

**PODWÓRKOWE PRZESTRZENIE
I MIEJSCA ZABAW**

STUDIUM PEDAGOGICZNO-KULTUROWE

Agnieszka Janik

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

PODWÓRKOWE PRZESTRZENIE I MIEJSCA ZABAW
STUDIUM PEDAGOGICZNO-KULTUROWE

PODWÓRKOWE PRZESTRZENIE I MIEJSCA ZABAW

STUDIUM PEDAGOGICZNO-KULTUROWE

Agnieszka Janik

INSTYTUT PEDAGOGIKI UNIwersYTETU WROCLAWSKIEGO
WROCLAW 2021

RECENZJA prof. dr hab. Bożena Matyjas

REDAKCJA JĘZYKOWA Hanna Włoch

KOREKTA Tomasz Karpowicz

PROJEKT OKŁADKI Krystian Kieliszek

ZDJĘCIE NA OKŁADCE Agnieszka Janik

ZDJĘCIA PRZY ROZDZIAŁACH

Agnieszka Janik (1–5, 7–8)

Alina Metelytsia (6)

SKŁAD Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-57-6

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Wrocław 2021

<https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/129629>

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław

tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Druk i oprawa: OSDW Azymut Sp. z o.o.

Łódź, ul. Senatorska 31

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	11
Podziękowania	19

Rozdział I

WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI BADAŃ NAD DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM

1.1. Zmiany koncepcji dziecka i dzieciństwa na przestrzeni wieków w krajach zachodnich	23
1.2. Różnorodność ujęć oraz źródeł rozumienia kategorii dziecka i dzieciństwa	31
1.3. Konceptualizacje badań nad dzieckiem i dzieciństwem	37
1.4. Różnorodność ujęć badań nad dzieckiem i dzieciństwem	41
1.4.1. Ujęcie psychologii rozwojowej i jego krytyka	42
1.4.2. Ujęcie społeczno-kulturowe i „nowa” socjologia dzieciństwa	47
1.4.2.1. Wyłonienie się nowego podejścia w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem	47
1.4.2.2. Ewolucja znaczenia dziecięcej sprawczości, partycypacji i socjalizacji	50
1.4.3. Refleksja nad krytyką psychologii rozwojowej i ujęciem społeczno-kulturowym	54
1.4.4. Ujęcie pedagogiczne	61
1.4.4.1. Pedagogiczne badania nad dzieckiem i dzieciństwem	61
1.4.4.2. Pedagogiczne badania nad dzieckiem i dzieciństwem a psychologia rozwojowa	68

1.5. Dziecko i dzieciństwo w ujęciu krytycznym	71
1.5.1. Dyskursywne uwikłanie kategorii dziecka i dzieciństwa	71
1.5.2. Opresyjny charakter dzieciństwa	76
1.5.3. Wybrane pojęcia przypisywane dziecku i dzieciństwu oraz ich (ukryte) znaczenia	79
1.6. Konteksty współczesnego dzieciństwa	86

Rozdział II

ZABAWA ORAZ PRZESTRZENIE I MIEJSCA ZABAW

2.1. Zabawa	93
2.1.1. Zmieniające się wizja i znaczenie zabawy na przestrzeni wieków	93
2.1.2. Różnorodność ujęć i koncepcji zabawy	97
2.1.3. Zabawa w ujęciu pedagogicznym	103
2.1.3.1. Definicje i charakterystyka zabawy	103
2.1.3.2. Typy i funkcje zabaw	109
2.1.4. Swobodna zabawa dzieci na dworze	115
2.1.4.1. Znaczenie i ograniczenia	115
2.1.4.2. Zabawa w przyrodzie i zwrot ku naturze	118
2.1.5. Wieloznaczność współczesnej zabawy	121
2.2. Przestrzeń i miejsce	124
2.2.1. Ujęcia i koncepcje przestrzeni i miejsc	124
2.2.1.1. Różnorodność ujęć i koncepcji przestrzeni i miejsc	125
2.2.1.2. Wytwarzanie przestrzeni	131
2.2.1.3. Relacyjny charakter przestrzeni	136
2.2.1.4. Oswajanie, naznaczanie i przyswajanie przestrzeni	140
2.2.1.5. Zawłaszczanie przestrzeni	147
2.2.2. Pedagogiczne odmiany myślenia o przestrzeni i ich egzemplifikacje	150
2.2.3. Klasyfikacje i rodzaje przestrzeni i miejsc	155
2.2.3.1. Różnorodność klasyfikacji i rodzajów przestrzeni i miejsc	155
2.2.3.2. Przestrzeń i jej rodzaje w ujęciu Edwarda T. Halla	162
2.2.3.3. Przestrzeń i jej rodzaje w ujęciu Aleksandra Nalaskowskiego	166
2.2.3.4. Przestrzeń i miejsce w perspektywie ponowoczesnej	170

2.3. Zewnętrzne przestrzenie i miejsca zabaw dzieci	175
2.3.1. Rozwój koncepcji przestrzeni oraz miejsc dziecka i dzieciństwa w krajach zachodnich	175
2.3.1.1. Przeobrażenia przestrzeni oraz miejsc dziecka i dzieciństwa w życiu codziennym	175
2.3.1.2. Przeobrażenia zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw dzieci. Od ulicy do placu zabaw na przykładzie Kopenhagi	178
2.3.1.3. Zmiany w kształtowaniu przestrzeni placów zabaw	183
2.3.2. Współczesne projekty zewnętrznych przestrzeni oraz miejsc zabaw dzieci i ich (nie)atrakcyjność	188
2.3.3. Egzemplifikacje alternatywnych sposobów kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw dzieci	192
2.4. Środowiskowy kontekst zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw	199
2.4.1. Dzielnica	200
2.4.1.1. Różnorodne ujęcia dzielnicy	200
2.4.1.2. Dzielnica w antropologicznym ujęciu Michela de Certeau i współautorów	202
2.4.2. Podwórko	206
2.4.2.1. Wielkomiejskie podwórka w ujęciu Jolanty Zwiernik i Krzysztofa Zientala	206
2.4.2.2. Egzemplifikacje podwórek jako „miejsc magicznych”	212

Rozdział III

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

3.1. Kultura i praktyki w ujęciu antropologicznym	217
3.1.1. Antropologiczne badania nad kulturą w ujęciu Michela Herzfelda	217
3.1.2. Współczesna kondycja antropologii w ujęciu Michela Herzfelda	220
3.1.3. Antropologiczne ujęcia kultury i praktyk	224
3.1.4. Kultura i praktyki w ujęciu Michela de Certeau	226
3.1.4.1. Kultura i sposoby używania produktów	226
3.1.4.2. Praktyki kulturowe	231
3.1.4.2.1. Trajektorie i strategie	231
3.1.4.2.2. Taktyki, czyli sposoby „radzenia sobie”	233
3.1.4.2.3. Taktyczny charakter praktyk kulturowych	235
3.1.4.2.4. Strategie a taktyki	240

Rozdział IV**METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ**

4.1. Założenia, cele i problemy badań	245
4.2. Strategie i metody badań	250
4.2.1. Specyfika prowadzenia badań z dziećmi	251
4.2.2. Typologie badań z dziećmi	254
4.3. Dobór środowiska badań	257
4.4. Dobór osób badanych	261
4.5. Przebieg badań	264
4.5.1. Gromadzenie danych	264
4.5.2. Analiza danych	271

Rozdział V**CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIĘSCIA OŁAWSKIEGO JAKO
ŚRODOWISKA BADAŃ**

5.1. Wprowadzenie	277
5.2. Ujęcie historyczne	279
5.3. Specyfika zabudowy i zagospodarowania przestrzeni	283
5.4. Specyfika środowiska społeczno-kulturowego	288
5.5. Procesy rewitalizacji	292
5.6. Działalność ESK Wrocław 2016	295
5.7. Elementy i formy przestrzenne wybranych podwórek	302

Rozdział VI**DZIECIĘCE DOŚWIADCZENIA PODWÓRKOWYCH PRZESTRZENI
I MIEJSC ZABAW**

6.1. Doświadczenie i koncepcja światów dziecięcych znaczeń	311
6.2. Zabawa dzieci na podwórkach	314
6.2.1. Specyfika podwórkowych zabaw	314
6.2.2. Zabawa dzieci w zależności od płci	319
6.2.3. Dziecięce zabawy na podwórkach a nadzór dorosłych	320
6.2.4. Zabawa na podwórkach Przedmieścia Oławskiego a zabawa na przygotowanym placu zabaw w Berkeley Marina	321
6.3. Emocjonalne konteksty użytkowania podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci	323

6.3.1. Kontekst pozytywny emocjonalnie	324
6.3.2. Kontekst negatywny emocjonalnie	325
6.3.3. Kontekst ambiwalentny	326
6.4. Wiedza dzieci na temat podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw	327
6.4.1. Wiedza jako „znajomość czegoś”	328
6.4.2. Wiedza nazewnicza	329
6.4.3. Wiedza osobista	330
6.5. Podsumowanie	331

Rozdział VII

KULTUROWE PRAKTYKI KSZTAŁTOWANIA PODWÓRKOWYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

7.1. Wprowadzenie	335
7.2. Praktyki kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dorosłych. Typologia	336
7.2.1. Typ niezaangażowanego idealizowania	339
7.2.2. Typ biernego argumentowania	342
7.2.3. Typ destruktywnego kontestowania	346
7.2.4. Typ wycofanego sentymentalizowania	350
7.2.5. Typ kreatywnego profesjonalizmu	351
7.2.5.1. Podtyp dokonywania przyszłościowych innowacji, czyli „przyszłościowi innowatorzy”	353
7.2.5.2. Podtyp artystycznego liderowania	355
7.2.6. Typ konstruktywnego sceptycyzmu	358
7.2.7. Podsumowanie	361
7.3. Praktyki kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci	363
7.3.1. Oswajanie oraz naznaczanie przestrzeni i miejsc zabaw	363
7.3.2. Tworzenie przestrzeni i miejsc prywatnych oraz specjalnych przeciwko dorosłym	364
7.3.3. Wtórne wytwarzanie przestrzeni i miejsc zabaw	366
7.3.3.1. Symboliczne sposoby przekształcania przestrzeni i miejsc zabaw	367
7.3.3.2. Realne przekształcenia przestrzeni i miejsc zabaw	368
7.3.4. Podsumowanie	370

7.4. Koncepcja konwenansu w ujęciu Michela de Certeau i współautorów a praktyki kształtowania podwórkowych przestrzeni i miejsc	371
7.4.1. Tło interpretacyjne wyników badań	371
7.4.2. Konwenans a praktyki dzieci i dorosłych	373
7.4.3. Konwenans a zawłaszczanie przestrzeni	375
7.4.4. Podsumowanie	376
7.5. Sposoby działania „silnego”, czyli dorosłych, i „słabego”, czyli dzieci	377
7.5.1. Sposoby działania dorosłych	378
7.5.1.1. Obszary podporządkowania dzieci i marginalizowania ich pozycji	378
7.5.1.2. Obszary wyzwolenia dzieci spod porządku dorosłych	381
7.5.1.3. Podsumowanie	386
7.5.2. Sposoby działania dzieci – taktyki	387
7.5.2.1. Dziecięce taktyki a podporządkowanie „silnemu”	388
7.5.2.2. Przejawy taktyk w działaniach dzieci	389
7.5.2.3. Niewidoczność taktyk	392
7.5.2.4. Podsumowanie	393

Rozdział VIII

W KIERUNKU NOWYCH WĄTKÓW BADAWCZYCH

8.1. Między złudną wolnością a rzeczywistym podporządkowaniem	397
8.2. Pozory zabawy	399
8.3. Warunki reprodukcji kapitału kulturowego	401
8.3.1. Ujęcie Pierre’a Bourdieu	401
8.3.2. Egzemplifikacje	403
8.4. Edukacyjny potencjał podwórek	408
8.5. Podsumowanie. Obszary i możliwości zmiany	410
 Zakończenie	 415
Bibliografia	423
Aneksy	445

WPROWADZENIE

Współczesne badania nad dzieckiem i dzieciństwem zdają się odkrywać oba te aspekty na nowo – eksplorują zróżnicowanie warunków życia oraz dorastania dzieci, bogactwo światów ich przeżyć – tak odmiennych i niejednoznacznych. Badaniom tego typu na ogół towarzyszy podejście wielokoncepcyjne – dostrzega się, że dziecko i dzieciństwo są uwikłane w różne paradygmaty, skomplikowaną sieć relacji społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych – determinujących ich społeczny obraz. Z końcem lat 70. ubiegłego wieku dzieciństwo jako temat zaczęło cieszyć się dużym zainteresowaniem wśród badaczy na Zachodzie. Na znaczeniu zyskały wtedy teorie społeczno-kulturowe, w ramach których koncentrowano się na procesach społecznego i kulturowego konstruowania dzieciństwa. Coraz częstsze podejmowanie problematyki jednej z pierwszych faz rozwoju człowieka świadczy zarówno o przywiązywaniu większej wagi do opisywania dzieciństwa przy użyciu naukowej terminologii, jak i o nadaniu kierunkowym badaniom swoistej doniosłości, co zauważyła Mary J. Kehily:

Ciągłe poszerzanie się kręgu tej literatury wskazuje na wzrastające znaczenie dzieciństwa jako kategorii pojęciowej oraz na rangę społeczną badań nad grupą dotychczas niedostrzeganą i marginalizowaną – dziećmi (2008, s. 15)¹.

¹ Wszystkie cytaty anglojęzycznej literatury podano w tłumaczeniu własnym autorki.

Podobna tendencja jest widoczna także wśród polskich naukowców. Według Barbary Smolińskiej-Theiss:

[...] badania nad dzieciństwem są bardzo obszerne, rozległe, wielowątkowe. To wielki międzydyscyplinarny dorobek obrazujący różne zagadnienia, różne stanowiska teoretyczne, różne związki (2010, s. 14).

Ze względu na rozpiętość i zróżnicowanie studiów nad dzieckiem oraz dzieciństwem podjęłam w niniejszej rozprawie wątek związany z zewnętrznymi przestrzeniami i miejscami dziecięcych zabaw. Swoją uwagę skierowałam na pole mało eksplorowane w polskiej myśli pedagogicznej. Aby lepiej poznać i zrozumieć tę tematykę, przyjrzałam się jej z dwóch perspektyw. Głównym celem moich badań stała się próba poznania i zrozumienia – z jednej strony – dziecięcych doświadczeń zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw, a z drugiej – kulturowych praktyk ich kształtowania. Ważnym celem podjętych badań było także krytyczne przyjrzenie się wielowymiarowej, społeczno-kulturowej rzeczywistości kształtującej podwórkowe życie dzieci.

Moje zainteresowanie zewnętrznymi przestrzeniami i miejscami zabaw dzieci w dużej mierze wynika ze zdziwienia, jakiego doznałam podczas konfrontacji własnych doświadczeń dzieciństwa spędzonego na wsi z obserwacjami współczesnego dzieciństwa w mieście. Urodziłam się, wychowywałam i dorastałam na niewielkiej wsi. Jako dzieci wspólnie z rówieśnikami podejmowaliśmy liczne aktywności na świeżym powietrzu. Bawiliśmy się na dworze, na podwórku bądź na polach i łąkach znajdujących się za domowymi gospodarstwami. Do naszych ulubionych aktywności należało: rozgrywanie meczów w piłkę nożną i siatkową na prowizorycznie zorganizowanych boiskach, odbijanie piłką o ścianę i gra w klasy, wdrapywanie się na sterty kamieni, wspinanie na drzewa, piknikowanie i palenie ognisk, kąpanie się w pobliskim stawie, tworzenie bazy w krzakach i pośród drzew w sadzie, chodzenie na szaber, czyli wykradanie gospodarzom czereśni i innych owoców, spacerowanie po polnych drogach i łąkach, wałęsanie się po gruzowiskach i opuszczonych budynkach, jeżdżenie rowerami po okolicy, chodzenie na „górkę”, czyli wzniesienie znajdujące za zabudowaniami. Czas spędzaliśmy we

własnym – dziecięcym – gronie rówieśników z sąsiedztwa (często też bawiłam się z moim starszym bratem). Dziś mogę stwierdzić, że nasze wyprawy wynikały z ciekawości i chęci odkrywania najbliższego otoczenia. Mieliliśmy naturalną potrzebę zaspokojenia tej ciekawości. Wspólne zabawy były źródłem ekscytacji i radości, ale też nierzadko przyczyną strachu i płaczu, a czasami – wręcz przerażenia. Często kończyły się otarciami i skaleczeniami oraz obrażaniem się na siebie – aż do kolacji. Zdarzało się nawet, że ktoś złamał rękę. Pamiętam także, że tata niemal w każdą niedzielę zabierał mnie i brata na kilkugodzinne piesze wycieczki do lasu: wiosną, latem, jesienią i zimą. Jednego nie pamiętam: abym jako dziecko się nudziła.

Tego typu osobiste doświadczenia z dzieciństwa skonfrontowałam z obserwacjami zabawy dzieci w czasie kilkuletniej pracy na stanowisku nauczyciela-wychowawcy oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej w dużym mieście – we Wrocławiu. Już po pierwszych tygodniach pobytu dzieci w szkole byłam nie lada zaskoczona. Moi wychowankowie nie zawsze reagowali entuzjastycznie na propozycję wyjścia na boisko, do szkolnego ogrodu czy pobliskiego parku. W czasie pobytu na świeżym powietrzu część z nich zdawała się być nie tyle niezadowolona, ile wręcz zdezorientowana i znudzona. Niektóre dzieci, pozbawione zabawek, zwyczajnie nie miały pomysłu, czym się zająć oraz w co się pobawić. Dobrze pamiętam, jak dwóch chłopców przez pierwsze dwa wrześniowe tygodnie ostentacyjnie przesiadywało na ławkach, żeby zmanifestować swoje rozżalenie z powodu wyjścia do szkolnego ogrodu oraz wyrazić chęć powrotu do budynku. Nie wszystkie dzieci zachowywały się jednak w ten sposób. Część z nich bardzo szybko znajdowała sobie zajęcia. Przedszkolaki chętnie myszkowały wśród trawy, zbierały kamienie lub szyszki, budowały wyobrażeniowe bazy.

Nakreślone refleksje nad dziecięcą zabawą na dworze ściśle korespondują ze zjawiskami szeroko komentowanymi przez badaczy zachodnich. Kwestie takie jak zmniejszenie czasu przeznaczonego na swobodną zabawę na dworze bez nadzoru dorosłych czy trudności dzieci w samodzielnym inicjowaniu zabawy i nawiązywaniu spontanicznego kontaktu z rówieśnikami często porusza się w anglojęzycznej literaturze poświęconej badaniom nad dzieckiem i dzieciństwem. Według Frasera Browna

i Michaela Patte'a (2013) już w latach 90. ubiegłego stulecia naukowcy zaobserwowali stopniowe pustoszenie placów zabaw i zewnętrznych przestrzeni zabaw. Zachodzące procesy autorzy określili mianem deprywacji zabawy i wskazali ich kluczowe przyczyny: nadmierną kontrolę rodziców nad działaniami dzieci, cyfryzację życia dzieci i młodzieży oraz nieatrakcyjność samych przestrzeni zabaw. Z kolei amerykański badacz Joe Frost (2010) już ponad 40 lat temu zwracał uwagę na przeobrażenia dziecięcej codzienności uniemożliwiające najmłodszym inicjowanie w najbliższym otoczeniu zwyczajowych gier i zabaw, takich jak polowanie, zbieractwo, budowanie szałasów. Efektem tego procesu – jak zaznaczył autor – jest utrata przez dzieci zdolności do spontanicznego angażowania się w zabawę, swobodnego odkrywania otaczającego je środowiska czy naturalnego nawiązywania interakcji z rówieśnikami. Peter Gray (2011), autor zajmujący się badaniami nad psychospołecznymi konsekwencjami niedoboru zabawy pozbawionej rodzicielskiego nadzoru, przyjrzał się zależnościom między problemami młodych ludzi a nowymi formami zabawy, które można zaobserwować w krajach rozwiniętych. Do trudności charakterystycznych dla tego wieku autor zaliczył: rosnący poziom poczucia bezradności i niepokoju, myśli samobójcze, depresję oraz zachowania narcystyczne.

Równie ciekawa perspektywa w badaniach nad dziecięcą zabawą towarzyszyła eksploracjom Tima Gilla (2007), który awersję społeczeństwa do podejmowania ryzyka powiązał z rosnącymi obawami rodziców o bezpieczeństwo dzieci w czasie ich swobodnej zabawy na świeżym powietrzu. Dzieci, które są izolowane od przeszkód naturalnie pojawiających się na ich drodze, w konsekwencji doświadczają wypaczonej rzeczywistości. W tym kontekście również problematyka kształtowania dziecięcych zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw jest interesująca – obejmuje kwestie budowy, projektowania i atrakcyjności placów zabaw oraz sposoby ich użytkowania przez dzieci. Dotyczy zaangażowania lokalnych społeczności w proces powstawania tych przestrzeni, a także metod zachęcenia dzieci do wyjścia z domu. Te zagadnienia ściśle wiążą się z prawem dzieci do zabawy, które zostało im zagwarantowane w *Konwencji o prawach dziecka*, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 roku, a przez Polskę – w 1991 roku.

Ten międzynarodowy dokument został ratyfikowany przez państwa całego świata (oprócz Stanów Zjednoczonych Ameryki)². W dyskursach naukowym i społecznym coraz częściej mówi się o konieczności zapewnienia bądź przywrócenia dzieciom warunków do swobodnej zabawy. Badacze, aktywiści, rodzice oraz praktycy zabawy³ podjęli szereg inicjatyw mających na celu promowanie dziecięcego prawa do zabawy oraz wdrażanie praktycznych rozwiązań w tym zakresie. W wymiarze międzynarodowym działa w tej sferze International Play Association⁴ (Międzynarodowe Stowarzyszenie na rzecz Zabawy). Z kolei popularyzując badania nad dziecięcą zabawą i zabawkami zajmuje się Instytut Badawczy International Council for Children's Play⁵ (Międzynarodowa Rada na rzecz Zabawy Dzieci).

W krajowej literaturze pedagogicznej problematyka swobodnej zabawy dzieci na dworze oraz kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw nie doczekała się zróżnicowanych studiów. Coraz bardziej jest natomiast widoczna w dyskursie społecznym. Place zabaw cieszą się rosnącym zainteresowaniem zwłaszcza w debacie medialnej i na portalach społecznościowych. Wiedzę na temat alternatywnych sposobów ich projektowania popularyzuje m.in. Anna Komorowska (2017). W dyskursie naukowym tą tematyką na ogół zajmują się architekci i urbaniści. Ich opracowania (nierzadko w formie poradników) dotyczą zasad utrzymania bezpieczeństwa oraz regulacji prawnych w czasie budowy (Kosmala, 2008). Teoretyczne studia w tym zakresie podjęli m.in. Magdalena Czałczyńska-Podolska (2010) oraz Marek Kosmala (1979, 2008). W odniesieniu do planowania i projektowania dziecięcych przestrzeni zabaw należy wskazać na liczne raporty publikowane przez władze

² Convention on the Rights of the Child. <http://www.unhcr.org/uk/4d9474b49.pdf> [12.02.2020].

³ Zob. PlayGroundology: An Emerging Social Science. <https://playgroundology.wordpress.com/>; The Genius of Play: It's More Than Play! <http://www.thegeniusofplay.org/>; Play England: Supporting Every Child in England's Right to Play. <http://www.playengland.org.uk/>; Rethinking Childhood. Website for Tim Gill: Researcher, Writer, Consultant. <http://rethinkingchildhood.com/> [dostęp do wszystkich serwisów: 12.02.2020].

⁴ International Play Association (IPA World). <http://ipaworld.org/> [12.02.2020].

⁵ ICCP. <http://www.iccp-play.org/> [12.02.2020].

miasta bądź gminy – zawierające opis wyposażenia i użytkowania placów zabaw. Ewaluacja stanu tych miejsc wpisuje się w strategię rozwoju wspomnianych jednostek administracyjnych, rzadziej – wsi. W tym kontekście warto przywołać wrocławski dokument: *Strategia – Wrocław 2000 Plus* (Wrocław 2000 Plus, 1998, s. 6). W jej ramach Biuro Rozwoju Wrocławia zorganizowało w latach 1996–1999 cykl ogólnopolskich seminariów zatytułowanych „Podwórka”, podczas których podjęto także tematykę placów zabaw. Polską myśl pedagogiczną reprezentują opracowania Jolanty Zwiernik (2001, 2011), której uwaga skupiła się na podwórkowych przestrzeniach życia dzieci oraz na ich doświadczeniach w tych przestrzeniach w ujęciu etnograficznym. Warto także wskazać na tekst Krystyny Ferenz (1998) zatytułowany: *Jak bawią się dzieci na podwórkach?*, w którym autorka zawarła swoje spostrzeżenia na temat swobodnej zabawy dzieci na placach zabaw. Spośród literatury anglojęzycznej niewątpliwie należy wyróżnić pracę geografa Rogera Harta (1979). Początkowe zainteresowanie autora dziećmi i ich zachowaniem w otoczeniu fizycznym wynikało z chęci udoskonalenia środków i metod nauczania geografii w szkole podstawowej. Jego podejście jednak szybko ewoluowało w innym kierunku. Roger Hart zauważył, że psychologiczne i socjologiczne ujęcia studiów nad dziecięcym zachowaniem w przestrzeni, powstałe we współczesnym mu okresie, koncentrowały się wokół dwóch kategorii czynników: biologicznych, czyli rozwojowych, i społecznych. Publikacje powstałe do lat 70. XX wieku, czyli w czasie, kiedy Roger Hart prowadził badania, na ogół nie prezentowały szczegółowych analiz zależności między funkcjonowaniem dziecka a jego fizycznym otoczeniem:

Fizyczne miejsca i obiekty traktowano za ważne dla człowieka tylko w znaczeniu „rzeczy ludzi” – nośników społecznego znaczenia [...]; nie stanowiły [one] rzeczy samych w sobie. To jest fałszywe stwierdzenie (1979, s. 3).

Dla autora najbardziej zaskakujący okazał się brak pogłębionych badań na temat korzystania przez dzieci z innych zewnętrznych miejsc niż place zabaw – wyjątek stanowiły zbiorcze opracowania agencji zajmujących się planowaniem przestrzennym (Hart, 1979, s. 4). W opinii Rogera

Harta rozwój dziecięcej wiedzy na temat codziennych doświadczeń otaczającego je środowiska był – z jednej strony – ściśle powiązany z ich zdolnościami poznawczymi, a z drugiej – z możliwościami dostępu do zewnętrznych przestrzeni. Oba wątki rozwinął on w swoich badaniach:

To wymagało, abym jednocześnie badał odkrywanie przez dzieci miejsc, ich wykorzystywanie, wiedzę na ich temat i odczucia w stosunku do nich. W skrócie, głównym celem moich badań było odkrycie krajobrazu takiego, jakim istniał dla dzieci (Hart, 1979, s. 4).

Badania prowadzone przez Rogera Harta w latach 70. były nowatorskim przedsięwzięciem i wymagały rozwinięcia specyficznej metodologii. Współcześnie podobną problematyką zajmuje się Alison Clark. Autorka swoją uwagę skierowała na zewnętrzne przestrzenie, w których dzieci doświadczają zabawy i które należą do instytucji sprawujących opiekę nad małymi dziećmi (2005). Alison Clark opracowała własną metodologię gromadzenia danych z dziećmi, którą nazwała podejściem mozaikowym (ang. *mosaic aproach*). Do interpretacji zebranych materiałów wykorzystwała natomiast koncepcję zaproponowaną przez Rogera Harta. Tym samym dziecięce doświadczenia przestrzeni poddała analizie pod kątem wiedzy dzieci na temat przestrzeni, sposobów wykorzystywania przestrzeni oraz odczuć przejawianych w stosunku do przestrzeni.

Do zbadania kulturowych praktyk kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc dziecięcych zabaw wykorzystałam koncepcję zaproponowaną przez Michela de Certeau (2008, 2011), który praktyki kulturowe postrzegał jako sposoby użytkowania wytworów kultury przez człowieka. Dlatego zewnętrzne przestrzenie miejsca zabaw dzieci analizowałam pod kątem sposobów ich użytkowania, także przez dorosłych. Skupiłam się na tym, jak dorośli i dzieci kształtują zewnętrzne przestrzenie i miejsca zabaw, jakie relacje zachodzą między tymi podmiotami oraz jak wzajemnie oddziałują na te przestrzenie i miejsca.

