

**MACIEJ WRÓBLEWSKI**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

KULTUROWE BADANIA DZIECIŃSTWA.**ZARYS PROBLEMU**

Dzieciństwo jako zjawiska kulturowe nadal pozostaje obszarem nie dość dobrze zagospodarowanym w polskich badaniach humanistycznych, choć poznawczo wydaje się atrakcyjne. Jego holistyczny opis pozwala odsłonić inną perspektywę, na przykład, dokonanej historii, w której uczestniczyły – inaczej niż dorośli – także dzieci. Ze względu na ich egocentryczną optykę postrzegania, koncentrowanie się na stronie sensualnej rzeczywistości oraz bezpośredniość w relacjonowaniu tego, co się wydarzyło, fakty dotąd utrwalone w przekazach osób dorosłych – także tych pamiętnikarskich, wspomnieniowych, autobiograficznych – nabierają odmiennego oświetlenia (Kowalska-Leder 2006). Ważnym elementem budowania refleksji o dzieciństwie jako integralnym elemencie życia codziennego jest różnorodny, także pod względem estetycznym, materiał kulturowy.

Dzieci stały się intensywnym przedmiotem badań psychologiczno-socjologicznych, literaturoznawczych, pedagogicznych i folklorystycznych. Prowadzone nad nimi badania unaoczniały, iż twórczość dzieci ma swe głębokie uzasadnienie w potrzebie psychicznej dziecka, zaś tworząc – dzieci wyrażają swój stosunek do otaczającej je rzeczywistości, do świata, do swych bliskich, do szkoły, a więc do wszystkich bytów, z którymi na co dzień obcuje. Stosunek ten wyrażają aktywnie w najrozmaitszych formach twórczości słownej, ruchowej, plastycznej (Waksmund 1996: 4).

Poza wypowiedziami dyskursywnymi z zakresu psychologii, pedagogiki i socjologii tworzą go dwie grupy tekstów: do pierwszej należy zaliczyć wytwory dorosłego o dziecku, zaś do drugiej autorstwa dzieci – zarówno anonimowy folklor dziecięcy, jak i samorodną twórczość dzieci. Dysproporcje ilościowe między obiema grupami są efektem procesu cywilizacyjnego, w którym przez długi czas młodzi ludzie nie uczestniczyli na równi z dorosłymi. Spisywane przez dzieci teksty, zarówno zaliczane samorodnej twórczości, jak i mające postać dokumentu rejestrującego mniej lub bardziej ważne wydarzenia o zasięgu lokalnym czy regionalnym pojawiają się bardzo późno (wiek XVIII), co związane jest przede wszystkim z dynamiką rozwoju edukacji w poszczególnych krajach Europy. Dopiero jej upowszechnienie w wieku XX pozwala mówić o tym, że dziecko staje się aktywnym, a nie tylko biernym, uczestnikiem życia społeczno-kulturowego. Jednak droga od zdobycia umiejętności pisania i czytania do ich twórczego wykorzystania w wypadku ludzi młodych jest różna, uzależniona od wielu czynników: statusu społecznego i materialnego rodziców lub opiekunów, miejsca zamieszkania, charakteru środowiska rówieśniczego. Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, że pozyskiwanie tekstów stworzonych poza obiegiem szkolnym nie jest sprawą łatwą i wymaga uwzględnienia nie tylko oczekiwań dzieci, ale także problemów natury etycznej, jakie wynikają z ingerencji dorosłego w dziecięcy świat (Fine 1999).

Sądzę, że dyskursywna opowieść o naszej codzienności w wieku XX przez długi czas była tworzona z pominięciem głosu dziecka. Rodzi się zatem potrzeba charakterystyki polskiego życia codziennego, a więc zarówno przestrzeni domowej, jak i publicznej, w szczególności zaś szkolnej, na podstawie źródeł wytworzonych przez dzieci. Trzeba zaznaczyć, że w niewielkiej ilości zachowany materiał z wieku XIX ogranicza możliwość formułowania istotnych wniosków (Kapuścińska-Kmieciak, Kita 2012). Nie w pełni jeszcze wykorzystano korpus tekstów źródłowych, noszący nazwę

„Sprawozdań dyrekcji” szkół średnich (gimnazjów), które systematycznie ukazywały się w wieku XIX oraz w stuleciu następnym, oraz czasopism tworzonych i wydawanych przez uczniów (Koźmian 1989). „Sprawozdania dyrekcji” zawierają nie tylko cenne informacje na temat życia szkolnego konkretnej placówki, ale można w nich znaleźć prace (literackie i użytkowe) uczniów. W XX wieku źródeł wytworzonych przez młodych ludzi pojawia się więcej dopiero w międzywojniu, wraz z procesem budowania różnych instytucji edukacyjno-wychowawczych, wspierających wszechstronny rozwój dziecka¹.

