

Agnieszka Nowak-Łojewska

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0001-7565-6635

Wojciech Siegień

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0002-6882-6250

Wydobyte z ciszy – dziecięce narracje o świecie. Polsko-ukraińskie studium porównawcze

Summary

BROUGHT OUT OF SILENCE – CHILDREN'S NARRATIONS ABOUT THE WORLD. A POLISH-UKRAINIAN COMPARATIVE STUDY

Brought out of silence is a category used by Smolińska-Theiss to present children's narrations and dialogues about their everyday matters. They take the form of letters to God, to presidents, albums with children's drawings, photos, children's films, graffiti, posts and comments. Originally, they date back to Korczak's studies.

Our text is also an act of letting children speak and appreciating their comments and opinions. It is concerned with children's understanding of the world. Defining the meaning of life by children is the key category here. We called it "a comparative study" due to the fact that we will present utterances by both Polish and Ukrainian children as the category "a meaning of life" may be interpreted differently in various cultural, political or social contexts.

The research carried out both in Poland and abroad indicates that a child is a competent unit capable of making logical utterances with the content which shows deep understanding of the world. This text is based on the following theoretical studies:

- thinking about a child originating in a postmodernist childhood paradigm as well as psychological constructivism;
- the analysis of research material has been based on Judith Butler's theory – Frames of War.

Key words: children's understanding of the world, children's narration, comparative study

red. Paulina Marchlik

„Wydobyte z ciszy” to kategoria, którą posłużyła się Barbara Smolińska-Theiss (2014: 43) dla ukazania dziecięcych narracji, dialogu o dziecięcej codzienności. Te natomiast przybierają postać: listów pisanych przez dzieci do Boga, do prezydentów; albumów z dziecięcymi rysunkami, fotografiami, dziecięcych filmów, graffiti, wypowiedzi czy komentarzy. W badaniach mają one swoją historię w postaci prac Janusza Korczaka i Marii Falskiej (2007: 95–128), Stefana Baleya (1948), Stefana Szumana (1946), Ludwika Bandury (2004), Jana Grossa i Ireny Grudzińskiej-Gross (1983), Wiesława Theissa (1992), a także ks. Janusza Tarnowskiego (1996). Są one przykładem postrzegania dzieci jako kompetentnych jednostek, którym oddaje się głos i przyznaje prawo do publicznego wypowiedzania się, doceniając w ten sposób sens i wartość dziecięcego postrzegania świata, jego opisywania i wyrażania własnego zdania.

Prezentowany tekst jest również oddaniem głosu dzieciom i dowodem na poszanowanie ich wypowiedzi. Dotyczy dziecięcego pojmowania świata. Kategorią przewodnią jest sposób rozumienia przez dzieci „sensu życia”.

Tekst ma charakter porównawczy, gdyż przytaczane są w nim wypowiedzi oraz prace plastyczne dzieci z Ukrainy i Polski – dwóch sąsiednich państw o niezbyt odległych wzorcach kulturowych i społecznych. Czynnikiem całkowicie różnicującym oba konteksty jest sytuacja wojny, która ma miejsce w Ukrainie (Yeromina 2016). Rzutuje to na znaczenia nadawane przez badanych kategorii „sens życia”. W wypowiedziach dzieci polskich daje znaczenie komercjalizacja, nastawienie na sukces i indywidualizacja. Znaczenia nadawane przez dzieci ukraińskie lokują się wokół szeroko pojętego patriotyzmu i poświęcenia dla ojczyzny, która jest w bardzo trudnej sytuacji. Daje to podstawę do bardzo ciekawego studium porównawczego popartego analizą przypadków zaprezentowanych w dalszej części niniejszego opracowania.

Tekst jest również refleksją nad językiem dzieci, jako narzędzia komunikowania się i interpretowania świata, jego rozumienia i nadawania znaczeń.

W strukturze naszego tekstu wyodrębniamy więc kilka części. Pierwsza przybliży ponowoczesny sposób myślenia o dziecku jako jednostce zdolnej do filozofowania i tworzenia własnego obrazu świata oraz wyjaśnia przyjętą koncepcję badań opartą na teorii Judith Butler. Druga część poświęcona jest kategorii „sens życia” i próbie jej zdefiniowania w oparciu o literaturę. Trzecia część tekstu obejmuje natomiast analizę 6 przypadków, tj. wypowiedzi i prac plastycznych dzieci polskich i ukraińskich (znaczenia nadawane sensowi życia) wraz z ich charakterystyką i opisem kluczowych kategorii badawczych.

Ramy teoretyczne

Myślenie o dziecku wyprowadzone jest z badań zagranicznych i polskich osadzonych w postmodernistycznym paradygmacie dzieciństwa (Dahlberg, Moss, Pence 2013). Dziecko jest w nim postrzegane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy podmiot o ogromnym bogactwie osobistym. Potrafi angażować się w świat, jest gotowe do nauki, wreszcie jest częścią społeczeństwa, które aktywnie współtworzy i w nie się angażuje (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 106–108). Jasper Juul nazywa je dzieckiem kompetentnym (Juul 2012), podkreślając znaczenie poczucia własnej wartości, wiary w siebie i odpowiedzialności. Henry Rudolph Schaffer opisuje je jako twórczą osobowość, która ma moc konstruowania, analizy, porównania, budowy własnego obrazu świata (Schaffer 2013). Uzupełnieniem tego są prace Doroty Klus-Stańskiej, która charakteryzując dziecko w podejściu emancypacyjno-krytycznym, opisuje je jako jednostkę o mocy koncepcyjnej i decyzyjnej (Klus-Stańska 2007: 100–103). Dziecko jest w nim postrzegane jako kompetentne intelektualnie i obiecujące twórczo oraz zdolne do tworzenia (zaskakujących czasem) koncepcji w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania.

