

SYMULACJA DZIECIŃSTWA. CZY MOŻLIWA JEST ANTROPOLOGIA DZIECIŃSTWA?

1.

Podbudowana antropologicznie refleksja o literaturze dla dzieci i młodzieży kieruje uwagę badacza ku problemowi pozostającemu dotąd niezauważonym być może dlatego, że skrywał się pod kategorią autora (Autora) jako gospodarza tekstu, za którego intencjami starał się podążać czytelnik. Osłabienie podmiotu, choć nazwane zostało przez Rolanda Barthesa „śmiercią Autora”¹, niesie humanitarny walor o znaczeniu trudnym do przecenienia w badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży. Bo oto przekonanie o uniwersalności, ahistoryczności, obiektywności i autonomiczności tekstu literackiego – choć nie tylko, bo dotyczy to tekstu w ogóle – zastępują formułowane w różny sposób sądy o jednostkowości, zmienności, subiektywności i niesamodzielności znaczeniowej literackiego (artystycznego) przekazu. Jeśli przyjąć, że dotychczasowym gospodarzem tekstu był dorosły, to wraz ze zmianą paradygmatu podmiotu, wraz z osłabieniem dotychczasowej siły autora rozporządzającego znaczeniem może wkroczyć również niedorosły – dziecko.

Należy zatem rozważyć w kontekście antropologii dzieciństwa problem dotyczący mechanizmu „odkrywania” i „opisywania” dziecka jako elementu zjawisk kulturowych. Pisanie przez dorosłego o dziecku dla dziecka, tworzenie przez dorosłego portretu dziecka lub wizji dzieciństwa dla dziecka traktuje się w kategoriach pracy artystycznej. Musi ona spełniać określone wymagania, to znaczy powtarzać w swojej strukturze schematy kulturowe, językowe, psychologiczne, będące aksjomatami twórczości dla niedoroslých czytelników, widzów, słuchaczy. Różnica doświadczenia i posiadanej wiedzy między dzieckiem a dorosłym rzutują na sposób postrzegania rzeczywistości, a zatem i operowania językiem literackim, filmowym, plastycznym.

„Mówienie jak dziecko” w wypadku prozy narracyjnej, dramatów czy poezji jest warunkiem koniecznym skrywania swojej dorosłości, maskowania dojrzałości związanej dość mocno z przyzwyczajeniem do stosowania na co dzień – lepiej lub gorzej – taktyk, dzięki którym unika się konfliktów, osiąga się drobne cele. Oczywiście, to także sprawa wyobraźni i szeregu predyspozycji bycia artystą, potrafiącym wczuć się w daną sytuację, posiadającym umiejętność wyobrażenia sobie z drobnymi szczegółami konsekwencji czynów postaci.

Fakt, że każdy dorosły ma doświadczenie dziecka daje – jak się powszechnie sądzi – niektórym pisarzom, plastynom, reżyserom predylekcje do tworzenia dyskursów dzieciństwa. Sądzę, że ta subtelna gra ma charakter mistyfikacji, w którą wciąga się niedorosłego. Twórca, by nadać za zmieniającym się dzieckiem – będącym poniekąd owocem jego tekstowych ekwilibrystyk i spoufaleń – dochodzi do momentu, w którym pozostaje mu jedynie zakwestionować dotychczasowy paradygmat dzieciństwa i wzór dziecka, co obficie przynosi najnowsza literatura dla młodego czytelnika².

Teksty kultury, będące przedmiotem analizy antropologicznej, wspieranej właściwymi danemu obszarowi sztuki narzędziami, tylko pozornie mówią o dziecku. Moim

¹ Mowa o eseju R. Barthesa z 1968 roku *Śmierć autora*. Spolszczony przez M. P. Markowskiego szkic ukazał się w „Tekstach Drugich” w 1999 r.

