje on w duchu materializmu, że istotę ludzkości stanowią relacje, więzy łączące jednostki w historyczne formy społeczne. Konsekwencją jest założenie, że nie ma żadnego porządku teleologicznego świata ani jego definitywnego źródła. Jedyna sensowna wiedza osadzona jest w tu i teraz, a dążenie do transgresyjnej prawdy jest mrzonką. O ile teatr będący sztuką efemeryczną, wydarzającą się w danej chwili, daje się pogodzić z taką tezą, o tyle dąży do jej transgresji zarówno horyzontalnie (wykroczenia poza tę punktową sytuację), jak i wertykalnie (odsyła do przeszłości i przyszłości innych spotkań). Jako taki stanowi przykład historycznej formy relacji społecznej, którą Bourriaud czyni, w toku swojej refleksji, punktem odniesienia dla estetyki (Bourriaud, 2012, s. 50).

Na podobne luki w zwrocie relacyjnym, relacjonowanym przez francuskiego krytyka, zwraca uwagę Claire Bishop. Według niej sztuka relacyjna, ma tendencję do formułowania propozycji doświadczeń, które ani same w sobie nie oferują odbiorcy/uczestnikowi czegoś konkretnego ani nawet nie podpowiadają czego miałby w nich szukać (Bishop, 2004, s. 52). Mają to być jedynie projekty mikroutopii *DIY* (ang. *do-it-yourself*), które starają się tworzyć

jedynie prowizoryczne modele wspólnot, istniejących w danej chwili, zamiast modernistycznych marzeń o utopijnym społeczeństwie. Według Bourriauda istotniejsze okazuje się wytworzenie warunków budujących relację z osobą obok w danej chwili, niż aspirowanie o lepsze jutro dla wszystkich. Jak określa to Bishop (s. 54), etos *DIY* jest tym, co stanowi rdzeń politycznego znaczenia estetyki relacyjnej. Co istotne w kontekście strategii badawczo-performatywnych, podobny trend jest rozpoznawalny w nauce, która w obszarach przyrodniczych już dawno zrezygnowała z proponowania teorii ostatecznych, pozwalających faktycznie tworzyć modele predykcyjne i jednocześnie będących „zrozumiałymi” dla przeciętnego człowieka (Mider, 2021, s. 14-15). Zamiast tego, w szczególności w fizyce, proponuje koncepcje relatywnie punktowe, tworzące z niemałym wysiłkiem, skomplikowane i tymczasowe wyjaśnienia dla wyników badań empirycznych. Następuje po nich, a coraz rzadziej je wyprzedza i projektuje. Analogicznie, choć nieco później, taką rzeczywistość zaakceptowały nauki społeczne, także w zakresie współczesnych strategii badawczo-artystycznych.

Dla Bourriauda paradygmatycznym przykładem sztuki relacyjnej są prace Rirkrita Tiravanija, w których radykalnie przełamuje elitarność – i estetyczność – galerii sztuki poprzez np. stworzenie z niej wielkiej kuchni, w której artysta wraz z dyrektorem instytucji gotuje dla gości, a samo pomieszczenie i resztki z gotowania pozostają dziełem sztuki, śladem wspólnoty pod jej nieobecność. Jak jednak zauważa Bishop, faktyczna dekonstrukcja istniejących struktur społecznych raczej tu nie następuje, gdyż tego rodzaju projektom nie udaje się ich przekroczyć. Raczej reprodukują je w porządku rynku sztuki, z którego perspektywy Tiravanija pozostaje gwiazdą międzynarodowych galerii o konkretnym, tajskim pochodzeniu (Bishop, 2004, s. 57-58). Światowy sukces jego projektów jest według Janet Kranyak¹ bezpośrednio związany z jego statusem na rynku sztuki oraz tajskim pochodzeniem, które staje się źródłem znaczeń, ich uzasadnieniem i kontekstem gwarantującym zarówno autentyczność, jak i polityczną siłę jego prac. Podobnej krytyki tak rozumianej estetyki można dokonać z perspektywy performatyki. Wprawdzie goście Tiravanija zjadają *Pad Thai* ugotowany przez artystę, wciąż jednak pozostaje on performerem, a oni widzami, którzy zapłacili (bezpośrednio lub pośrednio) za jego obecność w publicznym muzeum. W tym sensie wspólnotowość jest tutaj wciąż projektem scenicznym, teatralnie tymczasowym i jakby w cudzysłowie. O tym, że jest ona w istocie

¹ Janet Kranyak, „Tiravanija’s Liability,” *Documents* 13 (Fall 1998), pp. 26–29. Cyt. za: Bishop, 2004, s. 58.

wyborem artystyczno-estetycznym świadczy choćby punktowane przez Bishop używanie przez Tiravanija w opisach jego działań określeń takich jak „wielu ludzi” (ang. *lots of people*). Wydają się oni być po prostu scenografią – metonimią obecności wspólnoty, którą posługuje się artysta i w związku z tym ich status przypomina raczej dalekoplanowe role statystów w wielkich operach. Współtworzą te widowiska, ale jednocześnie jako tłum lub „drzewa” stojące w tle niejako mimochodem są ich widzami. Podobnie dzieje się w relacjonowanych przez autorkę pracach Liama Gillicka, który poprzez swoje instalacje tworzy „scenariusze”. Te, w przeciwieństwie do swoich modernistycznych poprzedników, nie wymagają widza-uczestnika, by zostać dopełnione. Pozostają bardziej otwarte na inne formy współbycia, także całkiem pasywne (s. 60). Aktualizują się jednak dopiero dzięki odbiorcy-uczestnikowi, niejako zauważając, że jego obecność jest wystarczająca dla performansu dzieła sztuki. Nie musi on niczego dotykać ani stwarzać, a więc może też w większym stopniu zachować swoją podmiotowość. Wciąż jednak z perspektywy innych widzów jego obecność jest silnie – wcale niekoniecznie zgodnie z jego wolą – redundantna. Nawet jeśli koncepcja Bourriarda uprzywilejowuje „intersubiektywne relacje” względem zdystansowanej perspektywy wzrokowej (s.61), to czyni to na granicy inscenizacji i rzeczywistości: „Moja praca jest jak światło w lodówce, (...) działa tylko wtedy, gdy są ludzie, którzy otwierają drzwi lodówki. Bez ludzi to nie sztuka – to coś innego – [byle] coś w pokoju.”(Gillick, 2000)s. 16). Oczywiście, to nie wyklucza powstania na gruncie „wspólnego zaglądania w lodówkę” głębokiej relacji, jednak zagadnienie to jest bardziej skomplikowane i nie sprowadza się do momentu spotkania.

Podobne cele i problematyka okazały się istotne dla strategii badawczo-artystycznych. Ponadto są sferą dyskusji i refleksji od dawna. Zwrot relacyjny z perspektywy historycznej, podobnie jak w przypadku pozostałych, wydaje się raczej trendem w akcentowaniu pewnych aspektów sztuki lub wskazywaniu ich jako kluczowe, niż radykalnie (r)ewolucyjną propozycją. Koncepcja otworzenia dzieła sztuki na odbiorcę i przydania mu atrybutów twórcy, wybrzmiewa dużo wcześniej w tekstach Benjamina Waltera (Walter, 1975), Rolanda Barthesa (Barthes, 1999, 2001) oraz Umberto Eco (Eco, 1994). W związku z tym Bishop sceptycznie ocenia optymizm Bourriarda i wskazuje, że dokonuje on po prostu aplikacji istniejącego porządku „śmierci autora” do form sztuki, skądinąd performatywnych, które z założenia uwzględniają aktywną rolę uczestnika. Francuski krytyk-kurator paradoksalnie przydaje władzy intencjonalności autora, który reżyseruje sytuację wspólnotowości, zamiast zauważyć zmiany w rozumieniu oraz praktyce procesów poznawczo-estetycznych (s. 62). Bishop podsuwa jednak alternatywy – artystów, którzy proponują być może jeszcze mniej interakcyjne projekty, a jednak dotykające relacyjności w sposób o wiele bardziej wyrazisty. W ten sposób nie neguje

estetyki relacyjnej *en globe* lecz niuansuje ją. Autorka jako istotny przykład proponuje prace Santiago Sierry i relacjonuje jego obecności na biennale w Wenecji:

Powrót Sierry na Biennale w Wenecji w 2003 roku obejmował duży spektakl-instalację dla pawilonu hiszpańskiego. *Wall Enclosing a Space* polegało na zamknięciu wnętrza pawilonu blokami betonowymi od podłogi do sufitu. Wchodząc do budynku, widzowie mieli do czynienia z pośpiesznie skonstruowanym, ale nieprzekraczalnym murem, który uniemożliwiał dostęp do galerii. Goście z hiszpańskim paszportem zostali zaproszeni do wejścia do przestrzeni znajdującego się z tyłu budynku, gdzie dwóch urzędników imigracyjnych sprawdzało paszporty. Wszystkim obywatelom spoza Hiszpanii odmówiono jednak wstępu do pawilonu, którego wnętrze zawierało jedynie szarą farbę luszczącą się ze ścian, pozostałą jeszcze po zeszłorocznej wystawie. Praca była „relacyjna” w sensie Bourriauda, ale sproblematyzowała wszelkie wyobrażenia o płynności i nieskrępowaniu tych relacji, ukazując, w jaki sposób wszystkie nasze interakcje, podobnie jak przestrzeń publiczna, są rozdarte wykluczeniami społecznymi i prawnymi (Bishop, 2004, s.73)

Na tym przykładzie Bishop wskazuje, że relacyjność musi uwzględniać także antagonizmy, a w konsekwencji również konflikty. Prace Sierry płynnie wlewają się w zinstytucjonalizowane ograniczenia dowolności relacji (np. migracja, minimalne wynagrodzenie, bezdomność, nielegalny handel, etc.) eksponując je jako istotny kontekst. Artysta nie próbuje przy tym kamuflować, dystansować lub prezentować ich jako irrelewantne. Przeciwnie, ukazuje często absurdalne antagonizmy jakie kreują, a zarazem ujawnia ich niestabilność i możliwość zmiany (Bishop, 2004, s.74). W odpowiedzi na to Bishop proponuje uzupełnienie, formułując koncepcję estetycznego antagonizmu, puentując ją słowami artysty Thomasa Hirschorna: „Nie chcę tworzyć pracy interaktywnej. Chcę tworzyć aktywną pracę. Dla mnie najważniejszą czynnością, jaką może sprowokować dzieło sztuki, jest aktywność myślenia. *Big Electric Chair* Andy'ego Warhola (1967) daje mi do myślenia, ale to obraz na ścianie muzeum. Aktywna praca wymaga, abym najpierw dał coś z siebie (ang. *give of myself*)” (Morgan, 2003, s. 63).

Dość paradoksalnie, refleksja nad relacyjnością sztuki prowadzi do punktu, w którym przymuszanie do aktywności lub modelowanie rzeczywistości, która ją wymusza, znów okazuje się gestem opresyjnym, w sensie przeciwerelacyjnym. Ostatecznie postulaty zwrotu relacyjnego rozbijają się o wspomnianą wcześniej kwestię inscenizacji. Trudno tak wymodelować sytuację artystyczną, a więc zawsze także społeczną, by wytwarzała ona faktyczne relacje bez ryzyka czynienia z ich uczestników aktorów lub rekwizytów. O wiele łatwiejsze i być może efektywniejsze, jest po prostu pozwolenie im na obserwowanie zainscenizowanej sytuacji. Nie tylko uczestniczenie, ale bycie jej świadkiem. Innymi słowy postawienie raczej na kontekst artystyczny i doświadczenie estetyczne, niż kontekst społeczny i takie doświadczenie. To odsyła do wczesnych refleksji Grotowskiego, który szybko zrezygnował z działań stwarzających ryzyko podgrywania roli przez widzów, gdyż to

uniemożliwia im bycie świadkami tego wydarzenia – ich uwaga kieruje się na własny performans, a nie spektakl (Grotowski, 1990, s.30). Podobnie konstatuje Bishop:

Można argumentować, że prace Hirschhorna i Sierry, tak jak je przedstawiłam, nie są już związane z bezpośrednią aktywizacją widza, czy też z jego dosłownym uczestnictwem w dziele. Nie znaczy to, że prace te oznaczają powrót do tego rodzaju wysoce modernistycznej autonomii (...), ale raczej do bardziej skomplikowanego połączenia tego, co społeczne i estetyczne. W tym modelu jądro niemożliwego rozwiązania, na którym opiera się antagonizm, znajduje odzwierciedlenie w napięciu między sztuką a społeczeństwem pojmowanymi jako wzajemnie wykluczające się sfery – samorefleksyjnym napięciem, które w pełni uznaje twórczość Sierry i Hirschhorna (Bishop, 2004, s. 78).

Dla strategii badawczo-artystycznych, zwrot relacyjny pozostaje istotnym źródłem na wielu poziomach. W silny sposób czerpią one ze sposobów, narzędzi, form, taktyk, etc. tematyzowania, a więc także badania relacji społecznych w ramach i poprzez sztukę. Jednocześnie w wielu przypadkach koncentrują się na tej samej problematyce, czy wręcz dzielą postawy polityczne. Sytuację w ich przypadku komplikuje jednak dołożenie do układu tego co społeczne i estetyczne, także naukowego. W niektórych sytuacjach staje ono równoległe z estetycznym, gdy badane są zagadnienia społeczne. Może także odwrotnie, po części w duchu empirycznym równać się ze społecznym, gdy postuluje wywołanie widocznej i mierzalnej zmiany. Czasem jednak każdy z tych obszarów ustanawia się jako zupełnie nieprzystawalny do pozostałych i wówczas relacyjność zarówno na poziomie kontaktu artysta-badacz-uczestnik, jak i korelacji konwencja-metodologia-polityka, staje się jednocześnie wyzwaniem i tematem pracy.

Zwrot działaniowy

Bezpośredni wpływ na rozwój strategii badawczo-artystycznych miał tzw. zwrot działaniowy (ang. *action turn*). Mimo, że jest on związany z jedną z konkretnych propozycji tzw. badań w działaniu² (ang. *action research*), to nie sprowadza się do nich. W związku z tym wymaga odrębnego omówienia. Przemawia za tym także fakt, że obok zwrotu performatywnego, jest najbardziej rozpoznany w podobnych obszarach wiedzy polskiej refleksji. Na jego obecność wskazała bezpośrednio, choć bez używania tego sformułowania, Ewa Domańska. Prowadząc refleksję na temat humanistyki stwierdziła, że by odpowiedzieć na wyzwania stawiane przez współczesny świat, powinna ona dostarczać wiedzy, mającej „wartość przeżycia”. Tradycyjny model kontemplacyjny jest niewystarczający, gdyż „obecnie

² Propozycja ta została omówiona szczegółowo w rozdziale „Action research”, str. 74.

potrzebna jest nam praktyczna i skuteczna wiedza, która zwiększa szanse przetrwania (nie tylko człowieka) (Domańska, 2010, s. 46-47. Badaczka dochodzi tym samym do przekonania, że „(...) potrzebna jest obecnie metodologia, którą nazwałabym praktyczną, tj. taką, która powstaje na bazie analiz danych i na ich potrzeby jest tworzona. Chodzi zatem o metodologię preskryptywną...” (Domańska, 2010, s. 50), która modeluje rzeczywistość a nie jedynie opisuje. Jest to szczególnie wyraziste przemieszczenie w naukach społecznych, a badania w działaniu mają swoje źródła w zmianach, jakie zachodziły w ostatnim wieku w etnografii i antropologii. Dość wcześnie i z różnym skutkiem w dyscyplinach tych pojawiły się postulaty odejścia od empirycznego pozytywizmu. Jego celami miały być „uniwersalizowalna, uzasadniona pewność w refleksji nad konkretnymi, z góry określonymi pytaniami” (Reason & Torbert, 2001, s.6), które zwrot działaniowy przekształcił na zainteresowanie krytyczną refleksją w działaniu jednostki, społeczności, organizacji, ale też ogólnie społeczeństwa. Owo przemieszczenie z poszukiwania ogólnych i deskryptywnych teorii, na uczestniczenie w rozwiązywaniu względnie lokalnych problemów, ma swoje źródła w reformie dominującej racjonalności społecznej w duchu ponowoczesności (Malewski, 2019, s. 96). Jak konstatuje Barbara Tuchańska „(...) w żadnej dyscyplinie naukowej badania nie są już dziś traktowane jako aktywność, której sens wyczerpuje się wyłącznie w poznaniu rzeczywistości, w zdobyciu obiektywnej wiedzy o obiektywnej rzeczywistości. Wszelkie badania mają służyć do zrozumienia rzeczywistości, a ono – do podjęcia działań” (Tuchańska, 2016, s.105-106).

Wydaje się, że o takie przemieszczenie najłatwiej jest w naukach społecznych, które w międzyczasie zmieniły się pod wpływem innych, teoretyzowanych w tej dyscyplinie „zwrotów”. Lingwistyczny przyniósł antropologii i etnografii znaczne przewartościowania epistemologiczne, w tym przede wszystkim sfalsyfikował badacza jako byt transparentny, a język jako neutralną formę (Walczak, 2013, s. 112-113); ikoniczny pozwolił zakwestionować prymat tekstu jako prymarnego nośnika kulturowego (Schnettler & others, 2008, s. 117); a dramatyczny, w polskim kontekście odróżniany od performatywnego (Krajewska, 2012, s. 41-42), w podobny sposób uwydatnił procesualność i emergentność tożsamości zarówno badacza, jak i badanego. Na tym tle i pod względem teoretycznym zwrot działaniowy wydaje się logiczną konsekwencją. Nie jest to jednak oczywiste. Według Orlando Fals Bordy, badania w działaniu wręcz antycypowały postmodernizm, a zarazem, wykroczyły poza dyskursywną krytykę i symboliczną dekonstrukcję porządku społecznego na rzecz jego praktycznej zmiany (Fals Borda, 2010, s. 217-218). W praktyce dynamikę tym zmianom nadawali przede wszystkim przedstawiciele radykalnych i krytycznych orientacji (Malewski, 2019, s. 96), stawiających naukom społecznym jednoznaczne cele etyczne, osadzone w kontekście

emancypacji grup nieuprzywilejowanych. Jak ujmuje to Rennie Johnston „(...) badania emancypacyjne odrzucają zarówno koncepcję politycznej neutralności, procesu badawczego, jak i przekonanie, że celem badania jest uzyskanie wiedzy o świecie – w badaniach emancypacyjnych chodzi o politycznie zaangażowane działanie w świecie” (Johnston, 2010, s. 199). Nie wszyscy przedstawiciele badań w działaniu podzielają tak radykalne stanowisko, jednak wyraźny jest powrót do hermeneutyki działania. Aktywność i sprawczość nie jest w niej jedynie uzupełnieniem refleksji i wygenerowanej wiedzy, stanowi raczej naturalne środowisko jej powstania (Rakowski, 2017, s. 99), a wręcz ją poprzedza. Nie oznacza to, że badania po zwrocie działaniowym podlegają dość nieprzewidywalnej dynamice społecznej i oddają się strukturalnie wybranej ideologii.

Peter Reason i William Torbert wskazują cztery wymiary omawianego zwrotu, które uznają za definiujące (Reason & Torbert, 2001, s. 7). Po pierwsze, o ile tradycyjny porządek za cel badań wskazuje wytworzenie nowej wiedzy, o tyle w nowym kontekście, prymarną ambicją jest praktykowanie wiedzy w działaniu, która ma bezpośrednio wspierać w rozwoju jednostkę i społeczność. Po drugie, ponieważ człowiek jest zasadniczo istotą społeczną, wytwarzana wiedza ma głównie charakter partycypacyjny, wynikający z relacji pomiędzy podmiotami i wymiany ekologicznie osadzonej w rzeczywistości. Po trzecie, wiedza ta ma charakter ucieleśniony, doświadczeniowy, sensoryczny i właśnie ten jej aspekt poprzedza refleksję teoretyczną, w sposób konieczny. Wreszcie po czwarte, wszystkie działania badawcze osadzone są, przynajmniej w sposób ukryty, na fragmentach aktualnego dyskursu społeczno-kulturowego, który posiada pewną wartość normatywną (Reason & Torbert, 2001, s. 15). Konsekwencją uwzględnienia tych czterech wymiarów, ma być także równoważne związanie w jednym procesie perspektyw pierwszo-, drugo- i trzecioosobowej (Reason & Torbert, 2001, s. 15, s. 28).

Jak nietrudno zauważyć, także w przypadku zwrotu działaniowego, można mówić raczej o akcentowaniu sprawczo-politycznego aspektu badań, aniżeli o punktowo rewolucyjnym przewrocie. Agata Skórzyńska w swojej refleksji nad propozycją badań w działaniu podkreśla, że należy postępować ostrożnie w wieszczaniu kolejnych zwrotów. Zwraca uwagę, że jego teoretycy zwykle niechętnie mówią o radykalnej zmianie paradygmatu, a w zamian piszą raczej o ruchu, „paczce”, czy też o „rodzinnym podobieństwie” lub ruchu społecznym (Skórzyńska, 2013, s. 99). W podobnie bliskiej relacji do badań w działaniu będą omawiane dalej propozycje strategii badawczo-artystycznych, którym zwrot ten przyniósł przede wszystkim silne nasycenie ambicjami politycznymi oraz radykalnie partycypacyjny charakter. Odsyła on do zwrotu relacyjnego. Skórzyńska także koreluje zwrot ku działaniu,

z badaniami i sztuką partycypacyjną, będącą w pewnym zakresie jego rozwinięciem. (Skórzyńska, 2013, s. 100-101). Związek ten stanowi połączenie tradycji i metod aktywnych przede wszystkim ze studiami kulturowymi i pedagogiką krytyczną. Prawie zapomniany dziś w polskim kulturoznawstwie (choć obecny na przykład w pedagogice i studiach edukacyjnych), ale bardzo silny w brytyjskich i amerykańskich studiach kulturowych, był nurt łączenia badań z edukacją. W efekcie, w szczególności w krajach anglosaskich, badania w działaniu są najmocniej obecne właśnie w naukach o wychowaniu. Podobnie też rozpoznawane są w Polsce (Červinková & Gołębiak, 2013).

Zwrot praktyczny

W obszarze strategii badawczo-artystycznych pojawiają się także odniesienia do zwrotu praktycznego jako szerokiego trendu obecnego w różnych dyscyplinach i charakteryzującego się postbinarnym zaangażowaniem w proces i praktykę (Kershaw i in., 2011, s. 63). Tę ostatnią definiuje się jako społecznie uznaną formę aktywności, wykonywaną na podstawie tego, czego członkowie uczą się od innych; możliwą do dobrego lub złego, prawidłowego lub nieprawidłowego wykonania (Barnes, 2001, s. 27). Definicja ta pod wieloma względami odsyła do omówionego wcześniej zwrotu działaniowego, jednak kluczowe jest akcentowanie słowa „praktyka”. W przeciwieństwie do „działania”, które odsyła do swojego oczekiwanego efektu, ale też „refleksji (naukowej)”, która zmierza ku wytwarzaniu ostatecznych sensów, „praktykowanie” faktycznie redukuje pole aktywności do potencjalnie powtarzanej aktywności niekoniecznie wskazującej jakikolwiek zewnętrzny, przyszłościowy cel (Schatzki, 2001a, s. 14). Ostatecznie taka definicja ma dość tautologiczne brzmienie, jednak w pewnym zakresie właśnie tak „samozwrotne” są praktyki – przede wszystkim społeczne – które przez swoją powtarzalność i pewną automatyzację same dla siebie są porównawczym punktem odniesienia w czasoprzestrzeni (Schatzki, 2001b, s. 56). Uwzględniają przy tym skryte działania indywidualne, jak i kolektywne, o charakterze publicznym. To z jednej strony zaleta, a z drugiej strony czynnik sprawiający, że trudno zidentyfikować jakiego rodzaju sprawstwa ma dotyczyć (Thévenot, 2001, s. 64). Podobnie nieoczywiste staje się „czyjego”: zwrócenie uwagi na praktykę w szerokim zakresie sprawia, że łatwiejsze jest uwzględnienie w refleksji podmiotów nieludzkich. Pojawiają się one w obszarze badawczym jako równoprawni aktanci danej czynności. Tego rodzaju postulaty stawiają posthumaniści, wskazujący na sprawczość np. zwierząt, maszyn czy roślin (Schatzki i in., 2001, s.11). Co istotne w tym kontekście,

wszyscy teoretycy zwrotu praktycznego uznają zależność aktywności od wspólnych umiejętności lub zrozumienia, które są zwykle postrzegane jako osadzone na ucieleśnionym i ekologicznym oraz uwzględniającym byty nieludzkie poznaniu.

W przeciwieństwie do pozostałych, zwrot praktyczny w wyraźny sposób jest bardziej związany z nauką niż ze sztuką czy kulturą. Jego pojawienie się jest datowane na lata 70., z kulminacją w latach 90. (Soler i in., 2014, s. 1-3). Podobną chronologię można zauważyć w kontekście pozostałych omawianych tu zwrotów, które także zyskiwały rozpoznawalność i swoje nazwy w drugiej połowie XX wieku. W duchu postmodernizmu i dekonstrukcjonistycznych krytyk tego okresu (np. zwrot lingwistyczny) zaczęto przyglądać się praktykom badawczym, na które składa się „znacznie więcej niż eksperymenty i logiczne wnioskowanie” (Soler i in., 2014, s. 1). W obszarze nauk o sztuce czy nauk społecznych nie wydaje się to takie oczywiste. W przypadku nauk ścisłych czy inżynierskich, o wiele łatwiej zobaczyć powtarzalne, codzienne czynności badawcze o charakterze rzemieślniczym, takie jak sprzątanie laboratorium, pisanie raportów, przygotowywanie wniosków o finansowanie i spełnianie obowiązków dydaktycznych. Na tym przykładzie świetnie widać, że zwrócenie uwagi na praktykę może wiele odkryć na temat badanego rodzaju działalności. Dotyczy to także samego „uprawiania nauki”. Zwrot praktyczny okazał się mieć dużą siłę do stymulowania metarefleksji. Pojawił się jako rama pojęciowa dla opisywania zmian jakie zachodziły lub były postulowane głównie w krajach europejskich, w obszarze ewaluacji instytucji naukowych (Saunders i in., 2011). Jest także bardzo wyrazisty w filozofii nauki, czy też naukach o naukach (ang. *science and technology studies*). W tym obszarze najbardziej rozpoznawalne wydają się jego główne założenia, które charakteryzuje Léna Soler (Soler i in., 2014, s. 14-21).

Pierwsze związane jest z ogólną krytyką nauki jako obszaru idealizowanego i sztucznie oczyszczanego z elementów, które w praktyce mają istotny wpływ na formułowane teorie. Ignorowane w nim są lokalne i historyczne konteksty, aspekty materialne i somatyczne oraz inne milczące założenia mające znaczenie w momencie ewaluacji danej teorii. Do tego zalicza się także projekcje potrzeb i oczekiwań wnoszone do laboratorium przez samych badaczy ich ograniczenia poznawcze i kompetencyjne. Wszystkie te czynniki sprawiają, że tradycyjne postrzeganie nauki okazuje się często zbyt prymitywne i zubożone, aby odnosić się do rzeczywistej praktyki poznawczej. Aby uniknąć jej idealizacji *a priori* teoretycy zwrotu praktycznego sugerowali przejście do empirycznie ugruntowanych opisów uprawiania nauki, które miały zastąpić normatywne, a więc także postulatywne opisy, oparte w większości na zasadach demarkacji i regułach falsyfikacji sformułowanych jeszcze przez Karla Poppera. Okazały się one wartościować pozytywnie określone typy metod, które zarazem zyskują status

niemal dogmatyczny. Jako takie stają wzorem i to zwykle niedoścignionym lub wręcz nierealizowalnym (Soler i in., 2014, s. 16).

Pokrewna krytyka normatywnych zaleceń metodologicznych polegała na punktowaniu, że przyjmują one uprzywilejowany punkt widzenia „nauki o nauce”, z której to nadrzędnej, zdystansowanej pozycji analityk zamierza mówić praktykującym naukowcom, jak uprawiać właściwą naukę. Co za tym idzie, formułować także warunki uznawania jej za ważną i wartościową. Rouse określił takie stanowisko normatywne w tradycyjnej filozofii nauki jako „projekt legitymizacyjny” (Rouse, 2002, s. 180). W przeciwieństwie do niego, formułowano znów postulaty przyjęcia skromniejszej perspektywy opisowej. Stąd w kontekście zwrotu praktycznego pojawiają się także koncepcje zwrotu opisowego (Lynch, 2014, s. 96), który jednak – w radykalnym ujęciu – okazał się problematyczny (Soler i in., 2014, s. 16). Kolejnym przesunięciem, na jakie wskazuje Soler jest konieczność zmiany perspektywy czasowej. Jak zauważa, w badaniach dotyczących historii nauki z reguły przyjmuje się kryteria jej oceny i analizy oparte o współczesne wzorce. W efekcie więc dezawuuje się niekiedy niezwykle wartościowe działania, które jednak rozpoznaje się jako takie tylko na tle właściwego im kontekstu. Ostatecznie wszystkie te gesty teoretyczne prowadzą znów do ogólnej, realistycznej zasady zwrotu praktycznego: nauka nie jest jedynie wyabstrahowanym, sterylnym procesem poznawczym, lecz działaniem, którego determinującymi aspektami są jego: procesualność, materialność, kolektywność, osadzenie w kontekście społeczno-kulturowym oraz skalarność pomiędzy tym co ukryte, a tym co jawne (Soler i in., 2014, s.18-20).

Ważność tej charakterystyki nie wyczerpuje się na działaniach eksperymentatora w laboratorium albo antropologa podczas badań terenowych. W ramach zwrotu praktycznego następuje także zmiana statusu teorii, od abstrakcyjnych twierdzeń mających opisywać świat, do narzędzi działania w odniesieniu do określonych zadań poznawczych. Sposoby myślenia powszechnie stosowane do obiektów materialno-technicznych i działań technologicznych zostały przeniesione do teorii i samego teoretyzowania. W tej perspektywie nie są one wyłącznie reprezentacjami, które należy oceniać pod kątem ich adekwatności empirycznej, ale także, a być może przede wszystkim, środkami do osiągnięcia konkretnych, nie wyłącznie poznawczych celów. W konsekwencji są one określane jako „artefakty teoretyczne” (Woody, 2014, s. 123-125), „technologia teoretyczna” (Warwick, 1992, s. 630), „narzędzia papierowe” (Klein, 2001, s. 10), „techniki obliczeniowe” (Kaiser, 2005, s. 9), czy też aparat pojęciowo-wyobrażeniowy (Ciesielski & Bartosiak, 2017, s. 7), który jest projektowany, manipulowany i przekształcany w celu efektywniejszego rozwiązywania określonych problemów. Teoretyzowanie i ewaluacja teorii są zatem regulowane przez wartości takie jak efektywność,

produktywność i wartość obliczeniowa lub wyjaśniająca, a porównawcze zalety kilku teoretycznych artefaktów są oceniane w odniesieniu do poszczególnych problemów. Takie ramy przesuwają znaczenie i centralność tradycyjnie przypisywaną wymogowi wyboru teorii, rozumianemu jako wybór najlepszej teorii *tout court*, i zachęcają do bardziej pluralistycznych postaw (Soler i in., 2014, s. 23).

Bez względu na to, czy narzędziem badacza jest mikroskop czy złożona teoria. Niezgoda panuje na temat tego co, jeśli coś w ogóle poza wspólnym zrozumieniem, jest konieczne do wyjaśnienia i potencjalnie przekazywania praktyk. Wątpliwości dotyczą tego, na ile wystarczające jest po prostu dzielenie się poprzez wspólne doświadczenie, a na ile konieczne lub w ogóle potrzebne i oczekiwane, jest tworzenie instrukcji pozwalających na szersze upowszechnianie praktyki. Podobne pytania odziedziczają strategie badawczo-artystyczne, dla których przekroczenie granicy działania i jego konceptualizacji jest jednym z kluczowych wyzwań. Niezależnie jednak od tych wątpliwości, znaczenie „poznania praktycznego” potwierdza tezę, że utrzymanie ciągłości praktyki, a tym samym jej zdolność do transformacji życia społecznego, opiera się przede wszystkim na pomyślnym wpajaniu wspólnego ucieleśnionego *know-how*. (Schatzki i in., 2001, s. 12). Jak zostanie to omówione poniżej, „wykwalifikowane” ciało przyciąga uwagę w praktyce teoretycznej jako punkt spotkania zarazem tego, co intelektualne i cielesne oraz aktywności indywidualnej i społecznej. Oczywiście o tyle, o ile takie binarne opozycje w ogóle nie rozpadają się w tym kontekście. Zwrot praktyczny przynosi więc strategiom badawczo-artystycznym w pewnym sensie zainteresowanie codziennym rzemiosłem. Kompetencjami, które w określonych środowiskach są silnie znaturalizowane, a faktycznie są nośnikiem istotnych treści społecznych, tak kulturotwórczych, jak i destrukcyjnych. Za tym idzie zainteresowanie praktyką jako czynnością powtarzalną, która nie tyle zmierza ku jakiemuś punktowemu celowi jak spektakl, eksperyment czy doroczne święto. Jest za to pewnym przejawem codziennego porządkowania i podtrzymywania określonego, lokalnego porządku w różnych jego aspektach. W refleksji uwzględnia się eksponuje te elementy, które są pozornie marginalne, jak narzędzia i miejsca pracy. Są one rozpoznawane jako istotne czynniki mające wpływ na daną praktykę i jej wartość (Saunders, 2011, s. 2).

Zwrot performatywny

Pod wieloma względami najistotniejszym z perspektywy strategii badawczo-artystycznych wydaje się zwrot performatywny. Spośród wymienionych został on najbardziej

wchłonięty przez polski dyskurs naukowy. Zarazem ze względu na związek z innymi trendami intelektualnymi XX wieku (Domańska, 2007, s. 52) i obecność podobnych postulatów, najprawdopodobniej wchłonał lub przesłonił je czyniąc w Polsce mniej relewantnymi. Być może – paradoksalnie – tak dynamiczny rozwój zainteresowania performansem miał pośredni wpływ na ograniczoną transmisję innych omawianych tu zwrotów. Choć przyczyną tego może być także podatny grunt, jaki w naszym regionie stworzyli dla niego wybitni twórcy teatru na czele z Grotowskim, razem z dużym znaczeniem performansów kulturowych w okresie transformacji ustrojowej. Bez względu na to gdzie wskazywać można źródła popularności tego porządku teoretycznego, pozostaje on kluczowy dla omawianych tu strategii. W radykalny sposób przekształcił światową praktykę artystyczną artystyczną (Fischer-Lichte, 2008, s. 20) będąc zarówno źródłem jak i katalizatorem o wiele szerszych zmian społeczno-kulturowych (Wachowski, 2011, s. 55), obejmujących także dyskurs naukowy (Lincoln & Denzin, 2003, s. 7). W Polsce natomiast można go uznać za potencjalne konceptualne medium dla ich wprowadzania.

Kluczowa w tym zakresie jest transgresywność performansu. Już w 2007 Ewa Domańska wskazała, że:

Obecne badania nad performance'ami i performatywnością można ogólnie wiązać z dwoma zagadnieniami: po pierwsze, z działaniem czy odgrywaniem (*performance*), co kieruje nasze zainteresowania w stronę studiów nad teatrem, a także wykorzystującej je antropologii i socjologii, oraz po drugie, z teorią aktów mowy, co z kolei wiedzie ku dekonstrukcji i studiom *genderowym* i *queerowym* (Domańska, 2007, s. 49).

Badaczka trafnie wskazała dwa głównie obszary, w jakich zwrot performatywny rozwija się i powoduje największe zmiany. Być może zaszły one jeszcze dalej niż badaczka oceniała w 2007 roku. Współczesna performatyka, wykraczająca także poza *performance art*, zwykle radykalnie odcina się od „odgrywania” na rzecz mocy sprawczych czy wręcz wydajności (McKenzie, 2011, s. 16) – relacja z teatrem jest więc zupełnie nieoczywista i rozłamująca się na granicy teatralnej fikcji oraz realności życia społecznego. Zarazem jednak pokazuje to właśnie, że performans jako pojęcie i jako szczególny rodzaj lub aspekt ludzkiej aktywności niweluje konceptualną granicę „odgrywania” i „robienia”. Teorie genderowe i queerowe, które Domańska wiązała z teorią aktów mowy, stały się natomiast najbardziej politycznym obszarem wykorzystania performansu. Na tle nowoczesnej ekspansji metafory teatru świata przede wszystkim w interakcjonistycznych pracach Ervinga Goffmana (Goffman, 2008, s. 38-40) interpretacja koncepcji performansu dokonana przez Judith Butler uświadomiła jak bardzo realne i bolesne mogą być konsekwencje codziennego „odgrywania”. Tym samym znów

zaakcentowała jak miękka jest fenomenologiczna granica pomiędzy wyobrażeniowością tekstu a realnością czynu. Zarazem zwrot ten jako aparat wyobrażeniowo-pojęciowy okazał się ujawniać swoją hipertekstualność i płynność (Wachowski, 2011, s. 319), zdolność do przekraczania granic dyskursów i dyscyplin. Bez wątpienia, jeden i drugi obszar transgresji umożliwiany przez performans jest żywo wykorzystywany wśród artystów-badaczy, co także zauważała Domańska:

Najciekawszym jednak zjawiskiem jest wyraźny zwrot wielu przedstawicieli humanistyki ku sztuce jako alternatywnej wobec nauki formie przedstawiania, analizowania, rozumienia i zmieniania świata. Sztuka coraz częściej dla nieartystów staje się ważniejszym od nauki jako takiej sposobem osiągania, prezentowania i przekazywania wiedzy (Domańska, 2007, s. 51).

Przy czym znów, przesłanką dla takiej zmiany zainteresowania nie jest wyłącznie większa adekwatność języków artystycznych w procesach poznawczych i komunikacyjnych, lecz ich większa sprawczość. Domańska stawia ciekawą hipotezę, że zwrot performatywny popycha humanistykę tam, gdzie zlokalizowane są najbardziej palące wyzwania społeczne reprezentowane przez takie figuracje podmiotowości, które w danym czasie są najbardziej ekstremalne – jest więc czynnikiem aktualizującym jej obszar badawczy. W swojej liście takich istotnych wyzwań objęła zagadnienia:

(...) od zmian klimatycznych, postępu technologicznego, który wywołuje fundamentalne zmiany nie tylko w kulturze, lecz także w całej kondycji człowieka (m.in. inżynieria genetyczna, transplantacje zwierzęce i biotroniczne, tworzenie nowych gatunków zwierząt i roślin, nanotechnologia, psychofarmakologia) do zjawisk społeczno-politycznych (ludobójstwo, terroryzm, ruchy wolnościowe różnych grup mniejszościowych)... (Domańska, 2007, s. 55).

Co symptomatyczne i niejako potwierdzające jej hipotezę, problemy klimatyczne postawione są jako pierwsze, ale zarazem jak się wydaje nie najistotniejsze, przynajmniej w porównaniu do np. terroryzmu. Dzisiaj natomiast jest to jeden z najżywszych obszarów badań i działań artystycznych. Z jednej strony przyczyny tego wydają się jasne i smutne: problem terroryzmu przestał być tak bolesny dla Zachodu, a zarazem został już rozpoznany – rozpisany na szereg dystansujących znaków, tekstów, symboli i metafor. Natomiast wyzwanie upadającego – przynajmniej z perspektywy ludzkiej – ekosystemu ziemi zaczyna nam coraz wyraźniej doskwierać. Z drugiej strony, wraz z poczuciem zagrożenia planety okazało się, że aktualnie najbardziej ekstremalną figuracją podmiotowości – jak ujmuje to Domańska (s. 54) – jest przyroda, a konkretnie roślinność. XXI wiek to coraz wyraźniejsza eksplozja zainteresowania performatyków i kulturoznawców relacją pomiędzy człowiekiem a roślinami. Jej przejawy są widoczne także w Polsce zarówno w sferze nauki, np. badania Magdaleny Zamorskiej

(Zamorska, 2020a, 2020b) jak i jeszcze mocniej sztuki. Dotyczy to oczywiście także sztuk widowiskowych, gdzie temat końca antropocenu i relacji z florą ziemi podejmują ważne artystki sceny teatralnej i tanecznej: Agata Siniarska (*Roślin(tym)ność / Plantimacy* w galerii BWA Awangarda we Wrocławiu, maj 2019), Magda Jędra i Anka Herbut (*Złe Ziele*, Festiwal Ciało/Umysł 2021). Można więc dość trywialnie powiedzieć, że performans jest w awangardzie rozpoznawania bytów nieuprzywilejowanych i jako taki zawsze jest wyraziście polityczny.

Wydaje się zresztą, że to co zwrot performatywny w najbardziej wyraźny sposób przyniósł strategiom badawczo-artystycznym, to prymat sprawczości czy wręcz funkcjonalności, rozumianej jako pragmatyczne przeciwieństwo refleksji lub po prostu siła polityczna. Jak zauważa (Domańska, 2007, s. 56), „Podmiot, który ma siłę sprawczą, staje się w tym nastawionym na zmiany świecie najbardziej pożądanym”. Zarazem – co rozpoznawalne jest przede wszystkim przez zwrot działaniowy – teoria, która jest najbardziej funkcjonalna, jest oceniana jako adekwatna. Drugorzędne znaczenie ma przy tym jej metodologiczna spójność, o czym świadczy także dość szerokie przyjmowanie się w różnych obszarach wiedzy koncepcji zbliżonych do teorii integracji pojęciowej (ang. *conceptual blending theory*) (Fauconnier & Turner, 2003; M. Turner, 1997). W jej ramach realizowany jest postulat wielo- lub transdyscyplinarności nauki po zwrocie performatywnym.

Skupienie się na sprawczości odsyła jednak także ku jej narzędziom, a więc przede wszystkim ciału wraz z jego materialnością. W szczególności z perspektywy teatralnie zakorzenionej performatyki cielesność stanowi drugi istotny obszar eksplorowany w ramach zwrotu performatywnego, a zarazem modelujący rozwój strategii badawczo-artystycznych. To zagadnienie szczegółowo omówiła Erika Fischer-Lichte. W swojej pracy zwróciła szczególną uwagę na cielesną współobecność uczestników zdarzeń performatywnych, wskazując jednocześnie, że te

(...) zawsze mają na względzie trzy ściśle ze sobą powiązane cele: (1) **zamianę ról** między aktorami i widzami, (2) **budowanie wspólnoty** między nimi oraz (3) różnorodne typy **kontaktu**, to znaczy relacje dystansu i bliskości, publicznego i prywatnego/intymnego, spojrzenia i kontaktu fizycznego. Niezależnie od tego, jak różnorodne mogą być te strategie (...) to mają one jeden wspólny mianownik: nie tylko przedstawiają i interpretują strategie zamiany ról, budowania i niszczenia poczucia wspólnoty, bliskości i dystansu. W znacznie większym stopniu urzeczywistniają zamianę ról; faktycznie budują, a potem niszczą poczucie wspólnoty; wprowadzają bliskość lub dystans. Widz nie tylko obserwuje, w jaki sposób dochodzi do zamiany ról, budowania i niszczenia wspólnoty czy tworzenia bliskości i dystansu, ale również doświadcza tych procesów na własnej skórze jako uczestnik przedstawienia (Fischer-Lichte, 2008, s. 61).

Zwrot performatywny niejako uzupełnia się ze zwrotem relacyjnym akcentując jedynie to, co odziedzicza z teatru – rytualność, która opisywana jest trafniej w kategoriach liminalności lub

liminoidalności (Fischer-Lichte, 2008, s. 86-87; Wachowski, 2011, s. 176-177). To poprzez quasi-rytuały performerzy starali się zwracać uwagę na relacje pomiędzy, przede wszystkim, uczestnikami swoich wydarzeń i zapraszać ich do tworzenia wspólnoty, choćby tymczasowej. Także w tym kontekście można mówić o transgresywności zwrotu performatywnego, przekraczającego granice rzeczywistości i teatru. Przekonanie o możliwości zmiany „społecznego” przez „estetyczne” leży u podstawy politycznych ambicji współczesnych strategii badawczo-artystycznych.

Poza sferą społeczną, Fischer-Lichte wyodrębniła jeszcze cielesność jako istotny aspekt performatywnego wytwarzania materialności opisując jego szerokie źródła filozoficzne i artystyczne (Fischer-Lichte, 2008, s. 135). Jednocześnie ucieleśnienie (ang. *embodiment*) stało się idiomem z niezwykle powszechnością wykorzystywanym tak w obszarze nauk społecznych jak i poznawczych. Koncepcje wyrastające na tym gruncie miały kardynalne znaczenie także dla rozwoju strategii badawczo-artystycznych, dla których – z różną skutecznością i poprawnością metodologiczną – stanowią do dziś narzędzie redukowania kluczowych binarnych opozycji kształtujących pozytywistyczną naukę, w tym: jednostkowe-społeczne i ciało-umysł. Tej ostatniej poświęcony został rozdział III, stanowi ona poboczny obszarowo, ale centralny teoretycznie problem badawczy, które łączy strategie badawczo-artystyczne z nieomawianym tutaj zwrotem kognitywnym.

Zmiany społeczno-ekonomiczne

Istotnym kontekstem kształtującym realizację działań badawczo-artystycznych są także czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne. Na najpłytszym, choć niewątpliwie istotnym poziomie, znajdują się te ostatnie. Na neoliberalnym rynku sztuka musi udowadniać swoją funkcję, definiować swój *impact*. Nie w każdym przypadku możliwe jest proste wykalkulowanie korzyści społecznych, jak do pewnego stopnia udaje się to w przypadku terapii poprzez sztukę, czy też wdrożenie i kapitalizacja rozwiązań wypracowanych w procesie twórczym, np. programów stworzonych przez artystów nowych mediów (Haseman, 2006, s.105). Stąd duże nadzieje pokładane w rozwoju paradygmatów badawczo-artystycznych, które mogą przynieść metody i narzędzia pozwalające na ewaluację, a nawet bezpośrednio potwierdzenie znaczenia sztuki dla trwałego zdrowia i dobrobytu jednostki oraz społeczeństwa. W konsekwencji – wartą alokacji większych zasobów. Poboczną, choć również ekonomiczną przyczyną zainteresowania artystów prowadzeniem badań w uniwersytetach, jest szansa stabilizacji finansowej w obliczu zbliżającej się – w szczególności dotyczy to tancerzy

i aktorów – emerytury, a także niezwykle kompetytywnego, słabo dokapitalizowanego rynku sztuki (Nelson, 2013, s. 19).

Przesłanki te w sposób naturalny łączą się z pojawiającą się z reguły u doświadczonych artystów potrzebą pogłębienia (auto)refleksji nad sztuką i rozwinięcia mniej intuitywnego aparatu pojęciowego dla mówienia o swoich doświadczeniach. Wreszcie, w parze z tymi ambicjami idzie chęć znalezienia sposobu utrwalenia dzieła sztuki i przeżycia estetycznego. Realizacja tych potrzeb nie spotkała się jednak zrazu z pozytywnym przyjęciem środowiska akademickiego. Problem ten pojawiła się na przykład w Wielkiej Brytanii wraz z umożliwieniem przez uprawnione rady i komisje naukowe uzyskiwania stopni i tytułów naukowych po pierwsze w obszarze nauk o sztuce, a po drugie poprzez łączenie działań artystycznych z dyskursem naukowym. Nawet współcześnie, po latach dyskusji i wielu programach finansujących tego rodzaju projekty w niemal wszystkich krajach anglosaskich wciąż strategie badawczo-artystyczne są często marginalizowane lub wręcz uznawane za bezwartościowe (Nelson, 2013)s. 20). Niejako w odpowiedzi na ten problem związany z wieloma innymi różnicami metodologicznymi i aksjologicznymi zaczęły pojawiać się kolejne terminy takie jak *practice-as-research* (ang. praktyka-jako-badanie). Stanowiły one próbę takiego sformatowania działań artystów-badaczy i artystek-badaczek, by wpasowywały się w zastane na uczelniach struktury, systemy ewaluacji i parametryzacji badań. Tego samego rodzaju wyzwania pozostają wciąż aktualne, w szczególności w kontekście polskim, gdzie ich akceptacja i rozpoznawalność są wciąż bardzo ograniczone.

Usytuowanie

Współczesny dyskurs naukowy w większości wyżył się dogmatycznego podejścia do swoich ustaleń. Proces ewolucji sądów prawdziwych, przez sensowne, naukowe do – upraszczając – relewantnych, stanowi także ważne tło rozwoju strategii badawczo-artystycznych. Towarzyszyło mu także stopniowe demitologizowanie postaci badacza, w tym coraz zaakceptowanie faktu, że każda perspektywa badawcza, a zatem także każda wiedza, powstaje w określonym kontekście społeczno-kulturowym (Derra, 2011, s. 51). Ponieważ badacz nie jest w stanie ostatecznie obronić się przed tym epistemologicznym ograniczeniem, istotne jest – w zależności od obszaru – dążenie do minimalizacji jego podmiotowego wpływu na proces badawczy lub po prostu uwzględnienie i zaakceptowanie go. W zgodzie z tego rodzaju rozpoznaniem o usytuowaniu wiedzy, a także z intuicją dzieloną przez większość

badaczy opisywanych tu praktyk przedstawię kluczowe czynniki kształtujące mój punkt widzenia.

Niniejsza praca powstaje jako kontynuacja badań prowadzonych przeze mnie w zakresie interdyscyplinarnych metod badań teatrologicznych i kulturoznawczych, w których szczególnie akcentowałem czynniki poznawcze. Zainteresowanie kognitywistyką i fenomenologią – pozwalającymi dotykać tego rodzaju problemów – ma więc istotne znaczenie w dobieraniu przeze mnie argumentów oraz przykładów, a także punktowaniu istotnych zagadnień. Analogiczne znaczenie ma także fakt, że sam uznaję się za przykład artysty-badacza, co wynika poniekąd z obszaru moich zainteresowań, ale także z doświadczenia. Od ponad dwunastu lat zajmuję się profesjonalnie teatrem tańca jako performer, tancerz i współcześnie choreograf. Fakt ten, jak sądzę, daje mi poszerzony i uprzywilejowany dostęp do poruszanego w tej pracy kontekstu artystycznego i estetycznego (Ravn & Hansen, 2013, s. 198). Zarazem jednak zmniejsza mój dystans, potencjalnie silnie skorelowany ze zdolnością do krytycznej oceny. Duże znaczenie ma także fakt przygotowywania tej pracy w kontekście otrzymanego przeze mnie dofinansowania z Narodowego Centrum Badawczego, które dało mi środki umożliwiające dostęp do materiałów bibliograficznych jak i zagraniczne kwerendy, przede wszystkim w Kanadzie i krajach skandynawskich, w mniejszym stopniu w USA. Oba te elementy w istotnym stopniu kształtują moją perspektywę, a także pole badawcze. Wreszcie praca ta stanowi rozprawę doktorską, a więc na jej formę, strukturę i status wpływ ma cały szereg czynników związanych z metodami oceny oraz parametryzacji tak nauki jak i instytucji naukowych.

Koncepcja wiedzy usytuowanej została sformułowana w obrębie dyskursu feministycznego i istotna część wysuwanej na jej podstawie krytyki związana jest z tak podstawowymi czynnikami jak płeć kulturowa i pochodzenie. W odpowiedzi na tą krytykę uznaję, że bycie białym, heteroseksualnym mężczyzną mieszkającym w Europie jest źródłem określonego uprzywilejowania. W odpowiedzi na nie staram się w tekście szczególną uwagę przykładać zarówno do zrównoważenia źródeł jak i podawanych przeze mnie przykładów. Z przyczyn praktycznych nie zdecydowałem się jednak na używanie w tekście obu form: jego i jej. Nie podjąłem także decyzji o używaniu po prostu form żeńskich w liczbie mnogiej. Uznałem, że będzie to jedynie maskowało fakt, że jestem płciowym mężczyzną (biologicznie i kulturowo) i taka jest moja realna perspektywa.

Rozdział I. Strategie badawczo-artystyczne

W uzusie języka polskiego słowo „badania” w sposób wyraźny konotuje eksperyment, a za nim naukowość i zaangażowanie akademii lub przynajmniej osób posiadających odpowiednie wykształcenie. Słownik języka polskiego podpowiada nawet, że badać to „dokładnie coś poznać za pomocą analizy naukowej” lub „poddawać kogoś dokładnym oględzinom lekarskim w celu rozpoznania stanu zdrowia” (Sobol & Drabik, 2000, hasło: badania). O ile taka denotacja terminu i idąca za nią wysoka kulturowo-społeczna estyma „badań” jest w wielu obszarach zasłużona i funkcjonalna, może być ograniczająca w sytuacji, gdy termin ten chce się otworzyć. Pomocny w tym względzie może być angielski termin *research*³, w którego słownikowej denotacji znajduje się sformułowanie wskazujące na aktywność poszukiwania niezbędnych z jakichś przyczyn lub po prostu interesujących informacji na temat czegoś – ang. *the activity of finding information about something that you are interested in or need to know about* (Summers, 2006, hasło: research). W tej perspektywie badaniami można określić także przeglądanie ofert sklepów internetowych w poszukiwaniu niezbędnego dla nas ekspresu do kawy w najniższej cenie, ale także sprawdzanie z ciekawości czy wiosną bociany wróciły jak zwykle na znajomy nam dom. Robin Nelson idąc tym tropem proponuje zdroworozsądkowe wyróżnienie trzech typów badań: 1. badania prywatne – dowiadywanie się, przesiewanie dostępnych informacji, 2. badania zawodowe – obejmujące tworzenie sieci, wyszukiwanie źródeł i porównywanie informacji w celu wykonania określonego zadania, 3. badania akademickie – prowadzenie działań mające na celu wytworzenie nowej wiedzy (Nelson, 2013, s. 25).

Nelson nie pokazuje przy tym, że w perspektywie doświadczenia badacza typ trzeci w sposób naturalny poprzedzają dwa pozostałe. Dla wielu przecież kariera naukowa rozpoczyna się od osobistych zainteresowań, które formalizują się w postaci doktoratu lub projektu naukowego. Wówczas konieczne jest wyszukanie odpowiedniej dla wyznaczonych celów metodologii, a więc niejako wykazanie się zawodowym rzemiosłem. Dopiero na tej bazie pojawia się realna możliwość wytworzenia nowej wiedzy. Nie oznacza to jednak, że badania akademickie są w jakiś pozakontekstualny, hierarchiczny sposób bardziej wartościowe.

³ Brak analogii pomiędzy denotacją polskich „badań” i angielskiego „research” skutkuje chętniejszym wykorzystywaniem tego drugiego przez polskich artystów-badaczy. Aby jednak stymulować rozwój tego rodzaju praktyk i wskazać na ich **badawczą** wartość, zdecydowałem się użyć jednak krajowego terminu.

Ujawniają to właśnie działania badawczo-artystyczne, które stanowią strategię odkrywania tego, co normalnie zasłania prywatność doświadczenia artysty lub wciąż mistrzowski, mocno oralny sposób przekazywania zawodowych umiejętności kolejnym pokoleniom twórców.

Strategie badawczo-artystyczne pozwalają tego typu wiedzy doświadczeniowej, proceduralnej, zyskać niektóre walory posiadane przez wiedzę propozycjonalną, ale jednocześnie wytracić część charakterystycznych dla procesu twórczego własności: Praca artysty w studio czy na scenie włączona w badania przestaje być jego sferą prywatną. Nie znaczy to, że na pokaz zostaje wystawiony po prostu proces prób czy ruch ręki malarza, co dla wielu i tak nie stanowi trudności. Odsłonięciu ulegają procesy twórcze rozpoznawane w porządkach antropologicznym, psychologicznym czy nawet psychofizjologicznym. Artysta/badacz musi także dołożyć wszelkich starań, by jego działanie było komunikowalne/zrozumiałe. Innymi słowy, ujawnienie prywatnego szkicu partytury spektaklu nie wystarczy – powinien on być zaopatrzony w kontekst, rodzaj ramy teoretyczno-pojęciowej umożliwiającej jego odczytanie (H. Smith & Dean, 2009b, s. 45). Bezpośrednio wiąże się to ze stworzeniem możliwości weryfikacji wiedzy wygenerowanej w procesie artystyczno-badawczym. Jeśli niemożliwe jest przyjęcie standardowych metod falsyfikacji, to niezbędne jest przynajmniej wytworzenie możliwości usytuowania materiału w szerszym kontekście wcześniejszych odkryć lub dzieł. Wyraźne powinny być zawarte np. w opracowanej dokumentacji tworzenia choreografii nowe ustalenia dotyczące zachodzących w takiej sytuacji procesów. Jeśli natomiast artysta pragnie używać w swoim laboratorium metod ilościowych i eksperymentalnych, wówczas może być zmuszony do pewnych uproszczeń. Typowa dla sztuki ogromna ilość zmiennych wpływających na „sukces” performansu czyni niezwykle trudnym rozpoznanie i udokumentowanie związku przyczynowo-skutkowego, a nie jedynie zwykłej korelacji, pomiędzy np. konkretnymi działaniami performerów a aktywowanymi równocześnie obszarami mózgu.

Wstępne ustalenie i ograniczenie pola semantycznego „praktyki” i „badań” pozwala przyjrzeć się różnym strategiom wiązania tych porządków. Rozwój badań aktywnie związanych z praktyką przebiegał równolegle w kilku różnych kontekstach dyskursywnych i kulturowych, w tym w szczególności w ramach różnych struktur administracyjnych, społecznych i akademickich w krajach anglosaskich oraz często w powiązanej, ale alternatywnej formie, w innych krajach europejskich. Stąd dla praktyk, które znajdują się na przecięciu scharakteryzowanych wcześniej „praktyki artystycznej” i „badań” znajdziemy szereg różnych nazw. Jak zauważają Hawkins i Wilson (Hawkins & Wilson, 2017), strategie te są teraz na etapie samopotwierdzania swojej obecności i pomimo wartościowych wysiłków

praktyków oraz naukowców, aby wytyczać granice terytoriów i definiować obszary, działania prowadzone pod hasłami wiążącymi praktykę, sztukę lub performans z badaniem są prawie nieuchronnie prowadzone w sposób niejednolity. Badacze w dynamiczny i dość zachłanny sposób sięgają po nowe metody oraz metodologie utrudniając wprowadzenie trwałych delimitacji. Tak więc, chociaż próby rozróżnienia między wieloma typami takich działań często kończą się powodzeniem w teoretycznym rozróżnieniu pomiędzy preliminarzowymi motywacjami, priorytetami metodologicznymi, kontekstami instytucjonalnymi i lokalizacjami geograficznymi, te same nazwy są tylko czasami konsekwentnie używane w odniesieniu do analogicznych praktyk (Barton, 2017, s. 3). Jest to zresztą wyraźnie zauważalne w całym obszarze badań jakościowych, do których strategie badawczo-artystyczne są często zaliczane (Bryda & Martini, 2016, s. 32). Mimo to, w szczególności w polskim dyskursie, uzasadnione wydaje się przynajmniej wstępne rozpoznanie istniejących w polu nauki/sztuki propozycji strategii badawczo-artystycznych. Pozwoli ono na wytworzenie substytutu wspólnoty doświadczeń – kontekstu, bez którego trudno byłoby prowadzić dalszą refleksję.

Nawet jednak takie zadanie wymaga nakreślenia przynajmniej wstępnych kryteriów różnicowania poszczególnych propozycji. Ponieważ wiele z nich lokuje się w inaczej ustrukturyzowanych kontekstach, ich praktycy akcentują w swojej pracy różne jej aspekty, które znów mogą być zupełnie niedostrzegalne przez innych. Choć więc w ogólnym zarysie zdają się przynależeć do tego samego zbioru, zarazem okazują się zupełnie nieprzystające do siebie i w efekcie niemożliwe do porównania. Aby zredukować ten problem jako wyjściową perspektywę posłużę się porządkiem narzucanym przez tradycyjnie postrzegane badania akademickie, ufundowanym na popperowskiej koncepcji nauki. Jego kluczowymi elementami – obecnymi szeroko tak w strukturze tekstów naukowych, prac dyplomowych jak i formularzach wniosków grantowych – są: odpowiednio sformułowane cel, hipoteza lub pytanie badawcze, które w możliwie jednoznaczny sposób wskazuje rodzaj sądu (empiryczny, matematyczny, logiczny, metafizyczny, itd.) lub efektu (badania podstawowe, wdrożeniowe), jaki będzie na nie odpowiedzią. Bezpośrednio z nimi związana jest także dyscyplina, a dokładniej dyskurs całej refleksji, który wymaga zwykle wskazania poprzez odniesienie do konkretnych tekstów, tradycji lub paradygmatów. W dalszej kolejności i niejako hierarchicznie wskazuje się wybraną metodologię, metody oraz narzędzia jakie zostaną wykorzystane. Tak zakreślony katalog z grubsza wystarczy, żeby zorientować się czego dotyczą, czemu służą, w jaki sposób i za pomocą jakich metod oraz narzędzi zostaną przeprowadzone badania. W poniższym „przeglądzie” staram się uwzględnić wszystkie te pytania i zagadnienia, by stworzyć jakiś rodzaj płaszczyzny porównywania omawianych strategii.

Należy zauważyć, że przegląd ten jest z konieczności niepełny – dziedzina ta dynamicznie zmienia się i rozwija. Dodatkowo, formułując opisy poszczególnych tradycji działań badawczo-artystycznych opieram się znów na istniejących zestawieniach oraz kwerendach, których autorzy także podkreślają ograniczoną ostrość nakreślanych przez nich definicji. Przegląd ten powinien więc być widziany jako rodzaj bazy studiów przypadku dotyczących – w zależności od przykładu – mniej lub bardziej partykularnych użycie wybranych nazw dla opisanie pewnych tradycji łączenia praktyk badawczych i artystycznych.

1.1 Practice-based research

Practice-based research (PBR) jest przez niektórych krytyków uważane za termin ogólny (Codd, 2018a, s. 5), odnoszący się do wielu różnych tradycji badawczych. W tym przypadku jednak źródeł owej tradycji i użycia nazwy można zasadnie szukać w Australii, gdzie w 1984 roku w University of Wollongong oraz University of Technology w Sydney utworzono doktoraty w zakresie twórczego pisania opatrzone tym terminem. Graem Harper uzyskał pierwszy taki tytuł na drugiej z wymienionych uczelni⁴. Natomiast w 2006 roku Linda Candy, pracując w tej samej instytucji, opublikowała przewodnik dotyczący *PBR*, który do dziś stanowi uznane źródło podstawowych założeń tej propozycji, zyskującej wręcz status szkoły (Candy, 2006). Zaproponowała wówczas jasną definicję:

PBR to oryginalne badania podjęte w celu zdobycia nowej wiedzy częściowo poprzez praktykę i jej efekty. Twierdzenia o oryginalności i wkładzie w wiedzę można uzasadnić za pomocą twórczych wyników (creative outcomes), które mogą obejmować artefakty, takie jak obrazy, muzyka, projekty, modele, media cyfrowe lub inne artefakty, takie jak performanse i wystawy. Chociaż znaczenie i kontekst twierdzeń opisywane są słownie, ich pełne zrozumienie można uzyskać jedynie poprzez bezpośrednie odniesienie do rezultatów twórczych (Candy, 2006, s. 3).

Praktyka jest więc w *PBR* integralną i niezbędną, ale niewystarczającą częścią badań. Przy czym nie musi ona być wyłącznie artystyczna. Badania z wykorzystaniem tej nazwy prowadzi się także w zakresie nauk o zdrowiu, gdzie mogą dotyczyć np. ewaluacji badań klinicznych, oceny protokołów opieki zdrowotnej, procedur i metod leczniczych (Codd, 2018b). Zarówno w obszarach związanych i niezwiązanych ze sztuką wytworzona w ramach takich badań wiedza ma mieć wartość operacyjną dla samej praktyki (Candy, 2006, s.6). Mają one zatem charakter samozwrotny i nastawione są na doskonalenie konkretnych strategii oraz metod działań. W tym kontekście powstały jako wynik badań artefakt sam w sobie jest

⁴ Współcześnie badacz ten prowadzi swoją działalność raczej pod szyldem *practice-led research*, który jest chętniej używany w obszarze twórczego pisania.

fizycznym wkładem w istniejącą wiedzę. Nie jest jedynie demonstracją służącą prezentacji uzyskanych wyników, bo nie stanowi ich reprezentacji ani tym bardziej wyjaśnienia. To w istotny sposób charakteryzuje rodzaj pytań badawczych, które nastawione są na rozwiązywanie konkretnych problemów, wytwarzanie lub doskonalenie nowych praktyk oraz strategii działania, bez konieczności dogłębnego rozumienia przyczyn ich mniejszej lub większej skuteczności. Założenie to jest przesłanką dla wiązania *PBR* z metodami *action research*⁵, które mają podobne cele, ale w szerszy i bardziej precyzyjny sposób modelują owy proces doskonalenia rozwiązań.

W przypadku *PBR* wskazuje się szereg różnych, raczej jakościowych metod badawczych. Brad Haseman wymienia wśród nich postawę refleksyjnego uczestnika (*reflective practitioner*), którą doprecyzowuje jako obejmującą refleksję w działaniu oraz na temat działania; badania uczestniczące, partycypacyjne, kolektywne oraz właśnie *action research* (Haseman, 2006, s.100). Wszystkie z nich wskazują na bezpośrednią relację badacza z przedmiotem jego badań. Nie oznacza to jednak, że nie da się ich odróżnić od zwykłej praktyki. Choć pewien rodzaj badań, „research’u” jest naturalną częścią każdej działalności profesjonalnej czy też zawodowej, w *PBR* dąży się do wygenerowania ustaleń, które nie są nowe i funkcjonalne wyłącznie partykularnie, ale mogą być transferowane i wykorzystywane przez innych zainteresowanych. Uzasadnieniu takiego stanu rzeczy służy obowiązkowa kontekstualizacja badań w odniesieniu do istniejących ustaleń. Poza zapewnieniem zrozumiałości uzyskanych wyników spełnia ona jeszcze dwie funkcje. Z jednej strony w pewnym zakresie zastępuje opis metodologii – ta jest w przypadku *PBR* równoznaczna z metodami stosowanymi w ramach przedmiotu badań i w związku z tym, np. w przypadku nauk o zdrowiu, może stawiać bardzo konkretne wymagania i ograniczenia. Przy czym wymusza ona często bardzo bezpośrednie i jednorodne parametry związane np. z uzyskaniem lepszego stanu pacjenta w wyniku jakiejś terapii w określonym zakresie lub wypracowaniem zdolności wykonania większej ilości piruetów w określonej technice. Innymi słowy weryfikacja osiągnięcia oczekiwanego stanu lub rezultatu musi być możliwa wewnątrz metod i dyskursu danej dziedziny. Z drugiej strony zbudowanie kontekstu – a w przypadku sztuki także wskazanie określonej konwencji – pozwala objaśnić przebieg procesu prowadzącego do uzyskanych wyników i umożliwia zweryfikowanie ich odkrywczości.

Bez względu na obszar zastosowania, badania takie prowadzone są niemal zawsze w kontekście akademickim. Wyróżnia je od innych właśnie nieodzowna obecność praktyki, bez

⁵ Termin ten zostaje wyjaśniony poniżej.

wglądu w którą nie ma się dostępu do faktycznych wyników badań, a jedynie ich kontekstu. Jest to pewne uproszczenie, ale właśnie sukces owej praktyki stanowi jednocześnie o sukcesie naukowym.

1.2 Practice-led research

W przeciwieństwie do *PBR* w *practice-led research (PLR)* praktyka jest integralną częścią badań, ale ich wyniki mogą być w wystarczający sposób zaprezentowane w formie tekstowej. Różnica ta związana jest z innymi celami *PLR*, jak opisuje to Candy, w przypadku *PLR* „(...) głównym celem badań jest pogłębianie wiedzy o praktyce lub poszerzanie wiedzy w praktyce. Takie badania obejmują praktykę jako integralną część ich metody i często wpisują się w ogólny obszar badań w działaniu.” (Candy, 2006, s.1). Pozornie definicja ta jest bardzo zbliżona do dotyczącej *PBR*, podkreśla ona jednak, że w tym przypadku badania mają prowadzić do wytworzenia nowej wiedzy o praktyce lub jej dotyczącej, a nie koniecznie wiedzy praktycznej.

W najszerszym znaczeniu *practice-led research* jest określone przez równie ważny nacisk położony na artystę-praktyka, twórczy produkt jak i proces krytyczny. Miejsce poszukiwań może rozpocząć się w dowolnym z tych trzech punktów (H. Smith & Dean, 2009b, s.47).

Innymi słowy jest to propozycja metapraktyczna, nastawiona na podnoszenie poziomu rozumienia procesów zachodzących w praktyce, która może jednocześnie doprowadzić do zaproponowania nowych metod i strategii działania w danym obszarze. W tym zakresie twierdzenia różnych krytyków jednak różnią się. Część z nich tak jak Andrew McNamara mocno wskazuje na teoretyczny i wyjaśniający charakter *PLR* (McNamara, 2012, s.2), a inni podkreślają jego bardziej pragmatyczne funkcje. Zauważają przy tym, że wyższe waloryzowanie tej propozycji jako „bardziej auto-refleksyjnej” od innych jest problematyczne (H. Smith & Dean, 2009b, s. 46-48).

Bez względu na to zróżnicowanie, źródłem przesłanek dla podjęcia takich badań pozostaje wciąż samo doświadczenie praktyków. Ich cele mogą dotyczyć metod pracy, które potwierdziły już swoją skuteczność i znalazły profesjonalną akceptację, ale przyczyny ich efektywności pozostają niejasne. W tym sensie *PLR* jest odpowiedzią świata akademickiego – bo obecny jest głównie w tzw. *HEIs (higher education institutions)* – na potrzeby artystów. Andrew McNamara twierdzi nawet, że już przyczyną powstania tej propozycji było stopniowe umożliwianie artystom zdobywania stopni naukowych z jednoczesnym włączeniem szkół artystycznych w reguły funkcjonowania uniwersytetów. Wymusiło to poszukiwanie metod na

przekroczenie barier i sceptycyzmu związanego z uznaniem poznawczej wartości praktyk artystycznych, który potęgował

(...) pogląd, że chociaż praktyka artystyczna była już uznawana za wartościowy przedmiot badań i studiów, faktyczna praktyka prowadzona z perspektywy praktyka nie była uważana za badania ani nawet nie nadawała się do uwzględnienia w ramach badań akademickich (Petelin, 2006, s. 26).

Tym samym – nie tylko w Australii – *PLR* stał się areną negocjowania relacji pomiędzy strategiami naukowymi i artystycznymi w badaniach akademickich. Z obu perspektyw wywoływało to i wywołuje różne problemy. Artyści wkraczający w przestrzeń uczelni, a zatem także szczegółowo regulowanych granic dziedzin, systemów oceny, ewaluacji i parametryzacji, musieli zacząć mierzyć się z normami, które kształtowane były w dużej mierze przez dyskurs nauk ścisłych połączony z naciskiem na możliwość kapitalizacji generowanej wiedzy. Jednocześnie jednak przestrzeń ta mogła zaoferować im infrastrukturę, wiedzę, kompetencje i – paradoksalnie – szansę na częściową ucieczkę od koncentrowania się na końcowym przedmiocie artystycznym na rzecz poświęcenia uwagi procesowi twórczemu zgodnie z określonym „reżimem” intelektualnym.

McNamara jako wieloletni opiekun prac dyplomowych przygotowywanych poprzez *PLR*, opisał zasady, którymi należy się kierować. Należy do nich na przykład unikanie pisania i w praktyce, także prowadzenia refleksji w trybie pierwszoosobowym. Według Australijczyka, „ja” nie powinno być instancją zbyt mocno wpisaną w dyskurs *PLR*. Podobnie jak w przypadku *PBR* może to skutkować uproszczeniem kryteriów badania i sprowadzeniem ich wyłącznie do partykularnych doświadczeń badacza, a dalej także kompletnym rozmyciem się celowości takiej pracy. Prymarnie powinna ona prowadzić przynajmniej do nowych, intersubiektywnych wglądów w istniejącą już wiedzę. W związku z tym należy podjąć szereg strategii zwiększania dystansu poznawczego. Taką może być „artystyczny audyt” (*artistic audit*), czyli w praktyce osadzenie danej pracy w szerokim kontekście synchronicznym i diachronicznym. Ma on także służyć unikaniu uzasadniania badań wyłącznie potrzebami praktyki, co byłoby znów sprzeczne z oczekiwaniami co do wartości naukowej. *PLR* opiera się wprawdzie na doświadczeniu praktyki artystycznej, ale ostatecznie nie może dotyczyć jego samego. W związku z tym w procesie badawczym nie można traktować teorii instrumentalnie wobec praktyki i odwrotnie – dostosowywać jedną do drugiej tak, by zaspokajać uprzednie oczekiwania.

Niejako odpowiadając na takie niebezpieczeństwo, Smith i Dean w pozytywny sposób zwracają uwagę, że *PLR* w najpełniejszy sposób uwzględnia dynamiczną relację pomiędzy nauką i sztuką, która może owocować nowymi strategiami i metodami badawczymi, a także

zaspokajać potrzeby obu tych sfer (H. Smith & Dean, 2009b, s.213), choć w różnym stopniu. Wymaga to jednak ich ciągłego balansowania, by nie wpaść w pułapkę selektywnego czerpania z dyskursu naukowego treści, które są w prosty sposób adekwatne dla praktyki lub odwrotnie, projektowania koncepcji teoretycznych na proces zbierania danych z procesu badawczego i sam ten proces. McNamara sugeruje, że prostą strategią uniknięcia obu tych problemów jest odpowiednie sformułowanie pytania badawczego, które jest niezależne od kontekstu, co wymaga rygorystycznego przeglądu literatury uwzględniającej „inne praktyki, szersze konteksty twórcze i kulturowe, historyczne precedensy lub wspólne tematy eksplorowane gdzie indziej w innych praktykach – wszystko to pozwala na pewien stopień krytycznego dystansu od bezlitosnych rozważań [tylko] własnej praktyki” (McNamara, 2012, s.8). Pomylenie jej samej z badaniami, byłoby przy tym najgorszym możliwym efektem i zarazem jest częstym precedensem (May, 2015, s. 3) skutkującym ukrytym założeniem, że wiedza wytwarzana w praktyce kwalifikuje się automatycznie jako efekt badań. Przy czym McNamara podkreśla, że najciekawsze wyniki mogą pojawić się tam, gdzie potrzeby praktyka i badacza-praktyka się nie spotykają (McNamara, 2012, s.11), a nie w sytuacjach, gdy ich korelacja jest oczywista.

1.3 Research-led practice

Swoistym rozwinięciem lub alternacją *PLR* jest *research-led practice (RLP)* – oba terminy nie funkcjonują wprawdzie zamiennie, ale często towarzyszą sobie (H. Smith & Dean, 2009b, s. 1) w opisach konkretnych projektów. Wynika to po części z faktu, że choć różnica między nimi jest teoretycznie klarowna, to w praktyce prowadzenia badań szybko staje się co najmniej mglista. W pierwszym przypadku celem jest zrozumienie i dyskursywne wyjaśnienie procesów zachodzących wokół lub poprzez określone działania artystyczne, natomiast w drugim przypadku celem jest zastosowanie wiedzy dyskursywnej, by rozwijać techniki i strategie twórcze. Jeśli jednak spojrzeć na oba te cele z perspektywy badacza-artysty, wówczas może się okazać, że układają się one w sekwencję: *practice[-led]> research[-led]> practice*. Rodzi to pytanie, na ile w przypadku prowadzenia *PLR* możliwe jest powstrzymanie się od pewnej dyskursywnej prekonceptualizacji przedmiotu badań, która musiałaby jednocześnie oznaczać, że wcale nie praktyczna (habitualna), a pojęciowa (propozycyjalna) hipoteza stanowi ich punkt wyjścia. Powstały w ten sposób dylemat przyczynowo-skutkowy zostanie przedyskutowany w dalszej części tekstu. Nie wyklucza on jednak przyjęcia, że *RLP* to właśnie taki rodzaj badań, w których często zaawansowana wiedza z tradycyjnych dziedzin zostaje zaaplikowana do praktyki artystycznej w celu wytwarzania lub doskonalenia metod

i strategii twórczych. Przypomina to *modus operandi* badań wdrożeniowych prowadzonych zwykle w ramach nauk ścisłych (H. Smith & Dean, 2009b, s.7). Przykłady takich projektów stanowią zaś działania, które z największym optymizmem przyjmują połączenie nauki i sztuki, a wiele z nich dotyczy sztuk performatywnych i tańca.

Wybitny brytyjski choreograf Wayne McGregor przez wiele lat ściśle współpracował z grupą neurokognitywistów w celu rozwijania swoich praktyk twórczych w oparciu o najnowsze ustalenia neuronauk, które znalazły zastosowanie w jego spektaklu *Ataxia* (McCarthy i in., 2006, s.475). Ci sami specjaliści, którzy byli jego partnerami/konsultantami w projekcie, prowadzili jednocześnie własne badania (Delahunta i in., 2004; Hale, 2004). Relacja nauki i sztuki jest tworzona w jeszcze bardziej bezpośredni sposób w działaniach Ivara Hagendoorna, który posiadając szerokie kompetencje z zakresu filozofii oraz kognitywistyki zastosował wiedzę o procesach poznawczych człowieka do sformułowania przynajmniej kilku konkretnych rozwiązań i strategii dla tworzenia choreografii (Hagendoorn, 2004, 2012). Podobne działania w współczesnie podejmują w Wielkiej Brytanii także m.in. Corinne Jola (Bläsing i in., 2012; Sundström & Jola, 2021), Freya Vass-Rhee (Vass-Rhee, 2018), Klara Łuczniak (Łuczniak, 2015), w Kanadzie Pil Hansen i Bruce Barton (Hansen & House, 2017). Także w polskim kontekście pojawiają się badacze-artyści działający w podobny sposób: Tomasz Ciesielski prowadzący badania i warsztaty taneczne w oparciu o wiedzę z zakresu neurokognitywistyki (Ciesielski, 2014); Hanna Raszewska-Kursa, która jednocześnie jest niezwykle aktywna jako autorka tekstów krytycznych oraz naukowych jak i liderka grupy zajmującej się praktyką kinetografii.

Indywidualne cele, doświadczenie oraz kontekst realizacji projektów *RLP* mają istotny wpływ na ich efekty, którymi zwykle są dzieła artystyczne. Artyści-badacze związani prymarnie z uczelniami mają zwykle większą wolność twórczą, wynikającą bezpośrednio z mniejszego wpływu komercyjnego sukcesu tworzonych przez nich dzieł na ich zawodowy sukces. Stwarza to większą przestrzeń na eksperyment, a ta z kolei często staje się przesłanką, dla której artyści aplikują na studia teoretyczne (Haseman, 2006, s. 99). Z drugiej strony, wielu badaczy prowadzących wartościową działalność twórczą jest marginalizowanych na rynku sztuki właśnie ze względu na dość dystalną relację z głównym obiegiem sztuki. Wreszcie presja jaka wywierana jest przez rynek na tempo i możliwość sprzedaży widowisk tanecznych sprawia, że artyści-badacze funkcjonujący prymarnie w jego ramach często zmuszeni są do uproszczeń i postawienia atrakcyjności dzieła scenicznego ponad jego inne wartości.

