

MARIA SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA

*Uniwersytet Gdański*

## ESEJ O KULTURZE DZIECIĘCEJ

ABSTRACT. Szczepska-Pustkowska Maria, *Esej o kulturze dziecięcej* [Essay About Children's Culture]. Studia Edukacyjne nr 32, 2014, Poznań 2014, pp. 189-210. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2837-0. ISSN 1233-6688

Until the 1980s there was no place for children in the main discourse of the social sciences. They were treated as beings specifically pre-social, which have yet to acquire the competencies needed to operate in the social and cultural worlds of adults. The new sociology of the childhood (of the 1980s and 90s) proposed a fundamental change in the image of the child and childhood. It developed new insights into these issues characterized by a desire to perceive, understand and appreciate the needs of children and their rights, quality of life and respect, and specifically ethnographic curiosity to their perceptions of reality, for the children's folklore and culture. Sociologists have noticed that the commercial sphere has already recognized the children both as a (co-)consumers and effective initiators of consumption; they also noted that in the postmodern culture, not only are children subject to the cultural patterns proposed by adults, but themselves become "vehicles" of such qualities; adults seduce their attractiveness, favoring the formation of new habits, preferences and attitudes. This eventually leads to a serious re-evaluation of the adult culture. Today's world not only justifies but actually encourages the childlike, turning to the cultural relationships between children and adults. The paper presents and develops the thesis that children's culture dominated and used to support the adult world of post-figurative cultures, in postmodern pre-figurative cultures has become enslaved by the globalized market and is an instrument of management and their consumption of the adult world.

**Key words:** child/childhood, children's culture

Mniej więcej do lat 80. ubiegłego stulecia w głównym dyskursie nauk społecznych nie było miejsca dla dzieci, a jeśli już pojawiały się one w przestrzeni namysłu badawczego, analizowano je z perspektywy socjalizacyjnej. Ich obecność w świecie definiowana była przez istnienie i sprawczą moc struktury społecznej, która czyni dziecko takim, jakim jest. Dzieci traktowano jako istoty swoicie przedspołeczne, które muszą dopiero nabyć kompe-

tencji umożliwiających funkcjonowanie w społecznych i kulturowych światach dorosłych. Dzieciństwo uznawane za „przedsionek” pełnego dorosłego życia długo było symbolem niedojrzałości, (tymczasowego) niedostatku racjonalności, a w skrajnych przypadkach – nawet bezmyślności. Lekceważące porzekadło, że „dzieci i ryby głosu nie mają” podtrzymywało dość powszechne przeświadczenie o szczególnej ich bierności i niemocy wobec świata. Przyjmując, że nie są one zdolne do świadomego i celowego działania, odmawiano im pełnej decyzyjności, sprawczości i odpowiedzialności, pozbawiając je tym samym możliwości pełnej partycypacji w świecie. Również ich udział w kulturze odczytywano głównie w kategoriach biernego korzystania z jej zasobów, nie dostrzegając (lub nie doceniając) znaczenia faktu, że dzieci są nie tylko jej uczestnikami i konsumentami, lecz również aktywnymi jej (współ)twórcami.

Socjologia dzieciństwa lat 80. i 90. przyniosła zasadniczą zmianę w wizerunku dziecka i dzieciństwa. Wypracowane przez nią nowe spojrzenie na te kwestie charakteryzowała chęć dostrzeżenia, poznania i dowartościowania potrzeb dzieci, ich praw, jakości życia oraz szacunek i swoiście etnograficzna ciekawość dla ich sposobów postrzegania rzeczywistości, dla dziecięcego folkloru i kultury<sup>1</sup>. Zaczęły dochodzić do głosu konstrukcje myślowe, w których dzieci postrzegane były jako dzieci, a nie jako przyszłe pokolenie dorosłych. Zaczęto je badać w perspektywie plemiennej, oznaczającej niezależne miejsce w świecie społeczno-kulturowym, posiadanie własnej kultury, folkloru, rytuałów, reguł i ograniczeń normatywnych. Zrodziły się warunki pozwalające na mapowanie praktyk dzieciństwa, dziecięcych autoprezentacji, motywów i przekonań, a dzięki temu – wnikania w istotę czasu dzieciństwa<sup>2</sup>.

Dostrzeżono też fakt, że sfera komercyjna już wcześniej doceniła dzieci zarówno jako (współ)konsumentów, jak i skutecznych inicjatorów konsumpcji. Zauważono także, że w kulturze ponowoczesnej dzieci nie tylko podlegają wzorcom kulturowym proponowanym przez dorosłych, lecz same stają się „nośnikami” takich jakości, które uwodzą dorosłych swoją atrakcyjnością, sprzyjając powstawaniu nowych obyczajów, preferencji i postaw; w rezultacie prowadzą do poważnych przewartościowań w kulturze dorosłych. Dzisiejszy świat nie tylko usprawiedliwia dziecięcość, lecz wręcz zachęca do niej<sup>3</sup>, odwracając także kulturowe relacje między dziećmi i dorosłymi.

<sup>1</sup> M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przekł. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 123-133.

<sup>2</sup> Tamże, s. 128-129.

<sup>3</sup> Por.: B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, przekł. H. Jankowska, Warszawa 2008.

Sytuując fenomen dziecięcej kultury na tle konfiguracyjnego M. Mead, pragnę rozwinąć tezę, że kultura dziecięca zdominowana i wykorzystywana do podtrzymywania świata dorosłych w kulturach postfiguratywnych, w ponowoczesnych kulturach prefiguratywnych dostała się w „niewolę” zglobalizowanego rynku, stając się instrumentem zarządzania światem dorosłych i ich konsumpcją.

## Dziecko – odtwórca wiedzy, tożsamości i kultury

Najbardziej odległych korzeni tego wizerunku dziecka (i dzieciństwa) należy upatrywać w filozofii arystoteleskiej, która wykreowała jego wizję bazującą na tym, czym *dziecko jeszcze nie jest*. Następstwem tej konstrukcji myślowej jest przeświadczenie, że dziecko w swojej istocie to byt niedokończony, niegotowy, a więc – niepełnowartościowy. To ktoś, kto przychodzi znikąd i zaczyna życie bez niczego, co przywodzi na myśl arystotelesowo-lockeowską *tabula rasa*, którą stopniowo i systematycznie należy dopiero zapisać odpowiednio zaplanowanymi treściami. W ten sposób dziecko staje się z jednej strony *projektem* pełnowartościowego człowieka, który może się zaktualizować dzięki procesom socjalizacji i wychowania, z drugiej zaś – *produktem* tych procesów<sup>4</sup>. Zadaniem dorosłych jest doprowadzenie do tego, by dziecko stało się gotowe do... szkoły i nauki, podjęcia poprawnych relacji społecznych, uczestnictwa w kulturze, pracy itp. oraz jak najszybciej wykroczyło poza to, co dziecięce. Od najwcześniejszych lat życia dziecko „napełnia” się więc wiedzą, umiejętnościami i wartościami dominującymi w kulturze zastanej, które są z góry określone, społecznie usankcjonowane i gotowe do zaaplikowania. Zjawisko to staje się zrozumiałe, kiedy podejmujemy próbę jego analizy z perspektywy *kultury postfiguratywnej* zaproponowanej przez Margaret Mead<sup>5</sup>.

Kultury postfiguratywne zorientowane są na przeszłość oraz jej stabilną kontynuację, czego gwarantami są doświadczenie i mądrość starszych pokoleń oraz fakt, że dzieci uczą się głównie od dorosłych. Młodzi zobowiązani są do realizacji oczekiwań starszych, a ich dojrzewanie postrzegane jest jako stopniowe przejmowanie ról dorosłych. Ponieważ panuje tu przekonanie o niezmienności sposobu życia i stałości obowiązującej konwencji kulturowej, wielkie znaczenie przyznaje się tradycji, a młodsze pokolenia przyswa-

<sup>4</sup> M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011, s. 61-78.

<sup>5</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Warszawa 2000.

jają sobie obecne w niej wzorce kulturowe. Rodzice wychowują swoje dzieci tak, jak sami byli wychowywani przez dziadków, ci zaś robili to wedle wzorców zaczerpniętych od swoich rodziców. Życie dorosłych stanowi więc obowiązujący wzór dla młodych; dostarcza im gotowych odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne<sup>6</sup>.