² Zob. G. Leszczyński, *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań ponowoczesności*, Warszawa 2012 (szczególnie rozdział „Tricster artysta. Ponowoczesne gry archetypowe”).

zdaniem sztuka o dziecku i zarazem kierowana do dziecka (np. literatura dla dzieci i młodzieży, film fabularny, edukacyjny i animowany dla dziecka, warstwa ikoniczna w książce dla dziecka) oraz wytwarzane przez dorosłego dokumenty, włączane do bogatego obszaru intymistyki (pamiętnik, wspomnienie, autobiografia, dziennik, list), a traktujące w części choćby o dziecku i dzieciństwie, są zespołem dyrektyw o społeczno-kulturowych konsekwencjach. Nie tyle komunikują o rzeczywistości dziecka, ile za pośrednictwem różnych mediów – obecnie także elektronicznych – imitują, naśladują obraz dziecka, stanowiąc przykład symulakrum:

Sfera wyobrażeń otaczająca Disneyland nie jest już ani prawdziwa, ani fałszywa, jest to maszyna przewencyjna, wprowadzona w ruch w przeciwnym celu – po to, by ożywić fikcję rzeczywistości. Stąd idiotyzm owej wyobraźniowości, jej infantylna degeneracja. Świat ten mieni się dziecięcym, chcąc sprawić, byśmy uwierzyli, że dorosli są gdzie indziej, w «rzeczywistym» świecie – po to, by ukryć, że prawdziwy infantylnizm jest wszędzie i jest on cechą właściwą samemu dorosłemu, którzy przybywają tu, by udawać dzieci oraz pielęgnować złudzenia co do własnego rzeczywistego infantylnizmu³.

Odwołując się do przykładu, złagodzę nieco zdecydowany sąd Jeane'a Baudrillarda, by wydobyć istotny dla niniejszych rozważań sens.

Literatura dla dzieci i młodzieży, dawna i współczesna, to pożywna – tak gdy idzie o treść oraz stronę artystyczną wypowiedzi – strawa dla niedorosłego, będąca świadectwem nie tyle zainteresowania rzeczywistością dziecka, ile przede wszystkim skoncentrowana – moim zdaniem – na wytwarzaniu symbolicznego systemu, służącemu panowaniu nad dzieckiem. Im lepiej uda się dojrzałemu twórcy zbliżyć do rozwijającego się, dynamicznego i skazanego na ciągły psychofizyczny balans dziecięcego świata, tym proces symulacji łatwiej, to znaczy w sposób bardziej zakamuflowany, obciążony dodatkowymi funkcjami – choćby wychowawczą.

2.

Począwszy od lat 70. XIX wieku, a więc od momentu zorganizowania w Lipsku przez Wilhelma M. Wundta laboratorium psychologiczno-badawczego, pozyskiwane informacje na temat myślenia, uczenia się, zapamiętywania, reagowania na bodźce pozwalają efektywnie pomagać dziecku, a zarazem precyzyjnie modelować jego postawę za pomocą sztuki, w tym i literatury. Dorosły autor przemawiający do niedorosłego słuchacza własnym i autentycznym głosem skazany jest zazwyczaj, choć nie zawsze, na rolę mentora i wychowawcy, który całkiem słusznie może budzić opór wśród intelektualnie niezależnych młodych umysłów.

Początki twórczości dla dzieci i młodzieży mają postać beletryzowanego nauczania, w którym doświadczony i (wszech)wiedzący dorosły wskazuje właściwą drogę postępowania. W liście Charlesa Perraulta, dedykującego Elżbiecie-Charlotcie Orleańskiej zbiór *Bajki Babci Gęsi*, relacja między dorosłym a dzieckiem naznaczona jest dodatkowo piętnem głębokich podziałów między warstwami społecznymi Francji Ludwika XIV:

Zaiste, *Bajki* owe dają nam pojęcie, co się dzieje w rodzinach prostaczków, gdzie chwalebna chęć pouczania pociech skłania do wymyślania historii pozbawionych rozsądku, aby dopasować je do tych dzieci, które go jeszcze nie posiadały; komuż bowiem bardziej przystoi wiedzieć, jak żyje gmin, jeśli nie osobom, które niebo wyznacza, aby nim władaty?⁴

Na marginesie dodam, że z podobnymi intencjami niemały zastęp autorek o szlacheckim i mieszczańskim głównie rodowodzie (choć też nie brakowało autorów, jak

³ J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa 2005, s. 20.

⁴ Ch. Perrault, *Bajki Babci Gęsi*, przeł. H. Januszewska, postowie A. Nikliborc, Wrocław 1993, s. 9.

Franciszek Gryglewicz, Stanisław Paślowski⁵) reprodukuje i „remiksował” schemat powieści dla dziewcząt, poczynając od debiutu prozatorskiego Klementyny Tańskiej Hoffmanowej *Pamiętka po dobrej matce* z 1819 roku.

