

TARZYCJUSZ BULIŃSKI  <https://orcid.org/0000-0001-7783-2268>

Uniwersytet Gdański

## Zabawa dziecięca wśród E'ñepá południowych z Amazonii wenezuelskiej

W tekście przedstawiam charakterystykę dziecięcej zabawy<sup>1</sup> wśród E'ñepá południowych, grupy regionalnej ludu żyjącego w Amazonii wenezuelskiej<sup>2</sup>. Najpierw zaprezentuję skrótowo problematykę badań antropologicznych nad zabawą dziecka, następnie przedstawię opis typów zabawy dziecięcej wśród E'ñepá pld., później charakterystyczne cechy zabawy, by na koniec przybliżyć jej kontekst kulturowy w postaci tubylczych obrazów dziecka, dorosłego i relacji rodzicielskiej.

---

<sup>1</sup> Zabawę dziecięcą ujmuję w duchu klasycznej definicji zabawy Rogera Caillois (1973) jako czynność dobrowolną podejmowaną przez dziecko, której naczelnym celem jest przyjemność z jej wykonywania (choć może być ona związana z czynnością produktywną, taką jak praca), wyodrębnioną czasowo i przestrzennie (obserwator może rozpoznać, kiedy zabawa się rozpoczyna i kończy oraz kto w niej bierze udział oraz gdzie się odbywa) oraz wyposażoną w reguły i normy (nawet jeśli obejmują one tylko jednego uczestnika, tak jak to jest w zabawach indywidualnych).

<sup>2</sup> Stosując w artykule termin „lud”, uznaję, że stanowi on jedno z podstawowych pojęć polskiej antropologii kulturowej/społecznej i bezpośredni odpowiednik, homolog, terminów *people*, *peuple*, *pueblo*, *povo*, *volk*, szeroko używanych w piśmiennictwie obcojęzycznym. Główne i wiódące polskie czasopismo antropologiczne nosi tytuł „Lud”, pochodna tego terminu występuje również w nazwie „Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego”, prestiżowego i największego stowarzyszenia naukowego zrzeszającego antropolożki i antropologów w Polsce. Uważam, że potrzebna jest praktyka oczyszczania tego polskiego słowa z niewłaściwych skojarzeń poprzez umieszczanie go w kontekstach niesugerujących egzotyzyacji, folklorystyki czy prymitywizmu zamiast unikania jego używania.

## Badania terenowe wśród E'ñepá południowych

E'ñepá to rdzenny lud zamieszkujący dorzecze Cuchivero i Ventuari w Wenezueli z organizacją społeczną opartą na grupach lokalnych połączonych więzami pokrewieństwa i gospodarką bazującą na kopieniactwie, łowiectwie i zbieractwie. E'ñepá mówią na co dzień językiem e'ñepá należącym do karaibskiej rodziny językowej, ale część osób, głównie związanych ze szkolnictwem czy służbą zdrowia, posługuje się także językiem hiszpańskim. E'ñepá dzielą się na trzy grupy regionalne: E'ñepá wschodnich, zachodnich i południowych (zob. Henley 1982, 1988). E'ñepá południowi to społeczność licząca około 1400 osób, żyjąca niezależnie od społeczeństwa narodowego Wenezueli. Choć jej członkowie nie stronią od kontaktów handlowych z Wenezuelczykami, to jednak można uznać, że jest to najbardziej izolowana grupa regionalna E'ñepá (geograficznie, kulturowo, społecznie i gospodarczo). Na E'ñepá pld. składa się 13 grup lokalnych różniących się stopniem intensywności kontaktu z Wenezuelczykami, są wśród nich grupy izolujące się, grupy zarządzające kontaktem z nimi w sposób kontrolowany i ograniczony, a także grupy wchodzące w kontakt intensywny i słabo kontrolowany.

Artykuł opiera się na moich doświadczeniach terenowych zdobytych w trakcie prawie dziesięcioletnich badań etnograficznych (okres 2001–2009) wśród E'ñepá pld. obejmujących całość tej grupy regionalnej. Przez cały ten okres moim głównym tematem badawczym było miejsce i funkcjonowanie szkoły państwowej w świecie E'ñepá (zob. Buliński 2018). Starłem się ująć go holistycznie, stąd też interesowało mnie wiele obszarów pozornie niezwiązanych ze szkołą, takich jak pokrewieństwo, relacje z Obcymi czy wyobrażenie osoby. Jednym z obszarów badawczych, którym się zajmowałem, były dzieci i rodzicielstwo, w tym także zabawy dziecięce.

Moje badania terenowe były typu krótkoterminowego (dwu-trzymiesięczne pobyty terenowe), powtarzalne i przeprowadzane w długim okresie czasu z tymi samymi ludźmi i w tych samych miejscach – łącznie zrealizowałem siedem pobytów terenowych. W ich wyniku poznałem sytuację wszystkich grup lokalnych rozsianych po ogromnym, trudno dostępnym terytorium stanu Bolívar i stanu Amazonas (pokrytym lasem deszczowym oraz sawanną, z nielicznymi spławnymi rzekami pełniącymi rolę głównych dróg w regionie). U ponad połowy grup lokalnych przebywałem wielokrotnie (od dwóch do siedmiu razy), w pozostałych byłem przynajmniej raz. Skupiłem swoją aktywność w pięciu osadach, w których obecna była szkoła, prowadzona przez nauczycieli E'ñepá dla uczniów E'ñepá (w rozpiętości wieku od 3 do 32 lat). Materiał empiryczny gromadziłem na trzy sposoby. Po pierwsze, prowadząc codzienne obserwacje uczestniczące wszystkich dostępnych mi sytuacji, współbyłem z osobami w rozmaitych kontekstach ich i mojego życia, w szkole i osadzie, na polowaniu i pracy na poletku, podczas wizyt w mieście oraz wioskach metyskich, w czasie świąt, odpoczynku, posiłku, zebrania szkolnych, meczów piłki nożnej itp. Po drugie, podejmowałem zaplanowane działania badawcze, takie jak bierny udział w lekcjach i aktywnościach okołoszkolnych (zaplanowane obserwacje uczestniczące) lub rozmawianie z ludźmi

na tematy przeze mnie proponowane i oderwane od sytuacji samej rozmowy, na przykład o historii osób, ich genealogii, szkole, dzieciach, terminach z języka e'ñepá (zaplanowane wywiady swobodne oraz wywiady częściowo ustrukturyzowane). Po trzecie, zgromadziłem i przeanalizowałem istniejące dokumenty szkolne odnoszące się zarówno do przeszłości, jak i terażniejszości szkolnictwa w osadach E'ñepá płd. (np. listy obecności, sprawdziany, zeszyty uczniowskie).

W trakcie badań napotkałem na wiele problemów natury metodycznej, metodologicznej czy etycznej. Ze względu na obszerność tematu zasygnalizuję tylko niektóre z nich. Jednym z wyzwań było znalezienie właściwego sposobu poznania. W początkowym okresie badań dużą wagę przywiązywałem do wywiadów etnograficznych oraz usystematyzowanych obserwacji zachowań. Obydwie techniki okazały się poznawczo niesatysfakcjonujące. Wywiady okazały się realnym wyzwaniem emocjonalno-poznawczym dla E'ñepá. Rozmówcy męczyli się w rozmowach dotyczących kwestii niezwiązanych z aktualnie dziejącą się sytuacją „tu i teraz”, nie mówiąc już o ich ogólnikowej treści. Ponadto wymiar etyczny nagrywania wywiadów okazał się wątpliwy. Z początku nagrywałem treść rozmów, ponieważ osoby wyrażały ustną zgodę na takie działanie. Robiłem tak, dopóki nie odkryłem, że nagrywanie jest dla E'ñepá źródłem obaw o swoje zdrowie i członków swojej rodziny, a wyrażona „zgoda” była tylko formą „oswajania” mojej osoby, którą postrzegali jako obcy niebezpieczny nie-ludzki byt z mocą wywoływania chorób. Większość kobiet i dzieci unikała długotrwałego kontaktu ze mną z powodu strachu. Rozmowy ze mną prowadzili głównie dorośli mężczyźni i dorastający młodzieńcy jako najbardziej doświadczeni w relacjach z obcymi. Z kolei zaplanowane przeze mnie obserwacje z zapisywaniem danych w arkuszach obserwacyjnych danych empirycznych z konkretnych obszarów badawczych, takich jak aktywność dzieci w trakcie lekcji w szkole lub w czasie pozaszkolnym, powodowały zaburzenie tychże codziennych działań i w centrum uwagi dzieci i dorosłych znajdowałem się ja oraz moje zachowania. Nauczyciele przerywali lekcje, a dzieci zabawę. Najbardziej efektywną techniką badawczą okazało się współbycie, tj. nieplanowane obserwacje uczestniczące i spontaniczne rozmowy sytuacyjne, których przebieg zapamiętywałem w trakcie ich dziania się, by później codziennie zapisywać je w dzienniku terenowym. Po badaniach wszystkie dane z obserwacji i wywiadów zebrałem, pokodowałem i przeanalizowałem w poszukiwaniu wiodących wątków.