W kulturach tych (bazujących przede wszystkim na autorytecie pochodzącym z przeszłości) zachowana zostaje ciągłość, której nie zakłóca nawet kontakt z odmiennością i dostrzeżenie różnic między tym, co „swoje” i „obce”. Wręcz przeciwnie, wzmacnia to poczucie trwałości oraz własnej odrębności i tożsamości; ciągłość zaś zostaje zachowana przez wyparcie ze świadomości wszystkiego, co je zakłóca. Starzy tworząc wersję kultury, jaką pragną przekazać młodym, najczęściej zaprzeczają zmianom lub je mitologizują. Dlatego, w kulturach postfiguratywnych wszelkie zmiany przebiegają bardzo powoli i są trudne do uchwycenia, a zamknięcie jednostek w małych społecznościach utrudnia (bądź całkowicie uniemożliwia) wymianę informacji z grupami odrębnymi kulturowo i wyrwanie się spod przemożnego wpływu grupy własnej<sup>7</sup>.

W społecznościach typu postfiguratywnego dziecko jako projekt i produkt socjalizacji zdefiniowane jest wyraziście i jednoznacznie przez obowiązujące w nich uniwersa kulturowe. Dorośli określają tu granice, kształt i zawartość środowiska wychowawczego, decydują o obowiązujących prawach i porządku (społecznym, politycznym, ekonomicznym, kulturowym itp.). Do nich należą decyzje odnośnie procesu socjalizacji dziecka, „definicji” autorytarnie przekazywanego mu świata oraz selekcji i dystrybucji informacji. Uzurpują sobie prawo do kontrolowania, korygowania, formowania i zmiany dziecięcej istoty w procesie socjalizacji/wychowania, które bazują na transmisji i reprodukcji, przymusie, autorytecie, poleceniach, posłuszeństwie i nierówności wobec prawa<sup>8</sup>. Mamy tu do czynienia, jakby powiedział Zbigniew Kwieciński, ze zjawiskiem silnie zarysowanego pedagogizmu<sup>9</sup> bądź, jak pisze Dorota Klus-Stańska, ze specyficznym treningiem indoktrynacyjnym<sup>10</sup>, który obejmuje nie tylko treści znaczeń, lecz – co gorsze – procedury intelektualne, które stają się dla dziecka czymś naturalnym. Charakterystyczne cechy kultury postfiguratywnej (brak zmian, skuteczne wdrażanie każdego dziecka do bezwzględnego uznania przekazywanych

<sup>6</sup> Tamże, s. 29.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 102.

<sup>9</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2011, 1, s. 90.

<sup>10</sup> D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa 2004, s. 35.

mu form kulturowych, totalna i bezwarunkowa identyfikacja) sprawiają, że nie ma w niej miejsca na dziecięcy indywidualizm, refleksyjność, próby samodzielnego namysłu nad światem, innowacyjność, czy gry fantazji i wyobraźni tak ważne przecież w kreacji kultury. W tych okolicznościach bez względu na wiek, płeć, inteligencję, czy temperament, dziecko może być głównie (jeśli nie jedynie) uległym odtwórcą wiedzy, kultury i tożsamości<sup>11</sup>.

W granicach tak zorganizowanego świata nie ma także miejsca na kulturę dziecięcą. Nawet ci, którzy używają określenia „kultura dziecięca” czynią to raczej na wyrost – w odniesieniu do tej, jaką dorośli tworzą dla dzieci, niż tego, co dzieci współtworzą lub tworzą same. Zdarza się także, że dziecięce aktywności noszące znamiona działań kulturowych określa się umniejszającym nazewnictwem, sygnalizującym przepaść dzielącą kulturę w pełnym tego słowa znaczeniu od mniej znaczącej dziecięcej „kulturki”<sup>12</sup>.

Prezentowany przez dorosłych pedagogizm zagarnia i zawłaszcza „dziecięce dzieciństwo”, dziecięcy czas, przestrzeń, dziecięce światy (marzeń i wyobraźni itp.), wypełniając je tym, co w kulturze postfiguratywnej uznaje się za tzw. „dobro dziecka”. Dorośli czynią to z wiarą, że wpajane dzieciom wzorce przeszłości sprawdzą się wówczas, kiedy wkroczą one w świat dorosłych.

**Kultura dla dzieci jako kultura dziecięca.** Mówiąc o kulturze dziecięcej z perspektywy kultury nieocenionych przodków, wkraczamy głównie w świat dorosłych, którzy swoją twórczość adresują do najmłodszych. Są wśród nich pisarze i poeci, dramatopisarze, reżyserzy teatralni i filmowi, aktorzy, artyści plastycy, rysownicy i ilustratorzy, twórcy i wykonawcy różnych gatunków muzyki. O kulturze dziecięcej oglądanej przez pryzmat własnej twórczości mówią, że jest niczym nieskrępowana, czasami wręcz zachwała, że w swoim najlepszym wydaniu funkcjonuje, jak wylęgarnia nowych środków wyrazu i pomysłów<sup>13</sup>. Wielu postrzega ją jako SWÓJ azyl, znajdując w niej WŁASNĄ twórczą przestrzeń, w której mogą realizować się nie tylko jako twórcy, lecz także jako ludzie.

To, co w postfiguratywnym modelu kultury nazywamy kulturą dziecięcą, w rzeczywistości więc nie należy do dzieci. Prawie całkowicie pozostaje

---

<sup>11</sup> Por.: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London 1999.

<sup>12</sup> Por. choćby: Portal Qlturka.pl dziecko i kultura, [www.qlturka.pl/qlturka\\_pl.html](http://www.qlturka.pl/qlturka_pl.html) [dostęp: 29.05.12].

<sup>13</sup> Kultura Szwedzka: Szwedzka Kultura Dziecięca, Biuletyn Instytutu Szwedzkiego, Sztokholm 2002.

domeną dorosłych, którzy zawłaszczyli tę przestrzeń i wypełniają ją swoimi wyobrażeniami i przeświadczeniami na temat dzieciństwa, dzieci i ich sposobów doświadczania i przeżywania świata.

Chętnie akcentuje się tu konieczność edukacji kulturalnej oraz alfabetyzacji kulturalnej dzieci. Tę pierwszą Bogdan Suchodolski określał jako edukację humanistyczną, osadzoną na szerokim i globalnym rozumieniu kultury jako rzeczywistości, dzięki której człowiek staje się ludzki<sup>14</sup>. Drugą natomiast, wskazując na rolę tradycji w tworzeniu kultury, Adam Horbowski zdefiniował jako działalność edukacyjną, umożliwiającą dzieciom opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności koniecznych do życia w świecie wartości kultury i uczestnictwa w kulturze. Ma ona uprzystępniać dzieciom różne dziedziny kultury i sztuki (tradycje, obyczaje, folklor, rzemiosło, sposoby życia itp.), pobudzać i usprawniać procesy dziecięcej percepcji (dostrzegania i rozumienia wartości obecnych w kulturze), ułatwiać przyswajanie pojęć oraz kształtować osobowość dziecka w sferze intelektualnej, emocjonalnej i społeczno-kulturalnej<sup>15</sup>. Dbą się oczywiście o jej poziom, aby „karmiła” dziecięce dusze tym, co najlepsze i najbardziej szlachetne (czego przejawem są choćby organizowane od lat biennale i triennale sztuki dla dziecka<sup>16</sup>).

Brakuje tu jednak miejsca na autentyczny świat doznań, przeżyć, doświadczeń dziecka, który zostaje sprawnie zastąpiony przez jego artystycznie obrobiony substytut, złożony z przeświadczeń dorosłych, jak ów dziecięcy świat wygląda i co stanowi jego treść. Prawdziwa sztuka musi poruszać i pomagać w przetwarzaniu różnorodnych uczuć i doznań, powiadają twórcy, więc teatr, literatura, sztuki plastyczne, film, muzyka tworzone dla dzieci nie unikają trudnych tematów. Rzecz jednak w tym, że pokazują one świat z perspektywy dorosłego, któremu wydaje się, że patrzy nań oczami dziecka; że dzieci cieszą się i smucą, śmieją się i płaczą bardziej nad tym, co wypełnia myśli i uczucia dorosłych, niż nad własnymi odsłonami świata. Twórca psychohistorii dzieciństwa Lloyd de Mause oskarża nawet dorosłych, że zawłaszczają świat dziecka, używając go jako narzędzia projekcji własnych nieświadomych lęków, pragnień i marzeń<sup>17</sup>. Carl Honoré natomiast przestrzega przed niebezpieczeństwami zarządzania dzieciństwem,

<sup>14</sup> B. Suchodolski, *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986, s. 8.

