

Wojciech Siegień

Figury dzieciństwa w militarystycznym dyskursie w Związku Radzieckim i we współczesnej Rosji

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 12/4(35), 51-63

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wojciech Siegień

Uniwersytet Gdański
w.siegien@ug.edu.pl

Figury dzieciństwa w militarystycznym dyskursie w Związku Radzieckim i we współczesnej Rosji

Summary

Figures of childhood in militaristic discourse in the Soviet Union and Modern Russia

The article presents the use of childhood figures in the process of constructing a militaristic discourse in Russian society. The author also tries to identify ways to use similar figures of childhood in different historical and political contexts. Comparative analysis was related to the figures taken from the reality of the Soviet Union and modern Russia. The method of analysis was based on a narrative analysis. Analysing propaganda broadcasts at the syntactic and paradigmatic level, the paper shows that propaganda texts created in different times use similar measures plots distant in time use similar measures. The use of figures of childhood appears to be the one of the most effective tools of military propaganda in Russia.

Słowa kluczowe: militaryzacja, propaganda, obrazy dzieciństwa, Rosja, Związek Sowiecki

Keywords: militarisation, propaganda, images of childhood, Russia, Soviet Union

Wstęp

W 1932 roku Antoni Słonimski (2007) odbył podróż do Związku Sowieckiego, gdzie obserwował paradę robotników na Placu Czerwonym. Słonimski pisał, że paradujący „materiał ludzki” był lichy: ludzie niedożywieni, brzydki, część maszerowała boso. Obraz parady zmienił się, gdy na plac wyszli robotnicy przemysłu zbrojeniowego. Zanotował: „wszystko co ma związek z wojskiem, władzą albo przeszkoleniem wojskowym, jest sprawniejsze, lepiej ubrane i odżywione (...) Armia wychowuje pewien typ człowieka. Człowieka przyszłości” (Słonimski 2007: 116–117)¹. Słonimski faktycznie opisywał proces rozkładu autonomicznej tożsamości „materiału ludzkiego” i tworzenia człowieka oddanego państwu i jego ideologii. W polskiej pedagogice proces ten, za W. Theissem (1996; 2012), nazywa się „obработką” lub „perekówką”. Po II wojnie światowej Związek Sowiecki popadł w postępującą stagnację – a wraz z nim „człowiek przyszłości”. Cornelius Castoriadis (1985), opisywał Breżniewowską Rosję jako kraj bankructwa socjalizmu

¹ Powszechnie na określenie tego nowego typu człowieka obowiązuje nazwa „homo sovieticus”, wprowadzona przez A. Zinowiewa, por.: A. Zinowiew (1984), *Homo sovieticus*. Londyn, Polonia.

w roli ideologii wychowawczej. Typowy obywatel cechował się patologicznym cynizmem, koniunkturalizmem i tchórzostwem: „szczerść i poczucie odpowiedzialności są [tam] nie do wybaczenia” (Castoriadis 1985: 69). W takich warunkach życie społeczne wypełniał ciągle konflikt, wojna wszystkich ze wszystkimi. Castoriadis konkludował: „mamy do czynienia ze społeczeństwem, które (...) stale przygotowuje się do wojny” (Castoriadis 1985: 53). Silna militaryzacja społeczeństwa sowieckiego powodowała, że sytuacja konfliktu w Związku Radzieckim była stanem immanentnym tak dla stosunków społecznych wewnątrz kraju, jak polityki prowadzonej na zewnątrz.

Po rozpadzie Związku Radzieckiego Rosja przechodziła szereg transformacji. Militaryzacja społeczeństwa zdawała się ustępować tendencjom demokratycznym. Jednak wraz z przyjściem Władimira Putina do władzy Rosja stopniowo wracała na drogę militaryzacji społecznej, widocznej w różnych obszarach życia społecznego – w tym bardzo wyraźnie na polu edukacji (Siegień 2016).

Pytania o militaryzację

Militaryzację można scharakteryzować w sposób ogólny jako wieloaspektowy proces, poprzez który militarizm (może być rozumiany jako reprodukcja wojny lub gotowości wojennej) zakorzenia się w najgłębszych warstwach społecznych (McSorley 2013: 234). Można ją analizować na poziomie makrostruktur społecznych czy polityk międzynarodowych². Z drugiej strony, analiza procesu militaryzacji może dotyczyć poziomów o mniejszej ogólności. Z punktu widzenia mojej pracy najważniejsze są opracowania dotyczące pedagogicznego aspektu militaryzacji. Na tym poziomie widać bowiem, jak militaryzacja stosunków społecznych w państwie przekłada się na militaryzację jednostkowych świadomości obywateli państwa³.

W kontekście rosyjskim (oraz sowieckim) proces militaryzacji ma głębokie umocowanie historyczne i może być uważany za strukturę długiego trwania⁴. Jak wskazuje Mikołaj Bierdajew (2005: 91), dla XX-wiecznej Rosji unikalną cechą było to, że pomimo zmiany ustrojów przemoc i przymus związane z militaryzacją państwa funkcjonowały jako sworzeń społeczeństwa. Simens stwierdził, że militarizm w innych krajach mógł stanowić etap rozwoju, lecz w Rosji stał się stylem życia (Simens 1981–82: 127). Proces zakorzeniania militarizmu w społeczeństwie działa wielokanałowo. Najważniejsze kanały transmisji przekazów o tym charakterze, to silnie zideologizowany przekaz medialny oraz

² Klasycznym przykładem współczesnego państwa o totalnym poziomie militaryzacji jest Koreańska Republika Ludowo-Demokratyczna. Por.: T.-Y. Hamm (1999), *Arming the Two Koreas: State, Capital and Military Power*. London, Routledge.