Powaga Perraulta doznaje wyraźnego uszczerbku, choć zysk – jak wolno domniemywać – wart jest poświęcenia stateczności na ołtarzu zdroworozsądkowej, lecz posługującej się błahą fabułą, edukacji. Posłużenie się „historią pozbawioną rozsądku” odpowiednio zrytmizowana wprost trafiła do umysłu niedoświadczonej, „głupiutkiej” słuchaczki – bo przecież z myślą o nich Perrault zebrął salonowe historyjki i nadał im artystyczny kształt. Nonszalancja w traktowaniu kilkuletniego dziecka lub dojrzewającej dziewczyny i chłopca jest pełna autentyzmu i szczerości. Prawda o rzeczywistości znajduje się w dyspozycji dorosłego już choćby z tej przyczyny, że posiadał on umiejętność produkowania tekstu i dystrybuowania go w salonie, w ilustrowanym tygodniku, a potem w formie specjalistycznych wydawnictw trafiających do rąk dzieci.

Wiara w nieograniczone możliwości sterowania procesem wychowawczym i wyedukowaniem młodego gentlemana podług gotowych recept wpłynęła w rezultacie także i na powstanie odrębnej literatury dla dzieci, która miała być ideałem zespolenia nauki z zabawą. Cały wiek XVIII należy do mądrych guwernantek rodem z Francji. To one podchwytyjąc styl domowych konwersacji, koncepują pierwsze książeczki będące jednocześnie dziecięcą lekturą i pedagogicznym instruktażem⁶.

Okres kształtowania się nowego głosu autorów tworzących dla młodego czytelnika, a zatem głosu coraz śmielej wyzbywającego się wyraźnych akcentów autentycznej i typowej przecież dla dorosłego postawy wychowawcy, mentora, guwernantki zbiega się z intensywną pracą badawczą psychologów i pedagogów. Symulacja dzieciństwa w literaturze przypada na okres umacniania się w Europie świeckiego szkolnictwa (przełom XIX i XX wieku), które w sposób zorganizowany i systematyczny zajęło się wychowaniem i kształceniem dzieci, by po etapie adolescencji mogły podjąć przydatne społecznie zadania. Gdy Polska odzyskała niepodległość, aktualne stało się zorganizowanie nowoczesnej i narodowej edukacji. Sprawa ta nie tylko dotyczyła treści programowych, ale – co warto odnotować – również „ustroju” architektury szkoły:

Nie miały wpływu wywierają szkoła na duszę wrażliwą dziecka swym wyglądem zewnętrznym oraz wewnętrznym swym urządzeniem. Szata szkoły musi być polska, swojska, odrębna dla każdej miejscowości, dająca realny przykład piękna i celowości. [...] Atmosfera duchowa, jaka w tej szkole zapanuje, winna być pełna prostoty. Budynek szkolny jest ciałem, w którym duch ten zamieszka. Aby stworzyć całość harmonijną, aby duszę szkoły z ciałem zespolić, trzeba się wczuć jak najgłębiej w wewnętrzne tętno życia szkoły [...].⁷

Funkcjonalne ujmowanie architektury, szczególnie w odniesieniu do szkół, nie było odkryciem zeszłowiecznym, bowiem już w dokumentach Komisji Edukacji Narodowej, dotyczących konstrukcji budynków oświatowych, wiele uwagi poświęcano takim rozwiązaniom przestrzeni, by odpowiednio stymulować proces edukacji. Wskazywano zatem na potrzebę projektowania harmonijnej formy, oszczędnej w zdobieniach i upiększeniach zarówno elewacji, jak i wnętrza szkoły; bez wątpienia „stateczność” i umiarkowanie w gospodarowaniu bryłą zakładu edukacyjnego (choć w innych budynkach w tym czasie stosowano inne rozwiązania architektoniczne, różnorodne i ornamentacyjnie bogatsze) są emanacją przyrastającej wiedzy dorosłego o dziecku – jego po-

⁵ Zob. E. Kruszyńska, *Dydaktyczny charakter powieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*, Toruń 2009.

⁶ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000, s. 15.

⁷ F. Eychhorn, *Potrzeby budownictwa szkolnego*, „Przegląd Techniczny” 1919, nr 17-20, s. 92.

trebach i oczekiwaniach⁸. Więcej jeszcze, projekty XIX- i XX-wiecznych szkół w Polsce współtworzą z ówczesną literaturą kierowaną do dzieci i młodzieży ważny społecznie przekaz, który z upływającymi dekadami dwudziestego stulecia będzie tu i ówdzie pękał, kruszył się. Tworzy się w „stuleciu dziecka” dyskurs dziecięcy, w którym uczestniczy, powtórzę – i literatura, i architektura, i programy nauczania z obudową metodyczną⁹. Wraz z upowszechnieniem się kinematografu w XX wieku także film w wersji fabularnej, animowanej i edukacyjnej zasilać go będzie symulacją dzieciństwa. Dorosły posiędzie biegłość w symulowaniu dziecka, pozbawiając go autentyczności głosu, rozpostartego między milczeniem a płaczem.