Uogólniając, stwierdzić należy, że kulturowe badanie dzieciństwa – poza praktykami dotąd stosowanymi w zakresie doboru materiału źródłowego, określanego jako folklor dziecięcy i samorodna twórczość dziecięca – wymaga systematycznego zbierania i porządkowania wszelkiego rodzaju tekstów pisanych (literackich, użytkowych, dokumentalnych), wytworów ikonicznych (obrazów, fotografii, filmów) i zapisów audialnych o dokumentacyjnym charakterze, których autorem jest dziecko. Poza szczególnym (nieoczywistym lub nawet wątpliwym) walorem artystycznym² powinien interesować badacza ich aspekt źródłowy, który rozumiem jako zapis doświadczeń dziecka. Tego typu materiał można nazwać autodzięcięcymi tekstami kulturowymi. Rzecz w tym, by uwypuklić w nich nie tyle „literackość”, „historyczność”, „folklorystyczność”, ile właśnie skierować uwagę na samego autora, a więc dziecko. Co prawda w naukowych opracowaniach sygnowanych tytułem „folklor dziecięcy” i „samorodna twórczość dzieci” podkreśla się autentyczność analizowanych tekstów i działań (gry i zabawy), to jednak więcej mówi się o autotelicznych cechach analizowanego materiału. Dorota Simonides sprawę tę ujęła następująco:

W folklorze, a tym samym i kulturze dzieci, ważniejsze jest na ogół pytanie o to, co jest przekazywane niż o to, jak się tam dostało. Toteż należy dodać, iż nie zawsze ważne jest źródło treści, zjawisk, pomysłów i konceptów wchodzących w obszar kultury dziecka. Stokrotnie ważniejsza jest obserwacja tego, co dzieci ze starego przetworzą, jak zniekształcą lub przekształcą, jak wyzbywają sensu, przeobrażając go w opinii dorosłych w bezsens, dla nich jednak zabawny i swoiście zrozumiały. Wreszcie ważne jest pytanie, w jakim nowym związku i kontekście przyswojone treści są w obiegu, jaką nową rolę przypiszą im dzieci, w jakim nowym związku formalno-słownym będą one wśród nich krążyć, co z nimi zrobią, czyli jaki będzie efekt końcowy (Simonides 1996: 8).

Autodzięcięce teksty kulturowe, wśród których najlepiej opracowany został korpus wypowiedzi określany jako folklor i samorodna twórczość, obecnie funkcjonują przede wszystkim w przestrzeni internetowej, na przykład w postaci blogów i prywatnych stron internetowych, które prowadzone są przez dzieci i młodzież. Odrębną grupę tworzą opowieści nazywane *fan fiction*, będące świadectwem lektur prywatnych i szkolnych (Chuchro 2008; Gąsowska 2015), oraz zasoby wideo, umieszczane na platformie YouTube.

¹ Interesującym wydawnictwem, zawierającym kilkadziesiąt tekstów maturzystów z różnych szkół z terenów Polski, jest książka *Bez przyłbicy* (Warszawa 1912). Dominują w niej utwory literackie (wiersze, poezja okolicznościowa, fragmenty opowiadań), ale także znaleźć można teksty oświetlające wprost sytuację społeczno-obyczajową z perspektywy ludzi młodych, np.: S. Tasbir *Młodzież w opinii starszego pokolenia*, D. Bohorski *Kilka uwag o życiu społecznym*, M. Wańkowicz „*Ja*” *osobiste a społeczeństwo*.