³ Por. np.: A.G. Altınay (2004), *The myth of military nation: militarism, gender and education in Turkey*. New York, Palgrave Macmillan US. W polskiej literaturze przedmiotu można znaleźć wartościowe opracowania dotyczące patriotyzmu wojskowego, odnoszące się do okresu PRL, por. np.: Ł. Polniak (2011), *Patriotyzm wojskowy w PRL w latach 1956–1970*. Warszawa, Wydawnictwo TRIO.

⁴ Zob. szerzej rozdział „Cywilizacje są trwałością” w: F. Braudel (2006), *Gramatyka cywilizacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa.

silnie zideologizowana edukacja. Bardzo często oba poziomy przecinają się wzajemnie, wytwarzając spójne i potwierdzające się dyskursy, generowane przez struktury władzy.

W moim tekście chcę przyjrzeć się procesowi generowania przekazów o charakterze militarystycznym z pedagogicznego punktu widzenia. Moja praca wpisuje się w obszar studiów nad dzieciństwem⁵, szczególnie ich wariantu porównawczo-historycznego (Kehily 2008: 43–61). Centralna kategoria w badaniu to „figury dzieciństwa”. Definiuję je w analogii do środków stylistycznych jako środki wykorzystywane w procesie generowania militarystycznego dyskursu w celu uzyskania oczekiwanego efektu (Chrobak, Wądołny-Tatar 2016). Taka definicja spójna jest również z przyjętą metodą analizy. Główne pytanie mojej analizy dotyczy tego, jak przy pomocy figur dzieciństwa konstruowane są dyskursy militaryzacji społeczeństwa rosyjskiego. Interesuje mnie też aspekt historyczno-porównawczy, wyrażający się w pytaniu o możliwość zidentyfikowania analogicznych sposobów wykorzystania figur dzieciństwa w różnych kontekstach historyczno-politycznych.

Korzenie praktyk wytwarzania militarystycznych dyskursów z wykorzystaniem obrazów dzieciństwa w Rosji sięgają XIX wieku (Мяэотс 2015). Jednak pełną formę uzyskały w okresie komunizmu⁶. Dlatego wyjściowym przykładem jest narracja zaczerpnięta z okresu Związku Sowieckiego. Jest to opowieść o Zoi Kosmodiemianskiej – młodej partyzantce sowieckiej, która miała być uwięziona i powieszona publicznie przez żołnierzy niemieckich. Kaźń Zoi została nagłośniona dzięki publikacji artykułu Piotra Lidowa w „Prawdzie” w 1942 roku (Лидов 1942).

Dla celów porównawczych, sięgnąłem po drugi przykład narracji – znacznie oddalony czasowo, bo dotyczącej Rosji pod rządami Władimira Putina. Dotyczy ona dziewczynki Lizy, która miała być porwana przez emigrantów w Berlinie i przetrzymywana przez kilkadziesiąt godzin. Liza stała się bohaterką reportażu przygotowanego przez Iwana Błagoja dla Programu 1 państwowej telewizji rosyjskiej, wyemitowanego 16 stycznia 2016 roku⁷.

Moja praca jest zatem wielokrotnym studium przypadku, gdzie analiza porównawcza została zaprezentowana po osobnym przedstawieniu każdego z przypadków (Yin 2015: 50). Dobór opowieści do analizy był celowy i uwarunkowany analogicznymi czynnikami formalnymi oraz funkcjonalnymi obu bohaterek. Jeśli chodzi o czynniki formalne, dotyczą one profilu tożsamości postaci (np. wiek, płeć, narodowość itp.). W przypadku czynników funkcjonalnych chodzi o podobieństwo celów upowszechnienia obu opowieści,

⁵ Dla polskiego kontekstu pedagogicznego patrz: B. Śliwerski (2007), *Pedagogika dziecka: studium pajdocentryzmu*. Gdańsk, GWP; B. Smolińska-Theiss (2010), *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*. „Chowanna”, 1 (34); K. Cichocka-Segiet (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości: studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

⁶ W tym kontekście bardzo ciekawych danych wizualnych dostarcza projekt zainicjowany przez S. Oushakina na Princeton University „Pedagogy of images: depicting communism for children”, szerzej zob.: <https://pedagogyofimages.princeton.edu>

⁷ https://www.1tv.ru/news/2016/01/16/3330-avstriya_vremenno_priostanavlivaet_deystvie_shengen-skogo_soglasheniya_iz_zh_sluchaev_nasiliya_v_germanii, data dostępu 1 maja 2016.

które były podporządkowane przede wszystkim logice oddziaływania militaryzującego. Obie opowieści miały bowiem duży wpływ na odbiorców. Historia Zoi stała się jednym z pierwszych mitów II wojny światowej, utrwalonym następnie w procesie edukacji historycznej. Przypadek Lizy odbił się szerokim echem w społeczeństwie rosyjskim i stał się nawet powodem kryzysu dyplomatycznego, rozgrywanego na najwyższych szczeblach władzy w Rosji i Niemczech. Zatem wybór przypadków inspirowany był ich funkcją w procesie wpływu na świadomość odbiorców przekazu medialnego w celu uzyskania zamierzonej reakcji. W obu przypadkach celem upublicznienia analizowanych treści było zdefiniowanie sytuacji konfliktu w celu antagonizacji różnych grup ludzi.