3.

Niedojrzałość, naiwność, niesamodzielność fizyczna i umysłowa, pobudliwość emocjonalna – wszystkie te cechy oddające istotę zmiennego i fazowego w gruncie rzeczy dzieciństwa¹⁰ w społeczeństwie zhierarchizowanym, feudalnym i niedemokratycznym (jeśli demokrację rozumieć jako taką formę organizowania życia publicznego, w którym respektuje się prawa słabszych, choćby dziecka, i mniej licznych, na przykład Żydów) waloryzowane były negatywnie i dobrze opisywały rzeczywistość dziecka i, w pewnym stopniu, kobiety widzianych z perspektywy mężczyzny. Michał Montaigne w eseju *O bakalarstwie* sprawę wychowania ujął następująco:

Platon powiada, iż najstarszy syn królewski, przeznaczony do tronu, takie otrzymał wychowanie. Po urodzeniu oddawano go nie kobietom, ale najznamienitszym eunuchom w otoczeniu króla, a to z przyczyny ich cnoty. Ci podejmowali trud ukształcenia ciała, iżby się stało piękne i zdrowe, a gdy skończył siedem lat, uczyli go jazdy konnej i sztuki polowania. Kiedy doszedł do czternastego roku życia, oddawali go w ręce czterech mężów: najmądrzejszego, najsprawiedliwszego, najumiarkowańszego i najdzielniejszego w narodzie. Pierwszy wszczepiał mu religię, drugi uczył być zawsze prawdomównym, trzeci stać się panem swych pożądliwości, czwarty nie lękać się niczego¹¹.

Trening dziecka na przyszłego władcę ma w eseju Francuza formę racjonalnej i podszytej pragmatyzmem parenezy, którą można było stosować później również w domu szlachcica czy mieszczanina na co dzień. Także w okresie, gdy szkoła zaczęła stawać się ważnym społecznie dystrybutorem wychowawczych wzorców i przejęła część zadań instytucji rodziny, najważniejszy był zysk dorosłego. Chciał on mieć następcę, dziedzica, a w wypadku społeczeństwa demokratycznego obywatela, spełniającego determinowane zyskiem ogółu wymagania, co bez trudu można odnaleźć choćby w głównych ideach wskazówek i programów szkolnych z XIX i XX wieku. Na gruncie polskim przykładem może być obecny w dyskursie szkolnym w dziewiętnastym stuleciu kult cesarza austro-węgierskiego w szkołach galicyjskich¹², w okresie międzywo-

⁸ Z. Bobrowski, *Studia i materiały do teorii i historii architektury i urbanistyki. III. Budynki użyteczności publicznej w Polsce wieku oświecenia*, Warszawa 1961, M. Gutowski, *Architektura szkół średnich w Polsce w okresie zaborów*, Białystok 1991.

⁹ Elementem utrwalającym, na poziomie edukacji, dyskurs dzieciństwa jest tzw. kanon szkolny. Rozpad kanonu szkolnego w Polsce zbiegł się ze zmianami w sposobie kreowania bohaterów dziecięcych.

¹⁰ Za Robertem Havighurstem wskazać można trzy etapy w życiu człowieka, mieszczące się w okresie dzieciństwa: niemowlęstwo, wczesne dzieciństwo, średnie dzieciństwo. Okres dorastania, a więc krzepnięcia się tożsamości indywidualnej oraz społecznej przypada na okres między 18 a 22 rokiem życia.

¹¹ M. Montaigne, *O bakalarstwie*, [w:] idem, *Próby. Księga pierwsza*, przeł. T. Żeleński (Boy), opracował, wstępem i komentarzem opatrzył Z. Garczyński, Warszawa 1985, s. 256.

¹² W. Dynak, *Kanon symboliki narodowej i społecznej w galicyjskiej edukacji polonistycznej (Na podstawie podręczników literatury i wypisów)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”. *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, pod red. M. Inglota, Wrocław 1983, s. 35-49. W. Dynak pisze, co następuje: „Nie mogąc *expressis verbis* ujmować dziejów polskich w takich kategoriach mitycznych, jakie stosowane były do historii austriackiej, autorzy czytanki odwoływali

jennym zaś kult Marszałka Józefa Piłsudskiego, a w Polsce Ludowej – niemal do końca lat 70. – kult „wodzów rewolucji”¹³.