W jednym i drugim przypadku największe wyzwanie *RLP* stanowią pragmatyczne cele oraz faktyczny brak możliwości odróżnienia wyników badań od wytworzonej praktyki lub

artefaktu artystycznego. Sprawiają one, że szczególnie łatwe jest stawianie tej propozycji zarzutów o brak wytwarzania nowej wiedzy i niezachowywanie rygorów naukowych. Uwaga ta wydaje się przynajmniej częściowo uzasadniona, gdyż efektem *RLP* jest czasem rodzaj *dance-fiction* – nauka zostaje wykorzystana instrumentalnie w strategiach uprawdziwiania fikcyjnych dyskursów scenicznych (Ciesielski, 2014, s. 162-165). Metodą uniknięcia tego może być odpowiednie sformułowanie pytania badawczego, które według Shirley McKechnie i Catherine J. Stevens – obok uporządkowania refleksji – jest tym co odróżnia *RLP* od zwykłej praktyki. Ramy dla ich formułowania tworzą współcześnie fizyka, (neuro)biologia, psychologia, nauki społeczne i wiele kombinacji powyższych dziedzin oraz dyscyplin (McKechnie & Stevens, 2009, s.95).

1.4 Art-based research

Jak wskazuje sama nazwa, propozycja *art-based research (ABR)* eksponuje przede wszystkim sztukę – pracę z i w oparciu o przedmiot artystyczny oraz odpowiadające mu wartości – ponad samą praktykę. Akcent ten jest pozornie mało znaczący, jednak znajduje bardzo mocne odzwierciedlenie w priorytetach i metodach badawczych. Shaun McNiff definiuje *ARB* jako:

(...) systematyczne wykorzystywanie procesu artystycznego, faktyczne dokonywanie artystycznej ekspresji we wszystkich z różnych form sztuki, jako podstawowy sposób zrozumienia i zbadania doświadczenia zarówno przez badaczy, jak i przez osoby, które angażują w swoje badania (McNiff, 2008, s. 29).

Bezpośrednim źródłem tej definicji jest przekonanie, że sztuka ma własną, długą i bogatą tradycję badawczą, przez którą rozumiane są wszystkie działania artystów, które służyły doskonaleniu ich metod oraz strategii twórczych. Przy czym w przypadku tej propozycji w sposób szczególny uwzględnia to coraz większą i stale rosnącą tradycję zróżnicowanych form terapii kreatywnej⁶. Jak zauważa McNiff, profesje wykorzystujące sztukę w terapii, opiece

⁶ W dyskursie anglosaskich wyraźnie odróżnia się *art therapy*, która w polskim kontekście tłumaczona jest zwykle jako arteterapia od *expressive arts therapy*, która pojawia się jako terapia ekspresyjna lub ekspresywna. W źródła anglojęzycznych odróżnia się je wskazując na to, że pierwsza uwzględnia wykorzystywanie wyłącznie sztuk wizualnych/plastycznych w działaniach terapeutycznych, a druga stosuje także narzędzie pochodzące z innych form sztuki. W języku polskim istnieje jeszcze więcej terminów, budowanych wokół zestawień: terapia sztuką, terapia poprzez sztukę, terapia przez sztukę, terapia kreatywna, terapia zajęciowa, terapia tańcem i ruchem itd. Wobec tego zróżnicowania zdecydowałem się na formę „terapia kreatywna”, które wydaje się adekwatne w kontekście prac Shauna McNiffa, ale wybór ten ma charakter doraźny i zaproponowany jest poza rozwijającym się dyskursem tego rodzaju terapii w Polsce.

zdrowotnej oraz edukacji opierają się na procesach poznawania, komunikowania i przekształcania sytuacji lub doświadczeń życiowych poprzez artystyczną ekspresję. Jednak, gdy dochodzi do prowadzenia systematycznych badań polegają na innych dyscyplinach, w tym przede wszystkim na psychologii (S. McNiff, 2008, s. 29). Choć badacz nie neguje wartości takiego podejścia, sugeruje by w *ABR* wykorzystywać elementy terapii kreatywnej, w tym tworzenie dzieła sztuki przez badacza jako metodę badawczą (S. McNiff, 1998, s.13). Innymi słowy proponuje, by niejako w zbliżonym do terapeutycznego procesie twórczym artysta pogłębiał, badał i komentował swoją praktykę terapeuty lub pedagoga.

Aby było to możliwe badacz może zastosować szereg różnych strategii. Może na przykład czerpać z tradycji innej formy sztuki niż ta będąca jego prymarnym doświadczeniem. McNiff egzemplifikuje to rozwiązaniem wprowadzeniem improwizacji ruchowej jako formy interakcji z własnymi obrazami pozwalającej na pogłębianie rozumienia procesów twórczych źródłowych dla tych dzieł (S. McNiff, 2008, s.31). To oczywiście wzbudza uzasadnione obawy o wartość poznawczą takich badań. Gest sięgnięcia po inną formę sztuki jest swoistą alternacją dystansowania się od przedmiotu dociekań dzięki określönemu, „zewnątrznemu” dyskursowi naukowemu. Posługiwanie się takim wymaga jednak jego znajomości i wykształcenia odpowiednich kompetencji. W odniesieniu do powyższego przykładu: strategie artystyczne związane z improwizacją wcale nie są oczywiste i prostsze np. od metodologii badań psychologicznych. Innymi słowy, nie ma zbyt wiele przesłanek by z marszu stwierdzić, że malarz ma odpowiednią wiedzę i umiejętności, by badać swoją praktykę przez improwizację ruchową w kontekście akademickim. McNiff w swoim tekście czyni natomiast takie ukryte założenie stwierdzając, że na wyniki badań negatywny wpływ mogą mieć wysokie kompetencje techniczne badacza (np. w tańcu) i w związku z tym amatorzy mogą otrzymywać wręcz bardziej reprezentatywne i prawdziwe wyniki (S. McNiff, 2008, s.32).

Sposobem na uwiarygodnienie takiego procesu i powstających w jego wyniku obserwacji mają być punktowe strategie zmierzające ku krytycznemu strukturyzowaniu procesu badawczego: ograniczenie charakteru lub ilości dzieł, zapraszanie do pracy (jako obserwatorów i aktywnych uczestników) i jej interpretacji inne osoby, porządkowanie i ujednolicanie czasów interakcji, dokumentację działań, itp. Zarazem jednak – w kontekście przytoczonego przykładu – porządkowanie strategii badawczych wokół improwizacji ruchowej automatycznie przemieszcza faktyczny obszar badawczy w jej kierunku, oddalając od punktu wyjścia w dziełach malarskich. McNiff wydaje się być świadom tego ryzyka i sugeruje, by protokół badawczy czynić możliwie prostym, gdyż „proces twórczy bez wątplenia ujawni [w nim] swoją zmienność i głębię” (S. McNiff, 2008, s.32).

Konsekwencją powyższych założeń jest ograniczone wykorzystanie deskryptywnych i narracyjnych form tekstu jako sposobu komunikowania badań. Nie jest on radykalnie dyskwalifikowany, ale obarczony nieufnością na gruncie przekonania, że bardziej „prawdziwe” jest bezpośrednie doświadczenie, a w wystarczający oraz bardziej adekwatny sposób wyraża się ono w przedmiocie artystycznym (S. McNiff, 2008, s. 35). Czynnikiem weryfikującym ważność takiej wiedzy jest w *ARB* jej stosowalność, która w idealnej sytuacji wykracza poza partykularne potrzeby badacza. W wyjaśnieniu relacji pomiędzy nim a przedmiotem dociekań McNiff odsyła do, istotnego w dyskursie *ARB*, kontekstu psychoanalizy. Odwołuje się do prac Siegmunda Freuda podkreślając za nim, że badacz powinien powstrzymać się od stawiania uprzednich sądów na rzecz przyglądania się przedmiotowi badań w możliwie otwarty i bezpośredni sposób. Kluczowym wskaźnikiem dla wykształcania metod powinna być ich funkcjonalność, najlepiej wykraczająca poza konkretne badania i partykularne cele badacza. Przy czym to, co powinno być transferowalne to właśnie rodzaj strategii badawczych, a nie same ustalenia, które z założenia każdorazowo mogą być inne – w *ARB* replikowalność badań jest uznawana za niepotrzebne ograniczanie sztuki, której walorem ma być mnogość interpretacji (S. McNiff, 2008, s.34). Pojawiające się w tym momencie zróżnicowanie McNiff odczytuje jako szczególnie wartościowe w relacji do tradycyjnej nauki, w której dąży się do tworzenia stałych paradygmatów, szybko oddalających się od faktycznego doświadczenia. Narzędzia twórcze mają natomiast mieć zdolność penetrowania zróżnicowanych obszarów życia.

Na tym tle *ARB* jest jedną z niewielu propozycji, które bezpośrednio wskazuje na możliwość wykorzystania strategii twórczych w dziedzinach wykraczających poza sztukę, głównie w obszarze psychologii i nauk społecznych. Sztuka ma być na przykład źródłem konkretnych metod pozwalających zrozumieć i rozwiązywać trudności oraz napięcia powstające w grupach społecznych, między innymi dlatego, że odwołuje się do radykalnie innego typu doświadczenia współobecności. McNiff podaje przykład zastosowania grupowych sesji gry na bębnach jako sposobu na zdiagnozowanie – także poprzez obserwację relacji rytmicznych – napięć w grupie i jednocześnie narzędzie ich redukowania (S. McNiff, 2008, s.35). Wydaje się, że właśnie osadzenie w kontekście terapeutycznym jest tym, co kształtuje propozycje *ARB*. Psychoterapia wykorzystująca sztukę jest dziedziną, która wciąż dynamicznie się rozwija i związana jest z przeformulowywaniem definicji zdrowia i dobrobytu. To, wobec ograniczonych zasobów wiedzy, predestynuje badaczy do formułowania autotematycznych, dość radykalnych hipotez, a zarazem motywuje ich, by funkcjonując w przestrzeni ochrony zdrowia udowadniać skuteczność swoich metod w odniesieniu do konkretnych schorzeń.

Odpowiedzią na tę drugą motywację jest *evidence-based practice*, omówiona w następnym rozdziale.

Niejednoznacznie wyrażanym przez McNiffa źródłem jego koncepcji jest psychoanaliza, w tym przede wszystkim jej rozwinięcie w pracach Carla G. Junga. Wynika to częściowo z obecności jego rozważań w dyskursie terapeutycznym. Szczególnie chętnie wykorzystuje się np. jungowską psychologię głębi, próbując znajdować korelacje pomiędzy stanami psychicznymi, a symboliką efektów działań twórczych pacjentów. McNiff w swoich pracach często odwołuje się do Junga, przytaczając jego rozumienie wyobraźni (S. McNiff, 1998, s.17) oraz omawiając relację pomiędzy procesem twórczym o świadomością (S. McNiff, 1998, s.46). Owe odwołania mają przy tym charakter kontekstualny i stanowią uzupełnienie dla wskazywania źródeł *ARB* w psychologii sztuki. W sposób szczególny brytyjski badacz odsyła do prac Rudolfa Arnheima – niemiecko-amerykańskiego medioznawcy oraz psychologa sztuki, który także silnie odwoływał się do psychoanalizy w badaniach nad sztukami wizualnymi (Arnheim i in., 2013) oraz do prac Susanne Langer – amerykańskiej filozofki zajmującej się poznawczymi aspektami percepcji sztuki (Kubiak, 2017, s. 6), które wyraziła przede wszystkim w książce *Philosophy is a New Key* (Kubiak, 2017, s. 7). Kontekst tych odniesień i źródeł w wyraźny sposób umieszcza *ARB* na pograniczu sztuki oraz wczesnej psychologii, sprawiając, że propozycja ta cieszy się dość ograniczonym zainteresowaniem współczesnej nauki.

1.5 Evidence-based practice

Evidence-based practice (EBP) można uznać za przeciwieństwo *ARB*. Propozycja ta jest bezpośrednio związana z naukami o zdrowiu i medycyną. Jako koncept, nazywany wówczas raczej *evidence-based medicine*, pojawiła się w latach 70., przede wszystkim w Wielkiej Brytanii oraz Kanadzie w odpowiedzi na szereg trudności rozpoznawanych w systemie opieki zdrowotnej: dystans pomiędzy wynikami najnowszych badań a faktycznymi praktykami leczenia, niska jakość badań prowadzonych w naukach o zdrowiu i wynikający z niej nadmiar danych o wątpliwej wartości, który prowadzi do nieefektywnych lub wręcz szkodliwych metod leczenia (Gilroy, 2006, s.8). Dynamiczny rozwój *evidence-based medicine* nastąpił w latach 90., gdy ze względu na uniwersalność wyzwań dostrzeżonych w tej propozycji, dominująca stała się nazwa *EBP* i szybko zyskała akceptację na całym świecie (Reynolds, 2008, s.3-5) promowana jako:

(...) podejście do opieki zdrowotnej, w którym pracownicy służby zdrowia wykorzystują najlepsze możliwe dowody, tj. najbardziej adekwatne dostępne informacje, aby podejmować decyzje kliniczne

dla poszczególnych pacjentów. *EBP* ceni, wzmacnia i rozwija wiedzę kliniczną, wiedzę o procesach chorobowych i patofizjologii. Obejmuje złożone i świadome podejmowanie decyzji opartych nie tylko na dostępnych dowodach, ale także na cechach pacjenta, sytuacjach oraz preferencjach. Zakłada, że opieka zdrowotna jest zindywidualizowana i podlega ciągłym zmianom oraz uwzględnia przypadkowość i prawdopodobieństwo. Ostatecznie *EBP* jest formalizacją procedur opieki, które najlepsi lekarze stosowali od pokoleń (McKibbin, 1998, s. 396).

Jako takie, *EBP* pozostaje wciąż aktualnym – choć nie wszędzie instytucjonalnie sformalizowanym – dość konserwatywnym zestawem reguł i zasad dla praktyki oraz etyki w badaniach w zakresie ochrony zdrowia. Zarazem jednak propozycja ta bardzo szybko rozprzestrzeniła się na inne rodzaje działalności, w tym te dystalne lub w ogóle nie związane z wyjściowym obszarem (Reynolds, 2008, s.2). Należą do nich także terapie kreatywne, których praktycy od momentu pojawienia się tego pojęcia wykorzystywali je dla określenia poszukiwań metod dla samodoskonalenia, ale też dla potwierdzonej w ilościowych badaniach empirycznych walidacji swoich praktyk. Oczywiście, faktycznymi adresatami takich badań są pacjenci i instytucje finansujące ich leczenie (Gilroy, 2006, s.1). Zastosowanie *EBP* w tym obszarze nie odbywa się jednak bez wątpliwości i obaw. Dotyczą one głównie: ryzyka utracenia specyficznej wiedzy wytwarzanej i posiadanej przez praktyków, wynikającej z tego potencjalnej uniwersalizacji i homogenizacji zwykle dość indywidualnych strategii działania i wreszcie samej zdolności specjalistów terapii kreatywnych do wejścia w dyskurs naukowy. Ta ostatnia wątpliwość jest przy tym związana nie tylko z możliwościami zdobycia przez nich odpowiednich kompetencji, ale relacji wiedzy/władzy wobec których muszą się wówczas ustanowić (Gilroy, 2006, s.26-27).

Z perspektywy terapii kreatywnych *EBP* przeanalizowała Sam Gilroy w książce *Art Therapy, Research and Evidence Based Practice*. Zwróciła ona uwagę, że jest to fenomen polityczno-społeczny czy wręcz filozofia, związana bezpośrednio z tak lokalną jak i światową polityką w zakresie systemów opieki zdrowotnej, edukacji, nauki i sprawiedliwości (Gilroy, 2006, s. 7). Według Gilroy jego podstawy stanowi modernizm w nauce, będący źródłem przekonania o wartości dowodu naukowego. W przypadku *EBP* w zasadzie wyłączną, akceptowalną metodą uzyskania tego dowodu są tzw. randomizowane, kontrolowane badania kliniczne zapewniające falsyfikowalność wyników. Ich wykorzystanie wymaga podążania za szeregiem reguł metodologicznych, przy czym o ich faktycznym spełnieniu decydują wyłącznie parametry statystyczne. Na ich podstawie stwierdzany jest poziom ważności i uniwersalności uzyskanych wyników.

Niezależnie od współczesnej krytyki takich metod, Gilroy stwierdza, że istnieje ogromny obszar wiedzy, którego nie sposób za ich pomocą uchwycić, a który stanowi istotną

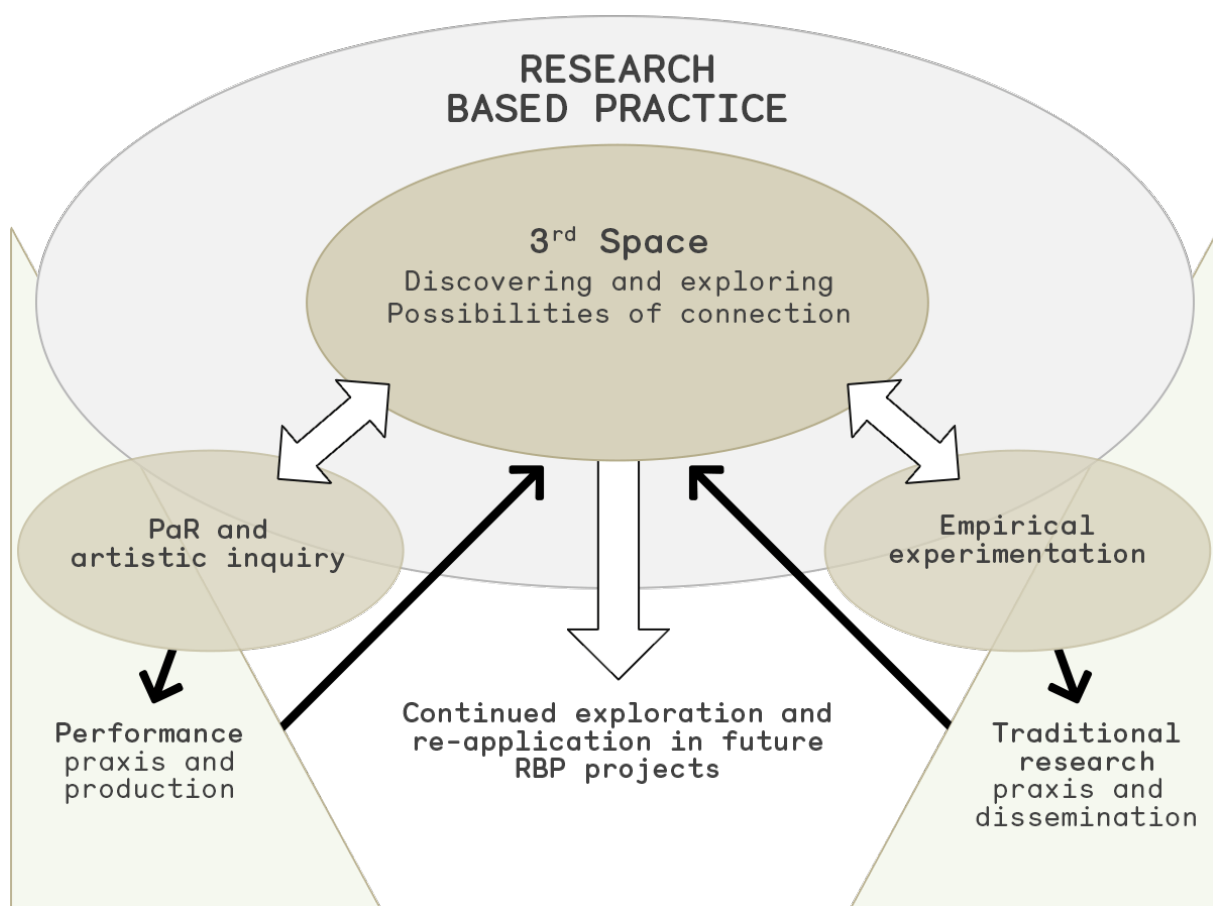
część doświadczenia praktyków terapii kreatywnych (Gilroy, 2006, s.2). Nie widzi jednak możliwości całkowitego wykroczenia poza, ugruntowany społecznie i politycznie, porządek nauki, z którym związane jest *EBP* (s. 34). Proponuje w zamian stosowanie strategii zmniejszania do niego dystansu poprzez: nabywanie odpowiednich kompetencji; budowanie (instytucjonalnych) baz pojęć oraz wytycznych, które pozwolą w części normatywizować terapie kreatywne oraz prowadzenie badań na mniejszych grupach, bliskich studium przypadku, które w odpowiedniej skali mogą być argumentem wskazującym na nieredukowalne, subtelne różnice w terapiach kreatywnych związane z kontekstem ich prowadzenia. Można je także uzupełniać o dodatkowe materiały o charakterze jakościowym takie jak zdjęcia, narracyjne relacje, wywiady z pacjentami, które pozwolą niuansować odwołania do istniejących badań (klinicznych, podstawowych, wdrożeniowych, etc.) i wiedzy z innych obszarów (Gilroy, 2006, s.35-38). Naturalnie, realizacja takich strategii musi mieć charakter negocjowania miejsca dla badacza, jego relacji do przedmiotu badań i przede wszystkim faktycznych grup kontrolnych. W praktyce więc, jak zauważa sama Gilroy, choć prowadzenie projektów badawczych dotyczących sztuki w kontekście dominującego, ilościowego paradygmatu naukowego wydaje się być jedyną drogą dla jego transformacji, pozostaje to niezwykle trudnym zadaniem.

1.6 Research-based practice

Autorską i obiecującą strategię redukcji dystansu pomiędzy strategiami artystycznymi a badawczymi, zaproponowali Pil Hansen i Bruce Barton. Ich model *research-based practice* dotyczy badań, które:

(...) przekraczają wielorakie dyscypliny naukowych i twórczych dociekań (...). Zamiast [jednak] badać ukrytą wiedzę i wpływ praktyki artystycznej stosując metody artystyczne lub podejście naukowe i akademickie, byliśmy zainteresowani ustanowieniem wzajemnych kanałów sprzężenia zwrotnego, które mogą rozwijać wszystkie te praktyki badawcze. Zaproponowaliśmy ustanowienie specyficznych dla danych dyscyplin przestrzeni badawczych, które są określone przez odpowiednie normy metodologiczne i rodzaje użyteczności każdej z zaangażowanych dyscyplin, ale podejmują wspólny zestaw pytań (Hansen, 2017, s. 32).

Swój koncept kanadyjski duet zobrazował także w postaci diagramu:



Il. 1. Model Research-based practice. Źródło: Hansen & Barton, 2009, s. 132.

W praktyce, zastosowanie tego modelu oznacza utworzenie zespołu, w którym znajdują się przedstawiciele co najmniej dwóch dyscyplin – jednej o charakterze artystycznym, a drugiej naukowej. Każda z nich może być tworzona przez indywidualnego badacza lub jeden z nich może tworzyć kilka takich przestrzeni, jeśli posiada multimetodologiczne kompetencje. Jedno i drugie w praktyce oznacza dość głęboki dystans do istniejących obok siebie dyskursów – jest on niezbędny tak dla efektywnej, ale bardzo bliskiej współpracy pomiędzy wieloma badaczami jak i dla jednego badacza, który w swoim doświadczeniu wiele razy przemieszcza się pomiędzy różnymi porządkami (Hansen, 2017, s.32). Wyznaczają one szeroko zdefiniowane pola badawczego/performatywnego praxis (Hansen & Barton, 2009, s. 131) oraz wskazują tradycje rozpowszechniania wyników swoich ustaleń. Już na tym etapie ujawniać mogą się obszary, w których wybrane metodologie mogą się wzajemnie informować i wzbogacać. Takie początkowe dane można następnie wprowadzić do projektu badawczego, który uwzględnia istnienie trzech różnych, ale powiązanych przestrzeni pracy, przy czym w każdej z nich udział biorą wszyscy uczestnicy badania:

1. Pierwsza z nich koncentruje aktywność uczestników projektu na zdobywaniu i doskonaleniu umiejętności artystycznych, a modelowana jest przez starannie dobrane

i rygorystycznie stosowane strategie twórcze. W kontekście powyższych rozważań przestrzeń ta kierowana jest przez odpowiednie dla danego projektu konwencje performatywne. Można powiedzieć, że stosuje się tutaj rozwiązania zbliżone do *PBR* oraz *practice-as-research*, a ich celem jest powstanie dzieła sztuki – przedmiotu artystycznego lub właśnie nowych metod jego tworzenia.

2. W drugiej przestrzeni, która koncentruje się na eksperymentach empirycznych, działania są determinowane przez metodologie oraz metody badawcze, wynikające bezpośrednio z przyjętego nadrzędnego dyskursu. Tutaj cele mają charakter poznawczy i do nich dostosowane są także sposoby komunikacji uzyskanych wyników.

3. Trzecia przestrzeń *RBP* jest według Hansen i Bartona obszarem działania, w którym zdefiniowane wcześniej elementy wybranych dyscyplin artystycznych i naukowych stają się punktem wyjścia dla niekonwencjonalnych i spontanicznych interakcji stymulowanych w celu zbadania możliwych połączeń i aplikacji. Tak powstałe emergentne i nieukształtowane połączenia są później porządkowane. Podjęta zostaje próba wykształcenia nowych, transdyscyplinarnych, ale ustrukturyzowanych strategii badawczych. Ich wprowadzenie może przynosić rezultaty wartościowe w różnych obszarach. Jednocześnie jednak, podtrzymywane pozostają przestrzenie wyjściowe, gdzie prowadzone mogą być bardziej stabilne i kontrolowalne działania. Ostatecznie więc tak zaprojektowany proces badawczy powinien generować lub przynajmniej uwzględniać w wynikach: 1. pełnoprawne dzieło sztuki, 2. publikowalne wyniki badań empirycznych i 3. potencjalnie przejawiające się w różnych formach ustalenia wynikające z fuzji tych dwóch porządków.

Realizację takiego modelu Hansen demonstruje przykład projektu badawczego, który zrealizowała z kanadyjskimi artystami: Ame Henderson (choreografka, tancerka) oraz Jamesem Longiem (reżyser)(Hansen, 2017, s. 40-43). Punktem wyjścia dla badaczki były wnioski z obserwacji projektów wymienionych artystów, które poświęcone były pracy z pamięcią. Prowadzili oni w swoich zespołach (Theatre Replacemnet w Vancouver oraz Public Recordings w Toronto) poszukiwania strategii twórczych – zestawów zadań/ćwiczeń dla wykonawców – w których indywidualna pamięć uczestników procesu twórczego zostaje wykorzystana jako materiał do tworzenia choreografii. Hansen obserwowała ten proces, dołączając jednocześnie do zespołu w roli konsultanta lub dramaturga. Współpraca ta, zakończona z jednej strony powstaniem dwóch spektakli, a z drugiej wspólnej publikacji (Hansen & Henderson, 2011) stanowiła przestrzeń porządkowaną przez język oraz cele praktyki artystycznej. Równolegle towarzyszyły prowadzone były doświadczenia eksperymentalne, w których udział wzięli wymienieni artyści jako reprezentanci dwóch

zespołów. Ta przestrzeń strukturyzowana była przez wymagania metody naukowej – przede wszystkim zredukowano liczbę zmiennych i sformułowano falsyfikowalną hipotezę badawczą w oparciu o wybrany przez Hansen dyskurs naukowy, w tym przypadku teorię układów dynamicznych połączoną z ustaleniami kognitywistycznymi dotyczącymi pamięci. Badaczka później rozwijała i pogłębiała te badania również z innymi artystami (Hansen & House, 2017). Wreszcie, w ramach trzeciej przestrzeni Henderson, Long oraz Hansen wspólnie wykorzystali ustalenia tej ostatniej do wytworzenia nowych strategii. Szczegółowe ustalenia z badań eksperymentalnych wsparte naukowym aparatem pojęciowym pozwoliły dostrzec istotność czynników, które wydawały się być drugorzędne dla procesu twórczego. W efekcie zmodyfikowano i rozszerzono zestaw zadań wykorzystywany w procesie twórczym, odnajdując przy tym rozwiązania, które nie mogłyby powstać bez połączenia dwóch porządków działania i których zastosowania wykroczyły poza tę jednostkową współpracę (Hansen, 2017, s. 45). Praktycznie ustalenia te stały się źródłem powstania nowych spektakli, kursu akademickiego oraz licznych tekstów naukowych dotyczących performatywności pamięci, dramaturgii oraz strategii twórczych w teatrze tańca (s.40).

Jak widać proces *RBP* jest dość energochłonny, bo wymaga rzetelnego i wyrównanego podtrzymywania dwóch porządków z jednoczesnym wytwarzaniem trzeciego. Zaletą takiego podejścia jest jednak ważność wyników badań, na każdym możliwym polu ich odbioru. Może to jednak oznaczać także, że np. publikacja naukowa powstała w wyniku takich prac będzie bardzo trudna do powiązania z performansem, którego tworzenie było także okresem zbierania danych. W idealnej sytuacji będzie jednak funkcjonowała także trzecia forma komunikacji wyników, będąca efektem interakcji sztuki i nauki. Może być ona jednak nie w pełni akceptowana przez ortodoksyjnych przedstawicieli pierwszej – ze względu na odejście od konwencjonalnie określonej estetyki i drugiej – z powodu niespełnienia wymagań naukowości wynikających bezpośrednio z wybranej metodologii. Takie niechciane dziecko poróżnionych rodziców może jednak przynieść odnowę dla obojga z nich.

Jak podkreśla Hansen, koncepcja *RBP* ma także na celu kształtowanie nowej polityki dystrybucji wiedzy i władzy. Zmierza ku przekroczeniu charakterystycznego dla badań związanych z praktyką artystyczną scenariusza, w którym pojawia się naukowiec, jako rodzaj „twardego” badacza i humanista w roli „miękkiego” mediatora, a artysta sprowadzony jest do funkcji przedmiotu badań (Hansen, 2017, s. 34). Przeformułowanie tego modelu stanowi nie tylko emancypację strategii twórczych względem naukowych jako źródła wiedzy, ale także punkt wyjścia do dyskusji o dostępie do infrastruktury i środków, a wreszcie przydawanej ustaleniom obu wartości społecznej. Wymusza także niemal w punkcie wyjścia praktyczną

weryfikację często bardzo spekulatywnych ustaleń nauki. W jednoznaczny sposób wypowiada się o tym Daniel Meadows, proponujący własną, choć zbliżoną na poziomie celów wizję *RBP* w obszarze nowych mediów:

Jedną z funkcji praktyka prowadzącego badania naukowe (*research-based practitioner*) jest „urzeczywistnianie” – czyli próby terenowe niektórych debat akademickich, które szaleją w salach zajęć, w czasopiśmie i w salach konferencyjnych. (...) W dłuższej perspektywie wartość *research-based practice* będzie mierzona dwoma kryteriami: „Czy te badania poszerzają wiedzę?” i „Czy te badania stanowią interwencję w danej dziedzinie, która zmieni sposób, w jaki inni wykonują swoją pracę?” (Meadows, 2016, s.193).

1.7 Research through practice

Wśród terminów wykorzystywanych dla opisywania praktyk łączących strategię naukowe i artystyczne niektóre są bardziej płynne niż inne i przez to wykorzystywane do uogólnień lub parafraz. Jednym z nich jest *research through practice* (*RTP*), który Brad Haseman wykorzystuje w swoich tekstach właśnie w takich celach (Haseman, 2007). Najistotniejszym z nich jest preliminarny artykuł *A Manifesto for Performative Research*, w którym chcąc uniknąć pomylenia różnych szkół badacz posługuje się *RTP* jako neutralnym desygnatem dla szerokiego spektrum działań (Haseman, 2006, s. 98). W podobny sposób termin wykorzystują także inni badacze z obszaru sztuk performatywnych (Kershaw & Nicholson, 2011b, s. 162) i nie tylko. Anne Douglas, Karen Scopa oraz Carole Gray używają *RTP* jako kategorii obejmującej różne typy badań w obszarze sztuk pięknych (ang. *fine arts*⁷). Wskazują oni na trzy współistniejące typy prowadzenia badań poprzez praktykę, na których istnienie wpływają czynniki takie jak finansowanie nauki, kontekst dyskursywno-teoretyczny, cele i grupy docelowe danych projektów (Douglas i in., 2000). Pierwszy typ określają jako *personal research* – praktyka badawcza i artystyczna są tutaj tożsame, a ich jednoznacznym celem jest stworzenie jakiegoś dzieła. W tym sensie obecność takich praktyk jest tyleż oczywista co ukryta, a w związku z tym często w ogóle nie komunikowana. Drugi typ to *research as critical practice* – obejmuje on działania, które zmierzają ku wykształceniu nowych metod twórczych lub negocjowaniu nowych relacji z odbiorcami sztuki zarówno w jak i poza porządkiem wystawienniczym. W tym przypadku badawczy czy też krytyczny aspekt działań jest otwarcie komunikowany oraz kontekstualizowany. Wreszcie trzeci typ to formalne badania prowadzone

⁷ Termin „*fine arts*” ma w kontekście anglosaskim nieco inną denotację niż „sztuki piękne”, stąd przywołanie oryginału.

w obszarze sztuk pięknych – *formal research in the practice of fine art*. Cele takich projektów są szerokie i obejmują rozwój danej dziedziny, aktualizowanie procesu kształcenia nowych artystów oraz doskonalenia już aktywnych twórców. Powstanie końcowego artefaktu jest tutaj fakultatywnym korelatem krytycznej refleksji, jeśli się pojawia to właśnie sfunkcjonalizowany jako dodatkowy argument lub egzemplifikacja hipotezy.

Najbardziej wyróżniające i charakterystyczne wykorzystanie tego terminu pojawia się jednak w designie, gdzie funkcjonuje w większej zbitej *design research through practice*. Ma to być taki rodzaj badań we wskazanym obszarze, która za ich konieczny element uznaje konstruowanie czy też prototypowanie. Zakłada istnienie zwrotnej relacji pomiędzy teoretyzowaniem (krytyczną refleksją) a fizycznym budowaniem i testowaniem rozwiązań (Koskinen i in., 2011, s. XI). Przykładem takiego projektu jest zrealizowany w Aarhus, w Danii projekt *iFloor*, w ramach którego zespół badawczy chcąc odpowiedzieć na skrajną redukcję relacji interpersonalnych w bibliotece – rozpoznaną jako efekt rozwoju technologicznego – stworzył interaktywną podłogę stymulującą takie interakcje. Proces jej powstania był wieloetapowy i w każdej fazie silnie wiązał planowanie, tworzenie, refleksję oraz działanie. Faktyczne „konstruowanie” rozwiązań poprzez prototypowanie zostało wskazane jako kluczowy moment pozwalający na rozpoznanie oraz rozwiązanie problemów, które mogły pozostać niezauważone. Stał się w związku z tym źródłem dwóch prac naukowych – doktoratów – w których autorzy zebrali wytworzoną w projekcie wiedzę i w ten sposób w postaci tekstu udostępnili ją do wykorzystania w kolejnych działaniach (Koskinen i in., 2011, s. 2-5). Jako wyróżniający się, właśnie ten model został ujęty w tabeli. Choć nie dotyczy on bezpośrednio sztuk performatywnych wydaje się relewantny właśnie ze względu na obecność prototypowania, rozumianego jako testowanie rozwiązań, które może jednocześnie radykalnie przeddefiniowywać postawiony problem badawczy. Podobne wyzwania stają przed twórcami teatru i tańca szukającymi nowych rozwiązań problemów, jakie stawiają przed nimi prace nad nowymi spektaklami lub warsztatem.

1.8 Research-creation

Research-creation (RC) to termin w dość ścisły sposób związany z kontekstem kanadyjskim, gdzie funkcjonuje jako ogólna i zarazem oficjalna nazwa dla szerokiego spektrum działań. Kanadyjska Rada ds. Nauk Społecznych i Humanistycznych (*Social Sciences and Humanities Research Council*) w klarowny sposób wskazuje zakres denotacji tej nazwy na

potrzeby wymogów dotyczących nadawania stopni naukowych i organizacji konkursów na granty badawcze. Określa je jako:

Podejście do badań, które łączy twórcze (*creative*) i akademickie praktyki badawcze oraz wspiera rozwój wiedzy i innowacji poprzez ekspresję artystyczną, badania naukowe i eksperymenty. Proces twórczy jest umiejscowiony w ramach działalności badawczej i tworzy zorientowaną krytycznie (*critically informed*) pracę w różnych mediach (formach sztuki). *Research-creation* nie może ograniczać się do interpretacji lub analizy twórczości twórcy, konwencjonalnych dzieł dotyczących rozwoju techniki lub pracy, która koncentruje się na rozwijaniu programów nauczania. Proces *research-creation* i wynikająca z niego praca artystyczna są oceniane zgodnie z ustalonymi kryteriami oceny merytorycznej SSHRC. Dziedziny, które mogą uwzględniać *research-creation*, mogą obejmować między innymi: architekturę, projektowanie, design, sztuki wizualne (np. malarstwo, rysunek, rzeźbę, ceramikę, tekstylia), sztuki sceniczne (np. taniec, muzykę, teatr), film, wideo, performance, sztuki interdyscyplinarne, media i sztukę elektroniczną oraz nowe praktyki artystyczne⁸.

RC może więc dotyczyć każdej dziedziny sztuki, ale w taki sposób, by oferowało krytyczne nowe wglądy lub nową wiedzę jej dotyczącą. Nie może być po prostu aplikacją istniejącej wiedzy ani też sposobem doskonalenia narzędzi dydaktycznych. *RC* jako termin oficjalny i skorelowany z obowiązującą polityką dotyczącą nauki oraz szkolnictwa wyższego, jest interpretowany w perspektywie zróżnicowanych praktyk takich jak *PBR*, *PaR*, *PLR*, *ABR* i innych. Jednak bez względu na konkretne strategie łączenia sztuki i nauki, mowa tutaj o wykorzystaniu pierwszej do wytwarzania wiedzy, która może prymarnie funkcjonować w obiegu akademickim, a nie artystycznym i w związku z tym podlegać określonym – wskazanym przez SSHRC kryteriom oceny (Loveless, 2015b, s. 42). Przyjęcie takiego założenia z perspektywy agencji dystrybuującej publiczne środki finansowe wydaje się adekwatne, okazuje się jednak problematyczne we wprowadzeniu w życie. Jak zauważa Risa Horowitz: „próba przeprowadzenia ślepej lub podwójnie ślepej recenzji badań [prowadzonych przez – T.C.] artystów pojawiających się w czasopiśmie jest zarówno niemożliwa, jak i niepożądana, ponieważ dokumentację naszych prac można tak łatwo znaleźć w internecie na stronach internetowych artystów i galerii oraz na stronach tak wielu czasopism i blogów o sztuce (Horowitz, 2014). Kanadyjska badaczka zwraca tym samym uwagę na istotny problem nieprzystawalności współczesnych porządków nauki i sztuki nie tylko na poziomie dyskursywnym czy teleologicznym, ale też pragmatycznym. Współcześnie standardową i akceptowaną międzynarodowo metodą weryfikacji i ewaluacji pracy naukowej jest tzw. *peer-review*, czyli recenzowanie tekstu przez innych, niekoniecznie bardziej doświadczonych badaczy posiadających kompetencje w danych obszarze. Aby ograniczyć

⁸ <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-eng.aspx#a22>

zagrożenie protekcyjizmem i wpływem uprzedzeń kulturowych, rasowych lub płciowych, w procesie tym ukrywa się tożsamość zarówno autorów jak i recenzentów. W większości przypadków *RC* jest to jednak po prostu niemożliwe. Teksty te dotyczą bezpośrednio działań artystycznych, które są często szeroko obecne w dyskursie medialnym, a przynajmniej branżowym. Trudności podobnych do tych jest zresztą więcej. Wiele krajowych systemów finansowania badań uwzględnia w parametryzacji np. długość tekstów liczoną w znakach lub słowach, prestiż wydawnictwa oceniany przez ekspertów i normatywizowany w postaci list rankingowych lub też konwencjonalną kategoryzację tekstów na monografie, artykuły, studia przypadku, itd. Żadnego z tych parametrów nie daje się prosto zaadaptować tak, by uwzględnił np. spektakl *site-specific* jako immanentną część publikacji wyników badań.

Podjęcie dyskusji dotyczącej tego rodzaju wyzwań należy zresztą do źródeł *RC*. Choć kanadyjscy badacze-artysty żywo czerpali z opisywanych wcześniej źródeł brytyjskich i australijskich, to termin *RC* powstawał także w kontekście zmian w dyskursie artystycznych, wśród których Natalie S. Loveless wymienia pojawienie kontekstów takich jak: sztuka jako praktyka społeczna (*art-as-social-practice*) i zwrot pedagogiczny (*pedagogical turn*) (Loveless, 2015a). Oba w istotny sposób zmieniają relacje pomiędzy odbiorcą, artystą, historykiem i krytykiem sztuki, a także eksponują jej pozaestetyczne wartości i cele. Takie otwarcie skonwencjonalizowanych relacji pomiędzy różnymi aktantami dyskursu sztuki przyczyniło się do pojawienia się także bardziej radykalnych propozycji dla *RC*.

Erin Manning – pracująca w Montrealu badaczka i twórczyni tańca – oferuje autorską perspektywę głęboko zakorzenioną w filozofii Gilles’a Deleuze’a i Félix’a Guattariego. Jej propozycje mają radykalny charakter, są nastawione na kwestionowanie i destabilizację tradycyjnych, ugruntowanych lingwistycznie koncepcji nauki oraz wiedzy (Manning, 2016, s.133). Właśnie język jako źródło opresyjnych struktur, jest najmocniej krytykowanym i podważanym aspektem wiedzy. Nie oznacza to jednak negowania intelektualnej refleksji, wręcz przeciwnie praktyka może oznaczać praktykowanie pojęć lub inaczej, konceptualizowanie jest praktyką samą w sobie. Taka redukcja różnicy pomiędzy teorią i działaniem oznacza także skrajną transdyscyplinarność *RC*, która jest według Manning wręcz wyznacznikiem rygoru eksperymentalnego, który ma prowadzić do przekraczania porządków (Manning, 2016, s. 134-135).

Swoje propozycje Manning łączy z dwoma terminami-kluczami określającymi jej wizję *RC*: „spekulatywny pragmatyzm” oraz „radykalny empiryzm”. Oba odsyłają do koncentracji na doświadczeniu i wydarzeniu (ang. *event*) wraz z wszystkimi jego uczestnikami, zarówno ludzkimi jak i pozaludzkimi. W duchu nowego materializmu łączą się z zerwaniem

z priorytetyzowaniem perspektyw antropocentrycznych. Niejako w konsekwencji takiej postawy, właściwie niemożliwe jest w tym przypadku mówienie o „przedmiocie badań”, bo to od razu ustanawia go w określonej pozycji względem podmiotu. W podobny sposób RC dla Manning jest praktyką antykapitalistyczną, dążącą do autonomii od ilościowych ewaluacji i prób kapitalizacji praktyk. Idee te podsumowuje zdanie: „*Research-creation*: wytwarzana wartość to sam proces, to jego jakościowa autonomia” (Manning, 2016, s. 141).

Tak radykalna koncepcja przynosi bardzo ciekawe konsekwencje dla kwestii metodologicznych. Choć wydają się one drugorzędne, to dla kanadyjskiej badaczki pozostają kluczowe. Zakłada ona, że metodologia – rozumiana jako zestaw dogmatycznych zasad prowadzenia badań – jest zagrożeniem dla poznania. W związku z tym postuluje rozwijanie technik nastawionych raczej nie na wskazywanie faktów, ale właśnie na proces, który uwzględnia dynamiczną relację pomiędzy działaniem i myśleniem. Fakty są tutaj rozumiane w sposób zbliżony do pojęć i powiązane z językiem jako źródłem homogenizujących struktur i kryteriów. Jednocześnie nacisk położony jest nie na projektowanie struktury wymiany/interakcji, a na stworzenie katalizujących warunków dla praktyki, między innymi poprzez bardzo kolektywne, płynne i inkluzywne formy organizacyjne. Całość odbywać ma się w ramach działań o charakterze zdarzeń (*event*), których ramy nie są strukturalizowane, istnieje jednak presja przekraczania przez uczestników swoich wyjściowych dyscyplin (np. filozof ma zatańczyć). Powstające w ten sposób aporie mają służyć jako czynniki katalizujące i intensyfikujące proces (*enabling constraints*) (Truman & Springgay, 2015, s. 153).

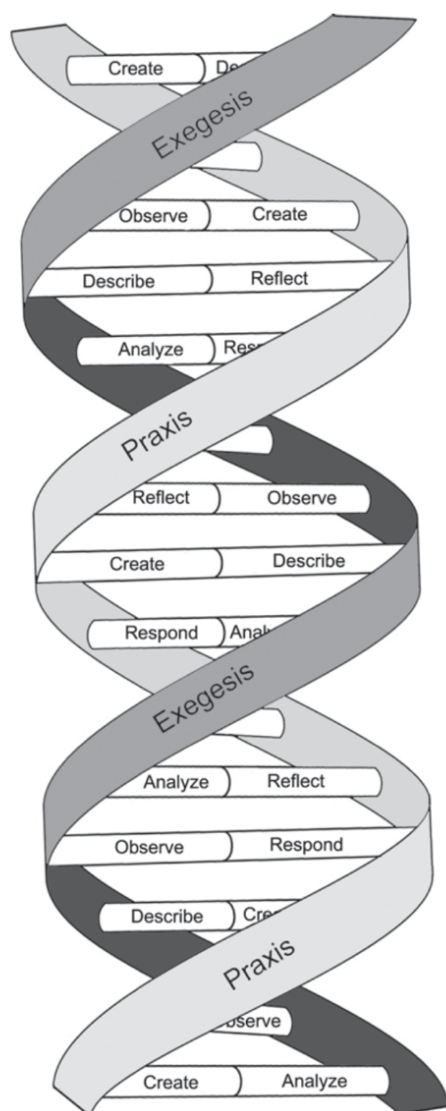
Jedną z możliwych technik proponują Stephani Springgay i Nikki Rotas. Przywołują przy tym, w odniesieniu do prac Manning, koncepcję diagramu Deleuze’a. W ich interpretacji diagramatyczna praktyka (*diagramatic practice*) rozpoznaje dane jako żywą materię, która jest abstrakcyjna i w ciągłym ruchu (Springgay & Rotas, 2015, s.144). Powstające w jej ramach diagramy to samoorganizujące się ujęcia (*enfoldings*), które nie opisują ani nie instruuja doświadczenia. Są raczej wyrażane jako otwarty proces, który jest emergentny, żywotny i abstrakcyjny, ponieważ doświadczenia zostaje zawsze wzbogacona o coś więcej, niż to co można dostrzec (Springgay & Zaliwska, 2015, s. 137). Diagramowanie wymaga więc wytwarzania nowych stanów percepcji, które są ekologiczne, transhumanistyczne i odbywają się raczej na poziomie materii niż poznania. Ze względu na obecność konkretnych i wyróżniających rozwiązań właśnie ta koncepcja została ujęta w tabeli.

1.9 Studio research

Z różnymi przywoływanymi nazwami określającymi omawianą propozycję badań wiąże się eksponowanie różnych potencjalnych wyjściowo trudnych do zredukowania opozycji. Część z nich ma charakter dość potoczny: nauka v. sztuka, inne bardziej filozoficzny: wiedza propozycyjna v. wiedza praktyczna. Użycia terminu *studio research* (SR) wskazują na pragmatyczny dystans pomiędzy praktyczną pracą w studio (w czasie próby, w atelier, itd.) a pisanem tekstem. W naturalny sposób oba te aspekty możliwej działalności artysty-badacza w łatwy sposób łączą się pozostałymi wymienionymi, problematycznymi relacjami. Nie mniej, być może właśnie ze względu na bezpośrednią namacalność różnicy pomiędzy byciem w studio a siedzeniem przed ekranem komputera, Estelle Barret i Barbara Bolt w swojej mającej szeroki zakres antologii posługują się terminem „*studio research*” jako ogólnym, podobnym to *practice-as-research*, który będzie omówiony poniżej. Według australijskich autorek SR odnosi się do szerokiej grupy dyscyplin: designu, twórczego pisania, tańca, filmu/video, malarstwa i teatru. Jest w pewnym sensie próbą uporządkowania i wypracowania metod ewaluacji „wiedzy intuicyjnej”, która wytwarzana jest i sfunkcjonalizowana w praktyce artystycznej (Barrett & Bolt, 2007, s. 1-5).

Bardziej precyzyjną i konkretną propozycję oferuje amerykanka Cora Marshall (Marshall, 2010). Choć jej koncepcja mogłaby być włączona w szeroki zakres znaczeniowy SR według Barret i Bolt, to w sposób jednoznaczny dotyczy sztuk wizualnych oraz zawiera konkretne, autorskie rozwiązania metodologiczne. Innymi słowy, jest to koncepcja ustanowiona nie tylko z perspektywy pragmatycznej, ale też w taki sposób. Marshall, jako opiekunka naukowa i promotorka, wykorzystuje dwa kluczowe terminy: 1) Praxis – praktyka twórcza uwzględniająca cykliczne następowanie po sobie działania, refleksji, działania, itd. – której ewaluacja następuje poprzez kryteria innowacyjności, ekspresji (*expression*), umiejętności, relewantności, doskonałości w samokrytyce (*self-critical proficiency*) i innowacyjności. Najważniejszy przy tym jest jednak stopień, w jakim widoczna jest w pracy krytyczna refleksja i w jakim została skutecznie wizualnie wyartykułowana. Drugi termin to 2) egzegeza – jest rozwijana jednocześnie z praktyką. Zawiera zapisane obserwacje, opisy i analizy, stanowi krytyczną interpretację dostarczającą kontekst dla podjętych działań praktycznych (Marshall, 2010, s.78). Choć oba te elementy podlegają oddzielnej ocenie, to w koncepcji Marshall funkcjonują w silnej symbiozie: artysta malujący obraz poza pracą twórczą wykonuje także pracę krytyczną, ciągle modyfikuje, zmienia lub usuwa elementy,

rozważa np. jak korespondują ze sobą kolory lub z jaką prędkością odtwarzać dzieło audiowizualne.



Double helix of praxis-exegesis model.

Il. 2. Model procesu studio-research. Marshall, 2010, s. 79.

(...) praxis (praktyka refleksyjna) i egzegeza (komponent pisany). Taśmy łączą uzupełniające się pary zasad – szczeble drabiny – i tworzą zwoje wokół tej samej osi. Tutaj pary łączące dla praxis to tworzenie, refleksja i reagowanie (*respond*). W przypadku pasma egzegezy połączeniami są obserwowanie, opisywanie i analizowanie. Gdy helisa wiruje (*spirals*), pary przesuwają się i współdziałają na nowe sposoby. Proces jest nieliniowy i otwarty na układy adaptacyjne. Celem procesu badawczego jest osiągnięcie synergii słowa i sztuki, tak aby całe badanie sztuki (...) poprzez syntezę i ocenę było czymś więcej niż sumą jego części (Marshall, 2010, s.80).

Takie dość konserwatywne wyobrażenie o sztuce pozwala jeszcze mocniej, że praktyki łączące strategię twórcze i badawcze napotykają na różne przeszkody w zależności od obszaru, w jakim są stosowane. O ile są nim wartości artystyczne jakiegoś obrazu lub warsztat wykonawczy, wówczas dystans pomiędzy nauką i sztuką wydaje się łatwy do przekroczenia. Zwiększa się on z każdym krokiem w kierunku zagadnień trudniejszych do uchwycenia intersubiektywnie niż odcień użytej farby. W przypadku teatru i tańca współczesnego sytuacja jest znacznie bardziej skomplikowana, bo jeszcze mniej jest aspektów techniki lub formy, które dają się zobaczyć w podobny do użytego koloru sposób. Marshall zdaje sobie sprawę z tego zróżnicowania i proponuje model, który nie jest oparty na hierarchicznym porządku dyskursów z najbardziej abstrakcyjnymi na szczycie, a na bardziej elastycznym modelu zbudowanym na podwójnej helisie. Jej dwa spiralne pasma to znów:

Marshall pośrednio zwraca w ten sposób uwagę na istotne ryzyko prowadzenia przeze artystę-badacza symultanicznie dwóch, w zasadzie nie związanych ze sobą procesów – twórczego i refleksyjnego. W skrajnym przypadku, także w kontekście uzyskiwania tytułów akademickich, oba składają się na ocenę otrzymaną na dyplomie, ale nie wspierają się

wzajemnie w tworzeniu wartości poznawczej. W celu stymulowanie efektu synergii badaczka proponuje stosowanie trzech metod:

1. *Aesthetico-Action Research* – cykliczny, otwarty aktywny proces uwzględniający obserwację, refleksję, planowanie, działanie, obserwację, itd. Wszystkie te elementy mogą występować synchronicznie jako część procesu twórczego.

2. *Hermeneutic Phenomenology* – metoda wykorzystująca obserwację, opis i interpretację zarówno dzieła sztuki jak i procesu twórczego dla rozpoznania kluczowych struktur. Fenomenologia służy tutaj dla jako synonim pogłębionej analizy struktury dzieła uzyskanej dzięki swoistej redukcji egzystencjalnej. Ma być uzyskiwana np. poprzez oglądanie negatywu zdjęcia lub czarno-białej fotografii obrazu, które to zakłóca zwyczajowy odbiór dzieła i dystansuje od niego twórcę pozwalają dostrzegać podstawowe, obiektywne struktury obrazu. W szczególności te, które są niezgodne z intencją artysty lub wręcz przeciwnie, tkwią u jej nierozpoznanej podstawy. Ich rozpoznanie pozwala na dalszą interpretację (w cyklu hermeneutycznym) i stawianie hipotez co do zawartych w dziele znaczeń istotnych tak z perspektywy indywidualnej jak społecznej.

3. *Thematic Analysis* – proces wskazywania wzorców i schematów, klastrów tematycznych, które pojawiają się zarówno w pracy twórczej jak i refleksji (oba pasma modelu Marshall). Pozwala na kategoryzację pojawiających się w pracy pojęć i koncepcji, odkrywanie zależności między nimi i w konsekwencji stawianie bardziej ogólnych wniosków. W konsekwencji służy także stwierdzeniu zakończenia danej pracy jako pełnej tak w zakresie artystycznym (praxis), jak i krytycznym (egzegeza).

Skuteczne przeprowadzenie każdej z tych metod wymaga sformułowania pytania badawczego, które tutaj utożsamiane jest z intencją artystyczną. Choć stanowi ono o celowości badań, może jednocześnie ewoluować wraz z procesem badawczym w ramach SR, a raczej być wraz z nim doprecyzowywane. Tak wymodelowany proces pozwala z jednej strony na płynne współistnienie i wzajemną relewancję efektów artystycznych i tekstowych danego badania. Wskazuje także możliwe źródła metodologiczne wspierające artystę-badacza na różnych etapach i poziomach pracy. Koncepcja Marshall jest dość ewidentnie związana z jej zawodowym doświadczeniem w opiece nad studentami i doktorantami. Podobne podstawy i jak się okazuje częściowo analogiczne rozwiązania proponuje wychodząc od takiego samego doświadczenia Robin Nelson.

1.10 Arts-informed research

Zdecydowana większość analizowanych propozycji zakłada dostosowywanie strategii badawczych na potrzeby sztuki albo taką aktualizację strategii artystycznych, by zyskały one walor naukowy, ale niemal wyłącznie w obszarze wiedzy o sztuce. W tym kontekście *arts-informed research (AIR)* to idąca o wiele dalej propozycja, której autorzy jednoznacznie wskazują potencjał kompetencji, wszelkich form i narzędzi artystycznych w skutecznym interweniowaniu w problemy spoza świata sztuki. W szczególności adresowana jest do szeroko rozumianych nauk społecznych:

Arts-informed research to tryb i forma badań jakościowych w naukach społecznych, na którą oddziałuje szeroko pojęta sztuka, ale nie jest jej podstawą. Głównym celem *arts-informed research* jest lepsze zrozumienie kondycji człowieka poprzez alternatywne (w stosunku do konwencjonalnych) procesy i reprezentacyjne formy dociekań, a także dotarcie do wielu odbiorców poprzez uczynienie wiedzy naukowej bardziej dostępną. Metodologia nasycy języki, procesy i formy sztuk literackich, wizualnych i performatywnych z rozległymi możliwościami badań naukowych w celu pogłębiania wiedzy (Knowles & Cole, 2008, s. 56)

Kanadyjscy badacze-artysty Andra Cole i Gary Knowles w jednoznaczny sposób wskazują więc na wykorzystanie strategii twórczych w badaniach wykraczających obszarowo poza sztukę. Korzyści płynące z takiego transferu wskazywane są w możliwości uzupełnienia rygorystycznych metodologicznie metod jakościowych – którym strategię twórcze są najbliżej – równie zdyscyplinowanymi narzędziami artystycznymi i wyobrażeniowymi, umożliwiającymi uwzględnianie bardziej zróżnicowanych perspektyw i języków opisu. Mają one pozwolić na zredukowanie dystansu pomiędzy pozytywistyczną, abstrahującą nauką jako nośnikiem wiedzy a faktycznym doświadczaniem rzeczywistości przez podmiot, osadzonym w codziennym działaniu i interakcjach. Propozycja ta odpowiada więc na wyzwania stojące przed nauką w tradycyjnym – pozytywistycznym – sensie, która wraz z postępującym wzrostem ilości i skomplikowania staje się coraz bardziej niedostępna dla niespecjalistów.

Z jednej strony, nie oznacza to negacji pozytywistycznych celów nauki i koncepcji wiedzy (Knowles & Cole, 2008, s. 57), a z drugiej włącza *AIR* w szerszym dyskusję na temat porażek postmodernizmu w stwarzaniu warunków dla faktycznego zróżnicowania kulturowo-społecznego (Gablik, 1991). Cole i Knowles sytuują swoją koncepcję wewnątrz tej krytycznej refleksji i wskazują na subiektywny charakter przeżycia oraz poznania. Stwierdzają, że codzienne doświadczenie ma charakter jakościowo-wyobrażeniowy i jako takie staje się podstawą formowania życia conceptualnego (s. 60). Innymi słowy, teorie naukowe, które nie zyskują dostępnego, jakościowego wyrazu nie mogą zostać zinternalizowane jako

(inter)subiektywne pojęcia podmiotu, a więc istotna część wiedzy pozostaje właściwie niemożliwa do sfunkcjonalizowania. Przykładem może być tutaj pedagogika, która doczekała się wielu opracowań i szczegółowych badań naukowych określających warunki dla najlepszego rozwoju jednostki. Jednocześnie jednak dominujący na świecie model nauczania w szkołach właściwie nie zmienił się od wieków. Zwiększenie dostępności wiedzy naukowej jest wskazywane jako kluczowy i etyczny cel *AIR*:

Arts-informed research jest częścią szerszej konieczności (ang. *commitment*) zmiany dominującego paradygmatycznego poglądu, który utrzymuje oddzielenie akademii i społeczności: uznanie wielu wymiarów, które stanowią i kształtują kondycję człowieka – fizycznego, emocjonalnego, duchowego, społecznego, kulturowego – i niezliczonych sposobów angażowania się w świat – oralny, literackich, wizualnych, ucieleśnionych. To jest połączyć pracę akademii z życiem i życiami społeczności poprzez badania, które są dostępne, sugestywne, ucieleśnione, empatyczne i prowokacyjne (Knowles & Cole, 2008, s.60).

Tak szeroka afirmacja różnorodności perspektyw poznawczych jest przeciwna postulowanemu zdyscyplinowaniu badań. Autorom propozycji *AIR* udaje się – choć jedynie częściowo – przezwyciężyć ten problem kładąc odpowiedzialność za porządek, rygor i etyczność badań na samego badacza, który powinien zwracać uwagę na wskazane przez nich założenia definiujące tę propozycję (Knowles & Cole, 2008, s.61-63):

1. Zaangażowanie w określoną formę (lub formy) sztuki, która kształtuje zarówno proces badawczy, jego reprezentację w tekście kultury i w konsekwencji także sposób upowszechniania wytworzonej wiedzy. Forma jest więc kluczową determinantą *AIR*:
 - a. Cole i Knowles zakładają, że taka forma zawsze jest rodzajem reprezentacji, a więc w pewnym sensie mają dość tradycyjną, reprezentacjonistyczną wizję poznania. Przy czym sugerują, że sztuka oferuje lepsze formy reprezentacji wiedzy niż dyskurs naukowy (s. 62).
 - b. Forma jest też sama w sobie bliska metodzie, a zatem porównywanie dwóch dostępnych form (np. cykl fotografii a poezja) jest w pewnym zakresie analogiczne do wyboru pomiędzy np. badaniem poziomu stresu poprzez pomiar poziomów hormonów skojarzonych ze stresem a poprzez jakościowe dane behawioralne.
 - c. Forma spełnia także funkcję elementu strukturyzującego. Umożliwia i warunkuje używanie określonych metafor strukturalnych w porządkowaniu danych, eksponując lub ukrywając pewne części lub aspekty przedmiotu badań.

W związku z tym warunkuje także to jaki kształt przyjmuje ostateczna „publikacja” efektów procesu.

- d. Forma w naturalny sposób wyznacza konkretne narzędzia jakimi posługuje się badacz.
 - e. Wybór formy może być podyktowany: 1) danymi, które same w sobie predestynują do określonych rozwiązań, 2) indywidualnymi doświadczeniami badacza, które czynią daną formę bardziej relewantną lub efektywną z perspektywy uczestników projektu lub 3) przewidywanymi odbiorcami – publicznością projektu. Na przykład Cole i Maura McIntyre tworząc projekt dotyczący choroby Alzheimera położyły ogromny nacisk na stworzenie komfortowej i bezpiecznej przestrzeni, w której odnajdą się także chorzy. Projekt ten zyskał wiele iteracji w różnych formach artystycznych i naukowych (Cole i in., 2006).
2. Integralność metodologiczna rozumiana jako adekwatność doboru formy sztuki do danego problemu i obszaru badawczego, która powinna w bezpośredni sposób uwidaczniać się w skutecznej realizacji celów badania.
 3. Twórczy, emergentny charakter procesu badawczego wynikający bezpośrednio z charakteru metod jakościowych i artystycznych. Zakłada, że badacz zamiast podążać za z góry ustalonym protokołem raczej dynamicznie i intuitywnie modyfikuje go. Jest to aspekt, w którym kompetencje artystyczne badacza i doświadczenie prowadzenia procesu twórczego – uwzględniającego często radykalne zmiany kierunków działania i perspektyw – może być szczególnie wspierające dla procesu badawczego. Dotyczy to także niekonwencjonalnych alternacji w formie sztuki jaką się posługuje. Należy jednak zauważyć, że takie otwarcie na dynamiczność zmian w protokole, a nawet metodologii badań może wzbudzać obawy co do ich wartości i zorientowania w nich samego badacza. Paradoksalnie, ten sam problem dotyczy *stricte* naukowego porządku psychologii, gdzie w wyniku nadużyć – prób publikowania wyników jakie się statycznie pojawiły, a dotyczących często zupełnie innego problemu niż zakładany w badaniach – wprowadzono praktykę zgłaszania tematu i celów badań przed ich rozpoczęciem. Takie zgłoszenie umożliwia potem weryfikację wyników badań przesyłanych do publikacji.
 4. Obecność badacza jest ewidentnie rozpoznawalna w procesie badawczym i ma wpływ na jego cele oraz obszar. W konsekwencji, szczególnie istotny staje się jego rozbudowany warsztat artystyczny, który zwiększa wrażliwość badacza-artysty

i zdolność do komunikowania subtelnych jakości pojawiających się w interpretacji danych.

5. Silnie refleksyjny charakter procesu. Choć *AIR* zakłada głęboki związek pomiędzy badaczem a przedmiotem badań, jednak nie jest on analogiczny do rozpoznawanego np. w autoetnografii. Samo doświadczenie badacza może być przedmiotem badań, ale wcale nie musi nim być i zwykle nie jest.
6. Zorientowanie na dostępność procesu i wyników badań dla odbiorców innych niż środowisko akademickie, którą zapewniać ma odpowiednio dobrana forma artystyczna.
7. Centralne znaczenie zaangażowania publiczności – które wynika z etycznego założenia o społecznej odpowiedzialności badacza – rozumiane jako włączenie jej w proces interpretacji i tworzenia znaczeń poprzez sztukę.

Konsekwentnie, położenie tak dużego nacisku na wykorzystywaną formę sztuki odsyła w ocenie badań prowadzonych w trybie *AIR* do sądów i wartości estetycznych. Cole i Knowles nie odrzucają przy tym tradycyjnych kryteriów naukowych, a raczej formułują je i rozszerzają w taki sposób, by nie bazowały na dogmatycznie traktowanych założeniach metodologicznych. Według nich wysoko oceniany *AIR* powinien przedstawiać jasne cele moralne i poznawcze – dążyć do poprawy kondycji lub warunków życia człowieka oraz pogłębienia wiedzy o procesach mających na nie kluczowy wpływ. Wymusza to w dużym stopniu osobiste zaangażowanie badacza-artysty w dany projekt, które powinno być w nim także rozpoznawalne. Jednocześnie jednak badania prowadzone jako *AIR* powinny spełniać wysokie standardy estetyczne wynikające z możliwie dogłębnej znajomości wybranej formy sztuki jak i metodologiczne związane na przykład z metodami zbierania danych etnograficznych. Poziom uporządkowanego powiązania tych dwóch aspektów procesu badawczego jest sam w sobie możliwym kryterium jego oceny, które można było określić jako holizm zaproponowanych rozwiązań. Przy czym nie dotyczy to wyłącznie „dopasowania” wybranych strategii, ale faktycznego funkcjonalnego powiązania wszystkich aktantów projektu. Wreszcie, aktualnymi i stawianymi jako kluczowe parametry *AIR* pozostają komunikatywność badań przekładająca się na dostęp do nich możliwie szerokiego grona odbiorców, wytworzenie nowej wiedzy lub przynajmniej istotnych nowych wglądów w istniejącą i ostateczny wpływ badań na rzeczywistość – potencjał transformacyjny jaki niosą.

O ile sama ocena wartości zaproponowanego protokołu i strategii twórczo-badawczych odbywa się z perspektywy postawy krytycznej i ma obiektywizujący charakter, o tyle ewaluacja wyników badań odbywa się także poprzez zwrócenie uwagi na „wewnętrzną spójność i koherencję, jasność i przejrzystość, autentyczność i szczerość, ewokację i rezonans”

(Knowles & Cole, 2008, s.63). Nie oznacza to przy tym, że badacz musi się identyfikować jako artysta. Wręcz przeciwnie, może nie mieć szerokiego doświadczenia i kompetencji w zajmowaniu się sztuką w ogóle, choć wymaga się od niego możliwie dogłębnego poznania formy jaką zamierza się posługiwać. To niezwykle istotne i odważne założenie, gdyż w pozytywny sposób otwiera dostęp do kompetencji artystycznych dla osób, które np. nie ukończyły akademii sztuki i z perspektywy tego środowiska są raczej amatorami. W oczywisty sposób, narusza to także wciąż silne wśród twórców ukryte romantyczne przekonanie, o metafizycznych źródłach ich talentu. Wydaje się to jednak jedyną drogą realnego budowania wspólnej sfery nauki i sztuki, które muszą otworzyć się na zewnętrznych protagonistów. *AIR* w mocny sposób narusza oba te dyskursy. Poza gestem przesunięcia uwagi z artysty na badacza, którzy czerpie ze sztuki konsekwentnie sugeruje podjęcie wyzwań związanych z brakiem równości i otwartości w świecie akademickim. Te same problemy związane z dyskryminacją płciową, ochroną praw autorskich i pracowniczych są rozpoznawane coraz mocniej w sztuce i prawdopodobnie pod wieloma względami efektywniej niż w nauce (Knowles & Cole, 2008, s.64).

Teoretycznie założenia prezentowane przez Cole i Knowles stanowią bardzo atrakcyjną propozycję, przynajmniej konceptualnie ustanawiając zupełnie nowe relacje pomiędzy nauką i sztuką. Z drugiej jednak strony nie ujawniają one do końca pragmatycznej strony realizacji projektów w trybie *AIR*. Bibliografia ich definiującego tekstu wypełniona jest przede wszystkim tekstami metametodologicznymi na temat strategii badawczo-artystycznych i dopiero jako egzemplifikacje w tych tekstach pojawiają się przykłady ich faktycznych zastosowań. Realizacja postulatów stawianych przez badaczki wydaje się więc wciąż odległa, gdyż wymaga wypracowania praktyk włączania tekstów kultury innych niż tekst w obieg naukowy jako samodzielnych wypowiedzi – takie próby podejmowane są w Polsce (Ankiersztejn, 2017) i na świecie – lub bardziej radykalnej przebudowy dyskursu naukowego w kierunku wdrożeniowego aktywizmu – byłoby to jednak destrukcyjne dla aktualnych koncepcji wiedzy i nauki.

1.11 Arts-based research

Arts-based research (AsBR⁹) jest kolejnym terminem używanym jako ogólny czy też kategoryalny dla praktyk badawczo-artystycznych. Odsyła także do starszej i względnie

⁹ Dla *Arts-based research* w literaturze anglojęzycznej stosuje się zwykle skrótowiec *ABR*, gdyż rzadko zwraca się uwagę na jego odmiennność od *art-based research*. Aby uniknąć powtórzenia skrótowca, zdecydowałem

źródłowej w stosunku do *art-based research* propozycji. Trudno jest znaleźć wiarygodne źródło, które wyjaśniałoby w którym momencie nastąpiło rozróżnienie tych terminów. Udokumentowane autorstwo terminu „*arts based research*” należy do Elliota Eisnera, który sformułował go podczas swojego wystąpienia w Stanford University dotyczącego związków pomiędzy sztuką i edukacją w 1993 roku (Barone & Eisner, 2012, s.IX). Natomiast „*art-based research*” jest terminem oraz autorską praktyką rozwijaną w najbardziej wyrazisty sposób przez cytowanego Shauna McNiffa (S. McNiff, 1998). Nie mniej w literaturze oba są czasem używane wymiennie lub autorzy decydują się na używanie jednego z nich cytując jednocześnie obu wskazanych badaczy. Takie nieuporządkowanie jest do pewnego stopnia charakterystyczną cechą omawianych praktyk, a *AsBR* stanowi świetny przykład jak płynnie są używane pojęcia i jak zróżnicowane może być ich rozumienie. Nie mniej leksykalna różnica między terminami sprowadza się do użycia liczby mnogiej w pierwszym przypadku: „arts” – „sztuki” wobec pojedynczej w drugim: „art” – „sztuka”. Być może to wypuklenie mnogości – choć w obu przypadkach nie mówimy o jednym gatunku sztuki – ma odsyłać do obecnego w *AsBR* zainteresowania raczej mnogimi metodami i narzędziami artystycznymi niż artyzmem. Innymi słowy, większy nacisk kładziony jest na bogactwo metodologiczne niż alternatywny katalog wartości i postaw jaki oferuje sztuka. Przy czym jest to także efektem umiejscowienia źródeł tej propozycji w naukach o wychowaniu, naukach społecznych, a pod względem metodologicznym w badaniach jakościowych, a w mniejszym stopniu terapii sztuką jak w przypadku *ABR*.

Termin *arts based research*¹⁰ został zaproponowane przez Eisnera (Eisner, 2017)¹¹ w kontekście edukacyjnym. Jego propozycje dotyczące możliwości prowadzenia badań w oparciu o funkcje estetyczne – prezentowane przynajmniej od lat 80.(Eisner, 1981) – były na tyle przekonujące, by uzyskać wsparcie American Educational Research Association w organizacji w latach 1993-2005 ośmiu spotkań dla badaczy zainteresowanych tymi zagadnieniami (Barone & Eisner, 2012, s. X). Ten historiograficzny wątek jest istotny, bo dotyczy jednego z nie wielu wyraźnych momentów formowania się tego typu propozycji w rodzaj szkoły, a jednocześnie poprzez uczestników spotkań w Stanfordzie wstępne intuicje

się zastosować istniejące w uzusie języka angielskiego rozwiązanie pozostawienie przyrostka „s” liczby mnogiej w skrótowcu.

¹⁰ We wspólnej monografii Tom Barone i Elliot W. Eisner używają zapisu terminu bez myślnika. Jednak Eisner e publikacjach zbiorowych używa czasem także wersji z myślnikiem. W literaturze dominuje jednak wersja z myślnikiem, która jest spójna z konstrukcją innych omawianych terminów. W związku z tym i ja zdecydowałem się na takie rozwiązanie.

¹¹ Co ciekawe, prymarne wykształcenie Eisnera było artystyczne.

Eisnera i jego bliskiego współpracownika Toma Barone'a wpłynęły istotnie na cały omawiany obszar badań jakościowych (Kosińska i in., 2016, s. 12-13). Zakres tego wpływu zostanie omówiony w rozdziale II.

Jedną z badaczek rozwijających koncepcję *AsBR* – odwołujących się do Eisnera, McNiffa jak i innych teoretyków – jest Patricia Leavy, która definiuje je jako:

(...) zestaw narzędzi metodologicznych używanych przez naukowców z różnych dyscyplin na wszystkich etapach badań społecznych, w tym generowania danych, ich analizy, interpretacji i prezentacji. Te wyłaniające się narzędzia dostosowują założenia sztuki twórczej, aby odpowiedzieć na pytania badań społecznych w sposób holistyczny i zaangażowany, w którym teoria i praktyka są ze sobą powiązane. Praktyki artystyczne opierają się na pisaniu literackim, muzyce, tańcu, performansie, sztukach wizualnych, filmie i innych mediach. Formy reprezentacyjne obejmują między innymi opowiadania, powieści, eksperymentalne formy pisarskie, powieści graficzne, komiksy, wiersze, przypowieści, kolaże, obrazy, rysunki, rzeźby, grafiki trójwymiarowe, tekstylna i robótki ręczne, scenariusze performansów, przedstawienia teatralne, tańce, filmy, piosenki i partytury (Leavy, 2015, s.21).

Ta szeroka definicja w ewidentny sposób odsyła do form sztuki jako źródeł metodologii i narzędzi badawczych. Proponowanie tak płynnego włączania ich i mieszania z tradycją badań jakościowych wynika z przekonania, że istnieją między nimi – przynajmniej, jeśli uwzględnić badania jakościowe po zwrocie literackim – naturalne połączenia. Należą do nich podobne cele obejmujące rozpoznawanie i wyjaśnianie zjawisk społecznych, relacji pomiędzy historycznymi oraz współczesnymi porządkami społeczno-kulturowymi a życiem jednostki, kwestionowanie dominujących, potencjalnie opresyjnych narracji. Podobne założenia w naturalny sposób mogą dotyczyć także badań ilościowych, nie ma jednak między nimi takich epistemologicznych i metodologicznych podobieństw jak pomiędzy strategiami jakościowymi i artystycznymi. Leavy stawia dość mocną hipotezę, że wykorzystywanie obu można postrzegać jako rzemiosło, które wymaga tych samych kompetencji w zbieraniu, komponowaniu, aranżowaniu i splataniu danych.

Ponadto obie praktyki są holistyczne i dynamiczne, obejmują refleksję, opis, formułowanie i rozwiązywanie problemów oraz umiejętność rozpoznawania i wyjaśniania intuicji i kreatywności w procesie badawczym. (...) jeśli zacniemy lepiej rozumieć i ujawniać, w jaki sposób wykorzystujemy kreatywność i intuicję w naszych badaniach, będziemy mogli lepiej zrozumieć funkcję badań jakościowych. W tym duchu systematyczna eksploracja praktyk opartych na sztuce może doprowadzić do udoskonalenia pracy, którą już wykonują niektórzy badacze jakościowi (Leavy, 2015, s. 29).

Poza walorami poznawczymi, Leavy wskazuje także na bardziej poboczne korzyści dla badaczy. *AsBR* daje im szansę na poczucie – nie zawsze uzasadnione – że są bardziej

sprawczy. Wyzwoleni z ram naukowej neutralności i dystansu mogą swoją wiedzę aktualizować w działaniach, które przynajmniej z ich perspektywy będą zmieniać otaczającą rzeczywistość. Jest to rodzaj nadziei, która stanowi ważną motywację także dla artystów, jednak w przypadku nauki ma silniejszy wydźwięk w obliczu znacznej elitarności i izolacji dyskursów naukowych od codzienności (Leavy, 2015, s. 20). Fakt ten jest ważną przesłanką w mającej silny wydźwięk polityczny propozycji *AsBR* sformułowanej przez Susan Finley. Jej koncepcja jest niezwykle szeroka, ustanowiona w zasadzie na określonej agendzie społeczno-politycznej, której podporządkowane są wszystkie aspekty procesu badawczego. Jej celowo rewolucyjne postulaty są skierowany tak przeciw neoliberalnemu kapitalizmowi jak i do kulturowemu konserwatyzmowi, w tym ujawniającego się w obecnych na uczelniach roszczeniach co do naukowych sposobów poznania formułowanych przez dominujące środowiska akademickie. To właśnie ich postawa jest według Finley źródłem nierównego dostępu do wiedzy zamkniętej w elitarnych instytucjach nauki i sztuki (Finley, 2008, s. 72). W związku z tym dla niej: „*Arts-based research* jest ruchem politycznym i podobnie jak wszystkie ruchy, które rzucają wyzwanie dominującym strukturom władzy w próbach poszerzenia dostępu do władzy, jego przyszłość zależy od tego, jak skutecznie obrońcy przeciwstawią się agresywnym atakom na jej terytorium, cel, powód (Finley, 2008, s. 74). Te ostatnie dwa elementy są kluczowe jako imperatyw prowadzenia badań. Etyczne postulaty *AsBR* wydają się szczególnie ważne w tym momencie, gdy faktycznie odczuwalne jest zagrożenie rosnącymi nierównościami społecznymi tak w wyniku zmian gospodarczych jak i kulturowych. Propozycja ta jako nawoływanie humanistyki i nauk społecznych do zajęcia wobec tych zmian bardziej radykalnych, jednoznacznych postaw, wydaje się być ważnym głosem dotyczącym celów i przyszłości tych gałęzi wiedzy. Jest także istotnym tłem dla innych omawianych tutaj propozycji metodologicznych i w związku z tym koncepcja Finley została ujęta w tabeli w rozdz. II.