Zgromadzony w ten sposób materiał empiryczny nie jest kompletny. Brakuje w nim informacji pozyskanych w wyniku rozmów z samymi dziećmi oraz kompleksowych obserwacji całej populacji dziecięcej w danej grupie lokalnej. Wszystkie obserwacje zabaw prowadziłem z konieczności „względem” wybranych i pojedynczych grup (lub dzieci), które miałem możliwość obserwować w ich pobliżu, nie burząc ich naturalnego toku działania. Wielokrotnie w trakcie takiej obserwacji wykonywałem inne działania, na przykład myłem naczynia, przygotowywałem posiłek czy gawędziłem z napotkaną osobą. Problematyka zabaw dziecięcych była zatem jednym z wielu pól badawczych, którymi się interesowałem i nie stanowiła głównego przedmiotu badań. Wydaje się, że taka

strategia badawcza jest dość częsta wśród antropologów zajmujących się ludami tubylczymi Amazonii. Zdecydowana większość badań, które poruszały zabawy dziecięcą wśród danego ludu tubylczego Brazylii, było poświęconych innym tematom badawczym – tylko 33% spośród wszystkich prac dotyczących 172 ludów tubylczych Amazonii Brazylijskiej koncentrowało się na dzieciach i ich zabawie (zob. Gosso, Resende, Carvalho 2018a: 2). Może to wynikać albo ze specyfiki badań etnograficznych, albo z małej wagi badań poświęconych wyłącznie dzieciom w antropologii brazylijskiej<sup>3</sup>.

Z powyższych powodów tekst należy traktować jako moje wstępne refleksje na temat obserwacji dziecięcych zabaw wśród E'ñepá pld., swego rodzaju prolegomenę przedstawiającą obserwacje dotyczące tej problematyki. Pełniejsze poznanie tego tematu wymaga przeprowadzania pogłębionych i bardziej kompleksowych studiów.

## Antropologiczne badania dziecięcej zabawy

Problematyka dziecięcej zabawy od dawna była przedmiotem zainteresowań antropologii kulturowej (społecznej). Właściwie w każdym nurcie z zakresu historii tej dyscypliny pojawiał się wątek badania dziecięcych gier i zabaw, czy byli to badacze ewolucjonistyczno-dyfuzjonistyczni (np. Edward Taylor, Stewart Culin), czy przedstawiciele historyzmu (np. Clark Wissler, Iona i Peter Opie), czy też szkoły kultury i osobowości (np. John i Beatrice Whiting, Jules i Zuna Henry) (zob. szczegółowy przegląd w Schwartzmann 1978; por. Montgomery 2009; Lancy 2015; wprowadzenie do podstawowego opisu historii badań antropologicznych nad dzieckiem, socjalizacją i wychowaniem czytelnik znajdzie w Montgomery 2000; LeVine 2007; Lancy 2012; Taylor 2013; por. Buliński 2002). Kwestia dziecięcej zabawy była podejmowana przez uczonych jako jeden z przykładów specyficznej ludzkiej działalności, która umożliwia poznanie albo ogólnych reguł rozwoju człowieka jako gatunku, albo też rekonstrukcję specyficznych wzorów kulturowych danego ludu. Problematyka zabawy dzieci była niejako „wehikułem poznawczym”, swego rodzaju soczewką, w której „odbijał się” świat kultury danego ludu. Zabawa dzieci służyła jako jeden ze sposobów na ukazanie reguł kulturowych danego społeczeństwa, zaś przytaczane opisy wybranych gier i zabaw dziecięcych funkcjonowały w tekście jako dowód empiryczny na trafność ogólnej teorii dotyczącej prawideł działania kultury, choćby koncepcji wzorów kulturowych. Dobrym przykładem może być znany tekst o mechanizmie transmisji kulturowej autorstwa „ojca założyciela” amerykańskiej antropologii edukacji George'a Spindlera (2019 [1974]), w którym opisy zabaw dziecięcych społeczeństw z różnych

<sup>3</sup> Badania etnograficzne obejmują znacznie większe spektrum materiału empirycznego względem tego, który w trakcie prowadzenia badań dostrzega antropolog lub antropolożka. Wynika to ze specyfiki samej metody etnograficznej, w której kluczowym narzędziem badawczym jest sam antropolog i jego doświadczenie terenowe. Antropolog gromadzi wiedzę o wielu obszarach życia ludzi, z którymi pracuje (w tym także o zabawach dziecięcych), a która w trakcie badań wydaje mu się mało istotna (zob. Buliński, Kairski 2011).

obszarów kulturowych i geograficznych występują jako jeden ze sposobów przekazywania kulturowych *way of life* poszczególnych społeczności obok innych mechanizmów, takich jak inicjacja, nagradzanie, modelowanie, naśladowanie, słowne napominanie czy opowiadanie historii. Wydaje się, że do późnych lat 70.-80. XX wieku trudno było oddzielić antropologiczne badania dziecięcej zabawy od antropologicznych badań wzorów socjalizacji i transmisji kulturowej.

Zmiana nastąpiła w latach 70. XX wieku, do której asumpt dały studia folklorystyczne skupione na badaniu unikatowości dziecięcego folkloru. Przełomem dla antropologii były prace Iony i Petera Opie (1969) na temat zabaw dzieci w Wielkiej Brytanii w latach 60-70. XX wieku. Badacze ci zaproponowali ujmowanie gier dziecięcych jako przejawu osobnej dziecięcej kultury, co było pionierskim założeniem. Pod ich wpływem Helen Schwartzman (1976) sformułowała rewolucyjny w antropologii program badań, w których zabawa dziecięca jest ujmowana jako część dziecięcego świata, pozostającego w relacjach i współzależnościach ze światem dorosłych, ale nie będącym jego prostym odbiciem. Prace, które zaczęły powstawać w wyniku tego programu, można scharakteryzować najogólniej jako naukowy opis zabaw dziecięcych ujmowanych jako specyficzny obszar społeczeństwa o własnych regularnościach połączony z dorosłymi siecią relacji oraz próbami poznania znaczenia zabawy dla samych dzieci (zob. np. Lancy, Tindall, red., 1977; Schwartzman 1978; Montgomery 2009; Lancy 2015a). Wyróżnić można trzy podstawowe pola badawcze tego nurtu.

Pierwsze dotyczy studiów nad uniwersalnością i partykularnością dziecięcej zabawy. Badacze szybko skonstatowali, że zabawa dziecięca jest faktem uniwersalnym, dzieci bawią się w każdej kulturze i wśród każdego społeczeństwa obserwowanej przez antropologów. Nie poznano społeczeństw ludzkich bez bawiących się dzieci (co prawdopodobnie wynika z podstaw biologicznych gatunku i prawideł rozwoju mózgu wśród naczelnych; zob. Schwartzmann 2009: 742). Jednak społeczeństwa ludzkie różnią się tym, jak się bawią dzieci i z kim się bawią. Badacze proponują rozmaite typologie opisywanych dziecięcych zabaw (od czysto ruchowo-fizycznych, poprzez zabawy naśladowcze czy zabawy z przedmiotami, aż po gry z regułami i zabawy o wysokim komponencie wyobrażeniowym). Zajmują się też obserwowaniem regularności społecznych i odpowiedzią na pytanie, z kim się bawią dzieci (indywidualnie, w grupach rówieśniczych, z dziećmi starszymi, wg podziałów płciowych, z rodzicami, z innymi dorosłymi itd.).

Drugie pole badawcze wyznacza próba rozstrzygnięcia kwestii, na ile zabawa dziecka jest imitacją, a na ile twórczym działaniem. O ile klasyczne badania w antropologii ujmowały zabawę dzieci jako sposób socjalizacji i podkreślały jej komponent edukacyjny – uczenia się poprzez naśladowanie dorosłych ról społecznych, na przykład w zabawie w dom lub polowanie, o tyle późniejsze studia zaczęły dostrzegać w niej aspekty kreatywne, sposób, w jaki dziecko przeobraża zachowania i reguły dorosłych, wprowadzając je do swojego dziecięcego świata. W tej perspektywie zabawa okazuje się najważniejszym „narzędziem”, za pomocą którego dzieci radzą sobie z dotykającymi ich wyzwaniemaj różnego typu, psychologicznymi, społecznymi czy ekonomicznymi. Nietrudno zauważyć,



że współczesne antropologiczne badania dziecięcej zabawy są współbieżne z nową socjologią dzieciństwa (np. James, Prout 1990; Maciejewska-Mroczek 2012), albowiem w obu nurtach dzieci są ujmowane jako osobne podmioty aktywnie współtworzące swoje życie społeczne, zaś ich badanie wymaga uwzględnienia perspektywy dziecięcej odrębnej od perspektywy otaczających ich dorosłych. Z pewnością też na ich uformowanie miał wpływ nurt konstruktywistycznych badań nad dzieckiem i kulturą na pograniczu psychologii i antropologii rozwijający się prężnie od lat 70. XX wieku (np. Michael Cole, Susan Harkness, Jean Lave, Elinor Ochs, Barbara Rogoff, Bambi Schieffelin, Christina Toren).