Poruszana przeze mnie problematyka nawiązuje – z jednej strony – do zmian w postrzeganiu dziecka i zabawy przez nowoczesne społeczeństwa, natomiast z drugiej – wymaga rozpoznania metodologicznych rozwiązań wykorzystywanych w społeczno-kulturowych badaniach nad

dzieckiem i dzieciństwem. Proponowane podejście badawcze zostało osadzone w wieloparadygmatycznej rzeczywistości nauk społecznych zorientowanych humanistycznie (Kubinowski, 2013), która łączy perspektywę etnograficzną z krytyczną i w ten sposób umożliwia namysł nad badanym fragmentem dziecięcej codzienności i kulturowymi praktykami jej kształtowania z uwzględnieniem różnych perspektyw. Celem badań było udzielenie głosu dzieciom w debacie podejmującej wątki bezpośrednio z nimi związane. Okazuje się, że chociaż tematyka kształtowania przestrzeni zabaw bezpośrednio dotyczy dzieci, to kluczowe rozstrzygnięcia z nią związane najczęściej zależą od dorosłych.

PODZIĘKOWANIA

Pragnę złożyć gorące podziękowania tym, bez których niniejsza publikacja by nie powstała. Przede wszystkim dziękuję Rodzicom – mój rozwój i edukację zawdzięczam Waszemu wsparciu, zaufaniu i bliskości.

Za możliwość realizacji badań dziękuję przede wszystkim mieszkańcom Przedmieścia Oławskiego, zarówno dzieciom – za wspólne eksploracje i zaproszenie do zabawy, jak i dorosłym – za otwartość i uważność w przyglądaniu się podwórkowym przestrzeniom. Dziękuję także koordynatorom Pracowni Komuny Paryskiej 45, animatorom Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej, współpracownikom Biura Festiwalowego IMPART 2016 oraz przedstawicielom (niedziałającej już) Wrocławskiej Rewitalizacji Sp. z o.o. – za gościnność, otwartość i życzliwość w czasie prowadzenia prac terenowych.

Głębokie wejście w badaną rzeczywistość wrocławskich podwórek nie miałoby miejsca, gdyby nie ogromna mądrość, dociekliwość naukowa i serdeczne wsparcie dra hab. Wiktora Żłobickiego, prof. UWr – promotora pracy doktorskiej, na podstawie której powstało niniejsze studium. Wkład Pana Profesora w kształt i treść każdego z rozdziałów jest nieoceniony. Dziękuję dr Kamili Kamińskiej-Sztark – promotor pomocniczej – za dzielenie się mądrością i inspiracjami badawczymi, uwrażliwianie na potrzeby innego, często „słabszego”, a nade wszystko za towarzyszenie w życiu – nie tylko naukowym. Ogromne podziękowania składam Recenzentkom rozprawy doktorskiej – prof. dr hab. Bożenie Matyjas oraz dr hab. Jolancie Zwiernik, prof. DSW – za wskazanie wątków dyskusyjnych i problemowych, wyeksponowanie elementów wartościowych,

a także podkreślenie kwestii wymagających doprecyzowania i korekty. Do mojego rozwoju naukowego przyczyniły się również prof. dr hab. Mirosława Wawrzak-Chodaczek oraz dr Joanna Malinowska – dziękuję za bezwarunkową pomoc.

Szczególne podziękowania kieruję w stronę prof. dr hab. Alicji Szerląg – dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, oraz do dr hab. Rafała Włodarczyka – za serdeczność, zaufanie i wiarę w mój potencjał badawczy.

Książka nie miałaby ostatecznego kształtu bez życzliwego wsparcia redakcyjnego i skrupulatności edytorskiej Hanny Włoch, a także inspiracji i wsparcia graficznego Krystiana Kieliszka. We wszystkim towarzyszyli mi także: Kamila, Gabrysia, Marta, Agnieszka, Ania i Asia – dzięki Wam ta przygoda była dobra i piękna!

ROZDZIAŁ I

WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI BADAŃ NAD DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM



1.1. ZMIANY KONCEPCJI DZIECKA I DZIECIŃSTWA NA PRZESTRZENI WIEKÓW W KRAJACH ZACHODNICH⁶

Koncepcje dziecka i dzieciństwa bardzo się zmieniały na przestrzeni wieków. Jak zauważyła Barbara Smolińska-Theiss, prace poruszające tematykę dziejów dziecka i rodziny udowodniły, że

[...] dzieciństwo stanowi zmienną historycznie i kulturowo kategorię społeczną. [...] Czas i przestrzeń uznane zostały za niezbywalny kontekst, bez którego nie jest możliwe rozpoznanie dzieciństwa (1993, s. 14).

Koncepcje dzieciństwa zależą od wielorakich czynników: norm i wartości społecznie uznawanych, trendów kulturowo-społecznych, obecnie akceptowanego modelu rodziny i aprobowanych sposobów wychowywania

⁶ Warto przy okazji wspomnieć o refleksjach polskich autorów, zwłaszcza Marii Szczepskiej-Pustkowskiej i Barbary Smolińskiej-Theiss. Pierwsza z nich opisała różne ujęcia dzieciństwa m.in. z perspektywy psychologicznej i filozoficznej (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 17–27). Omówiła także rozwój historycznych, socjologiczno-kulturowych oraz politycznych studiów nad dzieciństwem (2011, s. 27–65). Z kolei Barbara Smolińska-Theiss przyjrzała się zmianom społecznego postrzegania dziecka i dzieciństwa. Autorka odniosła się do XX-wiecznych przeobrażeń społecznych, kulturowych i politycznych warunkujących rozumienie tych kategorii oraz sposoby ich badania przez kultury Zachodu (Smolińska-Theiss 2014, s. 23–64). Historyczne podejście w badaniach nad dzieciństwem zawarto także w książce *Wprowadzenie o badań nad dzieciństwem* pod redakcją Mary J. Kehily, wydanej w Wielkiej Brytanii w 2001 roku i przetłumaczonej na język polski w 2008 roku (s. 43–107).

Niektóre wątki poruszane w tym rozdziale autorka ujęła w artykule *Emocje w badaniach nad dzieciństwem. Studia z socjologii dzieciństwa i socjologii emocji* (Janik, 2015a).

dzieci, prowadzonej polityki rodzinnej, a także od poziomu rozwoju nauk socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych czy medycznych. Rozważania zawarte w dalszej części pracy ukazują, jak bardzo różniły się wizje dziecka i dzieciństwa w społeczeństwach zachodnich w ciągu wieków. W efekcie uwidoczniono tutaj, jak dynamiczną subdyscyplinę badań nad dzieciństwem stanowią studia nad jego historią.

Publikacje poświęcone kategorii dziecka i dzieciństwa w ujęciu historycznym pojawiły się stosunkowo niedawno (Gutman, 2015, s. 250). W 1960 roku we Francji ukazała się książka *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* autorstwa historyka sztuki Philippe'a Ariésa (na język polski przetłumaczono ją w 1995 roku). Praca stała się impulsem do podjęcia głębszych i bardziej intensywnych niż dotychczas studiów nad dzieciństwem z perspektywy dziejowej. Autor przedstawił dzieciństwo jako odkrycie młodej, modernistycznej Europy. Jego zdaniem w wiekach średnich raczej nie rozróżniano świata dorosłych i świata dzieci – taki podział przesłoniła myśl chrześcijańska, wówczas dominująca:

W społeczeństwie średniowiecznym, które jest dla nas punktem wyjścia, ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa. Nie znaczy to wcale, by zaniedbywali i porzucali dzieci bądź nimi gardzili. Świadomość dzieciństwa to nie to samo co czułość dla dzieci; mieć świadomość dzieciństwa to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które w zasadniczy sposób różni się od młodego nawet dorosłego. Otóż takiej świadomości nie było (Ariés, 2010, s. 185).

Reprezentowane przez Philippe'a Ariésa stanowisko o odkryciu dzieciństwa przez młodą, modernistyczną Europę wielu badaczom wydawało się kontrowersyjne i niesłuszne. Linda Pollock taki sposób konstruowania wiedzy o dziecku i rozumienia czasów przeszłych uznała za błędny. Jej rozważania opierały się na pytaniu: dlaczego dawne społeczeństwa powinny postrzegać i traktować dzieci tak samo, jak traktuje się je współcześnie? W przeszłości społeczeństwa kreowały wizje dziecka i dzieciństwa charakterystyczne dla ówczesnej rzeczywistości, zatem odmienne rozumienie tych kategorii nie musiało wcale oznaczać ich

braku (Pollock, 1983, s. 1, 5). Jednak chociaż Phillipe Ariés zaznaczył, że „w średniowiecznym społeczeństwie idea dzieciństwa nie istniała” (1965, s. 125), to wielu autorów zgodziło się, że tego stwierdzenia nie należy rozumieć literalnie. Zdaniem Hugh’a Cunninghama intencją autora było nie tyle zlekceważenie istnienia dzieciństwa czy zaprzeczenie temu istnieniu, ile wskazanie na to, że dzieciństwo nie cieszyło się społecznym uznaniem i nie doceniano go jako oddzielnego etapu w życiu człowieka. Hugh Cunningham podkreślił przy tym, że takie stanowisko nie wyklucza istnienia emocji w rodzinnych stosunkach w czasach dawnych. Autor zwrócił uwagę na znaczenie nadawane przez Philippe’a Ariés’a afektywnym i emocjonalnym działaniom rodziców wobec dzieci (Cunningham, 2006, s. 30). Stephen Wilson wskazał na konkretne sytuacje, w których rodzice w starożytności okazywali emocje wobec dzieci. W czasie choroby dziecka były nimi strach i niepokój wynikający z troski o jego życie, a w razie śmierci potomka – smutek i cierpienie (Wilson, 1984, s. 132, 134). O postrzeganiu dzieciństwa z perspektywy charakterystycznej dla danego czasu pisała również Paula Fass. W starożytności i średniowieczu dzieci na ogół traktowano jako miniatury dorosłych. Znaczącą część dnia młodych ludzi zabierała praca wzorowana na czynnościach wykonywanych przez dorosłych. Zatem zdaniem autorki stwierdzenie Philippe’a Ariés’a o braku dzieciństwa jest uzasadnione (Fass, 2015, s. 2). Publikacja francuskiego badacza upowszechniła przekonanie o odkryciu dzieciństwa jako samodzielnego etapu życia dopiero w XIX wieku.

Wielu autorów podważyło jednak rzetelność badań Philippe’a Ariés’a: podano w wątpliwość metodologię wykorzystywaną przez niego oraz interpretacje poczynione na jej podstawie. Adrian Wilson wskazał na cztery istotne powody tej krytyki. Po pierwsze – zakwestionowano rodzaj materiałów, na podstawie których autor wyciągał wnioski, ponieważ stwierdzono, że oddają one nie tyle bezpośredni obraz rzeczywistości, ile pewne jego wizje zaprezentowane przez twórców. Podstawę badań Philippe’a Ariés’a w znacznej mierze stanowiły źródła wizualne, ikonograficzne i artystyczne, takie jak obrazy, rzeźby, ikony, wiersze, mogące w większym stopniu odzwierciedlać subiektywne koncepcje artystów bądź ówczesne trendy panujące w sztuce niż ukazywać wizję dzieciństwa upowszechnioną w społeczeństwie. Tym samym Philippe’owi Ariésowi

zarzucano niewystarczające wykorzystanie materiałów uznawanych przez historyków za bardziej wiarygodne i rzetelne, takich jak dzienniki szkolne, regulaminy, statystyki. Po drugie – wytykano mu brak uzasadnienia i rozwinięcia rozważań. Chociaż autor pisał o nieobecności „nowoczesnego nastroju” w tradycyjnych rodzinach, to nie podjął się wytłumaczenia, na czym miałyby polegać „tradycyjny nastrój”. Po trzecie – krytycy zwrócili uwagę na brak jasności i czytelności prowadzonej narracji. Sytuacje opisane przez autora wskazywały na niejednoznaczną chronologię czasową: te same historyczne punkty widzenia usytuowano w różnych miejscach na osi czasu. Po czwarte – z nieprzychylnością spotkała się jego orientacja badawcza. Autor zinterpretował zebrane materiały ze współczesnego mu punktu widzenia i tym samym naraził się na ograniczone rozumienie analizowanych źródeł. W jego pracy przeszłość jest widziana wyłącznie z pozycji teraźniejszości (Wilson, 1980, s. 132–153). Badacze posądzali Philippe’a Ariésa również o sentymentalizm w prowadzonej narracji, co w efekcie zniekształciło opisywaną rzeczywistość (Gutman, 2015, s. 250). Pomimo licznych uwag to właśnie dzieło Philippe’a Ariésa skłoniło wielu naukowców do bliższego zainteresowania się tematyką dzieciństwa i zgłębiania jego historii. W rezultacie badacze poszerzyli wiedzę w tym zakresie oraz wyznaczyli nowe pola badawcze. Paula Fass po przyjrzeniu się pracy Philippe’a Ariésa wyeksponowała szczególną perspektywę, którą przyjął autor. Jej zdaniem francuski badacz poważnie potraktował historię dzieciństwa, a studia nad nią uznał za niezbędne do zrozumienia kierunków rozwoju państw Zachodu (Fass, 2015, s. 1). Dzieło powstało w czasach, które zwiastowały nadejście zmian, czyli w okresie kształtowania się modernistycznej Europy. Autor zabrał czytelnika w podróż widzianą z perspektywy przedmodernistycznej. Przyglądał się 400 latom zmieniającego się dzieciństwa i jednocześnie opowiadał jego historię w ujęciu romantycznym. Tym samym stworzył urzekającą, przekonującą i żywą opowieść o tym, co dla niego dopiero stawało się naturalne, a przez dzisiejsze społeczeństwa jest już postrzegane jako oczywiste (Fass, 2015, s. 2).

Interesujące spojrzenie na wyłaniającą się kategorię dzieciństwa zaprezentował także Richard Farson. W odróżnieniu od Philippe’a Ariésa wskazał on na kategorię „wynalezienia” dzieciństwa, a nie – jego odkrycia.

Uważał, że:

W czasach średniowiecznych i wcześniejszych dzieciństwo nie miało po prostu żadnego znaczenia. [...] Dzieci nie istniały od zawsze; zostały one wynalezione. Idea dzieciństwa jest szesnastowiecznym wynalazkiem europejskim. A zatem przed pierwszą częścią Wieków Średnich po prostu nie istniała koncepcja dzieciństwa. Większość języków nie miała wtedy nawet słowa „dziecko”. Dzisiaj patrzymy na tych małych ludzi wokół nas i myślimy, że wiemy[,] kim oni są. Są oni więc tym, o czym pomyśleliśmy, są naszym wynalazkiem (Farson, 2000, s. 30).

Autor wskazał na historyczną oraz kulturową relatywność koncepcji dziecka. Zdaniem Richarda Farsona nie sposób obiektywnie stwierdzić, „czym” jest dziecko (2000, s. 30).

Alternatywne tezy na temat dzieciństwa w stosunku do tych wysuwanych przez Philippe’a Ariésa i Richarda Farsona można odnaleźć w pracach Lloyda deMause. Autora uznaje się za twórcę szkoły psychohistorycznej, której analizy odkrywają „czarny” świat życia dziecka:

Historia dzieciństwa jest koszmarem nocnym, z którego dopiero niedawno zaczęliśmy się budzić. Im dalej cofamy się w czasie, tym mniejszy poziom opieki nad dzieckiem możemy obserwować i tym bardziej prawdopodobne staje się, że dzieci zabijano, porzucano, bito, terroryzowano i wykorzystywano seksualnie (deMause, 1972, s. 1).

Autor poddał szczegółowej analizie relacje rodziców i dzieci. Na tej podstawie wyróżnił sześć kolejnych **trybów psychogenicznych**, charakterystycznych dla najbardziej rozwiniętych krajów. Zaliczył do nich: wczesne i późne dzieciobójstwo (do IV wieku), porzucanie (od początków wczesnego chrześcijaństwa), ambiwalencję (od XII wieku), narzucanie – natręctwo (od XVI wieku), socjalizację (od XVIII wieku) oraz pomoc i wsparcie (od połowy XX wieku). W ten sposób Lloyd deMause stworzył kontinuum czasowe uwzględniające rozwój relacji między dorosłymi a dziećmi: od okrutnego traktowania tych drugich, po udzielanie im wsparcia i podejmowanie prób zrozumienia (1972, s. 137).

Sytuacja dziecka zmieniła się wraz z kształtowaniem się nowoczesnej Europy. Do czasu upowszechnienia instytucji szkoły w drugiej połowie XIX wieku główne zajęcie dzieci stanowiła praca, postrzegana przez dorosłych jako codzienny obowiązek i oczekiwany wkład w życie społeczne. Dzieci uważano za miniaturowe dorosłych. Czas spędzały w ich otoczeniu i wykonywały podobne czynności co oni. Wraz z wyodrębnieniem w życiu człowieka okresu dzieciństwa dzieciom nadano odmienną niż dotychczas wartość i zaczęto je traktować w specjalny sposób. Rodzice zwracali większą uwagę na ich specyficzne potrzeby i zachowania, przyglądali się im przez pryzmat wrodzonej niewinności. W efekcie dzieci uznano za niesamodzielne i zależne od dorosłych, wymagające szczególnej opieki, a także ekonomicznego, prawnego i emocjonalnego wsparcia (Fass, 2015, s. 2). Richard Farson zauważył, że wartość nadawana dziecku wzrosła dopiero w dobie reformacji i renesansu. Wtedy też zaczęto je postrzegać „jako delikatne stworzenie Boże, wymagające zarówno opieki i bezpieczeństwa, jak i nawrócenia” (Farson, 2000, s. 31). Powinny zatem otrzymać ze strony dorosłych odpowiednią edukację i ochronę. Choć – z jednej strony – doceniono dzieci, to z drugiej – zaczęto im także przypisywać negatywne cechy, takie jak słabość, irracjonalność, prymitywizm. Jak stwierdził Richard Farson: „te dawne spojrzenia na dzieci są przejawem początków spojrzenia w ogóle” (2000, s. 31). Z kolei Mary J. Kehily uznała romantyczną wizję dziecka, podkreślającą jego niewinność, za punkt wyjścia do kształtowania przeciwstawnych obrazów. Przedstawienia dziecka jako demona i anioła są źródłem zachowań podejmowanych w stosunku do niego: „Niewinność dziecka jest adorowana i chroniona, natomiast pozbawiane jej pojedyncze dzieci bywają poniżane i szykanowane” (Kehily, 2008, s. 33). Przypadki prześladowania dzieci dotyczyły raczej ściśle określonych sytuacji i wydarzeń, przykładowo: zbrodni. Z upływem czasu podejście wyrażające troskę o dzieci oraz przekonanie o ich niewinności zyskiwały na sile i umacniały się w świadomości społeczeństwa (Fass, 2015, s. 2)⁷. Zachodzące zmiany

⁷ Warto zauważyć, że także we współczesnym podejściu do dziecka bardzo widoczny okazuje się model dzieciństwa wyrażający konieczność otoczenia dziecka ochroną.

w emocjonalnym nastawieniu dorosłych względem dzieci doprowadziły do przeobrażeń polityki rodzinnej i codziennych praktyk społecznych. Powstawały instytucje mające chronić dzieci: szkoły, zakłady opiekuńcze, dziecięce szpitale (Gutman, 2015, s. 253). Z uwagi na spadek liczby urodzeń i wzrastającą śmiertelność dzieci coraz krytyczniej podchodzono do rosnącego współczynnika zatrudniania dzieci, np. w fabrykach. Należy jednak odnotować, że nowe, emocjonalne podejście do dzieciństwa było popularne wśród burżuazji i klasy średniej. W uboższych warstwach społeczeństwa praca dzieci wciąż stanowiła istotny wkład w życie rodzinne (Zelizer, 1985; za: Tomes, 1986, s. 50).

Na znaczenie emocjonalnej wizji dziecka zwróciła uwagę Viviana Zelizer – socjolożka, której zainteresowania badawcze skupiały się na relacjach między społeczną a ekonomiczną wartością ludzi oraz między wartościami dóbr materialnych i niematerialnych. W publikacji *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children* (Nadawanie wartości bezwartościowemu dziecku. Zmieniająca się wartość społeczna dzieci) przeanalizowała związek ekonomicznych i nieekonomicznych czynników determinujących społeczną wartość dziecka (za: Tomes, 1986, s. 51). Jak zauważyła, w XIX wieku zaczęto inaczej traktować dziecko, a wizję „małego dorosłego” zastąpiono perspektywą sentymentalną. Wartość nadawana dzieciom wzrastała również w ujęciu analiz rynkowych. Wyrażała się ona przez określenie przydatności do pracy i pomocy w gospodarstwie domowym oraz zaczęła ustępować emocjonalnej pozycji. Dziecko – dotychczas współtworzące materialną jakość życia rodziny – z ekonomicznego punktu widzenia stało się bezwartościowe. Natomiast – w perspektywie emocjonalnej – jako członek rodziny stanowiło wartość bezcenną (Zelizer, 1985; za: Tomes, 1986, s. 50). Zdaniem Viviany Zelizer, chociaż wartość społeczna dzieci jest nienamacalna, ma charakter nieekonomiczny i wydaje się nieuchwytna, to w ujęciu

Polityka społeczna opiera się na rozpoznaniu potrzeb ludzi i w tym zakresie stara się podejmować działania mające ulepszać ich życie. Jak zaznaczyła Mia Kellmer Pringle, w kontekście współczesnego zachodniego rozumienia dziecka wskazuje się na jego cztery elementarne potrzeby: „miłości i bezpieczeństwa, nowych doświadczeń, doceniania i uznania, odpowiedzialności” (Kellmer Pringle, 1974; za: Kehily, 2008, s. 30).

gospodarczym może być im przypisana wartość rynkowa. Co więcej, miłość rodzicielska w połączeniu z chęcią zapewnienia dzieciom dostatku paradoksalnie stała się istotną przyczyną nadmiernej konsumpcji, czyli zachowania, które spotyka się z krytyką. W ten sposób Viviana Zelizer pokazała, że komercjalizacja dzieciństwa, widoczna w ponowoczesnym społeczeństwie, ma swoje korzenie w tej zmianie podejścia do nadawania dzieciom wartości, która sięga XIX wieku (za: Tomes, 1986, s. 51). Emocjonalna wizja dziecka w miarę upływu czasu ulegała dalszym transformacjom. W XIX i XX wieku na znaczeniu zyskały prace psychologów rozwojowych, którzy odkrywali biologiczne normy i prawidłowości rozwoju dzieci. Z kolei w drugiej połowie XX wieku, wraz z postępującymi badaniami socjologów, antropologów czy historyków, podważano znaczenie odkryć psychologii rozwojowej. W wątpliwość podano wypracowane przez nich założenia dotyczące „uniwersalności” rozwoju dziecka i jego zależności od procesów biologicznych. Te badania doprowadziły do uprawomocnienia społeczno-kulturowego podejścia w studiach nad dzieckiem i dzieciństwem, czego przykładem jest spopularyzowanie teorii „nowej” socjologii dzieciństwa w krajach zachodnich.

Historyczne badania nad dzieckiem i dzieciństwem prowadzi się z uwzględnieniem różnorodnych perspektyw badawczych, dzięki czemu uwidoczniły się relatywność konstruowania obrazów dziecka i dzieciństwa na przestrzeni wieków oraz wpływ uwarunkowań społeczno-kulturowych i przestrzennych. Większe znaczenie przypisywano zarówno dziecku, jak i dzieciństwu – jako kulturowym, społecznym i historycznym konstruktom, zależnym od czynników lokalnych i globalnych. Współcześnie historyczne badania nad dzieciństwem przyjmują rozmaite kierunki. Wielu badaczy poszukuje sytuacji nietypowych, uwarunkowanych specyfiką czasu i miejsca. Przygląda się dzieciom i dzieciństwu w kontekście nadużyć seksualnych, wojen, pracy niewolniczej, życia na ulicy czy włóczęgi. Zależnie od przyjętych celów tworzy się różnorodne wizje, czasami się wykluczające. Również w polskiej literaturze przedmiotu historyczne studia nad dzieckiem i dzieciństwem są tematem często poruszonym. Dorobek krajowych badaczy – pokaźny i zróżnicowany – wciąż uzupełniają nowe prace, w których ujęto zagadnienie z innej perspektywy i dokonano kolejnych odkryć, np. w obszarach

takich jak dziecięca codzienność, zwyczaje i rytuały związane z narodzinami, chrztem, socjalizacją i śmiercią, relacje międzypokoleniowe, a także dzieciństwo zniewolone, w rodzinie bezrobotnych czy w klasie średniej (Żołądz-Strzelczyk, 2006; Popiołek i in., 2014; Matyjas, 2003, 2012; Theiss, 1992, 1999).

Jak zauważyła Barbara Smolińska-Theiss, w wymiarze metodologicznym historyczne studia nad dzieciństwem – z jednej strony – umocniły zwrot nauk społecznych w kierunku historycyzmu, z drugiej natomiast – przyczyniły się do nowego spojrzenia przedstawicieli nauk historycznych i społecznych na źródła wcześniej przez nich lekceważone, takie jak chociażby historia mówiona, pamięć zbiorowa czy metody biograficzne (1993, s. 14). Ponadto dzięki badaniom historyków ukazano procesy istotne z pedagogicznego punktu widzenia i tym samym nadano im nowy kontekst:

W minionych wiekach ludzie dorośli – twierdzą badacze dzieciństwa – określili na miarę swoich interesów i potrzeb dzieciństwo jako okres przeznaczony specjalnymi zabiegami edukacyjnymi, wymagającymi różnych działań celowych, izolujących dzieci od rodziców i świat dziecięcy od świata dorosłych (Smolińska-Theiss, 1993, s. 14).

1.2. RÓŻNORODNOŚĆ UJĘĆ ORAZ ŹRÓDEŁ ROZUMIENIA KATEGORII DZIECKA I DZIECIŃSTWA

W ostatnich latach można zaobserwować duże skupienie uwagi na dzieciach w skali światowej (Brown, Patte, 2013, s. VIII). Jednak udzielenie odpowiedzi na pytanie, kim jest dziecko, nie należy do prostych. Jak wskazano w poprzedniej części pracy, społecznie podzielane wizje dziecka i dzieciństwa zmieniały się na przestrzeni wieków. Zdaniem Jolanty Zwiernik trudność związana z niejednoznacznym definiowaniem tych terminów

[...] wynika z wielości znaczeń nadawanych kategorii „dziecko” w różnych okresach historycznych, kręgach kulturowych, teoriach pedago-

gicznych i środowiskach społecznych. Znaczenia te rzutują na kształt, jaki przyjmują prywatne koncepcje dzieciństwa każdego z nas, a w konsekwencji, decydują o rodzaju relacji, jakie nawiązują się między nami, dorosłymi, a dziećmi (2008, s. 46).

W ten sposób autorka wyeksponowała nie tylko społeczne konstrukty kształtowania wizji dziecka i dzieciństwa, lecz także osobiste znaczenie nadawane im przez jednostki. Również Bogusław Śliwerski zwrócił uwagę na trudności w dookreśleniu zakresu znaczeniowego pojęć dziecka i dzieciństwa. W subiektywnym odczuciu rodziców dzieckiem jest ich każdy potomek, zarówno noworodek, jak i osoba dorosła. Z kolei w ujęciu potocznym za dziecko uznaje się jednostkę w okresie od narodzin do ukończenia etapu wczesnej edukacji szkolnej. Jeszcze inne rozumienie zawarto w regulacjach prawnych, które różnią się w zależności od państwa. Zgodnie z polskim prawem dziećmi są osoby do ukończenia 18. roku życia. Ponadto – jak zaznaczył Bogusław Śliwerski –

Sporne jest także zagadnienie klamry zamykającej okres znaczeniowy pojęcia 'dzieciństwo', gdyż tu wyznacznikiem jest okres dojrzewania, a na skutek zjawiska akceleracji rozwoju okres dzieciństwa ulega znacznemu skróceniu (2007, s. 23).

Z kolei Maria Szczepka-Pustkowska wskazała, że

[...] o ile koncepcja i pojęcia dziecka dotyczą jednostki ucieleśnionej, którą postrzega się jako „niedorosłą”/„nieodjrzałą”, o tyle kategoria dzieciństwa jest ogólniejsza i odnosi się do statusu przypisywanego przez dorosłych tym, których określa się tym mianem (2011, s. 27).