Przesłanką, która ma umożliwiać humanistyce i naukom społecznym osiągnięcie celów wykraczających poza naukowe, są zdolności sztuk – jako form reprezentacji – do prowokowania „zarówno refleksyjnego dialogu jak i znaczących działań, a poprzez do zmiany świata w pozytywnych kierunkach, które przyczynią się do progresywnych, partycypacyjnych i etycznych działań społecznych” (s.75). Innymi słowy, Finley jest przekonana, że kluczowym problemem nauki jest z jednej strony ograniczony dostęp do wiedzy poza kręgami akademickimi, a z drugiej ekskluzywność form reprezentacji z których te grupy korzystają, w dalszym stopniu zmniejszająca szanse na funkcjonalizację – performowanie – wytwarzanej wiedzy. Jeśli więc np. istnieje duża wiedza na temat efektywnych metod pobudzania

kreatywności wśród młodzieży, to aby stały się one powszechne i dostępne konieczne jest wykorzystanie artystycznych form wypowiedzi by dokonać swoistego uwolnienia, przekładu i udostępnienia tych treści np. dla osób zagrożonych dyskryminacją społeczną. Choć podany przykład jest pewnym uproszczeniem, to pozwala zobaczyć postulaty Finley jako zupełnie rzeczowe i zasadne. Pod pewnymi względami zresztą są one już realizowane także w Polsce. Przykładem w obszarze sztuk performatywnych jest program Lato w teatrze, organizowany przez Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego w Warszawie od 2008 roku (Finley, 2008, s. 74). Wyrósł na pomysł wspierania organizacji letnich warsztatów teatralnych, które miały aktywizować zasoby teatrów w okresie letnim, spełniać funkcję tzw. *audience development* dla teatru, a także wykorzystywać narzędzia i strategie twórcze teatru dla wspierania rozwoju istotnych kompetencji społeczno-kulturowych u uczestników. Z czasem i w powiązaniu z innymi projektami właśnie to stało się jego prymarnym celem. Współcześnie organizatorzy Lata w teatrze w jednoznaczny sposób wskazują, że spektakl będący potencjalnym finałem warsztatów nie może być ich celem. Natomiast na gruncie zebranych doświadczeń – badań – i we współpracy z różnymi ośrodkami naukowymi sformułowano Szkołę Pedagogów Teatru będącą źródłem wiedzy dla organizatorów warsztatów. Wreszcie powołano także kształcące w tym samym duchu studia podyplomowe „Pedagogika teatru”.

Opisane działania zapewne nie są tak rewolucyjne, jak oczekiwałaby tego Finley. Wydają się jednak realizować większość, z jej sześciu postulatów dotyczących tego jak należy rozwijać współcześnie *AsBR*. Według niej powinno się:

(1) Zrewidować cele *AsBR*, by położyć większy nacisk na nie jako publiczne przedsięwzięcie motywowane celami moralnymi. Takimi celami przede wszystkim powinno być odnajdywanie i wskazywanie sytuacji opresji oraz dyskryminacji realizowane głównie poprzez ujawnianie ukrytych kulturowo relacji oprawcy i ofiary. W tym sensie cele te mają także charakter pedagogiczny.

(2) Ożywić praktyki, w których badacze zajmujący się sztuką wyrzekają się roli eksperta i w pełni akceptują wspólnotę uczestników i odbiorców jako równych współtwórców w procesie badawczym. Jest to związane także ze zdolnością lokalnych protagonistów to efektywniejszego i niepatronizującego, niekolonialnego rozpoznawania oraz definiowania problemów. Na tym tle badacz wkraczający w taką lokalną społeczność powinien być szczególnie wrażliwy na formy wypowiedzi – także artystyczne – które są źródłowe lub przynajmniej zakorzenione w danej społeczności. Alternatywnie, może w subtelny sposób wprowadzić nową formę lub sposób budowania narracji/reprezentacji, by wzmocnić (ang. *empower*) jej głos (s. 76-77).

(3) Rozwinąć pełen pasji szacunek dla spostrzeżeń „ulicznych krytyków” (i ulicznych artystów), jako protagonistów lokalnych społeczności, posiadających szczególną wrażliwość na jej ukryte treści i struktury kulturowe.

(4) Przeorientować dyskusje na temat jakości z ich obecnego skupienia się na wartościowaniu formy strukturalnej na oceny, które kładą nacisk na poziom różnorodności, inkluzyjności, twórczości dialogicznej i otwartości na uczestnictwo efemerycznej, dynamicznej wspólnoty uczestników, która promuje dialogiczną i performatywną jakość wydarzeń i przedstawień badawczych;

(5) Zwiększyć zainteresowanie rolą odbiorców badań, także poprzez uwzględnianie ich roli w procesie badawczym. Innymi słowy, uwzględniać takie formy upowszechniania wyników, które będą adekwatne dla ich potrzeb i zarazem podejmowanego problemu. (s. 77)

(6) Uwydatnić otwartość na różnorodne formy sztuki i media, jednocześnie kontekstualizując *AsBR* pod kątem jej relacji do sztuki, zamiast definiować ją w przeciwieństwie do nauki. Postulat ten staje się dla Finley okazją do krytyki tych badaczy posługujących się *AsBR*, którzy dążą do standaryzacji strategii i form artystycznych wykorzystywanych w badaniach jako działających przeciw skutecznie i szukających raczej dostępu do pozycji wiedzy/władzy dzierżonej przez naukę (s. 77).

Realizacja wszystkich wymienionych postulatów wytwarza wiele napięć wewnątrz propozycji Finley. Przede wszystkim badaczka właściwie nie podaje w swojej propozycji narzędzi redukcji dystansu pomiędzy sztuką a doświadczeniem codzienności. Zakłada, że możliwe jest adaptowanie lub tworzenie form artystycznych adekwatnych dla danej sytuacji, ale pozostaje to kwestią intuicji artysty-badacza. Finley proponuje również odejście od konserwatywnych sposobów ewaluacji wartości naukowej działań, ale jednocześnie stwarza w ten sposób nowe napięcie, pomiędzy wartościami estetycznymi i społecznymi, czy też politycznymi. Te ostatnie skrywają w sobie inne napięcie, powstające pomiędzy długofalowymi, moralnymi ambicjami *AsBR*, a krótkoterminowymi potrzebami konkretnych społeczności. Innymi słowy, Finley jako kluczową sferę wskazuje budowanie przestrzeni dla „epistemologii punktu widzenia” (Finley, 2008, s.74), który nie zawsze daje się łatwo negocjować w konkretnej społeczności, gdzie indywidualne problemy mogą wchodzić w konflikt z grupowymi. Z drugiej strony, istnienie tych napięć czy wręcz ich poszukiwanie jest konstytutywne dla propozycji Finley. Według niej artysta-badacz powinien nie tyle interweniować wprowadzając rozwiązania wypracowane przez siebie, ale raczej wytwarzać sytuacje liminalne, które zawieszają codzienny porządek społeczności. W nich powstaje czas i przestrzeń, by ową strukturę zmodyfikować lub przynajmniej nadać nową rolę niektórym jej

przedstawicielom (V. W. Turner, 2005, s. 51). Nie tylko zresztą, bo taka redefinicja struktur ma obejmować także relacje pomiędzy „ludźmi i polityką, wyobraźnią i działaniem, teorią i aktywizmem” (Finley, 2008, s.72), by z jednej strony ujawniać sytuacje opresji, a z drugiej je transformować. W tej perspektywie artysta-badacz to „liminalny sługa” (Garofalo, 1999, s. 43), który otwierać efemeryczne przestrzenie transformacji.

Przyjęcie takiej roli wymaga formułowania innych kompetencji niż modelowanie konkretnych postaw poprzez działania quasi-artystyczne. Niestety i tutaj Finley w swojej propozycji pozostaje mało pragmatyczna. Także z perspektywy przytaczanych przez nią przykładów, trudno nie odnieść wrażenia, że jej propozycja jest czysto spekulatywna. Jeden z tekstów, na które powołuje się autorka dotyczy performatywnych form protestu wykorzystywanych przez pracowników gastronomii – w większości afro- i latynoamerykanów – w University of Southern California (Houston & Pulido, 2002). W walce o godne warunki zatrudnienia wykorzystali oni strategie performatywne, by rozbić performans kulturowy uczelni i rekonstruując go, ujawnić obszary dyskryminacji. W tym kontekście jednak tekst naukowy, który jest ostatecznym sposobem upowszechniania wyników badań Donny Houston i Laury Pulido, to kulturoznawcza kontekstualizacja tych wydarzeń. Jest ona wprawdzie oparta o bogaty materiał etnograficzny zebrany przez jedną z autorek, która brała poboczny udział w opisywanych wydarzeniach wspierając organizację protestów. Praktyka performatywna jednak nie stanowi tutaj ani metody ani strategii badawczej, która uzupełniałaby by wykorzystane jakościowe metody badań. Podobnie dzieje się w przypadku innych tekstów, które albo stanowią podobne relacje, a najlepszym przypadku dotyczące zastosowania innych metod związanych z etnografią, takich jak etnodrama (Saldaña, 1999, s. 60-64).

Ostatecznie także dla Finley *AsBR* pozostaje terminem ogólnym, którego „nie można sprowadzić do uregulowanego zestawu metod generowania i reprezentowania materiałów empirycznych. Jest to raczej „termin parasolowy” dla wielu metodologii wywodzących się z konstruktywistycznej, ematywnej, empirystycznej estetyki badawczej (Finley, 2008, s.79). Wiele z nich jest także osadzona w kontekście tańca. Realizowane są np. projekty dotyczące ruchu osób z niepełnosprawnościami. Nie koncentrują się wokół celów związanych z wypracowaniem metod terapeutycznych, a raczej dążą właśnie do wykorzystania artystycznych epistemologii dla przebudowania i wzmocnienia roli tancerzy z niepełnosprawnościami w świecie tańca (Eales & Peers, 2016, s.63-64).

1.12 A/r/tography (A/r/tografia)

A/r/tography to specyficzna forma *AsBR*, która w istotny sposób łączy się z kontekstem edukacyjnym i pedagogicznym (Leavy, 2015, s. 22). Sam termin odsyła do będącego kluczowym założeniem praktyki równoprawnego ustanowienia w niej pełnionych przez podmiot roli artysty (ang. *artist*), badacza (ang. *researcher*) oraz pedagoga (ang. *teacher*) (Irwin i in., 2006, s.70). Ze względu na łatwość spolszczenia tego terminu i zarazem brak możliwości posłużenia się funkcjonalnym skrótowcem proponuję, by w polskim dyskursie posługiwać się nazwą *a/r/tografia*. Choć ugruntowana jest wciąż na angielskich terminach cząstkowych, to wydaje się zachowywać czytelną referencję do oryginału i zarazem oddawać przynajmniej część znaczeń, jakie chciał zawrzeć w niej Alex de Cosson. Kanadyjski badacz obronił w 2003 dysertację doktorską pt. „(Re)searching sculpted A/r/tography: (Re)learning subverted-knowing through aparetic praxis” w University of British Columbia. *A/r/tografia* wciąż pozostaje propozycją obecną i rozwijaną głównie w kontekście kanadyjskim.

Podobnie jak *AsBR* *a/r/tografia* zakłada silny związek z lokalną społecznością lub nawet szerzej, zastanym ekosystemem. Przy czym nie są w niej tak wyraźne cele społeczne lub polityczne, które zastępuje intencja pedagogiczno-dydaktyczna stwarzania warunków oraz narzędzi dla rozwoju społeczności. Nie jest ona także prymarna, tak jak w nazwie, także tutaj cele artystyczne, badawcze i pedagogiczne są równoprawne i w różnych momentach mogą dominować nawet jeśli obszar dydaktyki stanowi przedmiot projektu (Springgay i in., 2005, s.87). W konsekwencji za równouprawnieniem idą także oczekiwania. Rita L. Irwin zwraca uwagę, że *a/r/tografia* zakłada aktywną rolę wszystkich uczestników procesu, w tym tych sytuujących się bardziej po stronie odbiorczej. Oni także powinni przejmować na siebie odpowiedzialność za relację pomiędzy autorem a publicznością, przy czym każdy bierze odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Mowa więc tutaj o swoistym zwrocie pedagogicznym w praktykach badawczo-performatywnych (Irwin, 2004, s.33). Dokonane dzięki niemu uwolnienie różnorodności perspektyw ma istotne teoretyczne i pragmatyczne konsekwencje dla całego procesu. Linda Laidlaw daje przykład radykalnych i niespodziewanych zmian jakie przyniosła interwencja w postaci wyłączenia dzwonek w szkole. Usunięcie wytwarzanej przez nie segmentacji czasu sprawiło, że przejście z doświadczenia zabawy do nauki stało się dla dzieci naturalne. Wpłynęło to także istotnie na rodziców i opiekunów, którzy „niewyganiani” przez dźwięki aktywniej włączyli się w życie szkoły. Innymi słowy zróżnicowaniu i zestopniowaniu uległo wiele relacji pozornie dystalnych

względem organizacji czasu (Laidlaw, 2004). Przykład ten według badaczy posługujących się a/r/tografią ujawnia złożoność procesu, z jaką należy się w jej przypadku liczyć.

Pojawiają się przy tym różne pomysły na jej konceptualizację. Wśród nich pojawiają się teorie złożoności jako adekwatny aparat teoretyczny do opisu tego rodzaju projektów (Springgay i in., 2008, s. 84), co świadczy o dużej świadomości wyzwań teoretycznych jakie stawia ta propozycja i zarazem gotowości ich podejmowania. Przywoływana jest także koncepcja kłacza Deleuze'a i Guattariego jako deskryptywna dla relacji pomiędzy byciem artystą, badaczem i nauczycielem. Przyjęcie takiej metafory dekonstruuje także ideę początku i końca, czyniąc z procesu badawczego byt, którego granic nie da się wskazać. Trudno więc także mówić o jakichś fazach badawczych, czy wręcz wskazać moment prezentacji wyników takiego badania. Także moment formułowania pytań i celów badawczych nie ma źródłowego charakteru dla całego procesu, gdyż pojawiają się one i są modyfikowane wraz z jego rozwijaniem się (Irwin i in., 2006, s. 75).

Tym co pozostaje punktem odniesienia pozostaje samostanowienie jednostki i jednostkowa perspektywa obecna nawet w nazwie tej propozycji oraz w największym stopniu odróżniająca ją od *AsBR*. Mowa tutaj wręcz o „epistemologiach punktu widzenia” (ang. *standpoint epistemologies*) (Springgay i in., 2008, s. 88). Artyści-badacze-nauczyciele:

Uznają, że sztuka, badania i nauczanie nie są wykonywane, ale przeżywane. Przeżyte doświadczenia i praktyki są nieodłączną częścią produkcji dzieła a/r/t i pisma (oryg. production of works of a/r/t and writing <graphy>) wykonanych przez jednostki tworzące i odtwarzające swoje życie. (...) Myśl i działanie są ze sobą nierozzerwalnie związane, a poprzez hermeneutyczny krąg interpretacji i zrozumienia nowa wiedza wpływa na wiedzę istniejącą, co z kolei oddziałuje na świeżo pojętą wiedzę istniejącą (Irwin, 2004, s.33-34).

Uwzględnienie indywidualnej perspektywy rozciąga się na tak podstawowe aspekty doświadczenia jak przestrzeń i czas. Nie są traktowane jako stabilne, a modyfikujące się wzajemnie z indywiduum poprzez doświadczenie. Jest to przywoływane jako chęć otworzenia się na inne metafory poznawcze, niż też te standardowe np. “przestrzeń to pojemnik” lub “czas to pieniądz”, którym można się podzielić lub nie (Springgay i in., 2008, s.88).

Koncepcji metafor Lakoffa i Johnsona jest przywoływana także w innym kontekście. A/r/tografia jest jedną z nielicznych propozycji, która w jednoznaczny sposób odwołuje się do teorii (ang. *theory*), a nie jedynie do badań (ang. *research*). Zauważa pozorny monolit teorii i proponuje jednoznacznie jego dekonstrukcję poprzez przesunięcie ku aktywnemu teoretyzowaniu i płynne włączenie go w proces artystyczno-badawczy. Przeciwnie w pozostałych propozycjach, teoria pozostaje jakby poboczna i jako *stricte*

intelektualna/pojęciowa pozostaje nietknięta. Irwin wskazuje właśnie tym kontekście, że standardową, konkretną podstawą metafory umożliwiającej postrzeganie teorii jest architektura – formułując to tak jak Lakoff i Johnson: teoria to architektura. Badaczka proponuje, by zastąpić tę metaforę nową: teoria to a/r/tografia, która będzie zmieniała i modyfikowała rozumienie teorii w taki sposób, by uwzględniała ukryte w akronimie działania jako połączone. Taka konceptualna propozycja jest raczej dyskusyjna. Podobnie jak w innych przykładach metafor pojęciowych u Lakoffa i Johnsona – np. argumentowanie to wojna – także tutaj mamy do czynienia z sytuacją, gdy abstrakcyjne pojęcie tłumaczony jest przez inne, równie abstrakcyjne – np. wojna to teatr – tzn. tworzenie sztuki, badanie, nauczanie to wciąż pojęcia, które same w sobie nie są w mocny sposób konkretne, doświadczalne. Nie mniej zasadne wydaje się wskazanie na potencjał tego typu praktyk do rekonfigurowania metafor pojęciowych i przez to otwieranie, udostępnianie poznawanej rzeczywistości w inny sposób. A więc też postulowany przez Irwin zwrot wyobrazeniowy (Irwin, 2004, s.30-31).

Zrozumienie perspektywy jaką proponuje a/r/tografia wymaga zobaczenia jej na konkretnym przykładzie. Takim wydaje się projekt *The City of Richgate* realizowany w Richmond, w Kanadzie. Jego szczególne tło stanowi samo miasto o szczególnym charakterze, na który wpływ miało: jego wzrastanie na poszukiwaniach złota i marzeniach z nim związanych; symboliczne i fizyczne oddzieleniu od reszty Kanady przez Góry Skaliste; współczesność ważnego miasta portowego i zarazem ośrodka z dużym portem lotniczym, będącego wciąż ważnym punktem imigracji do Ameryki Północnej. Wszystkie te elementy sprawiły, że społeczność Richmond jest zróżnicowana, przy czym niemal połowę populacji stanowią różne pokolenia imigrantów z Chin. Projekt został rozpoczęty przez sformułowanie dwóch pytań: „Jakie produkty artystyczne mogą powstać w ramach procesu angażującego społeczność, badającego doświadczenia chińsko-kanadyjskie w mieście Richmond, miejscu hybrydowym pod względem geograficznym i kulturowym? Co zostało wyniesione ze źródłowych miejsc w kulturze imigranckiej lub diasporycznej i jak ta kultura i pamięć są przekształcane i utrzymywane poprzez tożsamość, miejsce i społeczność?” (Irwin i in., 2006, s.74)

W projekcie udział wzięła grupa artystów, którzy w ograniczonym stopniu znali się przed jego rozpoczęciem. Dopiero możliwość otrzymania dofinansowania w ramach uruchomionych w Kanadzie grantów na projekty *research creation*¹² sprawiła, że podjęli rozmowy o wspólnych zainteresowaniach i celach (Irwin i in., 2006, s.76). W momencie

¹² Patrz *research creation* w tekście.

rozpoczęcia realizacji projektu kluczowe stały się negocjacje miejsca i roli tak społeczności, zaproszonych rodzin imigrantów, jak i samych a/r/tografów uczestniczących w procesie. Z jednej strony były one motywowane indywidualnymi oczekiwaniami i możliwościami – np. sposobami włączenia zaproszonych rodzin w roli twórczej w sytuacji, gdy ich przedstawiciele w większości nie mieli żadnych związków ze sztuką – a z drugiej strony refleksją na temat reprezentatywności grupy projektowej względem demograficznej charakterystyki miasta.

Projekt obejmował przeprowadzenie w ciągu sześciu miesięcy wywiadów z członkami zaproszonych rodzin. Realizowano także duże spotkania wszystkich rodzin i uczestników by stymulować wymianę między nimi. Jednocześnie prymarna grupa twórców rozpoczęła własne analizy materiału i kreowanie a/r/tograficznych prac, w co w ograniczonym stopniu włączały się niektóre rodziny imigrantów. Znowu zależało to od dynamiki wewnątrz tych rodzin, indywidualnych temperamentów oraz politycznych postaw względem sytuacji imigrantów w Kanadzie. Całość doprowadziła do powstania wystawy, w której każdej rodzinie przyporządkowana została przestrzeń wystawiennicza w formie bramy, którą tworzyły zarówno dzieła zaangażowanych artystów jak i członków tej rodziny. Zarówno powstawanie wystawy jak i jej późniejsze prezentacje w uniwersytetach w Kanadzie i Chinach wpływały na pojawiające się pytania i automatycznie na kształt wystawy. Szczególnie wystawienie projektu w Pekinie stało się stymulantem dla wyeksponowania obecnych w projekcie kwestii politycznych, prywatnych wątków zaangażowanych rodzin związanych z relacjami z krewnymi w ojczyźnie czy wreszcie zagadnień organizacyjno-produkcyjnych, które wpływały na zmiany w zespole. Rozpoznanie wpływu tych „sytuacji” na projekt i przyjęcie ich jako elementu procesu, a nie dystraktorów, sprowokowało autorów tekstów do zdefiniowania a/r/tografii jako „metodologii sytuacji” (ang. methodology of situations) (Irwin i in., 2006, s.70).

Propozycja a/r/tografii wydaje się być wartościowa i adekwatna, w szczególności w polskim kontekście artystycznym i tanecznym. W podobny sposób jak w przypadku projektu *The City of Richgate* realizowany przeze mnie projekt performatywny *Sense-action* był w istotnym stopniu kształtowany przez pozornie zewnętrzne czynniki: możliwości prezentacji, artystów uczestniczących w innych wydarzeniach towarzyszących, społeczności i miejsca w/dla których powstawały kolejne iteracje performansu. Prymarnie dotyczył on wspomnień dzieci i nastolatków żyjących w łódzkim getcie. Z czasem, razem prezentacjami w Nowym Orleanie (USA) – kilka miesięcy po uderzeniu huraganu Katrina, w San Sebastian (Hiszpania) – gdzie żywe są wspomnienia dyskryminacji basków i ponownie w Łodzi, projekt ewoluował. Każdorazowo zmianie ulegało kilka jego kluczowych elementów, od formy performatywnej po użyte w wydarzeniu wspomnienia. Tak jak kanadyjscy artyści-badacze uznałem akceptowanie

zmieniających okoliczności z jednej strony jako konieczność – tylko tak projekt ten mógł trwać i realizować cele, do których się zobowiązałem, a z drugiej strony jako szansę – zmiany warunków brzegowych sytuacji estetycznej inspirowały nowe rozwiązania i pogłębiały wglądy, jakie projekt oferował. Z perspektywy czasu rozpoznałem projekt jako przykład *PaR*, zauważywszy istotny wpływ jaki miały na niego także moje studia i lektury (Ciesielski, 2017).

Z perspektywy powyższych rozważań, projekt wydaje się właśnie przykładem a/r/tografii. Przy czym posiada także te same słabości co kanadyjska propozycja. W obu przypadkach o komunikowalnych badaniach, które rozpoznawane są jako proces wytwarzania nowej wiedzy można mówić w zasadzie dopiero w momencie, gdy powstają kontekstualizujące je teksty, wówczas badania takie zyskują uporządkowaną strukturę. Upowszechnianie wyników w formie tekstowej – książka lub artykuł – potencjalnie wspieranej elementami wizualnymi, pozostaje domyślną metodą prezentacji wyników. Być może jednak rozwój technologii multimedialnych przyniesie z czasem zmianę tego stanu rzeczy.

1.13 Research-based theatre

Termin *research-based theatre* obejmuje wiele zróżnicowanych rodzajów działań, które rozciągają się od eksperymentalnych form teatru niezależnego, przez teatr dokumentalny, aż po ewidentnie akademickie, formalne propozycje. Trudno więc definiować ten rodzaj praktyk w sposób jednoznaczny. Johnny Saldaña w obręb *RBT* wpisuje obszerny katalog mniej lub bardziej znanych w Polsce form (Saldaña, 2003). Wśród nich te rozpoznawane głównie w naukach społecznych tj. docudrama, etnograficzny tekst performatywny, etnoperformens – rozumiany także jako wykład performatywny (Bielecka-Prus, 2014, s. 27) i etnoteatr, które Joanna Bielecka-Prus zbiorczo określiła hasłem etnografia performatywna (Bielecka-Prus & Pepaś-Skowron, 2016). Lista obejmuje również propozycje związane raczej z obszarem teatrologii: metadrama, narradrama i badania performatywne oraz bezpośrednio ze sztuką jak metoda verbatim (Terciak, 2018, s.217) czy też teatr dokumentalny, który w Polsce jest bodaj najbardziej rozpoznaną propozycją z listy Saldañy (Burzyńska, 2017; Smolarska & others, 2014; Zimnica-Kuzioła, 2018). Choć kryjące się za tymi nazwami praktyki różnią się definicyjnie i kontekstowo, wszystkie łączy ma fakt, że mamy do czynienia z performensem uwzględniającym w swej strukturze jakąś formę danych źródłowych lub przynajmniej postulującym jakiś związek z takimi (Saldaña, 2005, s.1-2). Niezależnie od tego nieostrego kryterium, sam fakt umieszczenia w tej liście także sformułowań uznawanych przez innych

teoretyków za ogólne i wykraczające daleko poza kontekst teatralny tym bardziej pokazuje jak rizomatyczna jest struktura *PaR*.

Nie tylko w polskim kontekście szczególną trudność sprawia umiejscowienie teatrów, które w swoich działaniach poszukiwały – często w radykalny sposób – osadzenia w faktograficznej rzeczywistości, nowych form wyrazu i kontaktu z publicznością. Ich cele i ambicje miały i mają także charakter pozaestetyczny, często społeczny. Przykładem mogą być tutaj prace Teatru Kana, np. *Dwa pokoje. Przestrzeń prywatna/publiczna* Weroniki Fibich – performans budowany poprzez strategie badawcze, oparty na archiwalnych materiałach dotyczących łódzkiego getta i zrealizowany na terenie przez nie zajmowanym (Terciak, 2018, s. 233). Odwoływanie się i czerpanie tak z indywidualnych doświadczeń performerów jak z historycznych materiałów źródłowych jest także częstą praktyką we współczesnym teatrze tańca w Polsce. W solo *Jumpcore* Paweł Sakowicz tworzy spektakl inspirując się postacią amerykańskiego artysty Freda Herko, który w 1964 roku zakończył swój performans samobójczym skokiem przez okno (Wycisk, 2018, s. 139-140). Wymienione prace – idąc za kryterium Saldañy – w istotnym zakresie spełniają warunki niezbędne, by określić je jako praktyki *RBT*. Przy czym wcale nie są unikatowe z perspektywy historii sztuk performatywnych, których europejskie źródła w wyraźny sposób odsyłają do podobnych celów. Faktyczne, współczesne problemy i postaci pojawiały się w komediach starożytnych dramatopisarzy. W jednoznaczny sposób na poznawcze cele i walory teatru wskazuje też Szekspir w *Hamlecie*. Protagonista dramatu przeprowadza teatralny eksperyment, który realizuje w sposób metodyczny i uporządkowany. Przekazuje szczegółowe instrukcje swojemu zespołowi wykonawców, a po interwencji badawczej weryfikuje swoje ustalenia przeprowadzając wywiady z innymi obserwatorami. Na podstawie zebranych danych formułuje wnioski i planuje dalsze działania (Shakespeare, 2007, s. 76-83).

Także w tym przypadku postać trickstera jest bardzo bliska roli artysty-badacza, a w konsekwencji właściwie każda forma dramatu i teatru mogłaby być uznana za rodzaj projektu badawczego. Niespodziewanym ratunkiem i możliwą ścieżką wyjścia z tego problemu jest powrót do kategoryzacji akademickiej i założenie, że badania z wykorzystaniem strategii badawczo-artystycznych mają inny charakter niż badania prywatne czy też „wdrożeńiowe” *Hamleta* i bliższe są raczej badaniom podstawowym. Wówczas w analogiczny sposób z przynależności do tej kategorii wyłączymy przynajmniej część działań performatywnych wymienionych powyżej, choć oczywiście wyłączenie to nie ma ostrego charakteru i stoi niejako w kontrze do innych omawianych tu propozycji. Mocniejsze kryterium ma charakter etyczny. Artysta – dramatopisarz, reżyser, choreograf, itd. – może właściwie

w dowolny sposób przetwarzać materiały będące inspiracją dla powstania dzieła artystycznego. Artysta-badacz jest natomiast zobowiązany standardami akademickimi. Powinien chronić swój przedmiot badań, np. poprzez negocjowanie z osobą będącą źródłem bezpośredniej relacji z jakiegoś wydarzenia w jakim stopniu jej wypowiedź jest redagowana i upubliczniana. Kryterium wyboru użytych materiałów także nie powinna być ich sceniczna atrakcyjność, w związku z tym decyzja o tym co pokazać lub nie jest zależna wyłącznie od poetyki danej pracy (Beck i in., 2011, s. 688).

RBT może być jednak widziane inaczej jako strategię mediujące pomiędzy wiedzą propozycyjną a codziennością. Mogą one „tłumaczyć” elitarny język nauki i czynić jej ustalenia bardziej efektywnymi lub służyć jako narzędzia wdrażania tych ustaleń. Naukowcy mogą korzystać z pomocy profesjonalistów w sztuce, by uzyskać określony efekt – znów podobnie jak Hamlet skorzystał z kompetencji objazdowego teatru. Innymi słowy, *RBT* to także kompromisowa propozycja, która utrzymuje podział ról, ale tworzy warunki do współpracy nauki i sztuki. Przykłady takiego stosowania *RBT* płyną z medycyny. Działając na tym polu Mienczakowski dostrzega potencjał, jaki tkwi tej propozycji jako „formie etnografii głosu publicznego, która ma potencjał emancypacyjny i edukacyjny” (Mienczakowski, 1995, s. 364), „przeznaczoną do konsumpcji zarówno przez uniwersytety, jak i ogół społeczeństwa” (Mienczakowski, 1995, s. 366). Przy czym utrzymanie założenia, że artysta jedynie pomaga przedstawić wiedzę jest niemal niemożliwe do obronienia, gdyż zawsze będzie zarazem interpretantem tej wiedzy.

Ostatecznie więc *RBT* pozostaje propozycją bardzo otwartą, której główny dylemat i obszar budowania strategii stanowi poziom artystycznego przetworzenia materiału źródłowego, którym może być zarówno doświadczenie – wówczas proces artystyczny jest w większym stopniu związany z procesem badawczym lub zbudowana w oparciu o istniejące dyskursy refleksja – sztuka służy jej jako medium komunikacji. Na gruncie tego założenia Kate Rossiter wraz ze współpracownikami wyróżnia w kontekście medycznym cztery kategorie *RBT* (Rossiter i in., 2008, s. 132-139):

- I. Przedstawienia nieteatralne: przedstawienia, które wykorzystują minimum tradycyjnej konwencji teatralnej, takiej jak fabuła lub dialog, a nawet unikają dodatkowych środków teatralnych, takich jak dekoracje i kostiumy.
- II. Etnodramy (interaktywne lub nieinteraktywne): mają na celu przekazywanie wyników badań i pozostają w znacznym stopniu wierne głównym tematom badań i źródłowym danym. Performatywność i teatralność nie są w nich najistotniejsze i raczej ustępują miejsca prawdziwości i realizmowi, także

poprzez wykorzystanie nieprzetworzonych materiałów – tekstu badawczego, zebranych materiałów. Częste w tym przypadku są formy improwizowane i interaktywne, także włączające uczestników badań.

- III. Przedstawienia teatralne oparte na badaniach (ang. *theatrical research-based performances*): spektakle oparte na procesie badawczym, ale nie przestrzegające ściśle zgodności z danymi źródłowymi, których głównym celem jest dzieło artystyczne lub eksploracja formy artystycznej. W związku z tym dystans pomiędzy danymi źródłowymi a ostatecznym dziełem może w nich być bardzo duży i stanowić obszar znacznego artystycznego przetworzenia oraz interpretacji. Ich forma może być zróżnicowana, w zależności od rodzaju badań i celów przedstawienia.
- IV. Fikcyjne spektakle teatralne: utwory, które są wykonywane na potrzeby edukacji zdrowotnej, które jednak nie są bezpośrednio oparte na badaniach. Mogą przyjmować zróżnicowane formy i są najbardziej zbliżone do konwencjonalnych spektakli teatralnych.

Znów jednak Rossiter podkreśla, że mowa tutaj raczej o skali pomiędzy wiernością surowym danym a artystyczną dramatyzacją. Przy czym ten sam proces badawczy – w ograniczonym stopniu analizowany w propozycji *RBT* – może być źródłem różnych widowisk. Przykładem mogą być prace Diane Conrad zrealizowane w ramach tego samego projektu *The Transformative Potential of Drama in the Education of Incarcerated Youth*, finansowanego przez kanadyjskie władze. Badaczka zaczęła od stworzenia spektakli zamkniętych, opartych na doświadczeniach „z pierwszej ręki” młodzieży przebywającej w zamkniętych ośrodkach karnych (Conrad, 2006). Poprzez wykorzystanie wybranych technik teatralnych, młodzież krytycznie badała swoją przeszłość, teraźniejszość i możliwą przyszłość (Conrad, 2006, s.11). Na tej podstawie powstał spektakl *Arresting Change* przeznaczony dla audytorium akademickiego i stworzony, by przedstawić interpretację doświadczeń badaczy z ich własnej pracy z osadzoną młodzieżą. Podczas spektaklu badacze grali samych siebie, zastanawiając się nad swoimi doświadczeniami, ale też grając „partie młodzieży”. Odgrywali momenty, które obserwowali na cotygodniowych sesjach w ośrodku. *Athabasca's Going Unmanned*, trzeci utwór opracowany na podstawie tych samych badań, jest scenariuszem, który Conrad napisała i wyprodukowała dla szerszej publiczności i skupiła się na jego wartości estetycznej. Łatwo zauważyć na tym przykładzie, że *RBT* wydaje się więc raczej terminem o dużym potencjale

w konceptualizacji i opisie zróżnicowanych form teatru na tej skali aniżeli konkretną propozycją strategii badawczo-artystycznych.

Jako termin opisujący działania na pograniczu źródłowych i artystycznych tekstów kultury, *RBT* może być także adekwatny w opisie działalności wielu współczesnych artystów i zespołów tanecznych. Jednym z najciekawszych, a zarazem w pewnym zakresie zbliżonych do projektu Conrad, przykładów tego rodzaju działań jest spektakl *Archive* (2014) izraelskiego tancerza i choreografa, Arkadiego Zaidesa. W solowym spektaklu proponuje on fizyczną i choreograficzną interpretację nagrań wideo zebranych przez izraelską organizację pozarządową B'Tselem poprzez *Camera project*. W jego ramach Palestyńczycy otrzymują kamery video by dokumentować bezprawne działania sił izraelskich, a jednocześnie pomagają tworzyć alternatywne dla ich narracji treści medialne. Materiały te przedstawiają niemal wyłącznie Izraelczyków, ale z palestyńskiego punktu widzenia. Arkadi Zaides – jako Izraelczyk – poprzez ekstrakcję, naśladowanie, powtórzenie postaw oraz gestów przedstawionych w wybranych materiałach video dokonuje (auto)analizy współczesnego izraelskiego ciała (Pouillaude, 2016). W ten sposób całe działanie artysty, choć w sensie faktograficznym nie mające z nim związku, staje się źródłem choreograficznej i performatywnej refleksji antropologicznej. Struktura widowiska jest niezwykle prosta i pod wieloma względami przypomina wystąpienie na konferencji. Staje się przykładem eksploracji „dokumentalnego” potencjału spektaklu tanecznego obok niezwykle mocnego komentarza społeczno-politycznego. Jednocześnie materiał ruchowy prezentowany podczas widowiska jest opracowany choreograficznie i istnieje ogromny dystans pomiędzy źródłowymi gestami a tańcem wykonawcy. Całość posiada też dramaturgię, która nie jest podporządkowana treści filmów. Można więc powiedzieć, że *Archive* to przykład przedstawienia tanecznego opartego na badaniach, które zostały zrealizowane pod postacią zbierania, analizy i selekcji materiałów przez Zaidesa.

1.14 Angewandte Theaterwissenschaft (Teatrologia stosowana)

Choć prowadzenie badań łączących różne strategie dyskursywne, metodologiczne i artystyczne uzyskało wiele zróżnicowanych form w krajach anglosaskich, to jednak inspirowane było w dużym stopniu kontynentalną europejską filozofią (zob. Wprowadzenie). Wpłynęła ona także na europejskich pedagogów i badaczy sztuk, co ciekawe często poprzez znów angloamerykańskie praktyki teatralne (Peters, 2010, s. 155-160). Tak było w przypadku

prawdopodobnie najstynniejszego i jednocześnie najbardziej wpływowego ośrodka: Uniwersytetu w Gießen i funkcjonującego w jego ramach Institut für Angewandte Theaterwissenschaft (AT), czyli Instytutu Teatrolologii Stosowanej. Tworzona od 1982 i prowadzona przez Andrzeja Wirtha oraz Hansa-Thiesa Lehmana szkoła od założenia stanowiła wyjątkowy przykład przełamywania głęboko zakorzenionego nie tylko w Niemczech podziału na teatrologów – kształconych w uniwersytetach oraz praktyków teatru rozumianych jako reżyserzy, aktorzy, scenografowie itd. – kształconych w akademiach sztuki. AT powstała jako program wychowywania nowego pokolenia

„(...) twórców teatralnych i teatrologów, łączących sformułowany przez Brechta, utopijny projekt artysty jako badacza (czy też odwrotnie: badacza jako artysty) z estetyką amerykańskiego teatru lat siedemdziesiątych XX wieku. W efekcie ich działalności scena stać się miała miejscem procesów twórczych, które *in actu* analizują doświadczenie estetyczne, zmieniając widza we współtwórcę przedstawienia (Finter, 2015, s. 72).

Owa „analiza *in actu*” stanowi o „stosowalności” teatrolologii w nazwie instytutu. Nie jest ona synonimiczna z „wdrożeńiowością”, jak dzieje się to w przypadku wielu innych opisywanych powyżej szkół. Jest ona w jasny sposób osadzona w krytyce jako umiejętności analitycznej i zarazem strategii mogącej aktualizować się tak w intelektualnej refleksji jak bezpośrednim działaniu. Przy czym jedno i drugie pozostają odmiennymi i odróżnialnymi procesami:

Termin „stosowana” nie powinien być rozumiany wyłącznie jako bezpośrednie zastosowanie nauki w teatrze, ponieważ stworzyłoby to jedynie teatr naukowy lub teatr teorii naukowych. Raczej nauka zajmuje się (*attend*) teatrem, a teatr zajmuje się nauką. Poprzez zwracanie uwagi na zmysłowe właściwości teatru, nauka może rzucić nowe światło na własne pytania teoretyczne i analityczne oraz problemy teatru. I odwrotnie, teatr może dojść do nowego samorozumienia, gdy próbuje poznać swoją produkcję i działanie pod względem naukowym. W tym procesie stosowania i tworzenia lustrzanego odbicia teatr i nauka nigdy nie przenikają się nawzajem ani nie prowadzą do pełnego zrozumienia każdego z nich. Zamiast tego, zawsze-niedokończony rezultat prowadzi do ciągłej problematyzacji każdego z nich, uwidaczniając coraz to nowsze naukowe i artystyczne zestawy problemów i odpowiedzi.¹³

Rozwój tak rozumianej teatrolologii stosowanej był ściśle związany ze zmianami społeczno-kulturowymi jakie zachodziły i zachodzą współcześnie. To właśnie wyzwania jakie stwarzają te zmiany lub też samo ich wskazywanie stało się istotnym kontekstem dla rodzącego się w Giessen modelu teatru, a zarazem edukacji. Helga Finter określiła go jako „teatr krytyczny” (Finter, 2015, s. 74), będący odpowiedzią na społeczeństwo spektaklu:

¹³ <https://www.uni-giessen.de/faculties/f05/theatre/institute/aboutus/profile> [dostęp: 1.12.2021]

Chodziło nam i nadal chodzi o to, żeby dzięki ofercie różnorodnych kursów o charakterze teoretycznym i praktycznymi stworzyć narzędzia do analizy historycznie zmiennej funkcji teatru w życiu jednostek i całego społeczeństwa. Taki model wykształcenia powinien wspierać rozwój wielorakich form estetycznego dyssensu, a więc takich cechujących każdą sztukę krytyczną form oporu na poziomie sensualnym, które kierują się przeciwko codziennej komunikacji zapośredniczonej medialnie oraz różnego typu estetykom konwencjonalnym. W samym centrum takiej edukacji znajduje się analiza domagającego się zmiany horyzontu estetycznego, typowych dla niego (historycznych) form i funkcji, a także badanie przebiegu doświadczeń estetycznych (Finter, 2015, s. 74).

Tak zarysowane społeczno-polityczne cele teatru przekładały się na twórczość studentów i absolwentów Giessen, którzy indywidualnie, a częściej kolektywnie tworzyli grupy oraz spektakle kształtujące europejską scenę teatru awangardowego. W swoich działaniach w twórczy sposób przełamywali oni wiele granic tradycyjnych konwencji teatralnych, szukając nowych form jak i dekonstruując stare. Przyjrzenie się zarówno programowi szkoły jak i projektom tych grup pozwoliło Finter określić kluczowe cechy czy też kryteria określające teatr krytyczny:

1. Wytwarzanie wspólnoty poprzez nowe formy teatralne. Ma to być odpowiedź na rozpad starych struktur społecznych i radykalne „rozejście się oczekiwań widzów”(s. 75) – część chciała w teatrze tradycyjnego *mimesis* a część estetyki dekonstrukcji. Należą do nich formy dyskusji i rozmowy obok bardziej tradycyjnych form scenicznych i znajdujące się pomiędzy nimi *lecture performance*.
2. Kwestionowanie tradycyjnych form tożsamości. Z jednej strony rozumiane jako eksperymenty będące odpowiedzią na pustkę tożsamości medialnych poprzez jej inscenizowanie (She She Pop, Gob Squad), a z drugiej strony jako negocjowanie nowych ról uczestników procesu twórczego w teatrze, w tym wyspecjalizowanego podziału pracy oraz powiązanej z nim hierarchii. W obu przypadkach konsekwencją jest także pojawienie się prób tworzenia wspólnej przestrzeni wyobraźniowej. (s. 76) She She Pop, Gob Squad
3. Przekraczanie granic pomiędzy rzeczywistością inscenizowaną i teatralną (Rimini Protocol, Stefan Kaegi) w celu krytyki pierwszego lub drugiego porządku. S. 78.
4. Związek mediów z wyobraźnią, gdzie media – projekcje, modyfikowane dźwięki, etc. – są wykorzystywane do modyfikowania i dekonstruowania

doświadczenia/wyobraźni widza. Była to także krytyka i sposób problematyzowania kulturotwórczego oddziaływania mediów. S. 79

5. Krytyka mowy i języka, poprzez zestawianie ich dominujących form z dialektami, językami specjalistycznymi lub eksperymentowaniem z rytmem i melodyką wypowiedzi.

W powyższych cechach w płynny sposób łączą się postulaty krytyczno-polityczne i formalne. Wydaje się, że te drugie są mocniej akcentowane w koncepcji „teatru postdramatycznego” Lehmana, równie silnie związanej z Giessen i kształtującej tę szkołę. To teatr, który owszem jest polityczny, ale nie ze względu na tematykę lub treść, a „ukrytą treść modalności reprezentacji”. W jej kontekście performatywność nie oznacza bezpośredniego destabilizowania performansu narodowości, płci, wieku, itd. poprzez tematyzowanie albo bezpośrednie wpływanie, a raczej pośredniego poprzez stwarzanie warunków dla ich kwestionowania (Lehmann & Jüers-Munby, 2006, s. 6). Innymi słowy model nauczania teatru i tańca w Giessen wykorzystuje jako materiał krytycznej analizy szeroko rozumiane języki teatralne, by później wykorzystywać je dla stwarzania kulturowego dyssensu o politycznych konsekwencjach (Finter, 2015, s. 72). Badanie bardzo szybko staje się jednocześnie próbą kształtowania nowej rzeczywistości lub przynajmniej nowej perspektywy uczestniczenia w niej.

Kontekst Giessen pozwala jeszcze zobaczyć relację pomiędzy tradycyjnymi metodami badawczymi a tymi rodzącymi się na gruncie zwrotu performatywnego jako analogiczną dla tej pomiędzy estetyką mimetyczno-naturalistyczną i dekonstrukcyjno-performatywną w teatrze. Podobne bieguny funkcjonują także w nauce, choć nakreśla je dekonstrukcja i logos. Jednak ciężar społeczno-kulturowy przejścia pomiędzy nimi wydaje się być zupełnie inny. Dekonstrukcja porządków nauki brzmi o wiele groźniej niż dekonstrukcja form sztuki. Przy czym w obu przypadkach wcale nie musi to być związane z rezygnacją z prymarnych ambicji, a raczej innymi strategiami ich osiągania (Finter, 2015, s. 74). Z drugiej strony, rozpoznawany jako naturalna i oczekiwana konsekwencja programu nauczania brak sformowania się jednolitej szkoły giesseńskiej można traktować jako zapowiedź analogicznego procesu ciągłego rozpadu i destabilizacji koncepcji praktyki-jako-badania.

1.15 Action Research (Badania w działaniu)

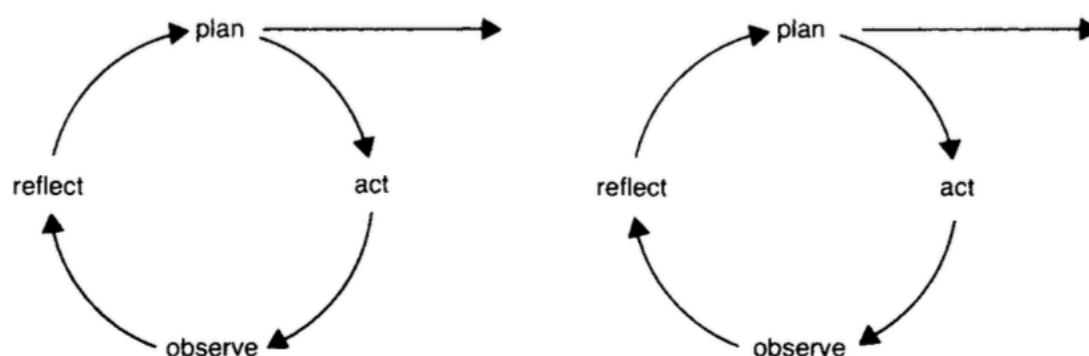
Action research (AR) to jedna z propozycji mających najdłuższą udokumentowaną obecność w dyskursie badawczym. Jest ona także bardzo szeroka, *AR* pojawia się bardzo

różnych kontekstach i zastosowanie, przez co charakter praktyk opisywanych za pomocą tego terminu jest bardzo zróżnicowany (J. McNiff & Whitehead, 2006, s. 6). Prosta i zdroworozsądkową definicję proponują Jean McNiff oraz Jack Whitehead, dla których *action research* to:

(...) forma dociekania [org. *enquiry*], która umożliwia praktykom na całym świecie badanie i ewaluację ich pracy. Pytają: „Co robię? Co muszę poprawić? Jak mogę to ulepszyć?” Ich relacje z praktyki pokazują, w jaki sposób starają się poprawić swoje własne uczenie się i wpływać na uczenie się innych. Te relacje stają się ich własnymi praktycznymi teoriami praktyki, z których inni mogą się uczyć, jeśli chcą (J. McNiff & Whitehead, 2006, s.7).

Ta pozornie szeroka i inkluzywna definicja w bardzo wyraźny sposób wskazuje na pewne ramy tak rozumianych badań: prowadzone są wewnątrz i za pomocą dyskursu praktyki, której dotyczą; są zwykle nastawione na doskonalenie tej praktyki, a nie na jej zrozumienie lub opisanie; mogą realizować cele edukacyjne, być strategią dydaktyczną bardziej niż badawczą. Wpływ na takie kryteria ma bogata historia tej propozycji. Janet Masters śledząc badania historyczne na tą propozycję wskazuje na szeroko rozpowszechnioną opinię (Masters, 1995, s.1), że *action research* zostało zapoczątkowane przez Kurta Lewina – amerykańskiego psychologa niemieckiego pochodzenia, który w 1933 na stałe wyemigrował do USA w wyniku nazistowskich represji dotyczących Żydów. Interesowały go m.in. zagadnienia partycypacji w podejmowaniu decyzji przez pracowników jako czynnika zwiększającym produktywność (J. McNiff & Whitehead, 2002, s. 38-39). Zarazem jednak jego propozycje związane były z problematyką dynamiki działania społeczności oraz małych wspólnot i są współcześnie traktowane jako początki psychologii społecznej. Lewin rozwijał swoją koncepcję także w kontekście mniejszości rasowych, kulturowych i innych grup społecznych w sytuacjach kryzysowych, które były bardzo wyraźne w okresie powojennym (Lewin, 1946, s. 39-42). Przy czym badacze tacy jak James McKernan (McKernan, 1991, s.8) wskazują na wcześniejsze ślady *AR* w działaniach reformatorów społecznych przed Lewinem, takich jak John Collier – amerykański Komisarz ds. Indian w latach 1933-1945. Collier był zaangażowany w (re)konstrukcję „wspólnot” indiańskich, ponieważ zwiększały one szanse na edukację i samodzielność rdzennych Amerykanów, a miało to zostać osiągnięte dzięki doświadczeniu odpowiedzialnej demokracji (Noffke, 2005, s. 4). Jako kontekst rozwoju *AR* McKernan wymienia także inne źródła *AR* z obszaru edukacji i nauk społeczny okresu powojennego, w tym: coraz szerszą akceptację nowych podejść w etnografii; ruch *Science in Education* z XIX i początku XX wieku, koncepcje filozoficzne Johna Deweya i związane z badaniem nad dynamiką grupy społecznej (ang. *Group Dynamics*) w psychologii (McKernan, 1991, s.9).

Niezależnie od niejasnych początków *AR*, to Lewin w połowie lat 40. sformułował teorię *action research*, jako postępowanie po „spirali kroków, z których każdy składa się z planowania, działania i oceny wyników działania” (Lewin, 1946, s. 38). Lewin argumentował, że aby „zrozumieć i zmienić pewne praktyki społeczne, naukowcy społeczni muszą włączać praktyków z realnego świata społecznego we wszystkie fazy badań (Lewin, 1946, s. 42). Uporządkowana i metodyczna struktura teorii Lewina sprawiła, że *AR* stał się szeroko akceptowaną strategią badań. Jean McNiff prezentuje sekwencję praktycznej realizacji jego spiralnego modelu na przykładzie biznesowym:



Il. 3. Model action-research. Lewin, 1946, s. 42

Mój kontekst

Jestem kierownikiem ds. komunikacji w firmie. Zależy mi na tym, aby komunikacja była bardziej skuteczna. Co ja robię?

Planowanie

Muszę sprawić, by komunikacja była bardziej efektywna. Może mógłbym sporządzić i wydać personelowi cotygodniowe arkusze informacyjne.

Działania

Sporządzam i prezentuję karty informacyjne dla pracowników.

Obserwowanie

Rozmawiam z pracownikami, którzy twierdzą, że są teraz bardziej świadomi problemów.

Refleksja

Czy wiem, co oni naprawdę myślą? Jak mogę otrzymać informację zwrotną?

Kolejny cykl

Planowanie

Być może powinienem opracować lepszy system komunikacji, najpierw dowiadując się, czego ludzie potrzebują. Jak to zrobić? Pudełko z sugestiami?

Działanie

Instaluję skrzynkę sugestii.

Obserwowanie

Otrzymane sugestie są takie, że powinienem (1) wyznaczyć oficera łącznikowego; (2) organizować cotygodniowe (i bardziej demokratyczne) spotkania pracowników.

Refleksja

Być może to dobry pomysł. Muszę jednak uważać, żeby nie stracić kontroli. Jak mam się zabrać do stania się bardziej demokratycznym? Czy chcę to zrobić?

Planowanie

Zaproszę panią J. jako nieformalną osobę łącznikową. Opublikuję program spotkania pracowników i zaproszę pracowników do zgłaszania pomysłów.

Działanie

Rozmawiam z panią J. Zamieszczam porządek obrad na tablicy ogłoszeń w pokoju nauczycielskim.

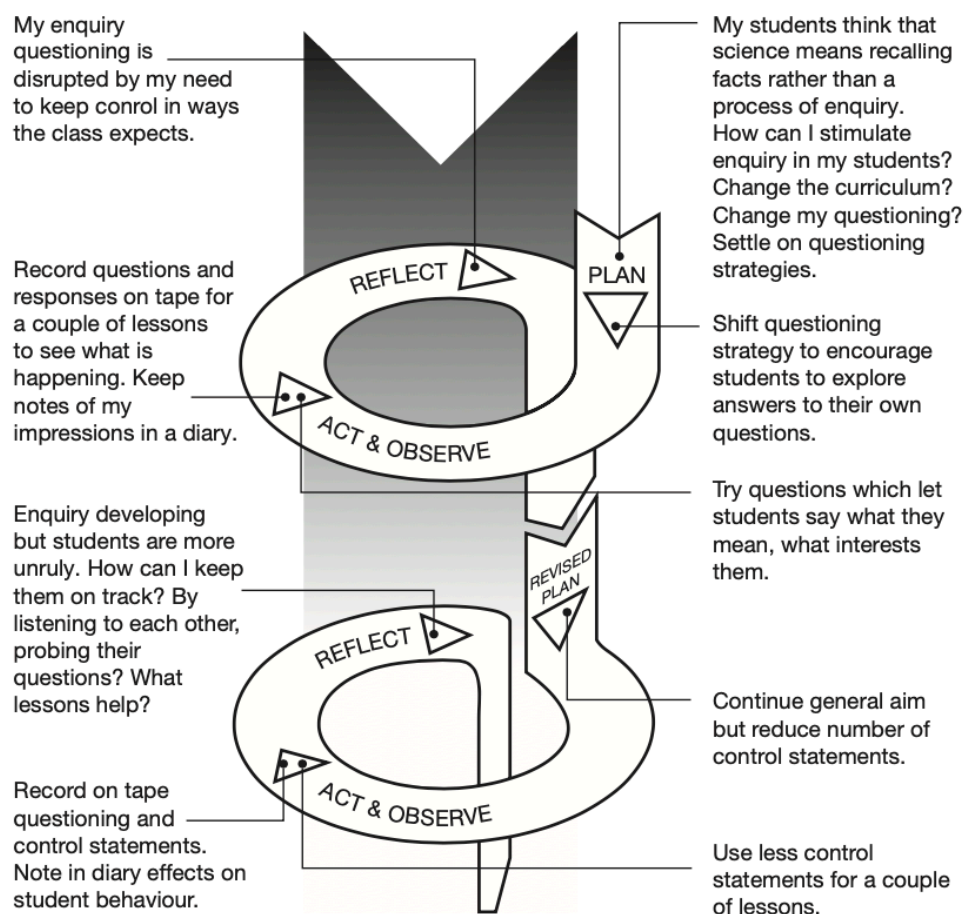
Choć propozycja Lewina spotkała się z dobrym przyjęciem, rozwój *AR* zaczął wyraźnie tracić impet po początkowym sukcesie i ustępować miejsca modelom bardziej przystającym do pozytywistycznej wizji nauki oraz wiedzy (Červinková, 2012, s. 10; J. McNiff & Whitehead, 2002, s. 43). Druga faza rozwoju tej propozycji, jak wskazuje Hana Červinková:

(...) rozpoczyna się w Wielkiej Brytanii, gdzie w latach 70. dochodzi do ich odrodzenia w kontekście badań nad programami nauczania. Tradycyjne badania edukacyjne wydawały się w tym czasie

nieefektywne dla rozwiązywania praktycznych problemów, z którymi spotykali się nauczyciele i szkoły. Propozycja takich badaczy jak L[awrence] Stenhouse czy J[ohn] Elliott polegała na osadzeniu nauczycieli w roli badaczy własnej praktyki i programów nauczania. Twierdzili oni, że takie zastosowanie badań w działaniu przez praktyków przyczyni się do profesjonalizacji nauczycieli i ulepszenia praktyki pedagogicznej oraz umożliwi wprowadzenie pozytywnych zmian w programie szkolnym. Oprócz brytyjskiej szkoły badań w działaniu zajmującej się programami i procesami nauczania, wkrótce pojawiły się też inne inspirujące inicjatywy i szkoły badań w działaniu oparte na paradygmacie etycznym i emancypacyjnym. (...) Podstawową różnicą między pierwszą i drugą fazą badań w działaniu było odrzucenie w fazie drugiej pozytywistycznej metodologii badań i zastąpienie jej popularnym wówczas podejściem interpretacyjnym. Tym samym badania w działaniu zostały zdominowane przez metody jakościowe i uwaga przesunięta została z badaczy-teoretyków na uczestników i praktyków jako najważniejszych „użytkowników” i beneficjentów tego podejścia. (...) Dla K. Lewina działanie było bardziej techniką, której celem była instrumentalna efektywność w naprawie problemu społecznego i poprzez to potwierdzenie teoretycznych podejść nauk społecznych. Edukacyjne badania w działaniu natomiast rozumieją „działanie” jako moralnie uformowaną praktykę (Carr 2010, s. 33) i przedmiotem badań w działaniu są praktyki edukacyjne, które należy rozumieć jako zorganizowane i zaangażowane działanie (Červinková, 2012, s. 10).

Praca Stenhouse’a i Elliotta była kontynuowana oraz rozwijana przez ich współpracowników. W związku z wyeksponowaniem kontekstu edukacyjnego, popularyzowano także adekwatny termin: *educational action research* (J. McNiff & Whitehead, 2002, s. 45). Stephen Kemmis zaproponował wówczas zaktualizowany model *AR*, wyraźnie bazujący na początkowych założeniach Lewina, ale uwzględniający w wyraźniejszy sposób kontekst edukacyjny i polityczny, a także symultaniczność procesów działania i obserwacji (zob. Il. 4). Choć badania w działaniu rozwijali także badacze-praktycy poza anglosaskim porządkiem refleksji – w szczególności naukowcy-aktywiści z obszaru Ameryki Południowej (Červinková, 2012, s.11) oraz Europy, w tym Austrii (Erlacher, 30) – to jednak głównie w Wielkiej Brytanii formułowano kluczowe założenia tej propozycji.

Trzy z wielu współczesnych definicji *AR* określają je jako: 1) „systemowe badanie, które jest zbiorowe, oparte na współpracy, autorefleksyjne, krytyczne i podejmowane przez uczestników badania” (McCutcheon & Jung, 1990, s. 148); 2) „forma zbiorowego badania autorefleksyjnego podejmowanego przez uczestników sytuacji społecznych w celu poprawy racjonalności i sprawiedliwości własnych praktyk społecznych lub edukacyjnych, a także ich [uczestników] rozumienia praktyk i sytuacji, w których te praktyki są realizowane” (Kemmis & McTaggart, 1990, s. 5); 3) „*action research* ma na celu przyczynić się zarówno do poprawy



Il. 4. Model action-research. J. McNiff & Whitehead, 2008, s. 45.

praktycznych wyzwań ludzi w bezpośredniej problematycznej sytuacji, jak i do celów nauk społecznych poprzez wspólną współpracę we wzajemnie akceptowalnych ramach etycznych” (McKernan, 1991, s. 4). We wszystkich tych definicjach znajdują się cztery podstawowe tematy: upodmiotowienie uczestników; współpraca poprzez uczestnictwo; zdobywanie wiedzy i zmiany społeczne. Proces, przez który badacz przechodzi, aby dotknąć wszystkich tych aspektów to spirala cykli *AR*, składająca się z czterech głównych faz: planowanie, działanie, obserwacja i refleksja (Masters, 1995, s. 2). Jak łatwo zauważyć, propozycja ta tworzy

elastyczną, ale uporządkowaną matrycę dla analizy zróżnicowanych praktyk badawczo-artystycznych, przy czym o wiele mocniej niż wiele z nich akcentuje demokratyzację procesu badawczego. Staje się ona wręcz warunkiem koniecznym dla rozpoznania w danej praktyce badań w działaniu. Shirley Grundy (Grundy, 1987, s. 353, cyt. za:

Masters, 1988, s. 3) wskazuje, że istnieją trzy indywidualnie konieczne i wspólnie wystarczające warunki, aby zaistniało *AR*:

1. Projekt przyjmuje za przedmiot praktykę społeczną, traktując ją jako działanie strategiczne podatne na doskonalenie;

2. Projekt przebiega spiralą cykli planowania, działania, obserwacji i refleksji, przy czym każde z tych działań jest systematycznie i samokrytycznie wdrażane oraz są one wzajemnie powiązane;

3. Projekt angażuje praktyków – bezpośrednich przedstawicieli danej praktyki lub członków badanej społeczności – w każdym z etapów działań, stopniowo poszerzając uczestnictwo w projekcie o inne osoby, na które ma wpływ praktyka i włączając je do wspólnej kontroli nad procesem badawczym.

Przy czym jak sugerują istniejące typizacje *AR*, istnieją wewnątrz tej propozycji różne rozwiązania układania relacji pomiędzy badaczem a praktykiem. Ich spektrum rozciąga się od sytuowania naukowca jako zewnętrznego obserwatora – na gruncie swoich kompetencji proponuje on pewną interwencję, lecz nie zajmuje się jej wdrożeniem i powraca jako ewentualny ewaluator – po przyzwolenie na rozmycie się celów poznawczych na rzecz emancypacyjnych, czy też politycznych oczekiwań danej społeczności.

Tym samym „badania w działaniu” uwzględniają spektrum celów i strategii działania pojawiających się w wielu wymienionych wcześniej propozycjach, dla wielu z nich tj. jak a/r/tografia ma wręcz charakter źródłowy. Jednocześnie jednak ze względu na silnie akcentowany społeczno-edukacyjny charakter praktyk i ich głębokie osadzenie w danym kontekście kulturowym, badania w działaniu pozostają niejako na uboczu nastawionych bardziej poznawczo propozycji strategii artystyczno-badawczych. Nie ma to oczywiście wpływu na wysoką funkcjonalność spiralnego schematu działania, który w niezwykle prosty i jednocześnie trafny sposób pozwala uporządkować bardzo zróżnicowane projekty. Świadczy o tym chociażby fakt, że jest najbardziej rozpoznaną i opracowaną strategią poza krajami anglosaskimi, w których jest najsilniejszy: USA, Wielka Brytania oraz Australia.

W szczególności w obszarze badań i działań społecznych jest rozpowszechniony także w Polsce poprzez prace Hany Červinkovej oraz Bogusławy Doroty Gołębnik (Červinková & Gołębnik, 2010, 2013). *AR* znajduje także zastosowanie w działaniach teatralnych, przede wszystkim w jako strategia silnie związana z omawianym wcześniej *RBT* i etnodramą (Mienczakowski, 1995), a także przywoływana niezależnie w kontekście funkcjonalizowania teatralnych strategii twórczych w działaniach społecznych. Tego rodzaju projekt zrealizowała Elizabeth Quinlan, wykorzystując formę teatr partycypacyjnego w projekcie z pracownikami służby zdrowia doświadczającymi agresji w pracy. Poprzez zaproponowanie im wspólnego procesu doprowadziła do wypracowania samodzielnie przez grupę uczestników rozwiązań dla zdefiniowanych przez nich problemów. Zarazem zaprezentowała jak łatwo i przekonująco tego rodzaju praktyki można ustrukturyzować poprzez *AR* (Quinlan, 2010). Duński zespół badawczy połączył z kolei cykl badań w działaniu ze strategiami teatralnymi w projekcie dotyczącym bezrobocia, w którym proces powstawania spektaklu stanowił aktywność edukacyjno-terapeutyczną zaoferowaną grupie osób dotkniętej tym problemem, a zarazem wytworzono przedmiot artystyczny będący interesującym głosem w publicznej dyskusji na temat statusu osób bezrobotnych (Tofteng & Husted, 2011). Istnieją także prace z zakresu tańca i choreografii, które wykorzystują *AR* jako strategię dydaktyczną, a nawet proponują refleksję nad różnymi wariantami jej stosowania w edukacji (Giguere, 2015). Trudno natomiast znaleźć prace, w których spiralny model badań w działaniu wykorzystywany jest w projektach badawczych o priorytetowych celach poznawczych. Wydaje się, że współczesna dominacja praktyczno-partycypacyjnego oraz krytyczno-emancypacyjnego typu *AR* wpłynęła negatywnie na rozpoznanie wartości tej propozycji, jako quasi-metody badawczej jaką była prymarnie.

1.16 Practice-as-research (praktyka-jako-badanie)

O ile *AR* stanowi tło dla wielu propozycji badań performatywnych, o tyle termin *practice-as-research (PaR)* jest bardzo często w ich centrum, jako punkt odniesienia i termin kategoryalny. Zarazem jednak zidentyfikowanie jakiegoś względnie trwałego rdzenia metodologicznego, który pozwalałby scharakteryzować *PaR* jest niezwykle trudne. Zaproponowana przez Nelsona – jednego z prekursorów – definicja tej propozycji pozostaje także niezwykle otwarta:

Practice-as-research dotyczy projektów badawczych, w których praktyka jest kluczową metodą badania i gdzie, w odniesieniu do sztuki, praktyka (twórcze pisanie, taniec, kompozycja muzyczna/wykonanie, teatr/performance, wystawa, film lub inna praktyka kulturowa) jest przedkładana jako istotny dowód przeprowadzonego badania (Nelson, 2013, s. 8-9).

Baz Kershaw ujmuje sprawę jeszcze prościej stwierdzając, że *PaR* wskazuje na użycie praktycznych procesów twórczych jako samodzielnych metod lub metodologii badawczych. Przy czym odbywa się to zwykle w kontekście uczelni wyższych (Kershaw i in., 2011, s. 64). Na ten ostatni element wskazują obaj teoretycy opisując praktykę-jako-badanie jako propozycję akademicką i relatywnie konserwatywną. Tak jak większość analizowanych propozycji daje się sytuować pod względem ideologicznym czy też filozoficznym na osi pomiędzy pozytywistycznym modelem nauki a bardziej rizomatycznym i postmodernistycznym. Nelson preferuje raczej ten drugi, zarazem jednak – z racji na swoje doświadczenia – akcentuje fakt, że nie musi on oznaczać odejścia od tradycyjnych modeli wiedzy. Jak sam relacjonuje: „(...) zdaję sobie sprawę i akceptuję, że moje podejście do *PaR* zakłada pogodzenie nowego ze starym. Starłem się stworzyć model *PaR*, który byłby zgodny z tradycyjnymi badaniami akademickimi i spełniał ich kryteria” (Nelson, 2013, s. 26). W tym kontekście, *PaR* dotyczy badań realizowanych na uniwersytetach i to przede wszystkim w formie dysertacji doktorskich. Zgodnie ze swoimi założeniami jest przeciwnikiem prób tworzenia w Wielkiej Brytanii oddzielnych dyscyplin dla doktoratów z zakresu sztuki, gdyż dewaluowałoby to ich wartość poznawczą, która może być w pełni równorzędna z tradycyjnymi doktoratami naukowymi.

W obronie takiego stwierdzenia brytyjski badacz odsyła do głównego zarzutu stawianego praktykom artystyczno-badawczym, jakim jest brak rygoru metodologicznego. W praktyce jednak dobrze zrobiony *PaR* wymaga właśnie w tym zakresie najwięcej wysiłku i często takie projekty prezentują bardzo wysoki poziom dyskursywny i metodologiczny. Wynika to z faktu, że niemożliwe jest w ich przypadku posłużenie się istniejącymi metodologiami w sposób dogmatyczny, unikając rzetelnego uzasadniania, dlaczego są funkcjonalne tym konkretnym przypadkom. Praktyka-jako-badanie nie ma takiego statusu, dlatego też według Nelsona chcąc prowadzić badania w trybie *PaR* należy bardzo precyzyjnie uzasadnić dlaczego wybrany temat wymaga osadzenia w praktyce i nie ma możliwości jego adekwatnej analizy za pomocą istniejących dyskursów (Nelson, 2013, s. 9). W innym przypadku, według Brytyjczyka jest to po prostu bezcelowe. Innymi słowy, w wyborze strategii badawczych w mocny sposób priorytetyzuje on wartość wyjaśniającą ponad potencjalne, indywidualne potrzeby oraz kompetencje badacza, zarazem jednak rozpoznaje wysoką wartość strategii twórczych w wytwarzaniu wiedzy. Ta ambiwalencja wyznacza aporię, która zlokalizowana jest w samym centrum *PaR*. Propozycja ta może oznaczać tworzenie nowych mikrodyskursów specjalistycznych niezbędnych dla pogłębienia wglądu w badane zjawisko. Jednocześnie jednak odkrycia te mogą pozostawać z tej samej przyczyny całkowicie niekomunikowalne poza daną subkulturą, jeśli za taką uznać np. grono współpracujących

artystów-praktyków, a przez to bezużyteczne poza nią. Oczywiście, niektóre prezentowane wcześniej propozycje wręcz zachęcają właśnie do postaw promujących działania efektywne w skali (mikro)społeczności, jednak pozostaje to kwestią dyskusyjną. W szczególności biorąc pod uwagę, że *PaR* ma zwykle charakter metadyskursywny – jest to praktyka badawcza posługująca się narzędziami twórczymi wybranej formy sztuki dla opisu niej samej (Biggs, 2009, s. 66). Gdy nie wiąże się to ze zwrotem ku materialności praktyk i oznacza jedynie rozbudowywanie języka symbolicznego danej formy wówczas praktyka-jako-badanie okazuje się symulakrum nauki – bytem wytworzonym jedynie poprzez znormalizowane, dyskursywne strategie różnicujące (Baudrillard, 2005, s. 27-28).

Wydaje się, że właśnie w celu uniknięcia takiego scenariusza Nelson prowadząc swoich studentów wykształcił standardy dydaktyczne, w których efekty projektu *PaR* są aktualizowane w różnych modalnościach dyskursywnych, a każda z nich stwarza inne warunki weryfikacji poprzez odpowiednie materialne korelaty:

1. *Produkt* (wystawa, film, blog, partytura, performance) z *trwałym zapisem* (DVD, CD, video) – praktyka artystyczno-badawcza jest sercem projektu. W sytuacji, gdy ma ona charakter efemeryczny – teatr, taniec, performans, etc. – wówczas powinna być doświadczana bezpośrednio, w szczególności w kontekście jej oceniania lub ewaluacji. Zwykle jednak w takich sytuacjach wykorzystuje się także rejestracje filmowe jako możliwy choć nieidealny substytut i zarazem narzędzie archiwacji pracy.

2. *Dokumentacja procesu* (szkicownik, fotografie, DVD, obiekty kultury materialnej) – Jak zauważa Nelson „Einsteinowie są nieliczni”, w związku z tym większość prac artystyczno-badawczych nie jest samo-wystarczająca na tyle, by nie wymagały dodatkowego tłumaczenia lub po prostu zmieniały dotychczasowe paradygmaty. Nie umniejsza to wcale ich znaczenia, odsyła raczej do konieczności zaprezentowania szerszego kontekstu pracy, w tym procesu jej powstawania. On sam może oferować wiele nowych wglądów w przedmiot badań. W związku z tym dokumentacja procesu badawczego jest według Nelsona niezwykle istotna i np. w formie zmontowanego, uporządkowanego materiału filmowego, powinna stanowić uzupełnienie pracy złożonej do publikacji lub obrony.

Dokumentacja procesu może też przyjmować formę tekstu, będąc wówczas zarazem tekstem komplementarnym. Zwykle formułowana jest w pierwszej osobie, często z użyciem strategii autoetnograficznych (s. 35). Jest to istotne nie tylko ze względu na bezcelowość depersonalizowania indywidualnego, subiektywnego doświadczenia, ale także jako aksjomatyczny ślad intymnej, bezpośredniej relacji z przedmiotem badań. Przy czym wciąż

tego rodzaju tekst pozostaje substytutem działania, które być może jest o wiele bardziej wymowne wytańczone.

3. *Teksty komplementarne* (ang. *complementary writing*) – Obejmują dodatkową relację z procesem, umiejscowienie praktyki na linii jej źródeł – konwencji, tradycji performatywnych i kulturowych oraz ramy koncepcyjne dla badań – dyskursy i porządki teoretyczno-pojęciowe, które są podstawą dla prowadzonej refleksji. Zwykle takie teksty pisane są w trzeciej osobie. Ich celem jest ułatwienie odbiorcom *PaR* odnalezienie się w wytworzonych tekstach kultura i procesie, a zarazem zrozumienie jaką postawę przyjąć wobec prezentowanych dzieł artystycznych. Tego rodzaju teksty pozwalają także na ocenę i ewaluację badań, a właściwie wytwarzanej w nich nowej wiedzy lub istotnych wglądów w tę istniejącą. Zakłada to w sposób ukryty, że artysta-badacz zna dogłębnie dotychczasowe i aktualne osiągnięcia w interesującym go obszarze (s. 31). W przypadku prac dotyczących sztuki nie musi to oznaczać wyłącznie odniesień do tekstów krytycznych, a może uwzględniać np. autoetnograficzne relacje z wystaw lub spektakli, które są w jakiś sposób relewantne dla prezentowanej pracy. Dodatkową wartością tekstów uzupełniających jest wymuszenie na artystach-badaczach konieczności wyjścia poza swoje, związane ze sferą działalności, schematy poznawcze, które może często skutkować nowatorskimi rozwiązaniami. W tym zakresie sięgnięcie po dyskursy naukowe może być i często jest traktowane przez artystów nie jako przykry obowiązek akademicki, ale inspirujące doświadczenie oferowane właśnie przez uczelnię wyższą (s. 27).

Teksty komplementarne – także te będące relacją z analizowanego procesu – są bardzo istotne także dla spełnienia etyczno-poznawczych wymogów pracy badawczej. Część artystów-badaczy mocno dystansuje się od ujawniania własnych przemyśleń dotyczących procesu, jego źródeł lub wstępnych prób. Zarazem jednak są one kluczową częścią procesu, bez wglądu w którą odbiorca *PaR* może czuć się manipulowany lub po prostu nie rozpoznać jakiego rodzaju wgląd oferuje dana praca (s. 36). Przyjęcie modelu materialnych korelatów badań ujawniających „intymne” części procesu twórczego wskazuje na konieczne alternacje, jakie w swoim zwyczajowym działaniu powinni dokonać artyści, by stał się on procesem badawczym (s. 29-30). Według Nelsona powinni oni:

- Sprecyzować zagadnienie badawcze na początku pracy.
- Ustalić z góry harmonogram dla całego projektu, w tym różnych działań składających się na multimodalne badania.

- Wpisać w harmonogram momenty przeznaczone na krytyczną refleksję, umożliwiając częste weryfikowanie czy pytanie badawcze wciąż jest rozpoznawalne w pracy, a odpowiednia dokumentacja i dowody są zbierane.

- Dokumentować proces starając się uchwycić chwile wglądów/rozpoznań.

- Umieścić swoją praktykę w kontekście podobnych praktyk.

- Powiązać konkretne pytanie z szerszą współczesną debatą (poprzez: lektury i dyskursywne weryfikowanie pomysłów).

Nelson zwraca szczególną uwagę na pierwszy punkt z powyższej listy pisząc, że woli używać sformułowania „zagadnienie badawcze” lub „zapytanie badawcze” (ang. *research inquiry*) niż „pytanie badawcze” (ang. *research questions*), gdyż zwykle sugeruje ono automatycznie odpowiedź. Co za tym idzie, wymusza także zastosowanie „metody naukowej”, która pozwala na sformułowanie falsyfikowalnej hipotezy, ale ogranicza także możliwość modyfikowania czy też uszczegóławiania zakresu badań, co często wydarza się w przypadku *PaR*. Nie zmienia to jednak faktu, że sformułowanie podstawowych założeń badań jest także w tym kontekście niezbędne i według Nelsona powinno się unikać potocznego wśród artystów założenia, że temat pracy wyłoni się w procesie. Znowu nie jest to gest sformułowany przeciwko artystom. Bardzo duży nacisk kładziony jest przez Nelsona na powiązanie praktyki z refleksją teoretyczną w sposób zrównoważony (s.11), który określa terminem „praxis” i definiuje jako działanie, w którym teoria jest wpleciona w praktykę (ang. *theory imbricated within practice*)s. 40). Ten model wiedzy zostanie omówiony w rozdziale X. Co jednak istotne, wynika on bezpośrednio z doświadczenia Nelsona:

Z mojego doświadczenia najmniej udane projekty to te, w których praktycy najpierw angażują się w praktykę (być może dlatego, że jest to najwygodniejsza strefa, w której doświadczenie nauczyło ich działać), a dopiero później zaczynają jawnie konceptualizować i czytać [teksty dyskursywne – przyp. T.C]. W najgorszym przypadku, w publikacji badań, „teoria” została wzięta z powietrza w celu nadania ciężaru „praktyce”. Wydaje się to racjonalizacją po działaniu, ponieważ najprawdopodobniej tak jest. Moje użycie „praxis” ma na celu określenie możliwości myślenia zarówno w ramach „teorii”, jak i „praktyki” w iteracyjnym procesie „działania-odzwierciedlania-czytania-artykułowania-działania” (Nelson, 2013, s. 32)

Owo przeplatanie odbywa się często w bardzo nieprzewidywalny sposób i z uwzględnieniem czynników pozornie peryferyjnych. Kershaw wskazuje pięć aspektów *PaR*, które są decydujące dla kształtu danego projektu (Kershaw i in., 2011, s. 65). Wymienia 1) „punkty początkowe” (ang. *starting points*), którymi zwykle są intuicje lub przeczucia (ang. *hunches*) artysty-badacza by zająć się danym zagadnieniem lub, według Kershaw, przesłanki ekonomiczno-administracyjne. Aby uzyskać środki na badania konieczne jest sformułowanie pytania

badawczego, które w mniejszym lub większym stopniu ulega transformacjom wraz z rozwojem procesu. Podobnie jak Nelson także Kershaw zwraca uwagę, że ich oczekiwanie samo w sobie tworzy pewną aporię, gdyż wiele pytań od razu wskazuje możliwe odpowiedzi. Autor wyróżnia także 2) estetykę danej praktyki, która z jednej strony osadzona jest w istniejących wzorcach, a z drugiej stara się je rozwijać. Także tutaj Kershaw zauważa paradoks w dyscyplinującym pracowników uczelni nakazie wolności w odkrywaniu lub tworzenia nowej wiedzy, która znów powinna przekraczać istniejące granice jednocześnie im hołdując. Badacz przyrównuje to do „legalnego łamania prawa” (s.65).

