

8. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм: Мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств. — Харьков: Фолио; М.: ООО Издательство АСТ, 2000. — 256 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика: Философия культуры. — М.: Искусство, 1991. — 587 с.
10. Тарнавський О. Т.С. Еліот і Павло Тичина // Тарнавський О. Відоме і позавідоме. — Київ: Час, 1999. — С. 48-171.
11. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / Пер. з нім. П. Тарашук. — К.: Основи, 1998. — 709 с.
12. Хабермас Ю. Модерн — незавершений проект // Вопросы философии. — 1992. — № 4. — С. 41-52.
13. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах. — СПб: Simposium, 2002. — 285 с.
14. Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. Пер. с англ. — М.: REEL-book, К.: Ваклер, 1996. — 304 с.

Вікторія ЯКОВЛЄВА

© 2008

НАРАТИВ ДИТИНСТВА 1980-Х: ДИТЯЧИЙ ПРОСТІР

Ідентичність дитини формується в результаті її взаємодії в соціальних групах [5; 6; 10]. Це дослідження власне аналізує залучення дитини у великі соціальні групи через категорію простору. Для аналізу життєвого досвіду конкретних осіб використовується наративний підхід. Головною характеристикою, яка відрізняє його від інших видів якісних досліджень, є персонорентричність і суб'єктивність [11, 116]. Укладаючи історії в наратив, шукаємо не подібності, за якими їх можна згрупувати, а насамперед відмінності між приватними досвідами й офіційним соціальним контекстом [9; 11]. Отже, у дослідженні ставлення дітей до простору у 1980-х, мене насамперед цікавило, як діти визначали свій приватний, "малий" простір у заданих соціальних обставинах і як взаємодіяли в простором "великим" – низкою інститутів соціалізації. Обставин цього періоду були особливими, бо саме це, сповнене змінами, десятиліття є останнім для Радянського Союзу [5; 8].

У десяти життєвих історіях осіб, яких я опитала, першою групою, в яку потрапляла дитина, була група однолітків, переважно обумовлена територіально, тобто група дітей, які бавилися разом у дворі. Згодом з'являлися інші групи, однак, до цього моменту діти переважно жили в умовах мікросистеми, якою є міський двір. Замкнутою, звісно, ця система не є, бо діти постійно взаємодіють з батьками та іншими інститутами соціалізації – носіями впливу макросистеми. І не тільки тому.

Простір дітей в місті, за їхніми спогадами, був достатньо обмежений, проте чітко окреслений і не позбавлений символічної мікротопографії. У більшості респондентів вона приблизно однакова, коли «є двір, а біля нього є павільйончик. І там совганка, а іноді – ракета...Є качеля, і є пісочниця, в якій нема піску...» [1]. Коли діти бавилися у дворі, то відведений для гри **час** контролювали дорослі. «У дворі, як правило, більшість сімей, казали – бався на вулиці, маєш тут собі пісочницю, той квадрат...дальше не ходи, щоб ми тебе бачили з балкону» [2]. Така топографія змінюється (розширюється) для дитини, як правило, у старших класах школи, а іноді й пізніше. У час дитинства простір часто був обмежений рамками мікрорайону, в якому дитина зростала. Час і простір дитини, спершу, очевидно, залежить від її батьків.

Життєві історії про дитинство в міському просторі описують роль батьків у дуже символічний спосіб. Оповідачі згадують про батьківський голос з вікна якогось горішнього поверху, який контролював час і простір дитини. З одного боку, в такий спосіб дітей кликали додому, з іншого – їм не дозволяли бавитися поза полем зору батьків. Тут цікаво, що макросистема – соціум впливає на дитину не тільки безпосередньо через батьків, а й облаштуванням дитячого простору за межами дому. Сама специфіка міської забудови є чинником конструювання – обмеження чи розширення – дитячого простору. Вона створює двір, як правило, прямокутної або квадратної форми, де дитині вільно бавитися. Згодом будова розгортається у висоту. Діти старшого віку освоюють простір всередині, підіймаючись догори, але до певного віку, така забудова обмежує простір дитини поглядом батьків. Дослідники також зазначають, що саме у висотних будинках батьки з вищих поверхів неохоче відпускають дітей на вулицю, хоча б тому, що діти можуть також мати проблеми з дверима, ліфтом, освітленням тощо [7, 181].

Така побудова простору обмежує дії, але й створює новий досвід, коли дитині стає замало простору двору, за межі якого все ще не дозволено виходити, і тоді вона будує свій, символічний