Autorka wskazała na różne perspektywy postrzegania niedojrzałości dzieci jako biologicznego faktu bądź też kulturowo-społecznego konstruktu. Wokół tego rozróżnienia ostatnimi laty toczą się intensywne dyskusje, wspierane coraz licznieszymi i rozleglejszymi badaniami. Nie sposób zatem mówić o jednej spójnej koncepcji dziecka czy dzieciństwa, a należy skoncentrować się na ich zróżnicowaniu w odniesieniu do

społeczno-kulturowych uwarunkowań. Takie podejście jest uprawomocnione m.in. w ramach teorii konstruktywizmu społecznego. Oznacza to, że przekonania na temat dzieci i dziecięcego rozumienia świata, a także postawy, nastawienia i oczekiwania dorosłych wobec dzieci, stanowią społeczne konstrukty. Wendy Stainton Rogers stwierdziła, że

[...] „oczywistości”, które uznajemy za bezdyskusyjnie prawdziwe w odniesieniu do dzieci – rzeczy, które „wiemy” o nich z obserwacji życia rodzinnego, społecznego, z przekazów medialnych itp. – nie są tym, czym wydają się być, czyli oczywistymi prawdami o tym, jakie są dzieci i jakie jest dzieciństwo (2008, s. 175).

Naukowcy przez multidyscyplinarność, wieloaspektowość i odmienność stosowanych podejść badawczych uwolnili perspektywy służące bliższemu poznaniu dzieci w różnych sytuacjach ich życia. Jak zauważyła Mary J. Kehily –

[...] istnieją różne sposoby bycia dzieckiem i różne rodzaje dzieciństwa. [...] Kwestią kluczową dla współczesnych podejść jest zrozumienie, że dzieciństwo nie jest uniwersalne; że jest raczej produktem kultury i jako taki zmienia się w zależności od czasu i miejsca (2008, s. 23).

Tym samym naukowcy skupili się na badaniach różnorodnych uwarunkowań codzienności i rzeczywistości życia dzieci: kulturowych, społecznych, ekonomicznych czy politycznych. Astrid Męczkowska-Christiansen zwróciła uwagę na zależności między generowaniem obrazów dziecka i dzieciństwa a przekształceniami podmiotu w obszarze kultury neoliberalnej. Wskazała na nieustające i intensywne wytwarzanie nowych jakościowo koncepcji dziecka w zakresie dyskursów medialnych, edukacyjnych, politycznych. W ich obrębie dziecko jest rozumiane jako „obiekt zarządzania” i przedmiot neoliberalnej polityki:

Możemy zatem, za N. Rose, mówić o neoliberalnym „urządzaniu dzieciństwa” – zjawisku odnoszonym przez tegoż autora do różnorodnych, zmieniających w czasie form stosowania technologii normalizacyjnych, którym

poddawane było dziecko i dzieciństwo, a zarazem do oddziaływania towarzyszących im dyskursów wiedzy eksperckiej na temat dzieciństwa (np. medycznej, psychologicznej, pedagogicznej) (Rose, 1990; za: Męczkowska-Christiansen, 2015, s. 64).

Neoliberalne dyskursy dzieciństwa łączy dostrzeganie potencjału ekonomicznego tkwiącego w dzieciach i wyrażanego jako dziecięcy kapitał ludzki czy potencjalnie przedsiębiorcze dziecko (Męczkowska-Christiansen, 2015, s. 64).

We współczesnych badaniach szczególnego znaczenia nabrały społeczno-kulturowe źródła konstruowania wizji dziecka i dzieciństwa. Interesującego spojrzenia na te kategorie dostarczyły prace Jolanty Zwiernik. Autorka wyróżniła różne perspektywy kreowania obrazu dziecka: osobistą, społeczną oraz medialną – tę ostatnią oparła przede wszystkim na prasie i programach telewizyjnych. Rozpatrzyła także te przejawy życia społecznego, które wydają się znaczące dla nauczycielskiej praktyki (Zwiernik, 2008, s. 46). „Prywatne koncepcje dzieciństwa” rozumiała jako osobiste ustosunkowania podmiotów społecznych, które budują własny punkt widzenia na podstawie doświadczenia i wspomnień. Z kolei kolektywne doświadczenia dorosłych, czyli kolektywna świadomość, to „ukształtowane historycznie i utrwalone w języku sposoby postrzegania dzieci przez społeczność ludzi dorosłych” (Zwiernik, 2008, s. 47). Innymi słowy: są to przejawy społecznych przekonań uwidaczniające się w postaci przysłów, związków frazeologicznych i utartych zwrotów o dziecku konstruowanych w określonym kręgu kulturowo-społecznym. Przykład stanowi funkcjonujące w polskiej kulturze powiedzenie „dzieci i ryby głosu nie mają”. Na podstawie przywołanych badań autorka zauważyła, że w języku polskim utrwalił się obraz dziecka jako istoty nierozsądnej, przejawiającej infantylne zachowania, wymagającej protekcji dorosłych. Taki stosunek dorosłych do dzieci jest ironiczny i lekceważący (Zwiernik, 2008, s. 47–48). Na znaczenie przysłów związanych z dziećmi zwróciła także uwagę Jolanta Arcimowicz. Autorka skonstatowała, że funkcjonujące w języku potocznym przysłowia, porzekadła, aforyzmy czy sentencje są często przywoływane w utworach literackich, „bo celnie i obrazowo potrafią opisać dany stan rzeczy” (Arcimowicz, 2011,

s. 11). Te elementy, powtarzane i przekazywane z pokolenia na pokolenie, stanowią podbudowę społecznie utrwalanych stereotypów. Powiedzenia o dziecku – z jednej strony – dostarczają zdroworozsądkowych spostrzeżeń komentujących jego kondycję, a z drugiej – kontrowersyjnych sądów mogących budzić społeczny sprzeciw. Powiedzenia takie jak: „Wychowanie surowe czyni dzieci mocne i zdrowe”, „Konia i dziecka bez bata nie wychowasz” czy „Dzieci i ryby głosu nie mają” nie pozostają neutralne w odbiorze społecznym. To ostatnie

[...] dla jednych może być przykładem rozsądnego modelu wychowania, w którym dziecko podporządkowane jest decyzjom dorosłych posiadających doświadczenie i życiową mądrość, nie zabiera zatem głosu (nie wtrąca się), gdy dorośli mówią; dla innych to synonim wykluczenia, przykład ograniczenia prawa dziecka do współdecydowania i wyrażania własnych opinii (Arcimowicz, 2011, s. 12).

Autorka jednoznacznie przeciwstawiła się wykluczającemu traktowaniu dziecka i opowiedziała się za dialogiem oraz wzajemnym szacunkiem.

Źródłami kreowania społeczno-kulturowych konstruktów dziecka i dzieciństwa są także media. Programy i artykuły o dzieciach w dużej mierze wpływają na przekonania dorosłych. Medialna wizja dziecka jest zależna od wielu czynników, np. od charakteru programu telewizyjnego, od profilu czasopisma, od wizji reżysera czy redaktora, od profilu widzów i czytelników (Zwiernik, 2008, s. 47). Beata Łaciak obraz dzieciństwa wyłaniający się z reklam telewizyjnych uznała za sielankowy, wskazała przy tym na jego wyłączność:

Taka sielankowa wizja dzieciństwa przedstawiona postulatywnie przez Jana-Jakuba Rousseau, a utrwalona w literaturze czy pracach niektórych XIX-wiecznych pedagogów, nie tyle dominuje w reklamach, ile właściwie jest wizją jedyną (2003, s. 155).

Badaczka równocześnie zaznaczyła, jak odległa od realnego życia jest rzeczywistość prezentowana w reklamach, oraz podkreśliła jej zdeformowanie i nienaturalność.

Jens Qvortrup poddał analizie źródła kreacji wizerunku dziecka. Skoncentrował się na dorosłych *de facto* mających dużą moc sprawczą. Współcześnie – jak podkreślił – wielu rodziców zdaje się uważać, że dzieci dysponują znacznie większą władzą niż oni sami, gdy byli mali. W ten sposób rodzice współtworzą wizerunek dziecka mającego więcej przestrzeni, czasu, możliwości i pieniędzy, niż tego potrzebuje bądź na to zasługuje. Ponadto z obserwacji Jensa Qvortrupa wynika, że dorośli, zwłaszcza nauczyciele, zwiększoną uwagę przywiązują do nieodpowiedniego zachowania dzieci, a mniejszą zwracają na właściwe postępowanie wychowanków. Często dostrzegają zachowania dzieci przejawiające brak szacunku, lekceważenie i ignorancję wobec dorosłych. Zdaniem autora nie sposób zaprzeczyć, że takie sytuacje rzeczywiście mają miejsce. Jednak ich jednostronna i subiektywna interpretacja może prowadzić do zniekształcenia całościowego, rzeczywistego obrazu dziecka, a także do ograniczenia relacji świata dzieci ze światem dorosłych⁸. Zbieżne z wynikami Jensa Qvortrupa były badania przeprowadzone przez Beatę Łaciak, dotyczące współczesnych wymiarów społecznych światów życia dzieci. Autorka przeanalizowała opinie rodziców na temat pozycji dziecka w rodzinie. Na tej podstawie stwierdziła, że zdecydowana większość dorosłych uznała współczesne dzieciństwo za zupełnie odmienne od ich własnego. Dorośli na ogół byli zdania, że dzieciństwo w XXI wieku jest lepsze: „Zwracano uwagę na fakt, że obecnie dzieci wychowuje się mniej rygorystycznie, bardziej się o nie troszcząc, zaspokajając różne potrzeby dziecka” (Łaciak, 2011b, s. 78). Do tych potrzeb należy zaliczyć posiadanie własnej przestrzeni – osobnego pokoju przeznaczonego do odrabiania lekcji, spędzania wolnego czasu, rozrywki. Badani wskazywali także na dbanie o rozwój i edukację dzieci, wyprawianie ich urodzin, obdarowywanie prezentami. Podkreślali również, że jako dzieci mieli więcej obowiązków, niż dzieci mają teraz (Łaciak, 2011b, s. 78–81).

⁸ Na podstawie kwerendy autorki w University of Greenwich w Londynie w 2015 roku.

1.3. KONCEPTUALIZACJE BADAŃ NAD DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM

Współcześnie badania nad dzieckiem i dzieciństwem stanowią obszar zainteresowań wielu badaczy reprezentujących różne dyscypliny nauki. Pedagodzy, psychologowie, socjologowie, antropologowie czy filozofowie analizują sytuację dzieci z perspektywy teoretycznej i praktycznej – przyjmują przy tym odrębne punkty widzenia. W dalszej części omówiono interdyscyplinarny charakter badań nad dzieckiem i dzieciństwem, a także wskazano na próby ich kategoryzacji.

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem obejmują swoim zakresem różnorodną problematykę zogniskowaną wokół dziecka i jego świata. Podobnie jak nie można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie o to, kim jest dziecko i czym jest dzieciństwo, tak kwestia, czym są badania nad dzieckiem i dzieciństwem, nie jest oczywista. Mary J. Kehily zastanawiała się, czy tworzą one „jedynie zestawienie istniejącej już wiedzy o dzieciach i dzieciństwie, czy raczej ustanawiają nową dziedzinę naukową?” (2008, s. 15). Martin Woodhead zwrócił uwagę na źródła zwiększonego zainteresowania tym tematem. Może mieć ono związek z frustracją badaczy wywołaną wycinkowym obrazem dzieciństwa, który przedstawiają tradycyjne dyskursy akademickie, oraz z rozproszeniem badań nad dzieciństwem, ponieważ prowadzi się je w ramach różnych dyscyplin nauki, m.in. psychologii, antropologii czy socjologii. „Tradycyjność” odnosi się tutaj do przedmiotowego traktowania dziecka oraz klasyfikowania go zależnie od procesów rozwoju, socjalizacji czy akulturacji. Martin Woodhead badania nad dzieciństwem rozumiał jako

[...] nurt wychodzący od odrzucenia esencjalizmu tkwiącego endemicznie w tradycyjnym teoretyzowaniu i zmierzający do ku uznaniu wielości sposobów społecznego konstruowania i rekonstruowania dzieciństwa, w zależności od czasu i miejsca, wieku, płci, różnic etnicznych itp. (2008, s. 12).

Z kolei Maria Szczepka-Pustkowska pisała o żywej i otwartej przestrzeni, którą tworzą badania nad dzieciństwem:

żywą i otwartą w tym znaczeniu, że niezwykle czułą na wszelkie nowe zjawiska społeczno-kulturowe, które w jakikolwiek sposób angażują dziecko, zawłaszczają dzieciństwo czy nadają mu różnorodne znaczenia (2011, s. 28).

Na obszerność, rozległość i wielowątkowość badań nad dzieciństwem wskazała Barbara Smolińska-Theiss:

To wielki międzydyscyplinarny dorobek obrazujący różne zagadnienia, różne stanowiska teoretyczne, różne związki. Jednak badania nad dzieciństwem mają swoją dynamikę, wyrastają z określonych kontekstów społecznych i kulturowych, tworzą różne nurty poszukiwań (2010, s. 14).

Autorka zauważyła, że również w Polsce badania tego typu są liczne i zróżnicowane – przypominają

[...] odkrywanie znanych i nieznanых łądów. Zjawisko dzieciństwa jest w ciągłym ruchu, w dynamice, wkracza na coraz to nowe obszary i kieruje się w coraz to nowe strony życia społecznego (2014, s. 278).

Studia nad dzieckiem i dzieciństwem mieszczą się w różnorodnych tradycjach badawczych – zależnie od dyscypliny naukowej, właściwych jej metod i problemów badawczych. Współcześnie wielu naukowców dostrzega ich interdyscyplinarny potencjał. Jak zaznaczyła Mary J. Kehily, te studia

[...] jako pole dociekań naukowych oferują szerokie możliwości badań interdyscyplinarnych, mogą przyczynić się do wyłonienia paradygmatu, w obrębie którego będą badane empirycznie i teoretycznie rozważane nowe odmiany refleksji nad dziećmi (2008, s. 15).

Również Maria Szczepka-Pustkowska stwierdziła, że badania nad dzieckiem i dzieciństwem „nie stanowią więc wewnętrznie homogenicznej struktury myślowej i metodologicznej, a jako pole dociekań naukowych oferują szerokie badania interdyscyplinarne” (2011, s. 28).

Interdyscyplinarne studia nad dzieciństwem nie dążą do podważenia autonomii i zawłaszczenia dyscyplin, które się wokół nich ogniskują, lecz raczej sprzyjają pogłębieniu wiedzy, poszerzeniu obszarów i odkryciu nowych wymiarów własnych badań. W tym kontekście Maria Szczepka-Pustkowska zwróciła uwagę na praktyki niektórych badaczy polegające na tworzeniu nowej tożsamości własnej dyscypliny naukowej przez dodanie do jej członu terminu *dzieciństwo*. W taki sposób powstały np. historia dzieciństwa, socjologia dzieciństwa czy antropologia dzieciństwa (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 29).

Martin Woodhead wskazał na szerokie interdyscyplinarne zainteresowanie studiami nad dzieckiem i dzieciństwem nie tylko wśród przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych, lecz także między badaczami reprezentującymi nauki ścisłe, prawne, medyczne czy ekonomiczne. Autor skupił się na znaczeniu określonej perspektywy naukowej w kreowaniu społeczno-kulturowych konstruktów dziecka i dzieciństwa. Równocześnie podkreślił potencjał interdyscyplinarnych studiów nad dzieciństwem sięgający daleko poza samą ich interdyscyplinarność oraz towarzyszącą krytyczną perspektywę. W jego opinii te studia

[...] stały się katalizatorem rozwoju wielu aspektów badań stosowanych, politycznych analiz dzieciństwa, a także profesjonalnej praktyki w szczególności w zakresie praw dziecka i ich dobrostanu (Woodhead, 2009, s. 17).

Studia nad dzieckiem i dzieciństwem należy więc uznać za istotny element współtworzący wiedzę z zakresu teorii społeczeństwa i polityki oraz oddziałujący na praktyczne strategie instytucji kształtujących codziennie życie dzieci i rodzin.

Problematyka skoncentrowana wokół zagadnień dziecka i dzieciństwa obejmuje także próby wewnętrznej kategoryzacji zarówno ze strony zagranicznych, jak i rodzimych autorów. Jens Qvortrup rozważał usystematyzowanie obszarów badań nad dzieciństwem na podstawie trzech grup pytań. Są to:

- pytania o obraz dzieciństwa (dawny i współczesny);
- pytania o warunki życia dzieci (socjografia dzieciństwa);

- pytania o dziecko, jako aktora życia społecznego (1993; za: Szczep-ska-Pustkowska, 2011, s. 29).

Również Bogusław Śliwerski pisał o trzech nurtach w tego typu badaniach. Pierwszy z nich dotyczył badań nad dzieckiem traktowanym jako indywiduum oraz nad dzieciństwem ujmowanym w kategoriach społecznego statusu. Ten nurt reprezentują studia nad zmianami społecznymi i rodzinne obrazy dzieciństwa. Drugi koncentrował się na podejściu konstruktywistycznym, w ramach którego dziecko określa się jako aktora życia społecznego, aktywnie kształtującego własny rozwój i środowisko. Trzeci nurt obejmował historyczne studia nad konstruktami dzieciństwa, czego przykład stanowią badania Phillipe'a Ariésa (Śliwerski, 2007, s. 83–84). Z kolei zdaniem Jolanty Zwiernik współcześnie można zauważyć dwa nurty w tego typu badaniach. Pierwszy z nich ma korzenie w tradycyjnym, normatywnym podejściu do procesów socjalizacji. W tym ujęciu badania w dużej mierze polegają na analizowaniu środowiska życia dzieci oraz czynników sprzyjających ich rozwojowi bądź go ograniczających. Drugi nurt wywodzi się z konstruktywizmu Jeana Piageta. To podejście uznaje dziecko za aktywny podmiot rozwijający się w odpowiednio zaaranżowanym środowisku. Akcentuje zatem zaangażowanie i społeczną działalność dziecka (Zwiernik, 2007, s. 127). Do dwóch ujęć badań nad dzieckiem i dzieciństwem odwołała się także Bożena Matyjas. Pierwsze z nich, węższe, nawiązuje do indywidualnych przeżyć i doświadczeń dzieci oraz do wartości przez nie wyznawanych. Badacze reprezentujący to ujęcie koncentrują się na poznaniu i zrozumieniu zjawisk oraz procesów związanych z dziećmi, ich rodziną i grupami rówieśniczymi, a także z instytucjami na nie oddziałującymi. W drugim z kolei ujęciu, szerszym, dzieciństwo traktuje się jako kategorię historyczno-społeczno-kulturową. W ramach tego typu studiów eksploruje się sytuację społeczną dzieci w środowiskach ich funkcjonowania, np. w rodzinie (Matyjas, 2008, s. 9).

Barbara Smolińska-Theiss przeprowadziła systematyzację studiów nad dzieckiem i dzieciństwem. Wskazała na ich trzy nurty:

Badania nad dzieciństwem swą nową szansę znalazły przede wszystkim w poszukiwaniu o charakterze historycznym, w kulturowych rozpozna-

niach różnych przestrzeni życia i światów społecznych dziecka oraz w poznaniu ludzkich losów wpisanych w biografię małego i dorosłego człowieka (1993, s. 23).

Autorka wyróżniła trzy typy dzieciństwa, które wyłoniły się w wyniku badań podważających mit szczęśliwego dzieciństwa, a intensywnie prowadzonych od połowy lat 60. XX wieku. W tych badaniach wykorzystano metody hermeneutyczne, historyczne i biograficzne, które pozwoliły na przyjęcie perspektywy odkrywającej zniewolenie, przemoc dorosłych względem dzieci, odciski na nich piętno wojen, dokonywane gwałty, wyrządzane im krzywdy. Do typów dzieciństwa wyróżnionych na tej podstawie należą: dzieciństwo zawłaszczone przez rodzinę, dzieciństwo zawłaszczone przez państwo oraz dzieciństwo oparte na szacunku do podmiotowości dziecka i jego indywidualizmu. W ostatnim ujęciu dziecko postrzega się jako twórcę własnego świata przeżyć i własnej kultury oraz podmiot życia społecznego i publicznego: konsumenta, obywatela, członka społeczności lokalnej czy wspólnoty parafialnej (Smolińska-Theiss, 1993, s. 6). Próbę podsumowania różnych systematyzacji i klasyfikacji badań nad dzieckiem i dzieciństwem podjęła także Maria Szczepska-Pustkowska. Autorka wskazała na pewne ogólne tendencje ogniskujące się wokół ujęcia historycznego, ujęcia socjologiczno-kulturowego, traktującego dziecko jako aktora życia społecznego, oraz politycznych perspektyw tego typu badań (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 27–64).

Przytoczone typologie uwalniają niejedną nową wymiar codzienności i rzeczywistości życia dzieci, a także świadczą o tym, że wielu badaczy, reprezentujących różnorodne dziedziny nauki, angażuje się w rzetelne poznawanie i rekonstruowanie dziecięcych światów.

1.4. RÓŻNORODNOŚĆ UJĘĆ BADAŃ NAD DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM

Do tej pory wskazano, że współcześnie badania nad dzieckiem i dzieciństwem często są prowadzone przez interdyscyplinarne zespoły badaczy.

W dalszej części autorka przygląda się odmiennym konceptualizacjom tych badań oraz ich powiązaniom. Mowa tu o zależnościach między ujęciem psychologicznym a socjologicznym bądź – szerzej – społeczno-kulturowym. Autorka odnosi się do krytyki psychologii rozwojowej i paradygmatu społeczno-kulturowego, zbudowanego na podstawie tej krytyki. Zwraca też uwagę na badania prowadzone z perspektywy pedagogicznej i ich uwikłanie w relacje z psychologią rozwojową i ujęciem społeczno-kulturowym.

1.4.1. UJĘCIE PSYCHOLOGII ROZWOJOWEJ I JEGO KRYTYKA

Badania dziecka i dzieciństwa z XIX i XX wieku na ogół prowadzono w ujęciu psychologicznym, a dokładniej – z punktu widzenia psychologii rozwojowej. Wraz z wyłonieniem kategorii dzieciństwa psychologizacji zajęli się badaniami dzieci i stworzyli narzędzia służące rozpoznaniu oraz określeniu prawidłowości ich rozwoju (Prout, James, 2008, s. IX). Te badania dokumentowały i precyzowały stadia rozwojowe dzieci w zależności od ich wieku oraz przebiegu procesów kognitywnych, fizycznych czy społeczno-emocjonalnych. Ich kontekst zwykle stanowiły społeczeństwa Stanów Zjednoczonych i kilku państw Europy Zachodniej: Wielkiej Brytanii, Norwegii, Danii czy Holandii.

Stworzony przez psychologów model dzieciństwa, chociaż na ogół odzwierciedlał jedynie wizję zachodnich badaczy, zyskał miano uniwersalnego i został uprawomocniony w różnych zakątkach świata – tam, gdzie warunki kulturowe, ekonomiczne czy polityczne znacznie odbiegały od panujących w Stanach Zjednoczonych i państwach Europy Zachodniej.

Niewystarczające uwzględnienie społeczno-kulturowego kontekstu w badaniach prowadzonych przez psychologów stanowiło podstawowy powód częstej krytyki ich osiągnięć. Przybierała ona różne formy i nawiązywała do wielu aspektów. Przykładowo: Tim Waller zauważył, że choć w psychologii rozwój ujmuje się jako spektrum procesów społecznych, emocjonalnych, kognitywnych, intelektualnych, psychicznych i fizycznych, to jednocześnie zawęża się ich znaczenie i ogranicza

relacje zachodzące między nimi. W rezultacie odkrycie przez psychologów powtarzalnych wzorców biologicznych przyczyniło się do zbyt-niego uproszczenia codziennej rzeczywistości życia dzieci (Waller, 2009, s. 4). Z kolei Maria Garbula i Małgorzata Kowalik-Olubińska przywoływały badania podające w wątpliwość uniwersalność psychologicznych teorii rozwoju. Już w latach 40. XX wieku podważano zasadność niektórych elementów teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta, teorii rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga czy teorii przywiązania Johna Bowlby'ego (Garbula, Kowalik-Olubińska, 2012, s. 25–26). Krytycy przekonywali, że ignorowanie praktyk socjalizacyjnych i wychowawczych w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem oraz nieuwzględnienie ich kulturowego zróżnicowania może prowadzić do zbyt jednostronnego formułowania wniosków na ich temat (Garbula, Kowalik-Olubińska, 2012, s. 25–26). W tym kontekście Martin Woodhead zwrócił uwagę na uniwersalny model dzieciństwa wykreowany przez psychologię rozwojową. Upowszechnione koncepcje dziecka i dzieciństwa zaczęto postrzegać jako standardowe przedstawienia społeczności, których tradycja i kultura dalece odbiegały od wizji krajów amerykańskich i europejskich. Zatem stosowanie „właściwych” i „dobrych” praktyk edukacyjnych oraz wychowawczych bez uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego jest problematyczne i może prowadzić do formułowania ocen dyskredytujących miejscowe praktyki wychowawcze (Woodhead, 1999; za Garbula, Kowalik-Olubińska, 2012, s. 26).

Helen Penn też zauważyła, że sytuacja i warunki życia większości dzieci na całym świecie znacznie różnią się od tych, którym poświęcono europejskie i amerykańskie studia. Przykładowo: wizja dobrostanu (ang. *well being*) dziecka w Indiach diametralnie odbiega od tej promowanej w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej (Penn, 2005).

Podobnie Rachela Burr zwróciła uwagę na implikacje uprawnienia uniwersalnego obrazu dzieciństwa zachodniego w krajach innych niż zachodnie. Autorka w swoich analizach odwołała się do założeń *Konwencji o prawach dziecka*, ratyfikowanej przez niemalże wszystkie kraje świata. Na przykładzie lokalnych praktyk konstruowania dzieciństwa w Wietnamie podważyła walor uniwersalności dziecięcych praw zapisanych w przywołanym dokumencie. Okazało się bowiem, że wspomniana

konwencja opisuje odmienny model dzieciństwa od tego utrwalonego przez wietnamskie obyczaje i prawo krajowe:

W rzeczywistości KPDONZ nie wywiera zamierzonego wpływu w Wietnamie, dlatego że to raczej wciąż uwarunkowane lokalnymi praktykami kulturowymi nastawienia wobec dzieci, a nie fakt ratyfikacji KPDONZ[,] nadają kierunek polityce społecznej tego kraju (Burr, 2008, s. 217).

Najbardziej zagorzałymi rzecznikami tej konwencji, jednocześnie wykazującymi największą skłonność do okazywania dzieciom należnego szacunku i uwzględniania ich życzeń, byli przedstawiciele międzynarodowych agencji pomocy, których wyobrażenia na temat traktowania dziecka i jego dzieciństwa w Wietnamie powstały na podstawie fragmentarycznej wiedzy o tym kraju. W rezultacie członkowie tych agencji przejawiali zachowania lekceważące miejscowe tradycje i ignorujące specyfikę kulturową (Burr, 2008, s. 216–217).

Również w opinii Eriki Burman – jednej z czołowych przedstawicielek krytycznego nurtu psychologii rozwojowej – założenie dotyczące uniwersalnych modeli rozwoju przyniosło niepokojące konsekwencje. Jej zdaniem jednostki i grupy społeczne niemieszczące się w wyznaczonych ramach modelu idealnego zaczęto traktować jako patologiczne. W ten sposób psychologia stała się nauką „normalizującą i homogenizującą zróżnicowaną przecież w zakresie tempa, rytmu i dynamiki rozwoju populację dzieci i młodzieży” oraz nauką, „która traktuje różnice za stan niepokojący, a nawet, wymagający korekty i kompensacji, stan patologiczny” (Burman, 1994; za: Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012, s. 27).

Z kolei Helen Penn nawiązała do uprawomocnienia przez nauki psychologiczne terminów jak takich *normalność* i *dewiacja*. Dzieci będące „w normie”, niezależnie od kontekstu sytuacyjnego i kulturowego, w określonym czasie przechodzą z jednego stadia rozwojowego w kolejne, zgodnie z wyznaczonymi normami – ich rola jest pasywna. Co więcej, przypadki znajdujące się poza normą, czyli odstające od prawidłowego rozwoju, uznaje się za dewiacje. Autorka zauważyła, że najbardziej uderzającą implikacją pojęcia normalności jest pojęcie nienormalności. Natomiast w rzeczywistości oba terminy nie istnieją – są jedynie

tworami nauki, mieszkanką historycznie utrwalonych sądów i średnich statystycznych (Penn, 2005, s. 7).