² Wartościowym materiałem mogą być tak zwane „zeszyty złotych myśli”, które przez kilka dziesięcioleci stanowiły interesujący przykład dziecięcej, nieformalnej, ale wysoce zestandaryzowanej komunikacji. Wartość autoprzeglądowa i dokumentalna tych zapisków jest bez wątpienia duża, choć jego sposób opracowania wymaga pomysłowości od badacza. Chodzi bowiem o to, by spod warstwy treści eksplicytnych wydobyć zapis dzieciństwa, a więc to, co jest niepowtarzalne, odrębne, sugestywne (Szewczyk 1983; A. Błaszczuk 1994).

Jeszcze innych problemów dostarczają autodiagnozy teksty kulturowe, powstające w szczególnych okolicznościach. Mam na uwadze literaturę dokumentalną z okresu wojny, np. *Dziennik Anne Frank*, *Pamiętnik Mary Berg*, *Dziennik Reni Knoll*. W związku z charakterystyką dzienników spisywanych przez dziecięcych świadków Holokaustu Justyna Kowalska-Leder uwypukliła ich odmienność, rzecz by można, referencyjną:

Taki – powiedzmy – niefrasobliwy sposób ukazania Zagłady z jednej strony stanowi dla czytelnika świadomego, czym było to wydarzenie, rodzaj wyzwania poznawczego, z drugiej zaś – stwarza szansę spojrzenia na Holokaust ze szczególnej perspektywy. Można nazwać ją naiwną, w tym sensie, że pozbawioną rozmaitych założeń dotyczących hierarchii zjawisk, istoty świata i człowieka czy charakteru stosunków międzyludzkich (Kowalska-Leder 2012: 51).

Przytoczona uwaga, wsparta na solidnym materiale tekstowym, suponuje hierarchię perspektyw „lepiej” (dorosłej) i „gorszej” (dziecięcej) prezentowanych zdarzeń, co oczywiście wpływa na sposób traktowania tego rodzaju źródeł historycznych. W konfrontacji ze spisnymi tekstami osób dojrzałych ukazują się w całej swojej „dziwności” i oryginalności”, a przez to – jak wolno się domyślić – mogą być przedmiotem refleksji. Bowiem dziecięce relacje z dokonującego się w gettach dramatu zawierają szereg informacji zwyczajnych, błahych, a niekiedy i śmiesznych, niemających żadnego związku z okropieństwami wojny. Poza powszechnie znanym psychicznym procesem wypierania przez dziecko wszechobecnego w czasie wojny okrucieństwa (Bandura 2004), należy dodać, że przyczyną „naiwnego” sposobu postrzegania przez niego rzeczywistości jest realizm intelektualny i przedprzyczynowość (Piaget 1992). Na przykład pozorny dysonans poznawczy, jaki ujawnia się choćby w *Dzienniku* nastoletniej Reni Knoll, ma swoje źródło nie tyle w deficycie doświadczenia i wiedzy młodej autorki, ile właśnie w tym, że spoglądała na pewien ciąg wydarzeń inaczej, niż zostało utrwalone w naszej pamięci za pośrednictwem „dorosłych” źródeł historycznych – tekstów, fotografii, filmów dokumentalnych. Natomiast autorzy utworów kierowanych do nastoletniego odbiorcy niuansują te kwestie albo za pomocą heroizacji postaci, czego przykładem proza wojenna Ryszarda Liskowackiego i Wiktora Zawady, albo stosują konwencję baśniową, jak w wypadku *Bohaterskiego misia* Bronisławy Ostrowskiej i *Wrońca* Jacka Dukaja.

Podjęty problem odmiennego sposobu prezentacji przez dzieci i dorosłych świata w różnych wypowiedziach artystycznych i użytkowych, według mnie, ma swoje źródła nie tylko psychologiczne, ale i kulturowe. Tekst pisany wymaga pewnych predyspozycji intelektualnych (głównie myślenia abstrakcyjnego), by stosownie do medium opowiedzieć o sobie i o postrzeganym czy „(wy)myślanym” świecie. A zatem dziecięce zapiski dokumentalne, literackie (fikcjonalne) lub folklorystyczne mają właśnie takie cechy, jak naiwność, nieporadność kompozycyjna i stylistyczna, przypadkowa oryginalność brzmieniowa i treściowa, bezpretensjonalność, gdyż materia tekstowa stawia młodym ludziom opór. Zatem ich „autentyzm” nie tyle odnosi się bezpośrednio do dzieciństwa, ile raczej jest świadectwem procesu translacji ekspresji dziecka na medium pisma (Wróblewski 1998; Rypel 2007). Poszukiwanie znaków dzieciństwa w tekstach pisanych przez młodych ludzi i spisywanych przez dorosłych powinno zatem ten fakt uwzględniać, co w konsekwencji może modyfikować dotychczasowe ustalenia na temat samorodnej twórczości dzieci, a po części i folkloru dziecięcego. Język pisany i mówiony stawia młodym oraz niewykształconym użytkownikom opór, który wraz z wiekiem i poziomem wykształcenia relatywnie się zmniejsza. Nawet nastoletni, a więc prawie dojrzały, autorzy tekstów niekiedy nie są wolni od komunikacyjnych rozterek