простір, перебудовуючи або розшаровуючи заданий. Діти значно активніше ніж дорослі, освоюють підвали, дахи, вони знаходять застосування не призначеним для гри об'єктам, вони бавляться з усім, що потрапляє їм до рук. Потрібна жвава уява, щоби пристосувати для гри типові для радянської забудови розмальовані автомобільні шини, вкопані в землю, чи примітивні залізні атракціони. Бурхлива уява, яку діти застосовували за межами дому, була однією з визначних рис тогочасного дитинства. «Ми дуже багато часу в підвалі сиділи, в нас там були три під'їзди, під двома були підвали, а під першим під'їздом було велике бомбосховище... Спочатку ми боялися туди лазити, а потім, коли ми зрозуміли, що там нічого нема, хтось притягнув туди тенісний стіл, там була точка, і там всі стіни були обклеєні плакатами ...» [1]. Діти постійно прагли вийти за межі обмеженого простору або він ставав багатовимірним в їхній уяві. Діти уявляли те, що є за його межами, по-різному. Часом, їм видавалося, що за відомими їм межами він взагалі закінчується. «... В нас найбільша фішка дитинства була – це, типу, походи на край світу. От, ми кожен день збиралися і ходили, там, на ті вулиці, які ми не знали...» [3]. Цікавим є **ставлення міських дітей до природи**, якої зазвичай в місті небагато. Всі дерева у дворі є для них особливими, освоєними. Якщо ж неподалік є водойма, то вона є маренням всіх дітей. Вони здатні використовувати її для гри попри небезпеки чи забрудненість – вона набуває для дітей насамперед символічного значення. Оскільки діти ще не зовсім залучені до системи цінностей та уявлень дорослих, вони досліджують навіть ту територію, яка для старших становить табу: «В нас в дитинстві був такий етап, що ми по смітниках лазили... Ми там шукали всякі штуки...» [3]

Отже, залежно від активності взаємодії з середовищем, дитина соціалізується. Питання «як»? Дослідниця дитячого дозвілля Піа Б'йорклід вважає, що міські діти, порівняно з сільськими, загалом мають більше шляхів до пристосування. З одного боку, вони теж можуть пізнавати природу, з якою загалом більше взаємодіють діти на селі, з іншого – в них є інші можливості, яких, як правило, не мають діти з сільської місцевості [7, 181]. Респонденти ж мого дослідження здебільшого спростовували цю гіпотезу. З їхніх життєвих історій випливало, що активна взаємодія з середовищем, його освоєння і пристосування до гри відбувалася у всіх і в місті, і на селі. Частково інтеракцію з середовищем провокувало розширення меж простору дитини **саме на селі**, де було менше небезпек, пов'язаних з вуличним рухом, транспортом та злочинністю. Наприклад: «Я все дитинство сидів в селі в бабуньки – там, три-чотири місяці на рік... І в нас найбільша забавка була – це ... звалка, всілякі там старі трактори, комбайни, грузові машини – все поламане, заржавіле – і ми там бавилися. Там у нас було все» [1]. Виявилось, досвіду виключно міського дитинства не мав ніхто з опитаних. Наратив про міське дитинство вісімдесятих тісно переплітався із сільським дитинством. Сільський досвід – це та його ділянка, яка зовсім не відображена у суспільному контексті, про який писали журнали. Це неврахований дитячий досвід, який становить частинку роздрібнених (dismantling narratives) [11, 116], неофіційних наративів про дитинство вісімдесятих.

На селі освоєний дитиною простір розширювався від власного подвір'я до подвір'я сусідів через дорогу, де жила інша дитина, і так міг простягатися на цілу вулицю. Один респондент називає село – «Свобода... Мене нецензурної лексики навчили в селі, курити – в селі, пити горілку – в селі – вся соціалізація вулична, де не було нагляду батьків... все в селі було, тому що приїжджали різні діти, і з міста, різних міст, і з села...» [4]. В усіх випадках перебування на селі було пов'язане з відкриттями й абсолютно новим досвідом.

Як підсумок, зазначу, що відкриттям цього дослідження стало те, що міський простір для дітей не є однорідним, не є, властиво, міським – вони привносять в нього сільський досвід. Цікаво також, що виїжджаючи на село, дитина часто залишалася на два, три місяці відокремленою від впливу макросистеми – вона не ходить у гурток, не читає преси, часом навіть не дивиться телевизор – вона живе в уявному середовищі. Отож, постулати, якими була переповнена тодішня преса для дітей та підлітків просто не завжди доходили до рук дитини, що, звісно, обмежувало її ідеологічний вплив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерв'ю з респондентом 1982 р.н., чол., від 07 травня 2007 (у власності автора).
2. Інтерв'ю з респондентом 1981 р.н., чол., від 19 травня 2007 (у власності автора).
3. Інтерв'ю з респондентом 1984 р.н., жін., від 07 травня 2007 (у власності автора)
4. Інтерв'ю з респондентом 1981 р.н., чол., від 27 квітня 2007 (у власності автора)

5. Adelman, Deborah. *The Children of Perestroika Come of Age*. – London-New York, 1994. – 193 p.
6. Aries, Philippe. *Historia dzieciństwa*. – Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995. – 238 s.
7. Bjorklid, Pia. *Children's outdoor environment*. – Stockholm, 1982. – 255 p.
8. Bujak, Kazimierz. *Człowiek zredukowany. Niektóre aspekty wychowania w szkole socjalistycznej // PRL z pamięci*. / Red. Czesław Robotycki. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001. – 214 s. S. 131-40.
9. Buliński, Tarczycjusz. *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. – Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 2002. – 261 s.
10. *Child Development research and social Policy* / Ed. by Harold W. Steven and Alberta E. Siego. – Chicago, 1984. 586 p.
11. *Life History and Narrative*. / Ed. by J. Amos Hatch, Richard Wisniewski. London: Falmer Press. 1995. – P. 116.