Trzecim polem badawczym jest próba rozpatrzenia na nowo różnic pomiędzy zabawą a pracą. Ich klasyczne ujęcie sytuuje zabawę jako działalność charakterystyczną dla dzieci oraz pracę jako działalność typową dla dorosłych. Linia podziału biegnie pomiędzy zachowaniem nakierowanym na samego siebie (zabawa jako dobrowolna czynność nakierowana na cel związany z nią samą) a produktywnością (praca jako działalność nakierowana na cel wobec niej nadrzędny). Badania etnograficzne pokazały, że taki podział jest zbyt ostry i niewystarczający. W wielu społeczeństwach granica odróżniająca zabawę, socjalizację i pracę u dzieci jest trudna do wytyczenia i zwykle niezbyt przystaje do lokalnych praktyk i przekonań. Czy przykładowe wypuszczanie przez dzieci zwierząt hodowlanych (np. kur) z zagrody na miejsce ich dziennego pobytu, które przybiera formę zabawy (np. czyja kura szybciej opuści zagrodę), jest pracą, czy nie? Często działalność produkcyjna dzieci jest w danym społeczeństwie „niewidzialna produkcyjnie” dla dorosłych, którzy nie rozpoznają jej jako wartościowej pracy, ale realnie przynosi wymierne korzyści gospodarcze. W związku z tym podejmowane są próby zdefiniowania na nowo tych obszarów dziecięcej działalności, na przykład poprzez nową terminologię (*work-play*) lub nowe definicje (np. aktywności bezpośrednio lub pośrednio nakierowane na pracę).

## Typy dziecięcych zabaw wśród E'ñepá południowych

Poniżej przedstawię opis podstawowych typów zabaw dziecięcych zaobserwowanych przeze mnie wśród E'ñepá pld. Poniższa typologia jest mojego autorstwa, choć nie odbiega mocno od klasyfikacji zabaw Petra Rudika (za: Okoń 1995: 159–160). Rudik dzielił zabawy na (1) ruchowe (używam tej samej nazwy), (2) konstrukcyjne (używam nazwy „zabawy z przedmiotami”, aby uniknąć skojarzenia wyłącznie z zabawami o wymiarze konstrukcyjnym; oczywiście jest możliwe zaklasyfikowanie niektórych wymienionych poniżej zabaw z przedmiotami do zabaw ruchowych lub do zabaw w odgrywanie ról; uznałem jednak, że są one na tyle specyficzne, tj. łączące w sobie aspekt ruchowy i wyobraźniowy, że należy je zgrupować osobno), (3) dydaktyczne (używam nazwy „zabawy z regułami”, aby uniknąć skojarzeń z edukacją, w wypadku E'ñepá są to gry zaadaptowane ze społeczeństwa narodowego Wenezueli, które nie były powołane do życia z intencją pedagogiczną, lecz wyłącznie w celu odczuwania przyjemności z rywalizacji), oraz

(4) twórcze (używam nazwy „zabawy w odgrywanie ról”, aby uniknąć skojarzeń z działalnością artystyczną, a zarazem podkreślić ich naśladowczy charakter; nie oznacza to naturalnie, że są to zabawy odtwórcze, wymagają bowiem sporo inwencji i kreacji).

### Zabawy ruchowe

Są to zabawy biegowe, na przykład „kto jest szybszy?” lub „złap mnie, jeśli potrafisz”, wspinanie na drzewa, zapasy i siłowanie się (w parach lub grupowe), skakanie z drzew, skoki do rzeki ze zwalonych pni, ze skarpy lub z czółen, huśtanie się na gałęziach na lianach, na linkach do hamaka, huśtanie w hamaku, zapasy i siłowanie w rozwieszonym hamaku (kto spadnie z hamaka na ziemię, ten przegrywa), wyścigi pływackie w rzece, pływanie w rzece z pniami drzew, zapasy w parach w płytkiej przybrzeżnej wodzie (każda para składa się z dziecka, które siedzi na ramionach drugiego „na barana” oraz dziecka, które nosi swojego partnera; pary siłują się wzajemnie, próbując przewrócić do wody przeciwnika), rzucanie do celu (gałęziami, kamieniami, orzechami; celem są dojrzałe owoce w wysokich niedostępnych koronach drzew, do których nie można się wspiąć i strącić ich za pomocą tyczki). Wszystko są to zabawy i gry wymagające przede wszystkim zaangażowania swojego ciała i kształtujące cechy fizyczne, takie jak siła, szybkość, zwinność, wytrzymałość, koordynacja wzroku i siły czy umiejętności zachowania równowagi. Jednak nie można zapominać, że także i w nich bywa obecny komponent wyobrazeniowy, na przykład w zabawie szybkościowej „kto mnie złapie” dziecko, które łapie, odgrywa rolę drapieżnika (zwykle jaguara), podczas gdy uciekające dzieci odgrywają rolę ofiary (zwykle dzikiej świni pekari).

To typ zabaw, który – według mnie – był najbardziej rozpowszechniony. Obserwowałem go we wszystkich grupach lokalnych niezależnie od ich sytuacji kulturowej, począwszy od tych izolujących się od społeczeństwa narodowego, a skończywszy na tych pozostających z nim w intensywnych relacjach. W każdej grupie lokalnej, w której byłem, miałem możliwość codziennego przyglądania się dzieciom, które bawiły się w ten sposób bez udziału dorosłych. Często odnosiłem wrażenie, że dzieci przeszkadzały i irytowały dorosłych, szczególnie gdy zakłócały ich odpoczynek lub rozmowy. Mimo wszystko dorośli ograniczali się do słownych pouczeń, aby dzieci odeszły w inne miejsce.

Były to zabawy grupowe, obejmujące zarówno dzieci młodsze, jak i starsze, najczęściej jednej płci<sup>4</sup>, w pojedynkę zdarzało się tylko huśtanie w hamaku. Ogólnie

<sup>4</sup> Używam tu roboczych określeń „dzieci młodsze” (tzw. okres średniego dzieciństwa, tj. wiek 2/3–5/6 lat) i „dzieci starsze” (tzw. okres późnego dzieciństwa, tj. wiek 6/7–10/12 lat) odnoszących się do dwóch etapów rozwoju człowieka w periodyzacji stosowanej w psychologii rozwojowej. Jest to użyteczne, ponieważ z grubsza odpowiada dzieciom nieuczęszczającym i uczęszczającym do szkoły wśród E'ñepá. Jednak trzeba pamiętać, że ujęcie psychologiczne jest tylko jedną z perspektyw rozumienia dzieci, które ma swoje ograniczenia i może powodować niezamierzone wartościowania (patrzenie na dziecko poprzez cel rozwojowy, który

dziewczynki unikały przebywania i bawienia się w grupach w mojej obecności. Jedyne, co mogłem zaobserwować, to ich zabawy w grupach z dużej odległości, które nie pozwalały na rozpoznanie typu zabawy. Zabawy w grupach mieszanych płciowo widziałem tylko kilka razy wśród młodszych dzieci.

### Zabawy (z) przedmiotami

To zbiór zabaw i gier wymagających obecności i używania przez dziecko jakiegoś przedmiotu czy szerzej obiektu. W tego typu zabawie występują w różnym natężeniu dwa komponenty: ruchowy (fizyczny) i wyobrażeniowy (symboliczny w znaczeniu Lwa Wygotskiego; zob. np. Brzezińska et al. 1995). Jedne z nich skupiają się bardziej na aktywności ruchowej, w trakcie której ma miejsce wyobrażanie sobie przez dziecko działań i ich odgrywanie (np. zabawa w biegi z torbą foliową na kij). Inne skupiają się bardziej na aspekcie wyobrażeniowym, dodając do niego aspekt ruchowy (np. konstruowanie samolotów i zabawa w startowanie i latanie).