i wątpliwości. Świadectwem tego może być jeden z kilkudziesięciu tekstów, napisanych przez maturzystów (rocznik 1912), reprezentujących różne szkoły na terenie Polski:

Więc spoza niedołęstwa formy, nieskrystalizowania myśli wyblyskuje raz po raz coś nieznanego. Z monotonii różnych znanych – więcej – powtarzanych melodii wynurza się nagle, jak grot ostry, nuta nowa, echem tym obca. Poprzez konwencjonalną formę, konwencjonalne uczucia, konwencjonalny patos – wydobywa się jakby gwałtem, a razem nieświadomie coś, bełkotanego we własnym języku. Dysonanse prują grzeczną, miarowo powtarzaną bajeczkę posłusznego dziecka. I nie te, które świadomie chcą być „buntem” w cudzysłowie – ale narzucające się siłą z wewnątrz. Oprócz konwenansowych uczuć, zachwytów, bólów i oburzeń – są prawdziwe pożądania. Pęka nagle – drze się przywdziewana szatka i ukazuje nagość (Matuszewski 1912: 320).

Przytoczony fragment „rozprawy” z ideałami pokolenia nastolatków dojrzewających w napiętej (politycznie i kulturowo) atmosferze polskiego modernizmu brzmi bardzo dojrzałe i nie może być wzięty za przykład wypowiedzi dziecięcej. Niemniej jednak świadomość formalnej „prowizoryczności” i „nieskładności”, wynikających z wieku autorów, ujawniają, czym było i zapewne jest w istocie medium tekstu. Modeluje ono wypowiedzi niewprawnych użytkowników języka, choć ich wrażliwość i zdolność oceny konkretnych sytuacji nie muszą być diametralnie różne od zachowania osób dojrzałych.

Wystarczy zmienić narzędzie, za pomocą którego młody człowiek może opowiedzieć o swoim świecie, a wówczas różnice między optyką dorosłą a dziecięcą – naiwną mogą niemalże zniknąć. Widać to doskonale na przykładzie zasobów wideo, umieszczanych na platformie YouTube (Kurz 2010). Dziecięco-młodzieżowi autorzy „filmików” o tematyce bardzo zróżnicowanej (np. kulinaria, sport, sztuka filmowa, literatura, nowe media, technika, moda, techniki uczenia się i zdawania egzaminów...) mimowolnie odsłaniają „mroczną” stronę dzieciństwa z pierwszej ręki i w sposób bezpretensjonalnie autentyczny. Tych samych strategii budowania filmowych narracji, umieszczanych na platformie YouTube, używają także dorośli. Przyczyna tego leży zapewne po stronie medium, które determinuje treść przekazu oraz estetykę, a także narzuca autorowi – w takim samym stopniu dziecięcemu, jak i dorosłemu – strategię *faits divers* oraz *documentary* (Doran 2014).