Również Nicolas Rose nawiązał do procesu formalizowania norm przez psychologów. Wskazał na rolę, jaką odgrywały kliniki i przedszkola w stwarzaniu warunków do prowadzenia badań przez psychologów rozwojowych. Wskazane placówki dysponowały przestrzenią, w której wyspecjalizowana kadra ekspertów mogła prowadzić badania porównawcze i obserwację dużej liczby dzieci będących w wieku tym samym bądź różnym. Jak zaznaczyła Dorota Klus-Stańska: „Edukacja to miejsce, które, jak żadne inne, wytworzyło praktyki zobowiązania do tego, co w określonym paradygmacie nazwano rozwojem” (2013, s. 87). Dzięki podjętym działaniom sformułowano pewne ogólne wytyczne określane jako normy:

Zebranie porównywalnych informacji dotyczących dużej liczby osobników oraz analiza owych danych przeprowadzona w sposób umożliwiający skonstruowanie norm dały podstawę do przeprowadzenia standaryzacji i normalizacji. Norma rozwojowa ustanowiła standard oparty na przeciętnych zdolnościach lub wynikach osiągniętych przez dzieci w określonym wieku przy wykonywaniu specyficznych zadań albo wyszczególnionych operacji (Rose, 1990; za: Jenks, 2008, s. 117).

W ten sposób „normalność” każdego dziecka mogła zostać oszacowana przez zestawienie jego wyników z wcześniej opracowanymi wskaźnikami. Helen Penn wskazała na korzyści, które określonym grupom społecznym przyniosło zdefiniowanie terminu *normalność*. Specjaliści – wykwalifikowane osoby – przygotowali narzędzia pozwalające na wyznaczanie i definiowanie norm rozwojowych. Te narzędzia umożliwiły sprawowanie kontroli i władzy użytkującym je osobom. W ten sposób psychologia stała się potężną i szanowaną nauką, a psychologowie zaczęli rościć sobie prawo do decydowania o tym, co mieści się w wytycznych przez nich normach, a co znajduje się poza nimi (Penn, 2005, s. 7).

Potoczny język i myślenie współczesnych społeczeństw nasycono wyobrażeniami na temat dziecka i dzieciństwa. Ciągły kontakt z dzieckiem oraz własne doświadczenia z dzieciństwa przyczyniły się do

kategoryzacji tego okresu jako normalnego i przypisania mu atrybutu naturalności. Podobne zresztą stało się z kategoriami płci i przynależności rasowej. Chris Jenks podkreślił, że:

Tego rodzaju sposoby rozumienia dzieciństwa w ramach zbiorowej świadomości organizują się wokół jednej z najbardziej zniewalających metafor współczesnej kultury – metafory „wzrostu”. Związane z tą metaforą fizyczne oznaki zmian anatomicznych, które towarzyszą dzieciństwu, uważane są za wskaźniki awansu społecznego, dzięki czemu „naturalne” i „społeczne” komponenty kategorii dzieciństwa zlewają się w jedną, nie-rozerwalną całość (2008, s. 114).

W ten sposób psychologia rozwojowa upowszechniła przekonanie o atrakcyjności biologicznych zmian nazywanych wzrostem dziecka, a także o stopniowym dziecięcym dochodzeniu do rozumności i racjonalności reprezentowanej przez dorosłych (Jenks, 2008, s. 114). Warto też zauważyć, że XIX- i XX-wieczne psychologiczne koncepcje rozwoju dziecka łączyły się z teorią uczenia się, powstała w podobnym czasie: „natura dziecka predysponuje je do rozwijania się w toku przechodzenia przez dające się zidentyfikować stadia niezależnie od kontekstu społeczno-kulturowego” (Garbula, Kowalik-Olubińska, 2012, s. 25). Oznacza to, że modele nauczania dziecka zostały zdeterminowane przez prawidłowości procesów biologicznych rozwoju człowieka.

W podsumowaniu warto podkreślić, że chociaż badania psychologów rozwojowych prowadzono przede wszystkim w społeczeństwach zachodnich, to upowszechniony model dzieciństwa rościł sobie prawo do swoiście rozumianej uniwersalności oraz przyczynił się do unifikacji różnorodności rozwoju dzieci, ponieważ lekceważył społeczny i kulturowy kontekst. Przywołane egzemplifikacje krytyki w traktowaniu dziecka i dzieciństwa przez psychologię rozwojową stały się punktem wyjścia do sformułowania założeń ujęcia społeczno-kulturowego opisanego w dalszej części.

1.4.2. UJĘCIE SPOŁECZNO-KULTUROWE I „NOWA” SOCJOLOGIA DZIECIŃSTWA

1.4.2.1. WYŁONIE NIE SIĘ NOWEGO PODEJŚCIA W BADANIACH NAD DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM

W XIX wieku wizja dziecka i dzieciństwa podlegała znacznym przeobrażeniom – dzieciństwo zaczęło funkcjonować w świadomości społeczeństwa jako samodzielny etap. Lata 80. i 90. XX wieku należy uznać za okres przełomowy dla badań nad dzieciństwem zorientowanych społecznie i kulturowo. Rozwój nowych perspektyw i koncepcji badawczych spowodował, że XIX- i XX-wieczna dominacja podejścia psychologicznego została przełamana – przed badaczami otworzyły się nowe możliwości, a same badania stały się interdyscyplinarnym polem dociekań (Waller, 2009, s. 4). Tym samym, wraz z odkryciami socjologów, antropologów czy historyków, znaczenie dotychczas przypisywane osiągnięciom psychologii rozwojowej zostało powtórnie przemyślane. W wątpliwość podano założenia dotyczące uniwersalności dzieciństwa czy zależności rozwoju wyłącznie od procesów biologicznych.

Badania prowadzone przez grono zachodnich naukowców w latach 70., 80. i 90. XX wieku doprowadziły do uprawomocnienia społeczno-kulturowego podejścia do studiów nad dzieckiem (Jenks, 1982, 2008; Qvortrup, 1993, 2003; Woodhead, 1998; Mills, Mills, 2000; Wyness, 2000; Kehily, 2003; James, James, 2004; Prout, James, 2008; Corsaro, 2015; Mayall, 2010). Jak stwierdził Chris Jenks: „Dzieci, całkiem po prostu, nie zawsze i wszędzie rozumiane są jednakowo” (2008, s. 112). W interdyscyplinarnym ujęciu społeczno-kulturowych badań nad dzieciństwem duże znaczenie zyskały nowe socjologiczne teorie dzieciństwa⁹. Istotnym punktem zwrotnym było wydanie w 1990 roku książki *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (Konstruowanie i rekonstruowanie dzieciństwa. Współczesne problemy w socjologicznych studiach nad dzieciństwem) pod

⁹ Niektórzy autorzy posługują się kategorią socjokulturowych badań nad dzieciństwem (Kehily, 2008; Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012).

redakcją Alana Prouta i Allison James. Publikacja zawiera zbiór esejów eksponujących zmiany zachodzące na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat w tego typu badaniach, które przeanalizowano z perspektywy kultury krajów zachodnich. Książka przyczyniła się do wyłonienia tzw. nowego paradygmatu, czyli „nowej” socjologii dzieciństwa (James, Prout, 2008). Odmienność psychologicznych i socjologicznych ujęć dziecka i jego dzieciństwa może stanowić rozumienie sytuacji związanej z nabywaniem umiejętności chodzenia. Psycholodzy rozwojowi tę zdolność rozwiniętą u 11-miesięcznego dziecka będą przypisywać prawom rządzącym jego naturalnym rozwojem. Z kolei przedstawiciele „nowej” socjologii dzieciństwa upomną się o rolę i kontekst społecznych doświadczeń, takich jak kontakt dziecka z rodziną i rówieśnikami (Corsaro, 2015). Wyłonienie się nowego nurtu wspomógł rozwój teorii naukowych, m.in. interakcjonizmu symbolicznego, fenomenologii, antropologii edukacji czy feministycznych teorii krytycznych.

Alan Prout i Allison James w przywołanej pracy wskazali na następujące, kluczowe cechy nowego paradygmatu:

1. Dzieciństwo jest konstruowane społecznie. Oznacza to, że jest postrzegane jako społeczny i kulturowy konstrukt społeczeństw. Dorosłych od dzieci odróżniają biologiczne cechy wskazujące na niedojrzałość dzieci pod tym kątem.
2. Dzieciństwo podlega analizom społecznym, w których należy rozpatrywać zmienne takie jak klasa, pochodzenie, płeć. Zatem nie istnieje jeden spójny fenomen dzieciństwa, a należy raczej mówić o różnych dzieciństwach.
3. Dzieciństwo, związki między dziećmi a społeczeństwem oraz same kultury dziecięce wymagają prowadzenia badań również z udziałem dzieci. Punkt widzenia dorosłych nie może stanowić jedynej dominującej perspektywy. Dzieci nie są jedynie pasywnymi obiorami społecznych struktur i procesów, lecz aktywnymi podmiotami konstruującymi rzeczywistość i społeczeństwo oraz nadającymi im własne znaczenia.
4. Etnografia stanowi przydatną perspektywę w badaniach nad dzieciństwem. To podejście umożliwia partycypację dzieci w bada-

niach w zakresie większym niż w przypadku stosowania tradycyjnych metod i technik gromadzenia danych, np. kwestionariusza ankiety. Tym samym za sprawą metod etnograficznych dzieci mogą bezpośrednio zabrać głos w sprawach dla nich ważnych.

5. Dzieciństwo należy rozumieć jako fenomen. Zajmowanie się nowym paradygmatem socjologii dzieciństwa przekłada się na zaangażowanie się badaczy w procesy konstrukcji i rekonstrukcji postrzegania miejsca dziecka w społeczeństwie (2008, s. 8–9).

Berry Mayall nowe ujęcie w badaniach nad dzieciństwem nazwała „dziecięcym dzieciństwem” (1994; za: Jenks, 2008, s. 128). Z kolei Chris Jenks opisał je następująco:

Wzorem oświeconego antropologa odstępujemy od narzucania naszych własnych konstruktów i transformacji na działania dziecka i podejmujemy próbę traktowania dziecięcych relacji i objaśnień jako pełnowartościowych. W granicach tego modelu dzieci nie są rozumiane jako „kulturowo niedorozwinięte” – to znaczy, nie wychodzimy od przesłanki, że dzieci dysponują jedynie niefortunnym, mitologicznym, powierzchownym lub nieracjonalnym rozumieniem reguł życia społecznego. Ich światy to realne obszary, jak nasze własne światy, które wymagają zrozumienia wedle swoich własnych prawideł (2008, s. 128).

Jak podkreślił Chris Jenks, poważne traktowanie dzieci w ramach społeczno-kulturowych modeli nie tyle odnosi się do ich niepoważnego ujmowania przez inne stanowiska, ile ma na celu podkreślenie znaczenia dziecięcych poglądów i ich autonomii oraz różnic występujących między nimi (2008, s. 128).

Istotny obszar w społecznych badaniach nad dzieciństwem stanowi kulturowa polityka dzieciństwa, na ogół pomijana w ujęciu psychologicznym. Alan James i Adrian L. James zwrócili uwagę, że w kulturowych badaniach polityki dzieciństwa szczególnie istotne są trzy składowe. Po pierwsze – istotne okazuje się rozpoznanie i zrozumienie warunków życia dzieci, czyli kulturowych determinantów ich dzieciństwa. To założenie nakłada na badacza konieczność głębokiego przyjrzenia się

środowisku i codziennej rzeczywistości współkonstruowanej przez dzieci. Badacz powinien podjąć próby rozpoznania znaczeń przypisywanych na przestrzeni wieków społecznemu statusowi dzieci i ich aktywności. W badaniach tego typu należy zatem uwzględnić kategorie takie jak: gender, pochodzenie klasowe i etniczne dzieci, strukturę rodziny, szkoły, społeczności, w której żyją, wymiary oraz rodzaje relacji dzieci i dorosłych, a także związki między koncepcjami edukacji, systemem zdrowia, dyskursami religijnymi a sytuacją dzieci. Zadanie badacza polega zatem na krytycznej analizie politycznych, ekonomicznych i kulturowych uwarunkowań życia dzieci. Po drugie – badania nad kulturową polityką dzieciństwa powinny dążyć do identyfikacji procesów, w ramach których przywołane kulturowe determinanty konstruują określone dzieciństwo. Decydujące znaczenie zdają się mieć tu obowiązujące prawo i polityka, regulujące społeczny porządek. Po trzecie – kluczowe znaczenie ma postawa badacza, czyli jego motywacja, chęci i kompetencje do prowadzenia badań. Wiąże się to z możliwościami rozpoznania znaczeń nadawanych przez dzieci oraz dziecięcych doświadczeń w odniesieniu do różnych elementów determinujących ich dzieciństwo. W tym celu badacz powinien przyjrzeć się ramom, przez które dzieci postrzegają i rozumieją same siebie, oraz procesowi społecznego kształtowania, regulowania i kontrolowania tych ram. Jak zaznaczyli Jamesowie, zaproponowana przez nich koncepcja badań nad kulturową polityką dzieciństwa uwzględnia dynamikę relacji trzech wymienionych składowych, a także wzajemność i różnorodność sił oraz kierunków ich oddziaływań. Próby badania polityki dzieciństwa mogą okazać się kluczowym krokiem w wyjaśnieniu kształtowania się fenomenu dzieciństwa na przestrzeni lat oraz w zrozumieniu zmian w jego pojmowaniu, jakie nastąpiły w wyniku rozwoju dziedzin wiedzy z nim powiązanych (James, James, 2004, s. 3–5).

1.4.2.2. EWOLUCJA ZNACZENIA DZIECIĘCEJ SPRAWCZOŚCI, PARTYCYPACJI I SOCJALIZACJI

W „nowej” socjologii dzieciństwa odmiennego znaczenia nabierają kategorie społeczne dotychczas zarezerwowane dla dorosłych – partycypacja

(ang. *participation*) i sprawczość (ang. *agency*). Sprawczość jest rozumiana jako zdolność dzieci do podejmowania skutecznych działań w świecie, w którym żyją. W „nowej” socjologii dzieciństwa uznaje się, że dzieci mają tę kompetencję od narodzin (Waller, 2009, s. 7). Zdaniem Berry Mayall skupienie uwagi na dziecięcej sprawczości oddziałuje na wizerunek dziecka i dzieciństwa kształtowany politycznie i społecznie. Dzieci – społeczni aktorzy – mogą na równi z dorosłymi wyrażać swoje opinie i demonstrować swoje przywiązanie. W taki sposób podejmowane przez nie działania i nawiązywane interakcje wpływają na dorosłych i ich decyzje oraz oddziałują na społeczne normy. Oznacza to nie tyle, że władza i decyzyjność zostają całkowicie oddane w ręce dzieci, ile że ich zdanie i opinie, które wyrażają, są respektowane, rozważane i analizowane przez dorosłych oraz w miarę możliwości uwzględnianie w aktualnej polityce państwa (Mayall, 2010, s. 22).

W modelu „nowej” socjologii dzieciństwa dzieciom nadaje się szczególny status również w kontekście ich partycypacji w życiu publicznym, społecznym i obywatelskim. Ich kompetencje do uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej i globalnej uznaje się na równi z kompetencjami dorosłych, a sama partycypacja staje się procesem właściwym także dla nich. Wizję dzieci jako aktywnych i zaangażowanych aktorów życia społecznego przeciwstawia się dotychczasowemu obrazowi istot nieporadnych, zależnych od woli i opieki dorosłych. Tym samym eksponuje się pozycję dzieci jako istot już „będących”, a nie – dopiero „stających się”. Dzieci okazują się ważnymi aktorami społecznymi: to aktywni członkowie społeczeństwa i uczestnicy życia społecznego, oddziałujący na rzeczywistość i podejmujący decyzje przynoszące realne zmiany. Darzy się je zaufaniem, postrzega się jako ekspertów kształtujących otaczającą rzeczywistość. Dzieci i ich dzieciństwo nie są zatem stałymi wytworami o niezmiennych właściwościach, lecz podlegają nieustannym przeobrażeniom: są konstruowane, a następnie rekonstruowane dla dzieci i przez dzieci (Prout, James, 2008, s. 7). W ten sposób badacze wyeksponowali istnienie wielu dzieciństw, ich różnorodność oraz kontekstualne usytuowanie.

W „nowej” socjologii dzieciństwa odmienne znaczenie przypisuje się też socjalizacji. Poszczególne dyscypliny nauki zajmują się różnymi

wymiarami i aspektami tego procesu. Antropolodzy społeczni zwracają uwagę na enkulturację, czyli przyswajanie określonej kultury i jej wartości. W ujęciu feministycznym, reprezentowanym m.in. przez Maggie Humm, socjalizacja oznacza „wpajanie dzieciom (od samego urodzenia) wartości nacechowanych płciowo” (1993, s. 220). Z kolei pedagodzy badają nie tyle socjalizację, ile wychowanie, rozumiane jako „intencjonalne, przemyślane i skrupulatnie zaplanowane działanie socjalizacyjne” (Szlendak, 2012, s. 214–215). Socjologodzy szczególnie interesują się internalizacją norm, reguł i wartości regulujących życie określonych zbiorowości, a socjalizację ujmują jako proces niezwykle skomplikowany, trwający przez całe życie jednostki i przebiegający w grupach, instytucjach i organizacjach, z którymi zbiorowość ma do czynienia. Socjalizacja zazwyczaj kojarzy się z procesami uczenia się, międzypokoleniową transmisją kultury i kształtowaniem osobowości. W ujęciu socjologów może oznaczać

[...] podstawowy proces społeczny, w którego ramach jednostka wchodzi w społeczeństwo, osiąga integrację z grupą i nabywa kulturę poprzez uczenie się w trakcie interakcji z innymi ludźmi (Szlendak, 2012, s. 214).

Chris Jenks zwrócił uwagę na dwa sposoby konceptualizacji socjalizacji przez socjologów. Pierwszy z nich – określany mianem tradycyjnego – przedstawia ten proces jako internalizację presji społecznej. Jest to rodzaj transferu, który odbywa się w kierunku z zewnątrz do wewnątrz, co sprawia, że normy społeczne pod zewnętrznym kierownictwem zostają uwewnętrznione, zinternalizowane przez jednostkę. Takie ujęcie socjalizacji ma swoje korzenie w socjologii strukturalnej i teorii systemów. Drugi sposób odnosi się do procesów negocjacji członkostwa jednostki w grupie społecznej i tym samym można go określić jako mniej tradycyjny. To podejście wywodzi się z interakcjonizmu symbolicznego, uwypuklającego interakcyjną kompetencję człowieka, oraz ze szkoły chicagowskiej, uwzględniającej społeczną psychologię dynamiki grupy. Tym samym – jak zaznaczył Chris Jenks – ta perspektywa socjalizacji raczej nawiązuje do dorosłych, a także, co więcej, wykazuje zbieżność z opisanym tradycyjnym ujęciem. Jak stwierdził autor:

Wysoce pouczające jest to, że we wszystkich manifestacjach modelu społecznego rozwoju dziecka (to znaczy teorii socjalizacji), odbywających się w wielu nurtach socjologii, dzieci zajmują wiele miejsca lub wcale się o nich nie wspomina (Jenks, 2008, s. 125).

Jeżeli rozważania na temat dziecka były już podejmowane, to najczęściej działało się to w zakresie socjologii rodziny, czyli „najobszerniejszego z socjologicznych parasoli” (Jenks, 2008, s. 125). Należy zauważyć, że współcześnie przedstawiciele zachodnich teorii socjologicznych odchodzą od tradycyjnych, liniowych ujęć procesu socjalizacji, zgodnie z którymi dziecko jest włączane przez społeczeństwo i trenowane do bycia dorosłym. Odmienne rozumienie socjalizacji jest przyjmowane w teoriach konstruktywistycznych, w których dziecko odgrywa rolę aktora społecznego, współdziała z dorosłymi i rówieśnikami, aktywnie poszukuje swojego miejsca w społeczeństwie i świecie, oddziałuje na rzeczywistość i kształtuje ją (Corsaro, 2015, s. 7). Chris Jenks zaznaczył, że:

Spółeczni konstruktywiści muszą zawiesić założenia o istnieniu i sprawczej mocy struktury społecznej, która czyni swoje przedmioty, jak dzieciństwo, takimi, jakimi są. [...] Model ten jest z gruntu hermeneutyczny i jako taki wyznacza ekscytującą perspektywę nowego rozwoju, nowych form i nowych interpretacji. Rozsądza on konwencjonalne standardy osądu i prawdy (2008, s. 126).

Konstruktywiści społeczni zakładają, że dzieci są nie tyle kształtowane przez siły społeczne bądź siły natury, ile tworzą własne znaczenia w świecie dorosłych i wchodzą z nimi w interakcje (Jenks, 2008, s. 127). Konstruktywistyczne ujęcie socjalizacji stało się punktem wyjścia dla Williama Corsaro. Autor zaproponował własną koncepcję tego procesu. Zwrócił uwagę na niedostateczny zakres uwzględnienia roli szerszych kręgów społecznych w dotychczasowych modelach socjalizacji. Jak pisał: „akcent położony na znaczenie kolektywnych i wspólnych procesów w społecznym ujęciu socjalizacji jest niewystarczający dla konstruowania nowej socjologii dzieciństwa” (Corsaro, 2015, s. 18; zob. Nowicka, 2011, s. 139–153). Zdaniem Williama Corsaro w socjologicznych

teoriach dzieciństwa powinno się zaprzestać traktowania dziecka i jego społecznego rozwoju jako internalizacji umiejętności i wiedzy dorosłych. Autor zaproponował, aby pojęcie socjalizacji zastąpić określeniem *interpretatywnej reprodukcji*. Według niego socjalizacja zbyt mocno kojarzy się z trenowaniem i przygotowywaniem dziecka do dorosłego życia. Natomiast w interpretatywnej reprodukcji nacisk kładzie się nie tylko na odtwórczy charakter działań dzieci, lecz także na ich kreatywność i zaangażowanie w tworzenie własnej kultury rówieśniczej oraz kultury dorosłych (Corsaro, 2015, s. 24–26). Dzieci przystosowują, redefiniują, interpretują, negocjują i dzielą kulturę z dorosłymi i rówieśnikami. Z jednej strony – podlegają jej oddziaływaniom, z drugiej – nadają jej własne znaczenia i przyczyniają się do zmiany kulturowej. W taki sposób na drodze kolektywnego działania każdorazowo wytwarzają unikatową i oryginalną kulturę grup rówieśniczych, dorosłych i codzienności (Corsaro, 2015, s. 18).

W podsumowaniu warto podkreślić, że chociaż zarówno psychologia, jak i nauki społeczne wraz z naukami o kulturze wniosły znaczący wkład do współczesnego rozumienia dzieciństwa, to XIX- i XX-wieczną praktykę badań nad dzieckiem i dzieciństwem w znacznym stopniu zdominowały osiągnięcia psychologii rozwojowej. Z kolei rozwinięta w drugiej połowie XX wieku krytyka tego rodzaju badań psychologicznych przyczyniła się do porzucenia perspektywy uniwersalnego modelu dzieciństwa na rzecz dostrzeżenia wielości dzieciństw. Potraktowanie dzieciństwa jako społeczno-kulturowego konstruktu zależnego od określonych warunków i czasu sprzyjało rozwojowi interdyscyplinarnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem.

1.4.3. REFLEKSJA NAD KRYTYKĄ PSYCHOLOGII ROZWOJOWEJ I UJĘCIEM SPOŁECZNO-KULTUROWYM

Współcześnie badacze coraz liczniej kwestionują nie tylko uniwersalność psychologicznych koncepcji dziecka i dzieciństwa, lecz także kategorie sformułowane w ich ramach, takie jak naturalność, normalność czy rozwój. W wątpliwość podaje się także słuszność pojęcia rozwoju

dziecka i kwestionuje w ten sposób przydatność kierunkowych badań. Jak zaznaczył Tim Waller, takie podejście nie powinno być jednak równoznaczne z całkowitym odrzuceniem koncepcji zachodzenia zmian w rozwoju jednostki. Zmiany w rozwoju człowieka niezaprzeczalnie się dokonują, w związku z czym należy nie tyle całkowicie pominąć ich znaczenie, ile raczej przewartościować to nadawane im przez psychologię rozwojową (Waller, 2009, s. 4). Zaprezentowane stwierdzenie stanowi – z jednej strony – wprowadzenie do refleksji nad krytyką osiągnięć psychologii rozwojowej w zakresie badań nad dzieckiem i dzieciństwem, dokonaną przez przedstawicieli nauk społeczno-kulturowych, a z drugiej – jest punktem wyjścia do krytyki osiągnięć badaczy społeczno-kulturowych w nawiązaniu do tego rodzaju badań.

Valerie Walkerdine w rozważaniach dotyczących psychologicznych badań nad dzieciństwem zwróciła uwagę na możliwości i kierunki ich rozwoju. Zaznaczyła, że socjologiczne badania nad dzieciństwem wzmacniają i podtrzymują dualistyczną tendencję skoncentrowaną wokół „podziału na to, co nazwano socjologią, i to, co nazwano psychologią, skłaniając się niezmiennie ku chęci wyjaśnienia dzieciństwa na sposób socjologiczny” (Walkerdine, 2008, s. 136). Skutki tej tendencji są dwojakie. Po pierwsze – dąży się do wyparcia z dyskusji nad dzieckiem i dzieciństwem tego, co psychologiczne, a po drugie – skłania do zastąpienia badań psychologii rozwojowej zestawem „twardych faktów” zaczerpniętych np. z neurokognitywistyki (Walkerdine, 2008, s. 136). Również Nick Lee trafnie zauważył, że niektórzy autorzy opracowań socjologicznych nie uwzględniają możliwości wewnętrznego przekształcenia się samej psychologii rozwojowej, co przeszkadza wyjściu poza te dualistyczne ramy (2001; za: Walkerdine, 2008, s. 136). Valerie Walkerdine skoncentrowała się na potencjalnych korzyściach dla studiów nad dzieciństwem, które te zmiany mogłyby przynieść (2008, s. 136). W odniesieniu do dorobku jednego z najbardziej znanych psychologów rozwojowych – Jeana Piageta – stwierdziła, że jego

[...] koncepcję rozwoju można uznać za pierwowzór teoretycznych ujęć psychologii rozwojowej w tym względzie, iż przyjmuje ona rozwojowe podejście do racjonalności czy inteligencji, wynikające z założenia na

temat adaptacji struktur poznawczych do struktury świata fizycznego (Walkerdine, 2008, s. 140).

Jean Piaget zakładał, że odpowiednio zaaranżowane środowisko rozwoju dziecka wywołuje kolejne zmiany w jego strukturach umysłowych, a efektem końcowym tych procesów jest osiągnięcie dojrzałej racjonalności. Autorka w swojej analizie koncepcji Jeana Piageta nawiązała do prawd implikowanych przez tę koncepcję. Przykładowo: poprawnie wykonanie eksperymentu przez dziecko doprowadziło do przekonania, że teoria sprawdza się w praktyce, więc należy uznać ją za prawdziwą. Jednak – jak zaznaczyła Valerie Walkerdine – w rzeczywistości nie istnieje bezwzględne powiązanie między poprawnym wykonaniem eksperymentu przez dziecko a czymś, co w teorii nazwano rozwojem. Tym samym wykonywane przez dziecko zadanie pełni funkcję punktu odniesienia do układu teoretycznego, mającego potwierdzić wcześniej przyjęte założenia dotyczące natury umysłu dziecka, dzieciństwa i rozwoju. Jak stwierdziła: „żadna z tych rzeczy nie jest jednak, tak naprawdę, dana a priori” (Walkerdine, 2008, s. 141). Valerie Walkerdine wskazała przez to, że twierdzenia Jeana Piageta nie mają charakteru uniwersalnych i ponadczasowych prawd naukowych, a zostały wytworzone w określonym momencie historycznym jako efekt działania relacji wiedzy i władzy, rozumianych w ujęciu zaproponowanym przez Michela Foucaulta. Oznacza to, że przez umiejscowienie relacji wiedzy i władzy w samym centrum koncepcji Jeana Piageta możliwe jest wytłumaczenie, „jak i dlaczego występujące tu szczególne roszczenie prawdziwości zostało zdogmatyzowane jako bezwzględny fakt” (Walkerdine, 2008, s. 141). Na tej podstawie Valerie Walkerdine sformułowała wnioski mające istotne znaczenie dla ustalenia miejsca i roli socjologii, psychologii oraz innych nauk w studiach nad dzieciństwem. W wielu „nowych” socjologicznych podejściach do dzieciństwa akcentuje się podmiotową aktywność dziecka. Natomiast ważniejsze wydaje się potraktowanie konstruktów dzieciństwa jako elementu relacji wiedzy i władzy. Stąd też wynika, że jakakolwiek ponadczasowa prawda o dziecku i dzieciństwie – czy to psychologiczna czy socjologiczna – nie istniała, nie istnieje i nie może istnieć. Bardziej zasadne jest zatem skoncentrowanie się na różnych sposobach rozumienia

konstruktów dziecka i dzieciństwa, zależnych od czasu i miejsca, a także refleksja nad zasadnością tego, jakie dzieciństwo należy tworzyć i czy w ogóle należy je tworzyć (Walkerdine, 2008, s. 141).