<sup>15</sup> A. Horbowski, *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2000, s. 106.

<sup>16</sup> Por. choćby: *Studia o Sztuce dla Dziecka*, 1988, 3, Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań.

<sup>17</sup> L. de Mause, *The Evolution of Childhood*, [w:] *The History of Childhood*, red. L. de Mause, London 1980, s. 6-13.

które coraz silniej dają o sobie znać we wszystkich niemal obszarach życia dzieci<sup>18</sup>.

W tak rozumianej kulturze dziecięcej niewiele jest także przestrzeni na tzw. kulturę czynną, w której dziecko jest nie tylko biernym konsumentem (czytelnikiem, widzom, słuchaczem), lecz przede wszystkim aktywnym i zaangażowanym uczestnikiem i współtwórcą.

Dzieci są więc bardziej „mieszkańcami” widowni, z której widać to, co w kulturze chcą im pokazać dorośli, niż „sceny”, na której rozgrywa się kultura i toczy się życie, w którym na co dzień uczestniczą.

### **Dziecko - współtwórca wiedzy, tożsamości i kultury**

Możliwość odmiennego spojrzenia na fenomen dziecięcej kultury zyskujemy dzięki meadowskiej perspektywie *kultury kofiguratywnej*<sup>19</sup>.

Kultury kofiguratywne (*odnalezionych rówieśników*) ukierunkowane są na terażniejszość oraz wymianę znaczeń między uczącymi się od siebie pokoleniami. Centralne miejsce zajmuje tu przekonanie, że ze względu na rosnącą zmienność i niestabilność świata, dorośli nie są już w stanie sami zapewnić wystarczającej transmisji kultury ani wprowadzić dzieci do zmiennych warunków rzeczywistości. Kultury te wyrastają więc na podłożu tych doświadczeń młodych, które nie znajdują odpowiednika w doświadczeniach starszych. Oznacza to, że starsi nie dają już dzieciom takich wzorów zachowania, które byłyby dla nich drogowskazem w starciach ze światem. Osamotnione w tym sensie dzieci, na własną rękę muszą poszukiwać nowych rozwiązań, stylów (życia) – bardziej adekwatnych i skutecznych, opartych na osobistych doświadczeniach. Swoje „odkrycia” przekazują rówieśnikom<sup>20</sup>, a pojawienie się owej wymiany znaczeń nadaje tym ostatnim nową rolę, nieznaną w kulturach postfiguratywnych. Rówieśnicy przyjmują rolę tak zwanych znaczących innych<sup>21</sup>, którzy w coraz większym stopniu wpływają na przebieg i rezultaty dokonującej się autosocjalizacji młodych. I chociaż starsi nadal odgrywają pewną rolę socjalizacyjną, to oferowane przez nich standardy przestają być obowiązujące, a dominującym wzorem dla członków społeczeństwa jest właśnie zachowanie rówieśników<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> C. Honoré, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!* przekł. W. Mitura, Warszawa 2008.

<sup>19</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość*.

<sup>20</sup> Tamże, s. 64-65.

<sup>21</sup> Por.: G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przekł. Z. Wolińska, Warszawa 1975.

<sup>22</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość*, s. 59-60.

W kulturach kofiguratywnych dzieci i dorośli stają się partnerami na wzór „rówieśników”. Mimo to nie bez trudności i oporów dzieci stają się „nauczycielami” swoich rodziców i nauczycieli; dla dorosłych *in genere* akceptacja tej nowej relacji bywa trudna.

W tej nowej optyce dziecko przestaje być jedynie niepełnowartościowym, biernym, bezwolnym elementem świata, projektem człowieka stworzonym przez dorosłych i produktem ich wysiłków wychowawczych. Zyskuje nowy status społeczny – partnera – aktywnego współuczestnika wspólnego świata, który wnosi doń wkład na miarę własnych sił, możliwości i kompetencji.

O dzieciach – partnerach mówi się nie tylko w kontekście rodziny czy szkoły, lecz również dziecięcego obywatelstwa, rynku dóbr i pracy, pieniądza, kapitału ludzkiego, prawa, religii i wyznania, mediów itp. Traktuje się je jako pełnoprawnych współkonsumentów, współużytkowników, współobywateli, współwyznawców, współtwórców itp.

Partnerstwo dorosłych i dzieci, które staje się możliwe w tej nowej przestrzeni, sprawia, że współlistnieją oni, współuczestniczą, współdziałają, współpracują, współkonstruują, współ – tworzą. Ich światy stykają się i otwierają na życiodajną wymianę sensów i znaczeń. Wszystko to sprawia, że pojawia się także miejsce dla kultury dziecięcej (czy młodzieżowej)<sup>23</sup>, rozumianej już nie tylko jako kultura dla dzieci, lecz jako kultura (współ)tworzona przez dzieci.

### **Kultura dziecięca jako kultura tworzona przez dzieci *peer culture*.**

H.M. Griese dostrzega w dzieciach podmioty wpływające na procesy socjalizacji i wychowania, zarówno dzięki własnej aktywności, jak i autosocjalizacji w kofiguratywnych republikach rówieśniczych<sup>24</sup>. Służy temu kofiguratywna dziecięca *peer culture*.

W wolnym tłumaczeniu termin ten oznacza kulturę „równego”. W znaczeniu przypisywanym mu przez Williama A. Corsaro, owym „równym” jest rówieśnik, z którym dziecko wchodzi w różnorodne interakcje, stąd też *peer culture* można traktować jako kulturę rówieśniczą. Jest ona definiowana jako stały zbiór aktywności dziecięcych, codziennych dziecięcych zachowań i działań, artefaktów, wartości i przedsięwzięć, które dzieci tworzą i którymi dzielą się ze swoimi rówieśnikami<sup>25</sup>. Jest ona wpisana w dziecięce gry i za-

<sup>23</sup> Tamże, s. 88.

<sup>24</sup> H. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001.

<sup>25</sup> W.A. Corsaro, *Peer Culture*, [w:] *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, red. J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig, London 2009, s. 301-315.



bawy, naukę i pracę, folklor, w relacje społeczne z innymi (dziećmi i dorosłymi) oraz wszelkie inne przejawy dziecięcego bycia w świecie.

Pojęcie kultury rówieśniczej zostało wyraźnie odróżnione od pojęcia grupy rówieśniczej. Dzieci są uczestnikami grup rówieśniczych, w których wspólnie tworzą kultury rówieśnicze – wyjaśniają badacze. Co więcej, są one często równocześnie uczestnikami kilku różnych grup rówieśniczych, usytuowanych w różnych środowiskach (np. sąsiedztwo, grupa przedszkolna, klasa szkolna, grupa towarzysko-zabawowa na podwórku itp.), w których wspólnie wytwarzają odrębne kultury. Można więc przyjąć, że w rzeczywistości wytwarzają one i uczestniczą w wielu równoległych kulturach rówieśniczych, powstających na podstawie odmiennych wiążących je mechanizmów społecznych<sup>26</sup>.

Stwierdzenie, że dzieci tworzą własne kultury nie oznacza wszak, że kultury te są całkowicie odrębne od kultury dorosłych. Dzieci zawsze bowiem pozostają „w” i są częścią dwóch kultur – dziecięcej i dorosłych – miśternie splecionych w czasie i przestrzeni. Zgodnie z podejściem Jensa Qvortrupa, dzieciństwo wystawione jest na te same siły społeczne co dorosłość, a dzieci same są równocześnie aktywnymi konstruktorami własnego dzieciństwa i społeczeństwa<sup>27</sup>.