Systematyczne badania nad różnorodnym materiałem wytworzonym przez dziecko (tekst, malarstwo, plakat, fotografia, film, muzyka, gry i zabawy ruchowe), o co postulowała m.in. Dorota Simonides (Simonides 1996), wymagają transdyscyplinarnego podejścia. Nie jest to jednak sprawa prosta choćby dlatego, że jak dotychczas w Polskiej tradycji opis dzieciństwa jako faktu społeczno-kulturowego stanowi przedmiot analiz szczegółowych: psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, antropologicznych, historycznych, etnologicznych i literaturoznawczych. Niekiedy podejmuje się próbę jego zbadania w perspektywie synchronicznej, uwzględniając zróżnicowanie medialne, które współcześnie determinuje sposób prezentowania dzieciństwa (Łaciak 2013; Wróblewski, Kruszyńska, Szwagrzyk 2015; Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciewicz, T. Nowicki 2016), oraz w perspektywie diachronicznej (Żołądź-Strzelczyk 2002; Leszczyński 2006; Drązkowska 2007; Kaczmarczyk 2012; Ilski, Chmielarz, Kopeć, Kraskowska 2014; Popiołek, Chłosta-Sikorska, Gadocha 2014). Liczba takich publikacji w Polsce zdecydowanie wzrosła w ciągu ostatniej dekady i znakomicie uzupełnia naszą wiedzę na temat tego, jak był i jest konstruowany obraz młodego człowieka w rodzimej kulturze. W większości prac przeważa deklarowany bądź stosowany interdyscyplinarny charakter analiz, gdyż – jak można się domyślić – dzieciństwo jako byt społeczno-kulturowy ujawnia się w różnych obszarach życia

fragmentarycznie, a nie całościowo. Niekoniecznie świadomość tego faktu była dostrzegana przez badaczy, którzy zazwyczaj swoją macierzystą specjalizację (np. naukę o literaturze, folklorystykę, archeologię, psychologię, medioznawstwo, historię) uznają za wystarczającą rękojmię metodologicznej poprawności w opisie i charakterystyce dzieciństwa. Kwestię tę, jakże istotną dla reprezentatywności podejmowanych działań, podjęła Ewa Kraskowska we wstępie do książki poświęconej dzieciobójstwu:

Chodziło nam o wymianę zdań w obrębie możliwie szerokiego spektrum wiedzy w zakresie tego [dzieciobójstwa – M. W.] zjawiska, [w] jego biologicznych i kulturowych uwarunkowaniach, historycznej zmienności zbiorowych wobec niego postaw oraz różnorodności jego artystycznych reprezentacji i symbolicznych znaczeń. Interdyscyplinarność taką udało się nam osiągnąć tylko częściowo (Kraskowska 2014: 8).

Nie twierdzę jednak, że inter- czy transdyscyplinarność sama w sobie stanowi wartość i niczym czarodziejska różdżka pozwala osiągnąć przedmiot, który do tej pory był nieosiągalny. Niemniej, dzieciństwo, dobrze rozpoznane przez psychologów i lingwistów za pomocą eksperymentów, umyka w rozważaniach opierających się jedynie na interpretacji faktów społeczno-kulturowych. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania formułowane w związku ze znaczeniem tego, co zawiera tekst (kulturowy) prezentujący świat dziecka nie będący w istocie zapisem jego przeżyć i doświadczeń, ma charakter intelektualnej ekwilibrystyki. Zapewne im więcej zostanie uruchomionych perspektyw czy punktów widzenia w trakcie jego badania, a zatem im bardziej będzie ono heterogeniczne, zróżnicowane, a nawet wewnątrznie niespójne, tym pewniej można mówić o efektach podjętych prac. Staje się to ważne szczególnie w odniesieniu do kultury współczesnej, w której relacje między podmiotami – dorosłym i niedorostym – podlegają daleko idącej komplikacji. Oczywiście, analiza dzieciństwa w perspektywie historycznej, a więc biorąca za przedmiot badań materię ustrukturyzowaną i względnie stabilną, w dużym stopniu kontrolowaną przez dorosłego, nie zwalnia z konieczności uruchamiania możliwie szerokiego kontekstu, by uchwycić jakiś istotny aspekt dzieciństwa. Na przykład, wnioski dotyczące archeologicznych badań zawartości trumien dzieci sprzed trzech stuleci opatrzone zostały następującą uwagą:

Informacji na temat zdobienia ciał zmarłych kwiatami i wiankami dostarczają nam też źródła pisane. Dowiadujemy się z nich, iż na organizację pogrzebów, w tym także na dekorację ciała zmarłego i trumny, rodziny przeznaczały duże kwoty. W celu ograniczenia tych wydatków specjalne «regulacje administracyjne» zaczęły określać między innymi, jaką sumę można przeznaczać na kwiaty i wianki. Przepisy zawierały także uwagi na temat surowca, z jakiego wolno wykonywać wianki (Drażkowska 2006: 216 – 217).