Do badań Jeana Piageta odniósł się także Martin Woodhead, który zwrócił uwagę na inny niż Valerie Walkerdine aspekt ich socjologicznej krytyki. Wielu autorów w refleksji nad osiągnięciami Jeana Piageta zlekceważyło znaczenie motywów rozpoczęcia przez niego studiów nad dziecięcym myśleniem i uczeniem się. Tymczasem Martin Woodhead zaznaczył, że:

[...] podejście Piageta było podejściem skoncentrowanym na dziecku (child-centered), przyjętym w celu wzbudzenia większego poważania dla kwestii myślenia i zachowań dzieci oraz w celu podjęcia próby zrozumienia dziecięcego widzenia rzeczywistości wedle zasad wyznaczonych przez jego specyfikę (2003; za: Kehily, 2008, s. 24–25)¹⁰.

Należy także zwrócić uwagę, że w ujęciu psychologii rozwojowej dziecko zazwyczaj traktuje się jako stopniowo upodabniające się w zachowaniu oraz sposobach poznania rzeczywistości do racjonalnego i cywilizowanego człowieka dorosłego. W ten sposób sugeruje się odmiennność myślenia dzieci i dorosłych, a różnice między nimi uznaje się za naturalny brak, który jest wyrównywany w trakcie dorastania. Allison James i Alan Prout uznali, że takie rozróżnienie nadało dzieciom status istot „dążących do człowieczeństwa”, a nie – istot „już będących” (Walkerdine, 2008, s. 141–142). Z kolei Nick Lee stwierdził, że w ten sposób przywołani teoretycy w pewnym sensie wylewają dziecko z kąpielą. Autor rozważał:

[...] jak dziecko, które jest już „istotą” może się zmienić, jeżeli zmiana ta nie jest pomyślana jako uzupełnienie naturalnego braku? Jakie znaczenie miałyby mieć „dorastanie”, gdybyśmy zdystansowali się do ujęć socjali-

¹⁰ Należy zauważyć, że takie rozumienie towarzyszyło pedagogom akcentującym znaczenie teorii konstruktywistycznych dla rozwoju dziecka i okazało się niezwykle odkrywczym dla praktyki edukacyjnej – co opisano w dalszej części tego rozdziału.

zacji i rozwoju obecnych w dominujących konstruktach teoretycznych (Lee, 2001; za: Walkerdine, 2008, s. 142).

Przykładowo: z założenia, że stan dorosłości oznacza stabilność, wynika postrzeganie dzieciństwa, a także starości, jako niestabilnych etapów. W tym ujęciu zarówno dzieci, jak i seniorzy potrzebują „suplementacji”. Według Valerie Walkerdine stwierdzenie, że dorosłość jest stanem stabilnym, a dzieciństwo – stanem niestabilnym, jest możliwe jedynie wtedy, kiedy uzna się, że oba stany – stabilności i niestabilności – wytworzyła relacja władzy. Jak zauważyła: „Rzecz w tym, że rządy liberalne zależne są od sformułowania praw i odpowiedzialności, wiążących rozumne, dojrzałe (stabilne) istoty” (Walkerdine, 2008, s. 142). Tym samym niestabilność przeważnie traktują jako stan dziecinny i rozwojowo regresyjny. Autorka przeciwstawiła się pojmowaniu dorosłości wyłącznie w kategoriach stabilności i zaznaczyła, że postrzeganie jej jako stanu niestabilnego również przekłada się dla jednostki na możliwość „spełnienia się na sposób właściwy”. W tym rozumieniu stabilność dorosłych należy traktować jako pozorny stan wytwarzany w praktykach społecznych, a spełnienie dorosłości może się odbyć „poprzez uczestnictwo w praktykach uznawanych za znamionujące dorosłość” (Walkerdine, 2008, s. 142).

Valerie Walkerdine trafnie odnotowała, że Nick Lee wskazał na jeszcze jeden proces istotny z perspektywy redefiniowania znaczenia dotychczasowych procesów socjologicznych dla rozumienia dziecka i dzieciństwa. Autor zwrócił uwagę na przesunięcie i zarazem rozmycie granic między dzieciństwem a dorosłością. Przykładowo: niskie wynagrodzenie oraz trudności w zdobyciu i utrzymaniu pracy przez młodych ludzi przyczyniły się do dłuższego przebywania w domach rodziców, nawet do 30. roku życia. W tym kontekście uznaje się, że zasięg dzieciństwa definiowanego w kategoriach zależności ekonomicznej od dorosłych stale się poszerza. Zatem, jak zaznaczyła Valerie Walkerdine, chociaż psychologia rozwojowa zwykle „jawi się jako inżynieria społeczna dysponująca potężną siłą oddziaływania, przypisująca sobie władzę nad dziećmi i dorosłymi”, to argumenty wysunięte przez Nicka Lee pozwalają na zauważenie takich zmian w ekonomicznej czy

społecznej sytuacji dzieci i dorosłych, które umożliwiają wytworzenie nowych sposobów zarządzania ludźmi i obszarów funkcjonowania wiedzy i władzy (Walkerdine, 2008, s. 143).

Warto zatem powtórnie rozważyć znaczenie psychologii rozwojowej dla badań nad dzieckiem i dzieciństwem, a także na nowo przeanalizować sposoby konstruowania klasycznych elementów psychologii rozumianych jako praktyki społeczne. Należą do nich koncepcje uczenia się oraz procesy związane z emocjami (Walkerdine, 2008, s. 144). Aby było to możliwe, należy wyzbyć się myślenia opierającego się na dualizmach utrudniających dotarcie do sedna problemu. Do tych dualizmów Valerie Walkerdine zaliczyła nie tylko wspomniane próby zamiany perspektywy psychologicznej na perspektywę socjologiczną, lecz także wysiłki dążące do zastąpienia tego, co wewnętrzne, tym, co zewnętrzne, oraz tego, co indywidualne, tym, co zbiorowe (2008, s. 143–144). Myślenie pozbawione dualistycznych osądów w większym stopniu pozwoli na zogniskowanie uwagi badaczy nie tyle na podmiocie podlegającym socjalizacji, ile na społeczności lokalnej tworzącej przestrzeń dla praktyk umożliwiających zachodzenie tego procesu. Przyczyni się także do skoncentrowania się na analizie sposobów, dzięki którym ludzie w określonym wieku angażują się w życie społeczne i stają się podmiotami lokalnych praktyk społecznych (Henriques i in., 1998; za: Walkerdine, 2008, s. 144). Valerie Walkerdine stwierdziła, że zdystansowanie się do traktowania psychologii jako nauki będącej jedną ze stron dualistycznego podziału badań nad dzieckiem i dzieciństwem ma zasadnicze znaczenie dla tworzenia alternatywnych podejść psychologicznych (2008, s. 144). Wyraziła to następująco:

Nie jesteśmy już uwięzieni w paradygmacie, w którym skostniała, zuniwersalizowana psychologia rozwojowa tworzyła egzystencjalistyczne ujęcia dzieciństwa. Praktyki, w których od narodzin do śmierci jesteśmy tworzeni jako podmioty, oraz sposoby kształtowania przez owe praktyki naszych subiektywności jako istot, które jednocześnie są i stają się [...], oferują nam odmienne sposoby badania i rozumienia wielorakich i zróżnicowanych postaci dzieciństwa we wszelkich jego lokalnych odmianach i globalnych formach (Walkerdine, 2008, s. 150).

Traktowanie dzieciństwa w kategoriach zmienności i mobilności otwiera przez badaczami perspektywę wyjścia poza tradycyjne teorie rozwoju.

W refleksji nad krytyką psychologii rozwojowej warto także zwrócić uwagę na stanowisko Chrisa Jenksa, który podkreślił potrzebę zakwestionowania normatywnych podstaw psychologii rozwojowej przez teorie konstruktywizmu społecznego i teorie feministyczne. Autor nie poprzestał jednak na samej krytyce ujęcia psychologicznego, lecz podjął próby ukazania słabości niektórych socjologicznych koncepcji konstruujących dziecko i dzieciństwo. W ten sposób przeciwstawił się pozornym formom konsensusu rozumianego jako kształtowanie i uzgadnianie określonego poglądu na dziecko i dzieciństwo przez teorie społeczne (Jenks, 2008, s. 119). Jako przykład wskazał na pewne wątki związane z socjologicznymi analizami procesu socjalizacji. Zaznaczył, że:

[...] socjologiczne systemy wyjaśniania konstruowane są w odniesieniu do funkcjonowania racjonalności typowej dla dorosłych członków społeczeństwa – dzieci ujmując się zatem przeważnie w kategoriach patologii lub niezgodności w zestawieniu z założonym wcześniej modelem aktora (Jenks, 2008, s. 121).

Chris Jenks w celu poparcia swoich tez odniósł się do badań Donalda MacKaya, który także podał w wątpliwość zasadność niektórych założeń socjologicznych odnoszących się do socjalizacji. Chodzi o stwierdzenie, zgodnie z którym socjalizacja oznacza przemianę. W jej wyniku dziecko osiąga dojrzałość lub starość, a sama przemiana rozpoczyna się w momencie narodzin. Zdaniem badacza:

Stwierdzenie, że zmiany zachodzą po narodzinach, jest błahe, ale quasi-naukowe użycie terminu socjalizacji maskuje tę błahość. Rzeczywiście, badania zmian w rodzaju tych, które niesie ze sobą socjalizacja, stają wyrazem zdroworozsądkowego wyobrażenia socjologów o własnej pozycji w świecie – tzn. jako dorosłych (MacKay, 1973; za: Jenks, 2008, s. 121).

W tym kontekście Chris Jenks wskazał na źródło różnorodności konceptualnych ujęć dzieciństwa wynikającej z wieloperspektywistycznego

podejścia do badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Zwrócił także uwagę na duże zróżnicowanie socjologicznych wizji dziecka, pomimo – podzielanego przez badaczy społecznych – założenia, które dotyczy społecznego i strukturalnego charakteru przedmiotu ich badań zarówno na poziomie metateoretycznym, jak i metodologicznym (Jenks, 2008, s. 122). Przykłady to socjologiczne modele socjalizacji oparte na teoriach konstruktywistycznych oraz ujęcia dziecka w perspektywie plemiennej czy grup mniejszościowych.

Warto zatem zauważyć, że studia nad dzieckiem i dzieciństwem podejmowane z różnych perspektyw nie tylko dostarczają nowej wiedzy na temat samego dzieciństwa, lecz także eksponują rolę, jaką odgrywa ono w zrozumieniu przeobrażeń lokalnej i globalnej rzeczywistości człowieka.

1.4.4. UJĘCIE PEDAGOGICZNE

1.4.4.1. PEDAGOGICZNE BADANIA NAD DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem doczekały się wielu analiz także z pedagogicznego punktu widzenia. W tym kontekście można je określić jako współczesną kontynuację pajdocentryzmu. Bogusław Śliwerski w swojej pracy *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu* nawiązał do pedagogicznej orientacji „na dziecko jako istotę ludzką” (2007, s. 84). W ten sposób podkreślił ideę badań zogniskowanych wokół dziecka i jego rozwoju. Ponadto wskazał na nowe obszary i interpretacje w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem oraz przedstawił filozoficzne i teoretyczne konteksty pajdocentryzmu rozumianego jako nurt w pedagogice. Stwierdził, że:

pedagogika dziecka jest szczególnym prądem pedagogicznym, gdyż łączy ona w sobie to, co w naukach o wychowaniu przychodzi spoza pedagogiki, i to, co z pedagogiki wychodzi poza nauki o wychowaniu (Śliwerski, 2007, s. 22).

Z kolei Bożena Matyjas dzieciństwo uznała za nową i ważną kategorię w pedagogice, mającą niebagatelne znaczenie zwłaszcza w obszarze

pedagogiki społecznej (2008, s. 9–10). Natomiast Barbara Smolińska-Theiss – zainspirowana pracami Ludwiga Lieglego – stwierdziła, że:

Badania nad dzieckiem odwołują się do elementarnych, żywotnych dla nauki i praktyki pedagogicznej pytań o istotę wychowania, o związki dziecko – dorosły, o granice wolności i zniewolenia dziecka i dorosłego (1993, s. 12).

Autorka wyeksponowała znaczenie zwrotu w stronę podmiotowości, indywidualizmu i subiektywizmu, mającego miejsce w pedagogice wraz z końcem XX wieku. Wymienione kategorie umożliwiły pedagogom przyglądanie się dziecku i dzieciństwu z perspektywy odmiennej niż dotychczas, a także wskazały na nieznane wcześniej obszary badań. Także rozwój pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej przyczynił się do potraktowania dziecka już nie jako malucha w objęciach matki, lecz jako obywatela, klienta czy konsumenta, kształtującego własny świat (Smolińska-Theiss, 1993, s. 223). Dlatego pedagodzy rezygnowali z pozytywistycznego paradygmatu badań nad dzieckiem i dzieciństwem na rzecz odkrywania światów dziecięcych doświadczeń, przeżyć i marzeń. Nie tylko podejmowali wątki związane z wychowaniem w rodzinie i życiem szkolnym, lecz także eksplorowali społeczny świat dziecka i różne wymiary jego codzienności:

Pedagodzy niejako na nowo odkryli, że dziecko [...] jest klientem w wielorakich instytucjach, jest konsumentem różnych towarów i usług, że w różnych rejonach miast miesza subtelną sztukę z dziecięcym graffiti i zwyczajnym wandalizmem. Tworzy i niszczy (Smolińska-Theiss, 1993, s. 19–20; zob. Łaciak, 1998).

Badania obejmowały dziecięce zabawy na podwórkach, uczestnictwo w kulturze konsumenckiej czy w życiu społeczności lokalnej.

Stulecie dziecka – książkę autorstwa Ellen Key – uznaje się za jedną z przełomowych publikacji, która zmieniła pedagogiczne podejście do dziecka i dzieciństwa. Teza postawiona przez autorkę wskazywała na kres szkoły herbartowskiej i początek filozofii pajdocentryzmu.

Wraz z początkiem XX wieku dziecko traktowano jako nadzieję na lepszą przyszłość:

[...] upowszechniona przez autorkę zasada prymatu dziecka w życiu rodzinnym i społecznym oraz nierozzerwalnie związane z nią potrzeby poszanowania jego autonomii i nadania mu wolności i indywidualizmu dokonały radykalnego zwrotu w dotychczasowym sposobie myślenia o dziecku i jego miejscu w strukturze społecznej (Szczepaska-Pustkowska, 2011, s. 20–21).

Jak zaznaczyła Barbara Smolińska-Theiss, Ellen Key wierzyła, że

[...] nadchodzący wiek będzie triumfem myśli psychologicznej i pedagogicznej, że uda się wychować nowego człowieka, który położy kres wojnom, nieszczęściom i panującemu chaosowi (1993, s. 8).

Te przeobrażenia skierowały uwagę pedagogów na konieczność redefiniowania praktyki i teorii nauk o wychowaniu. Zatem również ruch pedagogiczny zainicjował nowe sposoby naukowego podejścia do dziecka. Beata Łaciak zaznaczyła, że przedstawiciele nauk pedagogicznych i psychologicznych zaczęli traktować dziecko jako „autonomiczną jednostkę, mającą indywidualne zdolności i predyspozycje, partnera umiającego dokonywać wyboru własnej drogi rozwoju” (2011a, s. 7). Dla dziecka bardziej dostępne stały się te dziedziny kultury i życia społecznego, z których wcześniej było ono wykluczone.

W wyznaczaniu nowych horyzontów pedagogicznego zwrotu ku dziecku ważną rolę odegrał Janusz Korczak, który stwierdził:

To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o – człowieku... Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć (2013, s. 28).

Jego podejście, oparte na demokratycznych prawach, uprawomocniło dziecko i dzieciństwo oraz otworzyło możliwości budowania odmiennych niż dotychczas relacji między światem dziecka a światem dorosłego:

Dorosły był już nie tylko wychowawcą, nauczycielem, przewodnikiem dziecka, nie tylko współtowarzyszem i doradcą, ale stał się tym, kto uczy się od dziecka, kto w kontakcie z najmłodszym poznaje siebie i otaczający go świat (Smolińska-Theiss, 1993, s. 5–6).

Należało zatem na nowo rozważyć nie tylko to, jak uczyć dziecko i jak uczyć się z nim, lecz także to, jak uczyć się od niego (Smolińska-Theiss, 1993, s. 6).

Barbara Smolińska-Theiss zwróciła uwagę na głębokie osadzenie pedagogicznych studiów nad dzieckiem i dzieciństwem w realiach codzienności. Jak pisała, studiowanie codzienności może polegać na odczytywaniu znaczeń nadawanych potoczności, tak jak dzieje się w przypadku etnometodologii. Jednak częściej jest to

[...] zwrot w stronę holizmu metodologicznego i próba definiowania życia dziecka w jego różnych wymiarach. Nakładają się wtedy i wzajemnie uzupełniają sprawy dotychczas uznane za nieważkie, jak np. aktywność zawodowa rodziców, postawy polityczne, przekonania religijne dorosłych i dzieci, z zagadnieniami zwyczajnymi, codziennymi, które dla pedagogiki bywały tak oczywiste, że pomijane (Smolińska-Theiss, 1993, s. 19).

Codziennność zatem stanowi tło i treść dla badań nad dzieciństwem.

Z kolei Jolanta Zwiernik wskazała na znaczenie kategorii codzienności dla pedagogicznych badań nad dzieciństwem ujmowanym jako świat przeżyć dziecka. Autorka podkreśliła potrzebę obserwowania dzieci w naturalnych sytuacjach, zwłaszcza przez badaczy dzieciństwa będących nauczycielami praktykami. Wiąże się z tym konieczność „tworzenia okazji umożliwiających dorosłemu odkrywanie znaczeń, jakie dzieci nadają podejmowanym przez siebie działaniom” (Zwiernik, 2007, s. 127).

Jolanta Zwiernik poddała refleksji projekty badawcze skoncentrowane wokół problematyki przestrzeni życia dzieci i ich codzienności, przygotowane przez jej seminarzystów. Badania studentów – na ogół etnograficzne – ukazały, jak bogaty i wielowątkowy jest świat przeżyć

dziecka. Autorka zwróciła też uwagę na codzienną praktykę nauczycielską, a mianowicie na nieadekwatny

[...] sposób pracy wielu nauczycieli skupionych na realizacji treści programowych; odgradzających się od uczniów zestawem pytań, na które oczekują odpowiedzi; pozbawionych chęci poznania dziecięcego punktu widzenia (Zwiernik, 2007, s. 134).

W ten sposób twórczą pracę nauczycieli zastępują schematyzm i rutyna.

Duże zainteresowanie kategorią dzieciństwa przejawiali również pedagodzy społeczni. W rozwoju polskiej pedagogiki społecznej niezwykle ważną i wpływową postacią była Helena Radlińska. Autorka, rozważająca społeczne środowisko wychowania i życia dzieci, akcentowała wzajemność jego oddziaływań z przekształcającymi je siłami społecznymi:

Zgodnie z fundamentalnymi stwierdzeniami Heleny Radlińskiej, pedagogika społeczna ogniskuje swoje zainteresowania wokół człowieka, a jej zadania badawcze polegają na poszukiwaniu, odkrywaniu, wspomaganiu i uruchamianiu sił ludzi i środowisk (Smolińska-Theiss, 1993, s. 34).

Helena Radlińska uważała, że siłę mają jednostki, grupy, większe zbiorowości oraz całe środowiska i społeczności ludzkie. Istnienie tej siły wiązało się z elementami współtworzącymi niewidzialne środowisko życia jednostek i grup, np. obyczajami, postawami psychicznymi, wartościami związanymi z życiem duchowym (Radlińska, 1935; za: Smolińska-Theiss, 1993, s. 32).

Barbara Smolińska-Theiss wyeksponowała liczne studia nad dzieciństwem podejmowane przez niemieckich badaczy z perspektywy pedagogiki społecznej. Wskazała na różnorodność treści i ujęć badawczych, które uwolnili. Jak stwierdziła, terminem *dzieciństwo* określa się m.in:

- przemijający etap rozwoju człowieka;
- fazę jego życia, np. okres wczesnoszkolny;
- obszar oddziaływań instytucji takich jak szkoła, związki zawodowe nauczycieli;

- teren zróżnicowanych wpływów podejmowanych z punktu widzenia udziału dziecka w życiu dorosłych, np. o charakterze politycznym;
- status społeczny umożliwiający partycypację dziecka w życiu publicznym;
- zespół doświadczeń, na które składają się interakcje z otoczeniem, rodziną, szkołą;
- rzeczywistość dziecka rozumiana jako działanie, doświadczenie, myślenie, przeżycia;
- los człowieka i część jego biografii;
- przedmiot badań analizowany z perspektyw różnych nauk (Smolińska-Theiss, 1993, s. 10–11).

Na podstawie przytoczonego zestawienia autorka wyróżniła dwa przeciwstawne ujęcia pedagogicznych badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Pierwsze z nich dotyczyło warunków rozwojowych życia dziecka – dziecko traktowano w nim jako przedmiot badań:

Termin „dzieciństwo” oznacza tutaj świadczenia na rzecz dziecka i oddziaływania dorosłych na dzieci, definiowane zwykle w psychologicznym języku czynności i zachowań (Smolińska-Theiss, 1993, s. 11).

Natomiast w drugim ujęciu dziecko traktowano podmiotowo, a jego rozwój przebiegał dzięki własnej aktywności i zaangażowaniu w kontakt z rzeczywistością. W tym sposobie rozumienia przyznawano mu rolę współobywatela, współkonsumenta, współpartnera. Przyjęcie drugiej perspektywy umożliwia skoncentrowanie się na teoriach znośących „antynomię tego, co obiektywne i subiektywne, zewnętrzne i wewnętrzne, społeczne i indywidualne” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 11). Podstawowe miejsce w tego typu badaniach zajmują kategorie takie jak doświadczenie, aktywność, działanie i przeżycia. Badacze dzieciństwa coraz częściej odrzucają dominującą rolę dorosłych, a także podają w wątpliwość zasadność i skuteczność celowego oraz planowego wychowania. Barbara Smolińska-Theiss wskazała także na niejednoznaczność pedagogicznego odczytywania relacji między dziećmi a dorosłymi.

Zaakcentowała skrajne stanowisko antypedagogiki, która neguje ingerencję oddziaływań ze strony dorosłych w świat życia dzieci. Z kolei założenie, że „świat dziecka i świat dorosłego wzajemnie się rozgraniczają, ale nie muszą się ograniczać”, pozwala przyglądać się im przez pryzmat różnic i sprzeczności, co stanowi atut badań pedagogicznych (Smolińska-Theiss, 1993, s. 11).

W nawiązaniu do zarysowanego kontekstu warto wskazać na znaczenie antypedagogiki jako „nowej filozofii życia i współżycia ludzi u progu XXI wieku” (Śliwerski, 1994, s. 11). Twórca antypedagogiki Hubertus von Schönebeck następująco opisał swoje podejście do wychowania, które przedstawił z dziecięcej perspektywy:

Nie jestem człowiekiem-wychowawcą, lecz normalną istotą ludzką. Chciałbym, żebyś to respektował i utrzymywał ze mną normalne stosunki, a nie jakieś tam specjalne, które określasz mianem stosunków wychowawczych (1994, s. 10).

Autor zwrócił uwagę na potrzebę obdarzania dzieci miłością, troską i wsparciem zamiast – wychowywania. Podkreślił znaczenie solidarności z dzieckiem, lojalności wobec niego oraz bycia autentycznym w relacjach nawiązywanych z nim (Schönebeck, 1994, s. 10).

Współcześnie można także mówić o postpedagogii, czyli takiej formie „[...] kultury, w której dotychczasowym jej wzorcom post- i kofiguratywnym przeciwstawia się wolna od wychowania praktyka i filozofia życia” (Schönebeck; za: Śliwerski, 1994, s. 14). W postpedagogicznym obrazie człowieka podkreśla się, że: „Ludzie, już od narodzin, mogą odczuwać w doskonały sposób to, co dla nich jest najlepsze” (Schönebeck, 1997, s. 21). Hubertus von Schönebeck wskazywał na równość między dziećmi a dorosłymi pod względem kompetencji samostanowienia o sobie. Uważał, że młodzi ludzie – podobnie jak dorośli – mogą oceniać i interpretować świat według własnej, subiektywnej perspektywy (Schönebeck, 1997, s. 21). Autor podkreślał w swoich tekstach znaczenie postpedagogicznego stosunku do samego siebie, opartego na „utraconej miłości własnej”, którą można określić słowami: „Kocham siebie takim, jakim jestem” (Schönebeck, 1997, s. 50).

Studia nad dzieckiem i dzieciństwem mają zatem szczególną wartość dla pedagogów. Pozwalają im lepiej zrozumieć dziecięce sposoby nadawania znaczeń rzeczywistości oraz treści ich sensów.

1.4.4.2. PEDAGOGICZNE BADANIA NAD DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM A PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA

Dorota Klus-Stańska i Katarzyna Gawlicz we wstępie do polskiego wydania książki *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Języki oceny autorstwa Gunilli Dahlberg, Petera Mossa i Alana Pence'a wskazały na – ważną z punktu widzenia pedagogiki małego dziecka – problematyzację światowej dominacji paradygmatu psychologii rozwojowej. Autorki zwróciły uwagę na konsekwencje stosowania teorii psychologii rozwojowej na potrzeby konstruowania projektów edukacyjnych. Jak zaznaczyły, w Polsce paradygmat psychologii rozwojowej uważa się za „ekskluzywny, z definicji »prawdziwy« i niepodważalny, a nawet wręcz jako postępowy” (Klus-Stańska, Gawlicz, 2013, s. 9). Z czasem całkowicie zawładnął on krajowymi projektami edukacyjnymi, a wytworzony przez niego zestaw kategorii zawłaszczył przestrzenie codziennej praktyki szkolnej i przedszkolnej: „W Polsce paradygmat ten jest wyjątkowo nienaruszalnie umocowany” (Klus-Stańska, Gawlicz, 2013, s. 11).

Dorota Klus-Stańska kontynuowała problematyzację bezdyskusyjnej dominacji logiki linearnego rozwoju, rozpowszechnionej w myśli o edukacji i dziecku, m.in. w artykule: *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji* (2015b, s. 15). Przedmiot jej analiz stanowiły normalizacyjne działania szkół i przedszkoli oparte na diagnostyczno-biurokratycznych przesłankach zawartych w dokumentach takich jak podstawa programowa czy arkusze diagnozy. Autorka stwierdziła:

Od razu po wejściu do szkoły dzieci zostają poddawane specyficznemu procesowi standaryzacji nie wprost, wpisanej w szkolną codzienność i rozmytej w postępowaniu nauczyciela sterowanym podstawami programowymi [...]. Uwaga nauczyciela jest skierowana na usuwanie

odstępstwa od wzorca „normalnego ucznia”, nawet jeśli ma ono charakter postępu i przyrostu kompetencji. Dlatego na przykład dzieci, które umieją czytać i liczyć, są tego ponownie „nauczane” w szkole (Klus-Stańska, 2015b, s. 20).

Pomimo przełomu transformacyjnego w Polsce, który doprowadził do pojawienia się nowych teorii naukowych, refleksja nad praktyką edukacyjną i tak okazała się „w znacznym stopniu nieprzemakalna dla myśli dekonstrukcyjnej, krytycznej, emancypacyjnej” (Klus-Stańska, Gawlicz, 2013, s. 9). Osiągnięcia psychologii rozwojowej dostarczały i nadal dostarczają podstawowych założeń dla projektów edukacyjnych oraz diagnoz i klasyfikacji prawidłowości rozwojowych dziecka, a także legitymizują oceny jakości edukacji. Dorota Klus-Stańska i Katarzyna Gawlicz wskazały na dalekosiężne konsekwencje normalizacyjne wynikające z praktycznego zastosowania koncepcji wypracowanych przez psychologów rozwojowych dla krajów o różnych kontekstach kulturowych i społecznych. Odniosły się do generowania selekcyjnych i terapeutycznych praktyk, a także wytwarzania relacji pedagogicznych i dyscyplinujących o charakterze antydemokratycznym, co zaburza warunki budowania wiedzy i kształtowania tożsamości dzieci (Klus-Stańska, Gawlicz, 2013, s. 11). Tym samym autorki wyeksponowały znaczenie rozważań Gunilli Dahlberg i współautorów dla polskiego odbiorcy, któremu obce jest kwestionowanie psychologicznych normalizacji rozwoju:

W hałasie aplauzu dla psychologii rozwojowej zapominamy, że mimo swojego laboratoryjnego i pomiarowego empiryzmu, jest ona wytworem określonej, silnie pozytywistycznej kultury, co miało swoje bezpośrednie konsekwencje metodologiczne i teoretyczne. Tymczasem Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence wprowadzają polskiego czytelnika w odmienny paradygmat myślenia „nie-jakościowego”, czyniąc w ten sposób krytyczny, ożywiony wyłom w tradycji myślenia pedagogicznego (Klus-Stańska, Gawlicz, 2013, s. 11).