Analiza narracji

Prezentowane studium wykorzystuje analizę narracji. Jest to technika szeroko wykorzystywana w badaniach pedagogicznych (Bruner 1990, 2006, Trzebiński 2002, Nowak-Dziemianowicz 2011, Klus-Stańska 2002). Założyłem, że fundamentalną dla mojego badania funkcją narracji (poza przekazywaniem informacji czy komunikowaniem doświadczeń) jest formułowanie przekazu pokazującego zdarzenia lub bohaterów w pozytywnym świetle. Chodzi więc o tę funkcję narracji, która związana jest z przypisywaniem wiarygodności elementom przekazu (Gibbs 2016: 112). Poza tym narracja może być używana do tworzenia opowieści kończących się morałem. Są to historie, które funkcjonują w roli opowieści mitycznych – są więc odpowiedzialne za społeczną transmisję doświadczeń. Jak ujmuje to G. Gibbs: „w wielu przypadkach opowieści z morałem są narzędziem przekazywania dziedzictwa kulturowego. (...) za przykład mogą służyć opowieści o zbrodni i karze, mające wywołać strach przez złamaniem zakazów, umoralniające przypowieści rozpowszechniane w organizacjach, historie o błędach w sztuce, ustna tradycja u dzieci, legendy miejskie, (...) uczniach szkoły i studentach na uczelni” (Gibbs 2016: 113–114). Wybrane przeze mnie przypadki są wariantami współczesnych, świeckich opowieści mitycznych, definiujących dla odbiorców to, co można uznać za właściwe, prawdziwe i swoje albo zbrodnicze, fałszywe i obce. Są to więc te narracje (można je nazwać także współczesnymi mitami politycznymi⁸), które mają dyskursywną moc demarkacji granicy pomiędzy swoim i obcym. W opisanych warunkach powszechności militaryzmu takie narracje stają się w naturalny sposób napędem dla konfliktu międzygrupowego – istoty funkcjonowania społeczeństw zmilitaryzowanych.

Za R. Barthesem (2004) przyjąłem, że opowieści poddawane analizie narracji mogą składać się z języka artykułowanego, pisanego, mówionego, ale także z obrazu ruchomego lub statycznego bądź ze zmieszania tych wszystkich elementów. W badaniu poszukiwałem reguł, które z wykorzystaniem figur dzieciństwa tworzą strukturę analizowanych opowieści. Struktura opowieści narracyjnej składa się z dwóch podstruktur: syntagmatycznej

⁸ O działaniu mitów politycznych w krajach postkomunistycznych zob. np.: C. Tanasoiu (2005), *Post-communist Political Symbolism: New Myths – Same Old Stories? An analysis of Romanian Political Mythology*. „Romanian Journal of Political Sciences”, 1.

i paradygmatycznej. Struktura syntagmatyczna związana jest z fabułą opowiadania – czyli dynamicznym aspektem opowiadania, jego czasowością i związkami pomiędzy postaciami (Hendricks 1985: 171). W terminologii Barthesa byłyby to poziomy funkcje narracji, a więc jednostki treści, z których składa się opowiadanie i które zawsze noszą za sobą jakieś znaczenie (Barthes 2004: 21). Funkcje składają się na sekwencje – czyli logicznie następstwo najważniejszych funkcji przedstawionych w opowieści (w analizach bajek W. Propp (2003) wyróżniał takie sekwencje opowieści jak: oszustwo, zdrada, walka, umowa, uwiedzenie). Struktura paradygmatyczna związana jest z postaciami i tematem opowieści. W przypadku postaci układają się one w dwa opozycyjne wobec siebie elementy, posiadające cechy binarne i mogące być nazwane przeciwnymi nazwami (Życie – Śmierć; Natura – Kultura, Przeszłość – Teraźniejszość). Ta polaryzacja postaci jest środkiem, dzięki któremu opowiadanie niesie za sobą tematyczne znaczenie. Barthes podkreśla, że element postaci (aktantów⁹) nie musi ograniczać się do jednostkowej postaci – mogą to być też ogólniejsze czynniki działające (*agents*), wcielające się w poszczególnych aktorów. Analiza najwyższego rzędu ma doprowadzić do identyfikacji kodu przekazywanego odbiorcy przez narratora opowiadania. Poszukuje się tutaj znaków narracyjności, użytych w danej opowieści, które decydują o formie, jaką przyjmuje dana opowieść.

Przypadek Tani/Zoi Kosmodiemianskiej

Z artykułu Piotra Lidowa dowiadujemy się, że w grudniu 1941 roku we wsi pod Moskwą wojska hitlerowskie dokonały kaźni „dziewczyny-partyzantki”. Nie wiadomo, kim była i skąd pochodziła ofiara. Wiadomo, że posługiwała się imieniem Tania¹⁰.

Lokacja działań i sekwencje opowieści

Tłem tragedii we wsi Piertiszczewo była narracja, która dotyczyła wielkich wydarzeń historycznych: „A działo się to w dni największego zagrożenia dla Moskwy”. Oznacza to, że jest to opowieść o ofensywie Wehrmachtu i przesunięciu linii frontu bezpośrednio ku Moskwie. Z pola działań wojennych na wielką skalę opowieść przenosi się na poziom lokalny. Pojawiają się postaci partyzantów, walczących na tyłach wroga: „Moskwa wybierała ochotników-śmiałków i posyłała ich poza front, aby pomagali oddziałom partyzantów”. W tym kontekście czasowym i lokalnym pojawia się w opowieści postać dziewczyny.

Narracja lokalna z Tanią jako bohaterką układa się w sekwencje. Kolchozowa wieś Piertiszczewo poddana została **najazdowi** okupanta, który zajął domy kolchoźników. „Pewnego razu w nocy ktoś przeciął niemiecką linię telefoniczną i niebawem była zniszczona niemiecka stajnia, a wraz z nią siedemnaście koni”. W tej sekwencji pojawiają się pierwsze **oznaki** dotyczące wroga. Linia telefoniczna i liczba koni implikuje zaawansowanie techno-

⁹ Zob. szerzej: M. Ball (1999), *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto, University of Toronto Press.