Z badań Ewy Filipiak wynika natomiast, że dziecko ma, oprócz wymienionych tutaj cech, narzędzia do komunikatywnego wypowiedzania się. Potrafi budować wypowiedzi, które mają treść, sens oraz odsłaniają głębokie pokłady dziecięcej mądrości. Jak pisze Filipiak: „język umożliwia dzieciom kierowanie własnymi działaniami, wskazuje, że dzieci posiadają umiejętność korzystania z języka, jako narzędzia myślenia, biorącego początek z dialogów z innymi” (Filipiak 2017: 107). Prowadzenie z dziećmi rozmów, pozwalanie im na wypowiedzanie się na różne tematy ma zatem ogromną moc poznawczą i odsłania duże pokłady wiedzy osobistej konstruowanej przez dzieci w toku ich aktywności.

Sens z życia – rozumienie pojęcia w literaturze

Sens życia nie jest pojęciem łatwym do jednoznacznego zdefiniowania. Bardzo często stanowi przedmiot ludzkiej refleksji i filozofowania, bez jednoznacznych konkluzji. Można jednak podejmować pewne próby uporządkowania tej kategorii i jej opisu dla ułatwienia dalszych analiz.

Najczęściej sens życia jest rozumiany jako wartość odczytywana wobec życia: siebie, innych, naszych działań i celów (Kossak 1971: 19; Yalom 2008: 433–436). Kształtuje się w zależności od warunków, w jakich żyjemy i tego, co w danych okolicznościach traktujemy jako swego rodzaju priorytety.

Józef Maria Bocheński pisze, że sens życia jest sprawą indywidualną i prywatną (Bocheński 1993: 8). Może więc być odczytywany bardzo osobiście i odsłaniać wielość wartości, priorytetów, sposobów myślenia o tym, co w danej chwili ważne, istotne, znaczące.

Sens życia ujmuje się również w wymiarze obiektywnym i subiektywnym (Tomaszewski 1984: 204). Na ten pierwszy składają się wartości ponadczasowe: miłość, rodzina, zdrowie, praca, małżeństwo, wykształcenie, uczestnictwo w życiu społecznym. Człowiek wówczas zwraca uwagę na sposób prowadzenia życia. Czy jest ono ciekawe, pełne emocji, czynne fizycznie i umysłowo, bogate w nowe idee, rzeczy, sytuacje, oparte na umiejętności współżycia i współdziałania, czy też jest przesiąknięte nudą, strachem, beznadzieją, stagnacją. Drugi sposób rozumienia sensu życia – subiektywny, odczytywany jest z osobistej perspektywy, osobistej interpretacji tego, co nadaje sens jednostkowemu życiu, co wiąże się głównie z potrzebami i odczuciami jednostki, z tym, co dla niej ważne i do czego ona chce osobiście dążyć. W ten sposób kształtuje się u jednostki poczucie sensu życia.

Poszukiwanie sensu życia ma więc swój bardzo głęboki, poznawczy i emocjonalny wymiar. Lokuje się często wokół pytań:

1. Kiedy coś ma sens?
2. Kiedy coś jest bezsensowne?
3. Jak wygląda sens życia?
4. Co ma sens i czy musimy go szukać?
5. Co jest w życiu ważne?

Odpowiedzi na te pytania nie są proste, ale prowokują do myślenia. W naszych badaniach dzieci były zachęcane do rozmów, także poprzez te pytania. Dość dobrze sobie z nimi radziły, odsłaniając swój sposób myślenia o sensie życia, zaś ich wiedza potoczna okazała się bardzo bogata i poznawczo intrygująca, co zilustrują wypowiedzi dzieci i prezentowane tu przypadki.

Ramy dyskursu i wojna

Przyjmując za punkt wyjścia koncepcję „dziecka kompetentnego”, zastanawiamy się nad warunkami, w jakich możliwa jest realizacja kompetencji dziecka. Mamy na myśli przede wszystkim warunki lub środowisko dyskursywne, w obrębie którego może dojść do ich urzeczywistnienia. W odniesieniu do centralnej w badaniu kategorii „sensu życia”, korzystamy za Butler z pojęcia ram dyskursu. Butler twierdzi, że „nie ma ani życia, ani śmierci bez odniesienia do pewnych ram. Nawet gdy życie czy śmierć mają miejsce pomiędzy lub poza ramami [...], to przecież wciąż mają miejsce” (Butler 2011: 49).

Butler w swoich pracach skupia się na konfliktach wojennych, które w naszym badaniu są podstawowym punktem różnicującym porównywane konteksty. Koncepcję ram dyskursywnych inspirowaną pracami Butler wykorzystujemy zatem jako narzędzie interpretacyjne z uwagi na jej orientację na warunki możliwości tworzenia dyskursów wojny i działań antywojennych. Poza tym wykorzystywana przez nas koncepcja dyskursywnych ram wojny, skupia się na technologii wychwytywania i puszczania w obieg dyskursywnego, jak i wizualnego wymiaru rzeczywistości¹. Jest to spójne z naszym założeniem badawczym, zgodnie z którym analizujemy nie tylko dziecięce wypowiedzi, ale także ich rysunki.