Wydobyte z krypt jedenaście wianków, które pod względem konstrukcyjnym były do siebie podobne, skłoniło autorkę do poszukiwania potwierdzenia swoich obserwacji na temat specyfiki pochówku dzieci w tekstach pisanych i w ówczesnej ikonografii. Nie ma w tym niczego wyjątkowego, zważywszy na skąpą liczbę obiektów materialnych, na podstawie których zostały sformułowane bardziej ogólne wnioski, dotyczące specyfiki pogrzebu osób niedorostych. Tym niemniej opatrywanie znaków (także materialnych) dzieciństwa dodatkowymi świadectwami (pisanymi, ikonocznymi) nie może mieć charakteru przygodnego, ale właśnie stanowić winno powszechny sposób postępowania. Dzięki temu łatwiej zbliżyć się do rzeczywistego, a nie konstruowanego przez osoby dorosłe świata dziecka, choć w wypadku przeszłości wydaje się być to zadanie z wielu względów niewykonalne. Łatwiej jest bowiem śledzić strategię budowania obrazów dzieciństwa – zakotwiczonych w przeżyciach i mających postać doznań subiektywnych – niż próbować demaskować w tekstach dawnych (XVII-, XVIII- i XIX-wiecznych)

poddane autocenzurze wyobrażenia (marzenia) dorosłych o niedorosłych. Grzegorz Leszczyński, analizując literaturę zawierającą znaki dzieciństwa, w następujący sposób ujął to zagadnienie:

Analogicznie więc do rozwiniętej we współczesnej refleksji literaturoznawczej idei czytania „jako kobieta”, można sformułować koncepcję czytania „jako dziecko”. Głębsze rozpoznanie tego zagadnienia wymaga podjęcia dociekań nie tylko nad stereotypami kulturowymi, ale również wzorcami odczytań, z oczywistych względów znacznie słabiej reprezentowanymi iudokumentowanymi, niż ma to miejsce w przypadku badań krytyki feministycznej [...]. Aby „czytać jako dziecko” trzeba odrzucić багаż doświadczeń życiowych, wypracowanych schematów odbiorczych, ujrzeć dzieło literackie w całej jego dosłowności, poddać się wierze w prawdziwość, a nie fikcyjność przedstawionych zdarzeń i postaci (Leszczyński 2006: 486).

Propozycja lektury wydobywającej z określonego tekstu (niekoniecznie literackiego) obrazy dzieciństwa w swojej „nieskażonej”, „naturalnej” postaci jest przede wszystkim wyzwaniem kulturowym. Pisarz, reżyser filmowy, malarz, fotografik tworząc sztukę, która zawiera odniesienia wprost i nie wprost odsyłające do dzieciństwa, korzysta ze swoich doświadczeń bycia dzieckiem i zarazem pokładów własnej pamięci. W takim wypadku jest zatem autorem tekstu potencjalnie autobiograficznego, w którym gra między tym, co może być odczytane jako znak dzieciństwa, a tym, co stanowi jedynie fantom znaku dzieciństwa, nie daje się precyzyjnie ustalić. Kreacyjność nie wyklucza oczywiście szczerości wypowiedzi, ale w wypadku dzieciństwa właśnie, język sztuki w pewnym stopniu przeszkadza w dotarciu do istoty zagadnienia. Zdecydowanie lepiej prezentuje się na tym tle antropologia dzieciństwa, popularna na Zachodzie. Jej autorzy zagospodarowują szerokie spektrum języków tych dziedzin humanistycznych, społecznych i medycznych, które mogą być przydatne w opisie (np. Lancy 2008; Vitale 2014). Ale zarazem wiele z tych prac ciąży ku etnologicznym i antropologicznym mikroanalizom, w niewielkim stopniu wykorzystujących sztukę (literaturę, film, fotografię) dla wyjaśnienia fenomenu dzieciństwa. Antropologia dzieciństwa rekonstruuje przeszłość na podstawie dostępnych źródeł, przede wszystkim pisanych. Natomiast socjologia dzieciństwa, która zaczęła dynamicznie rozwijać się od przełomu lat 70. i 80. XX wieku, prezentuje świat osoby niedorosłej w szerokim społeczno-kulturowym kontekście. Dzięki temu autorzy, tacy jak Erik Eriksson, Jens Qvortrup, Barbara Smolińska-Theiss, Michael Lavalette czy Heinz Hengst przedstawiają w swoich pracach różne wzory dzieciństwa niż dzieciństwo jako spójny konstrukt o uniwersalnych cechach.