Także 3) lokalizacja w czasie i przestrzeni ma istotny wpływ na kształt badań. Warunki lokalowe, kontekst społeczny w istotnym stopniu kształtują to, czym można się zainteresować i czemu badacze chcą poświęcić uwagę. Ma to także związek z 4) przekazem (ang. *transmission*) czy też dyseminacją wygenerowanej wiedzy, której kształt z jednej strony sam w sobie stanowi kluczowy wybór i zwykle przyjmuje hybrydyczne formy, a z drugiej strony jest on ograniczony przez kontekst. Kershaw wymienia też niejasne 5) kluczowe czynniki” (ang. *key issues*), których nie definiuje w sposób jednoznaczny, ale wydają się związane z wyzwaniem społecznym oraz etycznym jakie generuje praca w zespole, otwierającym się także na innych uczestników działań. Mogą nimi być także momenty lub aspekty projektu, które w sposób szczególny dotyczą lub uwidaczniają ukryte elementy porządku społeczno-kulturowego. Często są to chwile emancypacji, które tak podkreślane są w innych propozycjach. Niejako pobocznie Kershaw wprowadza też zagadnienie 6) metody, sprowadzając tę kwestię jednak do pragmatycznego sposobu działania artysty-badacza, tego jakimi narzędziami i warsztatem się posługuje.

Lepsze zrozumienie aspektów wskazywanych przez autora pojawia się, gdy punktuje je w relacjach Joanne ‘Bob’ Whalley i Lee Millera, którzy zrealizowali pierwszy partycypacyjny doktorat w trybie *PaR – Partly Cloudy, Chance of Rain*. Promotorem pracy był Nelson, w ustaleniu z którym, Whalley i Miller – nie mający żadnego doświadczenia wykonawczego absolwenci teatrologii w Lancaster University – podjęli decyzję, że ich praca będzie kolaboracyjnym projektem performatywnym. Aby umożliwić im uzyskanie tytułu na podstawie jednego projektu uzgodniono wstępnie, że autorzy przyjmą różne perspektywy w tekstach uzupełniających. Ostatecznie jednak złożono jedną, wspólną pracę, za którą oboje otrzymali tytuł. Przesłanką do podjęcia projektu była dla Nelsona intuicja twórców – przy braku jasno postawionego problemu badawczego – oraz ich entuzjazm (Nelson, 2013, s. 76). Projekt, na drodze przeplatanej z działaniami refleksji i lektur, został ustanowiony w kontekście prac Marca Augé i jego koncepcji nie-miejsca jako przestrzeni, „której nie da się określić ani jako

tożsamościowej, ani znajomej, ani historycznej...” (Augé, 2008, s. 2). Wytwórcą takich miejsc nieantropologicznych – nienacechowanych znaczeniem ani wartością dla człowieka – ma być nadnowoczesność. Brytyjscy doktoranci dostrzegali takie miejsce w autostradzie, a cel ich działań badawczo-artystycznych można określić jako przywrócenie jej cech przestrzeni antropologicznej. Zrealizowany przez nich projekt był rozciągnięty w czasie i uwzględniał szereg działań, w tym: relatywnie małe działania tj. jak zostawianie ukrytych upominków dla innych użytkowników drogi, zbieranie butelek z moczem pozostawianych przez kierowców ciężarówek, a także działanie performatywne, w czasie którego razem z kilkoma innymi parami i w towarzystwie muzyków doktoranci odnowili swoją przysięgę małżeńską w punkcie obsługi podróżnych przy autostradzie M6. Ceremonia była dostępna także dla przypadkowych gości (Kershaw i in., 2011, s. 65; Nelson, 2013, s. 73-76).

W tekście stworzonym wspólnie z Whalley i Millerem Kershaw podkreśla w ich relacjach z procesu kluczowe czynniki decydujące o kształcie projektu. Ich dalszy wybór dokonany na potrzeby tego tekstu pozwala zobaczyć jak w szerokim kontekście kształtuje się projekt *PaR*:

Punkty początkowe:

Projekt wyrósł z przypadkowej obserwacji czegoś, co wyglądało na butelkę moczu, leżącą porzuconą na poboczu autostrady M6. Aby potwierdzić nasze podejrzenia, zatrzymaliśmy się, aby ją zabrać, a widząc jedną butelkę, zaczęliśmy je w regularnych odstępach zauważać wzdłuż pobocza. Wiedząc, że te butelki i ich zawartość były produktem innych podróżników, Bob czuł się nieswojo, po prostu je zabierając, więc musieliśmy dokonać jakiejś wymiany. Na początku zostawiliśmy wszystko, co mieliśmy w kieszeni (monety, chusteczki, opłacone rachunki), ale przekształciło się to w przechowywanie wielu przedmiotów w samochodzie, prezentów, które nam podarowano, rzeczy z pewną proveniencją, rzeczy, które mogliśmy wymienić na butelki z moczem. S. 70

Nasze doświadczenia z autostradą znalazły wyraz w terminologii Marca Augé. W pracy Non-Places: Introduction to anthropology of Supermodernity Augé sugeruje, że „supernowoczesność produkuje nie-miejsca, czyli przestrzenie, które same nie są miejscami antropologicznymi” (Augé 1995: 78). Jesteśmy teraz w procesie odzyskiwania autostrady, zapisywania jej ukrytymi narracjami w celu ominięcia jej supernowoczesnej pozycji jako nie-miejsca i przywrócenia jej, choćby tylko chwilowo, pozycji miejsca antropologicznego. S.70

Estetyka:

Te male, prawie niewidoczne działania nadal dominują w naszych strategiach performatywnych. Początkowo robimy dla siebie rzeczy, próbując wywołać śmiech lub w jakiś sposób popchnąć drugie ciało do działania. Każda propozycja jest odosobniona, skierowana do wewnątrz. W końcu zostanie osiągnięta masa krytyczna, a działania staną się zbyt częste lub przesadzone, aby pozostać dla nas samych. W tym momencie jesteśmy zmuszeni podnieść wzrok i zacząć myśleć o szerszej publiczności/użytkowniku przestrzeni. S.71

Lokalizacja:

Zostaliśmy więc zmuszeni do rozważenia stacji paliw i jej układu z autostradą, aby zobaczyć ją w inny sposób niż nie-miejsce. W przeciwieństwie do autostrady, możemy wysiąść z naszych pojazdów i funkcjonować w tym rejonie, co sugeruje, że stacja paliw mogłaby być odczytywana jako miejsce. Ale stacja paliw istnieje tylko jako miejsce użytkowe, miejsce, w którym można zrezygnować z podróży i zaopatrzyć się w to, czego potrzebujesz: toaletę, łóżko na noc, jedzenie, paliwo. Jest to zgodne z modelem, który Augé opisuje jako „przestrzeń abstrakcyjna” (Augé 1995: 98), miejsce, przez które przechodzi większość ludzi, ponieważ brakuje mu współrzędnych przestrzennych z „miejscami rzeczywistymi”. S. 70

Przekaz:

Wracamy by wyartykułować projekt, który był zdecydowanie multimodalny, każdy tryb artykulacji (wykonanie, praca pisemna, wystawa i DVD) uzupełniał pozostałe, ale każdy był kompletny i niekompletny sam w sobie. Proces wspólnego pisanie stale rodzi ze strony zainteresowanych ciekawe pytania, jak to się robi. Chcąc zawiesić naszą publiczność/czytelnika pomiędzy dwoma głosami piszącymi, stosujemy szereg metod, w których wykorzystujemy m.in. nakładające się teksty, mówienie w tym samym czasie co pisanie, montaż, pozostawianie luk do wypełnienia przez drugą osobę. Nasze pisma nie są w konwersacji, nie ma wyraźnych i odrębnych głosów, a to ma zniwelować opozycyjną ocenę, która może zakładać hierarchiczność odpowiedzi. S.69

Kluczowe czynniki:

Są chwile, kiedy jeden ze współpracowników mówi za dużo, a współpraca zawsze podlega drugiemu głosowi. Czasami zdarzają się chwile, kiedy żadna ze stron nie powie słowa przez długi czas. Ponieważ jesteśmy wprężeni w działania codziennego życia i nosimy ze sobą wcześniejszą połączoną wiedzę, konieczne staje się ustalenie kontroli i ograniczeń. (s.72)

Wspólne pisanie nie tworzy dla nas jednej przestrzeni, w której można szukać sensu, ale niezliczoną ilość przestrzeni do interpretacji. (s.73)

Metoda:

W *Polaroid Act*, po raz pierwszy zrealizowanym (org. *enacted*) w Lancaster Services w 2000 roku, a następnie performowanym na stacjach paliw między skrzyżowaniami 16 i 40 na M6, podejmujemy serię wieczornych posiłków. Po skonsumowaniu popularnego menu robimy Polaroidem zdjęcie stołu, przy którym jedliśmy. Polaroid jest podpisany, opatrzony datą i umieszczony w kopercie. Koperta jest następnie przyklejana do spodu wspomnianego stołu za pomocą gumy do żucia. Polaroidy są pozostawione do odnalezienia przez innego gościa. S.71

Wydaje się ważne, aby zauważyć, że współpraca, zarówno między sobą, jak i z potencjalnym ukrytym widzem, wytwarza szczęśliwe miejsca, w których praktyka patrzenia może być postrzegana jako zachwycające i zabawne doświadczenie. S. 71

Centralnym elementem naszej praktyki było zaangażowanie wyobrażonego widza/czytelnika. Porzucone torebki i polaroidy przyklejone do spodu stołów nie uznawaliśmy za porażki, gdy nikt na nie nie odpowiedział. To wyobrażenie rozciąga się na czytelnika naszych pisanych dokumentów, ponieważ mamy nadzieję, że oni (wy) odnajdą wtrącenia bardziej ludycznego dyskursu, analogicznego do strategii łagodnego oporu, które oferujemy w naszej umiejscowionej praktyce (ang. situated practice).s.71

Zostawialiśmy też drobne upominki, które podarowali nam przyjaciele lub sami sobie podarowaliśmy. Oferujemy własne rzeczy w zamian za możliwość zainicjowania wymiany twarzą w twarz z kierowcami. (s.72)

Wyróżnione fragmenty tekstów Whalley i Millera ujawniają istotną cechę PaR, jaką jest uwzględnienie w procesie badawczym w zasadzie wszystkich czynników, które mają wpływ na jego przebieg. W przeciwieństwie do tradycyjnych dyskursów naukowych, w których zmienne należy możliwe ograniczać, a dane i ich analizy prezentuje się jako powstałe w kulturowo laboratoryjnych warunkach. PaR zakłada ujawnianie niemal całego kontekstu. W szczególności w badaniach z obszaru kultury i sztuki wydaje się to uzasadnione, gdyż interpretacje tekstów kultury są podatne na modelowanie przez perspektywę badacza, która często pozostaje ukryta. Jednocześnie przebieg tych brytyjskich badań w wartościowy sposób

wyeksponował ich wielowymiarowość. Poza podjęciem tematyki kulturowego nacechowania przestrzeni, artyści-badacze poświęcili także wiele uwagi dynamice ich współpracy. Także w tym obszarze swoje obserwacje powiązali z kontekstem dyskursywnym, w tym przypadku rozpoznanym zarówno w tekstach jak i samym porządku pracy duetu filozofów Deleuza i Guattariego (Deleuze & Guattari, 2015). Doświadczenie filozofów i jego konceptualizacja pozwalała Whalley i Millerowi dystansować się od własnej relacji, a jednocześnie wykorzystywać jej krytyczną analizę do projektowania kolejnych kroków. Z perspektywy brytyjskiego środowiska naukowego być może nawet w tym aspekcie ich pracy zauważono największy wygenerowany zasób wiedzy, który sprowokował dalsze dyskusje na temat kolaboracyjnych doktoratów i metod ich oceny (Nelson, 2013, s. 77)

PaR to jeden z najczęściej używanych terminów skojarzonych z praktykami artystyczno-badawczymi. Wpływ na to ma częściowo relatywnie długa i bogata historia jego użycia, która sięga przynajmniej lat 80. w Finlandii – którą uznaje się za prawdopodobne źródło – oraz w Wielkiej Brytanii. Praktyka-jako-badanie jest także bardzo obecna w Australii, krajach skandynawskich, Południowej Afryce, Francji oraz Kanadzie w szczególności w jej frankofońskich rejonach. Nieco chłodniej termin ten przyjmowany jest w Europie kontynentalnej oraz USA (Nelson, 2013, s. 11). Przy czym podobnie jak w przypadku innych propozycji, faktyczne źródła koncepcyjne i dyskursywne dla *PaR* są o wiele starsze. Choć denotacja tego terminu jest szeroka, istniejące teksty teoretyczne oraz osadzenie w kontekście akademickim czynią z niego pojęcie kluczowe i pod wieloma względami najbardziej intuicyjne. Nelson zwraca także uwagę na znaczenie słów wskazując różne przyimki, jakimi łączy się praktykę lub sztukę z badaniami, a które modelują rozumienie relacji pomiędzy nimi. Na przykład *practice-led research* może według niego sugerować, wiedza pojawia się po praktyce, a nie równocześnie jak rozpoznaje to w *PaR*. Propozycja ta jest więc tyleż konserwatywna co stanowcza w stwarzaniu miejsca dla strategii twórczych jako narzędzi wytwarzania wiedzy (s. 10). Jest także żywo funkcjonalizowana w sztukach performatywnych, w tym tańcu (Lee & Pollard, 2011).

1.17 Performance as research

Różnicę pomiędzy *PaR* i *performance as research (PAR)* sprowadza się zwykle do kwestii geograficznych i historycznych. Dla uproszczenia dyskursu, stosuje się rozróżnienie akronimów tak jak zastosowane w niniejszym tekście, przy czym jest to zabieg przywoływany systematycznie właściwie wyłącznie w przypadku tekstów, w których obie te formy są jakoś

porównywane i stanowi to wyłącznie zabieg edytorski (Barton, 2017, s. XVIII; Riley & Hunter, 2009a, s. 3). W praktyce autorzy przywołują jeden z nich w zależności od kontekstu, w jakim sami pracują. Nawet jeśli podejmowane są próby ich rozróżnienia merytorycznego, to praktyka ich użycia jako terminów kategoryalnych jest tak niejednorodna, że trudno takie propozycje utrzymać (Spatz, 2017, s. 209). Paradoksalnie, choć performatykę (ang. *Performance studies*) w wyraźny sposób łączy się ze Stanami Zjednoczonym, to performans jako badania (ang. *performance as research*) przyjął się tam w ograniczonym stopniu i rozwija pod wieloma względami inaczej niż w Europie lub Australii (Riley & Hunter, 2009a, s. XVI). Często pojawia się także trzecie pojęcie: *performance research*. W polskim kontekście, na który silny wpływ ma także historyczny oraz współczesny dyskurs niemiecki, PAR wydaje się być postrzegany równoznacznie z *performance research*. W tym sensie jest jednoznacznie wiązany ze sztukami widowiskowymi, a zarazem z performansem jako pojęciem refleksji kulturoznawczej czy filozoficznej. Oba te aspekty są w Niemczech silnie powiązane, a jak wskazuje Sybille Peters przymiotnik „performatwny” jest przez artystów wykorzystywany by odróżnić ich działania od tradycyjnego rozumienia sztuki jako „intuicyjnej pracy geniusza”. Wolą oni definiować swoje prace poprzez względnie transparentne procedury i procesy modelowane przede wszystkim przez kwestie historyczne, społeczne i polityczne, a nie wewnętrzne życie artysty. Swoją sukces mierzą tym na ile ich poszukiwania i ich performatywny efekt są ze sobą splecione (Peters, 2010). W pogłębiony sposób tego rodzaju działania w Niemczech zostały omówione w podrozdziale dotyczącym Instytutu Teatologii Stosowanej.

Jeśli tymczasowo zgodzić się z założeniem, że *PAR* jest wariantem *PaR* skupionym wokół sztuk performatywnych lub widowiskowych – tak w swoim zakresie badawczym jak i metodologicznym – wówczas wytwarza on pole kategoryalne w podobny sposób jak *RBT*. Przy czym w przypadku „teatru opartego na badaniach” dominują konteksty teatrologiczne i dramatologiczne osadzone w relacji do faktów historycznych. Natomiast w przypadku „performansu jako badań” wskazuje się te same szkoły i tradycje co w przypadku performatyki. Barbara Kirschenblatt-Gimblett wyróżnia w niej podejście 1) „szerokiego spektrum” (ang. *broad spectrum approach*) – rozwijaną na New York University przez wiele lat w silnym związku z jej twórcą i promotorem Schechnerem, silnie rozszerzającą zakres fenomenów opisywanych za pomocą kategorii performansu, także w kontekście inter- i -transkulturowym oraz łącząc ją z antropologią; 2) komunikacji estetycznej (ang. *aesthetic communication approach*) – związane z Northwestern University, gdzie zaproponowano bardziej ewolucyjne niż rewolucyjne przejście pomiędzy zorientowaniem na tekstualność kultury a na jej performatywność. Zaowocowało to szerokimi badaniami w obszarze praktyk społecznych,

teorii i praktyki komunikacji oraz retoryki. Trzecim podejściem wskazywanym przez Kirschenblatt-Gimblett jest 3) etnoscenologia – jako jej ośrodek badacza wyróżnia Uniwersytet Paryski VIII, a jako oś zainteresowań współczesny teatr eksperymentalny (Kirschenblatt-Gimblett, 2007, s. 44-46). Shannon Rose Riley and Lynette Hunter uzupełniają tę listę o *practice as research in performance*, odwołując się do pięcioletniego projektu o tej nazwie prowadzonego przez Baza Kershaw’a w Wielkiej Brytanii, który pod względem strategii badawczo-artystycznych jest bardzo zbliżony do brytyjskiego modelu *PaR*, ale właśnie w zakresie sztuk performatywnych. Obejmuje m.in. tzw. *devised theatre*, rozszerzone kino (ang. *expanded cinema*), eksperymenty z rekonstrukcją sceny jakobińskiej, postęp technologiczny w choreografiach cyfrowych, które są przedstawiane jako działania badawcze i wyniki obok tradycyjnych form tekstowych (Piccini & Kershaw, 2003, s. 114-115).

Trzeci typ wskazany przez Kirschenblatt wydaje się odsyłać do tradycji eksperymentalnego teatru, która żywa jest także w Polsce. Być może właśnie dużym zainteresowaniem performatyką i silnymi związkami tego dyskursu z krajowymi artystami, a przede wszystkim Jerzym Grotowskim, można częściowo wytłumaczyć faktyczny brak obecności dyskursu *PAR* w Polsce. Z drugiej strony, pod wieloma względami działania takich zespołów jak Teatr CHOREA, Teatr Kana, Ośrodek Praktyk Teatralnych Gardziennice itd. można zasadnie włączyć w obszar praktyk badawczo-artystycznych w zakresie performansu. Z podobnej przyczyny działania te przyjmują inny charakter. Jak podkreśla Lynette Hunter, performans odsyła do procesualności, która jest niezwykle ważnym postulatem zwrotu performatywnego (Riley & Hunter, 2009b, s. 152). Może ona być także tym, co odróżnia *PaR* od *PAR*, gdyż pierwsza z tych propozycji stawia o wiele mniejszy nacisk na emergentność procesu, która jest ograniczana przez oczekiwanie równowagi pomiędzy refleksją (werbalną, intelektualistyczną) a działaniem oraz formułowanie klarownych założeń metodologicznych. Jest to zgodne z tezą Marka Fleishmana, który także różnicując „praktykę” i „performans” podkreśla, że istotną częścią tego ostatniego jest powtórzenie. Łączy je z organiczną potrzebą ponawiania doświadczenia, którą obrazuje przykładem swojego dziecka proszącego w kółko o tę samą zabawę. Za każdym razem pogłębia to jego satysfakcję, ale duża liczba iteracji sprawia także, że co jakiś czas pojawiają się różnice – momenty kreatywności (Fleishman, 2012, s. 31). Analogia ta wydaje się trafna, jeśli przyjąć, że istotną, jeśli nie kluczową strategią twórczą w sztukach widowiskowych jest próba czy też próbowanie, jako metoda poszukiwania satysfakcjonującego wyniku. To samo dotyczy także przedstawienia jako ponawiania wyników badania, a zarazem ich kontynuację. Istotnie, teoretycy *PaR* raczej nie zauważają tego aspektu pracy i sugerują proces oparty – choćby nielineranie – raczej na ewolucji idei oraz

doświadczenia niż jego pogłębianiu poprzez doświadczenie. Wytwarza to oczywiście także bardzo silny nacisk na bardzo bliską, bezpośrednią, płynną i ucieleśnioną relację pomiędzy podmiotem oraz przedmiotem badań (Fleishman, 2012, s. 30).

Wymienione cechy: związanie ze sztuką widowiskową, procesualność, duże znaczenie powtórzenia jako strategii badawczej, niemal całkowity brak dystansu pomiędzy podmiotem i przedmiotem badań, podejmowanie problematyki społecznej oraz wynikająca z nich emergentność zarówno procesu jak i jego efektów są zebrane w spójną definicję *PAR* z dystansu, w oparciu o refleksje i praktyki, które z perspektywy autora wydają się ze sobą koherentne. Są jednak zgodne z definicją niejako pobocznie sformułowaną przez zespół redakcyjny czasopisma *PARtake: The Journal of Performance as Research* wydawanego w University of Colorado w Boulder. We wprowadzeniu do pierwszego wydania czasopisma z 2016 roku piszą oni o procesualnej, partycypacyjnej i prowizorycznej metodologii organizacji oraz dyseminacji wiedzy, „mającej swe źródła w procesach tworzenia oraz analizowania ucieleśnionych i praktykowanych pracy performatywnych” (Lewis & Tulk, 2016, s. 1). Wówczas jednak akcentując performatywność w strategiach badawczo-artystycznych eksponujemy aporię pomiędzy postulowaniem wystarczalności aktu performatywnego jako korelatu/medium wytworzonej wiedzy a realiami dyskursywno-językowego porządku nauki. Przekroczenie tej bariery jest wyzwaniem nawet dla doświadczonych promotorów *PAR* z czysto logistyczno-materialnych przyczyn – dowiadujemy się o ich ustaleniach zwykle z tekstów i artykułów, których rozpowszechnienie jest o wiele większe niż np. spektakli.

Dobrym i zarazem efektywnym rozwiązaniem jest prowadzenie projektów multimodalnych i zarazem multimedialnych, w których – korzystając z możliwości technicznych nowych mediów – łatwiej jest uwzględnić różne, w tym nietekstowe formy badań. Przykładem może być projekt *Queen's Men Edition*. Jego źródłem były rozpoczęte jeszcze w latach 60. działania rekonstrukcyjne grupy *Poculi Ludique Societas*, będącej zespołem teatralnym działającym na University of Toronto. W 2005 roku, dzięki nowym grantom kanadyjskiej Rady Nauk Społecznych i Humanistyki, rozpoczęto projekt nastawiony na integrację strategii badawczych i artystycznych w pogłębianiu wiedzy na temat teatru elżbietańskiego. Jako jego część zrealizowano kilka spektakli, będących rekonstrukcjami historycznych widowisk, ale też współczesnymi inscenizacjami dramatów Szekspira oraz innych autorów; zorganizowano konferencję naukową; przygotowano obszerne materiały audiowizualne oraz tekstowe, naukowe opracowania obejmujące analizy – także praktyczne – historycznego języka dramatów, rozwiązań scenograficznych i aktorskich. Niemal wszystkie te elementy udostępniono i powiązano poprzez odpowiednie łącza na stronie internetowej

stworzonej przez Jessica'ę Dell oraz redagowanej przez Erin Julian and Helen Ostovich¹⁴. Choć, jak zauważają redaktorki, materiały te nie są w stanie zastąpić bezpośredniego uczestnictwa w wydarzeniach, które ma dla całego projektu centralny charakter, to stanowią sieciowe odzwierciedlenie rizomatycznego charakteru powiązań pomiędzy spektaklami, filmami, wywiadami, tekstami naukowymi i innymi materiałami powstałymi wokół zbliżonych celów poznawczych. Współcześnie materiały ze strony *Queen's Men Editon* są także dostępne w jeszcze szerszym, otwartym zbiorze materiałów multimedialnych Internet Shakespeare Editions¹⁵. Portal został tak sformułowany by agregować materiały o określonej tematyce, zapewniać ich redakcję oraz możliwość odpowiedniego cytowania w tekstach naukowych (Hirsch & Jenstad, 2016, s. 109-110). W ten sposób staje się swoistym wielopoziomowym mostem zarówno pomiędzy performatywnością a tekstualnością różnych narzędzi generowania wiedzy w *PAR* jak i wykorzystywanymi w nich dyskursami.

1.18 Inne propozycje

Poza wskazanymi terminami i niekiedy powiązanimi z nimi szkołami jest jeszcze wiele innych, które wydają się mniej relewantne lub znacznie trudniej powiązać je z konkretnym zespołem praktyk. Na przykład *research practice (RP)* to termin, który używany jest zwykle jako kolejna ogólna kategoria dla opisywanych powyżej strategii lub neutralne pojęcie opisowe: praktyka badawcza. Czasem jednak wykorzystuje się go dla wskazania zagadnienia lub problematyki praktyk badawczych w danym obszarze lub wręcz konkretnych przykładów takich działań. Może to dotyczyć na przykład: studiów feministycznych (McKenzie, 2011), metod wykorzystywanych w badaniach jakościowych (Ritchie i in., 2013; Seale i in., 2003) czy też zasad prowadzenia doświadczeń z zakresu psychologii i psychiatrii (Schulberg i in., 1998).

W podobny sposób ogólnym i używanym w bardzo zróżnicowanych kontekstach terminem jest *creative research (CR)*. Trudno powiązać go z jakimś konkretnym kontekstem. Pojawia się obok: twórczego pisania (Brewster, 2009, s. 141-142), poprzez *practice as research through performance* w dyskusjach dotyczących dramatu i teatru (Kershaw, 2009, s. 111-113), jako strategia w badaniach z obszaru terapii tańcem (Hervey, 2000, s. 60-67), w kontekście tańca i praktyk somatycznych (Bacon, 2010), w filmoznawstwie (Sjöberg, 2008),

¹⁴ <https://qme.uvic.ca/Foyer/par/index.html> [dostęp: 3.10.2021]

¹⁵ <https://internetshakespeare.uvic.ca> [dostęp: 3.10.2021]

bibliotekoznawstwie (Odi, 1982), a nawet w tekstach dotyczących nanotechnologii (Heinze i in., 2007). Z drugiej strony jest na tyle mocną propozycją, by używać go w formułowaniu nazw instytucji naukowych tj. Creative Research Center w Montclair State University czy Oregon Institute for Creative Research. Jako taka pojawia się także w wielu tekstach krytycznych, podejmujących refleksję na temat metodologii badawczych. Pierwsze tego rodzaju wzmianki można odnaleźć przynajmniej w tekstach z lat 30., gdzie CR przedstawiane jest obok m.in. badań historycznych, eksperymentalnych, filozoficznych, prognostycznych czy socjologicznych. Już wówczas zauważa się też jego problematyczność wynikającą z faktu, że właściwie w przypadku każdej pracy artystycznej można założyć, iż poprzedza ją jakiś rodzaj badań (Good, 1937, s. 138). Także jako termin ogólny wykorzystuje go Paul Carter w swojej ważnej, analizowanej w innym miejscu, próbie ujęcia tego rodzaju działania jako „materialnego myślenia” (ang. *material thinking*). Autor posługuje się odwołaniem do nowego materializmu, by wskazać ważną rolę ciała w badaniach twórczych i podkreślić, że nie tylko poprzez „dyskusję” dokonuje się „myślenie materialne” (Carter, 2004, s. 30).

Część łamigłówek terminów związanych z działaniami artystyczno-badawczymi wynika z drugo- lub trzeciorzędowych prób jej rozwikłania. W ten sposób Barton proponuje termin *artistic research in performance*. Wskazuje, że choć odsyła on do pojęcia *artistic research*, które samo także jest obarczone silnym kontekstem historycznym, to przynajmniej redukuje napięcie pomiędzy „praktycznością” i „performatywnością”, a raczej kwestią co uznajemy za prymarne (Barton, 2017, s. 4). Nie bez znaczenia jest zresztą sam fakt, że takiego złączenia nie używa żaden z autorów monografii, w której Barton go proponuje (s.6) na co sam zwraca uwagę. Z podobnych przyczyn Kershaw proponuje, by w kontekście sztuk widowiskowych mówić o *artistic research through performance* (ang. badania artystyczne poprzez performans). Wydaje się zresztą, że *artistic research* jako względnie neutralny termin opisujący ogólną kategorię poszukiwań artystycznych jest uznawany w kontekście anglosaskim za szczególnie funkcjonalny. Pojawia się w wielu różnych złączeniach, np. *artistic research in performance through collaboration* (Blain & Minors, 2021), *artistic research in/as composition* (Crispin, 2015.) czy nawet w dość zaskakującym połączeniu *performance studies as artistic research* (Rink, 2020). Krótko mówiąc, sugeruje większą koncentrację na procesie twórczym niż jego efekcie, jednocześnie jednak pozostaje neutralny pod względem celów czy też wartości charakteryzujących to działanie. Jako taki jest niezwykle funkcjonalny i chętnie używany.

W 1999 roku inną próbę sformułowania ogólnego terminu, który przynajmniej częściowo odrywa się od kontekstów niuansów tych istniejących, podjęła Laurel Richardson. Na gruncie obserwacji, że współcześnie „etnografia jest wszędzie” (Richardson, 1999, s. 660)

– odwołują się do niej badacze nieidentyfikujący się nawet z naukami społecznymi, a jej formy uwzględniają poezję, teatr, hipertekst, satyrę, instalacje muzealne, *body painting*, itd. – stwierdza, że żyjemy w jej złotej erze, której główną cechą jest dynamiczne powstawanie nowych „twórczych praktyk analitycznych”. *Creative analytical practice (CAP)* rozwija się przez iterację, im więcej jej przykładów tym łatwiej kolejnym badaczom się na nie powoływać. To zarówno w obszarze metod badawczych jak i strategii upowszechniania wyników. W swoim dowcipnym tekście pisze:

Cap [pol. Czapka] (i CAP) pochodzi z łacińskiej nazwy głowy, *caput*. Głowa jest zarówno umysłem, jak i ciałem i nie tylko. Twórcy etnografii CAP posługują się głową. Produkty, chociaż zapośredniczone w całym ciele, nie mogą zmanifestować się bez pracy głowy. (...) Wszelkie dinozaurowe przekonania, że twórcze i analityczne jest sprzeczne i niezgodne, stoją na drodze meteoru. (Richardson, 1999, s. 661)

Autorka postawiła bardzo mocno tezę, że rozdział pomiędzy tym co twórcze i ucieleśnione, a tym co analityczne i intelektualne jest nieadekwatny. Jej propozycja dotyczyła prac etnograficznych, w których alternatywny porządek wyobrażeniowy i formalny – florystyka, dramaturgia, sztuka folklorystyczna, proza – staje się metaforą strukturalną dla ustaleń czerpanych zwykle z indywidualnego doświadczenia. Według Richardson zastosowanie takiej symbolicznej transformacji może stać się także katalizatorem zmiany w świecie rzeczywistym, gdy okazuje się, że uteatralnione lekcje matematyki przynoszą poprawę ocen ich uczestników. Otwarta i zarazem twórcza definicja *CAP* zaproponowana stworzyła z tego terminu bardzo atrakcyjną alternatywę dla innych, które posługują się stałym i paradoksalnie patronizującym związkiem z tradycyjnym paradygmatem wiedzy – istnieją jako/poprzez/oparte o badania, a nie samodzielnie. „Twórcze praktyki analityczne” to termin pozwalający uciec od tej binarnej relacji. Zarazem jednak, poprzez silny związek z postmodernistyczną etnografią, silnie nacechowaną autotematycznością i indywidualizacją perspektyw, unika problemu ważności wiedzy ucieleśnionej. Utrudnia ważne dla wielu praktyków wskazywanie, że jest ona równoważna wiedzy deklaratywnej. Być może dlatego termin Richardson przyjął się w ograniczonym stopniu.

W literaturze przedmiotu można spotkać się także z inną strategią unikania słowa *research*, także w krajach anglosaskich posiadającego istotny ciężar znaczeniowy. Obszerna grupa propozycji projektów badawczo-artystycznych używa pojęć, które wyrastają wokół brytyjskiego rzeczownika „*enquiry*” i jego amerykańskiego wariantu „*inquiry*”, który w słowniku języka angielskiego tłumaczony jest jako czynność zadawania pytań („zapytanie”, „zapytywanie”) lub oficjalne „dochodzenie” w jakiejś sprawie, podczas gdy „*research*”

konotuje także w krajach anglosaskich badania naukowe lub specjalistyczne (Summers, 2006). Używanie *Inquiry* jest więc sposobem ściągnięcia z formułowanych przy jego pomocy terminów ciężaru naukowości i akademickości, co z jednej strony utożsamiane jest ze społeczną estymą, a z drugiej oczekiwaniami formułowania dyskursywnych pytań badawczych. W literaturze można spotkać się ze złożeniami *art as inquiry*. Propozycja ta, wraz całą omawianą tutaj grupą strategii, pojawia się już w latach 50. i 60. Jako określenie dla raczej kontestowanej (Buchler, 1955, s. 56) formy „mniej lub bardziej” usystematyzowanych badań w obszarze sztuki (Feldman, 1964, s. 309-310). Współcześnie jest wiązana dość szeroko, m.in. z a/r/tografią, jako termin ogólny czy też kategorialny (Pourchier, 2010, s. 740). Wówczas często używany jest jednocześnie lub z zamiennie z terminem *living inquiry* (Irwin i in., 2018; Springgay i in., 2005, 2008), za pomocą którego podkreśla się ekologiczny charakter badań. W podobny sposób oba te terminy wykorzystuje się w badaniach narratywnych (Bochner & Ellis, 2003, s. 506-508) i innych formach wyrastających z paradygmatu jakościowego. Dość analogicznie funkcjonują terminy *art-based (i)enquiry* (Bella, 2011; Partridge, 2016; Wilson, 2000). Można spotkać się także z wariantem *critical arts-based inquiry*, bardziej akcentującym podejście krytyczne, które wydaje się być inspirowane szkołą frankfurcką w naukach społecznych i kulturoznawstwie (Barney & Kalin, 2014; Finley, 2011; Geimer, 2015).

Zdecydowana większość wykorzystywanych terminów zbudowana jest w oparciu o ten sam, bardzo ograniczony katalog słów. Pojawiają się jednak także propozycje bardziej oryginalne, a przy tym nie mniej uzasadnione i interesujące. Zwracają one przy tym uwagę na istotne, a marginalizowane aspekty strategii badawczo-artystycznych. Jednym z nich jest ich sprawczość rozumiana jako zdolność dokonywania zmiany – transformacji istniejącego porządku. Co zaskakujące, zwrócono na to uwagę w kontekście turystyki, wykorzystując partycypacyjne oraz twórcze metody refleksji nad kwestiami etycznymi w tej branży (Rydzik i in., 2013) i opisując je jako *arts-based transformative research*. Innym zagadnieniem, które rzadko pojawia się w sposób mocny, ujęte kategorii określającej dany projekt jest estetyka czy też estetyczność. Liora Bresler formułując propozycję *aesthetically based research* stwierdza, że estetyka jest kluczowa tak dla doświadczania sztuki jak i innych fenomenów kulturowych, a więc wpływa mocno na wszystkie formy badań jakościowych (Bresler, 2006, s. 53). Na ten sam zwraca uwagę Boyd White opisując badania dotyczące krytyki sztuki i edukacji z wykorzystaniem procesu doświadczenia estetyczne (White, 2011, s. 145).

Ciekawym ujęciem badań performatywnych jest definiowanie ich jako zawód czy też rzemiosło pod nazwą *scholARTistry* [oryginalna pisownia]. Termin określa sztukę bycia

uczonym, choć nie jest to w pełni adekwatne wyjaśnienie, gdyż nie uwzględnia jednoznacznie wpisanej w angielski termin sztuki. Jego autorką jest Lorri Nielsen, która za cele nauko-sztukomistrzostwa wskazuje „uczynienie pisania akademickiego obszarem, w którym ceni się wirtuozerię i klarowność, uczynienie badań edukacyjnych obszarem, w którym sztuka jest uzasadnionym wglądem, oraz natchnienie nauki duchem twórczego połączenia”¹⁶. Melisa Cahnmann-Taylor umieszcza tę *scholARTistry* obok innych hybrydycznych praktyk łączących naukę, sztukę i edukację – tę ostatnią zarówno jako cel jak i metodę (Cahnmann-Taylor, 2017, s. 9). Odsyła przy tym do prozycji *arts-based educational research (ABER)*, będącą szczególnym działem *AsBR*, w którym w zdecydowany sposób wyeksponowane są zagadnienia pedagogiczne i dydaktyczne obok artystycznej wirtuozerii. Autorka podaje przy tym przykłady tego rodzaju praktyk, opisując książkę Tom Barona, poświęconej jego długofalowemu wpływowi nauczyciela i jego praktyk na późniejsze życie jego uczniów. Wywiady z tymi ostatnimi mieszają się w niej w spójny sposób z autoetnograficznymi wspomnieniami autora, krytycznymi analizami i literacką fikcją eksponującą wybrane wątki (Barone, 2001). Pod wieloma względami praca wydaje się bliska temu, co proponowała w swoich pracach oraz poezji Joanna Ślósarska – antropolozka literatury, pedagogożka i poetka. Jej dokonania zostały skomentowane i rozwinięte w antologii zredagowanej przez jej bliskich współpracowników i przyjaciół pt *Nauka (płynąca) ze sztuki – sztuka (uprawiania) nauki* (Bartosia & Habrajska, 2018).

Powyższy katalog terminów i zarazem praktyk w obrębie strategii badawczo-artystycznych nie jest pełny ani pod względem ilości ani też szczegółowości treści. Nie mniej przedstawia on względnie reprezentatywny przekrój propozycji, pozwalający zorientować się w głównych trendach tego rodzaju praktyk. W obliczu ich bardzo ograniczonego rozpoznania w krajowym dyskursie, stanowi także bazę wiedzy i jedyny dostępny kontekst dla dalszych rozważań. Selekcja uwzględniała pewną preferencję dla tych strategii, które są wykorzystywane w badaniach dotyczących sztuk performatywnych, choć w praktyce zdecydowana większość z nich nie dotyczy jakiegś wybranej formy sztuki, lecz zakłada jej dowolność. Jednocześnie praktyki te, interpretowane jako całościowo, wydają się stopniowo krystalizować w posiadający coraz wyraźniejsze cechy fenomen kulturowo-dyskursywny. Nie opisuje go po prostu suma wszystkich przywołanych terminów. Nieadekwatne wydają się także propozycje, by jeden z nich – np. *PaR*, *PAR* lub *AsBR* – potraktować jako ogólniejszy

¹⁶ Źródłowy tekst badaczki został opublikowany na stronie internetowej, która nie jest już dostępna. Posługuję się więc wyłącznie cytatami wybranymi przez Melisę Cahnmann-Taylor (Cahnmann-Taylor, 2017, s. 9)

i obejmujący pozostałe. Szersza analiza sugeruje natomiast, że można je określić ogólnie jako pre-paradygmat badań performatywnych.

Rozdział II. Badania performatywne

2.1 Pomiędzy praktyką a performansem

Niejednoznaczność terminów *PaR* i *PAR* – jako dominujących i w pewnym sensie najsilniej konkurujących ze sobą – nakładający się obszar ich denotacji oraz użycie jako terminów kategoryalnych odpowiednio częściej w Wielkiej Brytanii i Ameryce Północnej czyni z relacji pomiędzy nimi obszar ożywionej dyskusji. Napięcie pomiędzy praktyką – *practice* a performansem – *performance* jest na tyle duże, że czasem w kontekście sztuk widowiskowych proponuje się wręcz unikanie obu i zastępowanie ich potencjalnie szerszym i neutralnym *artistic research in performance* (Barton, 2017, s. 4). Niemniej związek ze sztukami widowiskowymi jest jednym z istotnych aspektów służących odróżnieniu *PAR* od *PaR*. Ten drugi termin ma być pojęciem szerszym, wykraczającym poza sztukę performatywną (Riley & Hunter, 2009a, s. XVII). Jednak jak podkreśla Barbara Kirschenblatt-Gimblett *performance* jest kategorią obszerniejszą aniżeli tylko związaną ze sztuką widowiskową. Sugeruje wręcz, że jednym z najważniejszych dogmatów *performance studies* jest używanie performansu jako pojęcia organizującego dla myślenia o niemal wszystkim (ang. *organizing idea for thinking about almost everything*)¹⁷. Podobnie zresztą nawet wczesne koncepcje pojęcia performansu autorstwa Richarda Schechnera wyraźnie wskazywały, że wykracza on poza to co sceniczne czy też teatralne. W efekcie więc – uwzględniając jego współczesne wykorzystanie – pojęcie to pod względem wartości wyjaśniającej jest szersze od praktyki. Zarazem jednak okazuje się słabsze metodologicznie, gdyż jak wskazuje Ben Spatz, w przeciwieństwie do teatru, tańca, sztuk wizualnych i nowych mediów w zasadzie nie wiąże się z żadną konkretną praktyką, choć może opisywać je wszystkie. Innymi słowy według badacza, nie jest jasne jak przy tak szerokim obszarze obejmowanym przez performatykę – uwzględniającym także performans kulturowy – miałoby wyglądać np. uniwersyteckie laboratorium do praktycznych eksperymentów z zakresu np. performansu tożsamościowego. Performatyka okazuje się być paradoksalnie przede wszystkim abstrakcyjnym aparatem teoretyczno-pojęciowym, a nie dziedziną o silnych materialnych korelatach. Zaś „Pojęcie performansu jest jak gumka recepturka: można je rozciągnąć dość daleko od centrum (...)” (Spatz, 2017, s. 210-211), ale zawsze pozostaje w nim

¹⁷ <https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/barbara-kirshenblatt-gimblett-what-is-performance-studies-2001-> [dostęp: 1.09.2021]

tendencja do powrotu do teatru jako szczególnego połączenia reprezentacji i ucieleśnienia. Te dwa elementy są według Spatza konstytutywnymi aspektami performatyki. Pierwszy rozumie jako cyrkulację znaków poprzez jedną lub więcej sfer publicznych, drugi zaś jako centralne znaczenie działania żywego organizmu. Oba w sposób ścisły wiążą się w sztuce widowiskowej jako formie znaczącego „publicznego ucieleśnienia” i to właśnie ich połączenie ma być rdzeniem performatyki i naturalnym obszarem *PaR*. O ile jednak performans jako pojęcie łatwo oddala się od niego i staje perspektywą analizy w niemal wszystkich sferach życia w zakresie szczególnego rodzaju (re)prezentacji, o tyle ucieleśnienie wydaje się kwestią, która wykracza poza jego obręb w chwili, gdy działaniu brak widza. Wówczas według Spatza adekwatniejsze jest mówienie o praktyce, która może być jedynie doświadczeniem – mniej lub bardziej osadzonym korporalnie – nieuwzględniającym i niewymagającym obecności widza.

Praktyka w *PaR* pozostaje jednak często nie zdefiniowana. Tworzy to pozory radykalnej otwartości, które ukrywają fakt, że zwykle przez „praktykę” rozumiemy jakieś profesjonalne, czy wręcz techniczne działania. Spatz proponuje więc, by wprowadzić precyzyjną epistemologiczną definicję „praktyki”, która faktycznie pozwoli przekroczyć to co rozumiane jest poprzez np. zwykły warsztat artystyczny. Autor nie jest jednak w stanie jej sformułować inaczej, niż jako działanie, które nie doczeka się (re)prezentacji a raczej ciąży ku zindywidualizowanej, ucieleśnionej, ale wciąż metodycznej repetycji (Spatz, 2017, s. 212-213). Spatz rozwija swoją refleksję uznając konsekwentnie, że różnica pomiędzy praktyką a performansem jest częściowo zbliżona do tej pomiędzy metodologią a wynikami (ang. outcomes) jako publiczną prezentacją badań. Wydaje się jednak, że od tego momentu jego logika zaczyna się coraz bardziej rozpadać. Rozwija analogię praktyki i metodologii stwierdzając, że jedna i druga koncentrują się na niepublicznych aspektach procesu badawczego nie zauważając faktu, że ta druga powinna być właśnie sferą możliwie szerokiej publicznej zgody, a jej wykorzystywanie zapewnia nie tylko falsyfikowalność, ale też komunikowalność badań. Innymi słowy, nie ma badań bez ujawnienia ich metodologii i w tym sensie stanowi ona konieczną część ich publicznej prezentacji. Argumentacja Spatza częściowo broni się w przypadku praktyki, która faktycznie może pozostawać w sferze niepublicznej badań. Gdy myślimy o niej jako o bardzo niskim porządku kompetencji badacza, który często nie opisuje szczegółowo jak przelewa płyn z probówki do probówki lub ubiera się na trening. To skądinąd i tak powinno być podporządkowane metodologii jako składnik metod i narzędzi, gdyż nie można wykluczyć, że jednak ma istotny wpływ na wyniki.

Mało tego Spatz kompletnie pomija źródełsłów performatyki, a nawet szeroki zakres jego współczesnej denotacji (Wachowski, 2011, s. 13) i czyni z performansu jedynie teatralną,

konwencjonalną formę, która neutralizuje prawdziwość interwencji artysty odsuwając ją w przestrzeń scenicznej fikcji (Spatz, 2017, s. 216). *Performance* jest związany bezpośrednio z efektywnością działania i sprawczością. Inaczej mówiąc, praktycznymi skutkami danego działania, którymi na gruncie refleksji John L. Austina mogą być także efekty performatywnych wypowiedzi (Fischer-Lichte, 2008, s. 55). Performatyka, czy też zwrot performatywny, nie ma sensu bez tego praktycznego aspektu, który odróżnia przecież performans od teatru, działanie od udawania – reprezentowania. Tym samym eksponowanie „praktyki” w definiowaniu badawczo-artystycznych strategii badawczych ma poważne ograniczenia.

2.2 Wieloznaczność „performansu”

Performatywność badań wydaje się istotnym, a często pomijanym w dyskursie aspektem praktyk badawczo-artystycznych. Jon McKenzie próbując rozwikłać współczesne znaczenie performansu wskazuje na jego kilka kategorii, z których każda znajduje odzwierciedlenie w kondycji praktyk badawczo-artystycznych. Przynależą one zarówno do kategorii „performansu organizacyjnego”, będąc w istotny sposób modelowane przez oczekiwania systemu szkolnictwa wyższego. Posługuje się on analogicznymi do przemysłu kryteriami efektywności: „Performans ocenia się tutaj w kategorii zysków (...). Ryzyko, że można się okazać złym performerem, jest ryzykiem zawodowym, a podlegają mu nawet osoby z najwyższych szczebli korporacyjnej [akademickiej – przyp. T.C.] hierarchii” (McKenzie, 2011, s. 6-8). Z jednej strony jest to przesłanką do podejmowania działań badawczych przez artystów w ogóle, z drugiej strony ma istotny wpływ na to jak są prowadzane i wreszcie stymuluje kolejne próby ich systematyzacji tak, by były uwzględniane w ilościowych parametryzacjach uczelni – wydajność artysty-badacza jest kluczowa dla jego sukcesu. Ma to także swój pozytywny aspekt, gdy dzieło sztuki staje się sposobem na redukcję ekskluzywności wiedzy i upowszechnia ją efektywniej niż kolejny tekst naukowy, na co zwracają uwagę np. praktycy *AsBR*. W jednoznaczny sposób opisywane powyżej metody są także przejawami „performansów kulturowych”. Artyści-badacze często bezpośrednio identyfikują się z pojęciem performansu jako ucieleśnionej aktualizacji sił kulturowych (McKenzie, 2011, s. 10) i oferują swoje – tak artystyczne jak dyskursywne i naukowe – narzędzia w celu wprowadzania społecznej zmiany. To skuteczność działania jest tutaj kluczowym kryterium (McKenzie, 2011, s. 37). Z kolei poszukiwanie przez nich sprawnych metod badania, dokumentacji i prezentacji swoich ustaleń z wykorzystaniem nowych mediów wydaje się przynależać do „performansu technologicznego”. Ten swoją drogą często staje się istotną

częścią rezultatów badań, np. Hansen w swoich projektach wytwarza nowe urządzenia i oprogramowanie badawcze by pozwalało w bardziej czuły oraz efektywny sposób zbierać dane dotyczące np. funkcji poznawczych u tancerzy (Hansen & Oxoby, 2017). Jeszcze mocniej jest to rozpoznawalne na tle strategii *RtP*, gdzie praktyka artystyczno-społeczna może być bezpośrednim źródłem rozwiązań technologicznych (Koskinen i in., 2011, s.XI). Być może w największym stopniu strategie takie jak *PaR* i *PAR* są jednak przejawem „performatywności wiedzy” i stanowią część eksplozji badań performatycznych w ostatniego półwiecza (McKenzie, 2011, s. 16). Nawet jeśli osadzone są raczej na „praktyce”, to wciąż stanowią przejaw tej samej kondycji ponowoczesnej, tak jak widzi ją Jean-François Lyotard (Lyotard, 1997, s. 31-35). „Wymaga ona, by wszelką wiedzę oceniać w kategoriach operacyjnej skuteczności, by to, co uchodzi za wiedzę, dało się ująć w zero-jedynkowej matrycy. Performatywność wykracza jednak poza obszar wiedzy, zaczyna rządzić całą dziedziną więzi społecznych” (McKenzie, 2011, s. 18). W obu tych przestrzeniach bardzo często ostatecznym kryterium wartości ustaleń artystów-badaczy jest właśnie możliwość funkcjonalizacji ich wiedzy. Jeśli daje się ona stosować lub jest źródłem rozwiązań mających faktyczny wpływ na doświadczenie odbiorców i uczestników projektów – „coś im robią” – wówczas uznawane są za relewantne. Na takie ostateczne kryterium wskazuje także Nelson (Nelson, 2013, s. 40). Wreszcie, McKenzie rozpoznaje w performansie także przejaw władzy, w szczególności wówczas, gdy performowanie staje się metodą normatywizacji, na co wskazuje np. Judith Butler w swojej koncepcji płci kulturowej. W kontekście praktyki-jako-badania chodzi jednak o wyzwanie negocjowania tego co uznawane jest za wiedzę, a w konsekwencji co jest rozpoznawane i wartościowane przez odbiorców (McKenzie, 2011, s. 21). Bez wątpienia artyści-badacze starają się sięgnąć także po przywileje zwyczajowych posiadaczy wiedzy/władzy, którzy często rekrutują się spośród przedstawicieli tradycyjnych nauk. Zarazem jednak ich starania nie są neutralne i każdorazowo formułując jakąś koncepcję wiedzy, marginalizują pozostałe. Także tutaj więc mowa o ciągłym, dynamicznym procesie ustanawiania porządku i burzenia go.

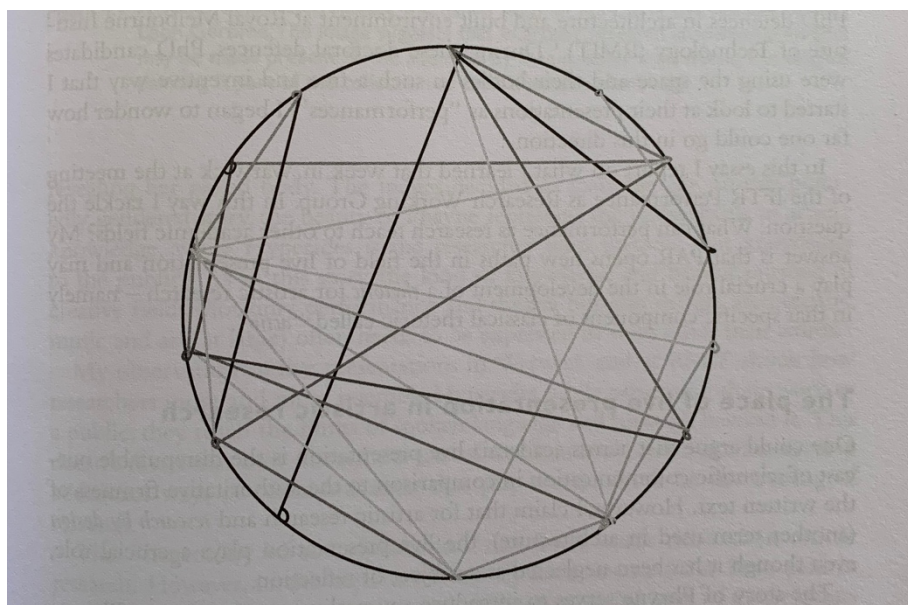
W odmienny sposób pole semantyczne „performansu” porządkuje Marvin Carlson (Carlson, 2007, s. 25-30). Wskazuje, że jego pierwszy obszar wiąże się z „pokazem umiejętności” i prymarnie dotyczy sfery sztuki. Drugi krąg znaczeniowy teoretyk określa jako „spełnienie normy”, przy czym mowa tutaj przede wszystkim o szerszym porządku społecznym, a nie wyłącznie artystycznym. Refleksja ta związana jest z rozwijanymi w minionym wieku koncepcjami socjologicznymi, według których rzeczywistość społeczną można rozpoznać jako sferę realizacji określonych norm i ról – badaczki, liderki, ojca, męża,

etc. – w „teatrze życia codziennego” (Goffman, 2008, s. 38). Trzecie znaczenie wskazane przez Carlsona dotyczy „zachowania według wzorca”. Cechą takiej formy performansu jest z jednej strony pewna powtarzalność i odwrotność działania, a z drugiej strony rodzaj dystansu „pomiędzy aktorem a rolą odgrywaną przez niego na scenie” (Carlson, 2007, s. 27). Ocenie podlega tutaj znów wydajność pracownika czy też studenta. Także z perspektywy takiej systematyzacji znaczeń performatywności opisywane strategie badawczo-artystyczne wydają być definiowalne właśnie przez tę kategorię. Przy czym denotacje wskazane przez Carlsona naświetlają raczej obszary refleksji metateoretycznej nad nimi. Istotnym aspektem metodologicznym opisywanych strategii jest prezentacja umiejętności, rozumiana jako wystawienie na widok publiczny szczególnej praktyki artystycznej będące – w zależności od konkretnej propozycji – mniej lub bardziej efektem i parametrem ewaluacji zrealizowanych działań. Problematyka ról społecznych dotyczy ich natomiast tak w zakresie relacji, jakie zachodzą pomiędzy podmiotem (badaczem) a przedmiotem (uczestnikami) badań jak w ogólniejszym kontekście problematycznej normatywizacji życia społecznego. Wreszcie zagadnienie „pomiaru” efektywności czy też wydajności praktyk badaczy-artystów i, co z tym ściśle związane, zdefiniowanie celów ich działań jest współcześnie dla tej grupy kluczowym wyzwaniem teoretycznym.

W pewnej relacji do Carlsona alternatywnej systematyzacji typów performansu dokontuje także Jacek Wachowski wyróżniając ich aż trzynaście, w tym: codzienne, zawodowe, czasu wolnego, świąteczne, edukacyjne, przynależnościowe, biznesowe, organizacyjne i technologiczne, artystyczne, sportowe, militarne, polityczne, religijno-magiczne (Wachowski, 2011, s. 44-51). Każda z tych kategorii mogłaby służyć także wskazaniu istniejących (podkreślone) i dopiero pojawiających się obszarów zainteresowania artystów-badaczy. Co jednak wydaje się prymarnie zgodne z ich perspektywą, a zostaje mocno podkreślone przez Wachowskiego, to sfera performansu artystycznego – rozumianego przede wszystkim przez pryzmat XX-wiecznej awangardy – jest obszarem źródłowym i formującym. Szczególnie istotna w tym kontekście jest ich pragmatyczność, rozumiana przez Wachowskiego jako „nastawienie na osiągnięcie rzeczywistego, a nie udawanego celu” (Wachowski, 2011, s. 54-55). Sformułowanie to jest definiujące tak dla *performance art* jak i wszystkich form zbliżonych do *performance as research*. Wysoce relewantne jest także podkreślenie przez Wachowskiego, że źródła rozwoju pojęcia performatywności nie są wyłącznie związane z rosnącym polem działań artystycznych, ale także rozwijaniem się teorii antropologicznych i socjologicznych wykorzystujących performans jako źródło aparatu teoretycznego (Wachowski, 2011, s. 17).

O ile więc kategoria „performansu” pozostaje heterogeniczna, to pod względem zdolności obejmowania podejmowanych przez współczesnych badaczy-artystów wyzwań i zagadnień wydaje się adekwatna bardziej niż inne, gdyż jej denotacja jak i konotacja obejmuje większość obszaru strategii łączących naukę ze sztuką. Nie oferuje tego „praktyka” właśnie ze względu na swoją dyskursywną neutralność. Jakkolwiek może ona być funkcjonalna i stwarzać przestrzeń, by obejmować potencjalnie szerszy zakres propozycji, to niewiele mówi o tych, które są dominujące. Kamufluje także ich istotne cechy. W szczególności z perspektywy polskiego kontekstu, w którym performatyka jest dobrze rozpoznany aparatem pojęciowym wykorzystywanym równie intensywnie w naukach o sztuce, kulturze jak i społeczeństwie, „praktyka” wydaje się pozostawać niejako obok centrum zainteresowań artystów-badaczy. Jest tak nawet jeśli ryzykownym jest samo twierdzenie, że takie centrum istnieje, a jego scharakteryzowanie wydaje się niezwykle trudne. Ten dylemat niejako pośrednio rozwiązuje Melanie Dreyer-Lude. W swoim – *nomen omen* jednym z trzech – wprowadzeniu do antologii *Performance as Research. Knowledge, Methods, Impact* opisuje swoje wyobrażenie *PAR*:

Kobieta stoi na zamrzniętym jeziorze, chór głosów skanduje artykuł naukowy, brązowe ciało leży obok czarnych ciał, dzieci krzyczą, śpiewają i krzyczą. To są odmienne przykłady praktyki *PAR*. Trudno jest sklasyfikować lub usystematyzować praktykę, która celowo otwiera pole dla jakiegokolwiek ucieleśnionej pracy poszukującej nowych form i nowej wiedzy. Ten tom świadczy o tym, że choć zakres wypowiedzi może być ogromny, a artyści mogą działać w całkowicie niezależnych sferach zaangażowania i intencji, to praktycy *PAR* budują wspólną płaszczyznę. Pojawia się seria łączących się wątków, które pokazują, że praktycy *PAR* poruszają się niezależnie, ale w synchronizacji z ewolucją i rozwojem tej nowej dziedziny praktyki artystycznej (Dreyer-Lude, 2017, s. 83).



Il. 5. Model sieci performance as research. Dreyer-Lude, 2017, s. 83.

Swoją sieciową koncepcję ilustruje powyższym diagramem. Choć istotnie wątki wydają się przebiegać losowo tworząc jedynie punktowe obszary, gdzie gęstość przecięć jest większa, to jednak całość tworzy określony obszar, który ma swoje centrum. Nie musi ono wcale być uobecnione, stanowi raczej przejaw ukrytej, bezpośrednio zależnej od czasoprzestrzeni obserwacji wspólnej osi uwzględniającej zarówno aspekty ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne, ale też aksjologiczne badań performatywnych (ang. *performative research*). Być może niekonieczne jest nawet zamykanie jej w figurze okręgu, którego granice także są raczej rozmyte i ewoluują z czasem.

2.3 Etnia badań performatywnych

Pod wieloma względami, idąc tropem Dreyer-Lude, badania performatywne jako wieloaspektowy fenomen łatwiej niż poprzez dyskurs opisywać w kategoriach społeczno-kulturowych, które pozwalają uwzględniać czynniki pozaartystyczne i pozanaukowe. Taką perspektywę sugerują zresztą sami artyści-badacze, którzy chętniej niż o zwrocie czy paradygmacie mówią np. o „paczce”, „rodzinnym podobieństwie” lub ruchu społecznym (McTaggart, 1997, s. 1). Kategorią, która wydaje się funkcjonalna w tym kontekście jest „etnia”, którą Daniel A. Smith wykorzystuje do opisu etnicznych źródeł narodów. Denotacja greckiego terminu *ethnos* jest bardzo szeroka, oznacza grupę towarzyszy, naród, plemię, rój pszczoł albo stado ptaków. „We wszystkich tych użyciach wspólnym mianownikiem zdaje się być odniesienie do wielu ludzi lub zwierząt żyjących razem i razem działających, chociaż niekoniecznie należących do tego samego klanu lub plemienia” (A. D. Smith, 2009, s. 29) i nie połączonych więzami pokrewieństwa. To co stanowi czynnik łączący przedstawicieli etni to wspólnota doświadczeń, ich interpretacji oraz ekspresji. Wszystkie te elementy powiązane są bezpośrednio ze wspólną nazwą oraz mitem pochodzenia. Tę koncepcję aktualizują współczesne założenia o wielowarstwowości oraz dynamiczności tożsamości, skądinąd formułowane właśnie w kategoriach performatycznych.

Choć absurdalnym byłoby mówić o zbiorowości artystów-badaczy jako o narodzie, to etnia wydaje się umożliwiać dość efektywnie opisać wspólnotę jaką tworzą, a przez to także badania performatywne jako fenomen kulturowy. Smith charakteryzuje etnię poprzez jej kilka wymiarów. Pierwszym z nich jest „nazwa zbiorowa”, będąca znakiem identyfikacyjnym. W przypadku artystów-badaczy negocjacje co do niej trwają właśnie teraz, czego przejawem

jest również niniejsza praca. Nie jest to jednak sprzeczne z koncepcją Smitha, który zauważa, że „nazwa jest znakiem i emblematem wspólnot etnicznych, dzięki której odróżniają siebie i podsumowują własną <<istotę>> na własny użytek – tak jakby w nazwie leżała magia ich istnienia i gwarancja przetrwania” (A. D. Smith, 2009, s. 32). Czynią to jednocześnie doraźnie i w zależności od kontekstu akcentują wybrane składowe swojej tożsamości. Podobnie artyści-badacze co do zasady najczęściej posługują się ograniczoną grupą ogólnych nazw swoich praktyk, wśród których *PaR*, *PAR* oraz *AR* wyraźnie dominują. O świadomości tej semiotycznej zgody świadczy także fakt, że zdecydowana większość nawet używanych jednostkowo nazw posługuje się podobną strukturą, uwzględniającą wykorzystanie myślników oraz przyimków. Staje się to swoistym standardem, który ułatwia porównywanie różnych propozycji.

W podobny sposób badacze-artyści dzielą wspólny mit pochodzenia, który można upraszczając streścić do zwrotów kulturowo-filozoficznych wraz z ich istotnymi przedstawicielami. Podobnie jak mity narodów, także te „wyłaniają się ze zbiorowych doświadczeń kolejnych pokoleń, nawarstwiają się i są włączane w kroniki, powieści i ballady, które łączą poznawcze mapy wspólnotowej historii i współczesnej sytuacji z poetyckimi metaforami jej poczucia godności i tożsamości” (A. D. Smith, 2009, s. 34). Katalog tego rodzaju tekstów kultury stanowi bibliografia niniejszej pracy, a w niej „nawarstwiają się też materiały, które wymagają często bolesnego posegregowania, aby zbliżyć się do <<naukowej>> relacji ze zbiorowej historii” (A. D. Smith, 2009, s. 34). Spisywanie takiej w tej chwili wydaje się tyleż trudne, co sprzeczne z postulowaną procesualnością badań performatywnych. Niemniej istnieje pewien obszar podzielanej historii, którą Smith wskazuje jako kolejny wymiar etni. Jej fragmenty zostały przedstawione w omówieniach kolejnych propozycji strategii, a możliwe byłoby wskazanie kilku kluczowych momentów wspólnych związanych z rozwojem *PaR* w Wielkiej Brytanii, pojawieniem się nowych programów finansowania badań w Kanadzie, rozwojem performatyki w USA oraz ewolucją badań jakościowych w Australii. Jak łatwo zauważyć, ma to ścisły związek z określonym terytorium, powiązanie z którym także charakteryzuje daną etnię. Chociaż badacze-artyści posługujący się omawianymi strategiami w bardzo wyrazisty i jednoznaczny sposób postulują niezależność od kontekstów narodowych czy też państwowych w ich normatywnym aspekcie, to jednak badania performatywne są w wyraźny sposób związane z Zachodnim, a w przeważającej części anglosaskim porządkiem kulturowym. Wynika to być może jednak nie z troski o współtworzenie wspólnego *ethnosu*, a z przesłanek społeczno-ekonomicznych. Międzynarodowe spotkania, sympozja i konferencje obejmujące w swoim zakresie omawiane

propozycje odbywały się dotychczas niemal wyłącznie w krajach wysokorozwiniętych, a ich ekspansja w inne regiony jest silnie związana z ich rozwojem gospodarczym.

Paradoksalnie, badania performatywne pozostają wciąż nowym i często postrzeganym krytycznie porządkiem naukowym i jako taki często są, w relacji do tradycyjnych dyscyplin, traktowane peryferyjnie. Wachowski używa jeszcze mocniejszych słów pisząc o radykalnych próbach łączenia nauki i sztuki, że tego rodzaju eksperymenty „muszą walczyć o prawa obywatelstwa. Nierzadko też przechodzą do poznawczego podziemia, a za niezależność płacą marginalizacją” (Wachowski, 2020). Łączy się to z silnym wciąż w wielu krajach romantycznym wyobrażeniem artysty, który ma być medium niemal boskiej interwencji, a z drugiej strony jest radykalnie wyłączony z codzienności i w konsekwencji oddany raczej boskiej łasce niż przyjęty przez porządek nauki. Tworzy to żyzny grunt na sformułowanie poczucia solidarności pomiędzy artystami-badaczami, które także jest czynnikiem formującym dla etni. Ostatnim takim elementem jest wyróżniająca się podzielana kultura: „Poza mitami pochodzenia i wspólnymi wspomnieniami *etnie* odróżniają się jednym lub więcej elementami <<kultury>>, które zarówno pomagają wiązać członków grupy ze sobą, jak i odróżnić ich od ludzi z zewnątrz” (A. D. Smith, 2009, s. 36). Najsilniejszym spośród takich elementów jest specyficzny i odróżniający język. Choć artyści-badacze posługują się zgodnie językiem angielskim i dość szczególnym dyskursem, to trudno uznać to za element wyrażnie wspólny. Trudno także o inne cechy, które mogłyby ich wyróżniać pod względem kulturowym. Można jednak założyć, że w tym aspekcie substytutem łączącego języka naturalnego jest interdyskurs, który pochodzi z poziomu teoretycznego i łączenia w swoich działaniach strategii badawczych oraz artystycznych. Jest to element oryginalny, a być może nawet unikatowy, odróżniający badania performatywne od innych porządków teoretyczno-pojęciowych, a zatem także innych środowisk naukowych. Wyróżnienie to jednak jest mało wyraziste i w praktyce trudne do utrzymania, gdyż zainteresowanie interdyscyplinarnymi podejściami w badaniach jest obecnie niezwykle szerokie.

Przedstawiciele badań performatywnych nie stanowią w tej chwili grupy jednorodnej ani w istotny sposób formalnie związanej. Być może za kilka lat, wraz z ich instytucjonalizacją, możliwe będzie bardziej uprawnione mówienie o nurtach czy szkołach. Nie mniej zobaczenie ich jako społeczności tworzącej wspólną etnię jest perspektywą, z której w praktyce najłatwiej odróżnić tę propozycję od innych współczesnych dyskursów naukowych i kulturowych. To oczywiście jest w pewnym sensie pogwałceniem ambicji niektórych artystów-badaczy, poprzez zastosowanie wobec nich modernistycznego gestu porządkującego. W tym momencie rozwoju badań, wydaje się to jednak mieć dużą wartość wyjaśniającą. Jest też zgodna z intuicją, że

wiedza zawsze jest osadzona w określonych warunkach kulturowo-społecznych – ang. *situated knowledge* – a w przypadku badań performatywnych uwzględniających epistemologie punktu widzenia (Finley, 2008)(s.74) staje się konstytutywna. W efekcie więc trudno analizować ten rodzaj wiedzy inaczej, niż poprzez środowisko w jakim powstaje (Riley & Hunter, 2009b, s. 151).

2.4 Kategoryzowanie

Niezależnie od świadomości nieostrych granic obszaru omawianych tutaj praktyk, podejmowane są liczne próby ich definiowania, co wymaga także ustalenia samej kategorii genologicznej, która określałaby jakiego rodzaju jest to pojęcie. Pojawiają się przy tym różne propozycje. Racjonalną i bezpieczną definicją jest mówienie o *strategiach badawczo-artystycznych*, które stosowane jest w niniejszej pracy. Jest to rozwinięcie pojęcia, które definiuje Joanna Ślósarska pisząc o „postawach twórczych, racjonalizowanych metodologicznie jako strategie analityczne, interpretacyjne, autoetnograficzne i performatywne” (Habrajka & Ślósarska, 2016, s. 9). Taka denotacja pozwala w racjonalny sposób zarazem objąć zróżnicowane sposoby działania artystów-badaczy i trafnie opisać to co w większości proponują: potencjalne plany działania uwzględniające ich oczekiwane, ogólne cele jak i możliwe taktyki rozwiązywania pojawiających się w procesie poznawczym trudności. Część tych planów odsyła także do czerpanych z istniejących porządków nauki i sztuki *metod i narzędzi*. Badania performatywne nie mogą być jednak z nimi ani utożsamiane, ani też nie one świadczą o innowacyjności, a przede wszystkim odmienności tego fenomenu.

Rozwój, umacnianie się i porządkowanie omawianych strategii prowadzi jednak do stopniowego wykształcania przez nie już nie tylko względnie autonomicznych i punktowych „planów działania”, ale także konkretyzowania założeń epistemologicznych, aksjologicznych i ontologicznych. Na tym tle Kershaw pisze o szybko rozprzestrzeniającej się w XXI „praktyce twórczego performansu jako *metodologii* badań – czy też metodologiach” (Kershaw, 2009, s. 122. Podobnie kategoria ta pojawia się nawet w tytułach obszernych opracowań (Good, 1937; Hannula i in., 2014). Jednak metodologia (gr. *methodos* = badanie + *logos* = słowo, nauka) zgodnie z definicją pojawia się w dwóch znaczeniach: ogólnym, jako nauka o czynnościach poznawczych badań naukowych oraz wytworach poznawczych tych czynności oraz szczegółowym, gdy bada zarówno metodologiczną odrębność określonej dyscypliny naukowej lub jej działu, jak i przeprowadza analizę odpowiednich dla tej dyscypliny czynności badawczych. Ustala także zasady i normy, którym te metody muszą odpowiadać (Apanowicz,

2002, s. 9-10). Choć tak wyznaczony zakres jest istotnie w zainteresowaniu badań performatywnych, to właśnie dlatego, że wymagają one szczególnego namysłu metodologicznego same jednak nie będąc nawet metodologią dla konkretnej, pojedynczej dyscypliny. Nieporozumienie to może wynikać z faktu, że projekty badaczy-artystów są często metadyskursywne, tzn. poświęcone właśnie samym strategiom twórczym i w tym sensie można wyobrazić sobie opisywanie ich właśnie jako eksperymentalnego narzędzia metodologii jako dziedziny wiedzy zajmującej się także czynnościami poznawczymi w zakresie nauk o sztuce. Byłaby to ciekawa, ale bardzo nietradycyjna interpretacja. Tymczasem jednak niezauważenie dystansu semantycznego pomiędzy metodologią, a tym czym są badania performatywne może skutkować błędnym postrzeganiem ich jako uporządkowany zestaw metod i narzędzi, którymi przecież także nie są.

Podobnie nie są, choć i takie propozycje się pojawiają, *dyscypliną* (Barrett & Bolt, 2007, s. 1). Nie dają się ująć jako „doniosła, społecznie ukształtowana i wyodrębniona ze względu na przedmiot i cel badań lub kształcenia część nauki w znaczeniu instytucjonalnym uznana za podstawową jednostkę jej klasyfikacji” (Krzyżanowski, 1999, s. 44). Zarazem jednak, jak proponują Kershaw i Helen Nicholson, można je zobaczyć jako „anty-dyscyplinę”, ze względu na wyraźną „determinację do odkrywania produktywnych niestabilności pomiędzy istniejącymi praktykami epistemologicznymi a wynikami ontologicznymi” (Kershaw & Nicholson, 2011a).

Trafniejsze byłoby w tym kontekście także często stosowane określenie ich kategorią „paradygmatu” (Bolt, 2016; Haseman, 2006, 2007). Ma ona wiele historycznie zróżnicowanych definicji. Zgodnie z definicją zawartą w Powszechnej Encyklopedii Filozofii jest to: „(gr. *parádeigma* – wzór, model; łac. *paradigma* – wzór, przykład) – pierwotne określenie idei platońskiej, która stanowiła prawzór rzeczy zmiennych; współcześnie: w językoznawstwie – zespół form deklinacyjnych albo koniugacyjnych właściwych danemu rodzajowi wyrazów; w retoryce – wyjątkowo jasny i typowy przykład ilustrujący omawianą kwestię” (Maryniarczyk & Bafia, 2007, s. 86). Thomas Kuhn rozszerzył jednak ten termin by określał przeważającą teorię naukową czy też ogólnie akceptowane osiągnięcia naukowe, które stają się źródłem tak modelowych problemów, jak ich rozwiązań (Kuhn i in., 2009, s. 10). Z czasem jego propozycja obrosła w dodatkowe elementy tj. instytucjonalizacja, istnienie podręczników oraz specjalistycznego języka (Pomorski, 1987s. 84-85). Taka denotacja pozwala zobaczyć w badaniach performatywnych paradygmat, gdyż istnieje pewien poziom szerokiej zgody co do ich ogólnych cech. Dyskusyjne pozostaje jednak stwierdzenie, że istnieje jakiś jednolity i wzorcowy katalog metod, który stanowi także nieformalny punkt odniesienia dla większości

artystów-badaczy. Ten niedobór uporządkowania został dostrzeżony przez Søren Kjørupa, który dokonał pogłębionej analizy tekstów filozofa:

W swoim pierwszym podejściu do tego tematu [Kuhn – uzup. TC] wyraźnie posługuje się pojęciem paradygmatu w sensie pracy prototypowej lub standardowej, (...) i chodzi mu o to, że to, co takie prace mają do zaoferowania z jednej strony jest <<wystarczająco bezprecedensowe, aby odciągnąć trwałą grupę zwolenników z dala od konkurencyjnych trybów działalności naukowej>>, a z drugiej strony jest <<wystarczająco otwarte, aby pozostawić wszelkiego rodzaju problemy do rozwiązania przeddefiniowanej grupie praktyków>> (Kuhn 1970 [1962]: 10). A jak właśnie wyjaśniłem, standardowe prace tego typu nie istnieją w naszej artystycznej dziedzinie. Badania artystyczne są nadal czynnością pre-paradygmatyczną (Kjørup, 2010, s. 37-38).

Zaproponowany przez Kjørupa sformułowanie wydaje się adekwatne i rozsądne. Zauważa on, że spośród wszystkich aspektów tworzących paradygmat, ostatecznie dla Kuhna najważniejsza jest obecność wspólnych, akceptowanych szeroko przykładów konkretnych praktyk badawczych. W przypadku badań performatywnych takie stopniowo pojawiają się, rozpoznawalne są także będące w preliminarnej fazie: wspólne symboliczne uogólnienia, założenia ontologiczne oraz wartości. Każdy z tych elementów Kuhn wskazuje jako determinujące paradygmat i żaden nie zostaje wypełniony przez otwartą etnię artystów-badaczy. Tym samym, ich działania pozostają pre-paradygmatem. Potwierdza to także konstrukcja istniejących tekstów z tego zakresu, które wciąż zawsze rozpoczynają się od wyjaśnienia jak autor rozumie wybrany przez siebie termin, niezależnie do której z opisanych propozycji się odwołuje. Otwartym pozostaje pytanie, czy wykształcenie się paradygmatu jest faktycznie oczekiwanym przez artystów-badaczy celem. Czy nie zagrazi ich zdolności do wykraczania poza istniejące pojęcia i odpowiadanie na aktualne wyzwania (Domańska, 2010, s. 52). Być może bardziej efektywnym okaże się zaakceptowanie aktualnego stanu jako bardziej elastycznego i otwartego na aktualizacje. Alternatywnie możliwe jest także wykształcenie się kilku paradygmatów lub, jak zauważa Kjørup, powinno się raczej przyjąć, że badania performatywne pozostaną w stanie nie-paradygmatycznym – *non-paradigmatic* (Kjørup, 2010) realizując z nawiązką postulaty anarchizmu metodologicznego Paula Feyerabenda (Feyerabend, 1995).

2.5 Jakościowe, ilościowe, performatywne?

Określenie badań performatywnych jako pre-paradygmatycznych sugeruje przyjrzenie się w jakiej relacji mogą znaleźć się wobec dwóch dominujących paradygmatów: ilościowego i jakościowego. Z tym ostatnim mają historyczny i źródłowy związek, nie oznacza to jednak,

że nakładają się całkowicie. Wręcz przeciwnie, w niektórych aspektach zupełnie odstają, a w innych wydają się wręcz bliższe paradygmatowi ilościowemu. Pomocna w przeanalizowaniu tej różnicy jest tabela przygotowana przez Cynthię F. Berrol, która przedstawiała za jej pomocą możliwości, jakie mają badacze terapii tańcem i ruchem. Została tutaj uzupełniona o dodatkową kolumnę:

Kategorie	Badania ilościowe (pozytywizm)	Badania jakościowe (postpozytywizm)	Badania performatywne (?)
Cele badacza	Fakty, prawdy i wyjaśnienia	Znaczenie, zrozumienie i interpretacja	Zmiana, (re)ewolucja i transformacja
Typ zbieranych danych	Zorientowane na wynik, weryfikowalne, reliable	Zorientowane na proces, deskryptywne, narracyjne	Zorientowane na efekt, performatywne, interakcyjne
Typ analizy danych	Analiza statystyczna: porównania dwóch lub więcej grup względem wybranej zmiennej	Analiza deskryptywna: obserwacje terenowe, formalne i nieformalne wywiady, video, photo	Analiza interakcyjna: udział w działaniach grupy, w tym stymulowanie wspólnej refleksji, aktywizm społeczny i artystyczny
Charakterystyka badań	Obiektywne, niewartościujące, racjonalne, precyzyjne, valid, reliable, factual	Personalne, oparte na subiektywnych doświadczeniach i rozpoznaniach uczestników, weryfikowalne	Interpersonalne, oparte na działaniach indywidualnych i grupowych uczestników, kontrolowane w zakresie efektów
Atrybuty modeli badań	Podejście dedukcyjne - redukcjonistyczne, testowanie hipotez, wnioskowanie	Podejście indukcyjne – ekspansjonistyczne, opisowe, interpretacyjne	Podejście abdukcyjne – ekspansjonistyczne,
Nature of research	Uogólnialne: badania replikacji; sformułowane teorie, poczynione przewidywania i wnioskowania	Nieuogólnialne: twierdzenia sformułowane na podstawie wzorców i tematów; Ograniczenie czasowe i kontekstowe — małe próby; specyficzna dla sytuacji	Adaptowalne: praktyki tworzone w interakcji z przedmiotem badań; ograniczenie czasoprzestrzenne i kontekstowe – małe i trudne do kontrolowania próby

Il. 6. Tabela porównująca badania ilościowe, jakościowe i performatywne, opracowana na podstawie: Berrol, 2000, s. 43.