Kultura rówieśnicza nie jest kwestią ani prostego naśladownictwa kultury dorosłych, ani też bezpośredniego przejmowania przez dzieci świata dorosłych. Powstaje ona na skutek tzw. *reprodukcji interpretatywnej*, która polega na tym, że dzieci nie internalizują wprost zewnętrznej kultury dorosłych, lecz przetwarzają ją (twórczo) na swoje potrzeby. W ten sposób stają się częścią kultury dorosłych i biorą udział w jej reprodukcji przez wspólne negocjacje i interakcje z dorosłymi oraz tworzenie kultur rówieśniczych wspólnie z innymi dziećmi<sup>28</sup>. To dlatego kultury rówieśnicze postrzega się równocześnie jako rdzeń reprodukcji i zmiany.

Wśród właściwości kultur rówieśniczych, które zostały dotąd zbadane w różnych kulturach świata, jako najważniejsze uznaje się te, które związane są z relacją dziecko  $\leftrightarrow$  władza, dokładniej zaś z próbami pozyskania przez dzieci kontroli i władzy nad własnym życiem oraz dzielenia ich z innymi. We wczesnym dzieciństwie (między 2. a 6. rokiem życia) dzieci wykazują tendencje do poszukiwania strategii, które by im pomogły w uchylaniu się od władzy dorosłych. W okresie preadolescencji (między 7. a 12. rokiem życia) owe próby konfrontacji z władzą dorosłych utrzymują się nadal, przy

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> J. Qvortrup, *Childhood as a Social Phenomenon. An Introduction to a Series of National Reports*, Vienna 1991.

<sup>28</sup> W.A. Corsaro, *Peer Culture*, s. 302.

czym coraz częściej towarzyszy im wzrastające pragnienie (przejęcia) władzy i na tym tle – stopniowy ruch w stronę społecznego zróżnicowania, mający na celu wytworzenie kultury własnej<sup>29</sup>. Oto trzy wybrane przykłady dziecięcej *peer culture*, w których dochodzą do głosu wspomniane tendencje.

Pierwszy pokazuje zabawę najmłodszych przedszkolaków (2-3-letnich) z użyciem małych dziecięcych krzesełek. W zabawie tej zostały spontanicznie przełamane obowiązujące zasady używania tych przedmiotów przez dzieci, przy czym nie miało to charakteru jednorazowego zdarzenia. Nowe sposoby używania dziecięcych mebli do zabawy były przez wychowanków systematycznie rozwijane i wzbogacane w trakcie roku szkolnego.

Zaczął się od tego, że maluchy bawiły się krzesełkami, popychając je dookoła sali jak małe samochody i zderzając się nimi. Wreszcie przepchnęły krzeselka tak, by utworzyły one linię ciągłą między jedną ścianą a niewielkim podestem znajdującym się na ścianie przeciwległej. Kiedy linia ta powstała, dzieci sprawdziły, czy krzeselka stoją pewnie oraz że nie ma między nimi przerw. Następnie zaczęły po nich spacerować z jednej strony sali na drugą, przechodząc z krzesła na krzesło. Niektóre czyniły to udając, że się kołyszą i mówiąc: „Spadam!, Spadam!”, chociaż w rzeczywistości utrzymywały równowagę. Kiedy docierały do podestu, zeskakiwały z niego na podłogę i rozpoczynały spacer po krzesłach ponownie. Wychowawcy obserwując tę zabawę upomnieli malców, że muszą być bardzo ostrożni, jednak nie zabronili im tej aktywności. Okazało się, że dzieci wielokrotnie modyfikowały później konstrukcję złożoną z krzesełek, zmieniały też sposoby jej pokonywania (np. skakały po niej, przesuwaly się „na czworaka”). Zawsze jednak zaczynając tę zabawę (i wielokrotnie podczas jej trwania) przypominały sobie nawzajem, że należy zachować ostrożność<sup>30</sup>.

Powyższy przykład ukazuje nie tylko tworzenie i wzbogacanie nowych reguł zachowań w kulturze rówieśniczej wśród najmłodszych dzieci, ale także stanowi dobrą ilustrację, jak dzieci w niejawnym sposób podważają władzę wychowawcy (*krzeselka są po to, by na nich siedzieć, a nie po nich chodzić*). W tym przypadku nauczyciele pozostając pod wrażeniem dziecięcej pomysłowości, pozwolili wychowankom na odstępstwo od przyjętej zasady pod warunkiem, że zabawa będzie bezpieczna. Dzięki temu dzieci doznały poczucia kontroli i odpowiedzialności za siebie (wzajemnie) oraz przejęcia kontroli nad samą regułą, która wskazuje, co jest uznawane za bezpieczną zabawę<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Tamże, s. 303.

<sup>31</sup> Tamże.

Kolejny przykład pokazuje, w jaki sposób dzieci próbują zyskać niezależność względem zasad oraz władzy dorosłych opiekunów i przejąć kontrolę nad własnym życiem. Niektórzy badacze wspominają, że przeciwstawianie się i wyśmiewanie władzy dorosłych jest jedną z uniwersalnych cech kultur rówieśniczych<sup>32</sup>.

Wyśmiewanie dorosłych zaczyna się bardzo wcześnie. W jednym z fińskich przedszkoli trzylatki poproszone o pokazanie starszym dzieciom, które właśnie wróciły z wycieczki, jak grzecznie potrafią jeść, zaczęły wykrzykiwać swoje imiona i nazwy różnych zwierząt, zachęcając do tego sześciolatków. Zdenerwowani nauczyciele starali się uciszyć dzieci, to jednak powiększyło panujący zamęt. Kiedy jedna z dziewczynek skończyła jeść i pobiegła do korytarza, wychowawczyni zawołała, by wróciła natychmiast i zapytała: *A kto powie dziękuję?* Na to upomniana dziewczynka stanęła w drzwiach jadalni i powiedziała: *Podziękowanie miłe panie!* Wszystkie pozostałe dzieci zaczęły się śmiać i wykrzykiwać to samo. Nauczycielka próbowała przejąć kontrolę nad sytuacją, mówiąc spokojnie: *Wystarczy!*, jednak na jej słowa zareagowało tylko jedno dziecko, powtarzając: „wystarczy!”. Dzieci postawiły wychowawców w trudnej sytuacji z powodu sprytnego wykorzystania języka, którego oni sami użyli wydając polecenia. Chociaż więc dzieci zrobiły to, o co je proszono, uczyniły to w sposób, który pozwolił im kontrolować sytuację<sup>33</sup>.

Ostatni przykład, który pragnę przywołać, pochodzi z przedszkoli amerykańskich, w których analizie poddano tworzone przez dzieci strategie obchodzenia zasad stosowanych przez wychowawców. Ujawniono tu dziecięce strategie przyjmujące formę tzw. regulacji drugoplanowych (*secondary adjustments*). Praktyki ich tworzenia i dzielenia z rówieśnikami kreuja w przedszkolach amerykańskich zjawisko, które autor określa jako drugie życie placówki (*underlife*). W większości przedszkoli objętych badaniami zabroniono dzieciom przynoszenia z domu własnych zabawek. Jednak wychowankowie permanentnie omijają ten zakaz, przemycając różne małe przedmioty, które mogą ukryć w kieszeniach. Zaobserwowano, że dzieci nigdy nie bawią się przyniesioną zabawką same, lecz pokazują ją innym i bawią się nią ukradkiem, jak sądzą, w parach lub większych grupkach rówieśników. W takich przypadkach starają się być niezwykle ostrożne, chowając przemyconą zabawkę do kieszeni, kiedy nauczyciel przechodzi obok. Wymieniają przy tym porozumiewawcze uśmiechy w towarzyszami zabawy. Jak się wydaje, owo obchodzenie reguły jest dla nich równie ważne, jak

<sup>32</sup> Por.: H. Schwartzman, *Transformations: The Anthropology of Children's Play*, New York 1978; W.A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*, 2 ed., Thousand Oaks 2005.