Pytanie o sens życia w rozumieniu dzieci, wynikało z bardziej fundamentalnego pytania o życie w ogóle. Inspirowani pracami Butler, w kontekście wojny zastanawialiśmy się, czyje życie jest życiem, a czyje narzędziem, celem albo liczbą² (tamże: 14). Poza tym zwracaliśmy uwagę na dwa aspekty, odnoszące

¹ W przypadku elementów wizualnych, należy podkreślić, że funkcjonują one jako mechanizm rekrutacji do działań wojennych. Opowieść o wojnie, szczególnie taka, która wykorzystuje elementy wizualne (np. materiał w telewizji lub prasie) jest konstruktem odpowiedzialnym za określoną interpretację społeczną tego, co jest oglądane, a w konsekwencji za reakcję na te obrazy. Jest to opowieść wybiórcza, bo wytwarza i wzmacnia to, co ma się zaliczać do rzeczywistości oraz wyklucza to, co nie ma szans stać się rzeczywistością. W tym kontekście Butler mówi o „kadrowaniu rzeczywistości”, które w swojej istocie jest dyskursywnym odpowiednikiem oddziaływania bomb (tamże: 15).

² Dobrym przykładem dyskursu o życiu, jako o liczbie, jest cytat z artykułu Nicka Squiresa, opublikowanego w „The Telegraph News”: „Rok 2016 okazuje się być szczególnie śmiertelnośny – powiedział rzecznik UNHCR William Spindler. Stwierdził, że tylko w ostatni weekend przynajmniej 880 migrantów umarło w wyniku zatonięcia łodzi – jest to znacząco wyższa liczba niż 700, przytaczana przez inne agencje zajmujące się pomocą humanitarną w tamtym tygodniu. Nawet ta liczba była tylko «ostrożnym przybliżeniem» – powiedział” (N. Squires, „The Telegraph News”, 31 maja 2016).

się do dyskursywnych ram wojny. Z jednej strony wojna oznacza wytwarzanie i reprodukcję niepewności co do ciągłości życia. Niepewność w tym sensie staje się czymś w rodzaju normy codzienności, która towarzyszy życiu. Z drugiej strony sytuacja wojny sprzyja powtarzaniu rozróżnienia między tym, co jest obdarzone życiem, a tym, co żyje, ale jest postrzegane jako nieżywe. Takie powtarzalne różnicowanie ma charakter przemocowy. Często łączy się z mechanizmem dehumanizacji – szczególnie, gdy mowa jest o wrogu.

W realiach naszych badań postawiliśmy sobie pytanie o to, jak kontekst doświadczenia wojny lub brak takiego kontekstu, definiuje ramy dyskursywne, w obrębie których wytwarzana jest dziecięca narracja o sensie życia. Jeśli zatem wojna redefiniuje te ramy, to na ile można powiedzieć, że także dzieci podlegają dyskursywnej rekrutacji na wojnę? Na ile wspomniana niepewność życia oraz niepełnowartościowość niektórych żyć, stają się składową dyskursu o codzienności (w tym o sensie życia) w warunkach wojny? W końcu, na ile dzieci, których dyskurs lokuje się w obrębie ram wojny, stają się narzędziem militarnym? Jak pisze Butler w odniesieniu do dzieci palestyńskich, dyskursywne pomieszanie porządków dzieciństwa i wojny powoduje, że o ciałach dzieci myśli się w kategoriach zmilitaryzowanego metalu, który może być użyty w warunkach wojennych. Na ile mamy do czynienia z taką sytuacją, także w kontekście ukraińskim?

Prowadząc analizę porównawczą materiału polsko-ukraińskiego, bierzemy pod uwagę różnicę w historycznym nasileniu militarystyki w obu krajach. Pomimo że obydwa państwa należały do tzw. bloku wschodniego, Ukraina pozostawała częścią Związku Radzieckiego. Wiązało się to z historycznie silniejszym rozpowszechnieniem dyskursu militarystycznego. W Związku Radzieckim pojęcie „wojny” funkcjonowało jako ideologem³, mający swój rodowód jeszcze w epoce stalinowskiej i dający się zamknąć we frazie „aby nie było wojny”. Ta fraza określała świadomość sowieckich ludzi na długie lata. Nie zmieniał tego nawet fakt prowadzenia wojen w innych krajach. W tych przypadkach uważano, że są to wojny prewencyjne lub obronne. Można było mówić o pewnym paradoksie – przeszłe i obecne wojny, postrzegano jak kampanie wojenne

³ Zestawienie definicji ideologemu można znaleźć w tekście Piotra Zemszała, *Wartościowanie uniwersalne i ideologiczne – pojęcie i rola ideologemu na przykładzie wybranych nominacji dotyczących Stalina w sowieckim dyskursie ideologicznym*, „Etnolingwistyka” 2014, nr 26. Sam autor proponuje definicję, która określa ideologem jako jednostkę dystynktywną dla danej ideologii lub gnozy politycznej. Takimi jednostkami są pojęcia konstytutywne dla danej ideologii (dla Związku Radzieckiego były by to pojęcia takie jak „bolszewik”, „marksista” czy „komunista”). W kontekście naszej analizy, ideologemem byłoby też pojęcie „wojna”, także jako swoje zaprzeczenie.

prowadzone w celu przeciwdziałania „dużej wojnie”. Pierwowzorem takiej wojny jest oczywiście II wojna światowa jako konfrontacja imperialnych potęg (Kolesnikow 2016: 30).