Jeśli na poziomie aktywności szkolnej, wspieranej przede wszystkim odpowiednią lekturą, wzmacniano w przekazie między innymi wartości oraz postawy społecznie i politycznie w danym czasie przez dorosłego akceptowalne, to zapewne i książka dla dziecka wpisywała się w ten mechanizm¹⁴. Instytucja biblioteki publicznej, a także i szkolnej, wszelkie wydawnictwa informujące o rynku piśmiennictwa dla młodych czytelników oraz recenzujące teksty musiały nadążać za aktualną symulacją świata dziecka, w przeciwnym wypadku były odrzucane.

Przemyślenia Sindbada Żeglarza Bolesława Leśmiana w polskiej literaturze są przykładem zmiennym o tyle, że talent pisarski przejawiający się na poziomie organizacji stylistycznej powieści oraz w warstwie fabularnej, niewolnej od scen przemocy budzących strach i akcentów erotycznych oraz tęgiego obżarstwa¹⁵, wyzwalał w młodym czytelniku potrzebę bycia dojrzałym/dojrzałą, że owoc Leśmianowskiej imaginacji nie został skonsumowany, mimo iż był i wciąż jest medium zapraszającym do świata swobody i nieskrępowania, w którym traktuje się dziecko na równi z dorosłym – ani lepiej, ani gorzej. Nie miejsce tu na drobne analizy tekstu, by przekonać się, że brak akceptacji Leśmianowskiego Sindbada przez dziecięcego czytelnika to wynik między innymi narzuconego wzorca opowieści dorosłego o krainie dzieciństwa, a nie tylko skutek nazbyt poetyckiego, filozoficznego charakteru baśni autora *Dziejby leśnej*.

Naturalność i autentyzm wydobyte z tkanki słownej za sprawą geniuszu poetyckiego okazały się, z perspektywy wychowawcy, dziwaczne i niezrozumiałe. Sindbad Żeglarz – uosabiający dziecięcą samodzielność, popychającą go w stronę nieubłaganej adolescencji – musiał wydać się prowokacyjnie autentyczny.

Leśmian konsekwentnie budował swój świat z przedmiotów naturalnych, a jeśli wprowadzał weń twory człowieka, to takie, które mają charakter archaiczny i elementarny. Stodoła czy chałupa ma więcej szans, by się w jego wierszach pojawić niż np. pałac (wystąpi on wtedy jedynie, gdy bezwzględnie tego wymaga baśniowa fabuła, zazwyczaj tradycyjna)¹⁶.

W kontekście Leśmianowskim należy wspomnieć o tekstach, które odmiennie niż piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży przedstawiają rzeczywistość niedorosłego. Świadomie nie używam pojęcia „symulacja”, zdradzając tym samym kierunek dalszych rozważań. Otóż bajki ludowe stanowią interesujący przykład partnerskiego traktowania dziecka przez dorosłego w świecie konstruowanym za pomocą tekstu, w świecie, w którym istnieją na tej samej zasadzie i na tych samych warunkach, co inne istoty. Dziecko z ludowych historii ceni sobie przyjaźń i dochowuje wierności, ale – tak jak

się do wykształconej na tamtych tekstach umiejętności «myślenia mitycznego» i posuwając starannie dobrane symbole (np. Dzwon wawelski «Żygunt», Taty, kościół Mariacki, Jasna Góra itd.) uwagę ucznia poznającego Galicję kierowali ku Polsce”. Ibidem, s. 40.

¹³ J. Wojdon, *Partijna kontrola nad podręcznikami szkolnymi w Polsce Ludowej*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości Polski Ludowej (1945-1989)*. *Rozprawy i szkice*, red. R. Grzybowski, Toruń 2005.

¹⁴ Na przykładzie literatury *science fiction* dla dzieci i młodzieży, tej z okresu międzywojennego jak i powstającej po 1945 roku, prześledzić można zjawisko przemycania przy okazji symulacji dzieciństwa treści politycznych (np. aspiracji kolonialnych w okresie II Rzeczypospolitej czy pełnej aprobaty dla systemu komunistycznego w PRL-u). Zob. M. Wróblewski, „Czytanie przyszłości”. *Polska fantastyka dla młodego odbiorcy*, Toruń 2008.