Pierwszą z popularnych zabaw zaobserwowanych wśród grup lokalnych jest toczenie koła za pomocą dłoni lub patyka. Kołem są stare obręcze rowerowe lub opony rowerowe, motocyklowe lub samochodowe. Jest to stricte indywidualna zabawa, zaobserwowana wśród chłopców młodszych i starszych. Występuje wśród grup lokalnych o dużej intensywności kontaktu ze społeczeństwem narodowym Wenezueli. Drugą zabawą są biegi z torbą foliową umieszczoną wysoko na kij. Torba wydaje wtedy furkoczący odgłos, który umożliwia wyobrażanie sobie jej jako zwierzęcia lub środka transportu (łodzi, samolotu, samochodu, motocykla). Wariantem tej zabawy jest bieganie z kijem, do którego przymocowany jest sznurek, liana, zużyte linki od hamaka. To także indywidualna zabawa, częściej występująca wśród młodszych chłopców, ale sporadycznie zaobserwowana także wśród młodszych dziewczynek. Występuje wśród wszystkich grup lokalnych, także tych izolujących się od społeczeństwa narodowego. Trzeci typ to zabawa z czółnem (dłubanką), która obejmuje zarówno wyścigi czółnami, zabawy wyobrażeniowe odgrywające wyprawy łowieckie na drobną zwierzynę, jak i skoki do wody lub wyścigi. To zabawy grupowe typowe dla młodszych i starszych chłopców. Występują wśród wszystkich grup lokalnych, także tych izolujących się. Czwartym rodzajem zabawy jest konstruowanie zabawek lub adaptowanie przedmiotów do roli zabawek, które później wykorzystywane są do zabaw wyobrażeniowych. Przedmioty są tu używane na dwa sposoby: jako symboliczne zastępniki (np. w zabawie w sklep olej jest zastępowany przez kamień, w zabawie w dom nakrętki od butelek imitują domowe naczynia, takie jak rondle) oraz jako miniatury „dużych” przedmiotów używanych przez dorosłych (np. w zabawy w polowanie z lancą używana jest miniatura włóczni). Najrzadziej występującą zabawą jest konstruowanie modeli środków transportu w świecie E'ñepá pld.,

---

ma osiągnąć – dziecko jako przyszły dorosły). Przykładowo, ujęcie *childhood studies* akcentuje wielowymiarowość i autoteliczność dziecka (dziecko jako sprawczy aktor społeczny).



tj. samolotów lub łodzi. Przy ich konstruowaniu wykorzystywane są materiały dostępne z pobliskiego otoczenia. Warto zwrócić uwagę na dużą pomysłowość w konstruowaniu takich „modeli” dorosłego życia, które znacznie przekraczają rzeczywistość, na przykład modele samolotów prezentują gamę rozwiązań technologicznych nieznanymi w rzeczywistości. Zabawy adaptujące przedmioty lub konstruujące miniatury „dorosłych” narzędzi obecne były we wszystkich grupach lokalnych, zarówno wśród starszych, jak i młodszych chłopców oraz dziewczynek. Z kolei zabawy konstrukcyjne występowały tylko w grupach, które pozostają w stałym kontakcie ze społeczeństwem narodowym. Co ważne, jako jedne z nielicznych wymagały one udziału starszych dzieci przy samym procesie budowania zabawek.

### Zabawy z regułami

Osobnym typem zabaw z przedmiotami są gry z regułami zaadaptowane od społeczeństwa metyskiego Wenezueli. E'ñepá przyjęli tylko jedną taką grę, tj. piłkę nożną. Futbol odwzorowuje większość zasad panujących w świecie metyskim z nielicznymi modyfikacjami (brak rzutów różnych, brak pól bramkowych, częsta nieobecność podziału meczu na połowy). Wszystkie mecze, które obserwowałem, nie miały określonych ram czasowych i trwały aż do wyczerpania się chęci grania u uczestników, zwykle około godziny-dwóch. Skład drużyn ulegał swobodnym zmianom w trakcie meczu, gdy dochodził nowy uczestnik lub gdy któryś z aktualnych graczy rezygnował z gry. Nie było zawodników rezerwowych, wszystkie osoby, które chciały grać, brały udział w meczu. Nie było też widzów, pozostali członkowie osady nie obserwowali zmagania na boisku. Grali przede wszystkim chłopcy starsi, przy udziale młodych mężczyzn w wieku 15–25 lat. Sporadycznie w meczach brali udział dojrzały mężczyźni, nauczyciele tubylczy czy sanitariusze, którzy mieli doświadczenia w grze w futbol z okresu swojej nauki w szkole z internatem; najstarszy grający, którego widziałem, miał 38 lat. Taka gra była praktykowana na wydzielonym boisku piłkarskim, które było nieutwardzone i nierówne, z bramkami zbudowanymi z drewnianych pali, bez linii bocznych ani końcowych, za to z wyraźnie zaznaczonym punktem środkowym. Boisko było zwykle usytuowane w pobliżu szkoły. Sama piłka była pochodzenia fabrycznego, a jej właścicielem była osoba związana ze szkołą: nauczyciel, sanitariusz lub też dwudziestokilkuletni uczeń. Futbol występował tylko w grupach lokalnych, które mają intensywny kontakt ze społeczeństwem narodowym. Podczas gry zachowanie E'ñepá różni się od typowych zachowań Wenezuelczyków grających w futbol – gra E'ñepá odbywa się w całkowitej ciszy, bez okrzyków, ponagleń, narzekań i wybuchów radości. Na boisku panuje cisza, którą przerywa śmiech tylko wtedy, gdy któryś z graczy wywróci się lub nie trafi w piłkę. Można zaryzykować hipotezę, że takie zachowanie wynika z wyobrażenia osoby E'ñepá jako niezależnego bytu, który wykonuje wszystkie działania samodzielnie, bez pomocy innych, natomiast potykanie się i przewracanie

jest zaprzeczeniem samodzielności. Z kolei śmiech jest wśród E'ñepá oznaką zażenowania, a nie wesołości.

Oprócz rozgrywania meczy w piłkę nożną wielokrotnie widziałem, jak młodzi i starsi chłopcy bawią się piłką, zdarzyło mi się też widzieć starsze dziewczynki, które kopały i biegały za piłką, żeby nawzajem ją sobie odebrać. Najczęściej widziałem takie zabawy odbywające się po meczach rozgrywanych przez starszych chłopców i czasami dorosłych mężczyzn. Piłka była albo zużytym przedmiotem pochodzenia fabrycznego, albo też była improwizowana z innych materiałów dostępnych materiałów (jak torby foliowe wypełnione starymi prześcieradłami). Taką zabawę obserwowałem w większości grup lokalnych, nie widziałem jej w grupach usytuowanych daleko od osad metyskich o słabych kontaktach ze społeczeństwem narodowym, choć w tym przypadku możliwe, że jej nieobecność wynikała ze stosunkowo krótkiego okresu mojego w nich przebywania (około dwóch tygodni) i związanego z tym skupienia uwagi dzieci i dorosłych na mojej osobie.

### Zabawy w odgrywanie ról

To zabawy, które polegają na wyobrażonym odgrywaniu typowych sytuacji życia codziennego E'ñepá, takich jak przygotowanie posiłku, polowanie, łowienie ryb, praca na poletku, karmienie dzieci, handel z Metysami, lekcje w szkole. Wszędzie, gdzie byłem świadkiem, choć z dużego oddalenia, tego typu zabaw, występował podział płciowy. Starsze dziewczynki bawiły się w odgrywanie sytuacji codziennych wykonywanych przez kobiety, na przykład karmienia dzieci, gotowania posiłku, plecenia koszy, obróbki bawełny. Z kolei starsi chłopcy bawili się, odgrywając sytuacje codzienne będące udziałem mężczyzn, na przykład polowanie indywidualne ze strzelbą lub z dmuchawką, łowienie ryb, polowanie grupowe z obławą, handel z Metysami. Niektóre zabawy łączyły ze sobą starsze i młodsze dziewczynki i chłopców, kiedy inicjatorami i przewodnikami w zabawie są dzieci w starszym wieku, a odgrywającymi poszczególne role młodsze dzieci, na przykład zabawa w dom, zabawa w handel z Metysem. Mieszane płciowo i wiekowo były także zabawy, które odgrywały wyprawy rodzin do lasu (w czasie których odbywa się i zbieranie pożywienia, i uprawienie poletek, a zdarzają się indywidualne sytuacje łowieckie), ale tu nie byłem w stanie być ich świadkiem, jako że dzieci znikają mi z oczu po wejściu do lasu. Widziałem tylko przynoszone przez dzieci do osady i ich rodzin zdobyte produkty „lasu” (owoce, orzechy). Jean-Paul Dumont (1976: 143) ten rodzaj dodatkowego pokarmu pozyskiwanego przez dzieci określał mianem „przegryzek”. Najczęściej były to dojrzałe owoce i orzechy oraz białe robaki kryjące się w spróchniałych drzewach. Poszukiwanie tego rodzaju przysmaków dzieci często przeobrażały się w zabawę „kto pierwszy znajdzie”. W pewnej mierze do kategorii zabaw w odgrywanie ról można przyporządkować zabawę (ze) zwierzętami, która polegała na opiece nad młodymi ptakami i urządzaniu ich „wyścigów” do pokarmu. Zabawy w odgrywanie ról

występowały we wszystkich grupach lokalnych, niezależnie od stopnia ich kontaktu ze społeczeństwem narodowym Wenezueli były praktykowane regularnie, choć znacząco rzadziej niż zabawy ruchowe.