Jedną z najbardziej głębokich różnic pomiędzy badaniami jakościowymi i ilościowymi stanowi usytuowanie badacza względem przedmiotu badań (H. Smith & Dean, 2009a, s. 4), które jest bezpośrednio skorelowane z ich celami. Pozytywistyczny paradygmat ilościowy jest związany z ambicjami generowania wiedzy ogólnej i, z jednej strony, wszechogarniającej, a z drugiej tak zgeneralizowanej, że trudno zobaczyć jej związek z doraźnymi problemami. Postpozytywistyczne – jak ujęła to Berrol – podejście jakościowe niejako wypełnia tę lukę, dając narzędzia teoretyczno-wyobrażeniowe, by wyjaśniać/rozumieć badane fenomeny. Oczywiście, nie wyklucza to możliwości ich opisanie za pomocą abstrakcyjnej teorii, zarazem jednak nie zawsze jest ona potrzebna. Na tym tle podejście performatywne jest przekroczeniem kolejnej granicy – zrozumienia we własnej praktyce danego fenomenu i potencjalnie wpłynięcie na jego istnienie – zamiast wytworzenia dystansu, jego maksymalne zredukowanie. Warto w tym momencie zauważyć, że nawet jeśli celem danego projektu nie jest wywieranie wpływu na przedmiot badań, to faktyczne uniknięcie tego nie jest możliwe. Zaś sam moment, w którym to nastąpiło może mieć największą wartość poznawczą.

W związku z tym zbierane dane zorientowane są na efekt – poszukuje się takich informacji, które niekoniecznie pozwolą osiągnąć zamierzony cel, ale mają w tym zakresie potencjalną funkcjonalność. To ona staje się kryterium wyboru materiału i ostatecznie także metod jego analizy. Ta prowadzona jest w działaniu, interakcji z przedmiotem badań, która pozwala stale weryfikować adekwatność zbieranych danych i w razie potrzeby przemodelowywać wykorzystywane narzędzia. Transformacja metody odbywa się zresztą zwykle pod wpływem przedmiotu badań, bez względu na to, czy jest nim indywidualne doświadczenie czy kryzys w danej społeczności. Artyści-badacze wychodzą z założenia, że istotna część niezbędnej wiedzy jest zawarta już w samym polu badawczym i nie zawsze potrzebne jest uzupełnianie jej o dodatkowy dyskurs. Fakt, że tego rodzaju badania miewają dość niespodziewaną, czy wręcz niekonsekwentną strukturę, wcale nie oznacza, że są metodologicznie chaotyczne. Wręcz przeciwnie, ich efektywne przeprowadzenie wymaga szeregu przemyślanych strategii czy też taktyk pozwalających jednocześnie na elastyczne alternacje w zaplanowanym procesie i konsekwentne trzymanie się postawionej hipotezy lub celu (Nelson, 2013, s. 30). Co za tym idzie, mowa tutaj także o innej charakterystyce badań. Artysta-badacz zwykle albo jest w pełni świadom swojego wpływu na obserwowane zjawiska – stanowi to pewnego rodzaju minimum – albo celowo i systematycznie wchodzi z nimi w interakcję. Im bliżej rozpozna dane pole badawcze, np. im większy będzie jego poziom profesjonalizacji w danej praktyce, tym większą będzie miał w nim sprawczość. Oczywiście, taka redukcja dystansu w dużym stopniu utrudnia weryfikowalność jego ustaleń, ponieważ

jednak mają one charakter określonych kompetencji, mogą zostać zaadaptowane w innych sytuacjach. Na przykład badacz zajmujący się praktykami somatycznymi takimi jak joga, może nie być w stanie konceptualizować zmian poznawczych jakie mogą one wywoływać (podejście ilościowe: np. badanie obrazowe mózgu z analizą statystyczną) wpisując je w jedną z ogólnych teorii umysłu lub modeli mózgu, może także nie być w stanie w sposób narracyjny, opisowy i – co kluczowe – zrozumiały opowiedzieć o tym jakiego rodzaju jest to doświadczenie. Będzie w stanie jednak zastosować je, gdy rozpocznie pracę z osobami z depresją. Oczywiście, razem z rozwojem takich konkretnych kompetencji będzie także rósł poziom ich zrozumienia i zdolność do dyskursywnego uogólnienia, jednak nie będą one niezbędne, by posiadana przez badacza wiedza miała wartość operacyjną.

Ponieważ w przypadku badań performatywnych niemal zawsze mowa jest o rozumieniu w działaniu czy też ukrytej wiedzy dosyć trudno jest określić jakiego rodzaju „atrybuty modeli badań” należy im przypisać i czy w ogóle to jest w tym przypadku relewantny problem. Niemniej, poza rozumowaniem indukcyjnym i dedukcyjnym w historii logiki pojawiła się także koncepcja rozumowania abdukcyjnego, której nowożytnym interpretatorem był Charles S. Pierce. Dla filozofa miało ono charakter kreatywny. Innymi słowy, w odróżnieniu od dedukcyjnego wniosku abdukcyjny – ampliatywny – zawiera element twórczy „kreatywny skok umysłu” (ang. *creative leap of the mind*) (Davis, 1972, s. 48). Zarazem jednak „zawiera więcej informacji niż przesłanki, a zatem jest zawodny” (Urbański, 2009, s. 17).

Zasadnicza różnica między indukcją a wnioskowaniem hipotetycznym [abdukcją] polega na tym, że w tej pierwszej wnioskujemy o istnieniu zjawisk obserwowanych już uprzednio w podobnych przypadkach, podczas gdy wnioskowanie hipotetyczne postuluje istnienie czegoś odmiennego od dotychczas bezpośrednio obserwowanego, i to często czegoś, czego nie można by zaobserwować bezpośrednio (Peirce 1931-1958, 2.640, cyt. za.: Urbański, 2009, s. 17).

Dla wyjaśnienia dość tajemniczego rozumowania abdukcyjnego, które Mariusz Urbański egzemplifikuje m.in. dochodzeniami Scherlocka Holmsa, Pierce posługuje się często sformułowaniami takimi jak „instynkt”, dzięki któremu mamy być zdolni generować hipotezy przynajmniej w przybliżeniu adekwatne. Zarazem jednak uzupełniając pojawiają się także terminy „zwyczaj” czy też „metoda”, gdyż – co istotne – nie traktuje abdukcji jako „irracjonalnej iluminacji” (Urbański, s. 17).

(...) choć w niewielkim stopniu ograniczana logicznymi regułami, jest jednak [abdukcja] logicznym wnioskowaniem, w którym wniosek stwierdzany jest co prawda jedynie problematycznie bądź w trybie

przypuszczającym, niemniej jednak mającym dobrze określoną logiczną strukturę (Peirce 1931-1958, 5,188, cyt. za.: Urbański, 2009, s. 17).

Tak zarysowana koncepcja rozumowania abdukcyjnego, nie stanowi jeszcze jego definicji, której Peirce nigdy jednoznacznie nie wyeksplikował narażając swoją propozycję na obszerną krytykę. Nie mniej, kluczowe słowa: „intuicja”, „metoda” i „zwyczaj” wraz z kontekstem ich użycia bardzo wyraźnie rezonują z konceptualizacjami metodologii artystów-badaczy. W szczególności intuicja (także, ang. *hunch*) wskazywana jest jako kluczowa przesłanka czy też rodzaj siły nadającej kierunek badaniom (Kershaw i in., 2011, s. 65) lub wręcz rodzaj metodologii (Nelson, 2013, s. 98). Zarazem jednak inni zaznaczają, że nie chodzi tutaj o potoczne rozumienie tego słowa, a raczej o wiedzę kinestetyczną, pojawiającą się w przepływie danego procesu (Zarrilli, 2001, s. 44). Źródłem dla niej jest natomiast określona praktyka, którą, jak się wydaje, można dorozumieć jako to, co Peirce określa metodą. W konsekwencji, podejście abdukcyjne wydaje się najbardziej przystającym do badań performatywnych. Należy jednak przy tym mieć na względzie fakt, że opisując je przez ten koncept filozoficzny łatwo wpaść w pułapkę tłumaczenia *ignotum per ignotum*. Do tego Peirce pozostaje jednak logikiem i jego koncepcję można traktować jako wczesną próbę konceptualizacji wyczuwanej przez niego – skądinąd bardzo trafnie biorąc pod uwagę dystans czasu jaki dzieli go od współczesnych koncepcji – alternatywnej drogi generowania funkcjonalnej wiedzy. Nawet jeśli więc zgłębić aktualne modele myślenia abdukcyjnego tworzone na przykład w oparciu o struktury sieci neuronowych (Urbanski, 2009, s. 39), wciąż pozostaje przepaść pomiędzy nimi a zwykle bardzo interakcyjnymi, działaniovymi celami badań performatywnych. Co więcej, ponieważ ich wyniki mają funkcjonować w obiegu naukowym i tak zwykle formułowane są tak, by przynajmniej symulować porządek indukcyjny lub dedukcyjny. Fakt ten tym bardziej utrudnia ich konceptualizację jako rodzaj myślenia abdukcyjnego. Nie mniej, wydaje się to ciekawą możliwością dla teoretyczno-filozoficznych rozważań w przyszłości.

Będę one niewątpliwie niezbędne, jeśli faktycznie dojdzie do znaczącego podniesienia statusu badań performatywnych w dyskursie akademickim i szerokiego ustanowienia ich jako alternatywy dla jakościowych i ilościowych. Istotna część badaczy identyfikujących się jako przedstawiciele jednej z omówionych wcześniej propozycji strategii badawczo-artystycznych opowiada się za wyodrębnieniem badań performatywnych jako odrębnego podejścia (H. Smith & Dean, 2009a, s. 5), przede wszystkim od jakościowych, z którymi jednak związane są tak epistemologicznie jak ontologicznie. Ostatecznie w wielu przypadkach stanowiły one rodzaj

bramy, poprzez którą artyści-badacze trafiają do uczelni wyższych. Niemniej, wielu z nich przyjmuje w tym zakresie dość radykalne postawy. Jednym z najmocniejszych głosów w tej debacie jest *A Manifesto for Performative Research* Brada Hasemana (Haseman, 2006). Oczywiście, taka propozycja spotyka się z oporem środowiska naukowego, który nie ogranicza się do wątpliwości merytorycznych. Akceptacja badań performatywnych generuje istotne oraz złożone problemy w zakresie protokołów oceny i ewaluacji pracy naukowej, obowiązujących porządków dydaktycznych i pedagogicznych, barier kulturowych, a wreszcie także kwestii finansowych. Dla wielu przedstawicieli środowiska akademickiego artyści-badacze bez szczególnego uzasadnienia zabierają przestrzeń także relatywnie świeżym dyscyplinom związanym np. z medioznawstwem lub naukami o sztuce, zarówno w zakresie przypisywanej im wartości jak i ograniczonych funduszy. Ma to oczywiście swój ludzki wydźwięk skutkujący często decyzją o odrzuceniu tego rodzaju propozycji (Nelson, 2013, s. 4). Z tych i z wielu innych przywoływanych tutaj powodów, rozwój badań performatywnych stoi dopiero u progu akademii.

2.6 Definiowanie

Bez względu na to jak niejasne są granice performatywnego pre-paradygmatu badań i niejako wbrew ich istotnym cechom, zasadna i funkcjonalna wydaje się próba sformułowania ich definicji lub przynajmniej wskazanie możliwych kategoryalnych wyróżników. Adekwatniejsze jest nawet w tym przypadku założenie o ciągłym, niedokonanym *definiowaniu* gdyż trudno prześledzić jakiś cykl ustanawiania definicji i jej kolejnych re-definicji. Raczej – biorąc pod uwagę mnogość terminów zależnych – zachodzi tu znów kłaczasty proces ciągłego negocjowania denotacji tego terminu. Jego promotorem jest Brad Haseman, autor artykułu o jednoznacznym tytule: *A Manifesto for Performative Research* – Manifest za badaniami performatywnymi. O wiele mniej wyrazista jest jednak jego treść i sprowadza się do rozpoznania rozwijającej się trzeciej kategorii badań, różnej od porządku jakościowego i ilościowego (Haseman, 2006, s. 102). Koncepcję tę rozwija podając *PLR* jako przykład wzorcowej, choć nie jedynej, strategii badawczej. Zauważa także, że tego rodzaju propozycje pojawiały się już wcześniej (Haseman, 2007, s. 154). Powołuje się na Petera Reasona, który w 1988 roku postulował rozwój badań prowadzonych „z i dla ludzi raczej niż o ludziach” (Reason, 1988, s. 1), które w związku z wpisaniem w nie ruchem pomiędzy doświadczeniem a refleksją przyjmują cykliczny układ (s. 6). Pierwsza część tej sugestii jest zbieżna z rozpoznaniem Domańskiej, która także przewidywała potrzebę rozwoju postaw, w których

badacz „tworzy wiedzę w solidarności z podmiotami i przedmiotami swoich badań, a nie w dystansie do nich; nie „wynajduje tradycji”, ale w nią interweniuje (*from invention to intervention*); świadomie i aktywnie współdziała w tworzeniu świata innych, podobnie jak i oni współtworzą jego/jej świat” (Domańska, 2007, s. 60). Wydaje się to trafnym sformułowaniem jednej z najważniejszych charakterystyk badań performatywnych. Haseman, podobnie zresztą jak inni teoretycy, powołuje się także na Austina i jego koncepcję performatywów: „Gdy wyniki badań przedstawiane są jako takie wypowiedzi, one również dokonują działania” (Haseman, 2006, s. 103). Sprawczość procesu badawczego, rozumiana jako wartość twórcza i zarazem bezpośredni wpływ na otoczenie, jest więc ich kluczową cechą. Z nią natomiast związane jest jego osadzenie w konkretnym, kinestetycznym doświadczeniu. To przeważa nad konceptualnym pytaniem lub hipotezą badawczą, które zresztą według Hasemana wcale nie muszą być formułowane. Zastępuje je albo entuzjastyczna praktyka (s. 100) lub, według innych autorów, intuicja lub przecucie (Kershaw i in., 2011, s. 65). Poprzedzają one „zanurzenie się” w praktyce i przyzwolenie na emergentność procesu, z której wynika jednocześnie jego indywidualny charakter (Haseman, 2006, s. 100). Jednak kluczowym czynnikiem odróżniającym badania performatywne od jakościowych i ilościowych jest komunikowanie ich wyników w formie symbolicznej wynikającej z dyscypliny artystycznej, która stanowiła ich podstawę. Tego rodzaju raport jest zarazem podsumowaniem i kontynuacją procesu osadzone właśnie w praktyce artystycznej. Propozycja Hasemana jest wyrazem jego głębokiego entuzjazmu i zarazem determinacji w promowaniu charakteryzowanego przez niego przyszłego paradygmatu. Wydaje się jednak w pewnych zakresach ograniczać denotację terminu badania performatywne. Po uwzględnieniu jego postulatów i na podstawie porównania wszystkich omówionych powyżej strategii wydaje się, że kluczowymi czynnikami kategorialnymi tego pre-paradygmatu są:

1. Ustanowienie sprawczości – rozumianej jako zdolność do kreacji lub transformacji rzeczywistości – podstawowym celem badań.
2. Realizacja procesu w sposób traktujący równościowo i solidarnie zarówno podmioty jak i przedmioty badań.
3. Interdyscyplinarność metod i narzędzi badawczych, uwzględniających zarówno te przynależne do paradygmatów jakościowych, ilościowych jak i czerpane bezpośrednio z obszaru sztuki.
4. Realizowanie badań poprzez praktykę, rozumianą jako iterowalne, rzeczywiste działanie uczestników procesu badawczego.

5. Rozpoczynanie badań często nie od sformułowanego pytania lub hipotezy badawczej, lecz na podstawie intuicji lub już istniejącej praktyki i doświadczenia.
6. Zgoda na duży horyzontalny zakres badań, które w związku z tym niemal zawsze dotyczą więcej niż jednego zagadnienia i zamiast dążyć do kamuflowania tych wątków pobocznych, czerpią z nich lub wręcz przemieszczają ku nim centralne pytania badawcze, jeśli te okazują się adekwatniejsze.
7. Uwzględnienie polityczności zarówno samego wyboru tematu badań jak i procesu, a w tym zakresie szczególne zainteresowanie obszarami nieuprzywilejowanymi.

2.7 Próby uporządkowania

Przyjęcie wspólnej nazwy oraz szerokiej definicji badań performatywnych w żaden sposób nie zmniejsza ich zróżnicowania. Pozwala jednak łatwiej myśleć o nich jako o pewnej całości, której różne fragmenty można względem siebie porównywać. Jest to aktualne nawet wówczas, gdy za metaforę wyobraźniową tej całości uznać kłacze. Choć dynamika i kierunki jego rozkrzewiania się i zaplatania są trudno do przewidzenia, to jednak dzieje się to w przynajmniej czterowymiarowej czasoprzestrzeni. Każdy widoczny pęd można opisać wskazując jego miejsce w tych wymiarach choćby po to, by móc z czasem tworzyć dokładniejsze mapy powiązań. Analogicznie możliwe wydaje się wskazanie takich wymiarów, które tworzyłyby rodzaj siatki pozwalającej zmapować badania performatywne. Zaletą takiego rozwiązania jest brak konieczności wskazywania centrum – rdzenia nadającego ton całemu obszarowi, a jednocześnie hipotetyczna możliwość jego ciągłego rozszerzania. Podjęto przynajmniej kilka prób tego rodzaju porządkowania.

2.7.1 Wymiar dyskursywny

Specyficzną próbę uporządkowania strategii badawczo-artystycznych skoncentrowanych wokół dramatu i teatru stworzył zespół Jaime L. Beck, George Belliveau, Graham W. Lea oraz Amanda Wager. Zaproponowali oni dwie skale, na których można rozpisać działania badawcze. Pierwsza – kontinuum badawcze (ang. *research continuum*) – rozciąga się pomiędzy uporządkowanymi, metodycznymi badaniami (ang. *systematic research*) a „przeoglądaniem” faktów historycznych (ang. *inquiry into historical fact*). Głównym kryterium jest przy tym stopień przetworzenia – dramatyzacji, teatralizacji – materiału źródłowego na potrzeby efektywnej komunikacji poprzez widowisko. Przy czym autorzy zakładają, że klasyfikacja ta obejmuje badania prowadzone przez profesjonalnych badaczy

w warunkach uniwersyteckich lub laboratoryjnych, jak i realizowane przez dowolną osobę lub grupę. Cechą definiującą przykłady badań systematycznych ma być fakt, że są one intencjonalnie prowadzone tak, by reprezentowały formalny i uporządkowany proces badawczy (Beck i in., 2011, s. 690). Co ciekawe, autorzy wydają się celowo zaznaczać, że wcale niekoniecznie faktycznie jest to taki proces, a raczej jako taki jest performowany. Stworzenie takiej przestrzeni z jednej strony pozwala na uwzględnienie w tej formule badań, które miały być systematyczne i uporządkowane, ale nie udało się tak ich przeprowadzić, a z drugiej strony także takich, które celowo performują systematyczność, czy też strukturalność, by łatwiej komunikować dynamiczność procesów, które opisują.

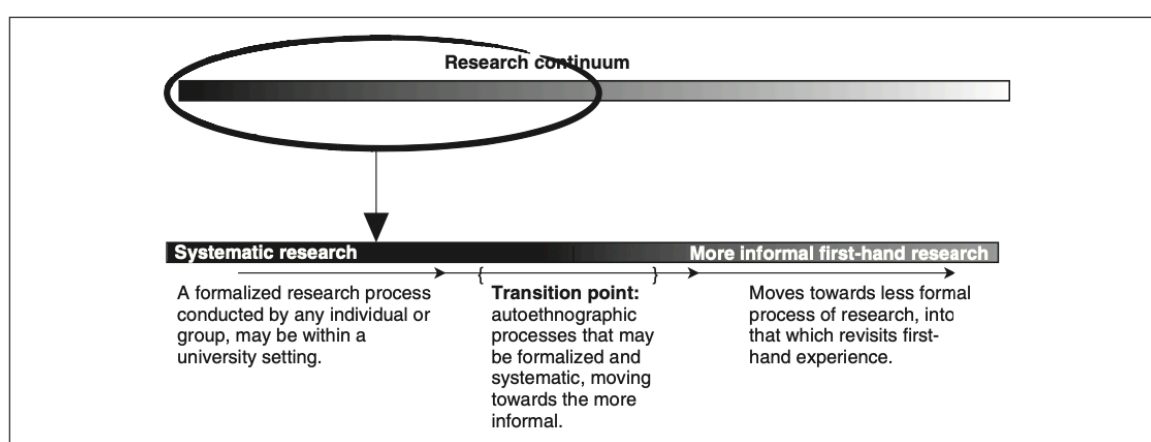


Figure 3. First half of the research continuum enlarged

Il. 7. Kontinuum badawcze cz. 1. Beck i in., 2011. s. 690.

Zgodnie z zaproponowaną skalą w momencie, w którym w tę systemowość wkraczają strategie autoetnograficzne otwiera się sfera przejściowa, w której proces badawczy jest mniej uporządkowany i sformalizowany. Jako przykład autorzy podają tutaj dokumentację doświadczenia, która jest raczej intuicyjna niż ułożona według zaplanowanej uprzednio struktury. Całą tę połowę spektrum praktyk badawczych ma charakteryzować reprezentowanie bezpośredniego doświadczenia przez materiały źródłowe lub ucieleśnioną praktykę. Przejście w drugą sferę wyznacza odejście od bezpośredniości, empiryczności doświadczenia na rzecz wykorzystywania jego zapisów „z drugiej ręki” – notatek, artykułów, wywiadów – jako źródeł procesu twórczego służących do dramatyzacji podejmowanego zagadnienia. Po prawej stronie kontinuum badawczego badania mogą składać się jedynie z odniesień do historycznych „faktów”, które pozwalają na wyobrażenie sobie aspektu „historii” przez dramaturga (Beck i in., 2011. s. 690). Innymi słowy, na lewym krańcu tej osi potencjalny dramatopisarz lub reżyser pozostaje wierny materiałom źródłowym w tworzeniu dzieła – skrajny przykład

dokumentalizmu – natomiast po drugiej stronie osi autor raczej dowolnie czerpie z faktów, wytwarzając własne postaci i wydarzenia, by wytworzyć oczekiwany efekt artystyczny – satysfakcjonujące go widowisko teatralne. Efekt ten może być bardzo luźno związany ze źródłową problematyką i jej kontekstem historyczno-społecznym.

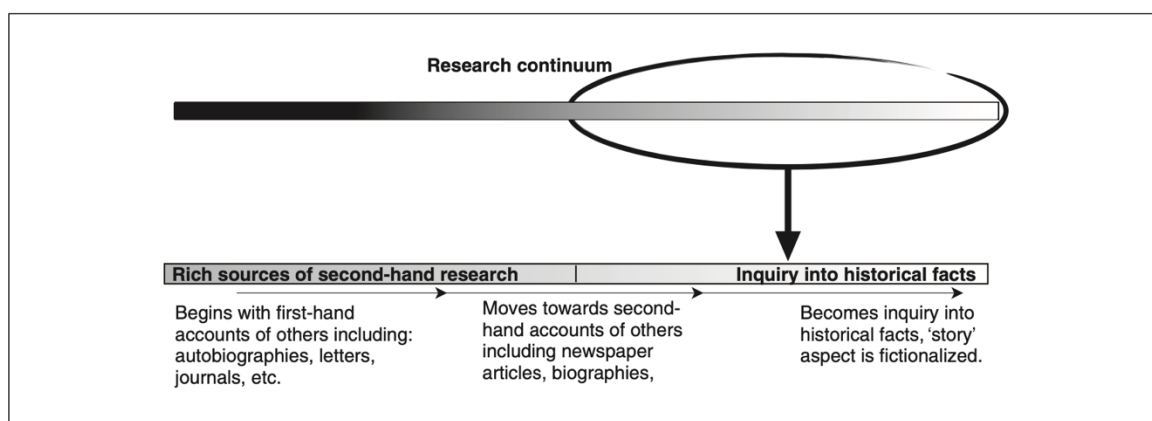


Figure 4. Second half of the research continuum enlarged

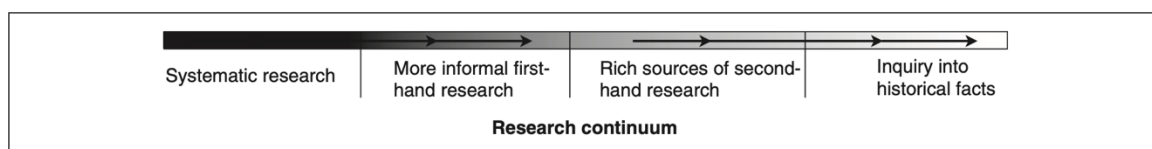
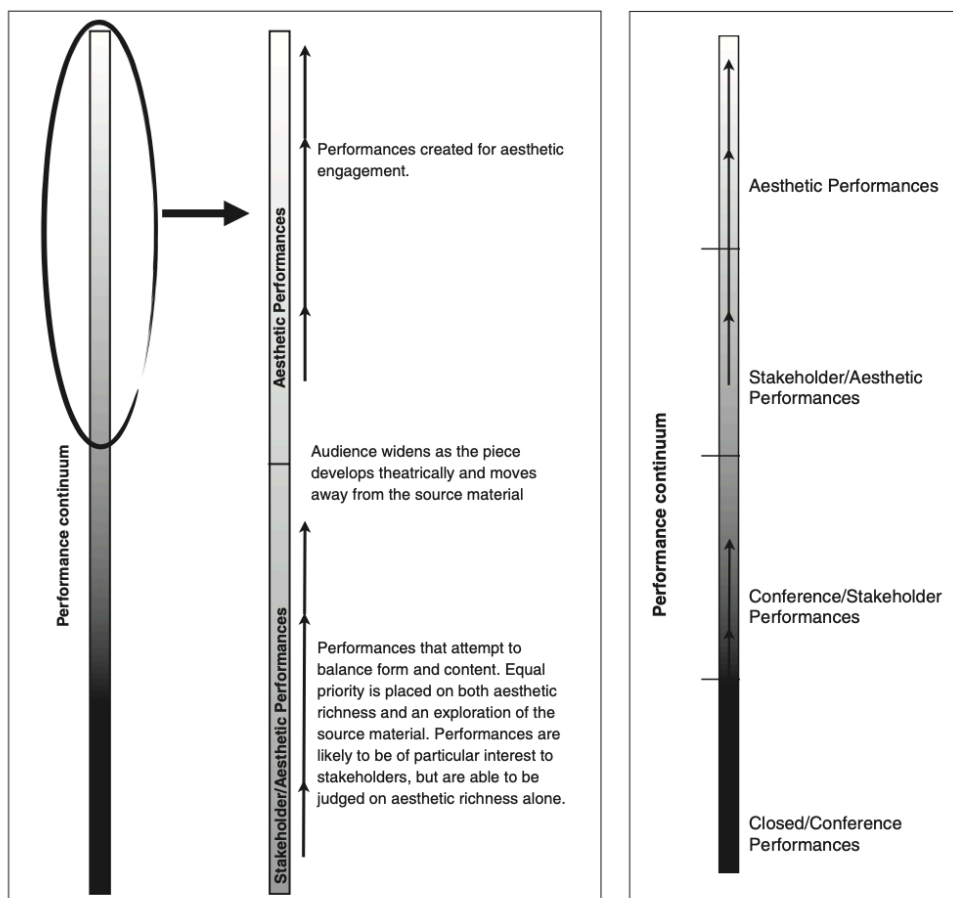


Figure 5. Complete research continuum

Il. 8. Kontinuum badawcze cz. 2. Beck i in., 2011. s. 690.

Co wydaje się istotniejsze, a nie jest jednoznacznie wyartykułowane przez autorów skali – takie dzieło może być także bardzo dalekie od postawionej wyjściowo hipotezy lub pytania badawczego. Autor w zasadzie w ogóle o tym nie wspomina, podobnie jak w ograniczonym stopniu jest zainteresowany procesem jego powstawania, centralnym w wielu innych przedstawianych tu propozycjach. Podobnie niejednoznaczna wydaje się druga skala proponowana przez autorów – kontinuum performansu. Skrajnymi przykładami tej skali jest prezentacja na konferencji naukowej przeznaczona dla wąskiego grona specjalistów oraz widowisko estetyczne (ang. *aesthetic performance*) skierowane do „zwykłej” publiczności sztuki. Artysta-badacz ma brać pod uwagę, czy planuje prezentować widowisko na konferencji naukowej lub innym podobnym spotkaniu czy w np. w teatrze miejskim oraz związane z tym oczekiwania publiczności. Jeśli performans jest od nich w sposób radykalny odmienny, wówczas odbiorcy mogą go całkowicie odrzucić – nie dlatego, że zrobiliby tak w każdej sytuacji, ale dlatego, że co innego sugerował im rodzaj umowy społecznej związanej z danymi



Il. 9. Kontinuum performatywne cz. 1. Beck i in., 2011. s. 691.

okolicznościami (Beck i in., 2011, s. 691). Autorzy odnoszą się więc po prostu do konwencji, którą Patrice Pavis definiuje właśnie poprzez rodzaj umowy pomiędzy sceną a widownią, która zapewnia efektywność komunikacji (Pavis, 2002, s. 256). Jej spostrzeżenie jest tyleż oczywistym co smutnym rozpoznaniem, że teatr spełniający strukturalne i etyczne kryteria nauki może być dla widzów po prostu mało interesujący, bo potencjalnie traci walory widowiskowości. Według autorów możliwym wyjściem z tego impasu jest teatr tworzony w duchu Bertolda Brechta – bardziej krytyczny i samodystansujący się, a wciąż atrakcyjny. Wydaje się jednak, że z jednej strony nie dostrzegają faktu, że owo dystansowanie jest w praktyce wciąż przejawem wiedzy osadzonej w doświadczeniu podmiotu-performera i w tym sensie ów dystans od przedmiotu badania wciąż trudno jest obronić, a z drugiej strony współczesne praktyki badawczo-artystyczne oferują w tym zakresie już znacznie więcej niż tradycja Brechta. Dużo odważniej można też na ich gruncie przyjrzeć się konwencjom widowiskowym, którymi – jako narzędziem teoretycznym – w takim samym stopniu opisywać można spektakl teatralny i prezentacje referatu na konferencji.

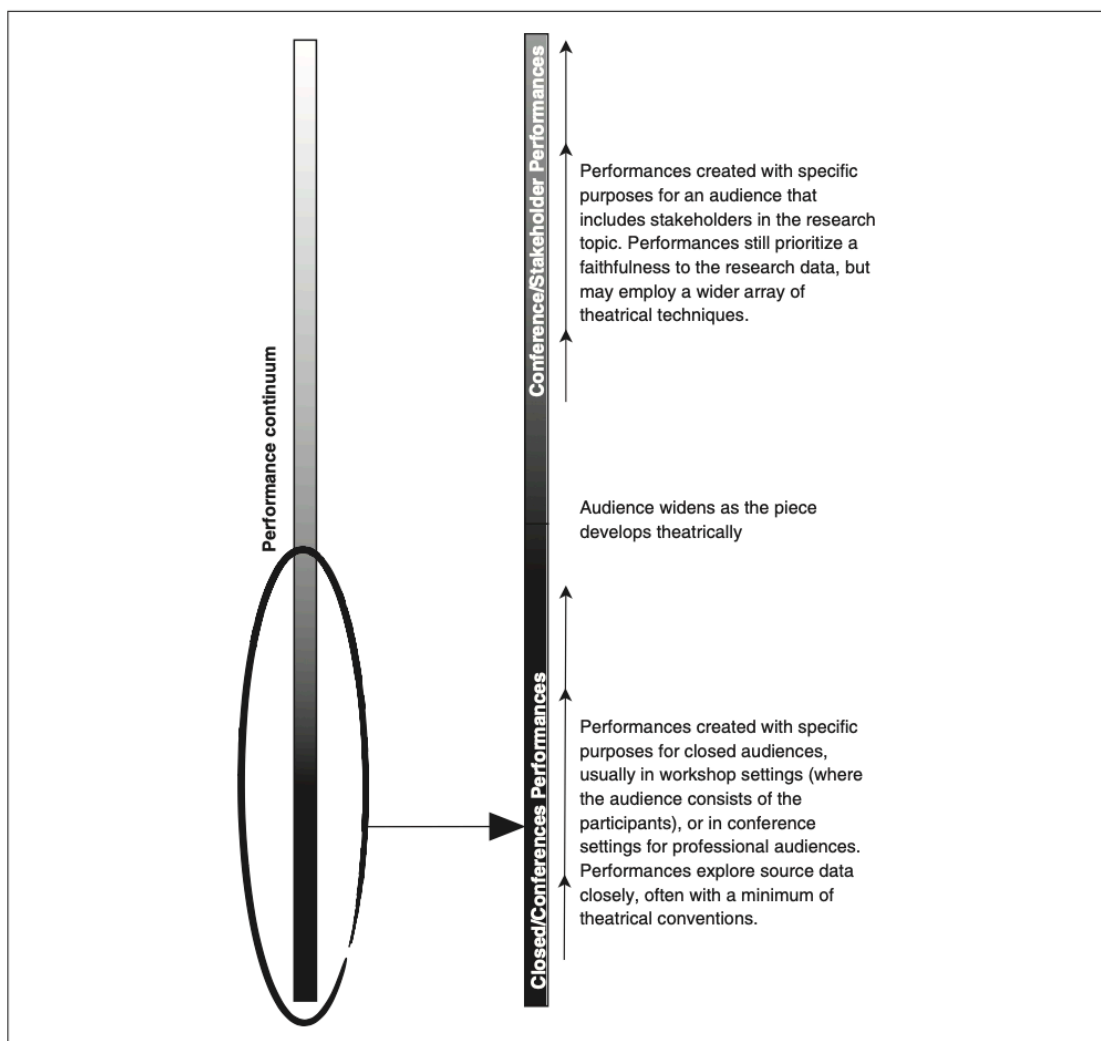


Figure 6. First half of the performance continuum enlarged

Il. 10. Kontinuum performatywne cz. 2. Beck i in., 2011. s. 691.

Autorzy widzą jednak te dwie formy jako skrajne przypadki skali kontinuum performansu. Na jednym jego krańcu umieszczają widowiska tworzone dla zamkniętej publiczności, zwykle akademickiej, prezentowane zwykle w warunkach konferencji lub warsztatów, gdy pewne treści o wartości poznawczej są prezentowane w celach edukacyjnych. Zwykle zawierają one wciąż bezpośrednie odniesienia do podmiotów zaangażowanych w ten proces lub będących przedmiotem badania, mogą także uwzględniać prezentacje w bliskim im kontekście. Na drugim końcu znajdują się widowiska oraz teksty dramatyczne skrajnie fikcyjne – nie reprezentujące faktycznych zdarzeń lub osób w żaden sposób – ale potencjalnie atrakcyjne dla szerokiej publiczności. Jako formę pośrednią przedstawiają natomiast widowiska, które balansują wierność danym z realizacją możliwie konwencjonalnego, atrakcyjnego spektaklu (Beck i in., 2011, s. 692-695).

Przyjęcie takiego schematu wyobraźniowego, choć w jakimś stopniu odzwierciedla realia funkcjonowania względem siebie nauki i teatru w europejskich miastach, wydaje się dysfunkcjonalne. Opiera się na ukrytym założeniu, że „naukowe” to źródłowe czy też znajdujące bezpośrednie odniesienie w rzeczywistości. Automatycznie waloryzuje to dane „z pierwszej ręki” jako rzekomo bardziej obiektywne i niezależne od czynników kulturowych, a także odrzuca np. sferę refleksji filozoficznej, matematycznej czy estetycznej, które ze względu na swój charakter często nie potrzebują „rzeczywistości” dla swoich dociekań. To dodatkowo ogranicza stosowalność tego modelu do szerokiego spektrum praktyk badawczo-artystycznych. Mało tego, zawiera dość pochopny wniosek, że oczekiwania odbiorców sztuki teatru są prymarnie związane z rozrywką. Już w polskim kontekście wydaje się to co najmniej pochopnym uproszczeniem. Sami autorzy zauważają, że ocena tego czy dana praca jest bardziej satysfakcjonująca estetycznie czy poznawczo, zależy bezpośrednio od widza (Beck i in., 2011, s. 698). Przy czym znów przemilczają fakt, że strategie artystyczne mogą generować wiedzę, na co silny nacisk kładą inni badacze-artysci.

Wreszcie, dwie osie wskazane przez autorów dotyczą w zasadzie tego samego problemu obserwowanego z różnych perspektyw. Innymi słowy, są do siebie równoległe, a pojedynczy przykład praktyki będzie zwykle na tym samym odcinku obu z nich. W efekcie propozycja ta proponuje porządek jednowymiarowy, w którym ostatecznie bardzo ogólnie ujęte są w binarnej opozycji nauka i sztuka (widowiskowa), a szerzej istniejące w nauce strategie dyskursywne oraz metodologiczne i strategie czerpane od praktyków (nie tylko artystów). To między tymi porządkami rozciąga się nieoczywista oś pozwalająca zróżnicować opisywane w tej pracy propozycje na podstawie stopnia odległości jaka dzieli dyskurs badanej praktyki i ten wybrany do jej analizy oraz opisu. Kolejne odcinki tej drogi wyznaczają zaś różne strategie redukowania bądź budowania dystansu pomiędzy nimi. Nie można przy tym utożsamiać go – co poniekąd robi Beck ze współpracownikami – z różnicą pomiędzy widowiskowymi, a tekstualnymi formami wypowiedzi. W wyjaśnieniu tego niuansu pomaga przykład umiejętności jazdy na rowerze. Proponuje go Gilbert Ryle i wskazuje, że uczymy się jak coś robić poprzez praktykę (performans/sztuka), a przeniesienie tej wiedzy na poziom konceptualny (tekst/nauka) i werbalny może być niezwykle trudne (Ryle, 1949, s. 67). Wcale nie oznacza to jednak, że dziecko uczące się jazdy na rowerze nie może na ten temat teoretyzować. Problem nie leży w tym, że człowiek nieznający fizyki i biomechaniki nie jest w stanie opisać zasad, które pozwalają mu jeździć na rowerze. Jest w stanie je opisać zapewne dość precyzyjnie, ale za pośrednictwem swojego aparatu pojęciowo-wyobraźniowego. Nie jest natomiast w stanie ich opisać w dyskursie naukowym, bo jej po prostu nie zna. Problemem nie

jest więc niemożność przeniesienia praktyki na teorię, tylko znajomość i wykorzystanie odpowiedniego języka. W szczególności kontekście badań performatywnych, jak podkreśla się w wielu opisywanych powyżej propozycjach, odpowiedni jest taki, który jest funkcjonalny i efektywny. Konieczne jest więc, przynajmniej w kontekście i zakresie tej pracy, choć częściowe zaakceptowanie postulatów przywoływanego już Feyerabenda. Stwierdza on, że dyskursy podlegają ukrytym i wartościującym klasyfikacjom. Dyskryminują one często te dyskursy, które są bardziej intuicyjne, a mogą być faktycznie bardziej funkcjonalne, a nawet zmieniać tradycyjne porządki wiedzy (Feyerabend, 1995, s. 107-108). Wycofanie się z wartościowania strategii praktycznych i naukowych pozwala opisywać badania performatywne na skali rozpiętej pomiędzy ich skrajnymi przypadkami – nawet jeśli te trudno wskazać.

Szczególnych i odmiennych argumentów pod tym względem dostarcza sztuka nowych mediów. Prowadzona w obszarze, w którym rozwój wiedzy i technologii jest niezwykle dynamiczny, a jednocześnie odbywa się on w sposób skrajnie interdyscyplinarny (Kluszczyński, 2010, s. 23), domaga się nowych sposobów teoretyzowania. W wielu przypadkach – wykraczających poza nowe media – oznacza to przeformułowanie i zmianę przeznaczenia prymarnie artystycznych metodologii, by wpasowywały się w porządek nauki (Haseman & Mafe, 2009, s. 215). Zwracają uwagę na to także sami twórcy, którzy postulują większą ilość wysokiej jakości tekstów krytycznych pozwalającym im adekwatniej opisywać swoją praktykę (Biggs, 2009, s. 78). Zarazem jednak nie chcą być nazywani badaczami, by nie zatracić ukształtowanej kulturowo pozycji artysty. W jego przypadku „nowość jest traktowana jako funkcja samoróżnicującej się jednostki, a nie zbiorowa dynamika rygorystycznej recenzji naukowej” (s. 81). Na tym tle właściwie należałoby porzucić również w refleksji naukowej opozycję artysta-naukowiec, jako nieadekwatną, gdyż oba te podmioty więcej łączy niż dzieli. Do podobnych wniosków dochodzi Wachowski opisując radykalnie interdyscyplinarne eksperymenty ostatnich lat i ich potencjał:

Jedną z zalet wiedzytwórczych lunaparków było pokonanie stereotypów związanych z obiegiem sztuki, nauki i technologii – mówiących o ich koniecznym rozdzieleniu – oraz symboliczny powrót do takiego sposobu wytwarzania wiedzy, którego podstawą jest ciekawość – zainteresowanie eksperymentowaniem uwolnionym od konieczności wpisywania go w podziały na dyscypliny, dziedziny i subdyscypliny. Owa ciekawość pozwalała też na wyznaczenie nowych strategii performowania wiedzy (Wachowski, 2020, s. 15).

2.6.2 Wymiar interakcyjny

Dyscyplinarna rizomatyczność badań performatywnych nie jest jednak jako wymiar analityczny wystarczająca do różnicowania ich forma. Zupełnie innych sposobów z uwzględnieniem innych wątków dostarczają natomiast próby kategoryzacji *AR*, które zostały już wstępnie przywołane we fragmentach dotyczących tej propozycji. Ze względu na jej charakter akcentują one sposób konstruowania się podmiotu badań/badacza. Na tym gruncie, w zależności od wyeksponowanych akcentów, wielu badaczy wyróżnia trzy typy *AR*, co szczegółowo analizuje wskazując w swoim tekście odpowiednie źródła Masters (Masters, 1995, s. 3-5). Wyróżnia ona:

Typ 1. Naukowo-techniczny¹⁸ – związany najmocniej z początkowymi fazami rozwoju *AR* i refleksją Lewina. Podstawowym celem badacza w tym podejściu jest zbadanie konkretnej tezy lub zaplanowanej w oparciu o określone ramy teoretyczne interwencji. Współpraca pomiędzy badaczem a praktykiem/uczestnikiem jest techniczna i oparta na facylitacji (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, s. 301). To badacz identyfikuje problem i proponuje konkretne działanie, dopiero wówczas angażuje się praktyk i po ewentualnych negocjacjach realizuje daną interwencję. Tego rodzaju projekty są najbardziej zbliżone do pozytywistycznego modelu nauki. Ich zaletą jest efektywność w realizacji działań i potencjalnie wprowadzaniu zmiany – interwencja stanowi rodzaj punktowej stymulacji danej praktyki – a przy tym możliwość uporządkowania procesu i związku z tym wygenerowania wiedzy propozycyjnej. Zarazem jednak w tym typie *AR* relacje pomiędzy podmiotem i przedmiotem badań zachowują swój hierarchiczny charakter, co jest problematyczne etycznie, a jednocześnie częściowo ogranicza możliwość modelowania alternatywnych rozwiązań przez wszystkich uczestników badań, nawet jeśli są oni zaproszeni do doskonalenia zaproponowanych działań. Wreszcie, jak podkreślają Inger M. Holter i Donna Schwartz-Barcott, potencjalnie ogranicza to długotrwałość efektów przeprowadzonego procesu, jeśli takie są oczekiwane (Holter & Schwartz-Barcott, 1993).

Typ 2. Praktyczno-kolaboracyjny – uczestnicy projektu, zarówno badacz jak i grupa docelowa, razem definiują problem na jakim chcą się skupić, jego źródła oraz możliwe

¹⁸ Masters proponuje o wiele bardziej złożone nazwy typów, uwzględniając ich różne warianty proponowane przez innych teoretyków. Ze względu na czytelność refleksji zostały one tutaj jednak uproszczone i sprowadzone do względnie jednolitej formy.

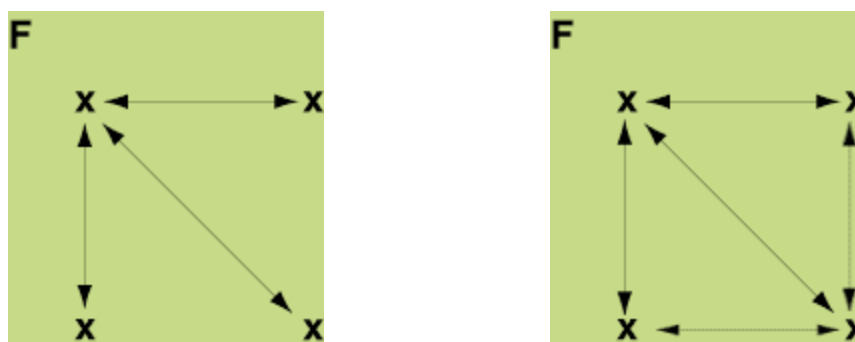
interwencji. Relacje wiedzy/władzy są bardziej zrównoważone, a decyzje podejmowane konsensualnie. Głównym celem jest udoskonalenie praktyki lub zmniejszenie zidentyfikowanych problemów w oparciu o wiedzę uczestników działań, a w mniejszym stopniu o zewnętrzny porządek teoretyczny. McKernan (McKernan, 1991, s. 20) uważa, że praktyczno-kolaboracyjny model *AR* opiera się na pewnym poświęceniu porządku i kontroli na rzecz ludzkiej interpretacji, interaktywnej komunikacji, dyskusji, negocjacji i szczegółowego opisu. Pozwalają one uczestnikom procesu lepiej zrozumieć swoją sytuację oraz zwiększyć ich sprawczość, a więc zwykle też poprzez nich wywołać bardziej długoterminowy wpływ na daną praktykę lub życie społeczności. Zarazem jednak, ponieważ tak wytworzona wiedza ma bardziej ukryty i indywidualny charakter, trudniej jest przenieść ją poza dany projekt i ponownie zastosować w innych okolicznościach. Wytworzona w ten sposób wiedza zachowuje swój walor poznawczy i może zostać sformułowana deskryptywnie, także w formie teorii (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, s. 302).

Typ 3. Krytyczno-emancypacyjny – promuje praktyki emancypacyjne wśród uczestników. Wspiera rozwój ich krytycznej świadomości, która przejawia się w praktycznych i często politycznie nacechowanych działaniach nastawionych na wywołanie konkretnej zmiany społecznej lub usprawnienia w obrębie praktyki. Badacze stosujący to podejście mają dwa cele, jednym jest zmniejszenie dystansu między rzeczywistymi problemami napotykanymi przez praktyków w określonym otoczeniu a teorią stosowaną do ich wyjaśnienia i proponowania rozwiązań. Drugim celem, wykraczającym poza pozostałe dwa podejścia, jest pomoc praktykom-przedstawicielom danej społeczności w identyfikowaniu i jasnym formułowaniu kluczowych problemów poprzez podnoszenie ich zbiorowej świadomości:

Badacz stawia pytania dotyczące leżących podstawowych założeń i wartości oraz angażuje praktyków w krytyczną refleksję nad ich praktyką i wydobywanie na światło dzienne różnicy między określonymi założeniami leżącymi u podstaw danej praktyki a niepisanymi prawami, które naprawdę rządzą tą praktyką. Badacz ułatwia praktykom dyskusję na temat kluczowych problemów i założeń na poziomie osobistym, a także na poziomie kultury organizacji i możliwych konfliktów, jakie mogą one generować. Nacisk kładziony jest tutaj na ujawnienie podstawowego systemu wartości, w tym norm i konfliktów, które mogą leżeć u podstaw zidentyfikowanych problemów (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, s. 302).

Jak wynika z powyższego opisu, w „podejściu ulepszającym” (ang. *enhancement approach*, (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, s. 302) badacz głęboko wnika w przedmiot badań. Wkracza w osobiste relacje z podmiotami, dla których dane doświadczenie jest

codziennością. W związku z tym staje się także dla badacza i nie może on pozostać wobec niego neutralnym. Z konieczności dokonuje subiektywnych sądów i bezpośrednio wpływa na innych uczestników stymulowanego przez siebie procesu. Holter i Schwartz-Bartcott, choć zauważają, że może to przynieść najbardziej trwałe i znaczące zmiany, to zdają się unikać faktu, że w zasadzie trudno tutaj mówić o jakimkolwiek dystansie badacza do przedmiotu badań. To samo, choć niejako mimochodem, opisała Masters. Dla pierwszych dwóch typów, za Shirley Grundy (Grundy, 1982) badaczka proponuje diagramy wskazujące rodzaj interakcji podmiot-przedmiot badań.



Il. 11. Relacje pomiędzy uczestnikami procesu badawczego.

W pierwszym badacz stanowi ewidentne centrum procesu, natomiast w drugim relacje są równoważne pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu¹⁹. Dla trzeciego typu badaczka nie proponuje już diagramu. Można sądzić, że byłby on po prostu analogiczny do drugiego diagramu. Prawdopodobnie jednak po prostu nie miałby sensu, gdyż zgodnie z charakterystyką „emancypacyjnego” AR różnica pomiędzy uczestnikami procesu zanika. Oczywiście, nie w sposób ogólny, ale na płaszczyźnie doświadczeniowej poprzez wytworzenie jakiejś formy doświadczenia kolektywnego (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, s. 303). Redukuje ona czy wręcz usuwa zróżnicowanie indywidualnych perspektyw, a więc czyni nie tyle niemożliwym, co bezsensownym prowadzenie wymiany na ich gruncie. Sam fakt wytworzenia takiej kolektywnej świadomości już stanowi o dokonaniu się społecznej transformacji, a przynajmniej wytworzenia potencjalnie transformacyjnego społecznego konsensusu. Badania performatywne zyskują wówczas, podobnie do teatru, status liminoidalnej formy kulturowej

¹⁹ Diagram Masters wydaje się być błędny i sprzeczny z intencjami. Brak strzałki sugeruje, że połowa uczestników jest w jakiś sposób dyskryminowana. Wydaje się jednak, że to jedynie błąd edytorski.

Powyższa typologia badań w działaniu eksponuje ich interakcyjny aspekt. Odniesienie do strategii *AR* – gdzie warunkiem koniecznym jest istnienie interakcji pomiędzy uczestnikami procesu, a więc także wiele innych, wynikających z tego założeń – formatuje w określony sposób granice tak wyznaczonej skali. Jeśli jednak rozszerzyć tę typologię o bardziej skrajne i pośrednie przypadki wówczas staje się ona skalą pozwalającą opisywać ten wymiar badań performatywnych także w odniesieniu do innych propozycji. W części z nich, np. w przypadku *RBP*, badacze i praktycy mogą w zasadzie nie wkraczać w obszar swoich, osadzonych w określonej dyscyplinie i strategiach, działań. Obie strony prowadzą odrębne procesy choć dotyczące możliwie precyzyjnie sformułowanego, wspólnego obszaru i wybranego z niego zagadnienia. Dopiero na etapie formułowania wyników dochodzi do wymiany zdobytej wiedzy i kompetencji, która może prowadzić do interakcji i mieszania praktyk. W przypadku *PLR* natomiast, badacz może włączać się w praktykę bez ambicji dokonywania w niej jakiegokolwiek zmiany, a raczej chcąc ją poznać od wewnątrz. Na drugim krańcu skali można byłoby umieścić *ABR*, gdzie różnica pomiędzy podmiotem i przedmiotem badań może nie istnieć z gruntu, gdyż twórca lub twórcy dokonują autotematycznej refleksji nad swoją praktyką. W jeszcze inny sposób układa się ta relacja w radykalnym podejściu Manning do *RC*, proponującej mocne założenie o ontycznej tożsamości badacza i badanego, a więc konsekwentnie o bezsensowności tego podziału. Jednoznaczna polityczność tej ostatniej propozycji oraz radykalna zmiana statusu ontycznego badacza odsłania jednak kolejny aspekt badań performatywnych, który w żadnej z powyższych kategoryzacji nie jest wyraźnie wyeksponowany.

Wielu badaczy-praktyków bada własne doświadczenie lub doświadczenie innych uczestników procesu, w którym sami uczestniczą. Fizyczny dystans do przedmiotu badania jest wówczas zerowy, a wpływ badacza na przebieg eksperymentu i obserwowane zjawiska oczywisty. Przy czym fizyczna bliskość sama w sobie nie jest kluczowa. Tak w humanistyce (tzw. efekt Hawthorne’a) jak w naukach ścisłych (tzw. efekt obserwatora w fizyce kwantowej) problem wpływu samego faktu obserwacji na wyniki badań został dawno rozpoznany. Nie oznacza to jednak, że w przypadku każdego zagadnienia i wybranej metodologii dyskwalifikuje on ustalenia danego eksperymentu. Problem ten nie wyklucza także możliwości, by na drodze odpowiednich strategii refleksyjnych wytworzyć dystans poznawczy umożliwiający mu krytyczną analizę np. własnego doświadczenia. Pozostaje jednak pytanie, czy faktycznie to jest oczekiwany efekt? Dotyczy ono właściwie tego jaki rodzaj wiedzy mają generować praktyki badawczo-artystyczne.

2.6.3 Wymiar poznawczy

Problematyka statusu/teorii wiedzy jest żywo obecna w dyskursie badań performatywnych. Świadczy o tym choćby ilość terminów i powiązanych z nim porządków wyobrażeniowych, które przywoływane lub powoływane są by wyjaśnić jakiego rodzaju wiedzy dotyczy proces praktyki traktowanej jako proces badawczy.

Jedną z głównych wątpliwości jakie rodzi ta refleksja i zarazem wyzwani stojących przed teoretykami performatywnego pre-paradygmatu badawczego jest kwestia zaakceptowania jej potencjalnie punkowego, subiektywnego charakteru przy jednoczesnym bezpośrednim, ekologicznym osadzeniu w zastanym kontekście. Na ten pierwszy wątek odpowiada sformułowana (Harding, 1991, s. 105) i rozwijana przez Sandrę Harding w obszarze badań feministycznych koncepcja epistemologii punktu widzenia (ang. *standpoint epistemologies*) (Harding, 1992). Umożliwia ona teoretyczną konceptualizację i potencjalnie korektę wpływu jaki hierarchiczny porządek społeczny wywiera na różne „punkty widzenia” uwzględniające ich lokalizację w relacjach wiedzy i władzy. Zgodnie z jej założeniami

(...) wiedza ludzka pozostaje na zawsze związana z lokalnymi, historycznie usytuowanymi interesami i wartościami, dlatego też istniejące, oparte na idei neutralności i obiektywności standardy oraz normy postępowania naukowego są niewystarczające do uzyskania prawomocnych rezultatów badań (Derra, 2011, s. 51).

Badacz musi mieć zatem świadomość nie tylko nieobiektywności swojej perspektywy, ale także jej szczególnej charakterystyki i wpływu na postrzeganie przedmiotu badań. Zgodnie z teorią feministyczną powinniśmy więc mówić o wiedzy usytuowanej (ang. *situated knowledge*), innymi słowy to co ktoś może wiedzieć „zależy od faktów dotyczących tożsamości społecznej tej osoby” (Toole, 2021, s. 3). Przy czym to społeczne modelowanie może być uświadomione lub nie. Wynika ono bezpośrednio z zasobów i narzędzi epistemicznych do jakich ma dostęp, ale także – co niezwykle ważne z perspektywy omawianych tu praktyk – aspektów rzeczywistości jakie ją interesują.

Koncepcja wiedzy usytuowanej jest istotnym narzędziem uświadamiania w jaki sposób pozornie zewnętrzne czynniki mają wpływ nie tylko na to w jaki sposób, ale też co jest badane i, co istotniejsze, wartościowane jako wiedza. Według pesymistycznej diagnozy Donny Haraway nauka pełna jest mitów i fikcji poznawczych marginalizujących „słabsze” perspektywy, a to w co wierzą i mówią badacze i to co faktycznie mają i robią „przystaje do siebie bardzo luźno” (Haraway, 1988, s. 576). Niejako pobocznie feministyczna teoria punktu

widzenia uwidacznia jak istotne znaczenie ma dystans pomiędzy badaczem a badanym – wymiar interakcyjny badań performatywnych – i w jaki sposób jego radykalne redukowanie może doprowadzić do transformacji obecnych w tym układzie perspektyw, a co za tym idzie do trwałej zmiany relacji wiedzy i władzy. Zarazem jednak perspektywiczność nauki jest w ten sposób rozpoznana jako jej pewna stała cecha, która nie rośnie, ani nie maleje. Można próbować opisywać charakter danego usytuowania, ale tak naprawdę jest to i tak działaniem skazanym na podobnie uwarunkowaną silną interpretacyjność refleksji. Trudno więc z takiej koncepcji utworzyć konceptualne narzędzie porównywania i porządkowania różnych propozycji wewnątrz omawianego pre-paradygmatu.

Bardziej obiecującym tropem jest propozycja Barbary Bolt, która pisze w swojej refleksji o *praxical knowledge* i definiuje ją poprzez ciąg przyczynowo skutkowy: najpierw pojawiają się umiejętności operacyjne, a dopiero potem teoria na ich temat (Bolt, 2007, s. 30). Odwołuje się przy tym do filozofii Martina Heideggera i jego postulatów dotyczących praktyczno-poznawczej postawy człowieka wobec świata (Bolt, 2011, s. 88). Według filozofa tzw. bycie-w-świecie człowieka jest zakorzenione w interakcji z nim i jednocześnie stanowi prymarne źródło wiedzy o nim. Nie posiada ona charakteru teoretycznego, a przejawia się raczej poprzez kompetencje i umiejętności interakcji z otoczeniem będące zarazem przejawem jego rozumienia. Wiedza ma według Heideggera charakter przedrefleksyjnej dyspozycji do podejmowania działań czy też – ujmując rzecz najogólniej – praktycznego oboznania ze światem (Bonecki, 2007, s. 292). Takie założenia określają jednocześnie potencjalne pole badań, na które składają się raczej ludzkie czynności aniżeli ukonstytuowane w perspektywie teoretycznej obiekty. W konsekwencji kluczowa w opisie rzeczywistości jest nie tyle obecność czy też stan przedmiotów, wobec których podejmowane są czynności, a raczej ich „poręczność” (niem. *Zuhandenheit*) – to co podmiot potrafi z nimi zrobić. To właśnie z tego pojęcia Bolt wywodzi znaczenie *praxical knowledge*, a więc w tym kontekście wiedzy praktycznej lub stosowalnej. W radykalnym ujęciu taka wiedza wymusza wniosek, że „[s]łużebność, aplikowalność, stosowność jest pierwotniejsza od obecności” (Leśniewski, 2007, s. 217) – przedmiot istnieje dopiero w wyniku interakcji z nim. To z kolei odsyła do performatywności badań jako formy raczej stawiania się niż bycia i zarazem sprawstwa.

Tego rodzaju refleksja wywołuje szereg problemów natury filozoficzno-teoretycznej, część z nich zostanie podjęta w rozdziale 3. Tymczasem w bardziej zdroworozsądkowych kategoriach i z nieco innej perspektywy problem ten rozpoznał filozof David Pears, jednocześnie odróżniając wiedzę praktyczną i propozycjonalną: „Umiem jeździć na rowerze, ale nie potrafię powiedzieć, jak się balansuje, bo nie mam metody. Mogę wiedzieć, że

zaangażowane są pewne mięśnie, ale ta faktyczna wiedza przychodzi później, jeśli w ogóle, i trudno jej użyć w nauczaniu” (Pears, 1971, s. 26). Wiedzę warunkuje więc metoda – dyskurs tworzący strukturę dla doświadczenia (wymiar metodologiczny!). Zarazem jednak wyjaśnienie, gdzie przebiega granica pomiędzy nią a wiedzą praktyczną za pomocą metafory rowerowej sprawdza się tylko w prostych, czarno-białych sytuacjach. Już przyjrzenie się momentowi nauki jazdy na rowerze pokazuje, że zwykle używamy do tego jakiejś formy instrukcji, a więc teoretyzowania. We wspieraniu dziecka w zdobywaniu zdolności jazdy na jednośladzie trudno przecież uniknąć używania sformułowań takich jak: „staraj się utrzymać równowagę” albo nawet „siedź wyprostowana”. Oczywiście obie te i inne wypowiedzi odnoszą się do czegoś, co w kontekście jazdy na rowerze wymaga po prostu cielesnej, niewerbalnej kompetencji. Nie mniej, to coś staramy się nazwać za pomocą abstrakcyjnych przecież pojęć, które do tego muszą być adekwatnie zastosowane do danej sytuacji. W praktyce więc trudno o wiedzę czysto praktyczną. Sprawa jest oczywiście znacznie bardziej skomplikowana, gdy przyjrzeć się rodzajom aktywności, które są bardziej złożone lub mają inne cele.

Taniec jest tutaj idealnym przykładem – jego cele są zwykle raczej społeczne lub estetyczne, a założenia wykonawcze nie umożliwiają weryfikacji skuteczności działania jedynie poprzez wewnętrzne odczucie tak jak w przypadku jazdy na rowerze. Na podobny problem i – jak sądzę – podobny rodzaj doświadczenia wskazuje Marina Abramović w jej rozumieniu terminu „wiedza płynna” (ang. *liquid knowledge*). Artystka opisuje poprzez niego swoje doświadczenia performansów wytrzymałościowych (ang. *endurance performance*):

Nazywam to płynną wiedzą. Gdy ciało jest zmęczone osiągasz moment, w którym ciało przestaje dalej istnieć. Twoje połączenie z wiedzą uniwersalną jest tak dojmujące. To nawet nie jest świadomość: rzeczy przychodzą do ciebie, lawina głębokich rozumień życia na tej planecie, po prostu bycia tutaj. Nie możesz wyrazić tego słowami (Abramović & Heathfield, 2017, s. 34).

Takie ujęcie wiedzy w kontekście działań artystycznych rozszerza zakres dyskusji także o poziom metafizyczny, a przynajmniej głęboko doświadczeniowy. Z jej obszerności zdaje sobie sprawę także Nelson. Zauważa:

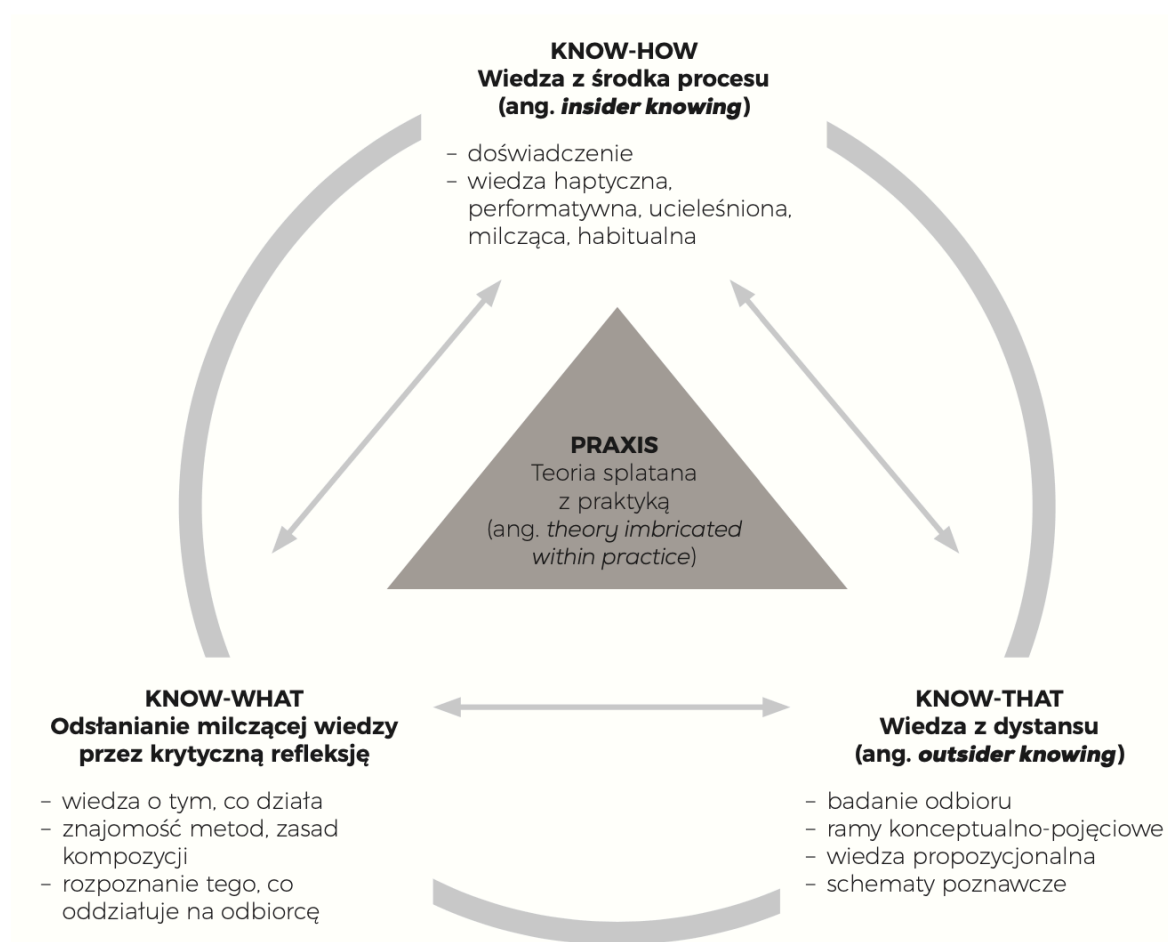
Wiedza istnieje na spektrum. Na jednym krańcu jest prawie całkowicie milcząca²⁰, czyli półświadoma i nieświadoma wiedza przechowywana w głowach i ciałach ludzi. Na drugim końcu spektrum wiedza

²⁰ W polskich tłumaczeniach przyjęło się tłumaczenie sformułowania *tacit knowledge* jako „milcząca wiedza”, przede wszystkim na gruncie interpretacji koncepcji Michaela Polanyi’ego (Chmielewska-Banaszak, 2010) zob.). W tym kontekście jednak równie adekwatne wydawałoby użycie zwrotu „wiedza ukryta”. „Milczenie” w istniejącym tłumaczeniu sugeruje „przemilczenie” – jakoby podmiot miał wiedzę i po prostu jej nie werbalizował. W przypadku badań performatywnych może to jednak oznaczyć, że np. artysta nie ma nawet

jest prawie całkowicie jawna lub skodyfikowana, ustrukturyzowana i dostępna dla osób innych niż osoby, które ją stworzyły. Większość wiedzy istnieje oczywiście pomiędzy skrajnościami (Nelson, 2013, s. 22).

Wydaje się, że wskazując jako skrajne punkty osi wiedzę całkowicie ukrytą – osadzoną głęboko w doświadczeniu lub nawet genach lub duszy – i całkowicie jawną – uporządkowaną w dyskursywny sposób i utrwaloną w tekście kultury Nelson wyróżnia kolejny funkcjonalny wymiar badań performatywnych. Proponuje nawet przynajmniej trzy wyróżnialne – choć zdecydowanie nie skrajne – punkty tak sformułowanej osi a zarazem definiowalne typy wiedzy. Pierwszy z nich: *know-how*, można go definiować jako wiedzę proceduralną, która zwykle podąża schematem poznawczym „źródło-droga-cel” (Lakoff & Núñez, 2000, s. 200) Jest to poziom intuicyjny – nieuświadomiony a przynajmniej przedrefleksyjny – uzyskanie dostępu do tej wiedzy wymaga dodatkowego wysiłku. Według Nelsona oznacza to po prostu krytyczną refleksję i zdystansowanie się od przedmiotu dociekań. Gest ten może prowadzić do tego, co badaczka określa wiedzą *know-what*. Jest to poziom liminalny. Obejmuje on to, co można rozpoznać poprzez świadomą (auto)refleksję na temat procesów tworzenia bez korzystania z zewnętrznych metodologii i dyskursów. Prostymi

świadomości posiadania jakiejś wiedzy/kompetencji lub nie jest w stanie zlokalizować aspektów jego działania, które mają wpływ na jego sukces.



Rys. 1. Schemat przedstawiający relację modalności badawczych występujących w PaR opracowany na podstawie modelu Roberta Nelsona (2013, s. 37)

Il. 12. Zaktualizowany schemat typów wiedzy Robina Nelsona. Ciesielski, 2018, s. 142,

strategiami wykorzystywanymi do rozwijania wiedzy *know-what* jest po prostu „wstrzymanie, cofnięcie się i przemyślenie tego, co robisz. (...) Wiedza typu *know-what* w PaR polega na tym, by wiedzieć, co „działa”, na odkrywaniu metod, dzięki którym to, co „działa”, jest uzyskiwane i jakie zasady kompozycyjne należy wykorzystać (Nelson, 2013, s. 44).

Z czasem i w wyniku konceptualizacji może natomiast zostać sformułowana wiedza *know-that*, która jest odpowiednikiem tradycyjnej wiedzy akademickiej. W niej ukryte (ang. *tacit*) staje się wyraziste i zwerbalizowane (ang. *explicit*) poprzez wybrane strategie dyskursywne (Ciesielski, 2017, s. 143). Przy czym ruch na „osi poznawczej” i pomiędzy typami wiedzy wskazanymi przez Nelsona może przyjmować różne wektory (H. Smith & Dean, 2009a, s. 7). Istnieje pewna tendencja wśród praktyków i teoretyków badań performatywnych, by uznawać transformacje od ukrytego do jawnego za bardziej wartościową i poszukiwaną, a ruch w drugim kierunku za prostszy i utrwalający prymat wiedzy propozycyjalnej (Bolt, 2007, s. 33). W praktyce jednak jedno i drugie przemieszczenie jest równie trudne i nieoczywiste.

Znów, widoczne jest to także na rowerowej anegdocie – łatwo wyobrazić sobie rodzica mówiącego do dziecka w oparciu o swoją ucieleśnioną wiedzę „naciskaj równomiernie na pedały jednocześnie patrząc przed siebie i trzymając prosto. Jeśli będziesz chciał zahamować naciśnij delikatnie hamulec i jednocześnie odstaw jedną nogą z pedału pochylając się jednocześnie w tę samą stronę...”. Sformułowanie sensownej instrukcji okazuje się być bardzo złożone i z konieczności linearnie przedstawia działania, które muszą odbywać się względnie symultanicznie. Później znów intelektualne i korporalne „przetłumaczenie” jej dalej na działanie to spore wyzwanie²¹.

W niektórych przypadkach ruch pomiędzy wiedzą ukrytą, a jawną może być bardzo dynamiczny i nastawiony wręcz na punktowanie nieciągłości pomiędzy nimi. Kershaw przywołuje w tym kontekście anegdotę rozmowy Ludwiga Wittgensteina i Pierro Sraffa na temat propozycji pierwszego w *Traktacie logiczno-filozoficznym* (Wittgenstein, 2016):

Pewnego dnia (jak sądzę jechali pociągiem), kiedy Wittgenstein upierał się, że twierdzenie i to, co opisuje, muszą mieć tę samą „logiczną formę”... Sraffa wykonał gest, znany neapolitańczykom jako oznaczający coś w rodzaju niechęci lub pogardy, gładząc podbródek ruchem zewnętrznych opuszków jednej ręki. Zapytał: „Jaka jest logiczna forma tego?” . . . To przerwało uścisk koncepcji, że zdanie musi być dosłownie „obrazem” rzeczywistości, którą opisuje. Muśnięcie lekceważącego gestu Sraffa to moment performansu jako badania (cyt. za.: Kershaw, 2009, s. 104).

Kershaw ujawnia, że formy wiedzy, jakie można rozpoznać, wcale niekoniecznie stanowią elementy ciągu poznania, który wystarczy tylko stopniowo wypełniać. Innymi słowy nie zawsze możliwe jest przeprowadzenie przyczynowo-skutkowego dowodu naukowego np. tak jak pomiędzy zjedzeniem trującego grzyba a problemami żołądkowymi za pośrednictwem chemii i fizjologii. Raczej lokując się w różnych fragmentach tej osi możemy uzyskiwać funkcjonalny dostęp do różnych aspektów rzeczywistości. Jednocześnie jednak skokowe przemieszczenie – zmiana perspektywy – może przynosić świetne wglądy w przedmiot badań.

Ostatecznie więc, przynajmniej w kontekście badań performatywnych, zasadne wydaje się znów przyjęcie propozycji Kuhna. Według filozofa nauka jest raczej układanką. Idee natomiast budują się poprzez ich aktualizację w praktyce – performans – w różnych

²¹ Oczywiście, można wobec tej anegdoty użyć argumentu o wyższości demonstracji nad deskrypcją. Wydaje się on jednak chybiony. Z jednej strony uzyskanie kompetencji, pozwalającej z obserwacji poprzez ucieleśnienie odczytać jak np. ułożyć ciało przy jeździe na rowerze wydaje się proste tylko wówczas, gdy już to umiemy. Jeśli jednak wziąć każdą inną pozornie prostą dyscyplinę – chodzenie na szczudłach – wówczas widoczne staje się, że użycie opisu jest często efektywniejsze i bezpieczniejsze niż pozostawienie kogoś na pastwę własnych błędów.

obszarach życia człowieka do momentu, w którym napotykają destabilizujący opór będący jednocześnie źródłem nowych idei (Marcum, 2005). Zasada ta musi przy tym dotyczyć zarówno tych poziomów wiedzy, które są jawne i werbalizowane jak i tych milczących. Nawet jeśli w przypadku nich trudno mówić o ideach, a raczej np. o typowych czy schematycznych – paradygmatycznych – strategiach i metodach działania. Bezpośrednio z tego wynika także wspomniane już założenie, że wiedza raczej staje się lub wydarza, a nie jest (Zarrilli, 2001, s. 43). Istnieje w ciągłej w stanie ciągłej transformacji, której przebieg obserwując niejako zatrzymujemy. Wówczas decyzja, jaką należy podjąć wiąże się z formą zakomunikowania jej – zakodowania – która, pozwala uchwycić aktualny stan wiedzy i udostępnić go innym.

2.6.4 Lokalizowanie praktyk

Istniejące próby systematyzowania katalogu form badań performatywnych umożliwiły ich dodatkową charakterystykę, a jednocześnie wskazanie przynajmniej trzech perspektyw analitycznych. Te ostatnie mogą być także traktowane jako odmienne osie czy też wymiary – dyskursywny, interakcyjny i poznawczy – które traktowane jako osie współrzędnych pozwalają zróżnicować praktyki badawczo-artystyczne względem siebie. Są funkcjonalne, nawet jeśli nie są na tyle prostym ani eleganckim narzędziem jak geometria euklidesowa i trudno zamienić je na skale o określonej mierze. Co dość paradoksalne, zestawione jako trzy porządki analizy badań performatywnych, okazują się być zaskakująco bliskie tradycyjnym dyskursom naukowym czy też filozoficznym. W kontekście *AR* przywołuje je McNiff wskazując na ontologię, epistemologię i metodologię (J. McNiff & Whitehead, 2002, s. 16). Przyjrzenie się im właśnie poprzez taki kontekst pozwala lepiej scharakteryzować je jako wymiary opisowe czy też skalarnie parametry analizy propozycji badań performatywnych. Wskazuje także względnie pragmatyczne aspekty podejmowanych w ich ramach działań, które mogą zostać uznane za operacyjne korelaty tych trzech wymiarów.

Według McNiff badacze *AR* (ang. *action researchers*) wierzą, że ludzie są w stanie podmiotowo tworzyć własne i akceptować tożsamości innych (J. McNiff & Whitehead, 2002, s. 17). Prowadzone przez nich badania uwzględniają ten fakt, a konieczność negocjowania przebiegu wspólnych działań jest zarazem wyzwaniem i szansą na nowe rozpoznania. Jest także sferą ustalania granicy pomiędzy sprawczością jednostki i społeczności. Problemów ontologicznych dotyka w tym zakresie to, co określono wcześniej jako wymiar interakcyjny badań performatywnych. Przy czym wątpliwości ontologiczne wykraczają w nich poza kwestię dystansu pomiędzy uczestnikami badań, a przynajmniej jedynie antropocentryczną

perspektywę. Wynika to z silnego wchłonięcia przez praktyki badawczo-artystyczne nowego materializmu (Springgay & Rotas, 2015, s. 553), który wywiera silny nacisk na ucieleśnione, afektywne i relacyjne rozumienie badań. Twórcy tego nurtu filozoficznego postulują przyjęcie idei materii jako samoistnego czynnika sprawczego oraz uznanie politycznego i prawnego „upodmiotowienia” bytów pozaludzkich – zwierząt, roślin, części przyrody nieożywionej, a także relacji, idei i działań (Barut, 2020, s. 86). Refleksja ontologiczna w obszarze badań performatywnych powinna uwzględniać wszystkie te byty. Choć jest to koncepcja silnie upolityczniona, jest także zgodna z założeniami o ekologiczności praktyk badawczo-artystycznych, a więc zakładających także – w duchu posthumanizmu – że np. program komputerowy może być podmiotowym twórcą wiedzy (Braidotti i in., 2014, s. 66). Na tle tak zarysowanego kontekstu intelektualnego, w obrębie badań performatywnych pojawiają propozycje by mówić o (nie/bez)ontologii wyłaniania się (ang. *(n)ontology of emergence*). Według tej koncepcji byty nie istnieją ontologicznie samodzielnie, wyłaniają się relacyjnie, poprzez aktywne i ucieleśnione zaangażowanie podmiotu, które jest również sposobem, w jaki można on do nich dotrzeć i poznać je (Barton, 2017, s. 10).

W praktyce jednak, założenie to wciąż pozostawia ogromne zróżnicowanie w sposobach, w jakich badacze postrzegają przedmioty swoich badań – jaki status ontyczny im przypisują. W konsekwencji przyjmują też różne strategie dystansowania się lub zbliżania do nich. Na jednym końcu takiej skali można umieścić propozycje, w których zakłada się ontyczną jedność podmiotu i przedmiotu, a na drugim te, w których relacja ta przyjmuje układ hierarchiczny: podmiot uznaje przedmiot za coś fundamentalnie innego i szuka sposobów zwiększenia od tego dystansu, by zyskać jaśniejszy nań ogląd. Zdecydowana większość omawianych powyżej propozycji sytuowałaby się w połowie skali bliżej tej pierwszej możliwości, choć wiele z nich uwzględnia różne możliwości na różnych etapach pracy. Dlatego też opisując analizowany strategię w tabeli badań performatywnych opisane zostały strategię (nie)dystansowania się od ich przedmiotu, jako metoda opisu ich wymiaru interakcyjnego.