<sup>33</sup> W.A. Corsaro, *Peer Culture*, s. 306.

sama zabawa zakazanym przedmiotem. Widać tu wyraźnie wspólne tworzenie kultury rówieśniczej przez przedszkolaki. Dzieci nie korzystają w tym przypadku z reguł, które są im przekazywane przez rodziców. Wyjątkowo rzadkie są bowiem przypadki, kiedy rodzice mówią dzieciom, że mogą oszukać nauczyciela zabierając do przedszkola coś, co można przed nim ukryć. Dzieci doszły do tego pomysłu same i przekazują go innym dzieciom<sup>34</sup>. Sytuację tę wzmacnia fakt, że chociaż nauczyciele dostrzegają wykroczenia tego typu, to najczęściej je ignorują.

Jak widać, dzieci budują swój świat kofiguratywnej kultury rówieśniczej na zasadzie silnej alternatywy w stosunku do świata kultury dorosłych, choć – jak wskazywała M. Mead – pozostający w żywych relacjach ze światem kultury dorosłych, który dostarcza dzieciom „budulca” do twórczego przetwarzania i wykorzystywania we własnych konstrukcjach kulturowych.

Przełom w postrzeganiu dziecka sprawił, że na początku XXI stulecia prawo dzieci do uczestnictwa w kulturze stało się immanentnym elementem definicji dzieciństwa. Dostrzeżenie w dzieciach (współ)twórców kultury nie sprawiło jednak, że dorośli przestali dla nich tworzyć oraz że przestała istnieć kultura dziecięca, rozumiana jako ta tworzona dla dzieci. Jednak to, z czym mamy obecnie do czynienia w przestrzeni kultury dziecięcej coraz częściej stanowi kofiguratywny w charakterze amalgamat form, umożliwiających najmłodszym z jednej strony konsumpcję kultury, z drugiej zaś – czynne jej (współ)kreowanie. Dotyczy to także przestrzeni teatru, który stanowi interesujący przypadek innowacyjnego podejścia do obecności i uczestnictwa najmłodszych w kulturze. W jego granicach funkcjonują obecnie zarówno tradycyjne teatry tworzone dla dzieci przez dorosłych, teatry, w których dzieci stają się partnerami dorosłych i czynnymi (współ)kreatorami treści i formy wydarzenia teatralnego, oraz teatry dziecięce (młodzieżowe) tworzone przez dzieci dla dzieci (i widza dorosłego).

Prekursorami wprowadzenia w przestrzeń teatru dzieci jako jego współtwórców byli szwedzcy animatorzy kultury, dramatopisarze i aktorzy. Już w latach 50. podjęli oni pierwsze próby otwarcia utworów adresowanych do dzieci na trudne, często kontrowersyjne tematy, przed którymi wcześniej „chroniono” świat dziecka, nie dostrzegając faktu, że na co dzień dzieci są uczestnikami najbardziej złożonych i traumatycznych wydarzeń rodzinnych, społecznych, politycznych. Propozycje te zaowocowały nowym spojrzeniem na funkcje teatru adresowanego do (bardzo) młodego widza. Przykładem działań tego typu jest choćby przełamująca stereotypy tematyka sztuk proponowanych dzieciom przez sztokholmski zespół teatralny

---

<sup>34</sup> Tamże.

*Unga Klara*, który od początku swojej działalności nie bagatelizował spraw pozornie tylko oczywistych. W teatrze tym bez zahamowań mówiono dzieciom o ludzkiej kondycji, nie unikając drastyczności takich zjawisk, jak alkoholizm, szeroko rozumiana odmienność, trauma choroby, cierpienia, śmierć, samotność. Inscenizacje innego szwedzkiego teatru (lalkowego) *Tittut* angażują nawet dwu- i trzylatków, a Suzanne Osten – twórczyni i dyrektorka wspomnianego wcześniej teatru *Unga Klara*, który tworzy między innymi spektakle dla niemowląt, przekonuje, że skoro można mówić do dziecka trzymiesięcznego i je rozśmieszyć, to można także stworzyć dla niego interesujące przedstawienie. Doskonali się w tym celu poetykę spektakli dla najmłodszych, zakładając, że język teatru jest dla nich w pełni zrozumiały. Lalki, muzyka, tekst i scenografia, która często „otacza” widownię, tworzą przestrzeń spektaklu, w której dzieci obok aktorów stają się aktywnymi współuczestnikami przedstawienia<sup>35</sup>.

Polski teatr dla dzieci uczy się od teatrów zachodnich, a przede wszystkim właśnie od Szwedów i Duńczyków. Od lat szuka nowych tematów, form wypowiedzi. Podejmuje odważne próby wprowadzania i angażowania do współkreacji coraz młodszych widzów. Spektakl „Mleko” w reżyserii Pawła Łysiaka (wystawiony w bydgoskim Teatrze Polskim), bazujący na klasycznej perskiej opowieści, staje się okazją do pierwszej historii o cudowności świata i ludzkiej w nim obecności. Adresowany jest on do widzów, którzy przekroczyli zaledwie pierwszy rok życia (lecz nie starszych niż 2 lata)<sup>36</sup>.

Przy okazji kolejnych Warszawskich Spotkań Teatralnych w 2011 roku odbyła się konferencja pod znamienym tytułem „Ciiii... to temat nie dla dzieci”, w trakcie której pedagodzy, krytycy i animatorzy kultury debatowali między innymi nad tym, czy współczesny teatr dziecięcy, po latach ukrywania przed najmłodszymi tematów trudnych, nie zaczął ich zmuszać do nieustannej konfrontacji z traumą. I chociaż uznano, że nie istnieją w teatrze dziecięcym tematy tabu, a dzieciom należy się prawda, to równocześnie w dyskusji pojawiły się wątki, w których pobrzmiewają echa przywoływanych poglądów L. de Mause, zaniepokojonego zawłaszczaniem dzieciństwa przez dorosłych. Zwrócono więc uwagę przede wszystkim na to, że w utworach scenicznych przeznaczonych dla najmłodszych artysta nie powinien roztrząsać własnych mrocznych doświadczeń i lęków z dzieciństwa, by się z nim rozliczyć. Powinien myśleć o tym, w jaki sposób może oswoić

<sup>35</sup> Kultura Szwedzka: Szwedzka Kultura Dziecięca.

<sup>36</sup> [http://wyborcza.pl/1,75475,9423181,Teatr\\_dla\\_dzieci\\_owaja\\_z\\_tabu.html](http://wyborcza.pl/1,75475,9423181,Teatr_dla_dzieci_owaja_z_tabu.html) [dostęp: 29.05.12].

lęki (dzieciństwa) współczesnych młodych odbiorców, do których kieruje swoją twórczość<sup>37</sup>.

Teatr oczywiście to nie tylko ten tworzony z myślą o dzieciach jako bardziej lub mniej czynnych i zaangażowanych odbiorcach. Zgodnie z ogólną i najbardziej pojemną definicją teatru dla dzieci, należy pamiętać także o teatrze tworzonym dla dzieci przez dzieci, a więc o zespołach dziecięcych i młodzieżowych.

Podstawy ich funkcjonowania stworzyła w 1942 roku Szwedka – Elsa Olenius, zakładając słynny *Vår Teater*, przez który od czasu jego powstania przewinęły się dziesiątki tysięcy dzieci. Inicjatorce tego teatru nie chodziło o rozwijanie aktorskich zdolności dzieci, lecz o stworzenie im warunków do wyrażania własnych emocji i uczuć, kreowanie i pokazywanie własnego obrazu świata oraz budowanie ich wiary we własne siły i możliwości. *Vår Teater* stał się wzorcem dla innych podobnych projektów, które angażują dziś dzieci do działań teatralnych nie tylko w Szwecji, lecz w wielu krajach na świecie<sup>38</sup>.

Również Gdańsk może poszczycić się taką innowacyjną inicjatywą teatralną skierowaną do dzieci i młodzieży. Mowa tu o *Teatrze Nauczania Wybrzeżak*, który swoją pracę rozpoczął w roku 1995 jako niewielka sekcja edukacyjna przy *Teatrze Wybrzeże*. Następnie został przekształcony w samodzielnie działające stowarzyszenie edukacyjno-teatralne. Po 13 latach istnienia zakończył swoją działalność, ponieważ nie zdołał przetrwać bezdomności i tułaczego życia.