¹⁰ Tania została zidentyfikowana jako Zoja Kosmodiemianska dopiero w kolejnych publikacjach na jej temat.

logiczne oraz przewagę siłową wroga. Konsekwencją najazdu było pojawienie się działań **dywersyjnych**, prowadzonych przez niezidentyfikowaną osobę. Celem działań było zniszczenie stajni. W opowieści po raz pierwszy pojawiają się funkcje opowiadania, które są **informacjami** o niezidentyfikowanym do tej pory agencie: „Na nim [partyzancie – słowo pisane w rodzaju męskim] była czapka, kozuch, waciaki, walonki, przez plecy przewieszona była torba”. W rękę partyzanta trzymał pistolet, a w torbie niósł butelkę z benzyną. Sekwencję z próbą podpalenia stajni traktuję jako tzw. funkcję kardynalną – jest to moment największego **ryzyka**, a więc moment zwrotny opowiadania. Próba podpalenia stajni nie udaje się. Następuje sekwencja **walki** pomiędzy partyzantem a strażnikiem. Sekwencja kończy się wybięciem pistoletu z ręki partyzanta i wszczęciem alarmu. W konsekwencji zaczyna się **przesłuchanie**. Opowieść dostarcza kolejnych informacji o partyzancie: „Była to dziewczyna, całkiem młoda, wysoka, smukła, czarnobrewa, z żywymi, ciemnymi oczyma i ciemnymi, krótkimi, zaczesanymi w górę włosami”. Elementy opisu składają się na androginiczny obraz bohaterki. Długa sekwencja przesłuchania rozpoczyna się od rozebrania i bicia dziewczyny. Następnie obnażona i bosa Tania została **publicznie upokorzona**, gdy prowadzono ją przez wieś do sztabu. Tam, „naprzeciw niej stał telefon, maszyna do pisania, odbiornik radiowy oraz na stole rozłożone były sztabowe papiery”. Po raz kolejny opowieść zawiera w sobie oznaki implikujące technologiczne zaawansowanie wroga. W sztabie dochodzi do **tortur**. Świadkowie naliczają dwieście uderzeń. Dziewczyna milczy lub powtarza słowo *nie*. Następuje sekwencja **poniżenia** poprzez prowadzenie bosej i ubranej tylko w bieliznę dziewczyny po śniegu: „Nikt do końca nie wie, jakim jeszcze nękaniami i poniżeniami poddano Tatianę w czasie tych strasznych nocnych spacerów”. W tym zdaniu widać niedopowiedzenie, implikujące **wykorzystanie seksualne**. Tortury kończą się dialogiem z oficerem: „– Proszę powiedzieć, gdzie jest Stalin?; – Stalin znajduje się na swoim posterunku – odpowiedziała Tania”. W dzień Tatianie zwrócono część jej rzeczy – waciak, spodnie, pończochy oraz jej worek. W nim były zapalki, cukier i sól. Na szyję powieszono jej tabliczkę z napisem „Podpalacz domów”. Dalej następuje sekwencja **publicznego upokorzenia**, gdy prowadzona jest przez wieś na miejsce kaźni. Tam Tatiana zwraca się do kołchoźników. W tym czasie oficer niemiecki robi zdjęcia „kodakiem”. Jej odezwa ma charakter ideologicznego testamentu: „Wy mnie teraz powiesicie, ale ja nie jestem sama, nas jest dwieście milionów, wszystkich nie powiesicie. (...) Żegnajcie, towarzysze! Walczcie, nie bójcie się!”. Po powieszeniu ciało dziewczyny przez wiele dni było **bezczeszczone**. Po zdjęciu z szubienicy następuje sekwencja **pogrzebu**: „Piękna ruska twarz Tatiany zachowała jeszcze wyrazistość i świeżość linii”. Ciało pochowano pomiędzy zagajnikiem a szkołą podstawową, przerobioną przez Niemców na kazamaty. W dawnym budynku szkoły do palenia w piecach wykorzystywano uczniowskie ławki (oznaki **barbarzyństwa** okupantów).

Przebieg sekwencji

Uogólniając, można powiedzieć, że ciąg sekwencji układa się następująco: najazd wroga powoduje dywersyjne działania odwetowe, które prowadzą do momentu ryzyka (wykrycie dywersji i areszt), będącego przełomem dla narracji. W tym momencie decyduje się los

bohaterki, która poddawana jest na przemian torturom (implikowane i niedopowiedziane wykorzystanie seksualne) i publicznym upokorzeniom (prowadzenie przez wieś). Można to sprowadzić do bardziej ogólnej kategorii konfrontacji bohaterów. Narracja przechodzi w opis kaźni, w której dominującym momentem jest złożenie publicznego testamentu przez bohaterkę. Całość kończy się pośmiertnym bezczeszczeniem zwłok, które w końcu spoczywają nieopodal zbezczeszczonego budynku szkoły podstawowej.

Poziom paradygmatyczny

Przechodząc na poziom analizy paradygmatycznej, dostrzegamy wyraźnie, że aktorzy opowieści stanowią dla siebie skrajne przeciwieństwa. Po jednej stronie mamy Tanię/ Zoję, a po drugiej jej antagonistów – Niemców. Biorąc pod uwagę funkcje związane z informacjami o nich, można powiedzieć, że ich przeciwieństwo opiera się o wymiar **człowieczeństwa** i jego zaprzeczenia – **dehumanizacji**.