¹⁵ B. Grodzki, *Wielkie żarcie, mniejsze żarcie, żarcie na niby. O motywie jedzenia w prozie baśniowej Bolesława Leśmiana na przykładzie „Przemyślenia Sindbada Żeglarza”*, „Pamiętnik Literacki” 2012, z. 1, s. 47-76.

¹⁶ M. Głowiński, *Zaświat przedstawiony. Szkice o poezji Bolesława Leśmiana*. *Prace wybrane* tom IV, Kraków 1998, s. 321.

dorośli – bywa okrutne wobec pokonanego przeciwnika i prześladowujących człowieka potępionych mar:

O północy roztwiera się kościół, ogromne hukanie, stukanie, wpadają czterech mężczyzn. I polecili do ołtarza, zaczęli świece łać, bić się, krwawić. A on [głupi syn – M. W] się obudził, patrzy się na nich [...]. Te leżą do niego, nie pytają, a on pałeczką bije pierwszego w łeb i zabił – i wszystkich czterech pozabijał. A to byli potępieni¹⁷.

Nieuprzywilejowana pozycja dziecka, a niekiedy nawet i jego deprecjacja, poświadczana chociażby używaniem przez dorosłą postać słowem „dzieciak”, jak w przywołanej bajce *O głupim synu, co nie bał się strachów*: „Nie pleć, tu już oberało się wielu, i wojskowych, a każdy zginął, cóż ty, dzieciaku, zrobisz, zginiesz jak mucha”¹⁸, nie powinna być traktowana jako objaw niewrażliwości na niedorośle. Postrzegam problem znaczenia dziecka w bajkach ludowych w kategoriach rzeczowego autentyzmu i zarazem zrozumienia dla tego świata, którego reprezentantem jest niedojrzały bohater. W polskich bajkach ludowych nie ma dziecka, bowiem w rzeczywistości przedstawionej tekstu magicznego i niemagicznego występują przede wszystkim syn, córka, brat, siostra. Przyczyną owego braku lub niewielkiej frekwencji „dziecka” w polskich tekstach ludowych jest to, że wyraz ten upowszechnił się dopiero w wieku XVII. Ponadto, prawdopodobnie, miał on pierwotnie wydźwięk pejoratywny, o czym świadczy format „-cko”, odpowiadający swojej funkcji formantowi „-sko” w takim wyrazie, jak „babsko”. Aleksander Brückner w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* (1927) wywodzi „dziecko” od czynności dojenia (karmienia) i wskazuje zarazem na to, że w niektórych regionach wyraz ten odnosił się do niewolnika, sługi, czeladzi.

Zostawiając na boku niuanse analizy etymologicznej, trzeba wyraźnie zaznaczyć, że osoba niedorośla w świecie ludowych bajek ma status podobny jak inni ludzie – matka, ojciec, dziad, król, chłop, ksiądz. Niezłożona pod względem fabularnym historia – szczególnie zaś gdy idzie o konstrukcję bohaterów, czasu i przestrzeni¹⁹ – wyrosła z imaginacji człowieka żyjącego w świecie nieobjętym zmianami niesionymi przez epokę nowożytną, jest przykładem opowieści o świecie dziecka lub, powiedzcieć by należało, także o świecie dziecka, którego obraz oceniany z perspektywy dawnych i współczesnych symulacji dzieciństwa ukazuje się czytelnikowi w swojej surowości i budzi albo budzić może sprzeciw wobec „podejrzanej” moralności serwowanej przez ludowego gawędziarza²⁰. Niemniej to właśnie zgrzebna bajkowa historia odkrywa przed nami dzieciństwo jako okres, powiedzcieć trzeba, na wskroś ludzki, nie pozbawiony trosk i wyzwań, a przede wszystkim upływający człowiekowi nader szybko. Daleki jestem od wymyślenia „pierwotnego” dzieciństwa na wzór działań podejmowanych przez dawnych antropologów i etnologów wobec kultur prymitywnych, niemniej wraz z „odkryciem” dzieciństwa w wieku XVIII przez oświeconych przychodzi czas na manipulowanie dyskursem dzieciństwa dla osiągnięcia określonych celów, które najczęściej przybierają postać działań formacyjnych.

4.