Przywołani autorzy poddali krytycznej refleksji uniwersalność normalizujących teoretycznych założeń psychologii rozwojowej. Swoje tezy

poparli praktycznymi egzemplifikacjami, a także zaproponowali własne rozwiązania, co w opinii Doroty Klus-Stańskiej i Katarzyny Gawlicz przywołaną publikację *Poza dyskursem jakości...* uczyniło wyjątkowo atrakcyjną książką zarówno dla akademików, jak i praktyków związanych z oświatą (2013, s. 9).

W kontekście prowadzonych rozważań należy zauważyć, że w pedagogicznym podejściu do dziecka teorie konstruktywistyczne, bazujące na odkryciach psychologów rozwojowych, przeżywają renesans – przeciwstawiają się modelowi szkoły tradycyjnej i redefiniują dotychczasowe miejsce dziecka, jego rozwoju, wiedzy i doświadczenia w projektach edukacyjnych (Dylak, 2000; Klus-Stańska, 2002; Gołębiak, 2005). Zdaniem Stanisława Dylaka:

O ograniczeniach ludzkiego poznania, o subiektywizmie poznania, trudnościach w osiągnięciu ostatecznej prawdy oraz o zmienności właśnie traktuje zbiór koncepcji i twierdzeń określanych jedną nazwą: konstruktywizm. Myśli, które bywają określane jako konstruktywizm, nie są nowe. Określeniem konstruktywizm obejmuje się przede wszystkim twierdzenia wyartykułowane najdobitniej przez Piageta, Wygotskiego, a także Brunera (2000, s. 63).

Konstruktywizm zaadaptowany na potrzeby wczesnej edukacji czerpie swoje początki z teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta (1977), progresywizmu Johna Deweya (1930) oraz koncepcji rozwojowych Jerome'a S. Brunera (1978) i Lwa Wygotskiego (1978). Wymienieni autorzy ujmowali wiedzę jako konstrukt społeczny podlegający nieustannym procesom modyfikacji i adaptacji w zależności od bieżących potrzeb jednostek i społeczeństwa. Wspólną ideą dla ich teorii była wizja dziecka jako aktywnej jednostki, zdolnej do samorozwoju. Dziecko przez zaangażowanie i samodzielne działanie konstruuje własne rozumienie rzeczywistości: jest aktywnym naukowcem, badaczem i eksploratorem, a nie – biernym odbiorcą informacji. Postawione w sytuacji konfliktu poznawczego, doświadcza rzeczywistości, buduje nową wiedzę i przekształca struktury poznawcze (Puślecki, 2009, s. 243–244). Również Dorota Klus-Stańska i Katarzyna Gawlicz zwróciły uwagę na znaczenie

koncepcji Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta oraz ich późniejszych modyfikacji dla porzucenia modeli behawiorystycznych w podejściu psychologicznym oraz dla demaskacji edukacyjnych strategii, które są oparte na kulturowej transmisji norm i wiedzy oraz zapewniają ciągłość kulturową, a także pomyślną socjalizację (2013, s. 11).

Zatem w wyraźny sposób uwidocznił się tutaj pewien paradoks. Mimo że psychologiczne koncepcje badań nad dzieckiem i dzieciństwem przyczyniły się do unifikacji i normalizacji podejścia do dzieci na całym świecie, a ich krytyka stała się punktem wyjścia do sformułowania założeń o społeczno-kulturowych konstruktach dziecka i dzieciństwa, to jednocześnie te teorie – odczytane jako konstruktywistyczne – nabrały kluczowego znaczenia dla pedagogów w planowaniu działań edukacyjnych opartych na rozumieniu dziecka jako aktywnego podmiotu, samodzielnie kreującego własny świat i budującego wiedzę o nim. Zastanawiające jest więc to, że teorie konstruktywistyczne stanowiły zarówno punkt wyjścia dla krytyki psychologii rozwojowej przez ujęcia społeczno-kulturowe, jak i podstawę do budowania projektów edukacyjnych opozycyjnych względem nauczania transmisyjnego. Oznacza to, że teorie psychologów rozwojowych takich jak Jean Piaget czy Lew Wygotski były – z jednej strony – krytykowane za przedmiotowe traktowanie dziecka, a z drugiej – stały się podstawą do postrzegania go jako podmiotu.

1.5. DZIECKO I DZIECIŃSTWO W UJĘCIU KRYTYCZNYM

1.5.1. DYSKURSYWNE UWIKŁANIE KATEGORII DZIECKA I DZIECIŃSTWA

Współcześnie przedstawiciele refleksyjnych i krytycznych nurtów nauk społecznych i humanistycznych nie tylko naświetlają nieoczywiste kwestie związane z prawami dziecka i jego miejscem w społeczeństwie, lecz także podważają zastany porządek relacji między dziećmi a dorosłymi – próbują znaleźć oraz (nierzadko) uwalniając nowe wymiary przestrzeni do zmian społecznych. Jednym z ważnych pojęć wykorzystywanych do demaskowania – na pozór naturalnych i oczywistych – związków między światem dorosłych a światem dzieci

są tzw. dyskursy dzieciństwa. Według Allison James i Adriana L. Jamesa nie zaliczają się one do prostych. Dzieci przynależą do kształtowanej społecznie kategorii dziecka za sprawą powiązań i interakcji ze światem dorosłych, które definiują i narzucają określone wizje dziecka. Kontakty dzieci z dorosłymi pozwalają na skonstruowanie społecznej i pokoleniowej przestrzeni dzieciństwa. Dyskursy dzieciństwa nie pojawiają się więc nagle i z niczego, lecz są rezultatem praktyk kulturowych, społecznych, prawnych, instytucjonalnych i ekonomicznych. Te praktyki przejawiają się w codziennej – domowej, szkolnej, rodzinnej – rzeczywistości, w której dziecko funkcjonuje: na placach zabaw, w formalnych i nieformalnych instytucjach edukacyjnych oraz opiekuńczych, a także kształtują różnorakie procesy, np. socjalizacji (James, James, 2004, s. 74). Chris Jenks trafnie zauważył, że:

[D]ziecko, jak inne formy ludzkiego bycia w obrębie naszej kultury, uobecniane jest przez rozmaite formy dyskursu. Dyskursy te nie są ani bezwzględnie konkurencyjne, ani też immanentnie komplementarne, a holistyczny ogląd dziecka nie stanowi prostej sumy dowolnych sensów generowanych przez różnorodność interpretacji czy wielorakość rzeczywistości. Tożsamość dzieci, czy pojedynczego dziecka, zmienia się raczej w granicach politycznych kontekstów różnych form dyskursu. Stąd różne rodzaje „wiedzy” – matki, nauczyciela, pediatry, pracownika opieki społecznej, psychologa wychowania czy pracownika sądu dla nieletnich – nie egzystują zawieszone w egalitarnej harmonii (2008, s. 112–113).

W ten sposób dyskursy dzieciństwa uwalniają wielowymiarowe uwikłanie dzieci w relacje z dorosłymi i społeczeństwem.

Dorota Klus-Stańska zwróciła uwagę, że rozumienie dyskursu przyjęte na potrzeby myśli pedagogicznej czy socjologicznej różni się od jego lingwistycznego ujęcia stosowanego na użytek językoznawstwa. W pedagogice eksponuje się kontekst dyskursu „związany z sytuacją mówienia, statusem osób komunikujących się i władzą, która determinuje relacje między nimi” (Klus-Stańska, 2009, s. 25). Tym samym akt dyskursywny jest rozumiany jako działanie komunikacyjne, czyli wypowiedź niosącą ze sobą znaczenie, również niebezpośrednio, m.in. przez

układ przestrzenny sali lekcyjnej bądź treści zawarte w podręcznikach szkolnych. Jak zauważyła autorka, ten akt nigdy nie jest

[...] „niewinny” ideologicznie, ale przeciwnie – przez swój kontekst kreuje realia polityczne, ludzkie tożsamości, stereotypy regulujące kolektywną świadomość. A więc uczy, co myśleć o rzeczywistości i o sobie (Klus-Stańska, 2009, s. 25).

Dyskursy dzieciństwa są więc reprezentacją interesów dorosłych oraz instytucji (w których władzę sprawują dorośli) oraz odzwierciedlają obraz dziecka i dzieciństwa konstruowane przez rodziców, społeczeństwo, kulturę, media i władzę.

W badaniach nad dzieciństwem pojęcie dyskursu umiejscowiła również Wendy Stainton Rogers, która przez dyskurs rozumie „cały zestaw wzajemnie powiązanych idei, które współdziałają na swój sposób, idei, które zespalane są przez szczególną ideologię lub światopogląd” (2008, s. 175). Autorka zwróciła uwagę na odmienną wartość i poglądów etycznych leżących u podstaw konstruowania poszczególnych dyskursów. Dyskursy funkcjonują na różnych poziomach życia społecznego, definiują działania profesjonalistów, np. nauczycieli czy pracowników społecznych, a także kształtują strategię polityki socjalnej i ekonomicznej na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym (Stainton Rogers, 2008, s. 176). Dyskursy wskazują zatem cel działania, czyli to, co powinno być zrobione, a także przypisują odpowiedzialność za wykonanie działania – temu, kto powinien to zrobić (Stainton Rogers, 2008, s. 180).

Wielu autorów poddających krytycznemu namysłowi relacje dzieci i dorosłych oraz dziecięce miejsce w rzeczywistości społecznej nawiązuje także do kategorii władzy. Jens Qvortrup dostrzegł pewną prawidłowość w kontekście historii zachodnich społeczeństw. Wyróżnił charakterystyczne procesy wpisane w praktyki społeczne rozwijających się państw demokratycznych, w ramach których kolejne grupy społeczne uzyskiwały prawo głosu – prawo do bycia zauważonym i wysłuchanym. Autor w swoich analizach wykorzystał pojęcia władzy i jej struktury, ładu społecznego, warstw dominujących i podporządkowanych. Problemem nierozłącznie towarzyszącym praktykom wolnościowym i emancypacyjnym

demokratyzujących się społeczeństw jest naturalność, z jaką postrzeżga się zwierzchnictwo i subordynację jednych grup względem innych. Aby praktyki wolnościowe i emancypacyjne mogły mieć miejsce, nieuniknione jest zakwestionowanie powszechnej wizji „wspólnego dobra”, „normalnego człowieka” czy „codziennego ładu społecznego”. Rozszerzenie władzy na grupy dotąd jej nieposiadające wiąże się zatem z dezorganizacją dotychczasowego ładu regulującego relacje między grupami dominującymi a podporządkowanymi. Aby grupy podporządkowane mogły zyskać nowe prawa i przywileje, warstwy sprawujące władzę muszą częściowo z niej zrezygnować. Sztandarowymi przykładami zbiorowości, które uzyskały nowe prawa – choćby formalne prawo ochrony własnego interesu – są robotnicy i kobiety. Jak podkreślił Jens Qvortrup, wiele czasu musi upłynąć, zanim przywileje grup wcześniej niezauważanych zostaną legitymizowane, jeszcze więcej czasu potrzeba, aby stały się one elementami codziennej rzeczywistości. Jednak autor jest świadomy, że podniesienie kwestii opresyjności określonej grupy społecznej wobec innej, w tym wypadku dorosłych względem dzieci, może wydawać się politycznie naiwne. Niemniej jest to konieczny warunek na drodze wywołania zmiany obecnej sytuacji – przeorganizowania niekwestionowanego, „naturalnego” i „słusznego” porządku społecznego¹¹. Na paralelny związek między polityką badań nad dziećmi a kobietami z perspektywy statusu grup mniejszościowych wskazała także Ann Oakley:

Kobiety i dzieci są, oczywiście, grupami społecznie powiązanymi, lecz także rozwój samych specjalistycznych studiów akademickich doprowadza do postawienia interesujących metodologicznie i politycznie pytań o związek między statusem kobiet i dzieci jako mniejszościowych grup społecznych i ich konstytucji jako przedmiotów naukowego oglądu (1994; za: Jenks, 2008, s. 130; zob. Janik, 2016).

Samo określenie *mniejszość* wskazuje na więcej niż tylko klasyfikację demograficzną – odnosi się do moralnego charakteru grupy i tym

¹¹ Na podstawie kwerendy autorki w University of Greenwich w Londynie w 2015 roku.

samym oznacza niezgodę na istniejący porządek społeczny i układ relacji władzy. Chris Jenks zauważył, że model ujmujący dziecko w perspektywie mniejszościowej nie tyle wyraża faktyczne zainteresowanie samym dzieciństwem, ile przeciwstawia się panującej ideologii i zastępczej strukturze społecznej, przy czym z pewnością sprzyja także osiąganiu wyższych celów związanych z emancypacją dziecka i jego dzieciństwa (2008, s. 130).

Refleksję nad stosunkami władzy w nawiązaniu do badań nad dzieckiem i dzieciństwem podjęli także Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence w *Poza dyskursem jakości...* Jak pisali:

W naturze dominujących dyskursów leży to, że roszczą sobie pretensje do prawdy oraz dążą do wyznaczania granic tego, co można pomyśleć, zakwestionować i zrobić. Wszystko, co znajduje się w obszarze określonym przez te granice, staje się naturalne, oczywiste, uznawane za pewnik, a wszystko, co sytuuje się poza granicami, jest ignorowane lub odrzucane jako nieprawdziwe, niewykonalne, niewyobrażalne (Dahlberg i in., 2013, s. 29).

W nawiązaniu do myśli badaczy takich jak Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault i Emmanuel Levinas, Gunilla Dahlberg wraz ze współautorami zaznaczyła, że chociaż prace tych poststrukturalistycznych teoretyków bezpośrednio nie dotyczyły tematyki dzieciństwa, to ostatnimi laty cieszą się one coraz większym zainteresowaniem ze strony badaczy zajmujących się dzieciństwem (2013, s. 28). Studia poststrukturalistów pozwalają „w inny sposób myśleć o etyce, uczeniu się, wiedzy, władzy i związkach międzyludzkich” (Dahlberg i in., 2013, s. 28). Idee przez nich budowane nie należą do łatwych w odbiorze – zmuszają czytelnika do namysłu nad własnym punktem widzenia, do skonfrontowania własnego sposobu myślenia o świecie z innymi. Mogą przy tym wywoływać niepokój i zakłopotanie. Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence, kiedy stawiali serię pytań o relacje między władzą i miejscem dorosłych a miejscem dziecka w sieci codziennych powiązań, podobnie prowokowali do refleksji. Warto w tym miejscu przywołać ich rozważania:

Naprawdę nie mogę stanąć poza stosunkami władzy? Naprawdę moje codzienne działania przyczyniają się do tworzenia dziecka, jako określonego rodzaju podmiotu? Faktycznie posiadam władzę poprzez ucieleśnianie w swoim myśleniu i działaniu dominujących dyskursów? Czy moje próby holistycznego podejścia, postrzegania dziecka jako całości sprawiają, że biorę udział w skuteczniejszym kierowaniu dzieckiem poprzez „rządzenie duszą”? Czy moja praktyka pedagogiczna, wraz z typowym dla niej systemem pojęć i klasyfikacji, prowadzi do uchwycenia dziecka i powoduje, że choć inne, staje się ono takie samo? A jeśli tak jest, jakie istnieją możliwości oporu? Z czym wiązałby się etyczny stosunek oparty na otwartości względem Innego, którego nie jestem w stanie uchwycić? (Dahlberg i in., 2013, s. 29).

Przytoczone pytania poszerzają dotychczasowe perspektywy myślenia o dziecku i otwierają nowe. Uwzględniają relacje władzy i naświetlają stosunek dorosłych względem dzieci, przez co wychodzą daleko poza codzienną refleksję nad praktyką pedagogiczną.

1.5.2. OPRESYJNY CHARAKTER DZIECIŃSTWA

Konwencja o prawach dziecka stanowi gwarancję jego podstawowych praw w wymiarze społecznym, obywatelskim, politycznym, ekonomicznym, kulturalnym i edukacyjnym. Jak zaznaczyła Małgorzata Karczmarska:

W duchu pedagogiki krytycznej można jednak stwierdzić, że w przestrzeni społecznej dziecko nie posiada prawa głosu w istotnych dla siebie kwestiach. To dorośli, np. rodzice, opiekunowie, nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy decydują o jego wyborach i drodze rozwoju. Praktyka uczenia się i nauczania oparta jest na zasadzie posłuszeństwa i władzy. Dlatego też małemu dziecku często narzuca się pewne ustalone ogólnie znaczenia, zachowania i sposoby wypowiadania się lub milczenia (2012, s. 116).

Autorka podkreśliła znaczenie terminologii z zakresu nauk krytycznych, a zwłaszcza pedagogiki krytycznej, w demaskowaniu monocen-

trycznego układu sił społecznych względem dziecka. Posługiwanie się terminami takimi jak *marginalizacja*, *kultura milczenia*, *wykluczenie*, *opresja*, *dominacja*, *procedura* czy *normalizacja* zmienia znaczenie relacji między dziećmi a dorosłymi i stawia prawa dzieci w innym świetle. W pedagogice krytycznej uznaje się relacje kształtujące tożsamość jednostki za relacje władzy:

Strefa polityczności bowiem nierozzerwalnie związana jest z edukacją i wychowaniem dziecka zarówno w domu, jak i w szkole, i wpisuje się w logikę reprodukcji określonych stosunków społecznych (Karczmarzyk, 2012, s. 117).

Problematykę opresyjnego kontekstu dzieciństwa podjął Jens Qvortrup. Autor, w międzynarodowych badaniach, zwrócił uwagę na miejsce dziecka w hierarchii społecznej: wskazał na opresyjność praktyk stosowanych przez dorosłych wobec grupy społecznej, jaką tworzą dzieci, oraz wyeksponował pytanie o dziecięce prawo do bycia wysłuchanym. Analizie poddał to, czy i w jakim stopniu dzieci mają możliwość wypowiedzenia się w sprawach dla nich ważnych i bezpośrednio ich dotyczących¹². Jego wysiłki miały na celu poszerzenie perspektywy badań nad dziećmi, a zwłaszcza ukazanie dzieciństwa jako integralnej części życia człowieka oraz przedstawienie dziecka w nowej perspektywie – jako aktywnego i konstruktywnego członka społeczeństwa.

Istotne znaczenie w światowej dyskusji nad opresyjnością działań dorosłych względem dzieci miały także analizy socjologiczne Jensa Qvortrupa na temat życia dzieci. Jeszcze pod koniec lat 90. XX wieku dzieci traktowano jak niewidzialną grupą społeczeństwa. Nie prowadzono odrębnych analiz wyłącznie na ich temat, uwzględniano je jedynie w statystykach dotyczących sytuacji rodzin oraz matek. Świadczy o tym brak danych opisujących codzienność dzieci, zwłaszcza od strony emocjonalnej: ich dobrostan, samopoczucie, potrzeby, odczuwaną jakość życia. Dzieci rzadko zauważano w naukach społecznych, polityce czy ekonomii.

¹² Jak wyżej.

Po sześciu latach od czasu ogłoszenia pierwszych wyników badań Jens Qvortrup odnotował zachodzącą zmianę: pojawiły się symptomy dostrzeżenia dzieci jako grupy społecznej. Jednak – jak podkreślił – wciąż wiele pozostaje do zrobienia. Przede wszystkim, aby zrozumieć punkt widzenia i naturę działań dzieci, należy umożliwić im wypowiedzanie się we własnym imieniu. Na dorosłych spoczywa odpowiedzialność stworzenia warunków, aby te procesy faktycznie mogły mieć miejsce¹³.

Postępowanie ujawniające dominację dorosłych względem dzieci stało się przedmiotem badań prowadzonych przez Beatę Łaciak. Nadmierna potrzeba rodzicielskiej kontroli świadczy – z jednej strony – o zwiększonym zainteresowaniu dziećmi, z drugiej – może rodzić niepokojące konsekwencje. Jak wskazała autorka: „Większa troska o dzieci oznacza czasami także większy lęk o dziecko i ograniczenie jego swobody” (Łaciak, 2011b, s. 78–81). W rezultacie niektóre dzieci w ogóle nie wychodzą z domu bez opieki dorosłych, a te, które wychodzą, często muszą pozostać widoczne z okna bądź balkonu. Również w drodze do szkoły i podczas powrotu z niej dzieciom najczęściej towarzyszą dorośli. Przekonanie o stałej potrzebie kontrolowania życia dziecka oraz ich ochrony przed ewentualnymi zagrożeniami odzwierciedla się w schematycznym postępowaniu dorosłych i codziennej rutynie (Łaciak, 2011b, s. 79).

Istotną kategorią jest także ignorowanie świata dzieci przez dorosłych, np. w stosunku do dziecięcej twórczości. Dorośli często traktują dzieci i ich prace plastyczne jako mało ważne, co wiąże się ze stereotypem utrwalonym kulturowo. Ciekawą egemplifikację badań w tym zakresie prezentowała Małgorzata Karczmarczyk. Autorka przeanalizowała dziecięce rysunki pod względem semiotycznym. W swoich badaniach zwróciła szczególną uwagę na przestrzeń, w której nakładają się, przecinają bądź dopełniają znaczenia nadawane przez dzieci i grupy odbiorców ich działań. Mimo że prace plastyczne dziecka mogą zawierać wiele ukrytych znaczeń i odznaczać się dużym potencjałem komunikacyjnym, są często bagatelizowane przez rodziców, którzy odczytują je jako infantylne i przypisują im jednoznaczność komunikatów. Dla nich rysunek

¹³ Jak wyżej.

jest „przezroczysty znaczeniowo”, a ukryte w nim symbole i znaczenia zostają pominięte lub zlekceważone. W konsekwencji głos dziecka nie zostaje wysłuchany. Jednak – jak podkreślała autorka – rysunek może stać się przestrzenią emancypacyjną, szansą na porozumienie się dorosłych i dzieci, stwarzać „możliwość negocjowania znaczeń, które nie mają jednorodnej matrycy znaczeniowej, ale są zależne od wielu czynników oraz kontekstów” (Karczmarzyk, 2012, s. 118). W ten sposób wspólne rysowanie rodzica z dzieckiem mogłoby stworzyć przestrzeń dla wymiany myśli, negocjacji znaczeń i „dyskusji rysunkowej” (Karczmarzyk, 2012, s. 118).

1.5.3. WYBRANE POJĘCIA PRZYPISYWANE DZIECKU I DZIECIŃSTWU ORAZ ICH (UKRYTE) ZNACZENIA

Badacze dzieciństwa poddali refleksji kategorie składające się na status przypisywany dzieciom przez społeczeństwa zachodnie w XX wieku. Zwrócili uwagę na niejednoznaczność kluczowych pojęć współtworzących znaczenia nadawane dziecku i jego dzieciństwu. Szczególnym namysłem objęli terminy takie jak: *potrzeba*, *rozwój*, *najlepszy interes dziecka*, *jakość opieki i edukacji*. W polskim środowisku naukowym Dorota Klus-Stańska otworzyła dyskusję nad problematyką zasadności formułowania dwóch pojęć kluczowych dla praktyki edukacyjnej – rozwoju i jakości. Wskazała na perspektywę pozwalającą:

[...] jeśli nie zakwestionować obie te kategorie, to sproblematyzować je, tworząc odmienny paradygmat myślenia o biografii jednostki. Zarówno rozwój, jak i jakość, dają się bowiem rozpatrywać jako dyskusyjne konstrukty wynegocjowane społecznie, których status wynika z dominujących w kulturze dyskursów i wytwarzanych w nich praktyk (Klus-Stańska, 2013, s. 71; zob. Klus-Stańska, Gawlicz, 2013; Klus-Stańska, 2015a; Klus-Stańska, 2016).

Na nieoczywistość problematyki związanej z normalizacją rozwoju dziecka wskazano w podrozdziale dotyczącym konceptualizacji pedagogicznych badań nad dzieckiem i dzieciństwem.

Egzemplifikacją pojęcia mającego dużą moc i ukryte wymiary jest potrzeba. Odzwierciedla ona nie tylko to, czego dziecko potrzebuje, ale także to, co powinno zostać mu zapewnione. Identyfikacja potrzeb dziecka na przełomie ostatnich wieków stała się priorytetem empirycznych studiów psychologicznych, praktycznych dociekań pedagogicznych oraz codziennych obserwacji rodziców. Martin Woodhead zwrócił uwagę na konsekwencje imperializmu kulturowego narzucającego zachodnie wartości w rozumieniu potrzeb dzieci:

Twierdzenie (utrzymane na gruncie psychologii rozwojowej), że dzieci »potrzebują pochwały i uznania« oznacza, że dzieci pozbawione pochwał i uznania doznają tym samym szkody – dorastać będą jako osoby okaleczone psychicznie, pozbawione poczucia własnej wartości (Woodhead, 1997; za: Stainton Rogers, 2008, s. 82).

Spółeczeństwa przyjmują różne koncepcje dojrzałości ludzkiej. Tym samym mogą przypisywać dziecku zupełnie inne potrzeby niż pochwała i uznanie. Postrzeganie dziecka jako istoty dążącej do autonomii skupia uwagę na tym, czego dziecko potrzebuje, aby osiągnąć ten cel. Warto zatem zastanowić się nad zasadnością stwierdzeń tego typu w sytuacji, kiedy szczególną wartość przypisuje się nie tyle niezależności jednostki, ile relacjom ludzkim, współzależności i wzajemności (Woodhead, 1997; za: Stainton Rogers, 2008, s. 82).

Rozwój jest terminem o podobnej sile znaczeniowej jak przypisywanie potrzeby. Gunilla Dahlberg wraz ze współautorami zwróciła uwagę na jego wieloznaczność:

[...] pojęcie rozwoju odnoszone do krajów Świata Większości jest kwestionowane ze względu na wpisane w nie próby narzucania uniwersalnego modelu rozwoju, tak też dzieje się z pojęciem rozwoju w odniesieniu do dzieci (Dahlberg i in., 2013, s. 241).

Autorzy wskazali na konsekwencje przyjęcia uniwersalnego rozumienia rozwoju jako z góry określonego zjawiska o linearnej strukturze, przez które wszyscy muszą przejść. Na przeciwnym biegunie znajduje się

ujęcie postmodernistyczne, ukazujące zróżnicowanie rozwoju i jego zależność od kontekstu: określonego czasu, miejsca, kultury (Dahlberg i in., 2013, s. 241–242). Martin Wodhead podkreślił, że dzieci mają indywidulane prawa, potrzeby i aspiracje: „Każde małe dziecko ma unikalny potencjał rozwojowy, dąży do porozumienia i współpracy z innymi” (Woodhead, 1998, s. 15).

Kolejnym pojęciem, które warto omówić w kontekście poruszanych zagadnień, jest „najlepszy interes dziecka”. Jak zauważył Jens Qvortrup, w społeczeństwach europejskich dzieci na ogół traktuje się jako osoby zależne od dorosłych. W większości przypadków dorośli reprezentują dzieci i ich interesy dzieci wyłącznie ze swojego punktu widzenia. Takie postrzeganie dziecka ma swoje odzwierciedlenie w potocznym stwierdzeniu: „wiem, co jest dla ciebie najlepsze”. Dobro dzieci zależy zatem od tego, w jaki sposób rozumieją je dorośli¹⁴. Również rozwiązania legislacyjne czy regulacje polityki społecznej na ogół są odzwierciedleniem inicjatyw dorosłych, którzy „usiłują »czynić to, co słuszne« dla dzieci” (Kehily, 2008, s. 31). We współczesnych społeczeństwach zachodnich coraz częściej przyznaje się dzieciom status aktywnych aktorów społecznych i umożliwia się im zabieranie głosu w sprawach dla nich ważnych. Jednak – jak zaznaczyli Alan Prout i Allison James – samo przyznanie dzieciom tego statusu nie jest równoznaczne z jego respektowaniem w codziennym życiu, a do rzadkości należą sytuacje, w których dzieci mają możliwość niezależnego decydowania o swoich potrzebach. Postępowanie dorosłych odzwierciedla ich dominującą pozycję względem dzieci i jednoznacznie daje do zrozumienia, kto sprawuje faktyczną władzę. Dziecięcą rzeczywistość zazwyczaj kreują dorośli, którzy mierzą dzieci własną miarą. To do nich należy ostateczne zdanie w sprawach ważnych, takich jak warunki życia i edukacji. O „najlepszym interesie dziecka” decyduje się zatem bez pytania go o zdanie i bez jego wiedzy (Prout, James, 2008, s. 29). Zdaniem Jensa Qvortrupa wizja dziecka, którego dobro i interes zależą od woli i poczynań dorosłych, prowadzi do rozpowszechnienia protekcyjnego obrazu dziecka i dzieciństwa.