Tania upostaciowiła człowieczeństwo: młodość, spontaniczność i odwagę. W narracji kategoria człowieczeństwa realizuje się poprzez zindywidualizowanie aktanta (działa sama, ma imię), prostotę (zgrzebny ubiór) i ascezę (w torbie ma zapalniczki implikujące ludzka potrzebę ciepła, cukier i sól) oraz niewinność/czystość – Tania nie jest dojrzałą kobietą, jest androginiczna (w tym sensie nie-seksualna i dziecinna). Jej antagoniści, w sekwencjach konfrontacji, naruszają właśnie sferę cielesności dziewczyny, a więc łamią i przekraczają (implikowany gwałt) dziecięce tabu niewinności cielesnej i seksualnej. W tym sensie konfrontacja pomiędzy bohaterami może być odczytana jako unicestwienie człowieczeństwa poprzez zaprzeczenie dziecięcej niewinności ofiary. Zamiar nie powiódł się do końca – nawet zbezczeszczone zwłoki pozostają świeże.

Po stronie aktorów uosabiających czynnik zdehumanizowany znajdują się niemieccy okupanci. Indywidualnemu człowiekowi opowieść przeciwstawia liczną grupę mężczyzn pozbawionych indywidualnych cech. Nieludzkość żołnierzy to brutalność (tortury), która przechodzi w zezwierzęcenie. Oznacza to niepohamowany popęd seksualny (gwałt) oraz nekrofilistyczną transgresję poza ramy kultury (nieposzanowanie zwłok). Dehumanizacja implikowana jest także oznacznikami odnoszącymi się do zaawansowania technologicznego okupantów (telefon „kodak” vs. zapalniczki Tani)¹¹.

Poszczególne aktorzy – zindywidualizowana dziewczyna Tania oraz grupowy podmiot żołnierze niemieccy – to aktanci, a więc należą to pewnej kategorii aktorów lub ogólniejszych czynników działających w opowieści. Figura dziewczyny partyzantki to spersonalizowany człowiek sowiecki („jest nas 200 milionów”). Siła działająca w opowieści i konkretyzująca się w postaci bohaterki jest jednak inna. Za metonimią miejsca („Moskwa wysłała Tanię”) kryje się główny czynnik sprawczy opowieści, który organizuje układ konfrontacji w opowiadaniu. Opowiadanie ujawnia go w pozornie nielogicznym pytaniu, zadany podczas przesłuchania: „Gdzie jest Stalin?”. Z ukrycia wyłania się w narracji wodzowska postać Stalina, totalnego przywódcy i sprawcy wszystkich działań opowiadania.

¹¹ O bliskości tendencji nekrofilistycznych i technicyzacji por.: E. Fromm (1998), *Anatomia ludzkiej destruktywności*, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.

Chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jedną okoliczność inspirującą pedagogiczne odczytanie tej powieści. Chodzi o związek tożsamości aktorów z elementami lokacji powieści. Wykorzystuje ona kontrast i semantyczną nieprzystawalność tożsamości ofiary i zbezczeszczonego miejsca jej pochówku. Zwracam uwagę, że dramatyzm kaźni został w narracji zwielokrotniony poprzez połączenie lokalizacji grobu młodej ofiary ze szkołą podstawową, w cieniu której pochowano Tanię. Szkoła przestaje służyć jako bezpieczne miejsce dla dzieci poprzez zaprzeczenie jej edukacyjnej funkcji. W opowieści staje się ona przestrzenią zajmowaną przez barbarzyńskich najeźdźców. Mamy tutaj do czynienia z symbolicznym odwróceniem funkcji szkoły: zamieniona w koszary, gdzie ławki szkolne nie służą dzieciom, a są niszczone przez ogień, staje się symbolem unicestwienia.

Przypadek „rosyjskiej dziewczynki Lizy”¹²

Narracja opisująca przypadek Lizy była pokazana i opublikowana w Internecie 16 stycznia 2016 roku przez 1 kanał państwowej telewizji rosyjskiej. Opowiada o przypadku Lizy, rosyjskiej dziewczynki, która miała zostać porwana i przetrzymywana przez nieznaną sprawców.

Lokacja działań i sekwencje opowieści

Wprowadzeniem do opowieści są informacje z dziedziny wielkiej historii. Chodzi o zawieszenia działania strefy Schengen w związku z przypadkami gwałtów w Niemczech. Opowieść stwierdza, że Austria wprowadziła „totalną kontrolę na granicach” spowodowaną tym, że „migranci w Niemczech zaczęli gwałcić niepełnoletnie dzieci”.

Ogólny opis dramatu Europy („groza, chaos, najwyższe zagrożenie”) jest kontekstem dla zlokalizowanej opowieści o dziewczynce. Nie posiadamy szczegółowych informacji o Lizie. Relacja dziewczynki w opowieści jest zapośredniczona przez głos jej bliskich. Nie znamy szczegółów jej wyglądu. Zamazane zdjęcie sugeruje dziecięcy wiek. Dowiadujemy się, że ma trzynaście lat, jest uczennicą, a oznaczniki takie jak imię i język wskazują, że jest Rosjanką. Otwierająca sekwencja opowiada o zwyczajnym dniu dziewczynki, która opuszcza dom o godzinie 6: 42 i udaje się do szkoły. Droga do szkoły okazuje się niebezpieczna. Następuje moment **ryzyka** i zwrot historii. Już po fakcie dowiadujemy się, że *naiwna* dziewczynka została **skuszona** przez obcego mężczyznę i zgodziła się wsiąść z nim do auta. Następuje sekwencja **uprowadzenia** dziewczynki przez grupę mężczyzn „podobnych do osób z Bliskiego Wschodu, niemówiących prawie po niemiecku”. Liza zostaje przewieziona do pustego mieszkania. Oznacznikiem intencji mężczyzn jest łóżko jako jedyny mebel w mieszkaniu. Liza poddana jest trzydziestogodzinnym **torturom**: „Rzucili ją na łóżko i zaczęli wykonywać swoje czynności. Ich było troje. Nie byli