Pomimo resentymentu do Związku Sowieckiego wśród niektórych grup społecznych, Ukraina po 1991 r. podryfowała w swoim kierunku. Ówczesne władze państwa zrezygnowały z arsenału jądrowego i można powiedzieć, że wraz z nim zrezygnowały z prawa do spadku po imperialnej tradycji. Tę przejęła Rosja, a wraz z nią inklinacje do militarystycznego myślenia. Ukraina zajęła się raczej szukaniem odpowiedzi na pytanie o własną tożsamość poza strukturą związkową i jako niezależne państwo. Element militarystyczny był nieporównywalnie słabszy niż w czasach sowieckich. Po 2014 r. i aneksji Krymu oraz z początkiem działań wojennych w Donbasie, ideologem „wojny” wrócił, a raczej został przyniesiony jako naturalna konsekwencja zaangażowania struktur państwa i społeczeństwa w wojnę obronną przeciwko Rosji.

Tak rozumiana sytuacja warunkuje pewne przekroczenie, a nawet zmiany w definicji dziecka jako podmiotu zdolnego do samodzielnego konstruowania znaczeń i niezależnego budowania własnego obrazu świata. Wojna, nawet jeśli niechciana, może spowodować powrót do schematów utrwalonych w minionej epoce. Może to być też powrót do inwariantnych kulturowo schematów, poprzez które np. dzieci są rekrutowane symbolicznie na wojnę, a ich ciała stają się symbolicznymi korelatami stalowych bomb. W tym sensie sytuacja wojny powoduje definicyjny ruch od postmodernistycznie inspirowanego rozumienia dzieciństwa w kierunku dwudziestowiecznego, konserwatywnego modernizmu (Walicki 2013).

Porównawcze studium przypadku

Badanie wpisuje się w tradycję porównawczych badań polsko-ukraińskich. Ten typ badań rozwijał się szczególnie po upadku komunizmu, gdy obydwa państwa odzyskały niezależność, która sprzyjała przenikaniu nowych impulsów teoretycznych oraz metodologicznych z państw zachodnich. W latach 90. dominowały porównania związane z różnymi ścieżkami transformacji systemowej obydwu państw (Kohn 1997: 614–638; Kohn 2000: 187–207). W wyniku dwóch rewolucji ukraińskich (w XXI w.), badania porównawcze między obydwoma państwami związane są z procesem transferu doświadczenia polskiego do Ukrainy i bardzo często dotyczą problematyki pedagogicznej. Ta kwestia

stała się szczególnie ważna w ostatnich latach w związku z szeroko zakrojonymi reformami, mającymi miejsce w Ukrainie. Doświadczenie Polski staje się tutaj ważną składową wdrażanych projektów zmian w Ukrainie (Hyżna 2016; Hnatiuk 2017).

W badaniu zastosowano metodę studium przypadku, w jego wariacie porównawczym (wielokrotnym). Determinuje to przedmiot naszego badania, gdyż w centrum zainteresowania nie znajduje się przypadek jako taki, a porównanie przypadków wyselekcjonowanych dla badania (Stake 2009). Podkreślamy założenie zgodne z wytycznymi metodologicznymi dla tego typu badań, że nie kierujemy się z zasady logiką doboru próby, taką jaką znamy np. z sondażu diagnostycznego. W odniesieniu do naszego wielokrotnego studium przypadku stosujemy logikę replikacji, analogiczną z procedurą eksperymentalną. Za Robertem K. Yin stosujemy się do zasad replikacji teoretycznej (2015: 89). W takich badaniach wybieramy przypadki tak, aby zapowiadały odmienne wyniki, przy założeniu, że jesteśmy w stanie wytłumaczyć różnice w odniesieniu do założeń teoretycznych. Dodatkowo schemat naszego studium w wariacie porównawczym odwołuje się do założeń dwustronnego modelu wielokrotnego studium przypadku. Oznacza to, że celowo dobieramy skrajne podgrupy przypadków. Taki wybór nie jest przypadkowy w znaczeniu, że wynika bezpośrednio z założeń teoretycznych badania (tamże: 94). Takie odwołanie uważamy za bardzo ważne, bo wyjaśnienia oparte na podobnym podejściu poszerzają możliwości eksplanacyjne, szczególnie jeśli jest mowa o interakcjach społecznych. W tym sensie odwołanie do teorii nadaje ramy dla rozumienia przykładów: powoduje, że opis staje się mniej lokalny i staje się „przypadkiem czegoś”, a nie tylko wyizolowaną obserwacją. Dzieje się tak w wyniku wykorzystania w procesie interpretacji wiedzy społecznej, historycznej, politycznej i kulturowej charakterystycznej dla danego kontekstu lokalnego. Te wszystkie elementy składają się na kompetencję interpretacyjną, zdolną nadać adekwatne znaczenie analizowanym przypadkom (Graue, Walsh 1998: 95).

Oznacza to, że nasze badanie porównawcze ma realizować metodologiczny postulat przekroczenia tradycyjnej dychotomii w badaniach porównawczych, które wpisywały się w dwie główne tradycje – ewolucjonizmu (jedne prawa zmiany dla wszystkich) lub historycyzmu (każde społeczeństwo idzie swoją ścieżką). Naszą interpretację traktujemy jako możliwość uzyskania wiedzy o tym, jak dany przypadek jest jednocześnie specyficzny i reprezentatywny dla jakichś większych zjawisk. Oryginalność zjawiska nie oznacza niemożliwości jego porównania, a jego reprezentatywność nie tylko odwołuje się do jakichś meta-

socjologicznych praw (np. prawa ewolucji społecznej), a raczej do kategorii analitycznych użytych w badaniu (Wiewiorka 2002: 170).