¹⁴ Jak wyżej.

Jedną z głównych przyczyn ograniczenia dziecięcej wolności stanowi przeświadczenie o potrzebie ochrony dzieci przez dorosłych i przekonanie o deficytach wychowanków w zakresie kompetencji społecznych, poznawczych i komunikacyjnych. Dzieci muszą „jeszcze dorosnąć” do życia, aby móc aktywnie w nim uczestniczyć¹⁵. Jens Qvortrup bynajmniej nie podważa tezy o konieczności dbania o dobrostan dziecka (ang. *child's wellbeing*) i jego „najlepszy interes” ani jej nie zaprzecza. Jak stwierdził, w wielu przypadkach dyrektywne postępowanie rodziców jest zasadne i niezbędne, np. w kontekście zapewnienia bezpieczeństwa czy ochrony życia – obrazuje to sytuacja zatrzymania dziecka przed wbiegnięciem na ruchliwą ulicę. Dorośli powinni mieć jednak większą świadomość konsekwencji własnych działań. Nadmierne otaczanie dzieci opieką może prowadzić do wykluczenia ich z życia rodzinnego, społecznego czy szkolnego, zwłaszcza w zakresie samodzielnego podejmowania decyzji. Dzieje się tak, kiedy dzieci nie wymagają opieki, a ta zostaje im i tak zapewniona. Protekcyjna postawa rodziców może łatwo przerodzić się w dominację¹⁶. Przyczyn należy doszukiwać się w społecznie utrwalonych wzorcach i sposobach działania dorosłych wobec dzieci. Te wzorce, kultywowane i legitymizowane w ramach codziennej rutyny, stają się niezauważalne. Pożądane zmiany w relacjach między dorosłymi a dziećmi mogą się przełożyć na zakłócenia tej rutyny i naruszenia zwykłego porządku rodzinnego czy społecznego. W ten sposób mogą się przyczynić do respektowania dziecięcego prawa do samodzielnego decydowania o sobie. Aby do tego doszło, dorośli powinni poddać refleksji własne zachowanie oraz uświadomić sobie konieczność jego modyfikacji – zwrócić szczególną uwagę na obecność dzieci i uznać je za kompetentne podmioty stanowiące o sobie¹⁷.

Wendy Stainton Rogers wyróżniła trzy dyskursy troski o dziecko, które mają szczególne znaczenie dla kształtowania polityki i praktyki społecznej na Zachodzie. Należą do nich:

¹⁵ Jak wyżej.

¹⁶ Jak wyżej.

¹⁷ Jak wyżej.

- dyskurs potrzeb, dążący do rozpoznania dziecięcych potrzeb i ich zaspokojenia;
- dyskurs praw, mający na celu ustanowienie praw dzieci i ich promocję;
- dyskurs jakości życia, określający to, co składa się na „dobrą” jakość życia, i dążący do poprawy tej jakości (Stainton Rogers, 2008, s. 176).

Okazuje się, że dwa pierwsze dyskursy są silnie uwikłane w interesy dorosłych i narzucane przez nich rozumienie „dobra” dziecka. Jednocześnie autorka ukazała odmienną rolę dyskursu jakości życia, w którym upatrywała alternatywy dla dwóch pozostałych. Jak argumentowała, ten dyskurs wykazuje szczególną zdolność do uwzględnienia zmienności systemów wartości przez pojęcie jakości życia. Opiera się on na założeniu, że dobro dzieci jest nieoderwalne od kontekstu ich życia i sytuacji, w której się znajdują:

Nie można bowiem działać na rzecz dobra dziecka, nie biorąc pod uwagę trosk, wartości, możliwości i ograniczeń rodzin i społeczności, w których dzieci są wychowywane i otaczane opieką (Stainton Rogers, 2008, s. 188).

Dyskurs jakości życia zdaje się więc kreować pożądane możliwości do badań nad dzieckiem i dzieciństwem przy uwzględnieniu zróżnicowania kulturowych determinantów dzieciństwa i dziecięcej indywidualności:

Koncentracja na priorytetach i wartościach dziecka (a równocześnie na priorytetach i wartościach rodzin, społeczności i kultur, w których żyją dzieci) dowodzi szacunku dla odmienności społecznej, kulturalnej, religijnej (Stainton Rogers, 2008, s. 196).

Wendy Stainton Rogers zwróciła przy tym uwagę, że zastosowanie takiego podejścia wiąże się z ryzykiem przyjęcia niższych standardów w odniesieniu do dzieci pochodzących z krajów „ekonomicznie upośledzonych”. Autorka wyraziła duże obawy związane z potencjalnym wykorzystaniem tego dyskursu do usprawiedliwiania nadużyć natury

ekonomicznej i seksualnej wobec dzieci pochodzących z krajów mniej rozwiniętych i zubożałych w wyniku działalności krajów zamożnych (Stainton Rogers, 2008, s. 196).

Kwestię „dziecięcego dobra” w kontekście relacji z rodziną poruszyły Katarzyna Gawlicz i Barbara Rohrborn. Autorki poddały analizie możliwości dziecięcego decydowania o sobie w nawiązaniu do stosunków rodzinnych. Dzieci należą do rodziny i stanowią jej integralną część. Jednak dziecięce interesy nie zawsze są zbieżne z interesami rodziny. Aby dzieci mogły decydować o ważnych dla siebie sprawach, konieczne jest oddzielenie interesów tych dwóch podmiotów. Dzieciom powinno się umożliwić zachowanie własnej autonomii wewnątrz rodzinnych relacji (Gawlicz, Rohrborn, 2013, s. 5). Warto podkreślić, że zainicjowanie zmiany w codziennych relacjach między dziećmi a dorosłymi nie należy do prostych. Podporządkowanie dziecięcego dobra interesom dorosłych stanowi wyraz „normalności”, a skutek silnego uwikłania w sieć przyzwyczajęń, kolektywnych zachowań i nawyków społecznych okazuje się trudne do zauważania.

Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence skoncentrowali się na pojęciu jakości w odniesieniu do instytucji opieki nad małym dzieckiem. Autorzy skierowali uwagę na potencjalnie niepokojące zjawisko – wizję „obszaru wczesnego dzieciństwa zdominowanego przez techniczne poszukiwanie uniwersalnej i ogłupiającej »najlepszej praktyki«, którą można ocenić posługując się pojęciem jakości” (Dahlberg i in., 2013, s. 20). Ich zdaniem to pojęcie odzwierciedla

[...] jeden konkretny dyskurs – lub język – oceny, wytwarzany w ramach określonego paradygmatu (nowoczesności), w który wpisane są wartości i założenia tego paradygmatu, w tym znaczenie uniwersalizmu, obiektywności, pewności, niezmienności i domknięcia (Dahlberg i in., 2013, s. 21).

Tym samym, chociaż „jakość” stanowi jedynie pewną opcję w ocenie funkcjonowania instytucji opieki nad dziećmi, to w zasadzie zdominowała pozostałe możliwości wyboru. Gunilla Dahlberg wraz ze współpracownikami przyjęła perspektywę ponowoczesną. Swoje rozważania

umiejscowili w poststrukturalistycznym paradygmacie, a samą ideę paradygmatu – uczynili kluczową dla proponowanej koncepcji. Potraktowali

[...] dominujący dyskurs wczesnego dzieciństwa jak konstrukcję, tworzoną z określonej perspektywy, jak lokalny dyskurs powstający na jednym, niewielkim obszarze świata i jemu właściwy, który jednak próbuje zdobyć globalną hegemonię (Dahlberg i in., 2013, s. 29).

Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence otworzyli przez czytelnikami nowe możliwości wyboru. Swoje poszukiwania alternatywnych sposobów myślenia o instytucjach opieki nad małym dzieckiem ulokowali poza dyskursem jakości. Zakwestionowali zasadność i wyłączność jednego sposobu myślenia o świecie, dziecku i dzieciństwie:

Myśl, że to, co braliśmy za oczywistość, może być tylko jedną z wielu możliwości [...]; że osiągnięcie z góry określonych wyników nie musi być najważniejszym celem instytucji dla małych dzieci, że »jakość« może stanowić problem i przedmiot wyboru, a nie niepodważalną konieczność – może nieść wyzwolenie, ale też wywoływać niepokój (Dahlberg i in., 2013, s. 28).

Autorzy wyeksponowali istnienie innych języków oceny motywowanych odmiennymi wartościami i założeniami oraz zaproponowali własną koncepcję – języka nadawania znaczeń. W ten sposób przeciwstawili się wyłączności „języka jakości” we wczesnym dzieciństwie i instytucjach z nim związanych. Zwrócili uwagę na różnorodność konstruktów dziecka i dzieciństwa oraz wielorakość ich wyobrażeń. Zdemaskowali dominację jednego dyskursu nad innym, jego społeczne i polityczne uprawnienie. W ten sposób dążyli do pobudzenia środowisk praktyków i teoretyków wczesnego dzieciństwa do dalszej dyskusji – prowokowali do refleksji o charakterze etycznym, filozoficznym i politycznym.

1.6. KONTEKSTY WSPÓŁCZESNEGO DZIECIŃSTWA

Wielu autorów określiło wiek XX mianem stulecia dziecka. Barbara Smolińska-Theiss zauważyła, że miniony wiek „Miał ustrzec dzieci przed nieszczęściem głodu, wyczerpania i wojny. Miał stworzyć możliwość wychowania nowego człowieka i zbudować świat ludzi mądrych i prawych” (1993, s. 5). W tym okresie dwukrotnie odkrywano problemy dziecka. Pierwszy raz dokonali tego przedstawiciele Nowego Wychowania, zainspirowani osiągnięciami rozwijających się nauk, przede wszystkim psychologii, i przeciwstawili się porządkowi szkoły herbartowskiej. Drugi raz uczynili to twórcy i uczestnicy rewolty młodzieżowej, usiłujący zburzyć strukturę państwa, w której znaczącą rolę odgrywały Kościół, szkoła i rodzina: „W wirze anarchii społecznej, w swoim programie umieścili hasła wyzwolenia, emancypacji m.in. mieszkańców czarnych gett, mniejszości narodowych, a także kobiet i – dzieci” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 5). Zaczęto na nowo zadawać pytania o to, kim jest dziecko, jakie warunki należy zapewnić, aby mogło się rozwijać, co je ogranicza, a co – wyzwala.

Nowego kształtu kategoriom dziecka i dzieciństwa w nowoczesnej i ponowoczesnej Europie nadały przełomowe odkrycia i wydarzenia, takie jak industrializacja, globalizacja czy narodziny kultury konsumpcji. Istotny wpływ wywarły także procesy stopniowej amerykanizacji i komercjalizacji. Niekontrolowany zalew reklam i produktów amerykańskich korporacji, takich jak filmy Disneya czy lalki Barbie, wywołał opór Europy. Tradycyjnym zabawom – grze w jo-jo, zośkę, gumę, szklane kulki czy kapsle – trudno było konkurować z kolorowymi postaciami ze szklanych ekranów i tematycznymi gadżetami. W rezultacie zabawę stopniowo zastępowały produkty popularne za oceanem (Cross, 2015, s. 278–280). Znaczącym zjawiskiem, które towarzyszyło kształtowaniu się nowoczesnego dzieciństwa w Europie, była „moralna panika” rodziców. Łatwo dostępne konsole, gry wideo, komiksy czy programy radiowe i telewizyjne często zawierały sceny przemocy i tym samym stawały się źródłem niepokoju dorosłych, zwłaszcza tych świadomych i zaangażowanych w działania na rzecz dzieci. Obawę budziły również zabawki imitujące postaci z ekranów i wyposażone w pistolety czy inną broń, zwłaszcza palną. Próby

zachowania autonomii myślenia i zabawy dziecka przy jednoczesnej komercjalizacji jego dzieciństwa powodowały błędne koło – niepokoje rodziców ścierały się z trendami nowoczesnego dzieciństwa, a interesy dzieci – z interesami społeczeństwa (Cross, 2015, s. 267).

Współczesne dzieciństwo poddaje się refleksji z wielu perspektyw. Pod koniec lat 90. Zygmunt Bauman stwierdził, że żyjemy w czasach płynnej rzeczywistości, co Francis Fukuyama określił mianem ponowoczesności (Bauman, 2007; Fukuyama, 2000). Przez towarzyszące tym zmianom zjawiska takie jak globalizacja, nadmierny konsumpcjonizm, globalny nastolatek czy generacja X – pośród wielu innych – są określające ramy istnienia młodego człowieka w otaczającej go niejednorodnej rzeczywistości (Coupland, 1999; Melosik, 2002; Barber, 2008). Bogusław Śliwerski zwrócił uwagę na następujące konsekwencje tych przeobrażeń:

Dynamiczny rozwój społeczeństw postkapitalistycznych sprawia, że dzieciństwo staje się z jednej strony swoistego rodzaju „moratorium edukacyjnym”, z drugiej zaś czynnikiem uwalniającym dzieci od konieczności włączania się w świat osób pracujących, a nawet wyłączającym je z niego jako czynnik zakłócający bieg życia i karier zawodowych dorosłych (2007, s. 90).

Na powiązania między procesami globalizacyjnymi a współczesnym dzieciństwem wskazała także Bożena Matyjas. Autorka wyeksponowała znaczenie tego typu oddziaływań na dziecko – zarówno w skali makro, jak i w skali mikro. Z jednej strony podkreśliła szanse wynikające z dzieciństwa, któremu kontekst nadaje życie w „globalnej wiosce”. To dzieciństwo charakteryzują

[...] zupełnie nowe, nieznane do tej pory szanse rozwojowe i edukacyjne, nowe możliwości komunikowania się, pracy intelektualnej, poznawania ludzi i świata, gromadzenia nowych doświadczeń i przeżyć (Matyjas, 2012, s. 109).

Z drugiej strony zwróciła uwagę na zagrożenia powiązane z ekspansją kultury popularnej i multimedialnej. W tym kontekście wskazała na

znaczącą rolę pedagogów w tworzeniu programów edukacyjnych czy profilaktycznych umożliwiających przeciwdziałające „negatywnym skutkom socjalizacji dzieci i młodzieży: w rodzinie, szkole, poprzez mass media itd.” (Matyjas, 2012, s. 109; zob. 2017). Bożena Matyjas uwydatniła także konieczność podniesienia kompetencji korzystania z mediów i multimediiów nie tylko przez dzieci, lecz także ich rodziców oraz nauczycieli (2012, s. 109).

We współczesnych debatach nad dzieciństwem dużą uwagę oddaje się oddziaływaniu wszechobecnej kultury konsumpcyjnej na życie i funkcjonowanie dzieci. Przeobrażeniom ulegają ich przestrzenie życia i codzienność. Edukacyjną funkcję przestrzeni publicznych, szeroko rozumianą, zdają się pełnić wspólnie galerie handlowe. Jolanta Zwiernik wskazała na zróżnicowanie edukacyjnych doświadczeń dzieci uczestniczących w „pozornie analogicznych praktykach społecznych” zachodzących w przestrzeniach centrów handlowych (2007, s. 133). Okazało się, że dzieci towarzyszące rodzicom w zakupach podejmowały czynności charakterystyczne dla klientów nastawionych zadaniowo, np. sprawdzały ceny towarów czy analizowały ich właściwości. Inną aktywnością wykazywały się dzieci odwiedzające centra bez opieki dorosłych. Ta grupa najczęściej wybierała sklepy z produktami, którymi była zainteresowana, np. z zabawkami, sprzętem komputerowym i artykułami sportowymi (Zwiernik, 2007, s. 132).

Istotne konteksty współczesnego dzieciństwa omówiono także w pracy zbiorowej *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa* pod redakcją Beaty Łaciak. Autorzy poszczególnych rozdziałów poszukiwali odpowiedzi na pytania:

[...] w jakie nowe sfery dziecko wkracza, a w jakich obszarach zmniejsza się dystans między kulturą dzieci a kulturą dorosłych, z jakimi zjawiskami społecznymi dotyczącymi dzieci i dzieciństwa mamy do czynienia na początku nowego tysiąclecia? (Łaciak, 2011a, s. 8).

Chociaż książka nie prezentuje całościowego oglądu dzieciństwa w Polsce, to ukazuje nowe i interesujące wymiary jego społecznych przemian oraz możliwe perspektywy badań. Przykładowo: Beata Łaciak zwróciła

uwagę na nową pozycję, jaką zyskują dzieci w odniesieniu do wybranych obszarów współczesnej rzeczywistości. Jak pisała:

Dzieci stają się nie tylko odbiorcami, ale również twórcami kultury, konsumentami dysponującymi pieniędzmi, kartą kredytową, klientami banków, barów szybkiej obsługi, telefonii komórkowych, supermarketów, czy użytkownikami Internetu. Równocześnie w świetle prawa dzieci są kategorią społeczną szczególnie chronioną, ale także pozbawioną wielu uprawnień. W coraz większym stopniu dziecko staje się więc twórcą kulturowych znaczeń, aktywnie uczestniczącym w różnych dziedzinach życia społecznego (Łaciak, 2011a, s. 7).

Jest to ujęcie korespondujące z „nową” socjologią dzieciństwa, której przedstawiciele traktują dzieci jako ekspertów we własnym życiu, jako podmioty zdolne do samodzielnego decydowania o sobie, jako aktywnych i pełnomocnych aktorów życia społecznego i kulturowego, konstruujących i rekonstruujących otaczający je świat.

Obecnie prowadzi się liczne studia nad współczesnymi ujęciami kategorii dziecka i dzieciństwa. Wartościową egzemplifikację tego typu badań obejmuje dzieło Katarzyny Segiet (2011) ukazujące spójny obraz wiedzy o dziecięcych doświadczeniach rzeczywistości w nawiązaniu do czterech płaszczyzn: funkcjonowania w rodzinie, funkcjonowania w szkole i wśród rówieśników, funkcjonowania kulturowego oraz tworzenia własnych narracji i wątków biograficznych. Warto podkreślić, że autorka w swoich rozważaniach podjęła trud ukazania dziecięcych punktów widzenia. Tego typu pogłębione badania dostarczają nie tylko nowej wiedzy na temat samego dzieciństwa, lecz także eksponują rolę, jaką odgrywa ono w zrozumieniu przeobrażeń codziennej rzeczywistości życia i funkcjonowania człowieka.

ROZDZIAŁ II

ZABAWA ORAZ PRZESTRZENIE I MIEJSCA ZABAW



2.1. ZABAWA

2.1.1. ZMIENIAJĄCE SIĘ WIZJA I ZNACZENIE ZABAWY NA PRZESTRZENI WIEKÓW¹⁸

Słowo *zabawa* wywodzi się od łacińskiego *ludus*¹⁹. W języku polskim *zabawa* pochodzi od słowa *bawa*, to z kolei – od być. Terminy *bawić się* i *zabawa* przeszły znaczną ewolucję, zanim nadano im współczesne znaczenie. Ich pierwotne użycie nawiązywało do czynności bywania i zajmowania się czymś (Okoń, 1995, s. 11). W ujęciu encyklopedycznym zabawę definiuje się jako „zachowanie utożsamiane często z grą, wiążące się współcześnie także z pojęciem rozrywki”²⁰. Słownik Języka Polskiego PWN przedstawia trzy znaczenia zabawy. Pierwsze odnosi się do „wszelkich czynności, które bawią i pozwalają przyjemnie spędzić czas”; drugie – do „spotkania towarzyskiego, na którym się tańczy”; trzecie – do „nieodpowiedzialnego zachowania lub amatorskiego działania”²¹. Tym samym *zabawa* oznacza formę aktywności zarówno dzieci, jak i dorosłych. W ujęciu Bogusława Sułkowskiego zabawa to

¹⁸ Niektóre wątki związane z przemianami dotyczącymi zabawy autorka podjęła także w artykule: *Między wolnością a podporządkowaniem – (pozorne) możliwości dziecięcej zabawy w wybranych podwórkach Przedmieścia Oławskiego we Wrocławiu* (Janik, w druku).

¹⁹ Zabawa. W: Encyklopedia PWN. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zabawa;3999635.html> [12.02.2020].

²⁰ Tamże.

²¹ Zabawa. W: Słownik Języka Polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zabawa.html> [12.02.2020].

[...] swoiste podświadome ćwiczenie, wprowadzające w życie biologiczne, społeczne i kulturowe. Towarzyszy człowiekowi od kolebki do śmierci, przybierając w biegu jego życia coraz to inne formy, nacechowane radością i uciechą (1984, s. 68).

Przykładowo: studia socjologiczne ukazują związki zabawy z pracą i kształceniem, czyli z obszarami znajdującymi się poza problematyką ograniczoną wyłącznie do okresu dzieciństwa i czasu wolnego (Sułkowski, 1984, s. 246–273). Danuta Waloszek zwraca uwagę, że „Zabawie dorosłego przydaje się cechy równoważące, odprężające”, kojarzy się ją z czasem wolnym po pracy. W tym kontekście autorka zaznacza, że nieśluszenie bagatelizuje się znaczenie zabawy dziecka, często traktowanej jako „wypełniacz czasu, oczekiwanie na naukę szkolną” (2009, s. 331).

Na przełomie ostatnich kilkudziesięciu lat można zaobserwować w społeczeństwach zachodnich rosnące zainteresowanie tematyką dziecięcej zabawy. Chociaż zabawa jest nieodłącznym atrybutem dzieciństwa, to nie zawsze doceniano jej znaczenie. Przez kolejne stulecia była marginalizowana i uważana za bezwartościową. Aż do XIX wieku zabawie nie poświęcano wiele miejsca w literaturze, a źródła dostarczające informacji na jej temat były raczej fragmentaryczne i przypadkowe (Cohen, 2009, s. 15, 17). O zabawie w czasach najdawniejszych informują m.in. wykopaliska archeologiczne i rysunki naskalne. Jak wiadomo, dzieci posługiwały się wytwarzanymi dla nich miniaturowymi przedmiotami codziennego użytku. Nie ma jednak pewności, czy te miniaturowe przedmioty służyły jako zabawki. W starożytnej Grecji i antycznym Rzymie o zabawie pisali Platon, Arystoteles czy Owidiusz. W ujęciu Platona zabawa była „poezją” – formą istnienia zharmonizowaną i rytmiczną z człowiekiem. Dodawała mu blasku, piękna, emocji i powagi. Dla Arystotelesa zabawa stanowiła wyraz „techniki”, mający źródło w duszy człowieka. Była ruchem wyobraźni i emocji, przyczyną każdego innego ruchu. Owidiusz nazywał zabawę „świętym natchnieniem”. Utożsamiał ją z wolnością, swobodą i afektem (Waloszek, 2009, s. 332).

Istnienie zabawy w średniowieczu ilustrują nieliczne obrazy rodziny Brueglów, przykładowo: znane dzieło Pietera Bruegla Starszego *Zabawy dziecięce*, powstałe w 1560 roku. Autor przeniósł na płótno

84 wyobrażenia zabaw. Niektóre z nich, takie jak ciuciubabka i toczenie obręczy – przypominającej hula-hoop – funkcjonują w niezmienionej lub podobnej formie do dzisiaj. W okresie kolonizacji zabawę dzieci postrzegano jako wyraz ich niedojrzałości i rozwiązłości moralnej. W porównaniu z cenioną pracą i nauką zabawę uważano za bezwartościową. Dorośli doszukiwali się w zabawie przyczyn demoralizacji dzieci. Postrzegali ją jako coś dalece nieprzystoitego i niedającego wymiernych korzyści (King, 1979, s. 80). Sytuacja zmieniła się wraz z napływem idei romantycznych w XVIII wieku. Przełomowym dziełem stał się *Emil*, czyli o wychowaniu Jeana-Jacques’a Rousseau. Była to pierwsza istotna książka ukazująca kluczowe znaczenie zabawy w życiu i rozwoju dziecka. Autor uważał, że wychowywać należy z dala od miasta i społeczeństwa. Odpowiednie środowisko miała tworzyć przyroda stymulująca wyobraźnię dziecka i zapewniająca mu wolność. Myśli Jeana-Jacques’a Rousseau były zbyt radykalne w XVIII-wiecznej Europie i wywołały niemały skandal (Wołoszyn, 1965, s. 444–483). Pomimo to jego koncepcja znalazła kontynuatorów, takich jak Friedrich Fröbel czy Maria Montessori. Ich teorie wywarły znaczny wpływ na współczesne pojmowanie zabawy i do dziś mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości oraz w praktyce edukacyjnej (Cohen, 2009, s. 16).

Gray Cross zauważył, że w krajach Ameryki Północnej i Europy Zachodniej zabawę, aż do czasów nowoczesnych, utożsamiano przede wszystkim z rozrywką dorosłych. Dzieciom raczej na nią nie pozwalano. Festiwale, gry i zabawy odbywające się zarówno na świeżym powietrzu, jak i w pomieszczeniach zamkniętych były zarezerwowane wyłącznie dla dorosłych. Sytuacja zmieniła się wraz z przeobrażeniami modernistycznymi. Rezultatami procesów industrializacji i uprzemysłowienia państw Zachodu były ogólna profesjonalizacja miejsc pracy oraz zastąpienie stanowisk pracy – maszynami obsługiwanymi przez człowieka. W efekcie doszło do strukturalizacji codziennego czasu rodzin. Pojawiły się wolne wieczory, dni i święta. Dzieci klasy robotniczej nie musiały już pracować, aby zwiększać budżet rodziny. Oznaczało to, że zabawa stopniowo zaczęła wypełniać czas dotychczas poświęcany na wykonywanie pracy. W rezultacie zabawę i zabawki zaczęto kojarzyć przede wszystkim z dziećmi (Cross, 2015, s. 267).

Wraz ze zmianą wizji dziecka i dzieciństwa – na początku XIX wieku – przeobraziło się także znaczenie zabawy. Wielu wybitnych badaczy dążyło do tego, aby poznać potrzeby dzieci i zrozumieć specyfikę ich rozwoju. Okazało się, że zabawa jest niezwykle korzystna i nie sposób zastąpić ją nauką czy pracą. Zabawie przyglądano się z różnych perspektyw: biologicznej, psychologicznej, pedagogicznej, społecznej i kulturowej. Zabawa miała odzwierciedlać niewinność dzieci, ich wrodzony zapał do życia i ciekawość poznawania świata (King, 1979, s. 80). Największe nasilenie dyskusji skoncentrowanych na dziecięcej zabawie toczyło się w XX wieku. Z jednej strony – postrzegano ją jako składową socjalizacji: podkreślano jej znaczenie w przygotowaniu dzieci do pełnienia przyszłych ról społecznych. Z drugiej – miała być sposobem rozwijania dziecięcej wyobraźni i fantazji oraz drogą do zaspokajania dziecięcych potrzeb (Cross, 2015, s. 267). Ważnego kontekstu debatom dotyczącym znaczenia zabawy dzieci w XIX i XX wieku nadały procesy globalizacji i amerykańizacji. Masowa produkcja amerykańskich zabawek, gier i filmów dla dzieci w szybkim tempie rozpowszechniała się także w Europie i tym samym przyczyniła się do komercjalizacji dzieciństwa. W rezultacie nowoczesne dzieciństwo europejskie stopniowo upodabniało się do amerykańskiego (Cross, 2015, s. 278–280).

We współczesnym piśmiennictwie prezentuje się wiele teorii i koncepcji zabawy. Przez ostatnie stulecie socjolodzy, pedagodzy, historycy, antropolodzy oraz psycholodzy znacznie rozwinęli jej rozumienie. Nie sposób przytoczyć wszystkie ujęcia, warto jednak wyróżnić wpływowych teoretyków, których prace stały się szczególnie znaczące w rozwijaniu tej problematyki i weszły do kanonu literatury: światowej oraz polskiej. Do tego grona, obok wspomnianych już Friedricha Fröbela i Marii Montessori, są zaliczani: Johan Huizinga, Danił Elkonin, Jean Piaget, Lew Wygotski, Elizabeth Hurlock, Herbert Spencer i Anton S. Makarenko. Wśród polskich autorów należy wymienić Stefana Szumana, Marię Przetacznikową i Jerzego Cieślakowskiego.