¹² Należy zaznaczyć, że w kulturze rosyjskiej imię Liza nie jest przezroczyste i kojarzy się ze sławną bohaterką książki N. Karamzina „Biedna Liza” jako archetypiczna postać skrzywdzonej dziewczyny (Карамзин 1970).

tutejsi”. Następnie oprawcy wyrzucają „zgwalconą i pobitą Lizę na ulicę”. Sekwencja **publicznego upokorzenia** przenosi się na posterunek policji. Tam w roli oprawców występują niemieccy funkcjonariusze, którzy „przez trzy godziny przesłuchiwali nieletnią bez obecności rodziców ani pracowników socjalnych”. Z opowieści wynika, że niemieccy policjanci odmawiają poszukiwań porywaczy lub wręcz ich chronią. Opowieść przenosi się z poziomu dramatu dziewczynki na poziom reakcji sąsiadów Lizy. Wszyscy mówią po rosyjsku: „Nie oczekiwaliśmy, że coś takiego może się zdarzyć z sąsiadką w dostatnich Niemczech”. Głosy sąsiadów dzielą się na głosy kobiece: „Nie śpię po nocach. Moje dziecko ma 14 lat i chodzi do szkoły przez heim. A heim to ośrodek dla uchodźców” (**troska i lęk**) oraz mężczyzn: „Jeśli tak, to na przemoc będziemy odpowiadać przemocą” (zapowiedź **walki**). Opowieść kończy się informacjami o panującej atmosferze strachu i nieufności w stosunku do władz niemieckich. Ostatnia sekwencja **zapowiada walkę** rosyjskojęzycznej diaspory z niesprawiedliwością w Niemczech.

Poziom paradygmatyczny

Na poziomie analizy paradygmatycznej widać, że aktorzy stanowią dla siebie całkowite przeciwieństwo. Liza, choć nie uzyskuje w opowieści autonomicznego głosu, to figura uosabiająca dziecięcość i niewinność, ale też naiwność (dziecięcą). Oznaczniki, takie jak wiek i motywacja działań, wskazują, że jej dziedziną aktywności jest edukacja. Jej antagoniści są grupą mężczyzn dysponujących siłą, przebiegłością (kuszenie), niepohamowaną seksualnością (zdziczenie), co prowadzi do naruszenia dziecięcego tabu seksualności. Te cechy najpełniej łączą się w głównej cesze ich tożsamości – bycia nietutejszymi, emigrantami, o ciemnej karnacji. Gdyby spojrzeć na szerszą kategorię sił działających w opowieści, to można zauważyć, że naiwna Liza może być symbolem ofiary reprezentującym diasporę rosyjską w Berlinie (w Niemczech/Europie). Naprzeciw siebie stają więc osoby mówiące po rosyjsku (przedstawiciele Ruskiego Miru/cywilizacji¹³). Są uosobieniem żywotności, niewinności, przywiązania do tradycyjnych wartości rodzinnych, troski o dzieci, na koniec dążenia do sprawiedliwości. Można powiedzieć, że stoją po stronie prawdy. Jako antagonistów mamy klasę aktantów, przedstawicieli nowych Niemców, emigrantów (zezwierżenie, *naseksualizowanie*, brutalność), ale też starych Niemców (Stara Europa) – reprezentowanych przez funkcjonariuszy państwa niemieckiego. Jedni i drudzy występują wspólnie przeciw prawdzie (nieufność do państwa niemieckiego). Powoduje to zapowiedź dalszej walki o prawdę, która jest obowiązkiem rosyjskojęzycznej diaspory jako jednego ciała społecznego. Główna ośią konfliktu opowieści pozostaje więc konfrontacja pomiędzy figurami prawdy i żywotności (Rosjanie), a zepsutym i owładniętym przez emigrantów, skorumpowanym, starym Zachodem.

¹³ Analizę koncepcji „Ruskiego Miru” można znaleźć M. Laruelle (2015), *The Russian World. The Russia's Soft Power and Geopolitical Imagination*. Washington, Center on Global Interest; oraz M. Mienkiszak (2014), *Doktryna Putina: Tworzenie koncepcyjnych podstaw rosyjskiej dominacji na obszarze postradzieckim*. Warszawa, OSW.

W tym przypadku także ważne staje się prześledzenie elementów lokacji wydarzeń w kontekście tożsamości aktorów. Opowieść posługuje się kontrastem i odwróceniem sensów. Dziecięca poranna droga do szkoły (oddanie się nauce, bezpieczeństwo) stała się w opowiadaniu sekwencją największego ryzyka (kuszenie i uprowadzenie). Można powiedzieć, że odwraca to radykalnie sensy związane z poczuciem bezpieczeństwa i możliwości rozwoju. Coś, co ma być szansą na rozwój i gwarantować bezpieczeństwo, zamienia się w swoje przeciwieństwo, niszcząc poczucie ufności w system.

Ogólne porównanie opowieści

Przeprowadzona analiza dotyczyła narracji traktowanych jako przykłady opowieści mitycznych – w wariacie mitów politycznych (Altinay 2004; Tanasoiu 2005). Biorąc pod uwagę znaczenie społeczne tych opowieści: szerokość ich zasięgu, konsekwencje społeczne i polityczne, można mówić o bardzo dużej sile ich oddziaływania. Oddziaływanie wiąże się przede wszystkim z funkcją mitów politycznych, a jest nią dyskursywna demarkacja granic swój/obcy. Można powiedzieć, że w tym geście binarnego podziału świata w celach politycznej konsolidacji figury dzieciństwa, konotujące młodość, niewinność, prawdziwość, żywotność stanowiły właściwy napęd dla dyskursywnego uzasadnienia podziału. W efekcie, wykorzystanie figur dzieciństwa w dyskursie medialnym było napędem w procesie militaryzacji społecznej.