Zagadnienie teorii wiedzy (J. McNiff & Whitehead, 2002, s. 18). – ujęte w wymiarze poznawczym – stanowi pierwszy i centralny problem teoretyczny badań performatywnych. Wynika z przekraczania w nich granicy pomiędzy tym co David Kirsh i Paul Maglio nazywają działaniem pragmatycznym (*pragmatic action*), które nastawione jest na osiągnięcie konkretnego celu, a działaniem epistemicznym (*epistemic action*), które jest równie fizyczne czy też realne, ale ma poznawcze cele. Kognitywiści wyjaśniają różnice między nimi na przykładzie gry *Tetris*. Gracz czasem obraca klocek na ekranie po prostu po to, żeby ustawić go w odpowiedniej pozycji do upadania – wówczas jest to działanie pragmatyczne. Niekiedy

jednak obracanie klocka służy zauważeniu miejsca, w którym będzie on najbardziej pasował – działanie epistemiczne (Kirsh & Maglio, 1994, s. 514). Chociaż większość ludzi jest w stanie przeprowadzić takie dopasowywanie w wyobraźni, to efektywniej jest po prostu zrobić to fizycznie. Podobną zależność widać w przypadku układania liter w grze *Scrabble*, które również można by przecież wykonywać mentalnie, ale prościej jest poukładać kostki z literami ręcznie w poszukiwaniu wyrazu jaki można utworzyć (May, 2015, s. 60). Współczesna kognitywistyka dostarcza wielu innych przykładów pokazujących jak wiele pozornie czysto poznawczych działań jest silnie ucieleśnionych, czy też precyzyjniej, ekologicznie osadzonych w kompetencjach motorycznych. Doświadczenia z rotacją mentalną są zresztą bardzo istotnym sposobem dowodzenia takiej teorii (Amorim i in., 2006; Kaltner i in., 2014; Moreau i in., 2012). Niemniej zauważenie, że działanie może mieć charakter poznawczy nie rozwiązuje wielu kluczowych problemów, w tym bardzo istotnego z perspektywy epistemologii: w jaki sposób i jaką wiedzę generujemy poprzez działanie.

Takie ujęcie wymiaru poznawczego oczywiście nie redukuje też dystansu pomiędzy różnymi typami wiedzy opisanymi wcześniej, a wyróżnionymi przez Nelsona. Ułatwia jednak pomyślenie o tym problemie w pragmatyczny sposób. Dość trudno jest analizować i porównywać ze sobą praktyki badawczo-artystyczne poprzez charakteryzowanie wiedzy jaką generują lub z jakiej korzystają. Do tego jej nabywanie może odbywać się zupełnie peryferyjnie i jakby mimochodem (Bateson, 1994), a same typy wiedzy nie dają się łatwo rozgraniczać. O wiele łatwiej jednak przyglądać się temu jak w owych praktykach formułuje się cele lub hipotezy badawcze, by zrozumieć postawy epistemiczne ich twórców. Tutaj też widać w wyraźny sposób, jak daleko różne mogą być przesłanki do podjęcia działania przez artystów-badaczy, a często właściwie nie da się ich zidentyfikować (Freeman, 2010, s. 66). Właśnie ten aspekt został więc uwzględniony w tabeli (s. 138) jako jeden z korelatów wymiaru poznawczego.

Drugim z nich jest forma komunikowania wyników badań, a jej pojawienie się w tabeli wynika z podobnych przesłanek. Pomimo nieoczywistości dynamiki generowania wiedzy w badaniach performatywnych, ich akademicka akceptacja wymaga wpisania w panujący porządek administracyjny, w tym metody parametryzacji i ewaluacji. Daje to im zresztą szansę na wejście w dialog z bardziej konserwatywnymi paradygmatami (Bolt, 2007, s.33). Wobec tego zewnętrznego przymusu badacze-artyści ustanawiają się w zróżnicowany sposób – tak konsensualny jak i radykalnie rewolucyjny. W szczególności jednak ci poszukujący bardziej kompromisowej formy starają się także w formach tekstowych rozpoznać praktykę (May, 2015, s. 61) i traktują pisanie jako jedno ze swoich narzędzi. Jako takie w istotny sposób wpływa ono

na to jak kształtuje się proces badawczy, a zatem także jego poznawcze wyniki nawet wówczas, gdy osadzony jest on ściśle w języku np. danej formy teatralnej. W przypadku wymiaru poznawczego proponuję więc przyglądanie się dwóm opisanym wyżej parametrom, gdyż daje to wgląd zarówno w postulowane jak i realizowane założenia epistemologiczne.

Praktyka jest konstytutywna dla badań performatywnych, zagadnienia metodologiczne stanowią więc drugi kluczowy wymiar refleksji nad tym pre-paradygmatem. W wielu tekstach, w tym propozycji McNiff, dyskusja nad metodami pracy myłona jest z zagadnieniami związanymi z porządkiem ontologicznym i epistemologicznym pozyskiwana (J. McNiff & Whitehead, 2002, s. 19). Jeśli metodologia szczegółowa dotyczy czynności badawczych przynależnych danemu obszarowi wiedzy oraz zasad i norm, którym powinny one odpowiadać (Apanowicz, 2002, s. 9-10), to w zakresie badań performatywnych jest możliwa jedynie poprzez uwzględnienie ich kontekstualnych uwarunkowań. Innymi słowy jako pre-paradygmat nie wykształciły one samodzielnych, wzorcowych metod i narzędzi. Posługują się za to wieloma dyskursami naukowymi, filozoficznymi i artystycznymi, będącymi żywym źródłem konkretnych rozwiązań. Dość romantyczne stawianie na intuicję jako metodologię badań (Biggs, 2009, s. 77), połączone z problematycznym założeniem o poprzedzaniu teorii przez praktykę (Mäkelä & Routarinne, 2006, s. 22) i otwarciu na nieznanie (Sullivan, 2009, s. 48) często skutkuje – co paradoksalne – niedostrzeżeniem, że także i ten sposób generowania wiedzy jest w jakiś sposób usytuowany. Przynależy do określonego dyskursu, nawet wówczas, jeśli ten nie ma oczywistego charakteru symbolicznego. Stanowi skrzyżowanie kilku lub jest (mikro)dyskursem specjalistycznym (Habrajska, 2019, s. 58). W związku z tym nie można dokonywać jego analizy jedynie w perspektywie punktowej, ignorując fakt jego osadzenia w pewnym „rodowodzie” (*location in lineage*, Nelson, 2013, s. 31). Niekoniecznie musi ono oznaczać związaną z jakimś opresyjnym językiem, swoistym dyskursem może być też porządek praktyk cielesnych wytworzony przez jakąś niezależną społeczność. Nawet jednak taki nie powstał w próżni, nie jest wyłącznym dziełem owej grupy ludzi i można przez komparatystykę odnieść go do innych, szerzej rozpoznanych porządków. Bez tego trudno wyobrazić sobie wymianę i rozwój wiedzy wykraczający poza grono jednostek, które dzielą to samo doświadczenie – tę samą metodologię. Poza skrajnie radykalnymi propozycjami, żaden artysta-badacz nie wydaje się postulować takiego izolacjonizmu. Uzasadnione wydaje się więc założenie, że w przypadku badań performatywnych metodologia skorelowana jest z opisanym wyżej wymiarem dyskursywnym. Opisywać go można natomiast poprzez strategie wybierania lub formułowania punktowych dyskursów oraz dyscyplinarne źródła i konteksty, które w danej

propozycji badań performatywnych stanowią podłoże wykorzystywanych strategii badawczych.

Choć wykracza to poza trzy podstawowe porządki naukowe, istotnym czynnikiem kształtującym działania artystów-badaczy jest tło kulturowe w jakim funkcjonują, uwzględniając zarówno jego aspekty geograficzne jak i administracyjne. Same w sobie, w szczególności we współczesnym zglobalizowanym świecie, kwestie te nie wydają się szczególnie relewantne. Jednak ze względu na dominujący anglosaski, a szerzej Zachodni obieg naukowo-artystyczny, w którym pojawiają się omawiane strategie badawczo-artystyczne, wskazanie rodzaju instytucji i kraju ich rozwijania może być cennym wsparciem w lokalizowaniu ich w szerszym kontekście. Tak szeroki wymiar kulturowy został więc uwzględniony w zestawieniu w tabeli 1. Warto jednocześnie zauważyć, że w sposób pośredni może on też ujawniać założenia aksjologiczne danej praktyki – rodzaj wartości, które uznawane są istotne. Mogą one mieć wpływ na decyzje artysty-badacza dotyczące np. realizowania swoich działań w kontekście akademickim lub poza nim. Istnienie takiej relacji trudno przeanalizować, nie można go jednak całkowicie zignorować.

Nazwa propozycji	Wymiar poznawczy (epistemologiczny)		Wymiar interakcyjny (ontologiczny)	Wymiar dyskursywny (metodologiczny)		Wymiar kulturowy	
	Charakter pytań badawczych	Sposób komunikowania wyników badań		Strategie dyskursywne	Dominujące dyscypliny	Kontekst kulturowy	Kontekst administracyjny
Practice-based research Badania oparte na praktyce	Operacyjne, nastawione na rozwiązywanie konkretnych problemów, wytwarzanie lub doskonalenie nowych praktyk oraz strategii działania (dystans poznawczy pozostaje minimalny)	Wyniki badań prezentowane są w formie tekstowej, ale dla ich pełnego zrozumienia niezbędny jest bezpośredni lub pośredni udział wiedzy i/lub innych uczestników danego procesu (np. zdjęcia, film załączane do tekstu) wgląd w praktykę	Badacz jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, bada doświadczenie swoje i/lub innych uczestników danego procesu (twórczego)	Dominuje dyskurs i metodologie wynikające bezpośrednio z obszaru i przedmiotu badań	Nauki o zdrowiu, twórcze pisanie, sztuki performatywne, muzykologia, design	Australia, w mniejszym stopniu Wielka Brytania	Uczelnie wyższe, uniwersytety oraz politechniki
Practice-led research Badania prowadzone przez praktykę	Nastawione na zrozumienie danej praktyki i konceptualizację czynników mających na nią wpływ (dążenie do zwiększenia dystansu poznawczego)	Wyniki badań mogą być w całość opublikowane w formie tekstowej/dyskursywnej. Powinna ona uwzględniać	Badacz jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, bada doświadczenie swoje i/lub innych uczestników danego procesu (twórczego)	Dąży się do dynamicznej relacji i wymiany pomiędzy dyskursem praktyki (artystycznej) i nauki (pojawiającej się w ujęciu diachronicznym i synchronicznym)	Sztuki performatywne, twórcze pisanie, sztuki wizualne, Nauki o sztuce, teatrologia	Australia, w mniejszym stopniu Wielka Brytania	Uczelnie wyższe, uniwersytety oraz akademie artystyczne
Research-led practice Praktyka prowadzona przez badania	Wdrożenie wiedzy teoretycznej/dyskursywnej w praktykę twórczą dla wytworzenia nowych metod i strategii	Wyniki badań stanowi wyłącznie dzieło artystyczne lub kompetencje twórcze ujawniające się w warsztacie artysty	Badacz jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, choć nie musi w pełni rozumieć ich obszaru.	Odwołuje się do <i>stricte</i> naukowego dyskursu, modyfikując jednocześnie jego metodologie na potrzeby działań artystycznych	Sztuki performatywne, design	Australia, Wielka Brytania, Kanada, Polska	Duże ośrodki artystyczne i akademickie, często działające w silnym partnerstwie (uniwersytety, akademie sztuki, teatry publiczne). Badacze-artyści freelance-rzy

Art-based research	Pogłębianie wiedzy na temat praktyki artystycznej i terapeutycznej wewnątrz doświadczenia tej praktyki	Wyniki badań są równoważne z powstałym w wyniku procesu twórczego/badawczego przedmiotem artystycznym. W kontekście akademickim towarzyszy mu czasem forma tekstowa, ale ma drugorzędny charakter.	Badacz jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, którym w praktyce jest jego własne doświadczenie danej praktyki.	Czerpie bezpośrednio z praktyk twórczych z różnych form sztuki oraz psychoanalizy i psychologii sztuki	Terapie kreatywne, pedagogika	Wielka Brytania, USA	Uczelnie wyższe, w szczególności akademie sztuki oraz uczelnie zajmujące się terapią kreatywną oraz pedagogiką
Evidence-based practice Praktyka oparta na dowodach eksperymentalnych	Potwierdzanie skuteczności strategii artystycznych lub ważności ustaleń wynioskowanych na ich podstawie	Wyniki badań prezentowane są dość normatywnej formie tekstowej, uzupełnianej o materiały stanowiące dane jakościowe: wywiady, zdjęcia, raporty, etc.	Badacz jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, ale gdy tylko to możliwe powinien wykorzystywać metody dystansowania się, np. przekazując zbieranie i analizowanie danych innym, bardziej neutralnym członkom zespołu badawczego	Dominują te stosowane w szeroko pojętej medycynie, zapewniające ważność badań i ich stosowność np. w projektowaniu wytycznych terapeutycznych	Medycyna, psychoterapia, pedagogika,	Wielka Brytania, Kanada, USA	Uczelnie wyższe, w tym w szczególności medyczne, kliniki
Research-based practice Praktyka oparta na badaniach	Realizuje zróżnicowane cele badawcze jednocześnie – równorzędnie cele związane z doskonaleniem praktyk artystycznych oraz rozwijaniem wiedzy na tematy z nimi powiązane	Wyniki publikowane są w zróżnicowanych formach odpowiadających współistniejącym w tej szkole porządkom. Mogą uwzględniać dzieło artystyczne, tekst naukowy, ale też program ćwiczeń	Zespół badawczy jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, jednocześnie w systemowy sposób wykorzystując metody poznawczego dystansowania się od niego	Synchronicznie, równorzędnie i częściowo niezależnie wykorzystywane są strategie i metody pochodzące z różnych form sztuki jak i dyskursów naukowych	Sztuki performatywne, nowe media, taniec	Kanada, Wielka Brytania, Polska	Bazuje na współpracy instytucji naukowych z artystami indywidualnymi lub reprezentującymi zespoły, organizacje artystyczne
(Design) Research through practice	Wytworzenie nowej wiedzy i kompetencji funkcjonalnych w projektowaniu rozwiązań użytkowych.	Wyniki badań są publikowane w formie tekstowej, jednak zwykle pierwszym efektem badań jest prototyp wypracowanego rozwiązania jakiegoś problemu	Zespół badawczy niejako tworzy przedmiot badań, rozwija prototyp w odpowiedzi na rozpoznaną w otoczeniu potrzebę użytkową	Aдекватne do obszaru, w którym tworzone są rozwiązania. Mogą uwzględniać programowanie, projektowanie, archi-	Design, sztuki wizualne	Dania, Finlandia, USA, Wielka Brytania, Chiny, Japonia, Brazylia	Akademie sztuk pięknych i analogiczne typy uczelni, konsorcja uczelni i firm

				tekturę, ale też psychologię i komunikację społeczną			
Research-creation (Erin Manning)	W radykalnym podejściu pytań badawczych i hipotez nie stawia się. Celem działania jest proces.	Publikacja wyników jest fakultatywna i ściśle związana z procesem oraz doświadczeniem. Właściwie nie da się rozdzielić procesu od jego komunikacji.	Nie da się rozdzielić przedmiotu i podmiotu badań. W demokratycznym procesie perspektywy oraz doświadczenia nieantropocentryczne są traktowane na równi z ludzkimi.	Nie korzysta się z żadnej zewnętrznej lub uprzednio projektowanej metodologii. Stosowano są natomiast techniki i strategie stymulujące oraz katalizujące proces w płynnych i inkluzywnych formach organizacyjnych. Rozpoznawalną perspektywą jest nowy materializm.	Sztuki wizualne i performatywne	Kanada	Uczelnie wyższe, humanistyczne, społeczne i artystyczne
Studio-based research (Cora Marshall)	Formułowanie pytań badawczych jest kluczowym elementem metody i spajającym jej twórcze oraz badawcze elementy. Pytania dotyczą zwykle, ale nie wyłącznie, zagadnień związanych z praktyką artystyczną, technikami, warsztatem.	Wyniki publikowane są w dwóch formach: udokumentowanej wizualnie praktyki twórczej oraz pisemnej egzegezy.	Badacz powinien stosować metody poznawczego dystansowania do przedmiotu badań, nawet wówczas, gdy jest nim jego własna twórczość	Metodologia stanowi możliwie płynne połączenie narzędzi i strategii twórczych z porządkiem dyskursywnym, w tym tradycjami filozoficznymi: fenomenologią i heurystyką.	Sztuki wizualne	Australia, USA	Uczelnie wyższe, uniwersytety oraz akademie artystyczne
Angewandte Theaterwissenschaft	Celem jest krytyczna analiza lub krytyka elementów zastanych porządków społeczno-kulturowych	Wyniki publikowane są w zróżnicowanych formach. Zwykle trudno odróżnić je od samego projektu. Dominują działania performatywne, także odwołujące się do tradycji	Badacz z jednej strony sam funkcjonuje w porządku kulturowo-społeczno-estetycznym, który stanowi przedmiot badania/krytyki. Z drugiej strony	Sięga po różne konteksty adekwatne dla podejmowanego problemu jako źródła dyskursu, który może ulec dekonstrukcji. Jako	Sztuki performatywne, sztuki wizualne, muzyka	Niemcy	Uniwersytety

		akademickich: spotkania, rozmowy, <i>lecture performance</i> .	przyjmuje różne strategie artystyczne i dyskursywne dystansowania się od niego.	szkoła krytyczna korzysta także z tradycji kulturoznawczych.			
Arts-informed research (Cole i Knowles)	Dominują problemy z zakresu nauk społecznych, a cele badawcze nastawione są na pogłębianie wiedzy i podnoszenie dobrostanu w tym osób nie posługujących się dyskursem naukowym.	Zróżnicowane formy upowszechniania wyników badań, odpowiadające dostępnym formom i gatunkom sztuki.	Badacz stosuje strategię dystansowania się od przedmiotu badań osadzone w praktykach artystycznych nawet wówczas, gdy przedmiotem badania jest jego własne doświadczenie.	Tradycje, konwencje i gatunki artystyczne w połączeniu z jakościowymi metodami badawczymi.	Nauki społeczne, wiedza o sztuce, wszystkie formy sztuki	Kanada	Uczelnie wyższe
Arts-based research (Susan Finley)	Cele badawcze są tożsame lub zastępowane z celami polityczno-społecznymi, ogólnie definiowanymi jako walka z dyskryminacją	Wyniki są performowane i nieodróżnialne od procesu badawczego. Post factum mogą pojawiać się teksty kontekstualizujące, stanowiące odrębne działanie badawcze	Badacz stara się maksymalnie zredukować dystans pomiędzy sobą, a społecznością, z którą działa – jest ona uznawana za równoprawnych uczestników procesu badawczego	Tradycje kulturowo-artystyczne, w której odbywa się proces badawczy społeczności i związane z nimi formy twórcze uzupełnione lub wzbogacone o narzędzia tradycyjnych gatunków sztuki.	Działalność społeczna	USA	Przestrzeń poza-institutional

A/r/tography	Cele badawcze mają charakter płynny. Są formułowane jako relatywnie ogólne pytania dotyczące jakiegoś obszaru doświadczenia społeczności, z którą pracuje lub pracują artyści-badacze i mogą radykalnie zmieniać się w trakcie procesu. Może być jednak tak, że działania rozpoczynają się ze względu na zainteresowanie jakimś obszarem i dopiero interakcja jest źródłem formułowania celów badawczych.	Efekty procesu mogą pojawiać się w różnych formach, na różnych stadiach procesu. Zwykle jednak mają charakter przedmiotu artystycznego, który z czasem jest kontekstualizowany w formie tekstowej.	Badacz jest świadom swojego dystansu względem przedmiotu badań. Dystans ten jednak ewoluuje, co samo w sobie jest uznawane za istotny element procesu, a relacja ta ma charakter równoprawny.	Wykorzystywane są zróżnicowane strategie artystyczne łączone z (auto)etnografią i innymi metodami badań jakościowych.	Nauki społeczne i nauki o sztuce.	Kanada	Uczelnie wyższe i ośrodki sztuki i kultury.
Research-based theatre	Teatralizacja wiedzy w celu rozpoznania jej struktur lub zwiększenia komunikatywności ustaleń	Zróżnicowane, rozciągnięte na skali od wykładu naukowego, przez performatywny po pełny spektakl teatralny	Zróżnicowana, narzędnia teatralna służą dystansowaniu. W zależności od stopnia teatralizacji, różny dystans od grupy badanej	Dominuje dyskurs praktyki teatralnej oraz nauk społecznych, w tym etnografii i antropologii. Może jednak włączany być dowolny dyskurs źródłowy.	Nauki społeczne, medycyna	Kanada, USA, Europa Zachodnia	Uczelnie wyższe
Action Research (???)	Realizacja badań udoskonalających istniejące procesy lub wykształcające nowe, zwykle w kontekście dobrobytu społecznego (emancypacja grup defaworyzowanych)	Badania skoncentrowane są na działaniu – efektywniejsze pod względem oczekiwanych celów działania jest ich formą upowszechniania. W kontekście naukowym	Możliwe relacje uwzględniają zróżnicowane role badacza, od zewnętrznego, zdystansowanego facylitatora po aktywnego uczestnika procesu.	Strategie osadzone są bezpośrednio w praktyce lub doświadczeniu będącym przedmiotem badań.	Nauki społeczne, nauki o wychowaniu, nauki o sztuce	Wielka Brytania, Kanada, USA, Australia	Uczelnie wyższe, instytuty badawcze, korporacje, szkoły, instytucje medyczne

		publikowane w postaci tekstowej relacji.					
Practice-as-research (Robin Nelson)	Dominują cele poznawcze – generowanie wiedzy dotyczącej praktyk artystycznych i społecznych.	Uwzględniają zróżnicowane, uzupełniające się formy, zwykle obejmują: dzieło, dokumentację procesu, krytyczne teksty komplementarne	Badacz jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, którym często jest jego własna praktyka lub doświadczenie. Jest ono porządkowane poprzez strukturyzację i strategię kontekstualizujące.	Dyskurs odpowiada przedmiotowi badań (zwykle sztuka), może być jednak uzupełniany o dodatkowy o charakterze krytyczno-interpretacyjnym.	Nauki o sztuce, performatyka, nauki społeczne	Wielka Brytania	Uczelnie wyższe
Performance as research	Celem badań jest poszerzanie wiedzy i doskonalenie praktyki w zakresie sztuk performatywnych, ze szczególnym uwzględnieniem ich procesualności i emergentności.	Uwzględniają zróżnicowane, uzupełniające się formy, zwykle obejmują: dzieło widowiskowe, dokumentację procesu, krytyczne teksty komplementarne	Badacz jest w bezpośredniej relacji z przedmiotem badań, którym często jest proces twórczy lub traktowana procesualnie własna praktyka lub doświadczenie. J	Dyskurs czerpany jest przede wszystkim z zakresu performatyki, uwzględnia pojęcia z zakresu teatrologii, antropologii, psychologii i historii.	Nauki o sztukach widowiskowych, antropologia.	USA, Wielka Brytania, Europa	Uczelnie wyższe, ośrodki teatralne, ośrodki kultury, prywatne centra badawczo-artystyczne

Rozdział III. Binarne opozycje

3.1. Ciało – umysł

Badania performatywne programowo pojawiają się tam, gdzie rozpadają się lub wymagają dekonstrukcji silne, binarne opozycje. Wśród nich trzy są kluczowe: praktyka-teoria, ciało-umysł, sztuka-nauka. Przywołują one inną opozycję, która wydawać by się mogło została dawno zdekonstruowana – natura-kultura. Choć pod wieloma względami wszystkie one są do siebie zbliżone i w dyskusjach ich omawiających pojawiają się uparcie podobne argumenty, to jednak nie dają się do siebie sprowadzić będąc także owocem refleksji w różnych okresach historycznych i kontekstach.

3.1.1. Przesunięcia duszy, umysłu i ciała

Podstawowa opozycja pomiędzy ciałem i umysłem, którą badania performatywne chcą znieść, jest w dużym stopniu pokłosiem przypisywanego Kartezjuszowi podziału na fizyczne ciało i niematerialnego ducha. Przy czym transformacja jaka nastąpiła, wcale nie jest dziś prostą podmianą ducha przez umysł, choć istotnie było to prymarne przesunięcie. Duch, dusza, niematerialna jaźń został uznany za nieistniejące. Jak pisze Tadeusz Skalski „Współczesnemu filozofowi umysłu nie uchodzi wierzyć w duchy. Dualizm substancjalny jest nie do przyjęcia!” (Skalski, 2013, s. 7). Zarazem jednak, kartezjański podział jest wciąż uznawany za wzorcowy. Widać z jednej strony w ciągłym przywoływaniu go w dyskursie nauk o poznaniu, a z drugiej strony w podtrzymywaniu atrybutów duszy w opisywaniu umysłu. Choć Kartezjusz sprowadzał opis duszy do jej definicji jako *res cogitans*, konsekwentnie to jej przydawał zdolność generowania i przenoszenia wartości, sądów, uczuć, cech osobowych, kreatywności i ogólnie wszystkiego co specyficznie ludzkie. Analogiczny układ przymiotów został przeniesiony na umysł, który jedynie stracił metafizyczny wydźwięk duszy. Ten zachowała w pewnym zakresie niejasna świadomość. Od początku podważała ona status umysłu jako całkiem codziennego i materialnego *profanum*, zarazem będąc elementem jednej z pierwszych prób jego teoretycznej naturalizacji.

Jak zauważa Skalski, dopiero rozwój nauk szczegółowych, w szczególności „rozwój nauk neurobiologicznych oraz powstawanie i rozwój szeregu dyscyplin, składających się na

tzw. sztuczną inteligencję” (Skalski, 2013, s. 17) w faktyczny sposób prowadzi dziś do uśmiercenia ducha w maszynie. Innymi słowy, do przeprowadzenia naturalizacji praktycznej – odtworzenia przez człowieka działającego umysłu, w podobny sposób jak jesteśmy w stanie, oczywiście w skali, odtworzyć inne naturalne fenomeny jak spalanie drewna czy synteza termojądrową.

Wydawać by się mogło, że egzorcyzmowanie ducha z maszyny (Skalski, 2013, s. 15) przeprowadziły już dawno nauki przyrodnicze, w tym przede wszystkim neuronauki. Okazuje się jednak, że wespół ze współczesnymi naukami o poznaniu ułatwiły one w pewnych obszarach jego dyskursywne kamuflowanie w koncepcjach umysłu, mózgu, sieciach lub procesach neuronalnych. W sposób szczególnie dla pre-paradygmatu badań performatywnych przygląda się temu Shaun May przywołując klasyczną pracę Gilberta Ryle’a *Czym jest umysł?* (org. tytuł: *The Concept of Mind*, Ryle, 1970), która często rozumiana jest jako krytyka kartezjańskiego dualizmu jako poglądu, że istnieje zarówno fizyczne ciało, jak i нефизyczny umysł. Według Maya można pomyśleć, że „większość ludzi dyskredytuje ideę umysłu jako substancji eterycznej [i] nie ma powodu, aby go [Ryle’a – przyp. T.C.] dzisiaj czytać” (May, 2015, s. 40). Jednak jak twierdzi Julia Tanney, jest to niepotrzebnie zawężone odczytanie jego celu w tej książce:

[Ryle] jest powszechnie znany... z egzorcyzmowania ducha w maszynie. Ale argumenty zawarte w *Czym jest umysł?* sugerują trudności w każdym ujęciu, które uwzględnia wszystkie (lub większość) predykatów mentalnych do oznaczania procesów wewnętrznych: niezależnie od tego, czy chodzi o właściwości okultystyczne, funkcjonalne drugiego rzędu, czy też fizyczne pierwszego rzędu. Celem Ryle’a była nie tylko tajemniczość lub upiorność procesów umysłowych, które zakładał kartezjanizm; to była ich zasadnicza skrytość. (Tanney, 2009, s. xl)

W ten sposób nawet poglądy neuronaukowców, którzy zaprzeczają istnieniu kartezjańskiego eterycznego umysłu, wciąż podlegają krytyce z perspektywy Ryle’a, o ile podtrzymują, że predykaty mentalne (takie jak „myśli”, „wie”, „widzi” i „wierzy”) można zastosować do mózgu lub części mózgu. Co więcej, sugeruje, że strategia lokalizowania określonych stanów mentalnych w częściach mózgu lub sprowadzanie umysłu/mentalnego do mózgu/fizyczności zakłada słuszność dychotomii umysł/materia. Ryle ma nadzieję, że pod koniec książki ta dychotomia zostanie obalona – ale nie przez redukcję umysłu do materii lub materii do umysłu. Jak mówi:

Pozorny kontrast między nimi zostanie pokazany jako tak samo nieuzasadniony, jak kontrast pomiędzy „wróciła do domu w powodzi łez” i „wróciła do domu w lekturze”. Przekonanie, że istnieje przeciwstawność między Umysłem a Materią, jest wiarą, że są one tego samego typu logicznego. Wynika z tego również, że zarówno idealizm, jak i materializm są odpowiedziami na niewłaściwe pytanie. „Redukcja” świata materialnego do stanów i procesów mentalnych, a także „redukcja” stanów

i procesów mentalnych do stanów i procesów fizycznych, zakłada zasadność rozdzielenia (Ryle 1963: 24).

Podany przez niego przykład z lektyką jest ważny. Można sobie wyobrazić, że powiedziałem przyjacielowi, że „Kasia wróciła do domu zalana łzami” i „wróciła do domu zalany w ulewie samochodem”. Gdyby ktoś stwierdził, że sobie zaprzeczam i że albo wróciła do domu zalana łzami, albo samochodem, to prawdopodobnie usprawiedliwiona byłaby sugestia, że źle zrozumiał, jakiego czego dotyczą te wypowiedzi. Ryle’a określiłby to jako błąd kategorialny – pomyłkę wynikającą z założenia, że „powrót do domu będąc zalany łzami” i „powrót zalany autem” odnosi się do tego samego rodzaju rzeczy i jest sens łączyć oba zdania. Podkreśla to fakt, że pomimo tej samej struktury językowej, te dwie wypowiedzi zawierają bardzo różne twierdzenia, więc nie można powiedzieć, że są w jakiś sposób niezgodne. Jak sugeruje Ryle, dotyczy to również zwrotów „w ciele” i „w umyśle”.

Aby zilustrować naturę błędu w odniesieniu do pojęcia umysłu, Ryle posługuje się przykładem osoby, która odbywa wycieczkę po Uniwersytecie Oksfordzkim. Po obejrzeniu wszystkich kolegów, akademików i biur, gość pyta: „Ale gdzie jest uniwersytet?”. Ryle komentuje, że błędem jest myślenie, że uniwersytet odnosi się do „instytucji pomocniczej, jakiegoś ukrytego odpowiednika uczelni, laboratoria i biura, które widział. Uniwersytet jest po prostu sposobem, w jaki zorganizowane jest to, co widzieliśmy (Ryle, 1963, s. 18). Jak za Ryle’em sugeruje May, niesłuszne jest mówienie o „Bibliotece Bodleian, kolegach, akademikach i uniwersytecie”, tak jakby ten ostatni odnosił się do dodatkowego członka tej samej klasy, mylące jest stwierdzenie „są kroki taneczne i procesy mentalne” w tym samym oddechu i błędnie sugeruje, że pewne stany psychiczne, takie jak przekonania lub wspomnienia, mogą być zlokalizowane w mózgu (May, 2015, s. 41).

May wskazuje, że tego rodzaju skróty myślowe są bardzo intuicyjne a zatem kuszące. Dzieje się tak dlatego, że mamy tendencję do przekształcania czynności umysłowych w rzeczowniki. Kiedy zaczynamy mówić o „pamięci”, a nie o aktach pamiętania, bardziej naturalne wydaje się myślenie o niej jako o rzeczy, którą można gdzieś zlokalizować. Powinniśmy tymczasem myśleć o predykatkach mentalnych („widzenie”, „myślenie”, „wiedza” itp.) jako odnoszących się do zdolności i umiejętności istot ludzkich, a nie procesów/stanów, o których możemy sensownie mówić jako gdzieś zlokalizowanych, np. w mózgu lub jego częściach, choć wydaje się to intuicyjne. Skoro uszkodzenie mózgu w wyniku wypadku może upośledzić jakąś konkretną zdolność poznawczą nie dotykając innych, to logicznym wydaje się, że właściwie całe spektrum ludzkich kompetencji można gdzieś w nim zlokalizować.

Problem jest jednak o wiele bardziej złożony i nie da się po prostu znaleźć kawałka mózgu odpowiedzialnego za pamiętanie choreografii czy jazdę na rowerze. Nawet jeśli taki jest, to nie jest wystarczający, by wydarzył się akt jazdy na rowerze.

Umiejętności te nie są też sprawką niematerialnej duszy, a jednak wspominana wcześniej skrytość, czy wręcz tajemniczość ich działania, bardzo łatwo przenosi się z duszy przez umysł na jego pozornie fizyczny korelat – mózg lub procesy w nim zachodzące. Innymi słowy duch w maszynie nie umiera, lecz staje się od niej nieodróżnialny. Nie stanowi już odrębnej substancji, a jedynie milczący fantazmat o niezwykłych zdolnościach maszyny. Jest ona wprawdzie niezwykle skomplikowana i trudna do pojęcia, a jednak już znacznie bardziej swojska i dotykalna. Okazuje się, że w bliżej nieokreślony sposób sieci neuronowe w naszym własnym mózgu doświadczają, wątpią, pojmują, oceniają i wreszcie są „rzeczą myślącą” (Descartes, 1970, s. 39). Umysł natomiast, będący wcześniej w sferze *sacrum*, nagle lokalizuje się bliżej *profanum* ludzkiej manipulacji i ułudy wynikającej z kontekstualnego osadzenia w codzienności. To kultura jest *profanum*.

Rozpoznawszy tego rodzaju przesunięcie May za Rylem wskazuje na cały szereg potencjalnych błędów popełnianych przez współczesną naukę. Krytyka dotyczy przede wszystkim kognitywistyki, której przedstawiciele niekiedy myślą korelację z przyczynowością wskazując, że jakiś obszar mózgu jest odpowiedzialny za wybrane działanie. W praktyce jedyne co często udowadniają empiryczne badania kognitywistyczne, to że mózg jest potrzebny do jakiegoś działania, bo jedynie taki związek przyczynowości można z nich w sposób uprawniony wynikać. Problem ten jednak w coraz mniejszym stopniu dotyczy kognitywistów, których koncepcje i aparat teoretyczno-pojęciowy jest coraz bardziej precyzyjny i krytyczny (Hickok, 2009), jak teatrologów próbujących się do tego obszaru wiedzy odwoływać. Najgłośniejszą pracą otwarcie krytykowaną przez Mayę jest zbiorowa publikacja pod redakcją Bruce’a McConachiego (McConachie, 2006). Autor we wprowadzeniu stawia hipotezę, że kognitywistyka empiryczna, dzięki swojej falsyfikowalności, jest optymalnym kierunkiem rozwoju teatrologii czyniącym z niej pełnoprawną naukę. May sugeruje, że jest to sąd co najmniej przedwczesny. Podkreśla, że tego rodzaju strategia badawcza prowadzi zwykle do nieuprawnionych i w praktyce jałowych wniosków. Podaje przykład badania Amy Cook, w którym porównano aktywność mózgu przy czytaniu poezji Szekspira i poety amatora-samouka. W pierwszym przypadku pobudzonych zostało więcej tkanek centralnego układu nerwowego. Cook szybko połączyła więc to z wyższą wartością estetyczną (Cook, 2007, s. 587). May zauważa, że autorka dokonała w ten sposób nieuprawnionego uproszczenia: większe pobudzenie mózgu jest pozytywną reakcją na estetycznie wartościowy tekst, a nie np.

reakcją obronną na okropny lub bardzo nieprzystępny, ale neutralny estetycznie tekst. Nie krytykuje przy tym zwrotu kognitywnego w naukach o teatrze jako ogólnego trendu, wskazuje jedynie na wynikające z niego zagrożenia, które znów sprowadzają się do pozornie trywialnych błędów logicznych. Ich przykładem jest także mylenie warunków wystarczających z koniecznymi. Mózg jest konieczny do obejrzenia i zrozumienia spektaklu, ale nie jest wystarczający. Jedynie taki realny wniosek płynie z większości badań oraz zdroworozsądkowych obserwacji, ale opatrzoney neuronaukowym kontekstem zyskuje dodatkową wartość. Wówczas na przykład truizm, że uszkodzenie mózgu prawdopodobnie ograniczy czyjeś możliwości odbierania spektaklu wydaje się całkiem nowym odkryciem, które realnie ma niską wartość wyjaśniającą.

Choć wydaje się, że błędy logiczne popełniane w obszarze nauk o poznaniu są dalekie od problematyki konceptualizacji praktyki przez artystów-badaczy, to jednak bliższe przyjrzenie się tworzonemu przez nich dyskursowi ujawnia zaskakujące zbieżności. O ile rozwój kognitywistyki i związanych z nią dyscyplin często skutkuje przemieszczeniem atrybutów duszy/umysłu do sieci neuronowych, o tyle artyści-badacze – w szczególności w obszarze tańca – bardzo łatwo przypisują je ciału. Dość paradoksalne bieguny kartezjańskiej dychotomii ulegają odwróceniu. Znów przemieszczenie to jest świetnie wyczuwalne w strukturach językowych. Warsztaty taneczne i praktyki somatyczne wypełnione są wypowiedziami zawierającymi związki frazeologiczne, w których ciało jest argumentem, któremu przypisywane są „ludzkie” predykaty. W szczególności te, które najtrudniej inaczej wyjaśnić:

Ciało podpowiada²²

Ciało wie²³

Ciało myśli („Myślące ciało”)²⁴

Ciało jest głosem wewnętrznym („Usłysz co mówi Twoje ciało”)²⁵

Wymienione przykłady sytuują ciało jako obiekt mieszczący w sobie uczucia, wartości, myśli, kreatywność, itd. Z jednej strony posługiwanie się takim aparatem pojęciowym może być funkcjonalnym narzędziem np. arteterapii, której uczestnicy często zdobywają (na nowo)

²² <https://www.strefazajec.pl/course/view/id/28617> [dostęp: 10.10.2021]

²³ <https://www.facebook.com/events/przestrzeń-dobra/ciało-wie-warsztat-uważności-w-ruchu-i-kontaktcie/735663270457222/> [dostęp: 10.10.2021]

²⁴ <https://taniecpolska.pl/wydarzenia/lodz-teatr-chorea-myslance-cialo-warsztaty/> [dostęp: 10.10.2021]

²⁵ <https://zwierciadlo.pl/psychologia/524254,1,co-czujeszwsluchaj-sie-w-siebie--uslysz-co-mowi-twoje-cialo.read?fbclid=IwAR05SHcY0WB5aFL-VLVKpEiojO27XgQhY7y3Vt6gOkOoGRiQ8ewBp0S-TNM> [dostęp: 10.10.2021]

kompetencje właściwego odczytywania i interpretowania informacji czerpanych z intercepcji i propriocepcji. Może być także przydatne jako aparat teoretyczno-wyobrażeniowy w procesie twórczym. Z drugiej jednak strony prowadzić to może do nieuzasadnionych uproszczeń, a te do kolejnych nieporozumień. Myślące ciało niespodziewanie staje się – w bardziej potocznym dyskursie – współczesną aktualizacją podświadomości, a więc tej najbardziej ciemnej i niewyjaśnialnej części umysłu/duszy lub – w dyskursie naukowym – artefaktem, w którym jest on/ona osadzona niczym kot Schrödingera w pudełku. W szczególności dyskurs naukowy obfituje w różne warianty funkcjonalizowania ciała lub ucieleśnienia jako pojęcia klucza lub wręcz wytrychu teoretyczno-poznawczego. Problematykę tę dotyka Maxine Sheets-Johnstone – skądinąd jedna z autorek współczesnego zainteresowania cielesnością²⁶ – w obszernym tekście dotyczącym koncepcji ucieleśnienia. Według fenomenologii ten popularny współcześnie termin zaciemnia nasz faktyczny, podmiotowy status jako istot *ożywionych*, a nie *ucieleśnionych*:

(...) ponieważ jesteśmy przede wszystkim istotami *poruszającymi się*. Podobnie jak 100 milionów innych gatunków na tej ziemi, my ludzie należymy do królestwa zwierząt. W dzisiejszych kręgach akademickich fakt ten jest dziwnie ignorowany, pozornie w imię wywyższenia ludzi do specjalnego wymiaru ewolucji, wymiaru „ucieleśnień”, jak w „ucieleśnionej podmiotowości”, „ucieleśnionym języku”, „ucieleśnionym ja”, „ucieleśnionych emocjach”, a nawet – cud nad cudami! – „ucieleśnionym ruchu”. Dodanie przymiotnika „ucieleśniony” do tematu lub przedmiotu naszych badań z automatu przydaje mu miejsce w świecie, poprzez zwykły akt zapakowania go w trwały pojemnik. Niestety jest to miejsce, które pozostaje niezauważone, nieopisane, nieoświetlone. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę, jak stałe jest to miejsce w świecie – język, podmiotowość, jaźń, emocje oraz ruch otrzymują dom, w którym mogą zamieszkać. Nie unoszą się już w jakimś nieokreślonym bycie, ale są bezpieczne, przywiązane do czegoś znaczącego, mianowicie ciała. Niewątpliwie błędem jest uosabianie podmiotowości, języka i reszty. Słowo „ucieleśnienie” dawniej oznaczało „nadanie konkretnej formy”, „uczynienie cielesnym [*corporeal*]”, „dostarczenie lub włączenie w ciało/a”. Mówimy na przykład, że ktoś jest uosobieniem odwagi lub złem wcielonym. Czy ma jednak sens mówienie, że ktoś uosabia podmiotowość, jaźń lub język? Co więcej, czy ma sens mówienie, że uczucia, emocje lub ruch są ucieleśniane, kiedy pochodzą z ciała? Krótko mówiąc: czy nadanie im ciała nie jest tautologią, gdy są już one cielesnym faktem życia? Czy w efekcie nie byłoby rozsądniejsze myśleć, że powinniśmy dążyć głębiej, odkrywać i wyjaśniać rzeczywiste, cielesne pochodzenie i naturę wszystkich tak zwanych „ucieleśnionych” aspektów ludzkiego życia (Sheets-Johnstone, 2017, s. 49-50).

Końcowe wezwanie filozofki do poszukiwania potencjalnie bardziej złożonych, a jednak adekwatnych odpowiedzi wydaje się niezwykle ważnym głosem skierowanym do współczesnych nauk o kulturze, poznaniu oraz nauk społecznych. Jedne i drugie przepełnione są, w szczególności w kontekście sztuki, „ucieleśnieniem”, które często jedynie zasłania luki

²⁶ Sheets-Johnstone właściwie sformułowała pierwszą koncepcję fenomenologii tańca, w wydanej po raz pierwszy w 1966 roku książce o tym samym tytule. Poprzez osadzenie w myśli Merleau-Ponty’ego powieliła założenia o zakorzenieniu poznania w aktywnej, fizycznej – cielesnej – interakcji ze światem. Zob. Sheets-Johnstone, 2015)

w refleksji. Nie inaczej dzieje się w przypadku badań performatywnych. Zarazem jednak pozwalają one na uniknięcie czy też ominięcie tego błędu przez – w istocie bardzo nieoczywisty – fakt prowadzenia „ożywionych” badań. Do momentu, w którym działania artystów-badaczy pozostają w sferze faktycznej praktyki, pozostają zarazem w źródłowej modalności istnienia zagadnień, które poruszają – bez względu na to, czy są to uczucia, pamięć społeczna, indywidualna trauma czy trening aktorski, wszystkie są z gruntu ożywione. Jako takie więc mogą oferować istotnie większą wartość poznawczą niż teoria zbudowane na wiedzy deklaratywnej, a więc także mediowanej przez problematyczny język naturalny. Oczywiście, to nie oznacza, że nie powinny być prowadzone prace doskonalące go, ani też, że słabości aktualnego dyskursu – np. denotacja pojęcia „ucieleśnienie” – nie dotyczą praktyk performatywnych lub somatycznych. W zasadzie nie da się ich na dłuższą metę prowadzić bez użycia języka o stopniu skomplikowania rosnącym proporcjonalnie do rozwoju praktyki. W efekcie więc łatwo o obrazowe, ale w istocie myląco sformułowane metonimie lub metafory. Wiele z nich opartych jest na starych, zakodowanych głęboko strukturach wyobrażeniowych taki jak dychotomia duszy i ciała. Niechcący powielane z użyciem innych obrazów sprawiają, że zamiast zwiększenia koherencji doświadczenia jedynie aktualizują kartezjański model, który powielany w kolejnych wypowiedziach zyskuje wartość performatywną i jest wtórnie aktualizowany. Innymi słowy metafory oparte na binarnym modelu ciało-umysł zyskują w praktyce status aktów perlokucyjnych (J. L. Austin, 1993, s. 555).

Bez względu na wyzwania konceptualne, fakt coraz większego zainteresowania szeroko pojętej nauki badaniami performatywnymi może świadczyć o tym, że znajdujemy się u progu zniwelowania aporii ciała i umysłu. Wówczas też, w pewnym zakresie, oznaczałoby to pójście za przykładem fizyki i, podobnie jak w tej dyscyplinie, zastąpienie opozycji czas-przestrzeń jedną czasoprzestrzenią. Na wyobrażeniową adekwatność tego porównania wskazuje Mark Fleishman mówiąc, że badania performatywne dążą do odrzucenia binarnych opozycji (ciało-umysł, teoria-praktyka, czas-przestrzeń, podmiot-przedmiot). Ich radykalna otwartość, wielorakość, niereprezentowalność i „destabilizacja wszelkich pretensji do stałości i determinacji” (Fleishman, 2012, s. 32) jest w tym kontekście raczej gestem poznawczego rozsądku niż artystycznego szaleństwa.

Oczywiście, rozpoznanie, że posługiwanie się dychotomią ciało-umysł tak w praktyce jak teorii jest wysoce problematyczne, nie rozwiązuje problemu charakteru wiedzy, jaka generowana jest w praktykach badawczo-artystycznych. Jej zróżnicowanie rozciąga się na skalach: ukryte-świadome, praktyczne-teoretyczne i proceduralne-deklaratywne, które są bardzo zbliżone, ale nie tożsame. Kluczowe punkty na tak zarysowanej siatce wskazał Nelson

w opisywanym już modelu trzech typów wiedzy w *PaR*. Nawet jednak jego model nie wyjaśnia w obszerny i funkcjonalny sposób jaka jest relacja doświadczeniowo-poznawcza pomiędzy nimi. Rozwiązanie tego problemu przynosić wydaje się być analiza pogłębionej praktyki powiązana z porządkiem fenomenologicznym. Pierwsza to improwizacja solowa, a dokładniej strategię, metody uprawiania tej sztuki i sposoby ich konceptualizacji wykształcone przez australijskiego performera Andrew Morrisha²⁷. W swojej pracy artysta często powtarza sformułowanie: *improvisation is all about paying attention* (pol. improwizacja to przede wszystkim zwracanie uwagi). Także w swoim jedynym opublikowanym tekście uznaje uwagę za centralne zagadnienie improwizacji (Morrish, 2015). Stało się to przesłanką dla przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących uwagi tancerzy (Ciesielski, 2019). Wykazały one przy tym, że dyskurs psychologii poznawczej i obecny w nim termin „uwaga” może być efektywnie uzupełniony o fenomenologiczny aparat pojęciowy, koncentrujący refleksję wokół pojęcia „świadomości”. W sposób pośredni refleksja ta, której szerszy kontekst zostanie przedstawiony w rozdziale IV, dostarczyła możliwego modelu dla konceptualizacji przejścia od wiedzy *know-how* (ukrytej) do *know-that* (propozycjonalnej).

3.1.2 Solo Performance Improvisation Andrew Morrisha²⁸

Andrew Morrish rozpoczął swoją praktykę improwizacyjną mając trzydzieści lat. Jako nauczyciel w szkole podstawowej starał się doskonalić swój warsztat pedagogiczny, w szczególności rozpoczynając dziesięcioletni okres pracy z dziećmi posiadającymi upośledzenia intelektualnie i fizycznie, w tym będące jednocześnie niemal całkowicie głuche i niewidome. Jak sam zaznacza, być może to wykształciło w nim wrażliwość na sensoryczne aspekty komunikacji. W 1981 roku zetknął się z tańcem artystycznym podczas kursu zbudowanego wokół analizy ruchu Rudolfa Labana (Morrish, 2018). W jego trakcie został zaproszony do projektu Ala Wundera, w którym pierwszy raz występował na scenie. W zespole *Theatre of the Ordinary* Wundera działał przez siedem lat, by potem odejść z zespołu razem z Peterem Trotmanem. W tym duecie rozwijali systematycznie swoją praktykę improwizacji

²⁷ Praktyki improwizacyjne Andrew Morrisha stanowiły przedmiot badań w realizowanym przeze mnie projekcie *Funkcje i metody dystrybucji uwagi we współczesnym teatrze tańca*, finansowanym w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki (UMO-2016/21/N/HS2/02671).

²⁸ Rozdział ten zawiera opisy praktyk oraz interpretacje fenomenologiczne pochodzące ze wstępnych analiz praktyki Andrew Morrisha, które przeprowadziłem w artykule „Uwaga a doświadczenie estetyczne improwizatora Warsztat Andrew Morrisha”, *Studia Choreologica*, t. XX, 2019. Dla utrzymania spójności refleksji poszczególne krótkie fragmenty nie zostały wyodrębnione z niniejszego tekstu, a do tytułów rozdziałów dodane zostały odniesienia wskazujące adresy korelujących fragmentów artykułu.

przez dwanaście lat, spotykając się dwa razy w tygodniu na sesje improwizacji²⁹. Obserwowali siebie nawzajem, analizowali narzędzia i dzielili się nimi między sobą. Ich spotkania miały charakter analityczny – praktykowali przed sobą po to, by otrzymać od siebie jasny feedback. W efekcie Morrish wykształcił bardzo systematyczny sposób pracy, który w sytuacji warsztatowej wsparty jest przez świetne wykształcenie i doświadczenie pedagogiczne. Co jednak najistotniejsze, uczestnicząc w jego warsztatach szybko można zauważyć, że zarówno one same jak i prezentowane w ich trakcie strategie, czy raczej taktyki improwizacyjne są niezwykle przemyślane.

Jednym z często powtarzających się u Australijczyka sposobów strukturyzacji improwizacji jest wyróżnienie jej trzech etapów, które choć wynikają z rozpoznania prymarnego, diachronicznego sposobu jej doświadczania, to powinny być raczej rozumiane jako pewne typy stanów świadomości lub poziomów refleksji dostępne performerowi. Według Morrisha:

Jeśli spojrzymy na jakiekolwiek doświadczenie czasowe wówczas każde doświadczenie ma trzy części, początek, środek i koniec. Każda chwila ma tę strukturę i ma ją dowolna Improwizacja, ma ją także każda dyskretna sekcja w każdej Improwizacji. Te sekcje są najłatwiejsze do opisanie po ich wystąpieniu, więc mogą być emergentne. Być może jednym ze sposobów angażowania się w proces żywych doświadczeń, które mają początek, środek i koniec, może być angażowanie się w różne porządki naszego funkcjonowania, które można nazwać umysłem początku, umysłem środka i umysłem końca [podkreślenia – TC] (Morrish, 2015).

Refleksja Morrisha w dużym stopniu wydaje się bliska analizie fenomenologicznej i to zarówno pod względem używanego aparatu pojęciowo-wyobrażeniowego jak i tendencji do poszukiwania „niezmiennych struktur doświadczenia”. Współcześni fenomenolodzy jednoznacznie wskazują, że „celem [fenomenologii] jest zrozumienie, *jak w ogóle możliwe jest doświadczanie świata* [podkreślenie oryginalne] przez kogokolwiek” (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 40). To samo pytanie pod wieloma względami stawia Morrish, przy czym w obu przypadkach jego rozwinięciem i faktyczną treścią poszukiwań jest raczej badania sposobów doświadczania świata. Ewidentna różnica polega na narzędziach badawczych: refleksji poprzedzonej przyjęciem określonej postawy wobec świata (*epoché*) w przypadku fenomenologii i taktyk oraz strategii improwizacyjnych w warsztacie Australijczyka. Oba te porządki nie korelują w oczywisty sposób i są przy tym aktualizacją dylematu psychofizycznego, który wskazany został wcześniej.

²⁹ Tak przynajmniej relacjonuje to Andrew Morrish podczas warsztatów.

Możliwe rozwiązanie go podpowiada sam Morrish w swoim tekście, stwierdzając, że improwizator podczas swojego performansu jest „najbardziej zainteresowany ujawnieniem struktury swojej świadomości” (Morrish, 2015). Sformułowanie to także koreluje z celami refleksji fenomenologicznej, nie wyjaśnia jednak w jaki sposób struktury te miałyby się ujawniać. Trudno zaakceptować możliwość, że performans jest prostą reprezentacją struktur stanów umysłowych artysty na scenie. Nie posługuje się on wszakże skodyfikowanym, ruchowo-wokalnym językiem symbolicznym, znając który widz mógłby dekodować co dzieje się w głowie performerera. Mocno dyskusyjne byłoby także założenie, że procesy umysłowe mają charakter językowy i dają się „tłumaczyć” na ruch. Odbiorca działania improwizatora może wprowadzić potencjalnie odczytywać niektóre działania jako symbole, np. w kiwaniu głową na boki rozpozna gest zaprzeczenia. Nie ma jednak żadnej pewności, że właśnie taki był zamiar twórcy na scenie. Improwizacja raczej ujawnia, zwykle ukryte czy też milczące procesy myślowe. Proces ten mediować mogą zwykle procesy psychofizjologiczne oraz kinestetyczne. Odczuwanie emocji, zgodnie z ustaleniami współczesnej psychologii poznawczej, są „ucieleśnionymi ocenami” (Prinz, 2008, s. 33). Ich źródłem, a nie skutkiem są stany kinestetyczne, które odczytując poprzez propriocepcję identyfikujemy jako określone uczucia. Jeśli więc performer takie zauważył, to prawdopodobnie spostrzegł je już także widzowie. Może on oczywiście podjąć decyzję o zgodzie na ujawnienie się takich stanów lub próbować je jakoś artystycznie opracowywać. W analogiczny sposób może działać się ze wspomnieniami czy wyobrażeniami. Gdy ich treścią jest np. zapamiętany moment braw z poprzedniego występu, improwizator może rytmicznie stukać palcami. To znów jest kinestetycznym przejawem jego procesów poznawczych, dzięki któremu dostęp do nich zyskują widzowie. Jest on oczywiście częściowy, to samo stukanie może być przecież związane z wyobrażeniem gry na instrumencie lub padającego deszczu, a także jednym i drugim jednocześnie. Hipoteza taka jest zgodna z refleksją fenomenologiczną. Michelle Merritt opierając się między innymi na pracach Merleau-Ponty’ego stawia mocną hipotezę, że ruch „jest po prostu myślą, a myśl, w przypadku tańca improwizowanego, zawiera się w ruchu” (Merritt, 2015, s. 66). Ruch pod tym względem jest znaczący i inteligentny; to forma nadawania lub tworzenia sensu.

Performer na scenie, podczas improwizacji, może także świadomie zdecydować o aktorskim odegraniu jakiejś sceny lub posłużyć się celowo symbolicznym gestem. Za każdym razem jest to jednak osadzone w jego doświadczeniu. Kognitywiści dostarczają pod tym względem wielu dowodów wskazujących, że zarówno proste czynności sensomotoryczne jak i związane z nimi lub nie złożone stany umysłowe mają te same neurofizjologiczne podstawy (Bläsing i in., 2012). Charakter znaku jaki performer wytwarza jest natomiast modulowany

przez jego stan intencjonalny/świadomościowy, co w pewien sposób koreluje z propozycją trzech umysłów Morrisha. Zarazem proces jego wytwarzania może być rozpoznawalny w samym ruchu. Shaun Gallagher sugeruje wręcz, że różne typy ruchu są skojarzone z różnymi sposobami myślenia. Według filozofa o ile gestykulacja „pomaga ukonstytuować rozumowanie matematyczne, to usytowany (ang. *situated*) ruch całego ciała może przyczynić się do nauki rozumowania naukowego” (Gallagher & Vara Sánchez, 2021, s. 69). Tego rodzaju przyporządkowanie wydaje się być za dużym uproszczeniem, nie mniej sama intuicja jest przekonująca. Jest także zgodna z dyskursem fenomenologicznym i Husserlowską zasadzie adekwatności sposobu poznania i podstawowej struktury przedmiotu poznawanego (Różewicz, 2002, s. 27). Podobną refleksję proponuje Morrish, który różnym etapom improwizacji – sposobom myślenia – przyporządkowuje różne charakterystyki działania/ruchu lub po prostu performowania.

Umysł początku³⁰

Umysł początku jest dla Morrisha związany z momentami działania improwizatora, w których skupia się on na zauważaniu i postrzeganiu (ang. *noticing, perceiving*), lub mówiąc inaczej na pracy z uwagą „na wszystkie różne sposoby, zarówno świadome jak i nieświadome” (Morrish, 2015). Z perspektywy fenomenologicznej tego rodzaju kategoryzacja koreluje z rozróżnieniem świadomości na prerefleksyjną i refleksyjną autostwa Gallaghera i Dana Zahaviego. Pierwsza:

(...) jest stałą i strukturalną własnością świadomego doświadczenia. Podmiot doświadcza w sposób bezpośredni, co oznacza, że przeżycie może być określone jako *moje*. Według fenomenologów bezpośredni i pierwszoosobowy charakter fenomenów doświadczeniowych należy wyjaśniać w kategoriach samoświadomości »pre-refleksyjnej« [ang. *pre-reflective*]. (...) nie wymaga ona dodatkowego stanu umysłowego drugiego rzędu, który w jakiś sposób nakierowany jest na dane doświadczenie. (...) Co więcej, nie jest ona świadomością tematyczną, nie wiąże się z uwagą ani nie jest zależna od naszej woli. Jest raczej »milcząca« oraz, co bardzo ważne, całkowicie nieobserwacyjna (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 74).

Jako taka wydaje się być bliska temu jak Morrish definiuje *umysł początku*, będący na „granicy” świadomości i doświadczenia oraz zaabsorbowany niemal wyłącznie jego własnym „teraz”. Jak dodaje Australijczyk, zazwyczaj też „język nie jest niezbędnym elementem tej pracy” (Morrish, 2015).

Podobnie wyjaśniając swoje rozumienie świadomości prerefleksyjnej Gallagher i Zahavi dodają, że w „najbardziej podstawowej i fundamentalnej formie samoświadomość

³⁰ Rozszerzony opis tego stanu przedstawiono w innym tekście. Zob. Ciesielski, 2019, s. 73.

wiąże się z pierwszoosobową manifestacją strumienia przeżyć” (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 74). Dotyczy ona więc i ma swoje ontologiczne podstawy w doświadczeniu „tu i teraz”, które nie jest mediowane przez tematyczną refleksję. *Umysł początku* to poziom interakcji ze światem, na którym nie ma ona jakości kategoryalnych, po prostu jest przeżywana. Przykładem jaki fenomenologowie podają dla jej wyjaśnienia jest często kierowanie samochodem. Jadąc autem znaną drogą z domu do pracy nie zastanawiamy się ani nad techniką prowadzenia samochodu, ani nad szczegółami trasy. Nie mamy więc tematycznej, ani tym bardziej językowej, świadomości kierowania pojazdem, myślimy raczej o tym, co zrobimy w domu. Nie znaczy to jednak, że jesteśmy nieświadomi jazdy samochodem. Zapytani przez rodzinę telefonicznie, gdzie jesteśmy, bez wątpliwości odpowiemy, że np. właśnie skręcamy przy znajomym sklepie i za kilka minut będziemy na miejscu. Najpewniej będziemy też w stanie powiedzieć z jaką mniej więcej jedziemy prędkością i na którym biegu. Nasze ruchy odbywają się więc w pewien sposób automatycznie, ale nie nieświadomie tak, jak gdybyśmy lunatykowali. Świadomość ta nie jest jednak dla siebie całkowicie jawna, nie towarzyszy jej samowiedza. Jest to zgodne z relacjami uczestników warsztatów Morrisha z ćwiczenia, w którym otrzymują zadanie wykonywania jak najszybciej dowolnych ruchów połączonych z dźwiękiem lub słowem. Nawet jeśli uczestnicy przyjmują jakąś sensomotoryczną strategię dla wypowiadania słów lub generowania ruchów, to zdarzają się momenty, w których jedno albo/i drugie zdają się pojawiać w sposób całkowicie niekontrolowany. Zatrzymani uczestnicy wiedzą co robili i co mówili, ale nie są w stanie zidentyfikować procesu sensomotorycznego jaki doprowadził do pojawienia się konkretnych ruchów lub słów – potencjalnie śladów ożywionej refleksji. W praktyce, to właśnie wywołanie i utrzymanie takiego stanu uważności, w którym reakcja na bodziec lub jego wygenerowanie stają się dla improwizatora zaskakujące, stanowią swego rodzaju odkrycie, jest właśnie celem tego ćwiczenia.

Zarazem takie przeżycie dane jest „nie jako przedmiot, lecz właśnie jako subiektywne doświadczenie” (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 74). Mamy z nim szczególną relację epistemiczną – jest moje na mój sposób, bo prezentuje mi się w mojej perspektywie (ang. *perspectival ownership*) (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 76). Jest tak nawet gdy doświadczenie takie jest trudne do zidentyfikowania jako własne. To podczas warsztatów przejawia się czasem zaistnieniem rozwiązań lub konkretnych ruchów i gestów improwizatora, które są tak dla niego/niej niecodzienne, że wydają się wręcz obce. W życiu codziennym odpowiednikiem takiej sytuacji jest np. wyruszenie na spacer po parku i trafienie nagle do znajomego sklepu, a więc wybranie „automatycznie” trasy, która z jakiegoś powodu okazała się bardziej ucieleśniona lub zapakowanie kluczy do domu do innej niż zwykle kieszeni, która z jakiegóś

przyczyny okazała się bardziej adekwatna w momencie ich chowania, ale jej wybór skutkował później długim przeszukiwaniem plecaka i kurtki przed drzwiami. Na scenie pierwszy przykład odpowiadałby wykorzystywaniu w improwizacji tzw. „swojaków”, czyli najczęściej używanych przez performerów schematów ruchowych, drugi przykład reprezentuje z kolei relatywnie pozytywne scenicznie zjawisko tworzenia nowych rozwiązań.

Wyjaśnieniem takich doświadczeń, a zarazem także wyborów podejmowanych przez improwizatora może być horyzontalna intencjonalność percepcji jaka towarzyszy *umysłowi początku*. Z jednej strony jest ona głęboko ucieleśniona i modelowana przez nasze zaangażowanie motoryczne. Stanowi ono, w perspektywie enaktywistycznej, istotny kontekst działania. Jego ramy można rozpoznać jako schemat ciała, rozumiany fenomenologicznie jako ewoluujący, kształtowany przez parametry psychofizjologiczne, biomechaniczne i kulturowe zestaw zasad określających nasze możliwe działania motoryczne (Merleau-Ponty, 2001, s. 117), czyli afordancje oferowane przez nasze ciało. Z drugiej strony horyzont percepcji określa także intencjonalna świadomość horyzontu nieobecnych profili (Husserl & Carr, 1984, s. 158) otaczających nas przedmiotów, czyli związane z nimi afordancje – rozumiane jako działania, które wobec nich da się podjąć, np. obejść krzesło by zobaczyć je z drugiej strony lub na nim usiąść. Innymi słowy, możliwe działania performerów są ograniczone prymarnie przez parametry jego fenomenalnego ciała i otoczenia, ale także przez jego idiosynkratyczne doświadczenia – społeczną, kulturową i psychologiczną tożsamość. Jeśli więc według fenomenologów w naszym poznaniu uzupełniamy niedostępne naocznie profile percypowanych przedmiotów korzystając z dostępnych afordancji, to to jakim okaże się przedmiot lub działanie improwizatora zależy przede wszystkim właśnie od szeroko rozumianego kontekstu. Taniec improwizowany jest natomiast w tym kontekście rozpoznawany jako eksploracja afordancji (Kronsted & Gallagher, 2021), a więc specyficzny proces poznawczo-badawczy.

Morrish charakteryzuje *umysł początku* jako sferę działania, które nie wymaga użycia języka i „jest bardzo związane z teraźniejszością” (Morrish, 2015). Praktyka warsztatów wskazuje, że ma tu na myśli dominację aktywności ruchowej i uważności sensomotorycznej. W bezpośredni sposób koreluje to z wiedzą *know-how* w modelu Nelsona. Badacz opisuje ją jako milczącą/ukrytą wiedzę, w obszarze której:

1. Istnieją działania, rozpoznania i osądy, które potrafimy spontanicznie przeprowadzić; nie musimy o nich myśleć.
2. Często nie jesteśmy świadomi, że nauczyliśmy się robić te rzeczy; my po prostu je robimy.

3. W niektórych przypadkach byliśmy kiedyś świadomi rozpoznań, które zostały następnie zinternalizowane w naszych kompetencjach do działania. W innych przypadkach być może nigdy nie byliśmy i nie będziemy ich świadomi. W obu przypadkach jednak zwykle nie jesteśmy w stanie opisać wiedzy, którą ujawnia nasze działanie (Nelson, 2013, s. 43).

Swoją koncepcję opiera na pojęciu „wiedzy w działaniu” Donalda A. Schöna, który stwierdza:

Kiedy odłożymy na bok model racjonalności technicznej, który skłania nas do myślenia o inteligentnej praktyce jako zastosowaniu wiedzy do podejmowania decyzji instrumentalnych, nie ma nic dziwnego w idei, że pewien rodzaj wiedzy jest nieodłączny od inteligentnego działania. Zdrowy rozsądek uznaje kategorię *know-how* i nie naciąga to zbytnio zdrowego rozsądku, jeśli powiemy, że *know-how* jest w akcji... (Schön, 1983, s. 50-51).

Co jednak szczególnie istotne i widoczne w kontekście improwizacji, sfera wiedzy *know-how* nie sprowadza się do wzorców ruchowych niezbędnych do przetrwania organizmu (np. ucieczki na drzewo) ani nawet internalizacji wzorców ruchowych innych podmiotów (np. uczenie się wykonywania akrobacji), lecz obejmuje także ewidentnie twórcze procesy. Nie mają ona żadnego realnego, prostego waloru ewolucyjnego – nie służą w prosty sposób przetrwaniu gatunku i efektywności podmiotu. W związku z tym nie możemy zakładać, że inteligentne działanie sprowadza się do analogii do jazdy na rowerze, lecz raczej do wielowątkowej refleksji filozoficznej. Nie pozwala na osiąganie wyłącznie doraźnych, fizycznych celów, lecz jest ważnym korelatem kreatywności. W obu przypadkach dzieje się to w głębokiej, dynamicznej relacji z otaczającym światem (Noë, 2004, s. 3). Odpowiednio długa i rozbudowana interakcja może prowadzić do stopniowej konceptualizacji wiedzy, która w modelu Morrisha przynależy już do *umysłu środka*.

Umysł środka³¹

Dla Morrisha jest on poziomem lub fazą, w której to co spostrzeżone staje się bardziej świadome:

Pracujemy z naszą uwagą by dała nam treść (ang. *content*) lub materiał (...), który może być opisany lub nazwany więc produkuje dużo języka, ale także ruchu, dynamiki i muzyczności. (...) W umyśle środka moja świadomość może rozszerzyć się by działać w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (Morrish, 2015).

³¹ Rozszerzony opis tego stanu przedstawiono w innym tekście. Zob. Ciesielski, 2019, s. 78.

Ujęty fenomenologicznie *umysł środka* to przejście do samoświadomości refleksyjnej. Nie jest ona jeszcze zdystansowana, lecz towarzyszy naszej świadomości konkretnego przedmiotu lub też tematyzacji doświadczenia jako takiego, a nie innego. Gallagher i Zahavi wyjaśniają tę różnicę także w kategoriach przechodniego i nieprzechodniego użycia terminu „świadomy”:

Z jednej strony, możemy powiedzieć, że ktoś jest świadomy czegoś, np. jabłka, cytryny lub róży. Z drugiej strony, możemy mówić o kimś (albo o jego stanie umysłowym), że jest po prostu świadomy (niż raczej nieświadomy). Drugie użycie tego terminu jest rzecz jasna związane z pojęciem świadomości fenomenalnej, czyli ideą, że istnieje (raczej niż nie istnieje) poczucie tego <<jak to jest>> posiadać określony stan umysłowy. (...) świadomość nieprzechodnia stanu umysłowego polega na tym, że jesteśmy go świadomi na sposób przechodni” (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 78)

Innymi słowy, stajemy się świadomi fenomenalnego przedmiotu naszego doświadczenia i związanego z nim stanu umysłowego. Refleksja taka wywołuje pewnego rodzaju wewnętrzną pluralizację. Czyni swoim tematem życie wewnętrzne w sposób, który pociąga za sobą zdystansowanie się od siebie i podział wewnątrz samego siebie.

Z perspektywy improwizatora istotne jest, że konsekwencją tego procesu jest także oddalenie się od samego doświadczenia. W refleksji doświadczenie przedstawia się samemu sobie, jest przez nią transformowane. Świadomość podmiotu zostaje przekierowana na „doświadczenie doświadczenia”, a już w mniejszym stopniu na bezpośrednie bycie-w-świecie. Zgodnie z sugestiami Morrisha w tym momencie improwizator generuje najwięcej działań. Można w nich rozpoznać formę usytuowanego i enaktywnego wyszukiwania sensu. Ruch *plié* może zostać skojarzony z tronem, by chwilę później w ruchu zostać uzupełniony np. o odpowiednio królewski gest. Łuk intencjonalny (Merleau-Ponty, 2001, s. 155) zostaje skierowany już nie na samo działanie, lecz tron rozumiany tutaj jako przedmiot fenomenalny. Według Australijczyka, jest to moment, w którym zaczynamy rozpoznawać temat naszej improwizacji. Rozwijaniu tej kompetencji służą odpowiednie ćwiczenia. W jednym z nich uczestnik warsztatu otrzymuje zadanie ciągłego kładzenia się i wstawania na różne sposoby. W każdej chwili może być jednak zatrzymany przez partnera i wówczas jego zadaniem jest werbalne nadanie tematu swojemu doświadczeniu. Szczególnie istotne są dwa aspekty tego ćwiczenia. Po pierwsze, partner zatrzymuje ruszającego się uczestnika w momentach, które nie są dla niego rozpoznawalne ani wygodne. Tym samym powstrzymuje on pojawiającą się niekiedy chęć automatycznego projektowania pewnych tematów, np. kładzenia się do pozycji ze skrzyżowanymi dłońmi niczym w trumnie. Po drugie, jak podkreśla Morrish, temat powinien być możliwie konkretny i szczegółowy. Nie powinien zawierać się w ogólnym, pojęciowym tytule tj. śmierć, ucieczka czy koronacja, a raczej przywoływać coś bardzo sytuacyjnego, np.

„sięgam po złote jabłko w gęstym sadzie”. W ten sposób temat – jako przejaw refleksji – pozostaje bardzo bliski doświadczeniu i niejako je opisowo wypełnia, ale nie definiuje narzucając obcą systematyczność. Jest czymś zakorzenionym i powodowanym przez sam strumień przeżyć czy też, jak pisze Martin Heidegger, bazuje na znajomości, którą doświadczenie ma samo ze sobą (cyt. za: Gallagher & Zahavi, 2015, s. 94)

Podobnie według Gallaghera i Zahaviego

(...) refleksja odkrywa, rozjaśnia, wyraża i artykułuje wszystkie elementy i struktury, które były zawarte w przeżyciu. (...) Refleksja nie powtarza ani nie kopiuje doświadczenia źródłowego, lecz je przekształca. Transformacja nie dodaje nowych aspektów ani elementów, które nie byłyby obecne na poziomie źródłowym, nawet jeżeli zmienia sposób, w jaki się nam one przejawiają (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 93).

Wydaje się jednak, że jest ona także dokonaniem pewnego wyboru – wycina pewne aspekty przeżycia marginalizując pozostałe, np. ból zmęczonych mięśni towarzyszący długiemu utrzymywaniu pozycji *plie*. Refleksja umożliwia także rozpoznanie takiego wyboru jako nieadekwatny – „ponieważ doświadczenie, na które kieruje się refleksja, jest już świadome prerefleksyjnie, może potwierdzić lub odrzucić to, jak samo siebie refleksyjnie odczytuje. Błędne odczytanie może zostać poprawione przez dalsze doświadczenia i ponowną interpretację” (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 94).

I tutaj Morrish wydaje się zgadzać z fenomenologami pisząc, że improwizacja jest ujawnianiem struktur naszej świadomości, a więc korporalnym przejawem refleksji dotyczącej „tu i teraz”. Dla improwizatora działanie jest więc przejawem treści jego doświadczenia, która

(...) nie jest w sposób konieczny narzucona z zewnątrz, nie jest wobec doświadczenia czymś obcym. (...) na początku mamy do czynienia z niemym doświadczeniem i dopiero przez refleksję możemy sprawić, że wyartykułuje ono swój sens. (...) Taka artykulacja wymaga wyćwiczonej interpretacji kierowanej przez metodę fenomenologiczną (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 93).

A zarazem proces ten ugruntowany jest na ciągłości między percepcją i myśleniem, które to przejście odbywa się łatwo dzięki temu, że sama percepcja jest nieodzownie przepełniona znaczeniem (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 172). W kontekście praktyki Morrisha prowadzi to do sformułowania dość radykalnie brzmiąc hipotezy, że właśnie w improwizacji można rozpoznać szczególną formę metody naukowej. Podobny wniosek sugeruje Gallagher w jego przywołanej już wcześniej refleksji na temat doświadczenia aktorów, tancerzy i performerów, których różne charakterystyki działań stara się przyporządkować różnym metodom rozumowania. Przy czym istotnym ograniczeniem tej refleksji i zarazem czynnikiem ją osłabiającym jest opieranie się na tradycyjnych, linearnych czy wręcz patriarchalnych

modelach wiedzy, która stopniowo narasta i formułuje się w sposób zgodny z logiką formalną. Wspominane wcześniej już aktualizacje tej perspektywy oparte na myśli Kuhna i Feyerabenda oraz twórczo zinterpretowane przez współczesną refleksję feministyczną wskazują, że wiedza może mieć o wiele bardziej złożoną strukturę i sposób powstawania. Uwzględnienie jej rizomatycznych, emergentnych właściwości – co ewidentnie czyni Morrish – znacząco ułatwia zobaczenie w jaki sposób proces twórczy jest zarazem procesem poznawczym. Nie oznacza to jednak, że relacji tej nie da się obronić w oparciu o bardziej konserwatywne propozycje. Dowodzi tego współczesna kognitywistyka. Na przykład David Kirsh w oparciu o badania empiryczne dotyczące markowania przez tancerzy dowodzi, że jest ono przykładem myślenia w działaniu, które nie sprowadza się do metody mentalnego odtwarzania ruchu lecz jest praktyczną refleksją np. nad sytuacją sceniczną (Kirsh, 2011).

Znów ten rodzaj refleksji świetnie charakteryzuje Nelson opisując wiedzę *know-what*, czyli kolejny element jego modelu wiedzy:

(...) nie jest ustalonym trybem, ale, jak konstruuje w modelu, obejmuje to, co można uzyskać dzięki świadomej refleksyjności na temat procesów tworzenia i sposobów poznania. Kluczową metodą stosowaną do rozwijania *know-what* z *know-how* jest krytyczna refleksja – pauza, cofanie się i myślenie o tym, co robisz. (...). Wiedza *PaR* polega na tym, by wiedzieć, co „działa”, na wydobyciu metod, dzięki którym „co działa” jest osiągnięte i związanych z tym zasad kompozycyjnych (Nelson, 2013, s. 44).

Praktyka *umysłu środka* może mieć także funkcję korygującą. Może ujawniać błędy w milczącej wiedzy, które wyrosły wokół powtarzających się doświadczeń specjalistycznej praktyki (Schön, 1983, s. 61). Może więc także wytworzyć na nowo sytuację niepewności lub wyjątkowości, a więc w pewnym sensie przemieścić podmiot znów w kierunku prymarnego, sensomotorycznego przeżywania. Zarazem może być także punktem odsyłającym dalej, w kierunku zdystansowanego *umysłu końca*.

Umysł końca³²

W praktyce, gdy improwizator rozpozna wyłaniający się z aktywnej interakcji ze światem temat improwizacji, ma przynajmniej dwa wyjścia i wiążącą się z tym decyzję: czy 1) kieruje swoją uwagę na wykształcony temat i rozwijanie swojego doświadczenia estetycznego poprzez wyobraźnię, potencjalnie dalej odsuwając się od bodźców zmysłowych, czy też 2) uznaje ten temat za nieadekwatny albo nieinteresujący i wraca do percepcji – strumienia przeżyć – by dalej czerpać z możliwie bezpośredniego doświadczenia. To jedna z kluczowych

³² Rozszerzony opis tego stanu przedstawiono w innym tekście. Zob. Ciesielski, 2019, s. 79

decyzji artystycznych jakie musi podejmować twórca improwizacji – artysta-badacz – a wpływ na nią ma wiele czynników. Część z nich ma charakter dość pragmatyczny i związany z rodzajem praktyki/strategią improwizacyjną jaką chce rozwijać w danym działaniu, kontrolą długości performansu, koniecznością rezygnowania z niektórych tematów z przyczyn obyczajowych lub po prostu prywatnych czy wreszcie tym na ile interesujący jest dla niego wyłaniający się w danej chwili temat/sens improwizacji.

Fakt spostrzeżenia tych możliwości i jeszcze bardziej ich rozpatrywania świadczy o emergencji *umysłu końca*. Jak pisze Morrish:

Umysł końca ma jeszcze szerszą perspektywę, jest świadomy tego, gdzie byłem, pozwala mi wybrać, gdzie mogę pójść dalej lub myśleć o tym, co muszę zrobić dalej, lub o tym, czego potrzebuje performans, pozwala abym ustrukturyzował performans, edytował ścieżkę performansu (ale nie może edytować niczego, co już się stało). To najbardziej świadomy z trzech umysłów, najbardziej decydujący i ten, z którego muszę używać najmniej (Morrish, 2015).

Improwizator, który korzysta z tego poziomu jest refleksyjnie świadomy swojej refleksji tematyzującej strumień przeżyć. Innymi słowy, dokonuje kategorialnej konkretyzacji swojego strumienia przeżyć, a co za tym idzie jeszcze bardziej dystansuje się od percepcji. Zwykle oznacza to także, że zamiast być „tu i teraz” razem z odbiorcami, performer staje się jeszcze bardziej niż oni zdystansowanym i krytycznym obserwatorem sytuacji performatywnej. Usuwa się z niej intencjonalnie co może wprowadzić uczynić częścią swojego działania ujawniając metarefleksyjność własnej świadomości w działaniu na scenie. Zwykle jednak w jego świadomości dominują wyobrażenia możliwych alternatywnych decyzji lub, co szczególnie trudne, autokrytyczna ocena improwizacji prowadząca często do wzrostu tremy i blokująca podejmowanie decyzji.