*Wybrzeżak*, który skupiał aktorsko utalentowane dzieci i młodzież był nie tylko miejscem wartościowego i twórczego sposobu spędzania przez nie wolnego czasu, nieograniczonej zabawy teatralnej i płynącej z niej przyjemności, czy miejscem nawiązywania silnych relacji społecznych, lecz przede wszystkim miejscem wyczerpanej pracy (twórczej). Poznając teatr i aktorstwo od strony kulis, młodzi uczyli się tu pokonywać własne słabości i niedostatki, a jednocześnie doznawali wspólnoty tworzenia. Tematy przedstawień, w których uczestniczyli obejmowały bowiem zarówno wielkie problemy egzystencjalne obecne w twórczości dramaturgów światowej sławy, jak i problemy codzienności współczesnej młodzieży. Przeniesienie ich na scenę tworzyło jedyną w swoim rodzaju szansę na ich analizę, (pre)dyskusowanie, zrozumienie i oswojenie. Odgrywając na scenie role, dziecięcy adepci sztuki teatralnej na swój sposób projektowali własną kreację świata i opowiadali ją sobie oraz innym. Wykreowany i opowiedziany przez nich

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Kultura Szwedzka: Szwedzka Kultura Dziecięca.

świat podlegał dalszym interpretacjom, zgodnie z doświadczeniami widzów. Młodzi artyści grali głównie dla swoich rówieśników i bliskich im dorosłych, dzięki czemu język teatru stawał się zrozumiały dla jednych i drugich<sup>39</sup>.

*Wybrzeżak* był teatrem, w którym dzieci korzystały nadal z tego, co oferowali im dorośli (aktorzy i animatorzy kultury), lecz przede wszystkim czynnie partycypowały w kulturze, którą dopełniały tworzonymi przez siebie symbolami, sensami i znaczeniami.

### **Ambiwalencja kultury dziecięcej w (ponowoczesnej) kulturze prefiguratywnej**

Najbardziej radykalna i obiecująca z punktu widzenia kultury dziecięcej wydaje się wskazana przez M. Mead *kultura prefiguratywna (zagadkowych dzieci)*<sup>40</sup>, zogniskowana na nieprzewidywalnej przyszłości, w której dzieci reprezentują to, co dopiero nastąpi. W konfrontacji z płynną i labilną wizją świata (opisywaną choćby przez Baumaną, Becka, Foucault, Fukujamę i innych), której poszczególne elementy coraz szybciej ulegają przedawnieniu, unieważnieniu, zapomnieniu i równie szybko zastępowane są czymś nowym; wiedza i doświadczenie dorosłych okazują się niewystarczające i nieadekwatne w stosunku do biegu świata, bo zwrócone ku przeszłości (tak w treściach, jak i schematach działania). Dorośli są wobec zmienności świata znacznie bardziej bezradni i zagubieni niż dzieci, które pozostając otwarte na wszystko, co je otacza, radzą sobie w świecie dużo lepiej. Jako słabiej związane z przeszłością, a przy tym mniej konserwatywne względem istniejących już w społeczeństwie norm i wartości, wobec lawinowej zmienności świata dzieci okazują się bardziej kompetentne, a może – jedyne kompetentne, jak pisze Zdzisław Cackowski<sup>41</sup>.

Starzec – mędrzec, który w kulturach postfiguratywnych symbolizował wiedzę i mądrość przeszłości i przyszłości, został zastąpiony przez dziecko, postrzegane jeszcze niedawno jako niegotowe, niepełne, swoiście przedspełne, choć w swoich próbach eksploracji świata ciekawe, otwarte, zapytujące, szczerze, nie obciążone konwencjami, które ciążą na dorosłych itp.

<sup>39</sup> *Przyjemne i pożyteczne zabawy w teatr* – wspomnienia Marzeny Nieczuja-Urbańskiej, aktorki Teatru Wybrzeże i animatorki dziecięcego ruchu teatralnego w Teatrze Wybrzeżak; pod. za: D. Jaworska-Matys, *Między nami i naszymi światami. Animacja życia publicznego w przestrzeni biografii osób, miejsc, społeczności*, [w:] *Animacja życia publicznego. Analizy i rekomendacje*, Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, 2012, 1 (6), s. 46-47.

<sup>40</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość*, s. 105.

<sup>41</sup> Z. Cackowski, *Przedwczesność, głód i powściągliwość*. Wypowiedź w dyskusji panelowej na Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu, Forum Oświatowe, 1999, 1-2.

Konieczność przystosowywania się starszych pokoleń do środowiska (technologicznego), wypracowywanego przez pokolenia młodsze i akceptacji wzorców zachowań bardziej adekwatnych do tego, co jest, odwraca status edukacyjny i kulturowy dzieci i dorosłych. Ponieważ świat zrozumiał jest głównie dla dzieci, to one stają się dla starszego pokolenia nauczycielami/wychowawcami. Tym bardziej że dorośli nie wiedzą, w jaki sposób edukować dzieci, które tak bardzo różnią się od nich; dzieci zaś nie potrafią już uczyć się od starszych, którzy w działaniach wychowawczych stale i na nowo próbują odwoływać się do strategii, które sprawdzały się w przeszłości. Jedynym więc możliwym do realizacji zadaniem dorosłych jest uznanie tego, czym dziecko jest. A jest ono bogate w potencjał, silne i kompetentne<sup>42</sup>. Bogate dziecko, jak mówi Loris Malaguzzi, wytwarza kolejne bogactwa<sup>43</sup>.

W związku z tym celem podejmowanych wysiłków edukacyjnych nie może już być przekazywanie dzieciom tendencyjnie wyselekcjonowanych treści i tego, z czym się identyfikować, lecz wyłącznie wskazanie, w jaki sposób można się uczyć i jaką wartość ma identyfikacja. Ważne jest także zapewnienie dzieciom dostępu do różnorodnych możliwości uczenia się i bycia w kulturze.

Optyka meadowska zdaje się odsłaniać dodatni sens różnic między dziećmi i dorosłymi, akcentując wartość tych cech, które dorosły zagubił lub utracił w procesie socjalizacji. Odmienność dziecka, postrzegana w kulturach postfiguratywnych jako brak czy słabość (a równocześnie stygmatyzująca i marginalizująca piętno), w przypadku kultury prefiguratywnej jawi się jako ważny atrybut jego możliwości i kompetencji. Nadzieję na przyszłość M. Mead dostrzega więc w uczeniu się od kompetentnych dzieci.

**Prefiguratywne partnerstwo dzieci i dorosłych.** Poszukiwania dotyczące dzieciństwa sprawiły, że odkryto dziecko dla dziecka i z myślą o nim samym. Dostrzeżono w nim istotę aktywną i w pełni twórczą, która tym różni się od dorosłych, że jest twórcza inaczej. Fakt ten zmienił status dziecka w kulturze i wobec kultury. Ideę tego nowego podejścia oddaje trafnie Claire Bishop, kreśląc granice sztuki/ kultury partycypacyjnej, które cechuje: (a) chęć aktywacji podmiotu (dziecięcego), którego tożsamość jest wzmacniana, dzięki doświadczeniu fizycznego bądź symbolicznego uczestnictwa w sztuce/kulturze; (b) zrzeczenie się przez artystę części lub całości autorskiej kontroli nad procesem produkcji projektu artystycznego na rzecz (dzie-

---

<sup>42</sup> J. Juul, *Das kompetente Kind*, Reinbek bei Hamburg 1999; pod. za: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, s. 109.

<sup>43</sup> L. Malaguzzi, *For an Education Based on Relationships*, *Young Children*, November 2003, s. 9-12.



cięcych) współuczestników tego procesu; oraz (c) dążenie do (od)tworzenia więzi społecznych poprzez kolektywne wytwarzanie sensów<sup>44</sup>.

Dobrym polem analiz prefiguratywnych form partycypacji dzieci i dorosłych w kulturze są projekty uwzględniające udział najmłodszych w procesie planowania, tworzenia przestrzeni życia. Szczególnie interesujące wydają się te projekty, które polem działania uczyniły kontekst miejski, uznawany za wyjątkowo niesprzyjający szczęśliwemu dzieciństwu. Ich inicjatorzy sądzą, że środowiska miejskie planuje się lepiej z bezpośrednim udziałem przyszłych użytkowników i traktują to jako niepowtarzalną szansę na tworzenie przestrzeni miejskich przyjaznych dla wszystkich.