Analiza narracji składających się na mity polityczne w wariacie sowieckim oraz zaczerpniętym ze współczesnej Rosji wskazuje na zaskakujące podobieństwa. Można mówić o inwariantnych elementach sekwencji opowieści, które dzieli ponad siedemdziesiąt lat.

1. Po pierwsze, zwraca uwagę analogiczny układ lokacji obydwu narracji. W obu przypadkach sprawozdawane wydarzenia dzieją się na tle wielkich narracji historycznych, które mają charakter gwałtownych, globalnych konfliktów. Konflikty te niosą znamiona walki odmiennych cywilizacji i mają prowadzić do zmiany znanego ładu światowego. Na tym tle opowieści przedstawiają zlokalizowane wersje globalnych konfliktów. Dzięki temu jedna ze stron zostaje spersonalizowana w konkretnym aktoże (Zoja lub Liza). W obu przypadkach są to postaci dziecięce/niedorośle.
2. Po drugie, duże podobieństwo wykazuje zbiór sekwencji wykorzystanych do zbudowania narracji. W obu przypadkach wykorzystane zostały funkcje składające się na sekwencje najazdu/napadu, sekwencje ryzyka związane z porwaniem/uwięzieniem, sekwencje konfrontacji i tortur, upokorzenia połączonego z wykorzystaniem seksualnym, a w końcu z sekwencjami pogrzebu lub jego wariantu – zamknięciu w szpitalu psychiatrycznym. W obu przypadkach aktanci reprezentujący stronę sowiecką i rosyjską składają ideologiczny testament walki (ostatnie słowo Zoji oraz deklaracja walki ze strony protestujących Rosjan).
3. Po trzecie, w obu opowieściach występuje analogiczny układ antagonistów. Zoja i Liza personifikują dziecinność rozumianą jako niewinność, prawdziwość/naiw-

ność, prostoliniżność, prawość. Te postaci to uosobienie żywotności. Układ przeciwnieństw aktantów opowieści opiera się zatem o wymiar człowieczeństwa lub jego zaprzeczenia, w którym niedorośle bohaterki stają oczywiście po stronie człowieczeństwa. Jako antagonistyczna występuje klasa aktantów, która w obu wariantach opowieści skojarzona jest z niemieczością (wprost – z wojskami hitlerowskimi albo pośrednio, jako z „nowymi Niemcami” lub funkcjonariuszami państwa niemieckiego). Ci aktanci występują jako ciało zbiorowe, symbolizujące brutalną siłę, podstęp, przemoc (także natury seksualnej), zepsucie. W obu narracjach to barbarzyńcy, obcy, przychodzący z zewnątrz. W tym sensie analiza paradygmatyczna pokazuje, że obie opowieści są wariantami mitu, który ustanawia pole konfliktu pomiędzy cywilizacjami. We wcześniejszym wariacie sowieckim stroną prawdy w konflikcie cywilizacji zajmuje cywilizacja „nowego człowieka” – człowieka sowieckiego, budowana od lat 30. wokół kultu Stalina (Plamper 2014). W rosyjskim wariacie współczesnym miejsce cywilizacji człowieka sowieckiego zajmują przedstawiciele tzw. ruskiej cywilizacji. W obu przypadkach wszystkie elementy nienależące do tych kategorii sytuują się po barbarzyńskiej stronie antyprawdy.

4. Po czwarte, zwraca uwagę podobieństwo elementów retoryki obu opowiadań, które wiąże się z wykorzystaniem podobnej figury myśli. W obu przypadkach, w celu wzmocnienia wymowy opowiadania, narracja odwołuje się inwersji znaczenia tradycyjnie przypisywanego szkole. Konflikt cywilizacji i dramat ofiar barbarzyńskiego najazdu spotęgowany jest obrazami, w których szkoła lub droga do szkoły przestaje być miejscem bezpiecznym dla dzieci, a w szerszym sensie symbolem ładu i porządku systemu państwowego. W zamian, szkoła staje się miejscem oznaczającym niebezpieczeństwo, przemoc, zniszczenie. Miejsce symbolizujące możliwości twórczego rozwoju dziecka staje się w tych opowieściach miejscem jego unicestwienia.

Konkluzje

Przedstawiona analiza pokazała, że pomimo zmian cywilizacyjnych i politycznych w Rosji funkcjonują struktury dyskursywne, które zachowują dużą czasową stabilność. Z pewnością dotyczy to opowieści o charakterze mitycznym, wykorzystywanych w celach politycznych. Mit o kaźni Zoi był i pozostaje jednym z istotniejszych elementów pamięci historycznej o II wojnie światowej w Rosji. Relacje medialne z 2016 roku doprowadziły do poważnego wzrostu postaw konfrontacji z Zachodem wśród rosyjskich obywateli. Analiza struktur tych narracji pokazuje, że jedną z najbardziej nośnych figur, jaką można wykorzystać w militarystycznym przekazie, jest figura dzieciństwa lub niedoroślności. Wiąże się to z ich wysokim potencjałem dyskursywnym do upostaciowania oraz antagonizacji. Wydaje się, że właśnie te figury najlepiej uosabiają w sobie prawdziwość, szczerzość, spontaniczność, niewinność. W efekcie najlepiej symbolizują życie, a w kategoriach politycznych – prawdę. Z drugiej strony, te same figury posiadają duży potencjał

antagonizujący. W sytuacji obrazowania konfliktu ten potencjał pozwala na narracyjne konstruowanie przeciwników jako skrajnie różnych. Oznacza to, że jako antagoniści symbolizują agresję i zniszczenie. W efekcie stają się figurami animalizowanymi albo zdehumanizowanymi. Można zatem powiedzieć, że taki rodzaj wykorzystania figur dzieciństwa buduje dyskursywną moc demarkacji granicy pomiędzy swoim i obcy, stając się w naturalny sposób narzędziem militaryzacji społeczeństwa.