Nowożytna symulacja dzieciństwa to opowieść o kimś, kto naprawdę nie istnieje, ale którego za pomocą wciąż podsycanego różnymi źródłami dyskursu (literatura, film, architektura) próbujemy utrzymać w aktywności, rozpoczynając mozolny proces

¹⁷ *O głupim synu, co nie bał się strachów*, [w:] *Księga bajek polskich*, t. 1, wybór, wstęp i opracowanie H. Kapelusz, Warszawa 1989, s. 110.

¹⁸ *O głupim synu, co nie bał się strachów*, s. 110.

¹⁹ J. Ługowska, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.

²⁰ Zob. H. Kapelusz, *Bajka ludowa w Polsce*, [w:] *Księga bajek polskich*. H. Kapelusz powołuje się na sądy Jana Karłowicza i Juliana Krzyżanowskiego na temat wzorców moralnych funkcjonujących w świecie polskich bajek ludowych. Obaj badacze dość zgodnie wskazywali na występujące w nich akcenty „niemoralne”, jak prawo zemsty i okrucieństwa wobec pokonanego przeciwnika. Ibidem, s. 23-24.

wychowania od narodzin człowieka. Niekiedy dzieje się tak, że świadectwa pozostawione przez niedorosłego przemawiają do nas w sposób odrębny, potwierdzając fakt, że zamknięcie antropologii dzieciństwa w opowieść organizowaną przez autora symulującego dziecko jest intelektualnie wątpliwe, a moralnie dwuznaczne. Napisany przez Anne Frank dziennik rozhermetyzowuje ściśle zamknięte wyobrażenia dorosłych o niedorosłych dziewczynach i chłopcach, o relacjach między córką a ojcem²¹. Oczywiście, okoliczność Holocaustu pozwala użyć kategorii wyjątku, by z diariusza wyłaniający się obraz dzieciństwa i dziecka potraktować jako nietypowy. Zapewne tak jest, ale stwierdzenie to najpewniej należałoby odnieść do każdego człowieka, przed którym rozciąga się dłuższy bądź krótszy okres adolescencji, okres ludzkich podniet, wyborów, omyłek i fascynacji:

Jak już powiedziałam, wszystko odczuwam inaczej, niż wypowiadam i przez to mówię, że latam za chłopakami, że jestem flirciarą, mądrałą i czytelniczką romansideł. [...] Jeżeli mam być zupełnie szczerą, to muszę Ci wyznać, że bardzo się przejmuję tym, że czynię niewypowiedziane dużo starań, żeby stać się inną, ale za każdym razem na nowo walczę z silniejszymi oddziaływaniami²².

W *Dzienniku* dziecięcość podszyta jest „dorosłością” – może udawaną i spowodowaną przez okoliczność wojny – i ukazuje się jako skomplikowana, trudna, bolesna.

Począwszy od wieku XIX coraz bardziej stajemy się dla dziecka wyrozumiali i częściej, zamiast cech deprecjonujących, wskazujemy w dyskursie dziecięcym cechy pozytywne: spontaniczność, ufność, delikatność, wrażliwość. Kluczową staje się dynamika, będąca życiową energią nowoczesnego podmiotu świadomego swych dyskursywnych praw i, rzecz jasna, ograniczeń. Tekst staje się rzeczywistą rękojmnią podmiotu i zarazem najlepszym dla niego sposobem tworzenia opowieści o sobie²³. Podejście to znosi granicę między rzeczywistym a fikcyjnym, które na równych prawach uczestniczą w kreowaniu podmiotowego „siebie”: tekst stwarza podmiot i zarazem o podmiocie opowiada. Literatura nie znajduje się na pozycji uprzywilejowanej, a raczej współtworzy tekstowego człowieka wraz ze sztukami plastycznymi, filmem, teatrem oraz architekturą, która organizuje codzienność w sposób daleko bardziej znaczący, niż się powszechnie sądzi. Pisał o tym w związku z dyskursem seksualności dzieci Michel Foucault, marginesowo podając przykład projektowania przestrzeni szkolnej:

Przestrzeń klasy, kształt stołów, zagospodarowanie dziedzińców, układ sypialni (stosowanie lub niestosowanie przepierzeń i zasłon), reguły nadzoru dotyczące układania się do snu i spania, wszystko to mówi, straszliwie rozwlekle o seksualności dzieci²⁴.