## Cechy ogólne zabaw dziecięcych wśród E'ñepá południowych

Spróbujmy teraz wyszczególnić punkty opisujące cechy ogólne zabaw dziecięcych wśród E'ñepá. Po pierwsze, zabawa jest podstawową dzienną aktywnością dzieci, na jej praktykowanie przeznaczają one najwięcej czasu ze swojego dnia. W ciągu nocy dzieci nie opuszczają domów i najczęściej śpią. Nie zdarzyło się ani razu, abym zaobserwował zabawy dzieci w nocy, co zdarza się wśród innych ludów Amazonii (np. wśród Xikrin z Brazylii; zob. Gosso, Resende, Carvalho 2018b: 327). Powodem jest obawa dorosłych i dzieci przed zagrożeniami ze strony nadprzyrodzonych bytów, dla których noc jest porą polowania, między innymi na E'ñepá. Według mojej obserwacji w okresie roku szkolnego starszym dzieciom (z wybranych rodzin) zabawa zajmowała w przybliżeniu ok. 52% dziennego czasu, następnie w kolejności były lekcje szkolne (ok. 14%), praca, tj. uczestnictwo w wyjściach z dorosłymi na poletko, polowanie czy łowienie ryb oraz samodzielne zbieranie i łowienie małych zwierząt i ryb (ok. 11%), spożywanie posiłków (ok. 6%), higiena osobista (ok. 2%) i pozostałe aktywności, takie jak rozmawianie czy odpoczywanie (ok. 17%). Oczywiście są to dane szacunkowe, trzeba wziąć pod uwagę, że przy części z tych czynności nie byłem bezpośrednio obecny oraz że typy działalności czasami się przenikają i niełatwo je wyodrębnić. Przykładowo, podczas towarzyszenia rodzinom podczas wyjścia na poletko trudno mi było śledzić działania dzieci w otaczającym lesie. Z kolei podczas obserwacji dzieci w czasie lekcji w szkole czasami widziałem je bawiące się, a nie uczestniczące w zajęciach. Takich danych szczegółowych nie uwzględniłem w powyższym, ogólnym zestawieniu. Należy więc pamiętać, że do dokładnych wyliczeń potrzebne jest przeprowadzenie precyzyjnych obserwacji dziecięcej działalności. Z powyższego zestawienia wynika, że zdecydowaną większość swojego czasu dzieci przeznaczają na zabawę, choć do sprawdzenia słuszności tej hipotezy potrzebne są kompleksowe i systematyczne obserwacje całej populacji dzieci w danej grupie lokalnej. Trzeba też uwzględnić w nich płeć (wg moich obserwacji dziewczynki rzadziej niż chłopcy działają samodzielnie w miejscach oddalonych od osady) oraz sezonowość gospodarczą E'ñepá pld. (w porze suchej rodziny często przenoszą się do domów i poletek oddalonych od osady, nie ma też wtedy zajęć szkolnych). Wydaje się, że młodsze dzieci mają więcej czasu na zabawę z racji nieobecności w ich dniu zajęć szkolnych i działalności związanej z pracą.

Po drugie, najbardziej rozpowszechnione wśród E'ñepá pld. są zabawy ruchowe (najczęściej występujące) oraz zabawy w odgrywanie ról (rzadziej występujące), które pojawiają się we wszystkich grupach lokalnych niezależnie od ich sytuacji kulturowej. Z kolei występowanie części zabaw z przedmiotami oraz zabaw z regułami zdaje się zależeć od stopnia kontaktu ze społeczeństwem

narodowym Wenezueli. Można zaryzykować hipotezę, że im intensywniejszy kontakt kulturowy z obcymi (tj. Wenezuelczykami) w danej grupie lokalnej, tym większe odbicie znajduje on w zabawach dzieci. Dobrze to obrazuje popularność zabawy z przedmiotami pochodzącymi ze świata zewnętrznego (np. toczenie koła, piłka nożna czy konstruowanie modeli samolotów) w grupach lokalnych z dużą intensywnością kontaktu z przedstawicielami społeczeństwa narodowego Wenezueli.

Po trzecie, dorośli nie bawią się z dziećmi. W szczególności nie zaobserwowałem zabaw matek z niemowlakami i małymi dziećmi. W trakcie mojej obecności w terenie żaden z rodziców ani z dorosłych krewnych nie bawił się z dziećmi. Kto więc się bawi z dziećmi? One same. Dzieci bawią się ze sobą, rzadziej indywidualnie, o wiele częściej grupowo. Tworzą dziecięce grupy, które składają się z dzieci połączonych ze sobą więzami pokrewieństwa. Ponadto wśród starszych dzieci grupy są ogólnie jednopłciowe – rzadko można zobaczyć chłopców i dziewczynki bawiących się razem. Wspólne zabawy obu płci zdarzają się wśród młodszych dzieci. Zabawy starszych dzieci odzwierciedlają podział pracy wśród dorosłych oparty na kryterium płci.

Po czwarte, zabawa dzieci jest nastawiona na eksplorowanie otaczającego dookoła świata, tj. środowiska naturalnego (sawanny, lasu, rzeki). Te dzieci, które w ciągu dnia zostają w osadzie i nie idą z rodzicami na poletko lub polowanie, formują grupę, która krąży swobodnie dookoła osady. „Swobodnie” oznacza całkowity brak nadzoru dorosłych nad ich działalnością. Dzieci znikają w pobliskim lesie i wyłaniają się z niego po godzinie, wspinają się na wysokie drzewa, nurkują w rzece, polują na gryzonie, a czasem na jadowite pająki lub węże – wszystko to poza spojrzeniem dorosłych. Takie swobodne poznawane otaczającej rzeczywistości owocuje czasami kontuzją lub zranieniem, wydaje się jednak, że dorośli E'ñepá pld. uznają to za naturalną kolej rzeczy. Dorośli mówili mi o tym, że dziecko, aby nauczyć się ostrożności i właściwej oceny swoich możliwości, najpierw musi się zranić lub skaleczyć.

Po piąte, przy niektórych zabawach w odgrywanie ról (np. w polowanie na pakę nizinną, *Cuniculus paca*) lub zabawy ruchowe z rywalizacją (np. „kto pierwszy znajdzie dojrzałe orzechy palmy de coroba”, *Attalea maripa*) nie widać ostrej granicy pomiędzy zabawą a pracą. Moim kryterium różnicującym jedno od drugiego była autoteliczność zabawy, a więc momenty, w których dzieci zbiór orzechów zamieniały w zabawę rywalizacyjną. „Ubocznym” efektem takich zabaw dzieci są „produkty” działalności gospodarczej, takie jak upolowane małe ssaki, ptaki czy zebrane owoce i inne płody leśne, na przykład orzechy. W obu przypadkach dzieci bawią się w polowanie oraz w przygotowanie produktów do sporządzenia posiłku i napojów, ale efekt tej zabawy jest podobny do efektu pracy dorosłych (zdobycie produktów do spożycia) i będzie podobnie wykorzystany w rodzinie (jako pożywienie dla krewnych). Wraz z wiekiem i wzrostem doświadczenia tego rodzaju działalność zabawowa dziecka będzie coraz bardziej przeobrażać się w pracę dorosłych. Przykładowo, małe włócznie pełnią funkcję zabawki przy odgrywaniu wyobrazonego polowania na dziką świnię pekari, ale w momencie

realnej obławy na gryzonie, które zabłąkały się do osady, pełnią już funkcję prawdziwej broni.

Po szóste, w zabawie pojawia się niewiele przedmiotów pełniących funkcję wyłącznie zabawki. W większości zabaw użycie zabawek nie jest konieczne (zabawy ruchowe) albo też do rangi zabawek urastają codzienne przedmioty z otaczającego świata (zabawy w odgrywanie ról). Przedmiotów specjalnie skonstruowanych w celu zabawy pojawia się mało, najczęściej takie zabawki są pomniejszonym odbiciem przedmiotów z otaczającego świata: małe łódki czy samoloty. Co więcej, trudno zaobserwować, aby takie zabawki robili dla dzieci dorośli. Jeżeli już ktoś pomaga dziecku przy ich konstruowaniu, są to starsze dzieci (rodzeństwo i kuzynostwo).