Warto podkreślić także aspekt historyczno-porównawczy wyników analizy. Narracje, choć znacznie oddalone od siebie czasowo, wykazują duże podobieństwo co do układu funkcji, występujących sekwencji czy podobnej antagonizacji aktantów. To kolejny argument potwierdzający możliwość traktowania ich jako współczesnych wariantów opowieści mitycznych. Bardzo dobra recepcja tych mitów w społeczeństwie rosyjskim pozwala wysnuć ciekawe wnioski dotyczące pola edukacji historycznej w tym kraju. Pokrótce można powiedzieć, że taki rodzaj przekazu nie odwołuje się do świadomości historycznej odbiorców wraz z rozumieniem procesu historycznego w kategoriach przyczyny i skutku czy czasowości liniowej. Jest on skierowany raczej do świadomości kosmologicznej (Uspienski 1998: 35), gdzie terażniejszość znaczy zawsze w odwołaniu do przeszłości. Pierwotne zdarzenia są tekstem, który stale się powtarza. Taki rodzaj świadomości charakterystyczny jest dla wyobrażeń religijnych, a nie dla współczesnego rozumienia historii. Moja analiza zdaje się wskazywać, że podobnie może być w przypadku narracji silnie zideologizowanych, w których przekaz nadbudowuje się na świadomość ludową i wykorzystuje te same mechanizmy. Niestety, bardzo często taka sytuacja uruchamia procesy społeczne nastawione na konfrontację i konflikt.

Literatura

- Altınay A.G. (2004), *The myth of military nation: militarism, gender and education in Turkey*. New York, Palgrave Macmillan US.
- Ball M. (1999), *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto, University of Toronto Press.
- Barthes R. (2004), *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*. W: M. Głowiński, *Narratologia*. Gdańsk, Słowo/Obraz Terytoria.
- Bierdajew M. (2005), *Źródła i sens komunizmu rosyjskiego*. Kęty, Wydawnictwo Antyk.
- Braudel F. (2006), *Gramatyka cywilizacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Bruner J. (1990), *Życie jako narracja*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3 (138).
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Castoriadis C. (1985), *W obliczu wojny*. Londyn, Aneks.
- Cichocka-Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości: studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chrobak M., Wądołny-Tatar (2016), *Światy dzieciństwa. Infantylicyzacja w literaturze i kulturze*. Kraków, Universitas.
- Fromm E. (1998), *Anatomia ludzkiej destruktywności*. Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.

- Gibbs G. (2016), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hamm T.-Y. (1999), *Arming the Two Koreas: State, Capital and Military Power*. London, Routledge.
- Hendricks W.O. (1985), *Metodologia strukturalnej analizy narracji*. „Pamiętnik Literacki”, 76 (1).
- Kehily M.J. (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska D. (2002), *Narracje w szkole*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, GWP.
- Laruelle M. (2015), *The Russian World. The Russia's Soft Power and Geopolitical Imagination*. Washington, Center on Global Interest.
- McSorley K. (2013), *Rethinking war and the body*. W: K. McSorley (red.), *War and the body: militarization, practice and experience*. Ney York, Routledge.
- Menkiszak M. (2014), *Doktryna Putina: Tworzenie koncepcyjnych podstaw rosyjskiej dominacji na obszarze postradzieckim*, <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/komentarze-osw/2014-03-27/doktryna-putina-tworzenie-koncepcyjnych-podstaw-rosyjskiej>.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2011), *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3 (55).
- Tanasoiu C. (2005), *Post-communist Political Symbolism: New Myths – Same Old Stories? An analysis of Romanian Political Mythology*. „Romanian Journal of Political Sciences”, 1.
- Theiss W. (2012), *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939–1945). Zarys problematyki*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Theiss W. (1996), *Zniewolone dzieciństwo*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, GWP.
- Plamper J. (2014), *Kult Stalina. Studium alchemii władzy*. Warszawa, Świat Książki.
- Polniak Ł. (2011), *Patriotyzm wojskowy w PRL w latach 1956–1970*. Warszawa, Wydawnictwo TRIO.
- Propp W. (2003), *Historyczne korzenie bajki magicznej*. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Simes D.K. (1981–82), *The Military and Militarism in Soviet Society*. „International Security”.
- Siegień W. (2016), *Naprzód ku przeszłości! Nauczanie historii a zmiany ideologii państwowej w Rosji na początku XXI wieku*. „Forum Oświatowe”, 2 (56).
- Stonimski A. (2007), *Moja podróż do Rosji*. Łomianki, Literackie Towarzystwo Wydawnicze.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*. „Chowanna”, 1 (34).
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka: studium pajdocentryzmu*. Gdańsk, GWP.
- The Pedagogy of Images*, <https://pedagogyofimages.princeton.edu>.
- Uspienski B. (1998), *Historia i semiotyka*. Gdańsk, Słowo/Obraz Terytoria.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zinowiew A. (1984), *Homo sovieticus*. Londyn, Polonia.
- Мяэотс О. (2015), *Война как игра*. „Детские чтения” 8, 2.
- Лидов П. (1942), *Таня. Первый очерк о Зое Космодемьянской*. „Правда” z dnia 27. 01.
- Карамзин Н (1970), *Бедная Лиза*. Leningrad, Hudožestvennaâ literatura.
- https://www.ltv.ru/news/2016/01/16/3330-avstriya_vremennno_priostanavlivaet_deystvie_shengenskogo_soglasheniya_iz_za_sluchaev_nasilija_v_germanii [1. 05. 2016]