Analizując przebieg prac tego typu trwających od lat 60. Ray Lorenzo wyróżnił siedem następujących po sobie etapów, które określa mianem domen uczestnictwa dzieci w projektowaniu i planifikacji miasta. Są to: *domena romantyczna* (dzieci jako projektanci), *domena advocacy* (profesjonalni projektanci planują dla dzieci będąc adwokatami ich potrzeb), *domena potrzeb* (uwzględnia szczególne potrzeby dzieci), *domena poznawania* (architekci uczą dzieci architektury), *domena praw* (definiuje i gwarantuje obywatelskie prawa dzieci w środowiskach miejskich), *domena instytucjonalna* (dzieci traktuje się jak dorosłych, przyznając im takie same kompetencje i prawa w procesie projektowania, co dorosłym profesjonalistom) i wreszcie *domena proaktywna* (łączy badanie, uczestnictwo i działanie, by wciągnąć dzieci i dorosłych w planifikację i projektowanie przestrzeni).

We wszystkich tych domenach przyznano dzieciom „prawo do miasta”. Są one praktycznym wyrazem uznania obywatelskich praw dzieci oraz przekonania, że posiadają one takie umiejętności, które pozwalają im ulepszać nie tylko własne życie, lecz także życie wspólnoty, do której należą. Należy więc liczyć się z ich zdaniem, ponieważ ich współdziałanie w projektowaniu przestrzeni miejskiej dostarcza nowych doświadczeń i nowej wiedzy, niedostępnej dorosłym. Dzieci uczestniczące w poszczególnych projektach wnoszą swoje świeże pomysły i równocześnie pozwalają przyjrzeć się planowanej przestrzeni z dziecięcej perspektywy, która pełni rolę przysłowiowego papierka lakmusowego, co pozwala badać jakość miejskiego *Lebenswelt*. Występują tu w roli dekonstruktorów „zdrowego rozsądku”, kierujących uwagę dorosłych na paradoksy związane z ich logiką zarządzania przestrzenią życia<sup>45</sup>.

<sup>44</sup> C. Bishop, *Introduction. Viewers as Producers*, [w:] *Participation*, red. C. Bishop, London 2006, s. 10-17.

<sup>45</sup> M. Francis, R. Lorenzo, *L'ipotesi dei sette reami*, *Paesaggio Urbano*, 2003, 1; pod. za: L. Nanni, *Dzieci zmieniają współczesne miasta – koncepcje, realizacje, możliwości*, [http://www.autoportret.pl/-files/artykuly/a9\\_nanni.pdf](http://www.autoportret.pl/-files/artykuly/a9_nanni.pdf) [dostęp: 29.05.12].

W przypadku prefiguratywnego modelu kultury, kultura dziecięca zyskuje więc nowe oblicze. Dziecko występuje tu jako aktywny podmiot własnych zmian rozwojowych i kompetentny kreator zmian w swoim codziennym życiu (i świecie), aktywny i zaangażowany współtwórca własnej wiedzy, tożsamości i kultury. Dzieci są autorytetami we własnej sprawie, a nie jedynie biernymi odbiorcami i konsumentami tego, co dostarcza im świat.

Ważnym efektem projektów partycypacyjnych wszelkiego typu, poza pytaniami o to, jaka jest dolna granica udziału i obywatelskiego zaangażowania, jest również konieczność namysłu nad tym, czy dorośli kontrolują te konteksty, w których pragną uczyć dzieci sprawstwa i dawać im okazje do rozwijania swojego wpływu na rzeczywistość. Tym samym, refleksja nad dzieciństwem staje się pretekstem do refleksji nad dorosłymi.

**Kultura dziecięca zatacza koło...** Niepokojąca dla wielu, trudna do zrozumienia, zaakceptowania, a tym bardziej realizacji, meadowka wizja dorosłych uczących się od swoich potomków nabiera w świecie kultury ponowoczesnej nowych znaczeń. Kultura dziecięca oglądana z perspektywy ponowoczesnej kultury prefiguratywnej pełna jest kolejnych przewartościowań, sprzeczności i ambiwalencji.

Dogłębny opis ponowoczesnego świata kultury przepojonej wszechobecną konsumpcją prezentuje Benjamin R. Barber<sup>46</sup>. Najbardziej niepokojące znamię kultury stanowi infantylizacja, którą Barber ujmuje jako „proces banalizowania towarów rynkowych i oglupiania klientów w postmodernistycznej gospodarce rynkowej”<sup>47</sup>. Píše o niej jako o osobliwym współczesnym etosie kulturowym, któremu poddają się w coraz większym stopniu zarówno społeczeństwa krajów rozwiniętych, jak i tych dopiero rozwijających się gospodarczo, a którego przyczyny istnienia i agresywnego rozprzestrzeniania się spoczywają w globalnej gospodarce rynkowej. Barber określa ten etos pojęciem *infantylicacji dorosłych obywateli*.

Wyjaśniając genezę tego procesu (niezwykle niebezpiecznego dla obywatelskiego społeczeństwa), Barber powiada, że dawne społeczeństwo producentów, które kierowało się protestanckim modelem społecznym, było względnie uporządkowane. Istniały bowiem w jego przestrzeni granice: dolna (oznaczająca podstawowe potrzeby) i górna (za którą stały społecznie aprobowane indywidualne ambicje i pragnienia poszczególnych ludzi). W wyniku narastających przemian społeczno-gospodarczych, gospodarka ta

<sup>46</sup> B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci*.

<sup>47</sup> Tamże, s. 12.

osiągnęła jednak punkt, w którym wszystkie realne potrzeby klientów zostały już zaspokojone. Zrodziło to poważny problem, jak utrzymać ciągłość rynkowej podaży oraz w jaki sposób zabezpieczyć stały dostęp do zysków na kolejne lata, skoro rynek produkuje znacznie więcej towarów, aniżeli ludzie faktycznie potrzebują.

Specjaliści od marketingu znaleźli sposób, aby wyjść z tego rynkowego impasu, a odpowiedzią na stawiane pytania stało się dzieciństwo oraz wszystkie cechy akcentujące jego charakter. Z tego, co jeszcze niedawno uznawane było za dziecięce słabości i co kompromitowało dorosłego (jako „infantylnego”, „dzieciniego”, czy „zdzieciniałego”), uczyniono jedną z najbardziej istotnych wartości epoki kultu ciała i młodości. Infantylizacja wzmacnia skłonność do tego, co prywatne i dziecinne, uznając impulsywne, zachłanne dziecko za ideał klienta, z klienta zaś czyniąc idealnego obywatela.

Producenci oraz marketingowcy zabiegają więc o coraz młodszą klientelę, dysponującą z jednej strony niewyrobionymi jeszcze gustami, z drugiej zaś – istotnym wpływem na konsumenckie decyzje dorosłych (rodziców) i niemalymi własnymi środkami finansowymi. Od najmłodszych lat starają się przywiązać młodych konsumentów do konkretnych marek<sup>48</sup> oraz utrzymać ich „dziecinność” jak najdłużej, nadając im władzę kupowania.

Dorosłym zaszczepia się natomiast wiarę w wartość wiecznej dziecięcości, podsycając ich indywidualne pragnienia i narcystyczne żądze, próbując ich przekonać, że są „psychicznie młodzi”. Uwodzi się ich obietnicami, że jako młodzi duchem mogą konsumować wszelakie podsuwane im dobra, traktując to jako demonstrację własnej kondycji. Powołując się na słowa Roberta J. Samuelsona, Barber zauważa, że zostają w ten sposób wypaczone tradycyjne cykle ludzkiego życia:

żyjemy w epoce, w której ludzie coraz mniej chcą się zachowywać zgodnie ze swoim wiekiem. Młodzi pragną być starsi, starsi pragną być młodszy (...) lata młodzieńcze zaczynają się przed okresem dojrzewania i dla niektórych trwają do końca życia, wypieranie się własnego wieku, jest zjawiskiem powszechnym<sup>49</sup>.