Dzieciństwo stanowi twór kultury. To zmieniająca się kultura odkryła i wykreowała obraz dziecka. Dzieciństwo wpisane jest w czas. Jest to czas historyczny i biograficzny. Dzieciństwo wpisane jest w przestrzeń: domu, szkoły, miasta, społeczeństwa. Dzieciństwo ma swoje ramy, ale jest jednocześnie kategorią dynamiczną, zmienną, tworzoną przez same dzieci. Jest światem społecznym dziecka, przez nie naznaczonym i wykreowanym dziecięcym myśleniem, działaniem, doświadczeniem (Smolińska-Theiss 2010: 20).

Postępowanie wyłączające lub przynajmniej ograniczające liczbę obszarów wydaje się być uzasadnione koniecznością uzyskania precyzyjnych wyników badań, których celem jest rekonstrukcja „skryzalizowanych wydzielin ludzkiego doświadczenia” (Bruner 2011: 13), zawierających ślady wyobrażeń na temat dziecka. Niemniej jednak analiza transdyscyplinarna, zawierająca istotne na temat dziecka informacje wypracowane na gruncie nauk humanistycznych, społecznych i medycznych, otwiera szansę na zbalansowane odczytanie różnych zapisów dzieciństwa: od gier i zabaw ruchowych, przez różne formy tekstu i ruchomego obrazu, aż do tworzonych

w przestrzeni publicznej graffiti. W przeciwnym wypadku będziemy wciąż poruszać się na terenie umownym i symbolicznym, rzecz by można fantomowym, który przecież wprost nie odnosi się do rzeczywistości dziecka już to za sprawą konstrukcji kultury (stosowanego do komunikacji medium: pisma, obrazu, dźwięku), już to z powodu dystansu pokoleniowego między tym, kto mówi, a tym, o kim jest mowa. Podwójna „garda” nie powinna jednak przesłonić istoty rzeczy, a mianowicie dzieciństwa jako zjawiska społeczno-kulturowego, które pozwala uzupełnić dotychczasowe narracje o naszej przeszłości oraz wiedzę o współczesności. Trawestując słowa Grzegorza Leszczyńskiego na temat trybu lektury utworu literackiego, umożliwiającego uchwycenie dzieciństwa w jego „naturalnej” postaci, można powiedzieć, że trzeba zacząć dzieciństwo „badać jako dziecko”. Mniej tu jednak chodzi o naiwność spojrzenia, przedprzyczynowość i egocentryzm, a więcej o oryginalność podejścia.

Bibliografia

- BANDURA, L. (2004). *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży (fragment rozprawy doktorskiej z 1950 roku)*. Z. Kwieciński (wstęp i oprac.). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- BŁASZCZYK, A. (1994). *Uczniowskie zeszyty „złoty myśli”*. Uwagi o piśmiennych formach folkloru dziecięcego. „Literatura Ludowa”, 3.
- BRUNER, E. M. (2011). *Przeżycie i jego ekspresje*. W: V. Turner, E. M. Bruner (red.), *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza* (przekł. E. Klekot, A. Szurek). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- CHUCHRO, E. (2008). *Fan-fiction – czyli o twórczości literackiej i kulturze czytelniczej dzieci i młodzieży w sieci*. W: D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac (red.), *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty* (86 – 96). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- DORAN, S. E. (2014). *Identity*. W: M.-L. Ryan, L. Emerson, B. J. Robertson (red.), *The Johns Hopkins guide to Digital Media* (266–268). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- DRAŻKOWSKA, A. (2006). *Wianki wydobyte z krypty grobowej w kościele pw. Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny w Toruniu*. „Rocznik Toruński”, 2006, 33.
- DRAŻKOWSKA, A. (2007). *Odzież dziecięca w Polsce w XVII i XVIII wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, (2013), B. Łaciak (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- FINE, G. A. (1999). *Methodological Problems of Collecting Folklore From Children*. W: B. Sutton-Smith, J. Mechling, T. W. Johnson, F. R. McMahon (red.), *Children's Folklore. A Source Book* (121–140). New York – London: University Press of Colorado, Utah State University Press.
- GĄSOWSKA, L. (2015). *Fan fiction. Nowe formy opowieści*, Kraków: Korporacja Ha!art.
- KACZMARCZYK, B. (2014). *Tradycyjne i współczesne zabawy i gry dziecięce*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- KAPUŚCIŃSKA-Kmieciak, N., Kita, J. (wstęp, wybór i opracowanie) (2012). *Świat dziecka ziemiańskiego. Antologia źródeł*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- KOŹMIAN, D. (1989). *Funkcje wychowawcze czasopism uczniowskich w okresie międzywojennym w Polsce*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 32.