Nie oznacza to jednak, że improwizator nie korzysta czy też nie powinien korzystać z takiej możliwości. Jak zauważa Morrish, często początkujący improwizatorzy korzystają z *umysłu końca* jako zabezpieczenia – tworzą plan, strukturę improwizacji przed jej rozpoczęciem lub zestaw rozwiązań na czas kryzysu, gdy tracą uważność i będą szukali sposobu podtrzymania zainteresowania publiczności. Takie rozwiązanie może być jednak zgubne. Gdy pomysł lub koncept na działanie pojawia się, wydaje się bardzo pociągający jednak zwykle szybko się wyczerpuje. Wówczas performer pozostaje z niczym – podążając za pomysłem stracił silną, percepcyjną relację ze światem, do której powrót nie jest już natychmiastowy. Jednocześnie – co skądinąd świetnie przypomina proces pisania pracy doktorskiej – rozpoczęte intelektualnie działanie wyczerpało się i straciło swoją siłę. Przykładem takiej sytuacji jest podtrzymywanie przez improwizatora działania, które zrazu

wydawało się zabawne i wywołało śmiech na publiczności. Zamiast z niego zrezygnować w odpowiednim momencie artysta próbuje podtrzymać już wyczerpany dowcip sytuacyjny – lub temat pracy doktorskiej – w którym ugrzęzł i coraz trudniej jest mu wytworzyć nową sytuację choć ta jest dosłownie na wyciągnięcie ręki. Adekwatna byłaby tutaj zresztą każda inna egzemplifikacja opierająca się na wykorzystywaniu przez artystę „sprawdzonych rozwiązań”, które działają jedynie wówczas, gdy są „zintegrowane z praktyczną wiedzą o sztuce – nie mogą zastąpić tej wiedzy” (Polanyi, 2005, s. 52). Dlatego też percepcja nigdy nie przestaje dostarczać nowych bodźców i danych.

Jak łatwo sobie wyobrazić, improwizacja w tym kontekście staje się swoistą sinusoidą obserwowania i generowania. Niezależnie od tego z jakiego *umysłu* korzysta performer, nie może on nieustannie generować ruchu lub dźwięków. Aby pozostać w połączeniu z otoczeniem i nie wyczerpać swojej wyobraźni musi on co jakiś czas pozwolić sobie na obserwowanie bodźców jakie przynosi percepcja. Podobnie jak musi to czynić naukowiec, by jego badania pozostały w związku z rzeczywistością. W praktyce scenicznej granica między obserwowaniem i generowaniem jest niezwykle płynna i zmienia się dynamicznie, podczas warsztatów jednak w wyraźny sposób pojawia się ona albo między dwiema fazami ćwiczenia lub w rozpoznawalnym, większym zagęszczeniu działania, jako wyznacznik jego wewnętrznego rytmu. I tak w ćwiczeniach z wyobraźnią, szczególnie dłuższych, wyraźna jest faza odbierania: np. improwizator siedzi z zamkniętymi oczami, a pozostali uczestnicy wydają rzadkie i ciche dźwięki dookoła i faza generowania: np. uczestnik tuż po zebraniu bodźców otrzymuje zadanie kilkuminutowej improwizacji czerpiącej z otrzymanych bodźców. W zadaniach *stricte* ruchowych i dźwiękowych to przemieszczenie uwagi następuje zwykle w o wiele większej częstotliwości, np. jeden tancerz dotyka ciała drugiego w przypadkowo wybranych miejscach, a drugi odpowiada na to przemieszczając krótko dotknięty fragment ciała w kierunku bodźca po czym od razu otrzymuje następne dotknięcie. Takie szybkie tempo zmian wykształca zdolność performerów do dynamicznego przekierowywania swojej uwagi i do podtrzymywania wysokiego stanu skupienia przez dłuższy czas. Ćwiczenia wykorzystujące wolny rytm zmian lub skoncentrowane na pojedynczym, długim przejściu od odbierania i generowania rozwijają natomiast horyzont poznawczy artysty ucząc dostrzegania bogactwa doświadczeń oraz bodźców jakie przynosi percepcja.

W obu przypadkach rozpoznanie i ewaluacja zdobywanych przez performerów kompetencji wymaga jednak *umysłu końca*. Morrish bardzo świadomie prowadzi w swoich warsztatach tę fazę pytając uczestników o doznane przez nich przyjemności (ang. *pleasures*). To one stają się podstawowym kryterium oceny i, w pewnym sensie, metodologią pracy. Opis

umysłu końca jako przykładu operowania wiedzą tematyczną i propozycjonalną jest zresztą zgodny z nelsonowską denotacją pojęcia *know-that* jako ekwiwalentu tradycyjnego, krytycznego dyskursu naukowego. Komunikuje się on poprzez słowa i liczby. Jak jednak słusznie zauważa Nelson – chociaż może się tak wydawać w książkach i artykułach, które zacierają wysiłek potrzebny do wytworzenia jasnych wypowiedzi – wiedza nie dociera do nas w pełni uformowana „w zgrabne paczki, wyraźnie związane i wizualnie dostępne dla więcej niż jednej osoby na raz” (Nelson, 2013, s. 45). Wszystkie formy badań i wiedzy obejmują proces, który w szerszej perspektywie jest zawsze emergentny, dynamiczny i ekologicznie osadzony w rzeczywistości.

3.1.3. Pomędzy umysłami

Podkreślanie przez Morrisha ciągłego przemieszczania pomiędzy obserwowaniem (ang. *noticing*) i generowaniem działania, silnie obecnego w opisywanych powyżej ćwiczeniach, jest ściśle związane z jego oceną relacji pomiędzy „trzema umysłami”. Jest dla niego jasne, że są one w gruncie rzeczy sposobami funkcjonowania, które nie muszą występować w określonej kolejności. Stanowią raczej paletę wyborów, które mogą dokonywać się same, niejako automatycznie formułowane przez dostępne afordancje lub być przejawem konkretnych, artystycznych decyzji (Morrish, 2015). Model trzech umysłów jest więc niedoskonałą formą konceptualizacji płynnej skali stanów poznawczych/świadomościowych performerera, po której może się skokowo i nieliniarnie przemieszczać. Jego aktualność nie ogranicza się przy tym do improwizacji, która przez swoje czasoprzestrzenne właściwości stanowi jego świetną egzemplifikację. Analogiczny charakter wydaje się mieć każdy proces twórczy, w szczególności choreografia. Już sama etymologia tego pojęcia, niezależnie od jego historycznych aktualizacji, odsyła do tekstu – pisanie i zapisywanie, a więc formułowania wiedzy propozycjonalnej. Jeśli jednak przyjrzeć się procesowi choreografowania, wówczas widoczne staje się, że różnice pomiędzy „improwizacją” i „choreografią” sprowadzają się do dwóch kategorii. Pierwsza to czasoprzestrzeń działania. W obu formach funkcjonalne są te same narzędzia oraz niezbędne te same kompetencje poznawcze oraz artystyczne. Różne rozciągnięcie w czasie działań w obu formach sprawia, że tak dla twórcy jak i odbiorcy inne aspekty stają się kluczowe. Na czasowość improwizacji zwraca na warsztatach uwagę także Morrish mówiąc, że w jego doświadczeniu po około sześciu minutach dany performans zaczyna zyskiwać temat, a po ponad dwudziestu temat ten jest rozpoznawalny i nazywalny przez samego wykonawcę. Momentałość improwizacji predestynuje ją więc do operowania bardziej

przeżyciem, ekspresją performerów i bezpośrednią interakcją z widzami. Elementy te są jednak także kluczowe dla udanego przedstawienia choreografii, bez względu na to, czy grane jest po raz pierwszy czy setny. Większe rozciągnięcie w czasie zarówno procesu twórczego jak i liczne iteracje momentu ekspresji jego efektu przed widzami sprawia, że w spektaklu pojawia się czas na opowieść. Narracja – tekstualność – silnie koreluje z wiedzą naukową.

Co ciekawe, teoretycy i komentatorzy wiedzy w działaniu lub też refleksyjnej praktyki charakteryzują ruchem przejście pomiędzy różnymi stanami wiedzy. W koncepcji refleksyjnego praktykującego (ang. *reflective practitioner*) Donalda A. Schöna mowa jest o grze elementów, świadomości ich potencjalnego konfliktu, która może wymuszać na nim ruch z powrotem ku milczącej wiedzy lub krytycznej refleksji (Schön, 1983, s. 17). Podobnie Polanyi konceptualizuje wpływ kontemplacji na wiedzę i doświadczenie podmiotu poprzez ruch podkreślając, że jest to poznanie aktywne, a nie pasywne (Polanyi, 2005, s. 209, 426). Transpozycja doświadczeń cielesnych na percepcję, potem na wiedzę i odwrotnie może więc teraz jawić się jako przykład przemieszczania znaczenia z dala od nas (Nelson, 2013, s. 46) i w przeciwnym kierunku. Zaś sam moment rozpoczęcia tego procesu może zaistnieć w każdym miejscu, niezależnie od naszej aktualnej lokalizacji na tej osi – zarówno od bardzo osobistego doświadczenia jak i od *stricte* abstrakcyjnej teorii.

3.1.4. Proces poznawczy a doświadczenie estetyczne

Rozpoznanie aktualizacji modelu Nelsona bezpośrednio w tego rodzaju praktyce artystycznej pokazuje jak doświadczeniowo może następować przejście pomiędzy różnymi typami wiedzy. Potwierdza jednocześnie, że binarność opozycji pomiędzy ciałem i umysłem – bez względu na to jakie predykaty są im aktualnie przypisywane i gdzie konkretnie lokalizowane – jest czymś tyleż błędnym co mało relewantnym (J. H. Austin, 1999, s. 294; Zarrilli, 2001, s. 37). Nawet jeśli starać się ją utrzymać, to relacja między jednym a drugim byłaby tak silna, że stałyby się niewidoczna. Wydaje się jednak, że przynajmniej częściowej redefinicji może ulec także binarność opozycji sztuka-nauka poprzez estetykę. Na możliwość taką wskazuje sama etymologia tego pojęcia, która odsyła do wrażenia zmysłowego, a więc z perspektywy enaktywno-fenomenologicznej właściwie kinestetycznego (Gallagher & Vara Sánchez, 2021, s. 63). Być może więc warto rozważyć możliwość istnienia znacznie mniejszej różnicy pomiędzy procesem poznawczym a estetycznym lub też, że są one uwarunkowanymi kulturowo wariantami tego samego rodzaju procesu zachodzącego w świadomości. Innymi słowy, wartość „nowych wglądów” w istniejącą wiedzę generowana przez kolejną inscenizację

Szekspira jest porównywalna do tej wytwarzanej przez monografię naukową. W nieco bardziej kontrowersyjnym przykładzie, poprzez warsztaty taneczne możemy doskonalić rozumienie np. działania grawitacji tak samo, jak poprzez artykuł np. w *New Journal of Physics*. Do podobnych wniosków dochodzi Gallagher widząc w estetyce nie tyle niezależny obszar wiedzy, ile sposób radzenia sobie ze specyficzną relacją pomiędzy aktywnościami codziennymi i artystycznymi. Poprzez rozwinięcie refleksji Merleau-Ponty'ego podkreśla, że sztuka jest w stanie przełamywać nasze schematy poznawcze i ujawniać miejsca niekoherentne lub ukryte (Gallagher & Vara Sánchez, 2021, s. 18). To spostrzeżenie, choć nie nowe, warte jest podkreślenia, gdyż sygnalizuje badawczą wartość doświadczenia estetycznego.

Jednocześnie Gallagher powtarza (s. 62) za Johnem Deweyem tezę, że faktycznym dziełem sztuki nie jest fizyczny produkt (spektakl, rzeźba, wykonanie utworu, etc.) lecz doświadczenie jakie wywołuje (Dewey, 2005, s. 3). To doświadczenie właśnie może być źródłem wiedzy lub jej korelatem. Podobną tezę postawił także Roman Ingarden, przy czym w swojej koncepcji przeżycia estetycznego skoncentrował się właśnie na przedmiocie estetycznym jako intencjonalnym korelacie dzieła sztuki radykalnie innym od przedmiotu artystycznego (fizycznego tworu) (Ingarden, 2005, s. 198). Zaproponował przy tym złożony model doświadczenia estetycznego istotnie różny od jego potocznego rozumienia jako doświadczenia jakiegoś rodzaju satysfakcji. Według filozofa proces ten jest „czasowo rozciągly, mający swe różne fazy, a niejednokrotnie składający się z wielu różniących się między sobą aktów świadomych” (Ingarden, 2005, s. 194). Wraz z jego rozpoczęciem – zwykle skojarzonym z jakimś spostrzeżeniem czysto zmysłowym – zmienia się nasza postawa odbiorcza z codziennej na estetyczną (s. 199). Co istotne, Ingarden odróżnia ją także od postawy badawczej. Wydaje się jednak, że wynika to z idealistycznego i – z dzisiejszej perspektywy – naiwnego podejścia do zagadnienia wiedzy. Jak pisze filozof:

Cały przeto, z wielu różnych aktów poznawczych złożony proces poznawania kierowany jest – o ile prawidłowo przebiega – przez ideę dokładnego dostosowania warunków poznawczych do przedmiotu, który mamy poznać, i wykluczenia z nich tych wszystkich elementów, które budzą choćby tylko podejrzeniem, iż płyną z czynników obcych przedmiotowi poznawanemu” (Ingarden, 2005, s. 196).

Zasygnalizowany w tym cytacie niepokój poznawczy zastąpił współcześnie, bardzo wyraźnie także w obszarze badań performatywnych, jednoznaczny pesymizm co do możliwości „prawidłowego przebiegu”, a wręcz sensowności takich dążeń. To oczywiście nie jedyna luka istniejąca pomiędzy współczesnym dyskursem, również fenomenologicznym, a tym obecnym w refleksji Ingardena. Problematiczny jest także wskazywany przez niego status teatru czy

pojawiający się podział doświadczeń na typy: zmysłowy, poznawczy, intelektualny (Różewicz, 2002, s. 27). Wydaje się jednak, że w przypadku większości z nich możliwe są aktualizacje. Uwzględniałyby one z jednej strony takie propozycje jak heterofenomenologia tworząca most do metod empirycznych (Dennett, 2007), a z drugiej feministyczne interpretacje fenomenologii z propozycjami Judith Butler na czele (Fisher, 2000). Część z nich sygnalizuję w dalszej części tekstu. Jednak ich pogłębiona analiza i rozwikłanie wykraczają znacznie poza zakres i cele niniejszej pracy. Nie wpływają one także na potencjalną wartość strukturalną ingardenowskiej konceptualizacji przeżycia estetycznego.

Jednym z kluczowych etapów obcowania z dziełem sztuki jest konkretyzacja uchwyconych wstępnie jakości estetycznych. Gdy na przykład przyglądamy się rzeźbie *Wenus z Milo*, wówczas fakt braku całych ramion i obecność rys na ciele bogini nie przeszkadza nam doświadczać jej fenomenalnej postaci. Brakujące elementy uzupełniamy zgodnie z naszą, ukrytą lub nie, wiedzą i kompetencjami. Możemy przemieścić się wokół niej by zyskać więcej oglądów, ale wspieramy percepcję także naszą unikatową „wyobraźnią” i dopiero na tej podstawie kształtuje się intencjonalny przedmiot estetyczny (Ingarden, 2005, s. 250). Podobne spostrzeżenie czyni współcześnie Gallagher wskazując, że z jednej strony doświadczenie estetyczne opiera się na kompetencjach sensomotorycznych podmiotu lub prościej, na zdolności lub niezdolności do wykonywania określonych działań wobec przestrzeni. „Oferują one specyficzne dla kontekstu możliwości działania; to znaczy, oferują pewne określone afordancje, nawet jeśli blokują inne” (Gallagher & Vara Sánchez, 2021, s. 18). Z drugiej strony natomiast określone afordancje formułowane są przez samo dzieło sztuki i kontekst – przestrzenny, kulturowy, społeczny, etc. – w jakim następuje dane przeżycie. Ten drugi typ afordancji nie sprowadza się jednak wyłącznie do tła. Każde proces twórczy i odbiorczy jest raczej współtworzony przez podmiot poprzez ekologiczną interakcję z otoczeniem. Sprawczość natomiast jest rozproszona na wszystkie ożywione i nieożywione obiekty, w tym materiał, narzędzia, teksty kultury czy przestrzeń (Malafouris, 2013, s. 220).

Rozpoznanie w ingardenowskiej konkretyzacji momentu kategoryalnego porządkowania efektów eksploracji dostępnych afordancji może być kluczem do wskazania w doświadczeniu estetycznym walorów poznawczych. Filozof wyjaśnia, że w procesie tym dokonuje się dwojakiego rodzaju formowanie uchwyconych jakości w:

- 1) Struktury kategoryalne: „Jeżeli np. jakość, która wywołała w nas emocję wstępną, jest smukłością linii kształtu takiego, jak może posiadać ciało ludzkie, wówczas po spercypowaniu tego kształtu ujmujemy go właśnie jako kształt przed sobą. Do jakości danego kształtu fingujemy odpowiedni podmiot cech: ciało ludzkie, a więc nie ten podmiot cech, który ów

kształt w rzeczywistości cechuje (tzn. kawał kamienia czy szmat płótna pokrytego farbami) (Ingarden, 2005, s. 211). W analogiczny sposób z fragmentów wypowiedzi i działań aktorskich może pojawić się Hamlet, jako przykład struktury kategorialnej. Co więcej, wydaje się, że w podobny sposób wykreowane w procesie poznawczym mogą być o wiele bardziej zróżnicowane typy fenomenów, potencjalnie także zupełnie nowe. W odniesieniu do badań performatywnych, w wyniku warsztatów taneczno-teatralnych w formie *PAR* z nieuprzywilejowaną częścią społeczności wytworzony może zostać dla jej przedstawicieli zupełnie nowy model tożsamości. Jako pozytywny wzorzec, rodzaj nowej roli społecznej, ma ona szansę stać się stymulatorem istotnych zmian społeczno-kulturowych. Jest także w dość ewidentny sposób wytworem, efektem badań, który rozwiązuje konkretny problem. Analogicznie, strukturą kategorialną wynikłą z działań artystyczno-badawczych mogą być zupełnie nowe denotacje lub całe pojęcia charakteryzujące określone nowe lub historyczne praktyki, które nie doczekały się jeszcze adekwatnego poznania.

2) Struktury zestroju jakościowego: „Z chwilą, gdy w procesie estetycznym dana nam jest nie jakaś jedna prosta jakość, lecz pewna ich wielość (...), zestrzajają się w jedną całość. (...) Wzajemne zmodyfikowanie się współwystępujących jakości może doprowadzić do pojawienia się całkiem nowej jakości nadbudowanej na owych zmodyfikowanych jakościach. (...) Będę ją nazywał <<jakością zestroju>>. Ponieważ nadaje ona jednolite piętno, postać zestrojowi jakościowemu, więc też bywa od czasu Ehrenfelsa, a potem przez tzw. *Gestaltpsychologie* nazywana także <<jakością postaciową>>, (...) <<postacią>>, <<strukturą>>, <<całością>> (*Ganzheit*) itp. (Ingarden, 2005, s. 213). Ma ona więc charakter abstrakcyjny lub też – z perspektywy poznawczej – stanowi rodzaj wytworzonej wiedzy propozycjonalnej o określonej strukturze (s. 214). Można w tym rozpoznać przede wszystkim potencjalnie głębokie struktury postulowane kiedyś przez Clauda Levi-Straussa, traktowane jako analityczne abstrakcje (Pisarek, 2015, s. 16).

Propozycje Ingardena można dodatkowo wzmacniać spostrzeżeniem, że tak opisane doświadczenie może dotyczyć zarówno odbiorcy jak i twórcy. W pewnym zakresie możliwość taką dopuszczał także polski filozof pisząc o naocznym obcowaniu z percypowaną jakością jako momencie skutkującym pojawieniem się pewnego niedosytu – wewnętrznej chęci uzupełnienia jej zmierzającego do wytworzeniu struktur opisanych powyżej. Mogą one powstawać w ścisłej relacji z konkretnością dzieła, a wówczas „konsument estetyczny dochodzi na podstawie wytworu artysty do pewnej kongenialnej współpracy z twórcą dzieła” – samo w sobie takie spostrzeżenie sugeruje dla filozofa, że procesy obu „mają zresztą wiele wspólnego” (Ingarden, 2005, s. 208). W kontekście sztuki performatywnej, a w szczególności

jej partycypacyjnych wariantów istotnych dla badań performatywnych, wydaje się to zupełnie oczywiste. Przy czym na przykład dla Improvizatora struktury jakościowe mogą ujawniać się bezpośrednio w formie działania. Ruch uginania kolan w *plié* może poprzez schematy cielesne zostać skorelowany na przykład z wyobrażeniem wielkiego tronu lub przywołać wspomnienie siedzenia w kawiarni z przyjacielem. Morrish w formie anegdoty opowiada podczas warsztatów o wspomnieniu swojej matki. Ze względów osobistych nigdy celowo nie czynił jej tematem swojej improwizacji, jednak przez kilka lat po jej śmierci samoczynnie pojawiała się ona jako temat jego performansu. Pamięć matki była więc pewną wyobrażeniową dominantą w jego doświadczeniu i wpływała na konkretyzacje jakości estetycznych jego improwizacji nawet jeśli świadomie Improvizator raczej tego unikał. Przywołując ten przykład Morrish każdorazowo podkreśla jednak, że to co artysta zrobi w takiej sytuacji zależy od jego wyborów. Podobnie w obszarze badań performatywnych tego rodzaju konkretyzacje można rozpoznać w emergentnych pytaniach, treściach i jakościach procesu badawczego (Bolt, 2011, s. 144). Przy czym te przynależą już bardziej do *umysłu środka*.

To jakie bodźce, czy też elementy pola fenomenalnego, staną się stymulantami doświadczenia Improvizatora może być zależne także od ich siły pobudzania. Ingarden pisze przy tym o emocji wstępnej. Pierwszej fazie doświadczenia estetycznego wywoływanej przez jakąś narzucającą się jakość (Ingarden, 2005, s. 200). Jak ujmują to za Husserlem Gallagher i Zahavi:

Cokolwiek zostanie w percepcji dostrzeżone, musi najpierw pobudzić podmiot, musi zatem mieć ustanowioną uprzednio pobudliwą siłę, która przejawia się w tym, że przyciąga uwagę. Czymś takim jest ruch lub głośne dźwięki w otoczeniu. Są one percepcyjnie uderzające, przyciągają naszą uwagę, czy tego chcemy, czy nie (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 145).

Trudno nie zgodzić się z tezą filozofów w perspektywie doświadczenia codziennego, jednak, gdyby był to trwały schemat poznawczy Improvizatora, wówczas większość jego performansów kończyłaby się ekstatycznym ruchem lub krzykiem. Możliwość wyboru wydaje się dawać artystom zmianę postawy z codziennej na estetyczną wywoływana przez emocję wstępną. Następujące po niej naoczne uchwytywanie jakości to faza bardzo aktywnego, intensywnego i twórczego życia jednostki, w której nakierowani jesteśmy na jakości estetyczne, którymi skądinąd może być ekstatyczny ruch lub krzyk. W przypadku procesu twórczego Improvizatora przyjmuje on i doskonali postawę umożliwiającą mu wyłapywanie jak największej gamy takich jakości. Podczas warsztatów Morrisha służy temu wiele ćwiczeń. Jednym z nich jest zadanie wydawania dźwięków z jednoczesnym ruchem. Uczestnicy

warsztatów mają w nim zwracać uwagę, że każdy dźwięk zaczyna się od ułożenia twarzy albo wręcz samej intencji jego wydania, ma też swój środek/apogeum i koniec. Ćwiczenie to oznacza zwykle bardzo powolne działanie, zarówno wokalne jak i motoryczne. Uważliwia jednak na subtelności i odmienne jakości, jakie mogą pojawić się w różnych momentach wykonywania np. tego samego, prostego gestu. W innych ćwiczeniach Morrish wykracza poza fizyczne sensorium otwierając uczestników na wyobraźnię. W jednym z zadań uczestnicy rysują sobie nawzajem na plecach krótkie linie palcami. Bodziec ten, w szczególności odebrany z zamkniętymi oczami, okazuje się niezwykle bogaty, w sposób całościowy lub częściowy bardziej „pobudliwy” może być jego kształt, długość jego wykonywania, siła nacisku, faktura, reakcja określonego fragmentu ciała, itd. Nie oznacza to, że jedna z wymienionych cech musi od razu zająć całą uwagę performerów, raczej, staje się ona przyczółkiem odkrywania nowych afordancji obecnych w danym działaniu i może zostać za chwilę porzucona.

Cecha taka może także przywołać określony obraz lub wyobrażenie, które staje się kolejnym aspektem lub elementem dostępnym dla (pre)refleksyjnej świadomości. „Intencje skierowane na przedmioty <<nierzeczywiste>> charakteryzują się ukierunkowaniem w takim samym stopniu jak zwyczajne spostrzeżenia” (Gallagher & Zahavi, 2015, s. 58). Przedmiotem doświadczenia estetycznego może być więc także filozoficzna teoria lub pojęcie. Wydaje się więc, że z perspektywy świadomości (pre)refleksyjnej wyobraźnia jest przestrzenią, do której dostęp jest uwarunkowany podobnie jak w przypadku rzeczywistego otoczenia. W taki sposób widzi ją Morrish proponując także ćwiczenia doskonalące dostęp do wyobraźni, jej eksplorację podobną do pozyskiwania dodatkowych oglądów *Wenus z Milo*. Z czasem, kolejne iterowane momenty poznania-doświadczenia mogą prowadzić do formułowania treści konkluzyjnych – *umysłu końca*.

Dalszy przebieg procesu improwizacji został opisany już wcześniej. Jako całość w zaskakująco miękki sposób koreluje on tak z modelem wiedzy w *PaR* Nelsona jak i fazami przeżycia estetycznego u Ingardena. Oczywiście, to nie oznacza, że pomiędzy tymi trzeba aparatami pojęciowo-narzędziowymi nie ma aporii. Wręcz przeciwnie jest ich wiele, a w zdecydowanej większości mają charakter aksjologiczny. Dotyczą tego, co powinno być ostatecznym efektem procesu i jakie metody jego ewaluacji – wartościowania są adekwatne. Wydaje się jednak, że zarówno Nelson jak i Morrish i Ingarden zgodziliby się co do słów tego ostatniego:

(...) ostatecznym źródłem i podstawą poznania wszelkiej teorii jest w każdym przypadku bezpośrednie doświadczenie. Wszelkie bezpośrednie doświadczenie posiada swoją charakterystyczną wartość, którą

musimy uznać. (...) Dane doświadczenia nie tylko umożliwiają nam poznanie przedmiotów, lecz mają nadto moc uzasadniającą, motywującą z jednej strony nasze przekonanie, z drugiej weryfikującą uzyskane pojęcia i sądy o danych przedmiotach (Ingarden, 2005, s. 290).

Przy czym nie oznaczają one wcale twardego przekonania o istnieniu ostatecznej prawdy. Tym bardziej, że nawet dla polskiego filozofa kultura zarówno „akty twórcze (generowania), jak i akty percepcji (rekonstrukcji), a także wytwory tej aktywności mają identyczny charakter – konserwatywnych perspektyw – w szczególności z perspektywy nowego materializmu – to w wyraźny sposób odsyła do silnej relacji pomiędzy badaniem i wytwarzaniem rzeczywistości. Rozpoznanie to jest centralne dla badań performatywnych z tą jedyną różnicą, że sprawczości podmiotów tych procesów nie ogranicza się już wyłącznie do sfery intencjonalnej.

Na tym tle, co nie jest też nowym spostrzeżeniem, fenomenologia może się jawić jako – wymagając aktualizacji – dyskurs umożliwiający konceptualizację procesów poznawczych zachodzących w badaniach performatywnych. Oczywiście przyjęcie takiej możliwości nie rozwiązuje wszystkich problemów, pozwala jednak w dużym stopniu rozwikłać te epistemologiczne.

3.2. Konwencja – metodologia

Odrębny zestaw problemów stwarza wymiar dyskursywny – metodologiczny. I w tym przypadku jednak dystans pomiędzy nauką i sztuką wydaje się znacznie mniejszy. Nelson tworząc swego rodzaju instrukcję prowadzenia i promotorskiej opieki na badaniach performatywnymi jako kluczowy element wskazuje ich lokalizację w rodowodzie (ang. *location in lineage*). Odsyła w ten sposób do konieczności umiejscowienia danej pracy w kontekście innych, historycznych i współczesnych zbliżonych form aktywności (Nelson, 2013, s. 34). To nic innego niż konwencja. Jej znaczenie podkreśla fakt, że ostatecznym celem wielu badań prowadzonych w trybie praktyki (performatywnej) jako badania jest wytworzenie nowej wiedzy o niej samej (Kershaw, 2009, s. 111; May, 2015, s. 99). Można go więc dorozumieć jako wysiłek ku rozpoznaniu i zakreśleniu ogólnie akceptowalnej konwencji odróżniającej badania performatywne od innych praktyk. Zarazem tym, co decyduje o celach, narzędziach, metodach i tradycjach wykonawczych użytych w badaniach jest warsztat artysty lub znów – konwencja, w której funkcjonuje. Choć termin ten kojarzy się głównie ze sztuką widowiskową – teatrem – wydaje się wciąż adekwatny dla większości działań typu *performance*. Patrice Pavis definiuje konwencję bardzo precyzyjnie, podkreślając jej autopojetyczny charakter:

Zespół przeświadczeń ideologicznych i estetycznych – wyraźnych lub domniemanych – które pozwalają widzowi na właściwy odbiór przedstawienia; przyjęta domyślnie umowa między autorem a widzem, w myśl której pierwszy komponuje i inscenizuje utwór wg norm znanych i akceptowanych przez drugiego. (Nie chodzi tu o „właściwy” odbiór w sensie: jedyny dobry, ale o zapewnienie warunków koniecznych do spełnienia się komunikacji i przekazania zawartości ideowej i estetycznej dzieła.) Konwencja obejmuje to wszystko, co zapewnia zgodę widowni i sceny, konieczną do zagwarantowania możliwości stwarzania fikcji teatralnej i przyjemności płynącej z odbioru gry dramatycznej (Pavis, 2002, s. 256).

Fakt oczywistego powiązania tej definicji ze sztuką teatralną nie zmienia jej adekwatności dla sztuki performatywnej. Nawet jeśli sednem konwencji *performance* jest przekraczanie istniejących umów, to jednak dzieje się to właśnie dzięki świadomości ich istnienia i obowiązywania zarówno po stronie odbiorcy jak i artysty. Fikcję teatralną w duchu postmodernistycznym zastępuje natomiast relatywność i płynna performatywność rzeczywistości. Co jednak niezmiennie, to odwołanie się do znanych widowni kodów komunikacyjnych umożliwia „przekazanie zawartości ideowej i estetycznej dzieła”.

W tym kontekście konwencja jawi się jako – przynajmniej w pewnych zakresach, odpowiednik metodologii badawczej. Zarówno pierwsza jak i druga są, w swoich paradygmatach, warunkami koniecznymi dla efektywnej, akceptowalnej i zrozumiałej praktyki (Nelson, 2013, s. 66). Badania performatywne są więc przestrzenią wymagającą uzgadniania właśnie tych dwóch porządków. Związane z tym działania pojawiają się nie tylko ze strony sztuki. W obszarze tradycyjnych dyskursów naukowych także pojawia się od dość dawna refleksja, czy faktycznie ukrywanie podmiotowości badacza w publikacji wyników jest uzasadnione. Między innymi przeciwko takim rozwiązaniom formował się zwrot praktyczny. Rośnie więc „świadomość, że prowadzenie badań musi zostać poszerzone o te artystyczne procesy, które już istnieją, ale odfiltrowane ze zwykłego pisania badań” (Steier, 1991, s. 4). Innymi słowy, sfera polegania na intuicji i mniej linearnego przeszukiwania pola badawczego jest naturalną częścią codzienności badaczy, także w naukach ścisłych i empirycznych. Dopiero w momencie publikacji wyników kamuflują oni te etapy, by zrealizować swój performans czystej teorii, wolnej od niekontrolowanych zmiennych. Nie oznacza to oczywiście, że powinno się rezygnować z dążenia do niej. Efektywniejsze wydaje się jednak jasne i jawne uwzględnianie całego kontekstu danego procesu badawczego, by móc faktycznie określić zakres jego wartości wyjaśniającej.

Propozycje takie jak *RBP* Hansen i Bartona częściowo polegają na takiej intuicji. Świetny przykład stanowią także działania João Fiadeiro wraz z Stephanem Jürgensem i Carlą Fernandes. Zespół badawczy prymarnie zainteresował się w sposób krytyczno-teoretyczny

praktyką *real-time composition* Fiadeiro. Zaproponowali artyście dołączenie do jego pokazów w różnych kontekstach – konferencja naukowa, festiwal, itd. Dotyczyły one tej samej pracy związanej z performatywnymi aspektami tworzenia (artefaktów) pamięci i jej przywoływania. Podczas wspólnej rozmowy Fiadeiro zaproponował, by dołączyli do niego i wybrane przez siebie narzędzie badawcze stało się częścią jego performansu (Jürgens & Fernandes, 2017, s. 262). Wraz z pozytywną odpowiedzią do narzędzi badawczych dołączono zwrotnie strategie artystyczne. Zaadaptowano oprogramowanie Isadora³³ służące do przetwarzania materiałów audiowizualnych w czasie rzeczywistym jako element kolejnego performansu Fiadeiro. Jednocześnie użycie tej metody (uwzględniającej także zapis) pozwoliło na stworzenie ściśle skorelowanej z czasowaniem performansu dokumentacji, a dokładniej obszernego katalogu danych dotyczących jego struktury dramaturgicznej, które uzupełniono o notatki o intencji i charakterystyce działania performerów. Materiał ten został później potraktowany jak każde inne dane ilościowe – stworzono wykresy. Pozwoliły na dyskursywną choć osadzoną w języku praktyki, analizę badanych strategii twórczych i sformułowanie szczegółowej teorii ich dotyczącej. Dzięki ścisłemu powiązaniu strategii jakościowych, ilościowych i performatywnych była ona z gruntu osadzona w praktyce, co pozwoliło później na jej późniejsze zaadaptowanie w kolejnych działaniach artystycznych (Jürgens & Fernandes, 2017, s. 270-271). Wyniki zostały także opublikowane w formie artykułów naukowych.

Jeśli za kluczowe elementy w prowadzeniu badań naukowych uznać: sformułowanie hipotezy lub pytania badawczego, skojarzone z tym wskazanie określonego obszaru badawczego oraz wybór metodologii szczegółowej wraz z przyporządkowanymi jej metodami i narzędziami to okaże się, że łatwo można znaleźć analogiczne struktury pomiędzy dyskursem naukowym oraz artystycznym. Ilustruje to poniższa tabela.

Nauka	Sztuka
Pytanie badawcze/Hipoteza badawcza	Problem kulturowy lub społeczny/Pytanie artystyczne
- temat (Co jest przedmiotem badań?)	- temat (Czego dotyczy dany proces? O czym opowiadam?)
- obszar (Jakiego fragmentu rzeczywistości dotyczą?)	- obszar (W jakim kontekście historycznym i społecznym odbywa się dany proces/usytuowane jest dane dzieło?)
- cel (Jaki ma być efekt badań?)	- cel (Jaki ma być efekt danego procesu/dzieła?)
Metodologia	Konwencja

³³ <https://troikatronix.com> [dostęp: 10.10.2021]

(Co będzie kluczowym badaniem kryterium/wskaźnikiem/parametrem?)	(Jaka tradycja artystyczna zostanie wykorzystana?)
Metody (Jak będą prowadzone badania?)	Techniki i strategie twórcze (Jaki charakter będzie miał proces twórczy?)
Narzędzia (Czym będą prowadzone badania?)	Narzędzia (Jakie wykorzystam materiały, scenografie, rekwizyty lub wykonawców?)

Il. 13. Tabela porównująca elementy procesu badawczego i twórczego.

Powyższa tabela jest pod wieloma względami uogólnieniem osadzonym w bardzo konserwatywnie rozumianych porządkach sztuki i nauki. Wydaje się jednak adekwatnie ilustrować podobieństwo dylematów przed jakimi stają artyści-badacze i artystki-badaczki we współczesnym kontekście społeczno-kulturowym. Ten kształtowany jest tak przez wolnorynkową ekonomię, której podlegają równomiernie światy akademicki i artystyczny, jak przez tradycyjne linearne i hierarchiczne dyskursy. Ich krytyka znajduje się w centrum badań performatywnych, zarazem jednak nawet w obrębie przynależnych im struktur możliwe jest przesuwanie się pomiędzy porządkiem naukowym i artystycznym. Potwierdzają to badania Jürgensa i Fernandes, prowadzone zresztą w ramach programu największego europejskiego dysponenta środków na naukę European Research Council. Postawili oni ewidentnie naukowe pytania badawcze, dotyczące jednak kontekstu artystycznego. Wykorzystana przez nich metodologia była prymarnie również czerpana z porządku badań empirycznych, jednak zastosowane we współpracy z Fiadeiro metody stanowiły w praktyce techniki oraz strategie artystyczne. Wciąż jednak, zgodnie z obszarem swoich kompetencji, duet badaczy korzystał prymarnie z narzędzi bliższych dyskursowi akademickiemu choć twórczo wykorzystywanych w danym projekcie. Potwierdzeniem sensowności tego rodzaju praktyk jest obecność wyników realizacji tego projektu z jednej strony na dużych festiwalach sztuk performatywnych (performanse, wykłady performatywne), a z drugiej w formie publikacji wydawanych przez największe wydawnictwa naukowe (Fernandes & Jürgens, 2013; Jürgens & Fernandes, 2017). Podobne założenia stanowiły także podstawę realizowanego przeze mnie projektu dotyczącego dystrybucji uwagi tancerzy we współczesnym teatrze tańca.

Rozdział IV. Moja praktyka

Istotną cechą badań performatywnych, którą w dużej mierze odziedziczyły po zwrocie praktycznym i performatywnym, jest ujawnianie, a wręcz eksponowanie procesu i praktyki badawczej. Ma to dwojaki sens, umożliwia jednocześnie uwzględnienie w odbiorze wyników badań ich niezbywalnego kontekstu – badacza, miejsca i okoliczności w jakich pracuje – oraz lepsze zrozumienie zakresu ich ważności, na który wpływ ma ten sam kontekst. Na tym tle zasadne wydaje się przedstawienie pełnego przebiegu badań dotyczących szeroko pojętej uwagi tancerzy jakie przeprowadziłem w latach 2016-2020. Opis tych badań wraz z ich wynikami jest egzemplifikacją możliwych do podjęcia w polskim kontekście strategii badawczo-artystycznych. Uwzględnienia przy tym uwarunkowania kulturowe, społeczne, ekonomiczne i administracyjne. Zarazem, zgodnie z przedstawioną w roz. II wstępną definicją omawianych tu praktyk, poniższa relacja jest kolejnym cyklem badawczym projektu dotyczącego uwagi tancerzy oraz prowadzonymi przeze mnie badaniami właśnie w zakresie strategii badawczo artystycznych.

4.1. Model badań

Chociaż badania te nie były celowo prowadzone w trybie *AR*, to ich kolejne fazy uwzględniające zróżnicowane metody i strategie można efektywnie opisać właśnie w oparciu o tę strukturę. W efekcie układ tego rozdziału sprawia wrażenie linearnego porządku narracyjnego, a w konsekwencji sugeruje, że prezentowane działania wydarzały się w porządku diachronicznym. Celem tego rozwiązania jest zaprezentowanie praktyki badań performatywnych w możliwie klarowny i pragmatyczny sposób, a zarazem taki, który ujawnia wewnętrzne napięcia jakie je cechują. W praktyce jednak, przedstawione poniżej cykle odpowiadają sferom poszukiwań, które nakładały się na siebie i pod wieloma względami prowadzone były synchronicznie. Natomiast wyjściowym modelem dla sformułowania planu badań była propozycja *RBP*, rozwijana przez Bartona i Hansen. Istniały przy tym dwie kluczowe przesłanki za takim wyborem. Badania prowadzone przez Hansen w University of Calgary mają silnie interdyscyplinarny charakter. Przede wszystkim obejmują jednak połączenie praktyki twórczej z dyskursem nauk o poznaniu – kognitywistyki, a ściślej psychologii poznawczej – oraz wspierającym je porządkiem kulturoznawczym. Ten układ i hierarchia dyscyplin są w pełni zgodne z moimi zainteresowaniami badawczymi

i realizowanymi dotychczas projektami. Wydawały się także adekwatne dla wybranej przez mnie tematyki badań. Wreszcie, nie bez znaczenia był tutaj dostęp do odpowiednich kompetencji, a także kwestie języka i osadzenia kanadyjskiego modelu w obszarze sztuk performatywnych.

Istotne w tym kontekście były także argumenty pozamerytoryczne. Model *research-based practice* zakłada korelację kilku porządków teoretyczno-pojęciowych przy jednoczesnym zachowaniu ich odrębności. W praktyce więc umożliwia przeprowadzenie badań i eksperymentów spełniających wymagania każdego z nich indywidualnie, jak i wskazanie oraz zrealizowanie istniejących możliwości ich łączenia. Poza walorem edukacyjnym – konieczność głębokiego poznania każdego z wykorzystanych dyskursów – propozycja ta umożliwia także sprawne osadzenie badań w dyskursie akademickim. Chociaż interdyscyplinarność jest coraz bardziej oczekiwana, czy wręcz nakazywana cechą działalności uczelni wyższych (Lejzerowicz, 2009, s. 144), w praktyce przepisy dotyczące ewaluacji pracy naukowej, a pośrednio także rynek wydawnictw naukowych³⁴, wymaga dostosowania się do czasem dogmatycznie traktowanych porządków metodologicznych. To oczywiście jest szczególnie trudne, gdy badania dotyczą sztuki i uwzględniają zastosowanie strategii artystycznych. *RBP* jako propozycja kompromisowa zakłada od początku takie formatowanie badań, by umożliwić przedstawienie i przyjęcie ich wyników, choćby częściowych, nawet w najbardziej tradycyjnych kontekstach. Niezależnie od dużej wartości merytorycznej, z perspektywy doktoranta i aktualnych metod parametryzacji osiągnięć młodych badaczy – rozdzielających zwykle te artystyczne od naukowych i nisko wartościującym pierwsze – taka cecha to niewątpliwy walor. Jednak wymienione powyżej czynniki decydujące o zaletach *RBP* są także źródłem największych trudności. W przypadku pracy zespołowej w grupie jednocześnie pracują przedstawiciele różnych dyskursów naukowych i artystycznych. To wymaga dużej gotowości dialogu. W sytuacji opisywanych tutaj badań oznaczało zdecydowanie się na naprzemienne przyjmowanie różnych perspektyw. Każdą z nich sygnalizuję dalej nowym podrozdziałem i zmianą cech dyskursu właśnie.

³⁴ Problem ten jest rozpoznany i szeroko dyskutowany od lat, jednak nie przynosi to żadnych długofalowych zmian. W efekcie system działania publikatorów naukowych – poza wieloma innym patologiami – ma silnie konserwatywny charakter. Czynnikiem ten jest szczególnie problematyczne z perspektywy badań performatywnych, które programowo przełamują istniejące konwencje i porządki (Greenbaum i in., 2003; McCook, 2006).

4.2. Przesłanki podjęcia badań

Tanec współczesny jest sztuką trudną do zdefiniowania. Denotacja tego terminu jest silnie zależna od kontekstu i często nakłada się z takimi terminami jak taniec nowoczesny, *modern dance* i *postmodern dance*. W związku z tym w większości prac krytyczno-teoretycznych autorzy decydują się doraźnie ograniczać jego zakres (Szymajda, 2018, s. 8). Jedną z przyczyn takich trudności może być fakt definiowania tańca współczesnego przez porównywanie go do innych tradycji, przede wszystkim baletu (Klimczyk, 2010, s. 9), a jeśli nie porównywanie to wykorzystywanie tego samego aparatu pojęciowego. Jak słusznie zauważa Wojciech Klimczyk „taniec współczesny to podejście do tanecznego medium stawiające na innowację i eksperyment, a nie zespół ruchowych elementów i ćwiczeń (...). Inaczej mówiąc, taniec współczesny to stan umysłu, nastawienie do praktyki tanecznej, które w wielu wypadkach oznacza niczym nieskrępowany synkretyzm, gdy idzie o korzystanie z istniejących technik” (Klimczyk, 2010, s. 10). Sam w sobie nosi więc kilka istotnych cech, jakie definiują badania performatywne. Najciekawsze jest jednak spostrzeżenie Klimczyka dotyczące umysłu i być może właśnie perspektywa poznawcza ostatecznie byłaby najlepsza do definiowania tańca współczesnego. W nieco innym kontekście, w niemal tych samych słowach o twórcach *postmodern dance* w USA wypowiedziała się Susan Leigh Foster. Według niej poszukując inspiracji twórczych – czerpanych często z pozaeuropejskich tradycji i praktyk – interesowali się stanem umysłu performerów lub jego szczególną świadomością ponad konkretne, ruchowe umiejętności. Stanowi to swoiste echo żywego w twórcach europejskiego pochodzenia kartezjańskiego dualizmu, a z drugiej strony obrazuje ich chęć przełamania go. Nieprzypadkowo zresztą postmodernizm w tańcu formował się w dość silnym związku z fenomenologią tańca. Preliminalna praca Maxine Sheets-Johnstone o takim właśnie tytule została uzupełniona o wprowadzenie Merce’a Cunningham (Sheets-Johnstone, 2015, s. ix-xi), który pod wieloma względami był już choreografem tego okresu. Zainteresowanie percepcją, uwagą i świadomością jest więc bardzo mocno wpisane w taniec współczesny i żywe do dzisiaj. Świadczą o tym liczne badania prowadzone współcześnie w obszarze kognitywistycznych teorii tańca (Bläsing i in., 2010, 2012; Frydrysiak, 2017; Jola & Hansen, 2021; Łucznik, 2015; Ravn & Hansen, 2013).

Jako aktywny obserwator i uczestnik tego procesu (Ciesielski, 2014; Ciesielski & Bartosiak, 2017), a zarazem choreograf i badacz tańca, ja także zacząłem zajmować się tymi – z mojego punktu widzenia – centralnymi dla tańca współczesnego kwestiami w sposób praktyczny. W relacji do nich prymarną przesłanką dla zwrócenia się ku poznaniu oraz

percepcji były moje doświadczenia praktyczne jako tancerza współpracującego z profesjonalnymi zespołami i choreografa. Wielokrotnie podczas pracy doświadczałem i obserwowałem jak kształtowanie działania performerów następuje raczej dzięki modelowaniu jego percepcji niż poprzez precyzyjną dyscyplinę ciała. Zwroty takie jak „słuchaj muzyki”, „zwróć uwagę na postawę”, „patrz na przestrzeń”, „myśl o centrum”, czy wreszcie „przestań myśleć, bądź tu i teraz”, słyszałem o wiele częściej niż „podnieś wyżej nogę”, „zrób to szybciej” czy „wzmocnij mięśnie”. Pozornie to te ostatnie powinny być najważniejsze z perspektywy satysfakcjonującego wykonania tańca – przemieszczenia ciała w czasie i przestrzeni. Jednak często nie są wystarczające nawet w treningu tańca klasycznego (Puttke & Leslie-Spinks, 2018, s. 103) czy też egzekucji innej względnie skodyfikowanej formy. Tym bardziej w procesie tworzenia widowiska tańca współczesnego okazują się relatywnie rzadko wykorzystywane i nieefektywne. Twórcy wolą raczej operować niejednoznacznymi sugestiami kierującymi percepcję wykonawcy na interesujący ich aspekt wykonania niż „wykuwać” odpowiedni efekt bezpośrednio w ciele wykonawcy. Być może wiąże się to z faktem, że, przynajmniej poza obszarem doskonalenia techniki, nie opierają się na precyzyjnej formie, lecz swoistej intuicji procesu. Co więcej, edukacja tancerzy jest w znacznym stopniu oparta na zajęciach obejmujących improwizację, techniki somatyczne czy też, coraz częściej, *task-based choreography*, które nie posługują się bezpośrednio treningiem fizycznym, a uznawane są za źródło kluczowych artystycznych kompetencji. Bez względu na możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy, lepsze zrozumienie procesów poznawczych, a w szczególności percepcyjnych performerów, wydało mi się kluczowe dla zrozumienia i rozwijania tych praktyk, zarówno w zakresie strategii twórczych jak i nauczania.

W ramach tak szeroko i ogólnie zakrojonego projektu poszukiwałem technik, które pozwolą mi – jako praktykowi – zgłębić te zagadnienia. Poszukiwania doprowadziły mnie do *Fighting Monkey (FM)* opracowanego przez Jozefa Frucka i Lindę Kapetanea’ę. Ten zebrany w formie systemu warsztatowego zestaw ćwiczeń okazał się dla mnie wysoce relewantny w praktyce. Jednocześnie miał kilka istotnych z perspektywy prowadzenia badań zalet. Jest to propozycja o relatywnie stabilnej (powtarzalnej) strukturze pod względem programu treningowego, a to w pewnym zakresie ułatwia prowadzenie badań. Jednocześnie warsztaty *FM* są wyraźnie nakierowane na rozwój kompetencji percepcyjnych poza sprawnością fizyczną. (*Fighting Monkey*, b.d.), a tym samym uznałem je za potencjalnie bliższe moim celom badawczym. Kolejną przesłanką było wpisywanie się tej metody w jedną kategorię z innymi, które wywołują współcześnie podobny rezonans wśród tancerzy na świecie. Z jednej strony odwołują się one do sztuk walki, praktyk medytacyjnych i – brzmiącej skądinąd

podejrzanie – naturalności czy też pierwotności w ruchu, a z drugiej strony kontekstów naukowych krążących zwykle wokół psychofizjologii, anatomii i psychologii poznawczej. W tym zakresie *FM*, z jego silną międzynarodowym rozpoznaniem, a także bardzo wysokim poziomem normatywizacji treningu, wydał się uzasadnionym punktem wyjścia dla badania wpływu konkretnego treningu na uwagę tancerzy.

4.3. (Auto)etnografia

Naturalnie, większość wstępnych rozwiązań i intuicji badawczych na tym etapie wynikała z osobistego uczestnictwa w warsztatach Frucka oraz wynikającego z tego przekonania, że ta metoda „działa” – subiektywnych odczuć związanych z efektywnym zastosowaniem ćwiczeń we własnej praktyce. W tym sensie opisywany przeze mnie projekt badawczy rozpoczął się symptomatycznie dla badań performatywnych od „przecucia” (Kershaw, 2009). Metodologiczne wady i zalety związane z uwzględnieniem w dyskursie badawczym osobistego doświadczenia w zostały szczegółowo przeanalizowane przez Susanne Ravn (Ravn, 2016; Ravn & Hansen, 2013, s. 198). Przyjąłem jej argumentację – również osadzoną we własnym doświadczeniu – opartą na założeniu, że bezpośredni dostęp badacza do interesującego doświadczenia jest przede wszystkim wartością dodaną. Zauważa ona, że kompetencje ruchowe badacza (praktykującego tancerza i choreografa) umożliwiają mu obserwację ze „zwiększoną uważnością” (ang. *heightened awareness*), a zarazem zmniejszają dystans poznawczy cechujący zwykle etnografię – wyzwanie znajomości praktyk i ich znaczeń zostaje znacznie zredukowane³⁵. Założenie to jest także zgodne z większością strategii badawczo-artystycznych, stąd przekonanie o zasadności tego wyboru i decyzja o kontynuowaniu badań w porządku (auto)etnograficznym. W ciągu dwóch lat wziąłem trzykrotnie udział w kilkudniowych warsztatach *FM*. Podczas pracy systematycznie notowałem moje spostrzeżenia ze szczególną uwagą na kwestie świadomości:

Odczucie, że moja uważność zaczyna jednocześnie ogarniać całe ciało, tzn. choć nie mam oczu po bokach ciała, to jestem w stanie reagować skutecznie na bodźce peryferyjne – czy to piłka czy to człowiek

Jestem w stanie utrzymać uwagę dłużej, ale ona jest też efektywniejsza/szybsza – szybciej reaguję.

³⁵ Zagadnienie to w sposób szczegółowy omówiłem w jednej z pierwszych publikacji dotyczących tego projektu. Zob. (Ciesielski, 2018)

Pojawiające się czasem uczucie zmniejszania obciążenia, czasem był to krótki moment flow, a czasem po prostu wykonanie zadania wymagało ode mnie mniej, np. koordynacja albo unikanie uderzenia piłką szło mi na tyle dobrze, że mogłem jednocześnie zastanawiać się jak ja to robię lub co będzie dalej.

Wrażenie, że struktura mojego ciała jest bardziej responsywna i elastyczna, w tym sensie, że nie jest pokawalkowana jak ciało robota i aktywniej dostosowuje się do zadań, które pozornie dotyczą np. tylko rąk lub głowy przy relatywnie małej amplitudzie przemieszczenia.

Na początku zdawało mi się, że zacznę móc śledzić kilka punktów jednocześnie, potem jednak to odczucie zamieniło się w mniej ostrą, ale za to szerszą świadomość całości, tzn. moja uwaga nie była skierowana na dwie piłki jednocześnie, ona była skierowana na całą sytuację, wewnątrz której działałem.

Swoją intuicyjną hipotezę dotyczącą efektów percepcyjnych, sformułowaną na poziomie intuicyjnego wglądu w milczącą wiedzę, próbowałam zweryfikować poprzez rozmowy z innymi uczestnikami warsztatów. Choć ich przeżycia zwykle współgrały z moimi intuicjami, refleksje te pozostawały na poziomie indywidualnych, często odmiennych interpretacji. Ta niejednorodność utrudniała moją interpretację wpływu treningu na percepcję tancerzy. Jednocześnie jednak zebrany materiał wskazywał na pewien stopień zgodności co do efektów zajęć wspominanych przez uczestników. Na przykład uczestnicy podobnie wskazywali najważniejsze/najtrudniejsze zadania. Te różnice i podobieństwa skłoniły mnie do poszukiwania bardziej obiektywnego paradygmatu, który zapewniłby stabilną ramę odniesienia, a przede wszystkim pozwolił na sformułowanie teorii dotyczącej tego rodzaju warsztatów, która miałaby odpowiednią wartość wyjaśniającą, a przez to praktyczną.

4.4. Kognitywistyka

W kontekście moich wcześniejszych doświadczeń i wiedzy kognitywistyka była naturalnym wyborem. Stała się ona więc drugą perspektywą badawczą – zgodnie z modelem *RBP* – i niejako w związku z tym wymusiła zaangażowanie w realizację projektu psychologa – Magdaleny Szmytki. Było to niezbędne z dwóch powodów. Pierwszy i decydujący miał charakter czysto kompetencyjny, nie byłem w stanie efektywnie i bezpiecznie przeprowadzić samodzielnych badań z wykorzystaniem narzędzi takich jak zaawansowane testy kognitywne. Druga przyczyna miała charakter formalny – większości takich testów nie można przeprowadzić nie będąc psychologiem. Komisja bioetyczna nie zaakceptowałaby takich

badan, nie mógłbym więc w ogóle skorzystać z części istniejących testów i wreszcie nie byłoby możliwe opublikowanie wyników tych badań. W związku z tym cała niniejsza sekcja relacjonuje badania, które prowadzone były w tym niewielkim zespole, wspieranym przez konsultacje z międzynarodowym gronem badaczek, do którego należały: prof. Susanne Ravn, prof. Corinne Jola, badacze: prof. Dan Zahavi, dr Gabriele Sofia oraz kluczowego dla tej fazy badań stażu naukowego w University of Calgary pod kierunkiem prof. Pil Hansen. Poza Zahavim wszyscy wymienieni badacze są jednocześnie artystami. Odwoływałem się zatem do konkretnego, szczególnego środowiska akademickiego należącego do etni badań performatywnych.

4.4.1. Protokół badań i metodologia

Materiał etnograficzny (tj. autorskie notatki, relacje uczestników i nagrania wideo z warsztatów) posłużyły do zidentyfikowania zestawu kompetencji poznawczych, w przypadku których można spodziewać się poprawy w wyniku treningu *FM*. We współpracy z Szmytkę dokonano wyboru testów empirycznych, które na gruncie istniejącej wiedzy i przykładów dawały szansę sprawdzić, czy przewidywania te są poprawne. Na tym etapie podstawowa i maksymalnie uproszczona hipoteza badawcza zakładała, że udział w warsztatach *FM* może poprawić uwagę, czas reakcji i efektywność percepcji wzrokowo-przestrzennej uczestników. Badanie zostało przeprowadzone na grupie osób rekrutowanych spośród studentów (rok I-IV) Instytutu Choreografii i Technik Tańca Akademii Muzycznej w Łodzi. Różnice w umiejętnościach tanecznych w grupie były ograniczone, ponieważ wszyscy uczestnicy przeszli porównywalny proces edukacji. Studenci zostali losowo przydzieleni do dwóch grup warsztatowych: 1) technika *FM* (grupa *FM*) i 2) technika tańca współczesnego oparta na pracach Rudolfa Labana (grupa *CD*). Praktykę prowadziły dwie wysoko wykwalifikowane, licencjonowane instruktorki. Uczestnicy wyrazili pisemną świadomą zgodę, a badanie zostało zatwierdzone przez Komisję ds. bioetyki badań naukowych Uniwersytetu Łódzkiego.

Badanie składało się z trzech faz testowych: 1) przed treningiem (pre-test), 2) bezpośrednio po (post-test) i 3) dwa tygodnie później (follow-up). Zajęcia taneczne składały się z 20 godzin (nie licząc przerw) zajęć realizowanych przez cztery dni. W pierwszej fazie uczestnicy wypełnili ankietę dotyczącą danych biometrycznych oraz informacji na temat doświadczenia i częstotliwości treningów tanecznych. Uczestników poproszono również o odpowiedź na pięć pytań otwartych w raporcie napisanym tuż po warsztatach. Przeprowadzono także indywidualne wywiady z częścią uczestników. Praktyka grupy *FM*

bazowała na standardowych metodach dla tej techniki. Wśród nich powtarzały się charakterystyczne ćwiczenia z wykorzystaniem piłki tenisowej zwieszanej na długim sznurku. Wykonywano je w parach lub grupach, gdzie zadaniem jednego uczestnika jest poruszanie piłką bardzo blisko drugiej osoby, która z kolei stara się uniknąć uderzenia lub podążać za piłką. Ćwiczenie podczas warsztatów było często modyfikowane, zmiany uwzględniały regulacje długości sznurka, zmianę tempa poruszania piłką, pozycji ćwiczących (np. pozycja stojąca lub niska), trajektorii ruchu piłki i dynamiki ćwiczenia. Kolejne alternacje uzyskiwano poprzez dodawanie dodatkowych zadań, np. wykonywania jakichś dodatkowych działań na komendy głosowe, poruszanie innymi przedmiotami przy jednoczesnym unikaniu piłki lub częściowe ograniczenie ruchomości ciała. To podstawowe zadanie i zestaw jego wariantów służyły jako podstawa, na której rozwijane były dalsze wariacje. Obejmowały one zadania poznawcze, takie jak recytowanie wcześniej zapamiętanej linii i/lub sekwencji liczb na różne sposoby oprócz ćwiczeń fizycznych. Drugi rodzaj ćwiczeń FM, który został wprowadzony w tym badaniu, nazywany jest „koordynacjami”. Są to złożone, powtarzalne frazy ruchowe oparte na ruchu polirytmicznym i policentrycznym. Trzecim rodzajem ćwiczeń są ćwiczenia wytrzymałościowe i medytacyjne inspirowane praktykami takimi jak tai-chi i chi gung.

Grupa CD pierwotnie miała być grupą kontrolną. Ze względu na ilość zmiennych mających wpływ na efektywność ćwiczeń miało to pomóc upewnić się, że uzyskane wyniki faktycznie przewyższają to, co studenci osiągnęliby w ramach normalnych zajęć. W związku z tym warsztat grupy kontrolnej został zorganizowany tak, aby proporcje różnego rodzaju ćwiczeń i zadań odpowiadały ich proporcjom w programie studiów licencjackich. Obejmowały więc – co potwierdzono za pomocą rejestracji audiowizualnej – naukę techniki (40%), tworzenie choreografii lub zadania kreatywne (25%), improwizację (20%) i teorię (15%). Pod względem formalno-estetycznym zajęcia zostały sformułowane z wykorzystaniem narzędzi stworzonych przez Rudolfa von Labana. Pod wieloma względami leżą one u podstawy założeń nauczania choreografii studentów tańca w Polsce. Konsekwentnie, część „teoretyczna” obejmowała krytyczne dyskusje dotyczące zajęć oraz wprowadzenie do koncepcji Labana. Uczestnicy zgłaszali w ankietach, że uznali warsztaty za podobne do ich standardowych zajęć.

Aby uzyskać wgląd w poziom uwagi, a także sprawdzić umiejętności wzrokowo-przestrzenne jako możliwe wskaźniki poprawy zdolności percepcyjnych, zastosowano zarówno standaryzowane narzędzia testowe (Paired Associative Learning Test oraz Spatial Working

Memory Test z baterii testów CANTAB³⁶ oraz kolorowy test łączenia punktów³⁷). Zaletą tego rodzaju urządzeń jest dostępność norm dla analizy wyników oraz potwierdzona efektywność. Jednocześnie zostały one zaprojektowane z myślą o rozpoznawaniu deficytów poznawczych, co ogranicza ich zastosowanie w badaniach osób zdrowych o potencjalnie podwyższonych kompetencjach. W związku z tym przygotowano także alternatywne techniki, aby zwiększyć wrażliwość testów, a jednocześnie uczynić je bardziej adekwatnymi w badaniach tancerzy. W tym obszarze ograniczenie tradycyjnych testów związane jest z ich formą – funkcjonują one albo w formie papierowej albo zdigitalizowanej, przeprowadzanej z wykorzystaniem tabletu lub komputera. Po konsultacjach z prof. Hansen i w oparciu o jej doświadczenia (Hansen, 2016; Hansen & Oxoby, 2017) podjęto decyzję o przygotowaniu dodatkowych technik, opartych na istniejących rozwiązaniach, ale dostosowanych do specyfiki badań. Uwzględniały one elektroniczny i przestrzenny test łączenia punktów, pomiar czasu reakcji na bodźcie (Response Time – RT) w oparciu o to samo, zaprojektowane specjalnie na potrzeby projektu urządzenie oraz testy rotacji mentalnej (Mental Rotation Test – MRT). Metody te zostały tak opracowane, by opierały się na możliwie kinestetycznej interakcji.

4.4.2. Wyniki

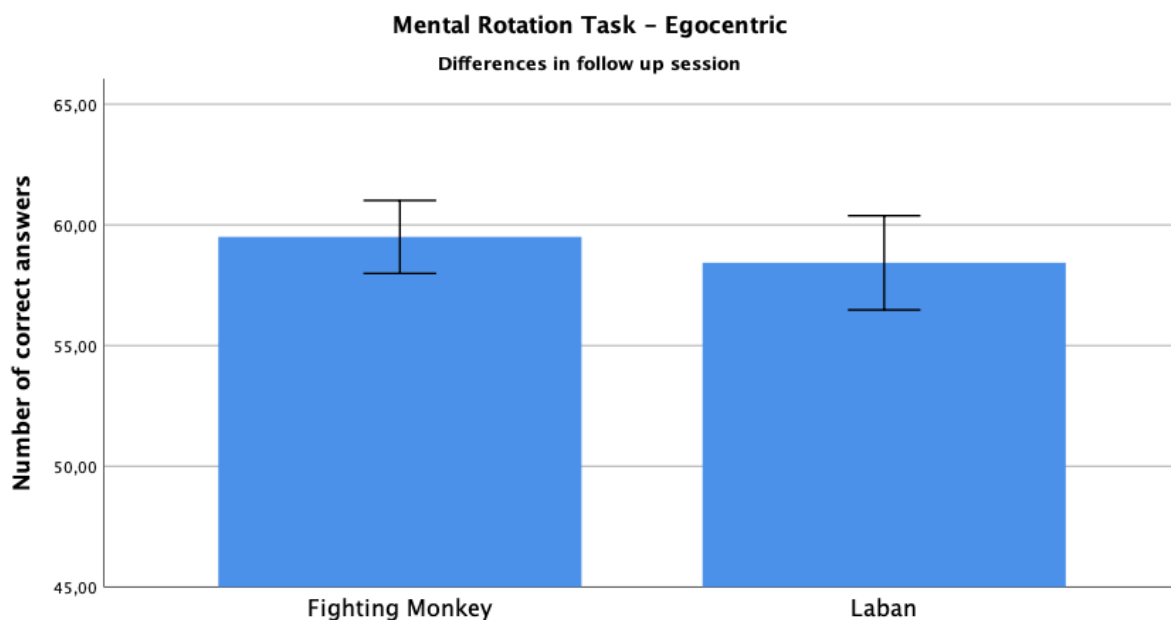
Przeprowadzone testy nie potwierdziły bezpośrednio wstępnych hipotez o wpływie treningu *FM* na poprawę percepcji wzrokowo-przestrzennej i czasu reakcji. Jednak istotne różnice zostały znalezione w teście rotacji mentalnej (MRT) i to jego wyniki zostały poddane szczegółowej analizie. MRT to test zdolności człowieka do mentalnej manipulacji obiektami i rozpoznawania relacji przestrzennych, który był już wykorzystany w badaniach nad tańcem (Jola & Mast, 2005). Na potrzeby projektu został zmieniony tak, aby składał się z fotografii osoby (zamiast standardowych sześciątów) w różnych pozycjach i obróconych pod różnymi kątami (0, 45, 90, 135, 180), które były wyświetlane w losowej kolejności. Wykorzystano obrazy rzeczywistej osoby, aby stymulować bardziej percepcję kinestetyczną niż jedynie wzrokową. Możliwość taka wynikała z istniejących badań (Amorim i in., 2006). Test odbył się w pozycji siedzącej przed laptopem. Uczestnicy wybierali odpowiedź za pomocą dwóch strzałek na klawiaturze. W trakcie zabiegu mierzono dokładność ich wyboru oraz czas reakcji

³⁶ Szczegółowe opisy testów i informacje o ich zastosowaniu można znaleźć na stronie producenta i University of Cambridge: <https://www.cambridgecognition.com/cantab/>

³⁷ Zastosowano spolszczoną wersję testu dystrybuowaną przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego: <https://www.practest.com.pl/ctt-kolorowy-test-polaczen-wersja-dla-doroslych>

(czyli czas pomiędzy pojawieniem się obrazu na ekranie a reakcją klawiatury). Badanie przeprowadzono w dwóch warunkach: (1) *object-based* – w którym uczestnicy oceniali, czy pozycje na dwóch obrazach są takie same (czterdzieści prób na test); oraz (2) *egocentric* – w którym uczestnicy określali, czy osoba na zdjęciu ma uniesioną prawą czy lewą rękę (sześćdziesiąt prób na test).

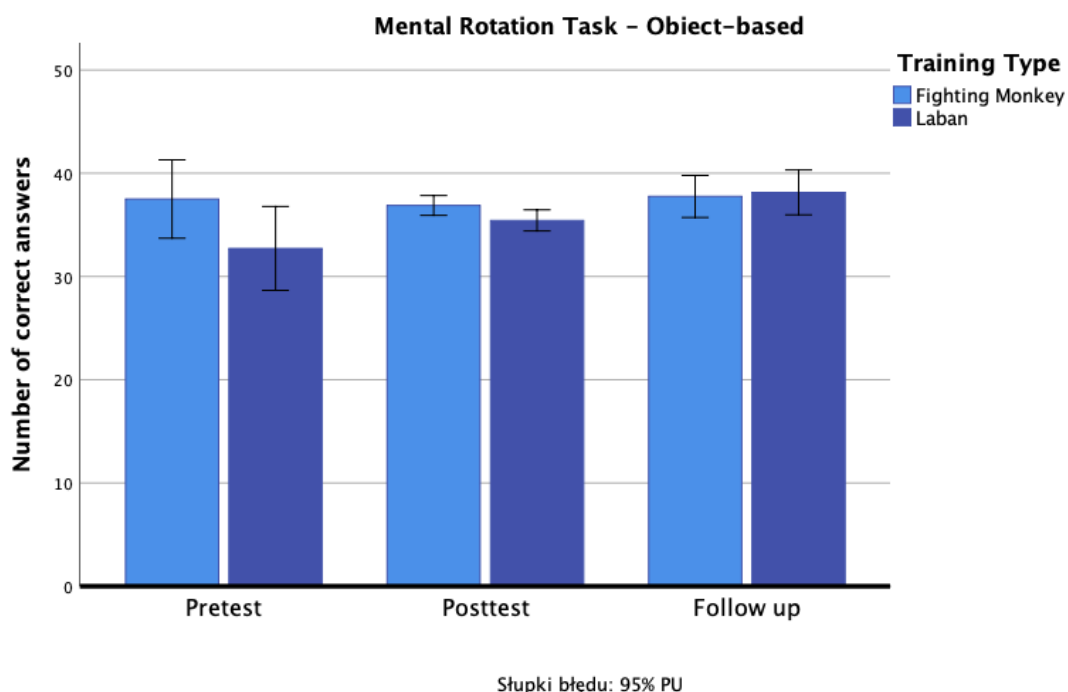
W sumie w dwóch rodzajach warsztatów tanecznych wzięły udział dwadzieścia trzy osoby. Jednak z przyczyn takich jak brak danych lub przypadki znacznego odchylenia od średnich grupowych przeprowadzono – w zgodzie z metodologią statystyczną – pełną analizę tylko piętnastu uczestniczek (*FM* = osiem; *CD* = siedem). Wyniki testu rotacji umysłowej zarówno w grupie *FM*, jak i *CD* wykazały istotną statystycznie poprawę dokładności i czasu reakcji. Ta poprawiona wydajność została również utrzymana w teście uzupełniającym. Mimo, że bodźce były stosowane w kolejności losowej, nie można wykluczyć możliwości, że na poprawę skuteczności uczestniczek wpływ miało rosnące doświadczenie w samym wykonywaniu testu. Pomimo tego ograniczenia wynik wskazuje, że obie praktyki taneczne doświadczane przez dwie grupy wpłynęły na rotację umysłową tancerek. Aby lepiej zrozumieć różnice między tymi dwiema grupami, konieczna była analiza ich działania w określonych warunkach testowych.



Il. 14. Wyniki testu rotacji mentalnej dla pierwszego warunku.

Analiza statystyczna zakłada, że obie grupy mają przed interwencją – w tym przypadku warsztatami – porównywalne umiejętności, co w przypadku dużych prób badawczych łatwo

jest osiągnąć i zweryfikować. Dla małej próby opisywanego eksperymentu nie było możliwe przeprowadzenie klasycznych analiz statystycznych ze z góry założonym rozkładem zmiennej losowej w populacji. W związku z tym zdecydowano się na analizę nieparametryczną. Okazało się, że statystycznie grupa *FM* radziła sobie lepiej w identyfikowaniu, która ręka została podniesiona na zdjęciu (zadanie egocentryczne) niż grupa *CD* ($Z = -2,072$, $p < 0,05$), a ich szybkość nie różniła się istotnie. Jednak w sesji trzeciej (post-test) grupa *CD* była szybsza w czasie odpowiedzi ($Z = -1,97$, $p < 0,05$). Wyniki wskazują, że kobiety trenujące *FM* poprawiły swoje egocentryczne zdolności wzrokowo-przestrzenne (mierzone dokładnością w MRT) i były lepsze w porównaniu z grupą kontrolną po okresie dwóch tygodni. W zadaniu relacyjnym (*object-based*), mimo że uczestniczki zostały losowo przydzielone do grup, kobiety w grupie *FM* były od początku istotnie dokładniejsze niż te z grupy *CD* ($Z = -2,16$, $p < 0,05$ i $Z = -2,137$, $p < 0,05$), podczas gdy szybkość, z jaką reagowały była porównywalna. W trakcie szkolenia kobiety z grupy *CD* istotnie poprawiły swoje wyniki pod względem dokładności, a w sesji kontrolnej nie było statystycznie różnic między nimi a grupą *FM* ($Z = -0,360$, $p = 0,719$). Innymi słowy, ponieważ grupa *CD* była na początku wolniejsza w tym zadaniu, ogólna poprawa ich zdolności do porównywania obrazów była większa niż w grupie *FM*, mimo że grupa ta osiągnęła bardziej zaawansowany poziom.



Il. 15. Wyniki testu rotacji mentalnej dla drugiego warunku.

Istniejące badania z wykorzystaniem MRT silnie sugerują, że dwa warunki przeprowadzonego badania obejmują dwa różne procesy poznawcze (Zacks i in., 2000).

W transformacjach obiektów pozycja obserwatora pozostaje stała, a uczestnicy są faktycznie proszeni o mentalne obrócenie jednego z obiektów – w tym przypadku zdjęcia tancerza – w celu porównania dwóch obrazów. W egocentrycznych zadaniach uczestnicy są proszeni o mentalną zmianę własnej perspektywy i tym samym wyobrażenie sobie obracania własnego ciała w celu podjęcia decyzji, która ręka została uniesiona. Innymi słowy wydają się angażować w proces symulacyjny³⁸, w którym reprezentacje własnego ciała manifestują się w perspektywie pierwszoosobowej (Kessler, 2010). Nie ma jednoznacznych ustaleń czym te procesy się różnią, ponieważ w grę wchodzi szereg innych czynników, które wpływają na wyniki (np. jako rodzaj bodźca, pozycja podmiotu). Istnieją jednak badania z wykorzystaniem neuroobrazowania, które potwierdzają przynajmniej częściowe zróżnicowanie (Wraga i in., 2005). Innymi słowy, podczas gdy oba zadania milcząco wykorzystują zdolności motoryczne, stan egocentryczny wydaje się mieć bardziej kinestetyczny charakter. Wysoka zdolność do interakcji z otoczeniem poprzez natychmiastową koordynację, która jest trenowana w warsztacie *FM* poprzez intensywne działania oparte na interakcji i budowaniu poczucia zagrożenia może wywierać silniejszy wpływ na te kompetencje niż inne ćwiczenia (Steggemann i in., 2011). Poprawa wyników grupy *FM* w rotacji egocentrycznej wydaje się więc logiczna i potwierdza hipotezę o pozytywnym wpływie takiego treningu na procesy percepcyjne. Za interpretację opartą na enaktywnych i ucieleśnionych koncepcjach percepcji przemawia również to, że wykorzystano zdjęcie rzeczywistego, ludzkiego bodźca. Co sprzyja wyższej sprawności osób o dużej sprawności fizycznej (Kaltner i in., 2014). Z drugiej strony, wyższy wynik grupy *CD* w zadaniu relacyjnym sugeruje, że rozwinęli inne, bardziej wyobrażeniowe kompetencje poznawcze. Prosta analiza jakościowa obu warsztatów pozwala na wstępną interpretację tych wyników. W grupie *CD* część kreatywna zajęć opierała się na strategiach wykorzystujących notację ruchu Labana. Tancerze otrzymali notacyjną (obrazową) instrukcję, jak wykonać określoną frazę ruchową w zakresie podstawowych kierunków oraz kolejności działań w czasie. Niezależnie od faktu, że instruktorka pozostawiła im swobodę interpretacji polecenia wykonania tego zadania, musieli najpierw wykonać je mentalnie/wyobrażeniowo. W rezultacie zarówno otrzymane przez nie ćwiczenia jak i test rotacji mentalnej polegały na obrazowaniu ciała jako przedmiotu obserwowanego z zewnętrznej perspektywy. Wyjaśnienie takie wydaje się jednak niepełne i dyskusyjne.

³⁸ Istnieją przekonujące dowody, że ludzka percepcja, przynajmniej w zakresie postrzegania ruchu, zapośredniczona jest przez mechanizm symulacyjny – mózg działa w podobny sposób w momencie wykonywania danego ruchu i obserwowania analogicznego ruchu (Calvo-Merino i in., 2006; Ciesielski, 2014; Cross i in., 2009) Ciesielski str 83).

Wątpliwości wokół mocy wyjaśniającej paradygmatu ilościowego mają zróżnicowane podłoże. Po pierwsze na wyniki testów w małych grupach zawsze wpływają nieproporcjonalnie odstające wyniki – najlepsi lub najgorsi w wykonywaniu testów. Po drugie wyniki badań kognitywistycznych pozostają niejednoznaczne jeśli chodzi o przewagę „ekspertów motorycznych” – istnieją badania, które przyniosły przeciwne efekty, w których osoby trenujące taniec lub sztuki cyrkowe mieli większą poprawność w zakresie rotacji *object-based* (Jansen i in., 2009; Jola i in., 2012). Po trzecie, niezbędne byłoby stworzenie bardziej złożonych testów, ponieważ wyniki uczestników były od samego początku bardzo wysokie, pozostawiając niewiele miejsca na zmierzenie poprawy. Choć taka strategia badawcza byłaby możliwa, jej skuteczność pozostaje wątpliwa. Wreszcie merytorycznie i etycznie kluczowym wyzwaniem w takich okolicznościach jest konieczność – wynikająca z zasad analizy statystycznej – wykluczenia wszystkich osób o mocno odstających wynikach. Trening taneczny to indywidualne doświadczenie, a próba jego standaryzacji, aby zobaczyć ogólny trend na wykresie ujawnia słabość tej metody. Wykluczenie uczestników, którzy z trudnością poradzili sobie z zadaniami lub prześcignęli innych, redukuje niektóre aspekty doświadczenia szkoleniowego na korzyść abstrakcyjnego modelu. Co najważniejsze, przyjęcie takiej strategii i zmniejszenie liczby zmiennych prowadzi również do uzyskania wyników, które są coraz bardziej odległe od rzeczywistego doświadczenia tancerzy, a przez to coraz mniej istotne dla zrozumienia i wspierania ich praktyki. W tym kontekście zasadne wydawało się przeprowadzenie analizy w oparciu o paradygmat fenomenologiczny.

4.5. Fenomenologia

Już samo rozumienie percepcji przez fenomenologów sugeruje możliwe interpretacje. Rozwijając myśl Husserla, Gallagher i Zahavi wskazują, że w ogólnym ujęciu percepcja jest podstawowym elementem w odniesieniu do poznania i działania. Rozróżniają „sygnitywne”, wyobrażeniowe (obrazowe) i percepcyjne sposoby „zamierzania” przedmiotu lub stanu rzeczy na przykładzie: usychający dąb, którego nigdy nie widziałem, ale który słyszałem, stoi na podwórku; Widzę szczegółowy rysunek dębu – lub... sam potrafię dostrzec dąb” (Gallagher i Zahavi 2012: 100).