Sens życia w narracjach polskich dzieci

Wykorzystany w tekście materiał badawczy jest efektem prowadzonych badań własnych i prac w ramach seminarium licencjackiego⁴ i studiów podyplomowych⁵. Podstawą do jego zgromadzenia były prowadzone z dziećmi rozmowy, w toku których odsłaniały one swoje myślenie o sensie życia i konstruowały znaczenia z nim związane.

Z analizowanych wypowiedzi wszystkich dzieci wynika, że najczęściej wiązały one sens życia z **byciem kimś**. Odpowiadały wówczas:

- „napisałbym książkę”,
- „zostałbym piosenkarzem”,
- „biznesmenem”,
- „milionerem”,
- „youtuberem”,
- „sportowcem”,
- „chcę być dobrym dla innych”,
- „chcę stać się kimś sławnym, to mnie zapamiętają”.

Widziały sens życia również w **posiadaniu własnych celów**, dalszych i bliższych:

<p>Cele kiedyś:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zapisać się na gitarę, – nauczyć się grać w piłkę, – nauczyć się pływać, – nauczyć się matematyki, – nauczyć się śpiewać, – znaleźć przyjaciela. 	<p>Cele dziś:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zostać kwiaciarką, – zostać piosenkarką, – zostać prezydentem, – być mechanikiem, – objechać cały świat, – grać w Bayern Monachium.
---	--

⁴ Praca licencjacka Weroniki Woźniak, *Dziecięce rozumienie sensu życia*, lipiec 2017, Uniwersytet Gdański.

⁵ Prace dyplomowe w ramach studiów podyplomowych: Agnieszka Ryll, *Dziecięce filozofowanie o sukcesie*, wrzesień 2016, Ateneum Szkoła Wyższa; Anna Kowalska, *Dziecięce rozumienie szczęścia*, lipiec 2016, Ateneum Szkoła Wyższa.

Rozumiały go także jako **odnajdywanie tego, co ważne**. Podawały wówczas rodzinę, pracę, mądrość, szkołę, pieniądze, przyjaciół, marzenia, szczęście, zdrowie, rodziców.

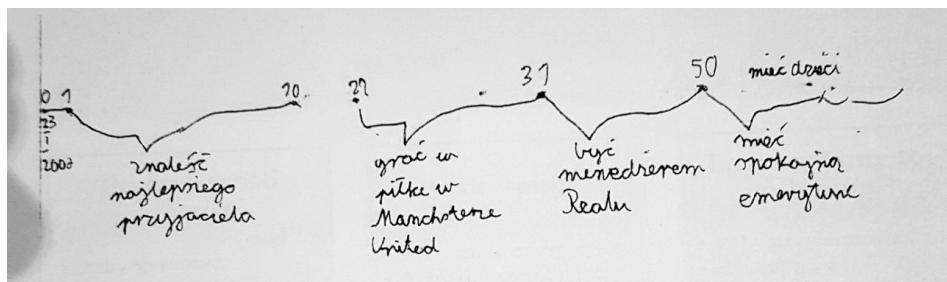
W myśleniu dzieci mocno ujawniało się więc nastawienie na przyszłość, osobisty sukces, karierę, społeczne uznanie, rozwój zawodowy. Ważne było dla nich uznanie innych i własna satysfakcja. Dla pogłębienia prowadzonych analiz przedstawię trzy przypadki i ich krótki opis.

Przypadek 1

Chłopiec, lat 10.

Chłopiec przedstawił sens życia na rysunku. Przyjął on postać linii życia, z wyraźnie zaznaczonymi na niej etapami: od 1 do 10 roku życia, od 11 do 31, od 31 do 50 i powyżej 50 lat (starość). W pierwszym etapie najważniejsze było znaleźć przyjaciela, w drugim etapie grać w piłkę w Manchester United, trzeci etap to bycie menedżerem Realu Madryt, potem mieć spokojną emeryturę i dzieci.

Przywołany przykład wygląda na dobrze zaplanowany pomysł na życie. Ciekawe jest jednak to, że dopiero w wieku 50 lat chłopiec zamierza mieć dzieci. Być może najpierw stawia na karierę i bezpieczeństwo finansowe, a potem rodzinę, a może jako dziecko jeszcze nie myśli o rodzicielstwie. Jednak jeśli spojrzeć na ten przypadek z perspektywy współczesnego późnego kapitalizmu, to doszukać się w nim można społecznej tendencji wydłużania się dzieciństwa, dominację ekonomicznego ugruntowania i dekonstrukcję myślenia o rodzinie.



Rys. Pomysł na życie przedstawiony przez chłopca, lat 10.

Przypadek 2

Dziewczynka, lat 10.

Opisuje sens życia, w taki oto sposób:

„Sens życia ma 4 etapy:

1. Urodzić się.
2. Dorosnąć.
3. Zadziałać lub zrobić coś dla ludzkości.
4. Umrzeć z nadzieją że świat będzie lepszy”.

Również w tej wypowiedzi daje się dostrzec pewne etapy konstruowania przez dziecko życia i jego przebiegu. Zbiegają się on z fazami życia człowieka i ich użytecznym wymiarem, który wybrzmiewa w potrzebie zrobienia czegoś ważnego, lepszego, wartościowego. W wypowiedzi tej sens życia ujawnia się nie tylko w wymiarze subiektywnym, ale również obiektywnym, gdyż dziecko zwraca uwagę na przebieg swojego życia i jego wartość tak w wymiarze osobistym, jak i społecznym. Chce żyć dobrze i zasłużyć się dla ludzkości. Pozostawić po sobie ślad i mieć z tego satysfakcję.

Przypadek 3

Dziewczynka, lat 10.