Spojrzenie francuskiego intelektualisty jest charakterystyczne dla umysłu dojrzałego, poszukującego w tkance kultury rozpoznawalnych i powtarzalnych elementów organizujących – w omawianym przykładzie – rzeczywistość dziecka. Oto dorosły zabiera głos w sprawie dotyczącej sfery intymnej niedorosłego, niejako w jego imieniu przemawia, wskazując na racjonalność dyskursywnej konstrukcji, oplatającej codzienność dziecka; wydobywa z przekazu seksuologów, psychologów, psychiatrów, pedagogów, polityków nie tylko dyskurs o seksualności i o ludzkim ciele lub po prostu: ujawnia dyskurs władzy, ale – zapewne przy okazji, pośrednio – stwarza obraz dziecka, który potem przejmowany jest i traktowany z całą powagą jako rzeczywisty, a nie będący kolejną symulacją.

²¹ A. Frank, *Dziennik (oficyna) 12 czerwca 1942 – 1 sierpnia 1944*, przeł. A. Oczko, Kraków 2010.

²² Ibidem, s. 312.

²³ A. Zawadzki, *Autor. Podmiot literacki*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 217-247.

²⁴ M. Foucault, *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, wstęp T. Komendant, Gdańsk 2010, s. 28.

Uważam, że dziecięcość jako kategoria antropologiczna nieustannie umyka przed zamknięciem w siatkę pojęć wywiedzionych z analiz historycznych na podstawie dokumentów, przekazów ikonograficznych²⁵ i literackich. Dlatego też niekiedy pokazuje się dorosłemu jako schematyczne i powtarzalne, wolne od jakichkolwiek zmian, niemal zawieszone w „mitycznej” aurze pamięci dorosłego; bywa również inaczej, jak pokazał w *Historii dzieciństwa* Philippe Ariès, starając się przekonać czytelnika o „ewolucji” rodziny od czasów średniowiecznych po okres nowożytny, czyli od etapu „dzikiej” wolności dziecka po etap „cywilizowanej” organizacji jego codzienności w postaci systemu oświaty:

Mity – jak mit miłości dwornej czy «wytwornej» – gardziły małżeństwem, realia – jak praktyka terminowania – osłabiały uczuciową więź rodziców i dzieci. Otóż rodzina nowożytna może się obejść bez miłości, ale troska o dziecko i potrzeba dziecka są w niej głęboko zakorzenione²⁶.

Założenie progresywnej zmiany w sposobie konstituowania dzieciństwa według określonych wzorów i wartości, dawniej organizowanych w opowieść mityczną i baśniową, a obecnie w fabularyzowane narracje, nie odnosi się do samego dziecka, ale – moim zdaniem – do zmieniającej się struktury dorosłej części społeczeństwa. Nowożytność nie tyle „odkryła” dziecko, co wymyśliła je, stworzył jego symulację, która potrzebna była do, między innymi, uzasadnienia oraz zabezpieczenia efektów rewolucyjnych zmian kulturowych i cywilizacyjnych. Nowożytność, niczym złożona z wielu części maszyna, wymaga odpowiedniego środowiska, zapewniającego jej ciągłość pracy – bez dopływu dobrze wykształconych i oddanych pracowników mechanizm albo ulegnie zepsuciu, albo zatrzyma się. Kolejne pokolenia powinny troszczyć się o jej sprawność, bowiem wytwarzane przez maszynę nowożytności światło tak naprawdę uzależnia od siebie człowieka. Za cenę wolności niedorosłego zyskujemy własne bezpieczeństwo.

MACIEJ WRÓBLEWSKI

SIMULATION OF CHILDHOOD: IS THE ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD POSSIBLE?

SUMMARY

The article focuses on the functioning of the discourse of childhood, which emerges not only from children's and young adult literature, but also from architecture; school programmes; feature, animated and educational films for young viewers; and arts (the iconographic layer in a children's book). The notion of simulation (Baudrillard) enables approaching the discourse of childhood as a way of making up the child and childhood by adults so that it would be easier for them to organize the upbringing process. All texts which present the child and childhood in a different way disturb the mechanism of the redistribution of the discourse of childhood and are either rejected as "improper" for a child (folk tales, Leśmian's *Adventures of Sindbad the Sailor*) or their authenticity is doubted (Frank's *Diary of a Young Girl*).

Translated by Justyna Deszcz-Tryhubczak

²⁵ Zob.: D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2012. Autorki w zakończeniu pracy stwierdziły: „W sumie jednak obraz przez nas odtworzony jest, rzecz można, statyczny, brakuje w nim zróżnicowania w ciągu omawianych stuleci”. (Ibidem, s. 167)

²⁶ Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995, s. 235.