Zinfantylizowanych dorosłych publicznie zwalnia się z odpowiedzialności za dorosłe życie, proponując im łatwe, szybkie, proste (moralność bez poświęceń, „kołaczki” bez pracy, dyplom bez wiedzy, sport bez wysiłku

<sup>48</sup> Por.: J. Zwiernik, „Globalny dzieciak”, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 189-193; Z. Melosik, *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 55-82.

<sup>49</sup> R. Samuelson, *Adventures in Agelessness*, „Newsweek” z 3 listopada 2003; pod. za: B.J. Barber, *Skonsumowani*, s. 12.

w telewizji, *fast food*, prymitywne *sitcomy* oraz gry wideo itp.), w miejsce trudnego, złożonego, powolnego. Dorosłym każe się ulegać wołaniom: *chcę!* i *daj mi w tej chwili!*, odsłaniającym ich infantylną *id.* Namawia się ich, by uznali, że zyskują wolność, istotą której jest prawo do wybierania z rozległego rynkowego *menu*. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę istotne konsekwencje owych wyborów, stwierdzimy, że o posiadaniu władzy, a tym samym prawdziwej wolności, decyduje możliwość ustalania składu menu, ale tego już się konsumentom jednak nie uświadamia.

Infantylnizując społeczeństwo, „formatuje się” je pod potrzeby rynku, wkładając wiele starań i wysiłku w przechwycenie jak największej liczby ludzkich aktywności, by rozniecać, karmić i podtrzymywać za wszelką cenę dziecięce zachcianki oraz chęć posiadania przedmiotów i usług w gruncie rzeczy niepotrzebnych. W tej sytuacji istotą gospodarki staje się nie produkcja towarów, ale sztuczne tworzenie i podtrzymywanie potrzeb. Infantylność jest więc czymś więcej niż jedną z opcji (umożliwiających czerpanie przyjemności, radości i ekscytacji z wiecznej zabawy), jest niezbędną przesłanką przetrwania kapitalizmu, a tym samym nakazem ducha czasu. Etos infantylnizacji postrzegany jest jako dobroczynny, a nawet święty, jak niegdyś etos pracy i inwestowanie.

Wydawać by się mogło, że ani dziecko, ani dzieciństwo nigdy wcześniej nie odgrywały tak istotnej roli jak w kulturze ponowoczesnej, w której po raz pierwszy dzieci stały się wzorem dla dorosłych. Warto jednak zapytać, czy w całej tej niebezpiecznej grze rynkowej rzeczywiście chodzi o dzieci i dzieciństwo, które wnoszą do świata dorosłych jakieś niepowtarzalne wartości? Czy może jest to jedna wielka mistyfikacja, w której najsmutniejsze jest to, że na końcu liczą się wyłącznie pieniądze.

Skolonizowana i zarażona pierwotnie konsumpcjonizmem kultura, wytwarzana przez „globalne” dzieci i nastolatków (*the global kid/the global teenager*)<sup>50</sup>, została wtórnie zawłaszczona przez sferę komercyjną dla własnych celów, tworząc zuniwersalizowany model kultury dla wszystkich – dla małych i dużych. Zapośredniczona przez rynek, jest dalej przetwarzana i prezentowana dorosłym jako trend, moda, młodzieńczy model czy styl życia. Kreuje sposoby zachowania, język, ubiór, pożądane rozrywki i sposoby spędzania czasu wolnego itp.

Jak się jednak wydaje, nie chodzi w niej ani o dziecko, ani dzieciństwo, ani o dorosłego, ani nawet o konsumentów. Kult, jakim otaczane jest dzisiaj dziecko to jedynie sprytny trick rynkowy – pozór i fasada, dzięki której dzieciństwo może być użyte/wykorzystane jako ważna siła, która wspiera,

---

<sup>50</sup> Z. Melosik, *Młodzież w kulturze*, s. 71-73.

warunkuje i napędza rynek. Barber ogłasza przecież: „dzieciństwo nakręca kapitalizm”!<sup>51</sup>, który konsumuje zarówno dzieci, jak i zinfantylizowanych dorosłych (*kidults*).

Warto chyba zauważyć, że kultura dziecięca zatoczyła koło. Zdominowana w kulturach postfiguratywnych, w których dzieci były wykorzystywane do podtrzymywania świata dorosłych, powoli lecz stopniowo nabierała mocy w kofiguratywnym świecie kultury „równego” (dorosłych – partnerów i rówieśników), by w ponowoczesnych kulturach prefiguratywnych popaść w kolejną „niewolę” – tym razem ze strony zglobalizowanego rynku. Ten bowiem bezpardonowo wykorzystuje dzieci do zarządzania światem dorosłych i ich konsumpcją. Być może jest to jeden z objawów degradacji i zaniżania dzieciństwa – zjawiska, które tak bardzo niepokoi Neila Postmana<sup>52</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Barber B.R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, przekł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2008.
- Bishop C., *Introduction. Viewers as Producers*, [w:] *Participation*, red. C. Bishop, Whitechapel Gallery, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, London 2006.
- Cackowski Z., *Przedwczesność, głód i powściągliwość*. Wypowiedź w dyskusji panelowej na Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu, Forum Oświatowe, 1999, 1-2.
- Corsaro W.A., *The Sociology of Childhood*, 2nd ed., CA: Pine Forge Press, Thousand Oaks 2005.
- Corsaro W.A., *Peer Culture*, [w:] *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, red. J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.- S. Honig, London 2009.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, Falmer Press, London 1999.
- De Mause L., *The Evolution of Childhood*, [w:] *The History of Childhood*, red. L. de Mause, Routledge, London 1980.
- Francis M., Lorenzo R., *L'ipotesi dei sette reami*, Paesaggio Urbano, 2003, 1.
- Griese H., *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Honoré C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!* przekł. W. Mitura, Drzewo Babel, Warszawa 2008.
- Horbowski A., *Kultura w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2000.

<sup>51</sup> B. Barber, *Skonsumowani*, s. 129.

<sup>52</sup> Por.: N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przekł. R. Frąć, Warszawa 2001.

- Jaworska-Matys D., *Między nami i naszymi światami. Animacja życia publicznego w przestrzeni biografii osób, miejsc, społeczności*, [w:] *Animacja życia publicznego. Analizy i rekomendacje*, Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, 2012, 1 (6).
- Juul J., *Das kompetente Kind*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1999.
- Kehily M.J., *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przekł. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Klus-Stańska D. (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Kultura Szwedzka: Szwedzka Kultura Dziecięca, Biuletyn Instytutu Szwedzkiego, Sztokholm 2002.
- Kwieciński Z., *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*, Przegląd Pedagogiczny, 2011, 1.
- Malaguzzi L., *For an Education Based on Relationships*, Young Children, November 2003.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przekł. Z. Wolińska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Nanni L., *Dzieci zmieniają współczesne miasta – koncepcje, realizacje, możliwości*, [http://www.autoportret.pl/-files/artykuly/a9\\_nanni.pdf](http://www.autoportret.pl/-files/artykuly/a9_nanni.pdf) [dostęp: 29.05.12].
- Portal Qlturka.pl dziecko i kultura, [www.qlturka.pl/qlturka\\_pl.html](http://www.qlturka.pl/qlturka_pl.html) [dostęp: 29.05.12].
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przekł. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
- Qvortrup J., *Childhood as a Social Phenomenon. An Introduction to a Series of National Reports*, European Centre for Social Welfare Policy and Research, Vienna 1991.
- Samuelson R., *Adventures in Agelessness*, "Newsweek" z 3 listopada 2003.
- Schwartzman H., *Transformations: The Anthropology of Children's Play*, Plenum Press, New York 1978.
- Studia o Sztuce dla Dziecka, 1988, 3, Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań.
- Suchodolski B., *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1986.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, GAW, Gdańsk 2007.
- Zwiernik J., „Globalny dzieciak”, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- [http://wyborcza.pl/1,75475,9423181,Teatr\\_dla\\_dzieci\\_oswaja\\_z\\_tabu.html](http://wyborcza.pl/1,75475,9423181,Teatr_dla_dzieci_oswaja_z_tabu.html) [dostęp: 29.05.2012].