„Sens życia wygląda wspaniale. Jest on jak koryto, czasem pełne wody (czyli szczęścia), a czasem nie ma w nim wody (jest pełne złości i nienawiści).

Dla mnie ma sens nauka, zabawa, przyjaźń i miłość. Ważne jest dla mnie życie. Nie chcę zapamiętywać złych chwil mojego życia”.

Ten rodzaj wypowiedzi ma charakter czysto osobisty i prywatny. Zaznaczają się w nim wartości ponadczasowe i osobiste potrzeby dziecka. Nakreślone stanowisko jest pełne pozytywnego myślenia i nadziei, której czasem brakuje dorosłym. Dziecko w wielu obszarach swojego życia widzi sens. Cieszy je nauka i zabawa. Przyjaźń i miłość są dla niego znaczącymi wartościami. Posługując się metaforą „koryta” zdaje sobie sprawę, że w życiu są chwile dobre i złe, ale zawsze one coś dla człowieka oznaczają.

Ukierunkowanie mentalne przedstawionych tu przykładów może wskazywać na ukształtowane w neoliberalizmie style zachowania (Rutkowiak 2010: 133) polskich dzieci. Szczególnie mocno zaznacza się w nich **człowiek konsument**, który, jak pisze Joanna Rutkowiak „obsesyjnie pochłania to, co wyprodukowano, i ciągle pragnie czegoś więcej, a jego pożądanie, intensywnie i przemyślnie podsycane zewnątrz, nie ma granic. Ten typ ludzki nawet samego siebie

poświęca dla konsumpcji” (tamże). Ten sposób myślenia o życiu (zob. przypadek 1) ujawnia nasiloną konkurencyjność, która nakazuje, tak charakterystyczne dla neoliberalizmu eksponowanie i demonstrowanie swoich możliwości, ale również interesów, z wynoszeniem siebie ponad innych, nawet ich kosztem. Uzupełnieniem tej tendencji jest **nasilony indywidualizm**. W wypowiedziach dzieci ujawniał się on jednak w dwóch wersjach: liberalnej i neoliberalnej. Pierwsza była obecna w chęci dziecięcego dialogowania, oryginalności ich wypowiedzi, autonomii i otwartości na innych, co napawa bardzo pozytywnie (przypadek 3). Ale też ujawniały się cechy indywidualizmu neoliberalnego, gdy dzieci poszukując sensu życia kojarzyły go głównie z sukcesem osobistym, karierą, byciem „kims” i tzw. urządzeniem się na przyszłość.

Obok tego stylu zachowań ujawnił się również nieco odmienny **model człowieka producenta** (Rutkowiak 2010: 133). Ilustruje to przypadek 2. Ta jednostka jest zawsze zmobilizowana i dyspozycyjna. Jest wydajna i subordynowana oraz nastawiona na realizację wyższych, idealistycznych celów, niekiedy kosztem siebie.

W podsumowaniu analizy przypadków polskich dzieci ujawniają się więc tendencje, które można określić jako konkurencyjność, indywidualizm i orientacja na sukces, wpisujące się w neoliberalne uwikłanie jednostek żyjących w społeczeństwie późnego kapitalizmu. Są również obecne akcenty bardzo pozytywnego, prospołecznego myślenia o sobie i innych, co pozwala cały czas patrzeć na dzieci jako te osoby, które swoim potencjałem, jeśli nie zostanie on zaprzepaszczone, wiele mogą zdziałać dla siebie jak i innych. Mają warunki do zmiany.

Sens życia w narracjach dzieci ukraińskich

Przedstawione dalej teksty są formą poezji, nacechowanej głębokimi emocjami, wynikającymi z doświadczenia wojny przez ukraińskie dzieci. Wykorzystane w nich językowe środki stylistyczne są więc inne od tych, które występują w wypowiedziach polskich dzieci, co jest uzasadnione odmiennością kontekstu i sytuacji badania. Przedmiotem naszej uwagi są więc znaczenia, jakie kryją się za tymi wypowiedziami, wynikająca z nich treść, ich mentalne ukierunkowanie na odkrywanie sensu życia przez dzieci w dość drastycznych warunkach i okolicznościach.

Przypadek 1

Dziewczynka, 10 lat.

Moje życie oddam Tobie

Jesienny poranek,
Cichy listopad,
I słońce
Wschodzi powoli.
Moje życie – Tobie.
A dla mnie – stali grad
Rosyjskich najemników
W ukraińskim polu.

Przypomnę sobie domek,
Podwórko, trawę...
Matko rodzona!
Całuję Ciebie.
Moje życie oddam Tobie!
Nie cofnę się, umrę.
Rosyjski najemniku,
Uciekaj, bo ciebie zabiję [...]

Wiersz dziesięciolatki zaczyna się melancholijnym opisem przedzimowego poranka. Niespodziewanie pada apostrofa skierowana do matki. Jak się okazuje, postać matki można utożsamić z Matką–Ojczyzną. Zwrot kierowany do personifikowanej ojczyzny jest deklaracją gotowości do walki i do poświęcenia. Mowa jest o poświęceniu dwojakim i skrajnym. Z jednej strony jest to poświęcenie oznaczające gotowość do zabijania wroga – najemnika zagrażającego Matce–Ojczyźnie. Z drugiej strony jest to swojego rodzaju turpistyczna gotowość na największą ofiarę – śmierć od stalowych pocisków wroga. Sytuacja okupacji i związana z nią deklaracja gotowości na śmierć pokazują, jak działa dyskursywny mechanizm rekrutacji do wojny. W tym sensie, jak zauważa Butler, mechanizm rekrutacyjny dotyczy ciał dzieci, które stają się bronią lub tarczą – przyjmującą na siebie grad stalowych pocisków. Tak więc rekrutacja do wojny miesza i dyskursywnie godzi nieprzystające do siebie porządki – dzieciństwa, które w tym kontekście traci walor rozwojowy, spontaniczny, beztroski i wojny – jako spustoszenia i śmierci.