## Obraz dziecka, dorosłego i rodzicielstwa wśród E'ñepá południowych

Przytoczony powyżej opis typów zabaw dziecięcych i ich charakterystyczne cechy można spróbować wytłumaczyć kulturową specyfiką wyobrażeń E'ñepá pld. Członkowie tego ludu posiadają bowiem ogląd rzeczywistości oparty na ontologii odbiegającej od ontologii obecnych w społeczeństwach z kręgu kultur euroamerykańskich (a sądzę, że do takich można zaliczyć społeczeństwo narodowe Wenezueli, które pomimo różnic wynikających z zaszłości kolonialnych i ogólnie rozumianej kultury latynoskiej można uznać za wariant kręgu kultur euroamerykańskich). Ontologia ta była opisywana przeze mnie w innym miejscu (zob. Buliński 2015). Tutaj ograniczę się do uwagi, że ontologia E'ñepá pld. wykazuje cechy charakterystyczne do ontologii amazońskich przybliżonych przez antropologiczne koncepcje perspektywizmu indiańskiego (zob. np. Viveiros de Castro 1998; Vilaça 2002, 2005; zob. też Buliński 2011) oraz tzw. nowego animizmu (np. Descola 2013). Jednym z ich założeń jest przekonanie, że świat jest zamieszkiwany przez szereg „gatunków” bytów (ludzkich i nie-ludzkich), które doświadczają swego otoczenia z perspektyw określonych przez ich ciała<sup>5</sup>. Stąd też kluczowe miejsce w wyobrażeniach i praktykach tubylczych zajmuje kategoria ciała, albowiem to ciało skupia w sobie i ucieleśnia wychodzący z danego punktu widzenia sposób bycia w świecie. Ciało nie jest dane raz na zawsze, lecz musi być wytworzone poprzez obcowanie z krewnymi – wspólne zamieszkiwanie, wspólne spożywanie

<sup>5</sup> Pojęcie „gatunku” objętego cudzysłowem został wprowadzony przez mnie w celu uproszczenia wywodu, albowiem czytelnicy oswojeni są z ontologiami ze społeczeństw z kręgu kultur euroamerykańskich, które w większości oparte są na modelach nowożytniej wiedzy naukowej. W ich ramach funkcjonują kategorie gatunków biologicznych. U E'ñepá pld. „gatunki” odnoszą się do zbiorowości bytów różniących się od innych zbiorowości rodzajami ciał, sposobami bycia i zamieszkiwanymi środowiskami. Sami E'ñepá pld. nie znają takich ogólnych i abstrakcyjnych kategorii jak „gatunek”. Mówią o konkretnych rodzajach bytów zasiedlających różne miejsca w ich rzeczywistości, np. o jaguarach (*a'kërë*) żyjących na pobliskiej górze, o wycjach (*kwattá*) zamieszkujących odległy zagajnik, o obcych E'ñepá (*e'ñepa tunkonana*) żyjących w sąsiedniej osadzie, o nie-ludziach (*tattó*) – metyskich hodowcach krów żyjących w niedalekiej wiosce, innych grupach tubylczych (*choconan E'ñepá*) żyjących wiele dni drogi od osad E'ñepá pld. itd. (zob. Buliński 2011).



właściwego jedzenia, wspólną wymianę substancji itp. – oraz zawiadywanie relacjami z bytami innych „gatunków” poprzez pobieranie od nich tych elementów ich cielesności, które przynoszą pożądane cechy dla człowieka oraz unikanie ryzyka całkowitej transformacji w inny, nie-ludzki „gatunek”.

Powyższa charakterystyka ontologii amazońskich dobrze opisuje wyobrażenia i praktykę E'ñepá pld. dotyczące budowania człowieczeństwa. Wszystko, co robią E'ñepá pld., wszystko, na co zwracają uwagę, co ich interesuje, da się sprowadzić do uważności na transformacje cielesne. Przykładają olbrzymią wagę do stanu i kondycji cielesności swojej oraz swoich krewnych, a przede wszystkim swoich dzieci. Mało interesują się ideami, wartościami czy kwestiami światopoglądowymi, lecz skupiają się na praktykach społecznych, na tym, co kto robi i jakie są tego skutki dla innych osób. Albowiem płodzenie, rodzenie dzieci, ich karmienie, opieka nad nimi, aby zdrowo wzrastały i rozwijały się w byt w pełni człowieczy, jest jednym z ważniejszych obszarów działalności dorosłego człowieka. Dzięki niej powstaje rodzina – grupa osób podobnych cielesnie o podobnej perspektywie. To podobieństwo cielesne krewnych nie jest metaforyczne, lecz fizyczne – ich ciała zbudowane są z podobnych substancji. Osoby, które żyją razem, tj. wspólnie zamieszkują tę samą przestrzeń, spożywają te same pokarmy i napoje, dzielą ze sobą te same sytuacje, wykonują razem działania, wymieniają ze sobą płyny ustrojowe (poprzez karmienie lub seks) – takie osoby stają się cielesnie podobne. Im więcej dzielają tych samych substancji, tym bardziej ich ciała się upodabniają do siebie. W przypadku krewnych kluczowy jest proces karmienia, w przypadku powinowatych dochodzi do niego proces wymiany płynów ustrojowych mający miejsce podczas aktów seksualnych. Efekt jest podobny – wytwarzanie cielesnego podobieństwa. Warto dodać, że przekłada się to na obecną wśród dzieci tendencję do przebywania z dziećmi będących ich krewnymi (najczęściej kuzynami zarówno równoległymi, jak i krzyżowymi). Obserwowane przeze mnie grupy dziecięce bawiące się swobodnie na obrzeżach osady składały się z krewnych, podobnie jest w szkole – rodzeństwa oraz kuzyni siadają obok siebie w ławkach i razem też spożywają szkolne posiłki<sup>6</sup>.

Jak zatem, w tej perspektywie, E'ñepá pld. postrzegają dziecko i dorosłego? Różnice pomiędzy nimi widzą dotyczą stopnia sprawczości i stabilności ciała. E'ñepá pld. nie postrzegają małego dziecka, a zwłaszcza niemowlęcia, jako bytu w pełni ludzkiego. Dziecko dopiero może stać się człowiekiem, tj. dorosłym E'ñepá, który potrafi się bronić przed bytami innych „gatunków”, potrafi się z nimi porozumiewać, potrafi czerpać ze świata zewnętrznego (np. dzięki polowaniu zdobywać ciało nie-ludzkiego bytu i transformować je w pokarm, który następnie spożywają on i jego krewni). Dzięki swojej sprawczości w świecie zewnętrznym dorosły E'ñepá buduje wspólnotę swoich potomków i krewnych. Dziecko jest odwrotnością dorosłego, nic nie potrafi, jest bezbronny i niekomunikatywny. Nie

<sup>6</sup> W amazonistyce zjawisko to określa się mianem kosubstancjalizmu, tubylczej koncepcji, według której współdzielenie tych samych pokarmów, napojów, bliskości cielesnej i emocjonalnej oraz wspólnie wykonywane działań prowadzi do budowania takich samych ciał, a w efekcie do tożsamości substancjalnej dwóch jednostek.

produkuje, nie nawiązuje relacji z innymi bytami zasiedlającymi świat. Najmniej sprawczy jest embrion w łonie matki, albowiem jest on tylko obiektem działań ochronnych podejmowanych przez rodziców i jego krewnych, na przykład przestrzegania tabu pokarmowych, unikania polowania i podróży. Bardziej sprawcze są młodsze dzieci potrafiące same chodzić, jeść, porozumiewać się z innymi itp., ponieważ poprzez zdobywanie pożywienia (owoce, orzechy, drobna zwierzyna), dawanie jedzenia swoim krewnym i wspólne posiłki są już w stanie podtrzymywać więzy społeczne. Jeszcze bardziej sprawcze są dzieci starsze i nastolatki, które mogą już tworzyć nowe relacje społeczne w obrębie swojej grupy (swojego „gatunku”) – wiedzą, jak budować małżeństwa, a poprzez nie nowych ludzi, czyli dzieci. Najbardziej zaś sprawczy jest dorosły, który potrafi działać na zewnątrz własnej grupy, a więc negocjować z osobami dorosłymi innych grup E'ñepá oraz grup innych „gatunków” (bytami nadnaturalnymi, które najczęściej określane są mianem władców swoich „gatunków” zwierząt lub rodziców tychże „gatunków”). Taka osoba nazywana jest *i'yan* (dosł. „ten, który pomnaża”) – wybitny przywódca i szaman, a więc byt, który bardzo dużo potrafi i w pełni panuje nad swoimi cielesnymi formami.