Jedynie percepcyjna relacja z obiektem pozostaje niezapośredniczona — lub najmniej zapośredniczona — formą bycia z nim. Warsztat *FM* opiera się właśnie na tym, a nie pracy z własnym ciałem jako przedmiotem manipulacji jak dzieje się w praktyce Labanowskiej w zakresie, w jakim została przywołana w eksperymencie. Przynosi to kilka konsekwencji:

1) oddziela świadomość podmiotu od ciała, co w praktyce wymusza przyjęcie jakiejś perspektywy, wobec której przemieszcza się kończyny – promuje to w pewnym sensie sytuację homunculusa, który obserwuje jak przemieszcza się noga względem centrum geometrycznego? centrum ciężaru? czy najmocniejszego punktu naszej percepcji przestrzennej, czyli oczu? Innymi słowy takie podejście – choć może przynosić korzyści dla funkcji wyobraźniowych oraz, niebadanych w naszym eksperymencie, funkcji wykonawczych – dezintegruje podmiotową perspektywę na świat i w konsekwencji może spowalniać zdolności percepcyjne. Według fenomenologów nasza codzienna perspektywa nie jest ani allocentryczna ani egocentryczna, ale somacentryczna. W fenomenologii ciało jako kluczowe medium percepcji, jest rozumiane holistycznie. Nie można stanąć po prawej stronie swojej ręki, jest ona częścią całego ciała, a to z kolei jest podstawowym medium naszego bycia-w-świecie (Merleau-Ponty, 2001, s. 148). Jako takie w codziennym życiu pozostaje przezroczyste. Przestaje takie być, gdy doznaje urazu lub dochodzimy do jego granic – niemożność złapania lub dojrzenia przedmiotu może być momentem spostrzeżenia jego obecności. Może też stać się widoczne, gdy jak w treningu *CD*, chcemy je takim uczynić. Trening *FM*, w którym położony jest bardzo wysoki nacisk na zdolność ciała do adaptacji może potencjalnie czynić to ciało bardziej niewidocznym – mniej przysłaniającym świat. Jest to zresztą zgodne relacjami uczestników warsztatów *FM*:

Doświadczyłam, jak bardzo tancerz NIE MOŻE być rozproszony, jak bardzo MUSI być uważnym na swoje otoczenie, partnerów, sytuacje – to wszystko daje również ogromne pole dla twórczości; korzystanie z tzw. okazji, których normalnie byśmy nie zauważyli.

To kwestia walki z małpą w sobie; czyli zamiast ogniskowania swojej uwagi na jednej rzeczy, np. zamiast pracować tylko jedną nogą, to utrzymywać stan patrzenia i ruchu peryferyjnego. Czyli, nawet jeżeli pracuję tylko jedną nogą (względnie), to korzystam z całego ciała, aby ta noga była w ruchu. Ten punkt stosuje się nie tylko w kwestii holistycznej pracy ciałem, ale również w kwestii pracy z innymi ciałami (przedmiotami w przestrzeni, partnerem, partnerami). Należy pozostawać obecnym.

W kontekście testu MRT może to oznaczać, że uczestnicy treningu zyskiwali szerszy dostęp do kinestetycznej percepcji obrazu na ekranie wobec ograniczeń, jaki on stwarza. Choć pozornie, w szczególności część egocentryczna, predestynowała do działania w przestrzeni allocentrycznej poprzez wymuszenie rozróżnienia prawa-lewa ręka, to jednak faktycznie w tym zakresie zadanie polegało na bezpośredniej koordynacji oko-ręka. Z perspektywy

fenomenologicznej należało wcisnąć przycisk tą samą dłonią, którą unosiła osoba na ekranie. Z grubsza, wykonać czynność bardzo podobną do ćwiczeń w warsztacie FM.

Podobnie mentalne postrzeganie ciała, a więc także rozwijanie kompetencji wyobrażeniowych, można rozpoznać w relacjach grupy CD dotyczących największych wyzwań podczas warsztatu:

Najbardziej wymagające były ćwiczenia związane z techniką Labana, ponieważ wymagały one pracy umysłowej - pamięci i skupienia. Trzeba było stworzyć sekwencję ruchową na podstawie zapisu symbolicznego ruchu wg Labana.

Wyzwaniem było zachować spokój umysłu, jasność widzenia i postrzegania. Trzeba szybko zdefiniować ruch i znaleźć do niego konkretną opozycję, która mogła dotyczyć poziomu, tempa, napięcia, stosunku do drugiej osoby, wszystkiego :)

Było to ćwiczenie z kinetografią, gdy oprócz ciała trzeba było użyć głowy i chwilę pomyśleć zanim zacznie się działać. W ćwiczeniu odczytywaliśmy zapis, następnie przekładaliśmy go na ruch, a następnie mogliśmy modyfikować ruchy-ułożyć własną kompozycję.

W każdym razie, przechodzenie z punktu do punktu z większym zaangażowaniem umysłu jest dla mnie cięższe niż podążanie za ruchem ciała osoby, która go pokazuje.

Uwagi te w jednoznaczny sposób odsyłają do ciała traktowanego jako przedmiot. Jednocześnie, nie wykluczają płynących z kognitywistyki wniosków dotyczących wpływu treningu motorycznego na wykonywanie MRT. Wskazują jednak, że kwestia ucieleśnienia wymaga przemyślenia i być może reinterpretacji.

4.6. Praktyka

Wnioski te, wraz z ich stopniowym pojawianiem się, bezpośrednio wpływały na realizowane przeze mnie w tym samym czasie działania w formatach artystycznych. Okres analiz statystycznych, a później ich interpretacji jest czasochłonnym „kopaniem danych” (ang. *digging data*), w czasie którego kolejne możliwości pojawiają się i są falsyfikowane. Jednocześnie daje to przestrzeń na jednoczesne weryfikowanie ich w praktyce. W czasie

uczestniczenia w różnych warsztatach, które wydawały się interesujące z perspektywy uwagi tancerza – przede wszystkim *FM*, improwizacja solowa Morrisha, ale też *GAGA*, *BMC*, *Skinner-releasing technique* i kontakt-improwizacja – tworzyłem katalog strategii i zadań, które mógłbym wykorzystać dla doskonalenia uwagi tancerzy, jako podstawy ich obecności scenicznej.

W oparciu o model trzech umysłów Morrisha i jego korelację z fenomenologicznym ujęciem poziomów świadomości uporządkowałem ćwiczenia dzieląc je z grubsza na trzy poziomy: 1) pre-refleksyjny – budowanie prymarnej gotowości do działania, rozszerzenia katalogu możliwych spontanicznych odpowiedzi na bodźce; 2) refleksyjny – funkcje wykonawcze, zdolność stymulowania uważności i kierowania uwagi w dynamicznym działaniu; 3) refleksyjno-narracyjny – tematyzowanie działania w kategoriach pojęć i narracji. Tak uporządkowane ćwiczenia weryfikowałem prowadząc warsztaty taneczne w ramach lokalnych programów edukacyjnych lub festiwali. W czasie ich realizacji udawało mi się punktowo układać takie schematy ćwiczeń, dzięki którym uzyskiwałem satysfakcjonującą jakość improwizacji lub wykonawstwa choreografii przez uczestników. Potwierdzała się przy tym intuicja Morrisha, że najwięcej czasu trzeba poświęcić na ćwiczenia *umysłu początku* jako poziomu najbardziej łączącego nas ze światem. Przy tym samo ułożenie i wybór ćwiczeń nie miały wysoce powtarzalnego charakteru. Wynikało to z jednej strony ze zróżnicowania grup, a z drugiej z ograniczonego czasu. Ten utrudniał powtarzanie opracowanych schematów, ale też zmniejszał ich skuteczność. Ustalenia kognitywistów w zakresie procesów uczenia się i rozwijania kompetencji poznawczych wskazują, że faktyczny efekt interwencji widać jeśli jest ona rozłożona w czasie kilku miesięcy i regularna (Moreau i in., 2012). Warunki te są z niemal nieosiągalne w kontekście eksperymentalnego warsztatu dla tancerzy. Jednocześnie zdobyte przeze mnie doświadczenia kilkunastu, kilkugodzinnych lub nawet kilkunastu warsztatów były wystarczające by zastosować je w procesie twórczym.

W 2020 powstał spektakl *Odyseja*, którego ogólne założenia tematyczne i formalne dobrze wyjaśnia tekst programowy:

Choć współczesny świat stoi dla nas otworem, to coraz rzadziej wyruszamy w podróż, która nie tylko jest przygodą, ale też ścieżką wewnętrznej przemiany. Dziś możemy polecieć na koniec świata lub nawet zdobyć z wycieczką Mount Everest, ale to nie oznacza, że przekraczamy jakiekolwiek osobiste granice. Doświadczamy jedynie iluzji rytuału przejścia, którą chętnie wzmacniamy epicką relacją w mediach społecznościowych. Istotą podróży jest to, co po drodze. To otrząśnięcie się z młodzieńczych ideałów i odnalezienie sensu życia – swojej Itaki.

Projekt *Odyseja* to nie tylko przywołanie motywu homerowskiej podróży Odyseusza. To także artystyczna droga od mitologicznego chaosu do poezji kosmosu Kubricka. Spojrzenie w świat, który “wyszedł z formy” rozbudzając w Hamlecie konieczność jego naprawy.

Zapraszamy widzów do miejsca, gdzie podróż się rozpoczyna lub kończy. Na dworcu kolejowym – pomiędzy przyjazdami i odjazdami pociągów – będziemy wspólnie doświadczać wyprawy w różnych jej momentach: tuż przed “wyjazdu”, w chwili zwątpienia oraz w procesie dojrzewania – rytualnej “śmierci do nowego życia”. Każdy uczestnik otrzyma zestaw słuchawkowy, który będzie bramą do intymnego świata wykreowanego przez performerów, a niedostępnego dla przypadkowych przechodniów. Poprzez język teatru i tańca zbadamy, w jakim stopniu archetyp homo viator – człowieka w drodze, jest aktualny dla współczesnego Europejczyka³⁹.

W pracy nad spektaklem począwszy od pierwszej próby wykorzystywałem ćwiczenia zebrane lub stworzone w toku badań. Podobnie jednak jak w przypadku warsztatów, pomimo punktowych sukcesów, nie udawało się w sposób przewidywalny przenieść stanu uważności zbudowanego w ćwiczeniu na sytuację sceniczną symulowaną w próbach. Uznaliśmy, że nie przesadza to błędności założeń, ale trudnością są okoliczności wciąż relatywnie krótkiego procesu tworzenia spektaklu. Zarazem jednak analiza wyników badań empirycznych stała się źródłem innego rozwiązania. Wyniki testów i szczegółowa analiza nagrań z warsztatów *FM* i *CD* wykazały, że pod względem intensywności zajęć i zaangażowania percepcyjnego były one niemal analogiczne. Największa różnica związana była z przyjmowaną perspektywą w działaniu (ego-/somacentryczna lub allocentryczna) i w związku z tym całym sytuacyjnym kontekstem wykonywania ćwiczenia. Innymi słowy, to skierowanie uwagi tancerza na relację z otoczeniem i stworzenie warunków dla dynamicznej, wymagającej pełnego zaangażowania interakcji wydawało się wywoływać i podtrzymywać podniesiony poziom uwagi. Nie musiało to sprowadzać się do postawienia performerów w sytuacji zagrożenia, wystarczyło odpowiednie ułożenie działania i sformułowanie instrukcji.

Zgodnie z tymi wnioskami przeniósłem swoje zainteresowanie na stworzenie takich warunków w samym spektaklu. Podjąłem decyzję o realizacji *Odysei* w przestrzeni publicznej – na dworcu kolejowym. Rozwiązanie to było zgodne z i niejako podsunięte przez tematykę spektaklu. Zarazem zmieniło ono radykalnie strategię pracy nad nim. Zamiast budowania określonych stanów poznawczych i korelowania ich ze żmudnie budowanymi jakościami ruchowymi zacząłem razem z zespołem skupiać się na dwóch czynnikach: sytuacji teatralnej/scenicznej i kluczowej relacji w niej zachodzącej. Sytuacje w pewnym sensie stanowiły konkretne sceny, ale też przejścia między nimi. Uwzględniały wykorzystanie przestrzeni, materiału choreograficznego, ale też ustawienia publiczności. Skoro zrezygnowaliśmy z budowania języka teatralnego *Odysei* na tym, co komunikują swoim działaniem postacie, należało zbudować sceny inaczej. Ten czynnik jeden z performerów,

³⁹ <http://teatrnewszy.pl/index.php/2021/01/09/odyseja/> [dostęp: 3.11.2021]

Paweł Urbanowicz nazwał atmosferą. Kształtowaliśmy ją za pomocą dźwięku i wyboru lokalizacji sceny na terenie dworca – tworzywa pozaaktorskie okazały się tutaj bardzo pomocne. Jednocześnie każda sytuacja powiązana była z konkretną, fizyczną interakcją. Określiliśmy z performerami i performerką – oddzielnie dla każdej sceny – z czym korelują swoje działanie lub jakie są w niej relacje z przedmiotami, przestrzenią lub muzyką i która z nich jest kluczowa dla danej sytuacji. W pewnym zakresie więc odtworzyłem sytuację z warsztatów *FM*: ustaliłem z wykonawcami co jest piłką i jaki ma być charakter interakcji z nią. Jednocześnie, o ile było to potrzebne, każdą bazową interakcję utrudniały czynniki zewnętrzne, związane z przygotowaną choreografią, obecnością publiczności lub organizacją przestrzeni dworca. Spełniały one podobną rolę co dodatkowe zadania lub komendy podawane przez instruktorkę *FM*.

Dokonanie takiej transformacji myślenia o procesie twórczym wywołało kilka istotnych zmian. Dramaturgia widowiska przestała być do końca przewidywalna. Choć jej podstawową strukturę ustanawiały kolejne sytuacje/interakcje i atmosfera zbudowana wokół nich, to jednocześnie każdorazowo konkretna dynamika sceny różniła się. Po kilku pokazach spektaklu udało się tak uporządkować sceny, że choć narracja performansu pozostaje wieloznaczna i otwarta, to pod względem dynamiki dramaturgia nie rozpada się pozwalając widzowi podążać za tokiem wydarzeń. Potwierdzają to zarówno bezpośrednie relacje widzów jak i recenzje przygotowane na podstawie prezentacji w różnych miastach. Niestabilność dynamiki spektaklu jest jednak dużym wyzwaniem dla performerów. Przede wszystkim w zakresie ich pewności i przekonania co do jakości swojego działania, która w tym przypadku nie opiera się na weryfikowalnej estetycznie charakterystyce ruchu do której są przyzwyczajeni. To powoduje dodatkowy niepokój i treść. Ponadto, chociaż co do zasady spektakl nie jest wysoce obciążający fizycznie, to konieczność utrzymania przez niemal godzinę wysokiego poziomu uważności jest bardzo męcząca. Wymusiło to na nas opracowanie metod optymalizacji prób i dużą uważność w organizowaniu harmonogramu pracy, by zachować odpowiedni czas na odpoczynek. Konieczne było także zmodyfikowanie przebiegu rozgrzewki. Paradoksalnie, układając jej przebieg zaczęliśmy korzystać z ćwiczeń, które przygotowałem wcześniej. Zrealizowaliśmy w ten sposób wstępne zamierzenia co do nich, jednak nie tyle rozwijając określone i stałe kompetencje wykonawcze, ile opracowując metodę doraźnego wywołania/przywołania wybranych strategii poznawczych. Te znowu układają się w zróżnicowaną pod względem wyboru ćwiczeń, ale powtarzalną strukturę. Rozpoczynamy od elementów związanych tym, co Morrish określa jako *umysł początku*, by stopniowo

przechodzić ku ćwiczeniom tematyzującym doświadczenie i operującym już pierwszymi – używając terminologii Ingardena – strukturami kategorialnymi⁴⁰.

Wreszcie, każdy kolejny spektakl stanowi iterację procesu badawczego. Obciążenie poznawcze performerów maleje, dzięki stopniowemu uwewnętrznianiu i doskonaleniu wypracowanych strategii oraz taktyk działania w określonych scenach. To paradoksalnie coraz bardziej zmienia charakterystykę scenicznej obecności wykonawców, a tym samym cały spektakl. W tym sensie eksperyment ten – w zgodzie z postulowaną procesualnością badań performatywnych – pozostaje wciąż otwartym doświadczeniem. Jest także doświadczeniem dotykającym znacznie szerszej sfery zagadnień, niż tylko świadomość performerera.

4.7. Wnioski⁴¹

Nieprzewidywane przez nas zróżnicowanie wyników grup w badaniach empirycznych pozwoliło zobaczyć, jak złożony jest trening performerera i jak zróżnicowane kompetencje rozwija. W przypadku *FM* rozwijana jest przede wszystkim percepcja, rozumiana zarówno w kontekście fenomenologii jak i kognitywistycznych paradygmatów związanych z koncepcją *4E*⁴², jako szczególny rodzaj performatywnej interakcji ze światem. Może to mieć konsekwencje dla, sugerowanej zresztą w przytoczonej relacji uczestnika z warsztatów *FM*, “obecności” performerera na scenie. Choć fenomen ten jest interpretowany na wiele sposobów, to w kontekście percepcji można go zobaczyć po prostu jako poziom jego percepcyjnego wychylenia ku światu – im więcej możliwych interakcji z otoczeniem jest dostępne jego percepcji, tym bardziej jest on obecny i czujny na zmiany w jego otoczeniu. W tym sensie doskonalenie tej kompetencji performatywnej właśnie poprzez intensywną pracę z przedmiotami i osobami w zróżnicowanych sytuacjach wydaje się bardziej adekwatne niż praca indywidualna. W konsekwencji, używanie w treningu i pracy twórczej sformułowań, które stymulują uwagę i percepcję performerera poprzez wskazywanie na zewnętrzny względem

⁴⁰ Koncepcja siedmiu bytów teatralnych Tomasza Kubikowskiego wydaje się dobrym punktem wyjścia dla przyszłej analizy tego typu struktur. Autor wyróżnia siedem bytów: realnych, *quasi* intencjonalnych i intencjonalnych, które składają się na doświadczenie estetyczne widza w teatrze dramatycznym. (Kubikowski, 1993)s. 110-113.

⁴¹ Artykuły z obszaru psychologii poznawczej, w szczególności w porządku anglosaskim, mają bardzo uporządkowaną strukturę. Cały niniejszy rozdział oddaje ją w bardzo ograniczonym stopniu, jednak fragment „dyskusja” odsyłała właśnie do tego rodzaju porządku refleksji. Określa się go jako *IMRaD* od *Introduction, Methods, Results and Discussion*.

⁴² Rozumienia poznania jako ucieleśnionego, osadzonego w rzeczywistości, enaktywnego i rozszerzonego poza dany czasowo moment (Menary, 2010, s. 460; Van Gelder, 1995, s. 345)

podmiotu cel jest efektywniejsze, bo nie punktuje błędów, niedoskonałości formalnych wykonania, ale otwiera te modalności percepcyjne, po które w danym momencie nie sięga. Innymi słowy, instrukcja „miej uwagę na przestrzeń” może przynosić efekt w postaci większego wydłużenia ciała, bo taka adaptacja pozycji musi pójść za uwagę (intencjonalnością) skierowaną w odleglejsze punkty otoczenia. To zresztą wydaje się sensem współczesnego performansu tanecznego – modelowanie nowych sposobów bycia-w-świecie, a nie tworzenie ruchomych rzeźb, choć często bywają one bardzo wartościowe.

Wnioski te potwierdziła praktyka artystyczna pracy nad spektaklem *Odyseja*. Założenie stymulowania uważności na konkretne aspekty doświadczenia wykonawcy stało się w tej pracy kluczową strategią twórczą. Pozwoliło to uzyskać oczekiwany efekt obecności scenicznej performerów. Dodatkowo, poprzez odpowiednio zniuansowane uporządkowanie konkretnych scen jako sytuacji poznawczych, mogliśmy tworzyć także zróżnicowane sytuacje sceniczne i tym samym całą dramaturgię spektaklu. Ustalenia te mają na razie stosunkowo początkowy charakter, znajdują jednak potwierdzenie w badaniach empirycznych i dają duży potencjał do rozwijania i stosowania w innych projektach. Wśród możliwych kolejnych pytań są te dotyczące plastyczności wypracowywanych w ten sposób schematów sensomotorycznych, ich związku z emocjami czy zastosowaniem w praktykach terapeutycznych.

Z drugiej strony, trening choreograficzny, w którym uczestniczyła grupa *CD*, choć także jest zakotwiczony w ucieleśnionym poznaniu tancerza, wydaje się rozwijać bardziej kompetencje wyobrazeniowe. Mogą one być funkcjonalizowane jako sensomotoryczne podstawy zdolności do tworzenia kompozycji, projektowania użycia różnych tworzyw spektaklu czy korelowania ruchu z innymi tworzywami twórczymi. Otwarte pozostaje pytanie, na ile te w tym kontekście trening wykonawczy i choreograficzny mogą i powinny być łączone. Być może szersze badania łączące strategie fenomenologiczne i kognitywistyczne pozwoliłyby na stworzenie innego sposobu kategoryzowania umiejętności tancerza i w związku z tym zupełnie inne ich uporządkowanie dydaktyczne.

4.8. Przestrzeń wymiany

Praktyka doprowadziła opisywany proces badawczy znów do wstępnych pytań związanych ze znaczeniem pracy ze świadomością w charakterystyce tańca współczesnego oraz funkcjami jakie może ona spełniać. W różnych modalnościach tego rodzaju praca okazała się podstawowym, strukturalnym budulcem przedmiotu artystycznego jakim jest spektakl oraz

doświadczenia estetycznego jego twórców. Jednocześnie, dzięki związaniu praktyki z innymi porządkami wytwarzania wiedzy, ustalenia te wydają się wykraczać poza jednostkowy projekt i na poziomie pragmatycznym przynosić konkretną wiedzę oraz narzędzia pracy.

Moje wyniki potwierdzają również argumenty Pil Hansen (Hansen, 2017) o wartości łączenia eksperymentów empirycznych z praktyką twórczą dla pogłębienia naszego rozumienia procesów poznawczych tancerzy. Pomogły one częściowo odrzucić opartą na refleksji autoetnograficznej hipotezę, że trening *FM* zwiększa szybkość percepcji tancerzy w większym stopniu niż bardziej tradycyjne formy warsztatowe. W szerszym kontekście oznacza to, że nie da się wyznaczyć prostej korelacji pomiędzy mierzalnymi kompetencjami poznawczymi, a jakościami wykonawczymi performerów na scenie. Istnieje między nimi jednak relacja dynamiczna (Ciesielski & Bartosiak, 2017, s. 5), której rozpoznanie wymaga uwzględnienia większej ilości czynników, w tym przede wszystkim czasu. To odkrycie skierowało również moją uwagę na efekty treningu w grupie „kontrolnej”, które w przypadku opierania się wyłącznie na badawczej intuicji i danych jakościowych mogłyby zostać przeoczone. Natomiast dzięki analizie fenomenologicznej możliwe było powiązanie wykorzystanych w projekcie porządków teoretyczno-pojęciowych skutkujące wypracowaniem konkretnych strategii twórczych. Te zostały zastosowane od razu i stały się źródłem kolejnych danych, umożliwiających dalsze pogłębianie wiedzy w zakresie interesujących procesów. Wreszcie, w sposób całościowy projekt *Funkcje i metody dystrybucji uwagi we współczesnym teatrze tańca* pozwala sformułować nowe pytania dotyczące świadomości i ucieleśnienia, z których część została skontekstualizowana także w niniejszej pracy. Oczywiście, omawiam tutaj wyłącznie merytoryczne efekty projektu, pomijając – mające drugorzędne, ale istotne znaczenie upowszechniające – napisane artykuły oraz zrealizowane spektakle.

Ewaluacja całego projektu badawczego wymaga jednak uwzględnienia także słabości przyjętej strategii. Pierwszą z nich są znaczne niefinansowe koszty projektu, których istotnym źródłem jest podtrzymywanie założenia o spełnianiu wymogów paradygmatycznych kilku porządków dyskursywnych. Choć wybór ten przyniósł opisane powyżej korzyści, jednocześnie z perspektywy samej praktyki badawczej istotnie doprowadził do znacznego spowolnienia i fragmentaryzacji całego procesu. Faktyczne szukanie przestrzeni wymiany pomiędzy porządkami, wskazywane w modelu Hansen i Bartona (Hansen, 2017, s. 32) następowało mozolnie, a ich rozpoznanie pojawiało się zwykle *post factum* – konceptualizowane w momencie krytycznej refleksji po kolejnym cyklu procesu. W innych opisywanych propozycjach strategii takich jak *AsBR*, *RC* lub *a/r/tografia* relacja dyskursów naukowego i artystycznego przypomina bardziej płynną dyfuzję. Choć efekty takich działań trudniej jest

konkretyzować zgodnie z wymaganiami akademickimi, mogą one przychodzić szybciej i być bardziej nieoczekiwane. Wykorzystany model *RBP* nie promuje także rozwiązań zmierzających ku ewolucji form upowszechniania wyników badań. Pojawiają się one przez to, tak jak w przypadku opisanego projektu, także w sposób fragmentaryczny i niemal zawsze priorytetyzujący formę tekstową. Podobnie niniejszy tekst, choć stanowi możliwie pełną relację z procesu badawczego, pomija bardzo wiele istotnych danych i wniosków, które – przynajmniej na tym etapie – komunikują się efektywniej w formie widowiskowej. Ostatecznie więc, zalety propozycji Hansen i Bartona stanowią, z innej perspektywy, także jej wady.

Zakończenie

Proponowana tutaj koncepcja pre-paradygmatu badań performatywnych ma charakter wstępny i przede wszystkim deskryptywny. Jak starałem się to przedstawić i uzasadnić, jest to kategoria pozwalająca w uzasadniony sposób objąć bardzo zróżnicowane strategie badawczo-artystyczne. Jednocześnie jednak, pojęcie to odsyła do performatywności jako czynnika prymarnie charakteryzującego opisywane w niniejszej pracy praktyki. Ich rdzeniem, przynajmniej w kontekście sztuk takich jak teatr, taniec, performance i pochodne, jest zauważenie, że performowanie jest samo w sobie strategią kreującą nie tylko rzeczywistości, ale też wiedzę o niej. Stąd to *performance as research* rozumiany nie przez pryzmat jego punktowych zastosowań, a rodzaj strategicznej zmiany podejścia do nauki jest tak wartościowy. Jaki taki przynosi najwięcej zmian tak pod względem epistemologicznym, jak i metodologicznym i ontologicznym. Jest to zauważalne także na przykładzie opisanego projektu dotyczącego uwagi tancerzy, w którym to przyjęcie performansu jako wiodącej perspektywy kształtowało i zarazem scalało interdyscyplinarny proces badawczy na każdym jego etapie. Zarazem jednak zasadne wydaje się niezajmowanie się wyłącznie porządkiem performatywnym, który zresztą jako aparat teoretyczno-pojęciowy sam dynamicznie zagarnia kolejne obszary rzeczywistości społecznej i kulturowej. Fakt ten odzwierciedla także niniejsza praca, które niejako z konieczności często wykracza poza wskazywany tytułem zakres. Walorem takiego rozwiązania jest jednak przyjęcie szerszej perspektywy na współczesne relacje nauki i sztuki.

Choć z perspektywy wartości poznawczych strategie artystyczne relatywnie łatwo wpisać w porządek dyskursywny nauki, a taktyki i metody naukowe uczynić wartościowymi rozwiązaniami poszukiwań artystycznych (Elkins, 2009, s. 105), to z perspektywy kulturowo-społecznej przemieszczenia są już bardzo nieoczywiste. Można wskazać przynajmniej kilka trudności, które nie wynikają z samej struktury ani też efektów działań artystów-badaczy i artystek-badaczek. Od projektów i tekstów naukowych wymaga się konkretnego wpisania w istniejące, konserwatywne dyskursy, a przy tym zadbania o komunikatywność w ich obrębie. W przypadku sztuki sytuacja jest wręcz przeciwna. Waloryzowane jest nowatorstwo i oryginalność – przełamywanie tradycji jest współcześnie jedną z kluczowych wartości, jakie pozwalają artyście osiągnąć sukces i kontynuować swój rozwój. Trudno pogodzić te wartości i wyobrazić sobie np. uporządkowany i uniwersalny system odwoływania się do innych tekstów

– cytowania – wewnątrz spektakli. Wyzwaniem nie jest tutaj nawet formalne rozwiązanie tego problemu, ile ryzyko zarzucenia artyście, że nie jest twórczy i unikatowy. Choć zarówno historycznie (np. Szekspir) jak i współcześnie kwestie oryginalności są niejednoznaczne i silnie negocjowane w sztuce, to wciąż wybór ścieżki badawczo-artystycznej jest ryzykowny i wciąż jeszcze oznaczający realnie osadzenie się w porządku akademickim. Ma to związek z jednej strony z gospodarką wolnorynkową, która wchłania i monetyzuje tak wiedzę jak i sztukę, a w efekcie czyni dostęp do nich zależny od posiadanego kapitału. Z drugiej strony istotne są także oczekiwania odbiorców, którzy w ponowoczesności nastawieni są raczej na poszukiwanie coraz mocniejszych doznań przyjemności niż poszerzania wiedzy. Duże znaczenie ma także fakt, że strategie badawczo-artystyczne realizowane w pełni są bardzo kosztowne, jeśli mają być prowadzone w celach szerszych niż rozwiązywanie problemów lokalnej społeczności. Ośrodki skupiające artystów-badaczy są rozproszone i nieliczne, komunikacja między nimi wymaga więc znacznej i kosztownej mobilności w szczególności, jeśli wziąć pod uwagę, że realna wymiana wymaga transportu także przedmiotów artystycznych – przewożenia rzeźb, spektakli, etc. Wprawdzie w coraz większym stopniu zastępują to narzędzia internetowe, jednak jest to wbrew założeniu o osadzeniu badań performatywnych w żywym, fizycznym kontakcie. Co więcej, fundusze na naukę i sztukę są tak czy owak w skali świata niższe od oczekiwanych, co sprzyja dużej konkurencyjności. To skutkuje często animozjami powstającymi na gruncie obaw, że np. artyści wchodzą do środowiska akademickiego jedynie po to, by zyskać dostęp do jego zasobów (Biggs, 2009, s. 73). W praktyce ich możliwości w tym zakresie są mocno ograniczone, bo działania artystyczno-badawcze z trudem dają się waloryzować w istniejących akademickich schematach ewaluacji i parametryzacji. Niełatwo jest określić ich *impact*, gdy porównywane są i oceniane w taki sam sposób jak na przykład projekty z dziedzin inżynierskich czy informatycznych. Wszystkie te czynniki sprawiają, że wybór ścieżki artystyczno-badawczej jest drogą licznych kompromisów, a te znowu ograniczają realną efektywność omawianych tu strategii.

Mimo wszystko, badania performatywne wydają się być jednym z najważniejszych i najciekawszych kierunków rozwoju współczesnej humanistyki. Jak zauważa Nelson, mogą one stać się punktem zwrotnym w rozwoju nauki (Nelson, 2013, s. 72). Być może, choć to ryzykowna teza, można ona pierwszy raz od wieków zostać zaktualizowana przez sztukę, a nie odwrotnie (Saltz, 2001, s. 154). Paradoksalnie, przyczyną takiej zmiany może być znowu sama sztuka, a konkretniej fakt, że jest fenomenem o ogromnej złożoności. Obejmuje wiele czynników, które wchodzą ze sobą w interakcje wytwarzając często nieprzewidywalne synergie (Corning, 2002, s. 23-24). Badanie jej wciąż jest wyzwaniem, a gdy tak wytworzone narzędzia

zostają zastosowane w innych porządkach należy podjąć ponownie znaczny i być może bardzo ożywczy dla nauki wysiłek pogłębionej refleksji nad jej celami oraz metodami.

Spis ilustracji

Il. 1. Model Research-based practice. Źródło: Hansen & Barton, 2009, s. 132.	39
Il. 2. Model procesu studio-research. Marshall, 2010, s. 79.	48
Il. 3. Model action-research. Lewin, 1946, s. 42	74
Il. 4. Model action-research. J. McNiff & Whitehead, 2008, s. 45.....	77
Il. 5. Model sieci performance as research. Dreyer-Lude, 2017, s. 83.	103
Il. 6. Tabela porównująca badania ilościowe, jakościowe i performatywne, opracowana na podstawie: Berrol, 2000, s. 43.	110
Il. 7. Kontinuum badawcze cz. 1. Beck i in., 2011. s. 690.....	117
Il. 8. Kontinuum badawcze cz. 2. Beck i in., 2011. s. 690.....	118
Il. 9. Kontinuum performatywne cz. 1. Beck i in., 2011. s. 691.....	119
Il. 10. Kontinuum performatywne cz. 2. Beck i in., 2011. s. 691.....	120
Il. 11. Relacje pomiędzy uczestnikami procesu badawczego.	125
Il. 12. Zaktualizowany schemat typów wiedzy Robina Nelsona. Ciesielski, 2018, s. 142,...	131
Il. 13. Tabela porównująca elementy procesu badawczego i twórczego.....	173
Il. 14. Wyniki testu rotacji mentalnej dla pierwszego warunku.	183
Il. 15. Wyniki testu rotacji mentalnej dla drugiego warunku.	184

Bibliografia

- Abramović, M., & Heathfield, A. (2017). Liquid Knowledge. Marina Abramović in Conversation with Adrian Heathfield. W L. Essling (Red.), *The Cleaner—Marina Abramovic* (English edition). Moderna Museet, Louisiana Museum of Modern Art, Bundeskunsthalle.
- Amorim, M.-A., Isableu, B., & Jarraya, M. (2006). Embodied spatial transformations: „Body analogy” for the mental rotation of objects. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(3), 327–347. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.3.327>
- Ankiersztejn, M. (2017). Wibracje – cykl fotografii. W M. Bartosiak & T. Ciesielski (Red.), *Strategie choreograficzne. Nowe perspektywy* (s. 161–175). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8088-820-3.14>
- Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Wydawnictwo Diecezji IVłpińskiej „BERNARDINUM”.
- Arnheim, R., Mach, J., & Wydawnictwo Officyna. (2013). *Sztuka i percepcja wzrokowa: Psychologia twórczego oka*. Officyna.
- Augé, M. (2008). Nie-Miejsca. Wprowadzenie do antropologii nadnowoczesności (fragmenty) (A. Dziadek, Tłum.). *Teksty drugie*, 4, 127–140.
- Austin, J. H. (1999). *Zen and the brain: Toward an understanding of meditation and consciousness*. mit Press.
- Austin, J. L. (1993). *Mówienie i poznawanie* (B. Chwedończuk, Tłum.). PWN.
- Bacon, J. (2010). The voice of her body: Somatic practices as a basis for creative research methodology. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 2(1), 63–74. https://doi.org/10.1386/jdsp.2.1.63_1
- Barnes, B. (2001). Practice as collective action. W T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Barney, D. T., & Kalin, N. M. (2014). The Poster and the Poster: Critical Arts-Based Research as Dissensual Aesthetics. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 14(6), 595–605. <https://doi.org/10.1177/1532708614548131>
- Barone, T. (2001). *Touching eternity: The enduring outcomes of teaching*. Teachers College Press.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE.

- Barrett, E., & Bolt, B. (Red.). (2007). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry*. I. B. Tauris.
- Barthes, R. (1999). Śmierć autora (M. P. Markowski, Tłum.). *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1/2 (54/55), 247–251.
- Barthes, R. (2001). The death of the author. *Contributions in Philosophy*, 83, 142–148.
- Barton, B. (2017). Introduction I. Wherefore PAR? Discussions on “a line of flight”. W A. Arlander, B. Barton, M. Dreyer-Lude, & B. Spatz (Red.), *Performance as research: Knowledge, methods, impact* (First edition, s. 1–19). Routledge.
- Bartosiaak, M., & Habrajska, G. (Red.). (2018). *Nauka (płynąca ze) sztuki—Sztuka (uprawiania) nauki* (Wyd. 1). Wydawn. „Primum Verbum”.
- Barut, A. (2020). Nowy materializm jako ideologia postponowoczesności. Spojrzenie krytyczne. *Studia Polityczne*, 47(3), 85–108.
<https://doi.org/10.35757/STP.2019.47.3.04>
- Bateson, M. C. (1994). *Peripheral visions: Learning along the way*. HarperCollins.
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja* (S. Królak, Tłum.). Wydaw. Sic!
- Beck, J. L., Belliveau, G., Lea, G. W., & Wager, A. (2011). Delineating a Spectrum of Research-Based Theatre. *Qualitative Inquiry*, 17(8), 687–700.
<https://doi.org/10.1177/1077800411415498>
- Bella, K. (2011). *The tao of stuckness: A heuristic art-based inquiry into following the thread of the stuck experience*. California Institute of Integral Studies.
- Berrol, C. F. (2000). The spectrum of research options in dance/movement therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 22(1), 29–46.
- Bielecka-Prus, J. (2014). Wykład jako performans. Performans jako wykład. Performatywne wymiary praktyki badawczej. *Zeszyty Naukowe KUL*, 57(4), 25–44.
- Bielecka-Prus, J., & Pepaś-Skowron, A. (2016). Dynowskie doświadczenia badań tradycji weselnej z zastosowaniem etnografii performatywnej. *Sztuka i Dokumentacja*, 14, 63–73.
- Biggs, S. (2009). New Media: The ‘First Word’ in Art? W H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts* (s. 66–82). Edinburgh University Press.
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *October*, 110, 51–79.
<https://doi.org/10.1162/0162287042379810>
- Blain, M., & Minors, H. J. (Red.). (2021). *Artistic Research in Performance Through Collaboration*. PALGRAVE MACMILLAN.

- Bläsing, B., Calvo-Merino, B., Cross, E. S., Jola, C., Honisch, J., & Stevens, C. J. (2012). Neurocognitive control in dance perception and performance. *Acta Psychologica*, 139(2), 300–308. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2011.12.005>
- Bläsing, B., Puttke-Voss, M., & Schack, T. (Red.). (2010). *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills*. Psychology Press.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2003). An Introduction to the Arts and Narrative Research: Art as Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 506–514. <https://doi.org/10.1177/1077800403254394>
- Bolt, B. (2007). The Magic is in Handling. W E. Barrett & B. Bolt (Red.), *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry* (s. 27–34). I. B. Tauris.
- Bolt, B. (2011). *Heidegger reframed: Interpreting key thinkers for the arts*. I.B. Tauris.
- Bolt, B. (2016). *Artistic research: A performative paradigm*.
- Bonecki, M. (2007). Wzajemne uwikłanie poręczności i obecności w kontekście praktycznego rozumienia prawdy u Heideggera. *Przegląd Filozoficzny-Nowa Seria*, 61.
- Bourriaud, N., Białkowski, Łukasz. (2012). *Estetyka relacyjna*. Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK.
- Braidotti, R., Bednarek, J., Kowalczyk, A., & Wydawnictwo Naukowe PWN. (2014). *Po człowieku*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bresler, L. (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52–69. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650499>
- Brewster, A. (2009). Beachcombing. W H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts* (s. 211–228). Edinburgh University Press.
- Bryda, G., & Martini, N. (2016). W stronę ontologii pola badań jakościowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4).
- Buchler, J. (1955). II. QUERY. W *Nature and Judgment* (s. 56–101). Columbia University Press.
- Burzyńska, A. R. (2017). *Praca na rzeczywistości: Ślady dokumentalności w procesie twórczym "Lalka"*.
- Cahnmann-Taylor, M. (2017). Arts-based research Histories and new directions. W. M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.
- Calvo-Merino, B., Grèzes, J., Glaser, D. E., Passingham, R. E., & Haggard, P. (2006). Seeing or Doing? Influence of Visual and Motor Familiarity in Action Observation. *Current Biology*, 16(19), 1905–1910. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2006.07.065>

- Candy, L. (2006). *Practice Based Research: A Guide*. 19.
- Carlson, M. (2007). *Performans*, tłum. E. Kubikowska, red. Naukowa: T. Kubikowski. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Carr, W. (2010). Filozofia, metodologia i badania w działaniu. W H. Červinková & B. D. Gołębiak (Red.), & K. Liszka (Tłum.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Carter, P. (2004). *Material Thinking: The Theory and Practice of Creative Research*. Melbourne University Publishing.
- Červinková, H. (2012). Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 1(57).
- Červinková, H., & Gołębiak, B. D. (2010). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Červinková, H., & Gołębiak, B. D. (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chmielewska-Banaszak, D. (2010). *Wiedza milcząca w nauce. Koncepcja Michaela Polanyi'ego*.
- Ciesielski, T. (2014). *Taneczny umysł. Teatr ruchu i tańca w perspektywie neurokogniwistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/7969-158-6>
- Ciesielski, T. (2017). Sense-action–praktyka-jako-badanie rozpoznana ex post. W Bartosiak M., Ciesielski T.(red.), *Strategie choreograficzne. Nowe perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Muzyki i Tańca, Łódź-Warszawa 2017; Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Muzyki i Tańca.
- Ciesielski, T. (2018). Interdyscyplinarna analiza zagadnienia uwagi tancerza w kontekście warsztatu Fighting Monkey Jozefa Frucka i Lindy Kapetanei. *Studia Choreologica*.
- Ciesielski, T. (2019). Uwaga a doświadczenie estetyczne improwizatora Warsztat Andrew Morrisha. *Studia Choreologica*.
- Ciesielski, T., & Bartosiak, M. (Red.). (2017). *Strategie choreograficzne: Nowe perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Muzyki i Tańca.
- Codd, R. T. (Red.). (2018a). *Practice-based research: A guide for clinicians*. Routledge.
- Codd, R. T. (Red.). (2018b). *Practice-based research: A guide for clinicians*. Routledge.
- Cole, A. L., McIntyre, M., & Burns, L. (2006). *The Alzheimer's Project: Living and dying with dignity*. Backalong Books.
- Conrad, D. (2006). Justice for youth versus a curriculum of conformity in schools and prisons.

- Journal of the Canadian association for curriculum studies*, 4(2).
- Cook, A. (2007). Interplay: The method and potential of a cognitive scientific approach to theatre. *Theatre Journal*, 579–594.
- Corning, P. A. (2002). The re-emergence of “emergence”: A venerable concept in search of a theory. *Complexity*, 7(6), 18–30.
- Crispin, D. (2015). Artistic Research in/as Composition: Some Case Notes. W *Patterns of Intuition* (s. 317–327). Springer.
- Cross, E. S., Kraemer, D. J. M., Hamilton, A. F. d. C., Kelley, W. M., & Grafton, S. T. (2009). Sensitivity of the Action Observation Network to Physical and Observational Learning. *Cerebral Cortex*, 19(2), 315–326. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn083>
- Davis, W. H. (1972). *Peirce's Epistemology*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-2802-8>
- Delahunta, S., McGregor, W., & Blackwell, A. (2004). Transactables. *Performance Research*, 9(2), 67–72. <https://doi.org/10.1080/13528165.2004.10872012>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Tysiąc plateau* (J. Bednarek & M. Herer, Tłum.). Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Dennett, D. C. (2007). Heterophenomenology reconsidered. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(1–2), 247–270. <https://doi.org/10.1007/s11097-006-9044-9>
- Derra, A. (2011). Obiektywność spleciona z męskością, czyli o języku nauki z perspektywy feministycznej. *Teksty Drugie*, 4, 49–68.
- Descartes, R. (1970). *Rozprawa o metodzie* (W. Wojciechowska, Tłum.). PWN.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Tarcher Perigee.
- Domańska, E. (2007). „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce. *Teksty Drugie*, 5.
- Domańska, E. (2010). Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka? *Teksty drugie*, 1–2, 45–55.
- Douglas, A., Scopa, K., & Gray, C. (2000). Research through practice: Positioning the practitioner as researcher. *Working Papers in Art and Design*, 1.
- Dreyer-Lude, M. (2017). Introduction II. Threads. Linking PAR practice across spectrums. W A. Arlander, B. Barton, M. Dreyer-Lude, & B. Spatz (Red.), *Performance as research: Knowledge, methods, impact* (First edition). Routledge.
- Eales, L., & Peers, D. (2016). Moving Adapted Physical Activity: The Possibilities of Arts-Based Research. *Quest*, 68(1), 55–68. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1116999>

- Eco, U. (1994). *Poetyka dzieła otwartego. Forma i nieokreśloność w poetyce współczesnych* (J. Gałuszka, Tłum.). Czytelnik.
- Eisner, E. W. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational researcher*, 10(4), 5–9.
- Eisner, E. W. (2017). Persistent tensions in arts-based research. W M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (s. 16–27). Routledge.
- Elkins, J. (2009). *Artists with PhDs: On the new doctoral degree in studio art*. New Academia Publishing Washington, DC.
- Erlacher, M. D. W. (30). *30 Years of Educational Reform through Action Research: Traces in the Austrian School System*.
- Fals Borda, O. (2010). Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: Pochodzenie i wyzwania. W H. Červinková & B. D. Gołębnik (Red.), & M. Lavergne (Tłum.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 285-230). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2003). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities* (1. paperback ed). Basic Books.
- Feldman, E. B. (1964). Works of Art as Humanistic Inquiries. *The School Review*, 72(3), 309–318. <https://doi.org/10.1086/442706>
- Fernandes, C., & Jürgens, S. (2013). Video annotation in the TKB project: Linguistics meets choreography meets technology. *International Journal of Performance Arts & Digital Media*, 9(1), 115–134. https://doi.org/10.1386/padm.9.1.115_1
- Feyerabend, P. K. (1995). Przeciwnie metodzie (S. Wiertelski, Tłum.). *Nowa krytyka*, 6, 105–178. *Fighting Monkey*. (b.d.). Pobrano 1 marzec 2018, z <https://fightingmonkey.net>
- Finley, S. (2008). Arts-Based Research. W J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage Publications.
- Finley, S. (2011). Critical arts-based inquiry. W *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 435–450). Sage Los Angeles, CA.
- Finter, H. (2015). Doświadczenie estetyczne jako praktyka krytyczna: Teatrologia stosowana w Giessen 1991-2008 (M. Borowski & M. Sugiera, Tłum.). *Didaskalia*, 129, 72–81.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *Estetyka performatywności* (M. Borowski & M. Sugiera, Tłum.). Księgarnia Akademicka.
- Fisher, L. (2000). Phenomenology and Feminism: Perspectives on their Relation. W L. Fisher

- & L. Embree (Red.), *Feminist Phenomenology* (T. 40, s. 17–38). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-015-9488-2_2
- Fleishman, M. (2012). The Difference of Performance as Research. *Theatre Research International*, 37(01), 28–37. <https://doi.org/10.1017/S0307883311000745>
- Freeman, J. (2010). *Blood, sweat & theory*. Libri Pub.
- Frydrysiak, S. (2017). *Taniec w sprzężeniu nauk i technologii. Nowe perspektywy w badaniach tańca*. Wydawnictwo Officyna, Instytut Muzyki i Tańca.
- Gablik, S. (1991). Toward an ecological self. *New Art Examiner*, 18(5).
- Gallagher, S., & Vara Sánchez, C. (2021). *Performance/art: The Venetian lectures*.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2015). *Fenomenologiczny umysł* (M. Pokropski, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garoian, C. R. (1999). *Performing pedagogy: Toward an art of politics*. Suny Press.
- Geimer, A. (2015). Varieties of “Sociological Enlightenment”: Critical Arts-Based Inquiry versus German Reconstructive Social Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(1), 16–35. <https://doi.org/10.1177/160940691501400104>
- Giguere, M. (2015). Dance education action research: A twin study. *Research in Dance Education*, 16(1), 16–32. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.971231>
- Gillick, L. (2000). *Renovation filter: Recent past and near future: on the occasion of the exhibition Liam Gillick, Renovation Filter: Recent Past and Near Future, 8 October to 23 December 2000, Arnolfini, Bristol*. Arnolfini Gallery.
- Gilroy, A. (2006). *Art therapy, research and evidence based practice*. Sage.
- Goffman, E., Datner-Śpiewak, Helena. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego* (H. Danter-Śpiewak & P. Śpiewak, Tłum.). Wydawnictwo Aletheia.
- Good, C. V. (1937). Fundamentals of Research–Methodology. *Journal of Educational Research*, 31(2), 138.
- Greenbaum, D., Lim, J., & Gerstein, M. (2003). An analysis of the present system of scientific publishing: What’s wrong and where to go from here. *Interdisciplinary Science Reviews*, 28(4), 293–302. <https://doi.org/10.1179/030801803225005238>
- Grotowski, J. (1990). *Teksty z lat 1965-1969: Wybór*. Wiedza o kulturze.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23–34.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product Or Praxis?* The Falmer Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203058848>
- Habrajska, G. (2019). *Wybrane zagadnienia wprowadzające do nauki o komunikowaniu*. Primum Verbum.

- Habrajska, G., & Ślósarska, J. (2016). *Strategie twórcze w działaniu*. Wydawnictwo Primum Verbum.
- Hagendoorn, I. (2004). Some speculative hypotheses about the nature and perception of dance and choreography. *Journal of Consciousness Studies*, 11(3–4).
- Hagendoorn, I. (2012). Inscribing the body, exscribing space. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 69–78. <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9238-7>
- Hale, C. (2004). The science of making dances. *Dance Gazette*, 2, 16–19.
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2014). *Artistic research methodology: Narrative, power and the public*. Peter Lang.
- Hansen, P. (2016). The adaptability of language-motor connections in dance and acting: A coordination dynamics experiment. *Revista Eletrônica MAPA D2-Mapa e Programa de Artes em Dança (e Performance) Digital*, 3(1).
- Hansen, P. (2017). Research-based practice: Facilitating transfer across artistic, scholarly, and scientific inquiries. W A. Arlander, B. Barton, M. Dreyer-Lude, & B. Spatz (Red.), *Performance as research: Knowledge, methods, impact* (First edition). Routledge.
- Hansen, P., & Barton, B. (2009). Research-Based Practice: Situating Vertical City between Artistic Development and Applied Cognitive Science. *TDR/The Drama Review*, 53(4), 120–136. <https://doi.org/10.1162/dram.2009.53.4.120>
- Hansen, P., & Henderson, A. (2011). Processing Memory in 300 TAPES and relay. *Canadian Theatre Review*, 145(1), 11–16. <https://doi.org/10.1353/ctr.2011.0010>
- Hansen, P., & House, C. (2017). Hay w wykonaniu House’a. Ocena zasad kreacji i wymagań poznawczych systemów performatywnych. W T. Ciesielski & M. Bartosiak (Red.), & K. Zieliński (Tłum.), *Strategie choreograficzne: Nowe perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Muzyki i Tańca.
- Hansen, P., & Oxoby, R. J. (2017). An earned presence: Studying the effect of multi-task improvisation systems on cognitive and learning capacity. *Connection Science*, 29(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/09540091.2016.1277692>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575–599.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* Cornell University Press.
- Harding, S. (1992). RETHINKING STANDPOINT EPISTEMOLOGY: WHAT IS „STRONG OBJECTIVITY?” *The Centennial Review*, 36(3), 437–470.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 118(1), 98–106.

<https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>

- Haseman, B. (2007). RUPTURE AND RECOGNITION: IDENTIFYING THE PERFORMATIVE RESEARCH PARADIGM. W E. Barrett & B. Bolt (Red.), *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry*. I. B. Tauris.
- Haseman, B., & Mafe, D. (2009). Acquiring Know-How: Research Training for Practice-led Researchers. W H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts* (s. 211–228). Edinburgh University Press.
- Hawkins, B., & Wilson, B. (2017). A Fresh Theoretical Perspective on Practice-Led Research. *International Journal of Art & Design Education*, 36(1), 82–91. <https://doi.org/10.1111/jade.12074>
- Heinze, T., Shapira, P., Senker, J., & Kuhlmann, S. (2007). Identifying creative research accomplishments: Methodology and results for nanotechnology and human genetics. *Scientometrics*, 70(1), 125–152.
- Hervey, L. W. (2000). *Artistic inquiry in dance/movement therapy: Creative research alternatives*. Charles C Thomas.
- Hesse-Biber, S. N. (2013). *Feminist research practice: A primer*. Sage Publications.
- Hickok, G. (2009). Eight Problems for the Mirror Neuron Theory of Action Understanding in Monkeys and Humans. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(7), 1229–1243. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21189>
- Hirsch, B. D., & Jenstad, J. (2016). Beyond the text: Digital editions and performance. *Shakespeare Bulletin*, 34(1), 107–127.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of advanced nursing*, 18(2), 298–304.
- Horowitz, R. (2014). Introduction: As if from nowhere... artists' thoughts about research-creation. *RACAR: Revue d'art canadienne*, 39(1), 25–27. <https://doi.org/10.7202/1026194ar>
- Houston, D., & Pulido, L. (2002). The work of performativity: Staging social justice at the University of Southern California. *Environment and Planning D: Society and Space*, 20(4), 401–424.
- Husserl, E., & Carr, D. (1984). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy* (6th pr). Northwestern Univ. Press.
- Ingarden, R. (2005). *Wybór pism estetycznych* (A. Tyszczyk, Red.). Tow. Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

- Irwin, R. L. (2004). A Metonymic Métissage. W R. L. Irwin & A. de Cosson (Red.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (s. 27–40). Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88.
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Yeon Ryu, J., & Belliveau, G. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. *Handbook of arts-based research*, 37–53.
- Jansen, P., Titze, C., & Heil, M. (2009). The influence of juggling on mental rotation performance. *International Journal of Sport Psychology*.
- Johnston, R. (2010). Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie. W H. Červinková & B. D. Gołębnik (Red.), & A. Niżyńska (Tłum.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 199–214). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jola, C., Abedian-Amiri, A., Kuppaswamy, A., Pollick, F. E., & Grosbras, M.-H. (2012). Motor Simulation without Motor Expertise: Enhanced Corticospinal Excitability in Visually Experienced Dance Spectators. *PLoS ONE*, 7(3), e33343. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0033343>
- Jola, C., & Hansen, P. (Red.). (2021). *Performance in Theatre and Everyday Life: Cognitive, Neuronal, and Applied Aspects of Acting*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-88971-430-8>
- Jola, C., & Mast, F. (2005). Mental Object Rotation and Egocentric Body Transformation: Two Dissociable Processes? *Spatial Cognition & Computation*, 5(2), 217–237. https://doi.org/10.1207/s15427633scc052&3_6
- Jürgens, S., & Fernandes, C. (2017). Choreographic practice-as-research. Visualizing conceptual structures in contemporary dance. W A. Arlander, B. Barton, M. Dreyer-Lude, & B. Spatz (Red.), *Performance as research: Knowledge, methods, impact* (First edition). Routledge.
- Kaiser, D. (2005). Drawing Theories Apart: The dispersion of Feynman diagrams in postwar physics. W *The sociology of the transmission of Feynman's graphical techniques*. University of Chicago Press.
- Kaltner, S., Riecke, B. E., & Jansen, P. (2014). Embodied mental rotation: A special link between egocentric transformation and the bodily self. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00505>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1990). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.

- Kershaw, B. (2009). *Practice as Research Through Performance*. W H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.
- Kershaw, B., Miller, L., & Lee, R. (2011). *Practice as Research: Transdisciplinary Innovation in Action*. W B. Kershaw (Red.), *Research methods in theatre and performance*. Edinburgh University Press.
- Kershaw, B., & Nicholson, H. (2011a). Introduction: Doing Methods Creatively. W B. Kershaw & H. Nicholson (Red.), *Research methods in theatre and performance*. Edinburgh University Press.
- Kershaw, B., & Nicholson, H. (Red.). (2011b). *Research methods in theatre and performance*. Edinburgh University Press.
- Kessler, K. (2010). The two forms of visuo-spatial perspective taking are differently embodied and subserve different spatial prepositions. *Frontiers in Psychology*, 1. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00213>
- Kirschenblatt-Gimblett, B. (2007). *Performance Studies*. W H. Bial (Red.), *The Performance Studies Reader* (2nd ed). Routledge.
- Kirsh, D. (2011). How Marking in Dance Constitutes Thinking with the Body. *The External Mind*, 183–214.
- Kirsh, D., & Maglio, P. (1994). On Distinguishing Epistemic from Pragmatic Action. *Cognitive Science*, 18(4), 513–549. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1804_1
- Kjørup, S. (2010). Pleading for Plurality: Artistic and Other Kinds of Research. W M. Biggs, H. Karlsson, & Riksbankens jubileumsfond (Red.), *The Routledge companion to research in the arts* (1st ed). Routledge.
- Klein, U. (2001). Paper tools in experimental cultures. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 32(2), 265–302.
- Klimczyk, W. (2010). *Wizjonerzy ciała: Panorama współczesnego teatru tańca*. Korporacja Ha!art.
- Kluszczyński, R. W. (2010). *Sztuka interaktywna: Od dzieła - instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Knowles, J. Gary, & Cole, A. L. (2008). Arts-informed Research. W J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (s. 55–70). Sage Publications.
- Kosińska, M. & others. (2016). Między autonomią a epifanią. Art based research, badania jakościowe i teoria sztuki. *Sztuka i Dokumentacja*, 14, 12–27.

- Koskinen, I. K., Zimmerman, J., Binder, T., Redstrom, J., & Wensveen, S. (Red.). (2011). *Design research through practice: From the lab, field, and showroom*. Morgan Kaufmann/Elsevier.
- Krajewska, A. (2012). „Zwrot dramatyczny” a literaturoznawstwo performatywne. *Przestrzenie Teorii*, 17, 33–50.
- Kronsted, C., & Gallagher, S. (2021). Dances and Affordances: The Relationship between Dance Training and Conceptual Problem-Solving. *The Journal of Aesthetic Education*, 55(1), 35. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.55.1.0035>
- Krzyżanowski, L. J. (1999). *O podstawach kierowania organizacjami inaczej: Paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*. Wydaw. Naukowe PWN.
- Kubiak, M. (2017). Susanne K. Langer koncepcja poznania muzycznego jako transformacji symbolicznej. *Roczniki Kulturoznawcze*, 8(2), 5–27. <https://doi.org/10.18290/rkult.2017.8.2-1>
- Kubikowski, T. (1993). *Siedem bytów teatralnych: O fenomenologii sztuki scenicznej*. Wydawnictwo Krąg.
- Kuhn, T. S., Ostromęcka, H., & Nowotniak, J. (2009). *Struktura rewolucji naukowych*. Wydawnictwo Aletheia.
- Laidlaw, L. (2004). On the importance of little details: Complexity, emergence and pedagogy. *Educational Insights*, 9(1), 1–13.
- Lakoff, G., & Núñez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being* (1st ed). Basic Books.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (Second edition). The Guilford Press.
- Lee, R., & Pollard, N. (2011). Practice as research: Transdisciplinary innovation in action. *Research methods in theatre and performance*, 63–85.
- Lehmann, H.-T., & Jürs-Munby, K. (2006). *Postdramatic theatre*. Routledge.
- Lejzerowicz, M. (2009). Potrzeba interdyscyplinarności? *Kultura i Społeczeństwo*, 53(4), 143–158. <https://doi.org/10.35757/KiS.2009.53.4.7>
- Leśniewski, N. (2007). Hermeneutyka przeżycia. *Teksty Drugie*, 1–2, 212–221.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34–46.
- Lewis, W. W., & Tulk, N. (2016). Why Performance as Research? *PARtake: The Journal of Performance as Research*, 1(1).
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (Red.). (2003). *Turning points in qualitative research: Tying*

- knots in a handkerchief*. AltaMira Press.
- Loveless, N. S. (2015a). Towards a manifesto on research-creation. *RACAR: Revue d'art canadienne* | *Canadian Art Review*, 52–54.
- Loveless, N. S. (2015b). Introduction. *RACAR: Revue d'art canadienne*, 40(1), 41–42. <https://doi.org/10.7202/1032750ar>
- Lynch, M. (2014). From Normative to Descriptive and Back. Science and Technology Studies and the Practice Turn. W L. Soler, S. Zwart, M. Lynch, & V. Israel-Jost (Red.), *Science after the practice turn in the philosophy, history, and social studies of science* (1 [edition]). Routledge.
- Lyotard, J.-F. (1997). Kondycja ponowoczesna (fragmenty). *Sztuka i Filozofia*, 13, 25–25.
- Łucznik, K. (2015). Between minds and bodies: Some insights about creativity from dance improvisation. *Technoetic Arts*, 13(3), 301–308. https://doi.org/10.1386/tear.13.3.301_1
- Mäkelä, M., & Routarinne, S. (2006). Connecting different practices. W M. Mäkelä & S. Routarinne (Red.), *The Art of Research: Practice in Research of Art and Design*, Helsinki (s. 11).
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind: A theory of material engagement*. MIT Press.
- Malewski, M. (2019). Badania jakościowe wobec postulatu teoretyczności wiedzy. W J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, & S. Pasikowski (Red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8142-715-9.05>
- Manning, E. (2016). Ten propositions for research-creation. W *Collaboration in performance practice* (s. 133–141). Springer.
- Marcum, J. A. (2005). *Thomas Kuhn's Revolution: An Historical Philosophy of Science*. A&C Black.
- Marshall, C. (2010). A Research Design for Studio-Based Research in Art. *Teaching Artist Journal*, 8(2), 77–87. <https://doi.org/10.1080/15411791003618597>
- Maryniarczyk, A., & Bafia, S. (Red.). (2007). *Powszechna encyklopedia filozofii. 8: Pap -Sc*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. W I. Hughes (Red.), *Action Research Electronic Reader*. The University of Sydney.
- May, S. (2015). *Rethinking Practice as Research and the Cognitive Turn*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137522733>

- McCarthy, R., Blackwell, A., deLahunta, S., Wing, A., Hollands, K., Barnard, P., Nimmo-Smith, I., & Marcel, A. (2006). Bodies Meet Minds: Choreography and Cognition. *Leonardo*, 39(5), 475–478. <https://doi.org/10.1162/leon.2006.39.5.475>
- McConachie, B. A. (Red.). (2006). *Performance and cognition: Theatre studies and the cognitive turn* (1. publ). Routledge.
- McCook, A. (2006). Is peer review broken? Submissions are up, reviewers are overtaxed, and authors are lodging complaint after complaint about the process at top-tier journals. What's wrong with peer review? *The scientist*, 20(2), 26–35.
- McCutcheon, G., & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory Into Practice*, 29(3), 144–151. <https://doi.org/10.1080/00405849009543447>
- McKechnie, S., & Stevens, C. J. (2009). Knowledge Unspoken: Contemporary Dance and the Cycle of Practice-led Research, Basic and Applied Research, and Research-led Practice. W H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.
- McKenzie, J. (2011). *Performuj albo...: Od dyscypliny do performansu* (T. Kubikowski, Tłum.). TAIWPN UNIVERSITAS.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. Kogan Page.
- McKibbon, K. (1998). Evidence-based practice. *Bulletin of the medical library association*, 86(3), 396.
- McNamara, A. E. (2012). Six rules for practice-led research. *Text : Journal of Writing and Writing Courses*, 1–15.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2nd ed). RoutledgeFalmer.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage Publications.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research: Shaun McNiff*. Jessica Kingsley.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. W J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (s. 29–40). Sage Publications.
- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. *Participatory action research*, 1–12.
- Meadows, D. (2016). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media: *Visual Communication*. <https://doi.org/10.1177/1470357203002002004>
- Menary, R. (2010). Introduction to the special issue on 4E cognition. *Phenomenology and the*

- Cognitive Sciences*, 9(4), 459–463. <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9187-6>
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. Fundacja Aletheia.
- Merritt, M. (2015). Thinking-is-moving: Dance, agency, and a radically enactive mind. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(1), 95–110. <https://doi.org/10.1007/s11097-013-9314-2>
- Mider, D. (2021). Bariery nauki. Szkic o epistemologicznych granicach ludzkiego poznania. *Studia Politologiczne*, 59/2021, 13–26. <https://doi.org/10.33896/SPolit.2021.59.1>
- Mieniczakowski, J. (1995). The theater of ethnography: The reconstruction of ethnography into theater with emancipatory potential. *Qualitative inquiry*, 1(3), 360–375.
- Moreau, D., Clerc, J., Mansy-Dannay, A., & Guerrien, A. (2012). Enhancing Spatial Ability Through Sport Practice: Evidence for an Effect of Motor Training on Mental Rotation Performance. *Journal of Individual Differences*, 33(2), 83–88. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000075>
- Morgan, J. (Red.). (2003). *Common wealth*. Tate Modern Gallery.
- Morrish, A. (2015, maj 23). *Some Implications of Solo Performance Improvisation as an Arts Practice*. PIN Festival Stockholm, Danscentrum Stockholm. <http://www.andrewmorrish.com/andrewmorrish.com/Paper.html>
- Morrish, A. (2018, marzec 23). *Prywatna sprawa – z Andrew Morrishem rozmawia Gaja Karolczak* (G. Karolczak) [Taniecpolska.pl]. <http://www.taniecpolska.pl/krytyka/537>
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
- Noë, A. (2004). *Action in perception* (1. MIT Press paperback ed). MIT Press.
- Noffke, S. E. (2005). Themes and tensions in US action research: Towards historical analysis. *W International action research* (s. 14–28). Routledge.
- Odi, A. (1982). Creative research and theory building in library and information sciences. *College & research libraries*, 43(4), 312–319.
- Partridge, E. (2016). *Amplified Voices: Art-based inquiry into elder communication*. Notre Dame de Namur University.
- Pavis, P. (2002). *Słownik terminów teatralnych* (S. Świontek, Tłum.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pears, D. (1971). *What Is Knowledge?* Allen & Unwin.
- Peirce, C. S. (1997). *Wybór pism semiotycznych* (H. Buczyńska-Garewicz, Tłum.). Znak, Język, Rzeczywistość.
- Petelin, G. (2006). Visual Art Doctorates: Practice-Led Research or Research *Per Se* ? *Media*

- International Australia, 118(1), 25–33.*
<https://doi.org/10.1177/1329878X0611800105>
- Peters, S. (2010). The Performance of Performance Research: A Report from Germany. W J. McKenzie, H. Roms, & C. J. W.-L. Wee (Red.), *Contesting Performance* (s. 153–167). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230279421_10
- Piccini, A., & Kershaw, B. (2003). Practice as Research in Performance: From epistemology to evaluation. *Journal of Media Practice, 4(2), 113–123.*
<https://doi.org/10.1386/jmpr.4.2.113/0>
- Pisarek, A. (2015). *Model jako narzędzie antropologii kulturowej w ujęciu Claude'a Lévi-Straussa i Pierre'a Bourdieu*. Zeszyty Etnologii Wrocławskiej.
- Polanyi, M. (2005). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=179903>
- Pouillaude, F. (2016). Dance as documentary: Conflictual images in the choreographic mirror (On Archive by Arkadi Zaidēs). *Dance Research Journal, 48(2), 80–94.*
- Pourchier, N. M. (2010). Art as inquiry: A book review of being with a/r/tography. *The Qualitative Report, 15(3), 740.*
- Puttke, M., & Leslie-Spinks, J. (2018). Learning to dance means learning to think! W B. Bläsing, M. Puttke, & T. Schack (Red.), *The Neurocognition of Dance* (2. wyd., s. 11–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726410-2>
- Quinlan, E. (2010). New action research techniques: Using Participatory Theatre with health care workers. *Action Research, 8(2), 117–133.*
<https://doi.org/10.1177/1476750309335204>
- Rakowski, T. (2017). Etnografia i eksperymenty artystyczne. O powstawaniu nowych pól poznawczych we współczesnej antropologii. *Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja, 1, 91–110.*
- Ravn, S. (2016). Phenomenological Analysis In Sport And Exercise. W B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 206–218). Routledge.
- Ravn, S., & Hansen, H. P. (2013). How to explore dancers' sense experiences? A study of how multi-sited fieldwork and phenomenology can be combined. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 5(2), 196–213.*
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2012.712991>
- Reason, P. (1988). *Human inquiry in action: Developments in new paradigm research*. Sage.
- Reason, P., & Torbert, W. (2001). The action turn: Toward a transformational social science.

Concepts and transformation, 6(1), 1–37.

Reynolds, S. (2008). *Evidence-based practice: A critical appraisal*. John Wiley & Sons.

Richardson, L. (1999). FEATHERS IN OUR CAP. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(6), 660–668. <https://doi.org/10.1177/089124199129023767>

Riley, S. R., & Hunter, L. (Red.). (2009a). *Mapping landscapes for performance as research: Scholarly acts and creative cartographies*. Palgrave Macmillan.

Riley, S. R., & Hunter, L. (Red.). (2009b). Situated Knowledge. W *Mapping landscapes for performance as research: Scholarly acts and creative cartographies* (s. 151–155). Palgrave Macmillan.

Rink, J. (2020). Between practice and theory: Performance studies and/as artistic research. W *Remixing Music Studies* (s. 76–90). Routledge.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., Ormston, R., & others. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. sage.

Rossiter, K., Kontos, P., Colantonio, A., Gilbert, J., Gray, J., & Keightley, M. (2008). Staging data: Theatre as a tool for analysis and knowledge transfer in health research. *Social science & medicine*, 66(1), 130–146.

Rouse, J. (2002). *How scientific practices matter: Reclaiming philosophical naturalism*. University of Chicago Press.

Różewicz, M. (2002). *Teoria dzieła sztuki teatru w ingardenowskim modelu humanistyki*. Wydawn. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Rydzik, A., Pritchard, A., Morgan, N., & Sedgley, D. (2013). The Potential of Arts-based Transformative Research. *Annals of Tourism Research*, 40, 283–305.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Barnes and Noble.

Ryle, G. (1970). *Czym jest umysł?* Państwowe Wydaw. Naukowe.

Saldaña, J. (1999). Playwriting with Data: Ethnographic Performance Texts. *Youth Theatre Journal*, 13(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/08929092.1999.10012508>

Saldaña, J. (2003). Dramatizing data: A primer. *Qualitative inquiry*, 9(2), 218–236.

Saldaña, J. (2005). *Ethnodrama: An anthology of reality theatre*. Rowman Altamira.

Saltz, D. Z. (2001). Why Performance Theory Needs Philosophy. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, 16(1), 149–154.

Saunders, M. (2011). Setting the scene: The four domains of evaluative practice in higher education. W M. Saunders, P. Trowler, & V. Bamber (Red.), *Reconceptualising evaluation in higher education: The practice turn*. Open University Press.

Saunders, M., Trowler, P., & Bamber, V. (Red.). (2011). *Reconceptualising evaluation in*

- higher education: The practice turn*. Open University Press.
- Schatzki, T. R. (2001a). Introduction: Practice Theory. W T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schatzki, T. R. (2001b). Practice mind-ed orders. W T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. von (Red.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schnettler, B. & others. (2008). W stronę socjologii wiedzy wizualnej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4(3), 116–142.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schulberg, H. C., Katon, W., Simon, G. E., & Rush, A. J. (1998). Treating major depression in primary care practice: An update of the Agency for Health Care Policy and Research Practice Guidelines. *Archives of general psychiatry*, 55(12), 1121–1127.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (2003). *Qualitative research practice*. Sage.
- Shakespeare, W. (2007). *Tragiczna historia Hamleta, księcia Danii* (M. Słomczyński, Tłum.). Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Sheets-Johnstone, M. (2015). *The phenomenology of dance*. Temple University Press.
- Sheets-Johnstone, M. (2017). Ruch—Podstawa realności świata ożywionego. W Bartosiak M., Ciesielski T.(red.), *Strategie choreograficzne. Nowe perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Muzyki i Tańca, Łódź-Warszawa 2017; Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Muzyki i Tańca.
- Sjöberg, J. (2008). Ethnofiction: Drama as a creative research practice in ethnographic film. *Journal of Media Practice*, 9(3), 229–242.
- Skalski, T. (2013). *Trzy problemy współczesnej filozofii umysłu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Skórzyńska, A. (2013). Kto potrzebuje współ-badań. (Participatory) Action Research jako projekt emancypacji intelektualistów. *Kultura Współczesna*, 2(77).
- Smith, A. D. (2009). *Etniczne źródła narodów* (M. Głowacka-Grajper, Tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smith, H., & Dean, R. T. (2009a). Introduction: Practice-led Research, Research-led Practice – Towards the Iterative Cyclic Web. W H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.

- Smith, H., & Dean, R. T. (Red.). (2009b). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.
- Smolarska, Z. & others. (2014). Ślepe uliczki teatru dokumentalnego. *Didaskalia*, 119, 38–45.
- Sobol, E., & Drabik, L. (2000). *Mały słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Soler, L., Zwart, S., & Israel-Jost, V. (2014). Introduction. W L. Soler (Red.), *Science after the practice turn in the philosophy, history, and social studies of science* (1 [edition]). Routledge.
- Spatz, B. (2017). Mad Lab – or why we can't do practice as research. W A. Arlander, B. Barton, M. Dreyer-Lude, & B. Spatz (Red.), *Performance as research: Knowledge, methods, impact* (First edition). Routledge.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2008). A/r/tographers and Living Inquiry. W J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage Publications.
- Springgay, S., & Rotas, N. (2015). How do you make a classroom operate like a work of art? Deleuzeguattarian methodologies of research-creation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 552–572. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.933913>
- Springgay, S., & Zaliwska, Z. (2015). Diagrams and Cuts: A Materialist Approach to Research-Creation. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 15(2), 136–144. <https://doi.org/10.1177/1532708614562881>
- Steggemann, Y., Engbert, K., & Weigelt, M. (2011). Selective effects of motor expertise in mental body rotation tasks: Comparing object-based and perspective transformations. *Brain and Cognition*, 76(1), 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2011.02.013>
- Steier, F. (1991). Introduction: Research as self-reflexivity, self-reflexivity as social process. W F. Steier (Red.), *Research and Reflexivity*. Sage.
- Sullivan, G. (2009). Making Space: The Purpose and Place of Practice-led Research. W H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts* (s. 41–65). Edinburgh University Press.
- Summers, D. (Red.). (2006). *Longman dictionary of contemporary English* (New ed., 4. ed., 5. impr.). Pearson Education.
- Sundström, M., & Jola, C. (2021). “I’m Never Going to Be in Phantom of the Opera”:

- Relational and Emotional Wellbeing of Parkinson's Carers and Their Partners in and Beyond Dancing. *Frontiers in Psychology*, 12, 636135. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636135>
- Szymajda, J. (2013). *Estetyka tańca współczesnego w Europie po roku 1990*. Księgarnia Akademicka.
- Świontek, S. (2003). *Sławomira Świontka dwanaście wykładów z wprowadzenia do wiedzy o teatrze: Zapis wykładów wygłoszonych dla studentów I roku kulturoznawstwa* (L. Karczewski, Red.; Wyd. 1). Wydawn. Uniw. Łódzkiego.
- Tanney, J. (2009). *Rethinking Ryle: A critical discussion of The Concept of Mind*.
- Terciak, P. (2018). Pomiędzy Prywatnym a Publicznym. Na Granicy Teatru, Performance i Sztuki (dla) Miejsca. *Art and Documentation*, 18, 217–239. <https://doi.org/10.32020/ARTandDOC/18/2018/22>
- Thévenot, L. (2001). Pragmatic regimes governing the engagement with the world. W T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Tofteng, D., & Husted, M. (2011). Theatre and action research: How drama can empower action research processes in the field of unemployment. *Action Research*, 9(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/1476750310396953>
- Toole, B. (2021). Recent Work in Standpoint Epistemology. *Analysis*, anab026. <https://doi.org/10.1093/analys/anab026>
- Truman, S. E., & Springgay, S. (2015). The Primacy of Movement in Research-Creation: New Materialist Approaches to Art Research and Pedagogy. W T. Lewis & M. Lavery (Red.), *Art's Teachings, Teaching's Art* (T. 8, s. 151–162). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-7191-7_11
- Tuchańska, B. (2016). Codzienność w nauce ponowoczesnej. *Nauka*, 2.
- Turner, M. (1997). 1. Conceptual Blending and Counterfactual Argument in the Social and Behavioral Sciences. W P. E. Tetlock & A. Belkin (Red.), *Counterfactual Thought Experiments in World Politics* (s. 291–295). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691215075-015>
- Turner, V. W. (2005). *Od rytuału do teatru: Powaga zabawy* (M. Dziekan & J. Dziekan, Tłum.). Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Urbański, M. (2009). *Rozumowania abdukcyjne: Modele i procedury*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Van Gelder, T. (1995). What Might Cognition Be, If Not Computation? *The Journal of*

Philosophy, 92(7), 345–381.

- Vass-Rhee, F. (2018). Schooling an ensemble: The Forsythe Company's Whole in the Head. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 10(2), 219–233. https://doi.org/10.1386/jdsp.10.2.219_1
- Wachowski, J. (2011). *Performans*. Słowo/Obraz Terytoria.
- Wachowski, J. (2020). *Transakty: Między sztuką, nauką i technologią: nowe strategie performowania wiedzy*. TAIWPN Universitas.
- Walczak, B. (2013). Zwrot lingwistyczny a samorefleksyjność antropologii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(3), 110–123.
- Walter, B. (1975). *Twórca jako wytwórca* (J. Sikorski & H. Orłowski, Tłum.). Wydawnictwo Poznańskie.
- Warwick, A. (1992). Cambridge mathematics and Cavendish physics: Cunningham, Campbell and Einstein's relativity 1905–1911 Part I: The uses of theory. *Studies In History and Philosophy of Science Part A*, 23(4), 625–656.
- White, B. (2011). Embodied Aesthetics, Evocative Art Criticism: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, 52(2), 142–154. <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518830>
- Wilson, S. (2000). *Fragments: An art-based narrative inquiry*. <https://doi.org/10.14288/1.0054858>
- Wittgenstein, L. (2016). *Logisch-philosophische Abhandlung* (36. Auflage). Suhrkamp.
- Woody, A. I. (2014). *Chemistry's Periodic Law. Rethinking Representation and Explanation After the Turn to Practice* (L. Soler, S. Zwart, M. Lynch, & V. Israel-Jost, Red.; 1 [edition]). Routledge.
- Wraga, M., Shephard, J. M., Church, J. A., Inati, S., & Kosslyn, S. M. (2005). Imagined rotations of self versus objects: An fMRI study. *Neuropsychologia*, 43(9), 1351–1361. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.11.028>
- Wycisk, K. (2018). Moje ciało polityczne. *Didaskalia*, 145–146, 138–142.
- Zacks, J. M., Mires, J., Tversky, B., & Hazeltine, E. (2000). Mental spatial transformations of objects and perspective. *Spatial Cognition and Computation*, 2(4), 315–332. <https://doi.org/10.1023/A:1015584100204>
- Zamorska, M. (2020a). O ruchu roślin i (nie) możliwości roślinno-ludzkich choreografii. *Sensus Historiae\copyright*, 38(1).
- Zamorska, M. (2020b). Kulturowe herbarium. Polityka, etyka i estetyka roślin. *Prace Kulturoznawcze*, 24(3), 9–21. <https://doi.org/10.19195/0860-6668.24.3.1>

- Zarrilli, P. (2001). Negotiating Performance Epistemologies: Knowledges „about”, „in” and „for”. *Studies in Theatre and Performance*, 21(1), 31–46.
<https://doi.org/10.1386/stap.21.1.31>
- Zimnica-Kuzioła, E. (2018). Spektakl Zakonnice Odchodzą po Cichu jako Przykład Tendencji Demaskatorskich w Polskim Teatrze Dokumentalnym. *Sztuka i Dokumentacja*, 18, 241–247.