Przypadek 2

Dziewczynka, lat 8.

Chcę, żeby...

Chcę, żeby rosła trawa,
Żeby pachniały kwiaty i ziemia
Żeby nie błyskały wybuchy,
Żeby nie robili barykad,
Żeby tato był zawsze ze mną.
Żeby o poranku, umywszy się rosą,
Mogłam zobaczyć, jak słońce wstaje
A w polu pracują traktory.
Żeby wszystkie chmurki były białe,
A u bocianów wszystkie gniazda całe.
Żeby słowa „pokój” i „Ukraina”,
były jak „chleb” i „sól”, jednością,
Żeby nie smuciły się topole
I żeby kwitły rumianki w polu,
Żeby skończył się rozłam,
I żeby nie było smutnych dat.

Wiersz przypomina swoistą litanię. Poszczególne wersy często rozpoczynają się anaforą, gdzie podmiot formułuje swoje prośby. Warto zwrócić uwagę na uniwersum znaczeń ukrytych w tych prośbach. Z jednej strony dotyczą one rzeczy prostych, codziennych – chodzi o harmonię w przyrodzie, o stabilne życie rodzinne, o spontaniczność, czystość, naturalność, w końcu spokój. Te prośby można nazwać afirmatywnymi. Z drugiej strony mamy anty-obraz harmonijnego życia – coś, czego podmiot nie chce dla siebie, a może bardziej nie chce tego dla podmiotu zbiorowego – swojego kraju, narodu. Chodzi oczywiście o elementy wojny – wybuchy, barykady, konflikt, rozpad rodziny, a w końcu żałobę. Okazuje się, że zestawiając ze sobą te dwa antytetyczne obrazy, można powiedzieć, że rzeczywistością realną jest rzeczywistość wojenna. Normalne, rodzinne, pokojowe życie – pozostaje w sferze marzeń, czegoś, o co trzeba prosić i o czym można tylko marzyć. Jest to sugestywny przykład tego, co Bulter nazywa sytuacją niepewności, która staje się jednym z istotniejszych elementów dyskursu o wojnie.

Przypadek 3

Dziewczynka, 10 lat.



Rysunek jest wielopoziomowy, ale można powiedzieć, że jest to alegoria sytuacji wojny, bitwy lub okupacji. Jest nasycony symbolami odnoszącymi się do narodowych flag, herbów, szwronów. Chcemy zwrócić uwagę na detal tego rysunku, przedstawiający niedźwiedzia, brutalnie rozdzierającego ciała żołnierzy ostrymi pazurami. Żołnierze pozbawieni twarzy krwawią i krew spływa do ziemi. Tło stanowią anonimowe postaci żołnierzy, ustawionych w szyku, chroniących się za tarczami, przed którymi kroczy ogień. Można powiedzieć, że niedźwiedź jest symbolem wroga, rosyjskiego okupanta, tradycyjnie przedstawianego właśnie jako niedźwiedź. Ten niedźwiedź jest krwiożerczy, bezwzględny i dominuje nad ofiarami. Z drugiej strony mamy żołnierzy – którzy są pozbawieni cech dystynktywnych, nie są spersonalizowani. Przypominają roboty z futurystycznych filmów. W obu przypadkach mamy do czynienia z dehumanizacją wroga. Ten mechanizm odczłowiecza go, ale w przypadku tego rysunku być może idzie jeszcze dalej. Dehumanizacja tutaj oznacza także animalizację antagonisty. Wróg zostaje pozbawiony cech ludzkich, co redefiniuje sytuację wojny: już nie walczy się z człowiekiem, który posiada atrybut ludzkiego życia. Wróg to nie-człowiek.

Konkluzje

Zestawiając ze sobą narracje dzieci polskich i ukraińskich zdaje się wyłaniać obraz rzeczywistości, któremu towarzyszą podobne cechy dyskursywnych ram wojny ustalone przez Butler, ale z odmiennym nasileniem. Obecne jest wytwarzanie, niepewność co do ciągłości życia oraz interakcje żywe/nieżywe. Rozkładają się one jednak na continuum między neoliberalnym kontekstem życia polskich dzieci a kontekstem doświadczania wojny przez dzieci ukraińskie. Indywidualizacji i modelowi człowieka producenta przeciwstawiana jest militarystyka i traktowanie dzieci jako narzędzia militarnego, a orientacji na sukces dążenie do przetrwania.

Każde z badanych dzieci chce być szczęśliwe, ale odczytywanie tego jest odmiennie. U polskich dzieci w rozumieniu sensu życia wyłaniają się osobiste cele, sukces i poszukiwanie tego, co dla nich ważne. U dzieci ukraińskich jest to wołanie o wolną ojczyznę, o bezpieczeństwo własne i rodziny. Przesunięcie w obrębie ram dyskursywnych spowodowane wojną prowadzi do pewnego paradoksu. Sens życia w warunkach pokoju można sprowadzić do realizacji osobistych celów rozwojowych. W warunkach wojny sens życia może oznaczać śmierć. Jest to bardzo wyraźna realizacja dyskursywnego procesu rekrutacji do wojny – procesu, w wyniku którego ciało staje się czymś ma podobieństwo broni, wykorzystywanej w walce o cele wykraczające poza jednostkowe ambicje. Jest to także dobry przykład tego, w jaki sposób militarystyka naznacza proces definicji tego, co może być sensem życia – nawet w przypadku dzieci.