Czym jest, przy takim oglądzie dziecka, rodzicielstwo dla E'ñepá? Bazując na moich obserwacjach terenowych, mogę powiedzieć, że bycie rodzicem to opiekiwanie się dzieckiem. Dobra opieka polega na efektywnym wykonywaniu trzech typów działań rodzica wobec dziecka. W pierwszym rzędzie jest to wspomaganie zdrowego wzrostu dziecka i procesu formowania jego ciała w ludzki kształt (czyli taki, jaki mają E'ñepá). Rodzic osiąga to poprzez karmienie dziecka pokarmem ludzi (czyli mięsem upolowanych zwierząt, takich jak pekari, oraz roślinami z poletek, takimi jak maniok) oraz poprzez przeprowadzanie działań rytualnych podczas inicjacji. Wszyscy moi kluczowi mężczyźni rozmówcy zwracali dużą uwagę na to, aby ich małe dzieci regularnie spożywały mięso upolowanych zwierząt, a nie tych hodowanych. Jeden z nich, Alejandro (jeden z najlepiej wykształconych E'ñepá), nauczyciel, żyjący okresowo w mieście metyskim, specjalnie jeździł na dalekie wyprawy do lasu, aby upolować zwierzynę i przywieźć mięso dla swoich dzieci.

Po drugie, rodzicielstwo polega na chronieniu dziecka przed oddziaływaniem bytów nie-ludzkich (nie-E'ñepá), takich jak władcy zwierząt czy Biali (tacy jak antropolog) lub Wenezuelczycy, z którymi kontakt jest niebezpieczny dla słabo ukształtowanego bytu, jakim jest małe dziecko, i może spowodować jego śmierć. Tu przykładem może być unikanie przez mężczyznę chodzenia na polowanie w okresie ciąży swojej żony (aby nie wystawić się na oddziaływanie nieprzyjaznych bytów, które poprzez ciało ojca są w stanie oddziaływać na ciało dziecka). Innym przykładem mogą być narracje o sąsiednich grupach E'ñepá, które postrzegane były przez rozmówców jako gorsze – jednym z głównych motywów opowieści był brak dbałości o dzieci wśród sąsiadów i to, że pozwalają swoim dzieciom umierać. Takie narracje dobrze definiują poprzez antytezy obraz człowieczeństwa i właściwego moralnie zachowania.

Wreszcie trzecim wyznacznikiem dobrego rodzicielstwa jest zachęcanie dziecka do samodzielnej aktywności. Dzieje się tak, ponieważ w światopoglądzie E'ñepá

rozwój dokonuje się tylko samodzielnie i tylko samo dziecko może zbudować siebie jako człowieka. Uczenie się jest tylko indywidualne, to dziecko poprzez obserwację i dziesiątki powtórzeń, prób naśladowczych, samo się kształtuje. Dorośli nie pomagają dzieciom. Zadaniem rodzica jest zachęcanie go do tego. Dorosły E'ñepá tylko popycha delikatnie dziecko do podejmowania ryzyka doświadczania siebie w nowych sytuacjach. Nie narzuca mu tego, jak powinno coś robić. Przykłady tego rodzaju działań obserwowałem praktycznie każdego dnia, kiedy ktoś z dorosłych zachęcał dziecko słowem do wykonania jakiegoś działania samodzielnie. Jedna ze scen, które zrobiła na mnie duże wrażenie, dotyczyła małego dziecka (około półtoraroczne czy dwuletnie), które obserwowało matkę oporządzającą nożem maniok, po czym wyciągnęło rączkę po narzędzie, by spróbować zrobić to samo. Matka bez oporów dała mu duży ostry nóż, w żaden sposób nie pomagając i nie wskazując, jak należy ciąć, ani też nie chroniąc dłoni dziecka przed ostrym narzędziem. Dziecko wykonało kilka bardzo nieporadnych cięć będących na granicy samookaleczenia, po czym zniechęcone porzuciło zajęcie.

Skutkiem takiego pojmowania rodzicielstwa i procesu rozwoju dziecka jest niewielka liczba interakcji dorosłych z dziećmi, a zwłaszcza z dziećmi młodszymi. Dorośli rzadko do nich mówią wprost (jako że dziecko nie jest w stanie tego poprawnie zrozumieć), rzadko z nimi coś razem robią (jako że dzieci nie potrafią tego robić), rzadko je uczą czegokolwiek (jako że dziecko uczy się samo). Kobiety E'ñepá nie całują swoich dzieci, nie tulą się do nich, nie obdarzają pieścizotami, nie używają „dziecinnego” języka pełnego zdrobnień językowych. Nie oznacza to braku bliskości cielesnej – małe dziecko jest cały czas obok matki, śpi z nią, wędruje na jej plecach. Ale nie jest partnerem w interakcji. Matka jest skupiona na innych, dorosłych sprawach, zaś dziecku poświęca tylko tyle uwagi, ile wymaga opieka nad nim. Jest zadowolona, gdy dziecko jest spokojne i zdrowe.

Trzeba zresztą nadmienić, że także i ta opieka szybko się urywa. Gdy dziecko jest samodzielne ruchowo i samo spożywa pokarm, jest odstawiane od piersi i wtedy przechodzi pod opiekę starszego rodzeństwa, najczęściej starszej siostry. Miejsce dziecka jest wśród dzieci. A gdy dziecko zaczyna zachowywać się i mówić jak dorosły, wtedy przechodzi do świata dorosłych. Można rzec, że chociaż dzieci żyją na pograniczu świata dorosłych, to jednak są w jego obrębie. Doświadczają większości zjawisk, których doświadczają dorośli, nie chroni się ich przed obrazami śmierci, cierpienia czy seksu. Nie ma dla nich sfer zakazanych, są tylko obszary niebezpieczne, takie jak praktyki szamańskie lub samodzielne wyprawy do lasu. Dziecko nie izoluje się od dorosłości, ono uczestniczy w niej we właściwy sobie sposób. Z czasem, krok po kroku, jego uczestnictwo zaczyna się przeobrażać i w coraz większym stopniu będzie wpływać na innych dorosłych. Środowisko społeczne otaczające dziecko sprzyja takiej sytuacji – żyje ono otoczone przez krewnych, dużą grupę znanych osób. Spotkania z obcymi są rzadkie i należą do sytuacji niebezpiecznych. Dziecko doświadcza uważności z wielu stron i uczy się, że sednem dobrego życia są odpowiednie relacje społeczne z innymi bytami, zarówno swojskimi (krewni E'ñepá), jak i obcymi (nadmaturalni władcy zwierząt, duchy, Metysi, Biali itp.).

## Zakończenie

Wydaje się, że przedstawiony powyżej obraz zabaw dziecięcych wśród E'ñepá płd. nie odbiega znacząco od obrazu tego samego zagadnienia wśród innych ludów rdzennych Amazonii. Wprawdzie ta problematyka nie była przedmiotem osobnej monografii, niemniej opierając się na opracowaniach badań etnograficznych, które między innymi obejmowały tematykę zabaw dziecięcych, możemy pokusić się o krótkie porównanie<sup>7</sup>.

Jeśli chodzi o rodzaje obecnych wśród nich zabaw dziecięcych, to E'ñepá prezentują się jako dość typowy przedstawiciel ludów rdzennych Amazonii. Podobnie jak wśród innych ludów, najczęstsze (44,7% wszystkich zabaw wśród ludów z Amazonii Brazylijskiej; Gosso, Resende, Carvalho 2018a) i najpowszechniejsze są wśród nich zabawy ruchowe (choć badacze określają je różnymi zwrotami, takimi jak *the body asks for movement, who is the strongest, fastest, and smartest?, playing with the body* [zob. Gosso, Resende, Carvalho 2018a: 7-11, 2018b: 335]), rzadsze są zabawy z przedmiotami i w odgrywanie ról. Nietypowa jest słaba obecność zabaw z regułami, co jednak może wynikać z braku bardziej kompleksowych obserwacji wśród E'ñepá. Jeśli chodzi o cechy ogólne zabaw dziecięcych, tu także widać dużą zbieżność E'ñepá z danymi dotyczącymi innych ludów amazońskich. Gdzie indziej dzieci także większość dnia poświęcają na zabawę (54,1%), ich zabawy odzwierciedlają podział pracy dorosłych oparty na płci, dorośli też nie bawią się z dziećmi, dzieci bawią się swobodnie w swoim środowisku naturalnym bez nadzoru dorosłych, bawią się przedmiotami wykonywanymi z materiałów powszechnie dostępnych, a nieliczne są zabawki pochodzenia fabrycznego ze społeczeństw narodowych (Gosso, Resende, Carvalho 2018a: 4).