- KOWALSKA-LEDER, J. (2006). *Dzieciństwo czasu Zagłady. Przeciwnostawne projekty prawdy, pamięci i zapisu doświadczenia*. W: S. Buryła, P. Rodak (red.), *Wojna. Doświadczenie i zapis. Nowe źródła, problemy, metody badawcze* (311 – 330). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- KOWALSKA-LEDER, J. (2012). *Dzienniki dzieci Holokaustu*. W: R. Knoll, *Dziennik, wstęp i oprac.* J. Kowalska-Leder. Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma.
- KURZ, I. (2010). „*I got you tube*”. *Kino a serwis YouTube.com – odmiany kinofilii*. W: A. Gwóźdź (red.), *Pogranicza audiowizualności. Parateksty kina, telewizji i nowych mediów* (415–429), Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- LANCY, D. F., (2008). *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chatter, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LESZCZYŃSKI, G., (2006). *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- MATUSZEWSKI, I. S. (1912). *Na temat tej książki*. W: *Bez przyłbicy* (305–333). Warszawa: Drukarnia Naukowa.
- PIAGET, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka* (przekł. J. Kołudzka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- RYPEL, A. (2007). *Poprawność stylistyczna tekstów szkolnych – rozpoznanie problemu w kontekście komunikacyjnego podejścia do problemu*. „Linguistica Bidgostiana”, IV.
- SIMONIDES, D. (1996). *Wymiary i rozmiary kultury dzieci*. „Literatura Ludowa”, 4–5.
- Smartfon i tablet w dziecięcych rękach* (2016), H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciwicz, T. Nowicki (red.). Gdańsk: Katedra Wydawnictwo Naukowe.
- SMOLIŃSKA-THEISS, B. (2010). *Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia*. „Chowanna”, 1.
- SZEWCZYK, H. (1983). *O niektórych tekstach subkultury uczniowskiej*. „Polska Sztuka Ludowa”, 3–4.
- Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media* (2015), M. Wróblewski, E. Kruszyńska, A. Szwagrzyk (red.). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- VITALE, G. (2014). *Anthropology of Childhood and Youth. International and Historical Perspectives*. London: Lexington Books.
- W kręgu rodziny epok dawnych. Dzieciństwo*. (2014), B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, M. Gadocha (red.). Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- WAKSMUND, R. (1994). *Dziecko w świetle polskiej etnografii i folklorystyki (od Kitowicza do Korczaka)*. „Literatura Ludowa”, 4-5.
- WRÓBLEWSKI, M. (1998). *Uwarunkowania kompozycyjne tekstu udanego*. W: J. Porayski-Pomsta, J. Podracki (red.), *Studia Pragmalingwistyczne 2. Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej (195–206)*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- Zabójstwo dziecka w literaturze i kulturze europejskiej* (2014), K. Iłski, M. Chmielarczyk, Z. Kopeć, E. Kraskowska (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, D. (2002). *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.



MACIEJ WRÓBLEWSKI

CULTURAL CHILDHOOD STUDIES: AN OVERVIEW OF THE PROBLEM

The article demonstrates a complex problem which relates to the process of describing and analysing texts created by children. The author argues that children's texts reflect the phenomenon of childhood and therefore enable us to distinguish features constituting a cultural picture of a child. The study of the history of the everyday may rely on diverse forms of children's creativity, such as literary works, diaries, children's folklore, films, arts, memories or school notebooks. Children's perspectives recorded in texts written by them (and partly in children's folklore) do not provide direct evidence of childhood because of the fact that language demands of their users (both young and adult) a certain knowledge and skills. Therefore, a young author has to "struggle" with language as it resists children's artistic endeavours. Traces of this "struggle" (for example, semantic or syntactic mistakes), left by young authors, can reveal interesting evidence about childhood.