Dla obu grup (polskiej i ukraińskiej) charakterystyczna jest chęć do minimalizowania niepewności. U polskich dzieci ma to jednak wymiar osobisty (zrobienie kariery, bezpieczeństwo finansowe), a u ukraińskich ogólnonarodowy, za czym przemawia gotowość do walki i poświęcenie dla ojczyzny. W tym sensie, przekształcenie dyskursywnych ram, które zachodzi w wyniku doświadczenia wojennego – oznacza przesunięcie od postrzegania siebie w kategoriach indywidualistycznych w kierunku myślenia nacechowanego kolektywizmem. Być może jest to próba szukania dyskursywnej obrony przed niepewnością, która w warunkach wojennych staje się normą codzienności.

W wypowiedziach dzieci obecna jest również kategoria żywe/nieżywe. U polskich dzieci są to plany na życie, bycie dyspozycyjnym i gotowym do podejmowania wyzwań i zadań zawodowych, bycie wydajnym i użytecznym, ale też „dobre” – owocnie przeżycie swojego życia. U dzieci ukraińskich walor rozwojowy, spontaniczność i beztruskę wypełnia natomiast kontekst wojny

jako spustoszenia i śmierci, spotkania na swojej drodze niebezpiecznego nie-człowieka, wroga, który pozbawiony jest ludzkich cech. W tym przypadku znowu widać znaczące przesunięcie ram dyskursywnych, spowodowane doświadczeniem wojny. Nieżywe w narracjach dzieci ukraińskich jest bowiem spotęgowane, podwojone, niejako rozlewa się na inne elementy narracji: żyjący – choć postrzegany jako nieżywy – jest wróg. Mamy więc do czynienia z de-humanizacją i animalizacją antagonisty. Analizowane narracje pokazują jednak, że ten atrybut nieżycia w wyniku traumy wojennej, przenoszony jest także na definicję siebie.

Śmierć okazuje się zaraźliwa i naznacza w końcu wszystkie strony konfliktu.

Bibliografia

- Baley S. 1948. *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1–2.
- Bandura L. 2004. *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży. Fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Bocheński J.M. 1993. *Sens życia i inne eseje*, PHILED, Kraków.
- Butler J. 2011. *Ramy wojny*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. 2013. *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Falska M. 2007. *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, [w:] *Nasz Dom, zrozumieć, porozumieć się, poznać*, red. M. Falska, wybór i oprac. M. Ciesielska, B. Puszkina, Ośrodek Dokumentacji i Badań „Korczakianum”, Warszawa, s. 95–128.
- Filipiak E. 2017. *Child – active researcher and constructor of his/her own language system. From the potential of possibility to realisation in everyday educational practice*, [w:] Dąszkiewicz M., Wasilewska A., Filipiak E., Wenzel R., *Educational role of language*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Graue M.E., Walsh D.J. 1998. *Studying children in context. Theories, Methods, and Ethics*, Sage Publications Inc., London.
- Gross J.T., Grudzińska-Gross I. 1983. *W czterdziestym nas matko na Sybir zeszali... Polska a Rosja 1939–42*, Wydawnictwo I. Aneks, Londyn.
- Hnatiuk M. 2017. *Czynniki polityczno-ekonomiczne a edukacja przedszkolna w Polsce i Ukrainie*, Scientific Journal „ScienceRise: Pedagogical Education”, 4 (12).
- Hyżna O., Andruszkiewicz F. 2016. *Edukacja jutra – determinanty przemian systemu edukacji w Polsce i na Ukrainie*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, z. 98.
- Juul J. 2012. *Twoje kompetentne dziecko*, Wydawnictwo MiDN, Podkowa Leśna.
- Klus-Stańska D. 2007. *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2 (5/6).

- Kohn M.L., i in. 1997. *Social Structure and Personality under Conditions of Radical Social Change: A Comparative Analysis of Poland and Ukraine*, „American Sociological Review”, vol. 62, no. 4.
- Kohn M.L. i in. 2000. *Complexity of Activities and Personality under Conditions of Radical Social Change: A Comparative Analysis of Poland and Ukraine*, „Social Psychology Quarterly”, vol. 63, nr 3.
- Kolesnikow A. 2016. *Chotiat li ruskije wojny*, „Obszczaja Tietrad”, nr 1–2 (70).
- Rutkowiak J. 2010. *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Schaffer H.R. 2013. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. 2014. *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Stake R.E. 2009. *Jakościowe studium przypadku*, tłum. K. Podemski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szuman S. 1946. *Konkurs na rysunki dzieci*, „Przekrój”, nr 43.
- Tarnowski J. 1996. *Dzieci i ryby głosu nie mają*, Wydawnictwo Pallotinum, Warszawa.
- Tomaszewski T. 1984. *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa.
- Theiss W. 1992. *Dzieci syberyjskie. Dzieje dzieci polskich repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919–1923*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Walicki A. 2013. *Od projektu komunistycznego do neoliberalnej utopii*, Universitas, Kraków.
- Wiewiorka M. 2002. *Case studies: history or sociology?*, [w:] *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*, eds. Ch.C. Ragin, H.S. Backer, Cambridge University Press, New York.
- Yalom I.D. 2008. *Psychoterapia egzystencjonalna*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.
- Yeromina L. 2016. *Migration of pupils of boarding establishments from occupation areas: state, problems, perspectives*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 35 (4).
- Yin R.K. 2015. *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.