Taki obraz zabaw dziecięcych współgra z obrazami dziecka, dorosłego i rodzicielstwa obecnymi wśród innych ludów amazońskich. Oczywiście nie sposób dokonać tutaj syntezy tego zagadnienia, niemniej jednak można wskazać kilka cech, które wydają się podobne. Jedną z nich jest brak wśród nich idei i praktyki wychowywania (*adult-guided education*), w szczególności całkowity brak kar cielesnych. Dorośli wydają się nie posiadać ideałów wychowawczych, raczej tolerują działania dzieci, niż je kształtują. Przyzwalają na występowanie zachowań niepożądanych, takich jak lenistwo czy agresja fizyczna wobec krewnych, nie karząc za ich przejawianie i ograniczając ich korygowanie do narzekania i słownych napomnień. Zachęcają dzieci do samodzielnej aktywności, tolerują ich różne formy oraz poziom wykonania. Powiązana z tym jest cecha druga, to jest wyobrażenie dziecka jako bytu mniej „wartościowego” od dorosłego, kogoś, kto niewiele potrafi i rozumie, i dopiero z czasem samodzielnie osiąga sprawczość dorosłego. Rolą rodzica jest ochrona i karmienie dzieci, nie wychowanie. Dorośli

<sup>7</sup> Podstawowy opis zabaw i gier wśród wybranych ludów tubylczych Ameryki Południowej można znaleźć w: (Schwartzman, Barbera 1977; Schwartzman 1978: 33-35); zestawienie syntetyczne dotyczące ludów rdzennych Ameryki Południowej w: (Gosso, Resende, Carvalho 2018b); zestawienie dotyczące wyłącznie 41 ludów tubylczych Amazonii brazylijskiej obecne jest w: (Gosso, Resende, Carvalho 2018a).

nie nawiązują z dziećmi wielu interakcji i relacje z dziećmi są mało obecne w aktywnościach podejmowanych przez dorosłych. Następną cechą, wynikającą z poprzednich, jest współobecność dziecięcego świata i świata dorosłych, przy jednoczesnym zachowaniu pewnej odrębności między nimi. Dzieci żyją razem z dorosłymi, mając dostęp do prawie każdej jego części. Nie są wyłączone z życia dorosłych, lecz istnieją w nim na własnych warunkach. Partnerami społecznymi dziecka są inne dzieci formujące grupy rówieśnicze działające swobodnie bez nadzoru ze strony dorosłych.

Można się zastanowić, na ile regularności dziecięcej zabawy opisywane wśród ludów tubylczych Amazonii współgrają z opisami zabaw w społeczeństwach zbieracko-łowieckich (np. Gosso et al. 2005) oraz szerzej – w społeczeństwach nie-zachodnich, odmiennych od tych z kręgu kultur euroamerykańskich. Istnieją prace antropologiczne, które wskazują raczej na unikatowość wzorów zabawy dziecięcej w klasach średnich społeczeństw nowoczesnych XX wieku obszaru Europy i Ameryki Północnej niż na ich powszechność, na przykład zabawy matki z dzieckiem (zob. Lancy 2007, 2015b). To jednak zadanie większego formatu aniżeli ten tekst.

## Literatura

- Brzezińska, A., Czub, T., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.) (1995). *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Buliński, T., Kairski, M. (2011). Wiedza terenowa w antropologii: w poszukiwaniu nowych wymiarów badań terenowych. W: T. Buliński, M. Kairski (red.), *Teren w antropologii. Praktyka badawcza we współczesnej antropologii kulturowej* (s. 291–333). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Buliński, T. (2011). Ludzie, zwierzęta i inne byty w świecie Indian Amazonii. Wstęp do perspektywizmu. W: A. Mica, P. Łuczeczek (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna* (89–114). Gdańsk: Wydawnictwo Orbis Exterior Uniwersytetu Gdańskiego.
- Buliński, T. (2015). Obraz świata Indian E'ñepá (Amazonia wenezuelska). *Sensus Historiae*, t. 21, nr 4, 29–52.
- Buliński, T. (2018). *Szkola w amazońskiej puszczy. Formy i znaczenie edukacji w społecznościach tubylczych na przykładzie Indian E'ñepá z Wenezueli*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Caillois, R. (1973). *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: PIW.
- Descola, P. (2013). *Beyond nature and culture*, przeł. J. Lloyd. Chicago: University Of Chicago Press.
- Dumont, J.P. (1976). *Under the rainbow, nature and supernature among the Panare Indians*. Austin: University of Texas Press.
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M.L.S., Ribeiro, F.J.L., Bussab, V.S.R. (2005). Play in hunter-gatherer society. W: A.D. Pellegrini, P.K. Smith (red.), *The nature of play: Great apes and humans* (s. 213–253). New York–London: Guilford Press.



- Gosso, Y., Resende, B.D., Carvalho, A.M.A. (2018a). Indigenous children's play in the Brazilian Amazonia. W: I.D. Bichara, C.M. Colino Magalhaes (red.), *Children's play and learning in Brazil* (s. 1-16). Cham: Springer.
- Gosso, Y., Resende, B.D., Carvalho, A.M.A. (2018b). Play in South American Indigenous children. W: P.K. Smith, J.L. Roopnarine (red.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and disciplinary perspectives* (s. 322-342). Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henley, P. (1982). *The Panare. Tradition and change on the Amazonian frontier*. New Haven: Yale University Press.
- Henley, P. (1988). Los e'ñepa. W: J. Lizot (red.), *Los aborígenes de Venezuela*, t. 3 (s. 215-306). Caracas: Fundación La Salle, Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Opie, I., Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground. Chasing. Catching. Seeking. Hunting. Racing. Duelling. Exerting. Daring. Guessing. Acting. Pretending*. Londyn: Oxford University Press/The Clarendon Press.
- James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. Oxford: Routledge.
- Lancy, D. (2007). Accounting for variability in mother-child play. *American Anthropologist*, 109, 273-284.
- Lancy, D.F. (2012). Why anthropology of childhood? A short history of an emerging discipline. *AnthropoChildren* (French Studies in the Anthropology of Childhood), 1(1), January. <http://poppups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=918>.
- Lancy, D. (2015a). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: University Press
- Lancy, D. (2015b). Mapping the landscape of children's play. W: J.E. Johnson, S.G. Eberle, Th.S. Henricks, D. Kuschner (red.), *The Handbook of the Study of Play*, Vol. II (s. 435-444). Lanham-Boulder-New York-London: Rowman/Littlefield.
- Lancy, D., Tindall, B. (red.) (1977). *The anthropological study of play: Problems and prospects*. Cornwall-New York: Leisure Press.
- LeVine, R. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, 109(2), 247-260. *Special Issue: In Focus: Children, Childhood, and Childhood Studies*, M. Bluebond-Langner, J. Korbin (red.).
- Maciejewska-Mroczek, E. (2012). *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków: Universitas.
- Montgomery, H. (2000). Becoming part of this world: Anthropology, infancy, and childhood. *Journal of Anthropological Society of Oxford*, 31(1), 5-30.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Schwartzman, H.B. (1976). The anthropological study of children's play. *Annual Review of Anthropology*, 5, 289-328.
- Schwartzman, H.B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Schwartzman, H.B. (2009). Historical and cultural perspectives on children's play. W: R. Shweder (red.), *The child: An encyclopedic companion* (s. 742-744). Chicago: University of Chicago Press.
- Schwartzman, H.B., Barbera, L. (1977). Children's play in Africa and South America: A review of the ethnographic literature. W: D. Lancy, B. Tindall (red.), *The anthropological study of play: Problems and prospects* (s. 11-21). Cornwall-New York: Leisure Press.

- Spindler, G. (2019). Transmisja kulturowa. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*, tłum. P. Poniatowska (s. 33–75). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Abingdon–New York: Routledge.
- Vilaça, A.M.N. (2002). Making kin out of others in Amazonia. *Journal Of The Royal Anthropological Institute*, 8(2), s. 347–365.
- Vilaça, A.M.N. (2005). Chronically unstable bodies: reflections on Amazonian corporalities. *Journal Of The Royal Anthropological Institute*, 11(3), s. 445–464.
- Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(3), s. 469–488 [przekład polski: Viveiros de Castro, E. (2017). Kosmologiczna deixis oraz perspektywizm indiański, przeł. M. Filip, K. Chlewińska. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia*, 3, 235–258].

## SUMMARY

### Child's play among E'ñepá (southern Venezuelan Amazon)

The paper presents a preliminary characterization of child's play among the Southern E'ñepá of Venezuelan Amazon. I begin by describing my field research among the Southern E'ñepá, and move on to introduce the problems of children's play discussed in the anthropological studies. The main part of the paper is a description of the types of children's play among the E'ñepá and its distinctive features, as well as a reconstruction of the E'ñepá imagery of the child, the adult, and the parental relationship. The final part situates the Southern E'ñepá's children's play in the comparative context of ethnographic data on children's play from other indigenous Amazonian populations.

**Keywords:** play, child, adult, ethnographic fieldwork, Southern E'ñepá, Venezuelan Amazon