W tym rozdziale autorka przedstawia znaczące postaci związane z rozwojem różnorodnych ujęć zabawy. Wskazuje na trzy tradycje, z których wywodzą się współczesne koncepcje zabawy. W dalszej części omawia pedagogiczny punkt widzenia zabawy. Zwraca także uwagę na

zagadnienia istotne z perspektywy debat prowadzonych współcześnie, np. na spontaniczną zabawę na świeżym powietrzu, na powrót dzieci do natury oraz na wieloznaczność ujęć zabawy.

2.1.2. RÓŻNORODNOŚĆ UJĘĆ I KONCEPCJI ZABAWY²²

Zabawie można się przyglądać z różnych perspektyw. Johan Huizinga, holenderski historyk sztuki, jest autorem oryginalnej – i dla wielu dyskusyjnej – koncepcji zabawy. W pracy *Homo ludens* poszukiwał związków między zabawą a kulturą, w której żyje człowiek. Dla autora ważne było „nie jakie miejsce zajmuje zabawa pomiędzy pozostałymi zjawiskami kulturalnymi, lecz [...], jak dalece sama kultura ma charakter zabawy” (Huizinga, 1938, s. 144). Autor dostrzegał zabawę tam, gdzie dla innych pozostawała ona niewidoczna – w dziedzinach, które tradycyjnie rozpatruje się poza nią: religii i obrzędach religijnych, prowadzeniu wojny, prawie i sądownictwie, sztuce i nauce oraz uprawianiu filozofii. Przykładowo poezja, muzyka i taniec narodziły się w zabawie i przez zabawę (Huizinga, 1938, s. 48). Johan Huizinga rozumiał zabawę jako źródło kultury, która powstaje i rozwija się w zabawie. Tym samym człowiek zasłużył na miano *homo ludens* – człowieka bawiącego się (Huizinga, 1938, s. 143). Kulturotwórcza funkcja zabawy bierze swój początek z towarzyszącego jej radosnego nastroju. Dla autora –

[...] zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni, według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość »odmienności« od »zwyczajnego życia« (Huizinga, 1938, s. 48).

²² Niektóre wątki związane z kontekstami współczesnej zabawy oraz z tworzeniem naturalnych przestrzeni zabaw autorka podjęła także w artykule *Współczesne ujęcia zabawy dzieci. W stronę naturalnych przestrzeni zabaw* (Janik, 2015b).

Należy zaznaczyć, że odważne i odmienne poglądy Johana Huizingi spotkały się z krytyką. W opinii Wincentego Okonia postrzeganie zabawy jako elementu wszechogarniającego życie kulturowe człowieka jest skrajne (1995, s. 13).

Przeciwieństwem ujmowania zabawy jako elementu kultury są teorie, według których zabawa pełni funkcję biologiczną. Takie stanowisko prezentowali Karl Groos i Jean Chateau. Podczas gdy pierwszy zwracał uwagę na podobieństwa w zabawie dzieci i zwierząt, drugi wskazywał na różnice dostrzegalne między nimi i nadające im odmienny charakter (Okoń, 2011, s. 117). Karl Groos przedstawił zabawę w ujęciu funkcjonalnym: jako okres ćwiczeń przygotowujących do dorosłego życia – czas, w którym młode osobniki kształtują umiejętności potrzebne w przyszłości. W tym sensie zabawa pełni podobną funkcję u zwierząt i u dzieci (Okoń, 2011, s. 117).

Również Herbert Spencer skoncentrował się na znaczeniu zabawy w procesach adaptacji do dorosłego życia. Autor rozwinął koncepcję zabawy jako nadwyżki energii. Uważał, że zwierzęta „wyższego typu” nie zużywają wszystkich swoich sił i całego dostępnego czasu na zaspokajanie swoich potrzeb, takich jak poszukiwanie pożywienia i kryjówek czy opiekę nad młodymi. Tym samym mają nadmiar energii, który należy spożytkować. Zabawa polega na wyładowaniu tego nadmiaru przez naśladowanie określonych czynności. W ujęciu autora samorzutne zabawy dzieci i dziecięca aktywność przyczyniają się do rozwoju spostrzegawczości, bystrości i ogólnego przygotowania do zmagania się z przeciwnościami losu (Okoń, 1995, s. 50–51, 56).

Z kolei Stefan Szuman podkreślał znaczenie własnej aktywności dzieci dla ich dalszego rozwoju. Jak pisał, od „zabawowej działalności bowiem bierze początek późniejsza działalność każdego człowieka, która dalej rozwija się na fundamencie doświadczeń zdobytych w dziecięcym wieku” (Szuman, 1985, s. 159). Autor dostrzegał podobieństwo roli zabawy w rozwoju dziecka i roli „uspołecznionej pracy” w rozwoju społeczno-historycznym ludzkości. Obu przypisywał kształtowanie umiejętności „opanowywania i coraz dokładniejszego poznawania rzeczy i zjawisk” (Szuman, 1985; za: Okoń, 1995, s. 131). Stefan Szuman podkreślał też duże znaczenie działań podejmowanych przez dziecko dla jego rozwoju

umysłowego. Tę myśl podjęła Maria Przetacznikowa, która akcentowała oddziaływanie majsterkowania, czynności manipulacyjnych i konstrukcyjnych na kształtowanie zdolności poznawczych dziecka (Przetacznikowa, 1973, s. 180).

Znaczenie społeczeństwa w zabawie stanowiło istotne zagadnienie w badaniach psychologa Daniila Elkonina. W jego opinii zabawa jest z natury działalnością społeczną, zarówno ze względu na swoją treść, jak i pochodzenie. Powstała w odpowiedzi na potrzeby zbiorowości ludzkich. Autor stwierdził, że zabawa wywodzi się z pracy

[...] na najwcześniejszych stopniach rozwoju społeczeństwa, kiedy podstawowym sposobem zdobywania żywności było zbieractwo z zastosowaniem prymitywnych narzędzi (kijów) do strącania owoców i wykopywania jadalnych narzędzi, dzieci od najwcześniejszych lat włączały się w życie dorosłych (Elkonin, 1966; za: Okoń, 1995, s. 16).

Wraz z podziałem pracy nastąpiła specjalizacja narzędzi, które stały się niedostępne dla dzieci. Wobec tego dorośli zaczęli wytwarzać miniatury narzędzi, czyli pierwsze zabawki (Okoń, 1995, s. 16).

Również Anton S. Makarenko rozważał związki między zabawą a pracą. Uważał, że dobra zabawa jest podobna do dobrej pracy, gdyż obydwie wymagają wysiłku myślowego i fizycznego. Z kolei zła zabawa przypomina złą pracę. Autor twierdził, że zabawa kształtuje w dziecku cechy przyszłego pracownika i obywatela. Swoją uwagę koncentrował na możliwościach wykorzystania zabawy w procesie wychowania (Okoń, 1995, s. 105–106).

Z odmiennej perspektywy zabawie przyglądał się Jerzy Cieślowski, który dokonał szerokiego przeglądu literatury dziecięcej pod kątem koncepcji dziecięcego folkloru i dziecięcej wyobraźni. Autor założył, że „najlepsze artystyczne utwory, najbliższe dziecięcej wyobraźni i umysłowej percepcji, wyrastają w sposób mniej lub bardziej świadomy z dziecięcego folkloru” (Cieślowski, 1985, s. 5). Słowny folklor dziecięcy rozumiał jako nie tylko teksty piosenek, gier, dziecięcych rymów, igraszek i powiedzeń, lecz także jako te wytwory dziecięcej wyobraźni i pomysłowości, które są „wspólne wszystkim dzieciom jako psychofi-

zyczne kategorie człowieka” (Cieślikowski, 1985, s. 5). Jerzy Cieślikowski nadał swojemu dziełu tytuł *Wielka zabawa*, ponieważ

[...] wszystko, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i wreszcie co dorośli dla nich napisali najlepszego, służy przede wszystkim i w pierwszym rzędzie zabawie (1985, s. 6).

Jego praca stanowi wnikliwe, analityczne studium twórczości dziecięcej i twórczości poświęconej dzieciom.

Różnorodność koncepcji zabawy podkreśliła Bronisława Dymara. Autorka wyodrębniła osiem teoretycznych ujęć, a za kryterium podziału przyjęła funkcję pełnioną przez zabawę. Należą do nich:

- teoria wytchnienia – zabawa jest odpoczynkiem dla zmęczonego organizmu i taką też pełni funkcję;
- teoria atawizmu Stanleya Halla – zabawa jest pozostałością dawnych pokoleń, szczątkiem ich działalności. Rozwój zabawy jest zgodny z prawem biogenetycznym i rozwojem historii ludzkości;
- teoria nadmiaru energii Friedricha Schillera i Herberta Spencera – zabawa jest formą wydatkowania nadwyżki energii życiowej, której dzieci nie muszą przeznaczać na pracę zawodową;
- teoria ćwiczenia przygotowawczego Karla Groosa – zabawa polega na ćwiczeniu czynności i ruchów potrzebnych w dalszym życiu;
- teoria genetyczno-funkcjonalna Harveya A. Carra – zabawa łączy się z zachowań i dążeń przeciwno społecznych, jej funkcję można określić jako katarską;
- teoria funkcji zastępczej Edwarda Claparede’a – zabawa jest sposobem na zaspokojenie potrzeby działania dzieci oraz ćwiczeniem ich funkcji umysłowych;
- teoria przyjemności funkcjonalnej Charlotte Bühler – w zabawie dąży się do doznawania przyjemności, to czynność intencjonalna;
- marksistowska teoria zabawy – zabawa stanowi wyraz „określonego stosunku jednostki do otaczającej ją rzeczywistości”, nie wiąże się z dojrzewaniem struktur w organizmie czy też użytkowaniem nagromadzonych zasobów energii (Dymara, 2010, s. 62).

David Cohen zauważył, że współczesne teorie zabawy mają swoje źródło w jednej z trzech tradycji powstałych na początku XX wieku: kognitywnej, emocjonalnej bądź edukacyjnej (2009, s. 7). Pierwsza z nich nawiązuje do rozwoju dziecka i na ogół odnosi się do działalności psychologów. Jean Piaget jest prawdopodobnie jednym z najbardziej wpływowych psychologów zajmujących się zabawą. Jego odkrycia do dziś uznaje się za niezwykle znaczące w psychologii rozwojowej dziecka. W swoich badaniach Jean Piaget skupił się na kolejnych etapach rozwoju dziecięcej inteligencji. Dużą uwagę przywiązywał do znaczenia przedmiotów w najbliższym otoczeniu dziecka, sposobów manipulowania nimi oraz relacji między dziecięcą zabawą a eksploracją otoczenia. Podkreślił znaczenie dziecięcej zabawy w rozwoju myślenia abstrakcyjnego i reprezentacji umysłowych. Swoje wnioski wyciągnął na podstawie obserwacji podłużnej własnych dzieci. Jego teoria nie uwzględnia wpływów środowiska społecznego i grupy rówieśniczej, za co często jest poddawana krytyce (Cohen, 2009, s. 6–7).

Koncepcję Jeana Piageta rozwinął m.in. Lew Wygotski. Autor wyeksponował kluczowe znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Twierdził, że zabawa wiąże się z sytuacją „udawania”, kreuje rzeczywistość fikcyjną i zawiera element wyobraźni. Istotny jest także rozwój nie tylko inteligencji dziecka, lecz także jego emocji. Ponadto Lew Wygotski podkreślał znaczenie wychowawcy, kultury, języka i społeczeństwa w rozwoju dziecka (1978, s. 74).

Druga z tradycji współczesnych teorii zabawy jest bliska podejściu psychoanalitycznemu. Koncentruje się na możliwościach zastosowania zabawy w terapii i leczeniu dzieci w kontekście wyrażanych przez nie emocji. W tej tradycji niezwykle ważną postacią jest Zygmunta Freud – nazywany ojcem psychoanalizy – który zabawę wiązał stricte z aktywnością dzieci (Cohen, 2009, s. 7). Ze względu na małą zbieżność psychoanalitycznego ujęcia zabawy z problematyką podejmowaną w niniejszej pracy nie podjęto szerzej tego wątku.

Trzecia tradycja, zwana edukacyjną, wiąże się z kształceniem przez zabawę. Pedagodzy poświęcali zabawie więcej miejsca i uwagi niż psycholodzy. Szukali odpowiedzi na pytania o jej przydatność w procesach uczenia się i nauczania (Cohen, 2009, s. 6–7). Za pionierów myśli

edukacyjnej poświęconej zabawie często uznaje się przywołanych wcześniej Friedricha Fröbela i Jeana-Jacques'a Rousseau. Dla Friedricha Fröbela zabawa była podstawową formą aktywności dziecka oraz sposobem samowyróżniania się. Miała prowadzić do wszechstronnego rozwoju i przygotowywać do nauki – dzięki swobodnej zabawie w naturalnym otoczeniu dzieci miały rozwijać się niczym kwiaty²³. Główną metodę pracy w ośrodkach otwieranych przez autora stanowiły zabawy ruchowe oraz zabawy z wykorzystaniem „darów”, takich jak kolorowe piłeczki, kulki, walce. Wychowankowie mieli doskonalić swoje umiejętności przez nie tylko rysowanie, wycinanie i wyszywanie, lecz także hodowanie zwierząt i pielęgnowanie roślin. Friedrichowi Fröblowi przypisuje się uczynienie zabawy główną formą aktywności w przedszkolu (Okoń, 1995, s. 260).

Duże znaczenie dla rozwoju edukacyjnej tradycji zabawy miała Maria Montessori – pierwsza we Włoszech kobieta lekarka. Zdaniem autorki właściwe miejsce wychowania to dom z ogrodem, stwarzający dzieciom możliwości wykonywania codziennych zajęć, takich jak gotowanie, sprzątanie, urządzenie, a także – podobnie jak u Friedricha Fröbela – hodowania zwierząt i pielęgnacji roślin. Maria Montessori przyglądała się zabawie w ujęciu psychologiczno-biologicznym, a za jej cel uważała kształtowanie zmysłów, rozwój ciała i umysłu dziecka oraz wspomaganie dziecka w dążeniu do samodzielności (Okoń, 1995, s. 262, 271). Autorka zwróciła uwagę na dzieci niepełnosprawne i ich problemy związane z nabywaniem umiejętności czytania i pisanie. Postawiła tezę, zgodnie z którą dzieci na kolejnych etapach rozwoju są szczególnie wrażliwe na określone rodzaje ćwiczeń. Na tej podstawie opracowała system pomagający pobudzaniu każdego ze zmysłów (Okoń, 2001, s. 107–108). Krytykowano go m.in. za ograniczenie zabawy dzieci do powtarzania czynności odgórnie ustalonych. W ten sposób z dziecięcej zabawy eliminuje się element wyobraźni i pozbawia się ją podstawowej

²³ Friedrich Fröbel w 1837 roku założył zakład wychowawczy w Blankenburgu i nazwał go ogrodem dziecięcym (niem. *kindergarten*). Tym samym uznaje się go za twórcę instytucji przedszkola (Okoń, 1995, s. 260).

składowej – fikcji (Okoń, 1995, s. 262). W koncepcjach opracowanych przez Friedricha Fröbła i Marię Montessori zabawa stanowiła ważny element wychowania – dlatego miały one ogromne znaczenie dla rozwoju edukacji przedszkolnej. Jak zaznacza Wincenty Okoń:

Od czasów pojawienia się systemów Fröbła i Montessori nie powstał w świecie żaden system wychowania przedszkolnego, który by – podobnie jak tamte – wstrząsnął posadami tego wychowania (1995, s. 266).

Kolejną istotną postacią edukacyjnej tradycji zabawy jest George H. Mead, który w 1896 roku zwrócił się do nauczycieli i pedagogów z postulatem, aby procesy nauczania dzieci oprzeć na zabawie jako spontanicznej formie aktywności. Nie oznaczało to pozostawienia dzieci samym sobie czy powierzenia ich rozwoju przypadkowym oddziaływaniom środowiska. Nauczyciele ponoszący odpowiedzialność za dobro dzieci mieli obowiązek stymulacji ich rozwoju, zwłaszcza przez aranżację środowiska nauczania. Tym samym rozważania George'a H. Meada dały początek trwającej do dziś dyskusji nad relacją między zabawą a nauką (Mead, 1896; za: King, 1979, s. 80–81).

Na przykładzie przedstawionych ujęć i koncepcji zabawy z łatwością można dostrzec ich zróżnicowanie. Ważnej perspektywy rozumienia zabawy – w kontekście tematyki niniejszej pracy – dostarcza podejście proponowane przez pedagogów. Omówiono je szerzej w dalszej części.

2.1.3. ZABAWA W UJĘCIU PEDAGOGICZNYM

2.1.3.1. DEFINICJE I CHARAKTERYSTYKA ZABAWY

John Dewey zwrócił uwagę na charakter dziecięcej aktywności w czasie zabawy. Według niego zabawa to

[...] swobodna gra, łączna gra wszystkich władz dziecka, jego myśli i ruchów fizycznych, przez którą dziecko ucieleśnia, w formie sprawiającej mu zadowolenie, swe własne wyobrażenia i zainteresowania (Dewey, 1933; za: Okoń, 1995, s. 44).

Autor przyglądał się zabawie pod kątem procesów psychicznych. Jego zdaniem nie należy utożsamiać jej z „żadną z zewnętrznych czynności dziecka. Ta nazwa wskazuje raczej na jego postawę psychiczną w jej całości i jedności” (Dewey, 1933; za: Okoń, 1995, s. 44).

Wincenty Okoń podkreślał, że zabawa aktywuje wyobraźnię i twórczość dzieci. W jej trakcie powstaje świat „na niby” – rzeczywistość fikcyjna, która umożliwiała dzieciom przyjmowanie ról i podejmowanie działań wykraczających poza ich przygotowanie do życia. W świecie fikcji fotel może służyć za okręt, a patyczek – za strzykawkę (Okoń, 1995, s. 4, 18). Autor zauważył, że zabawa zastępuje dziecku czynności typowe dla dorosłych i młodzieży: uczenie się, pracę, aktywność społeczną. Jak podkreślił:

Zastępuje, to z jednej strony znaczy, że te trzy typowe formy aktywności znajdują swoje miejsce w zabawie dziecka, a z drugiej strony, że wpływa ona korzystnie na rozwój dyspozycji dziecka (Okoń, 1995, s. 5).

Podczas zabawy dziecko rozwija się umysłowo, społecznie, kulturowo i biologicznie: poznaje świat, kształtuje umysł i własne życie uczuciowe. Ponadto jego spontaniczna aktywność i ciekawość sprzyjają samorozwojowi (Okoń, 1995, s. 60).

Wielu autorów eksponuje wszechstronne korzyści wynikające z bawienia się. Zdaniem Gabrieli Kapicy –

[...] zabawa jest aktem o silnym emocjonalnym nasyceniu, niesie bowiem radość, odprężenie, optymizm, wiarę w siebie i we własne siły. Zabawa jest odpowiedzią dziecka na wrodzoną potrzebę kontaktów społecznych, wyrazem głodu ruchu, głodu wiedzy o otaczającej rzeczywistości, a także ekspresji oraz kreatywności. Prawdziwa, autentyczna zabawa to potężny motor, stymulator harmonijnego, wielostronnego rozwoju dziecięcej osobowości (2006, s. 73).

Z kolei Sharika Bhattacharya, Holly Cummings i Jordan Gilmore zaakcentowali radość i zaangażowanie towarzyszące zabawie. Ich zdaniem zabawa pełni wiele różnorodnych funkcji: pomaga oderwać się od trosk

dnia codziennego, stymuluje zmysły dziecka, rozwija jego kreatywność i wyobraźnię, umożliwia mu podejmowanie decyzji, sprzyja poszukiwaniu nowych doświadczeń. W ten sposób zabawa buduje stabilność i satysfakcję emocjonalną, poczucie sprawstwa oraz pewność siebie (Bhat-tacharya i in., 2003, s. 14).

Wychowawcy przedszkolni traktują zabawę jako podstawową formę aktywności dziecka. Utożsamiają ją z przyjemnością oraz z zadowoleniem. Trzy autorki: Jolanta Karbowniczek, Małgorzata Kwaśniewska i Barbara Surma, zauważyły, że podczas zabawy dzieci zaspokajają potrzeby ruchowe, społeczne, intelektualne i estetyczne. Stają się twórcami i odkrywcami: dziecko „tworzy coś nowego, czyni siebie i otaczający świat tym wszystkim, o czym marzy lub czego pragnie” (Karbowniczek i in., 2011, s. 268).

Ciekawą koncepcję zabawy przedstawiła Bronisława Dymara. Jej zdaniem zabawy nie należy opisywać w oderwaniu od osób bawiących się. Nie jest ona formą pracy bądź określoną umiejętnością, opanowywaną np. podczas różnego rodzaju kursów. Jest stanem istnienia:

[...] cechą osobowości przejawianą w różnych sytuacjach cieszenia się życiem, doznawania radości i afirmacji świata. Prawdziwa zabawa jest więc duchowym wzrostem, wybuchem energii, żywiołem, chwilą szczęścia, czasem kontemplacji i trudno wyrażalnych słowem przeżyć (Dymara, 2010, s. 19).

Autorka zabawę ujmuje kontekstowo: poszukuje jej relacji z tańcem, szczęściem, radością i dziecięcością. Posługuje się tymi kategoriami, gdy zwraca uwagę na „konieczność stwarzania warunków do pielęgnowania dziecięcego świata doznań, zachowań, pytań, niepokojów, specyficznych reakcji” (Dymara, 2010, s. 21). Dziecięcość wiąże się z etapami życia i rozwoju człowieka. Nie stanowi zatem dyspozycji, którą można wywołać w dowolnym czasie i miejscu. W odniesieniu do zabawy dziecięcość przejawia się w cechach umysłu, wyrażaniu uczuć i emocji oraz w sposobach kontaktu z ludźmi, rzeczami, światem sztuki i przyrody. Te elementy, w połączeniu z humorem, śmiechem, komizmem i radością, składają się na zabawę rozumianą jako

stan istnienia (Sułkowski, 1984, s. 68–69). Ich integracja zapewnia odpowiedni nastrój, buduje osobowość dziecka oraz kształtuje jego optymistyczną i otwartą postawę, również w dorosłym życiu (Dymara, 2010, s. 21–22, 31).

Zabawa może mieć różne właściwości. Kazimiera Tyborowska za-uważała, że zabawa:

- jest zjawiskiem społecznym i nie polega wyłącznie na funkcjach biologicznych. Powstaje w wyniku wpływu otoczenia oraz własnej aktywności dzieci;
- jakościowo różni się od zabawy zwierząt;
- ma historyczny charakter – jej tematyka i treść zależy od warunków, w których wychowują się dzieci;
- stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości, którą poznają dzieci (1986; za: Karbowniczek i in., 2011, s. 268).

Z kolei Danuta Waloszek dokonała charakterystyki wewnętrznych warunków zabawy. Do jej właściwości zaliczyła:

- jasność – w trakcie zabawy dziecko uzewnętrznia własne przeżycia, doświadczenia, umiejętności i stany emocjonalne. Przez zabawę wyraża potrzebę podejmowania aktywności oraz poznawania wzorców zachowania ludzi. Jest „jasna, gdyż słowa i czyny są zestawione tak, że nie ma wątpliwości, co dziecko przedstawia” (Waloszek, 2006, s. 258). Zdarza się, że dorośli nie rozumieją sensu zabawy: „dorosły, ponieważ funkcjonuje w świecie innych znaczeń niż dziecko, nie »chwytą« jej przedstawieniowego sensu”. Wynika to z „niekonwencjonalności” dziecięcych czynów i słów (Waloszek, 2006, s. 258);
- wzniosłość – zabawa, pomimo swojej codzienności i zwyczajności, odznacza się odświętnością. Jak pisze autorka, „Odwzorowanej rzeczy, zjawisku dziecko nadaje własną interpretację, własny wymiar” (Waloszek, 2006, s. 258). Każda zabawa jest inna, towarzyszy jej niepowtarzalność i odmienny charakter dziecięcej kreacji;

- piękność – zabawa wiąże się z każdą z wielu definicji piękna. Jest pełna „harmonii, symetrii, miary, rytmu, scalenia kształtu, formy, kolorytu. Skupia w sobie szlachetność, dobro, szczęście, radość, doskonałość, rozsądek działania i przyjemność. Jest piękna” (Waloszek, 2006, s. 259). Dziecko w zabawie dąży do równoważenia rzeczywistości, poszukuje porządku świata. W tym kontekście zabawa i piękno są naśladowaniem natury – wzmagają siły vitalne dziecka, zadziwiają je i wzruszają;
- dobitność – zabawę charakteryzują: żywiołowość, ruch, akcentowanie, szybkość i pośpiech. Zabawa toczy się, ponieważ dziecko w zdecydowany sposób wprowadza jedne elementy po drugich. Kolejne rozwiązania „Przedstawia mocno, dosadnie, bez wątpliwości zarówno w ruchach, jak i słowach. Jest sugestywne, co sprawia, że nie ma wątpliwości, w co się bawi” (Waloszek, 2006, s. 259). Dziecko z łatwością zmienia konwencję i przebieg zabawy. Często wykorzystuje kolokwializmy czy nawet wulgaryzmy współgrające z przyjętą przez siebie konwencją;
- prawdziwość i autentyczność – zabawa przede wszystkim wiąże się z emocjami. Zmyślane czynności, które dziecko wykonuje, są przez nie odczuwane jako prawdziwe: „Ponieważ dziecko poznaje świat zawsze »od początku« do czasu powstania jego obrazów w umyśle, każda czynność jest zawsze nowa, jest jego pierwszą czynnością i dlatego jest prawdziwa” (Waloszek, 2006, s. 260). Dziecko podczas zabawy wzoruje się na realnym świecie. Kiedy bawi się – przykładowo – w króla, staje się nim: mówi „jego” językiem, doświadcza „jego” problemów, używa „jego” przedmiotów;
- potęgę – zabawa „zawiera w sobie szczególną siłę oddziaływania na rozwój człowieka”. Kształtuje jego dążenia do samoaktualizacji i samorealizacji, buduje pewność siebie, sprzyja równoważeniu procesów wewnętrznych i równowagi z otoczeniem (Waloszek, 2006, s. 260);
- powagę i niepowagę – zabawa umożliwia dziecku płynne przechodzenie od stanu powagi do niepowagi, czyli żartu. Sama w sobie jest poważna, dostojna i podniosła. Zdarzają się jednak sytuacje,

w których zabawa traci swoją powagę. Dzieje się tak, w momencie gdy „przestaje być wolną działalnością człowieka, [...] gdy dziecko jest zabawiane. Staje się wówczas jej karykaturą” (Waloszek, 2006, s. 260).

Następujący opis sytuacji bawiącego się dziecka może stanowić ilustrację wymienionych właściwości zabawy:

W tej chwili pod moim domem przebiega nader skupiony chłopczyk, który już od dwóch godzin jest we własnych oczach lokomotywą. Sumiennie, jakby pełnił jakąś konieczną, ale trudną funkcję, pędzi on po wyobrażonym torze i sapie, syczy, gwizdże i nawet dymi. Żadnego śmiechu w tej zabawie nie ma, chociaż jest ona jego ulubionym zajęciem, któremu oddaje się przez całe lato z posępną zaciekłością, przebywając regularnie trasę pomiędzy rzeką a domem. Podczas tej zabawy nawet twarz ma odczłowieczoną – twarz lokomotywy (Czukowski, 1962; za: Cieślowski, 1985, s. 218).

Zabawę postrzega się jako ważny element dzieciństwa. Jej właściwości „[c]zynią z dzieciństwa najważniejszy dla życia element rozwojowy. Żadna inna działalność nie posiada takich i tylu właściwości” (Waloszek, 2006, s. 260). Zabawa jest niepowtarzalna, umożliwia wielozmysłowe poznawanie i doświadczanie świata, jest „soczewką skupiającą wszystko, co dla życia najważniejsze” (Waloszek, 2006, s. 260). Danuta Waloszek zwróciła również uwagę na trzy pierwiastki zabawy: wyobraźnię, ruch i emocje. Dzięki wyobraźni zabawa „integruje człowieka wewnętrznie jako odbiorcę wrażeń, podmiot myślący i osobę działającą” (Waloszek, 2009, s. 352). Dzieci przez emocje ujawniane w zabawie „»odkrywają« umiejętność ich opanowywania” (Waloszek, 2009, s. 354). W czasie zabawy dzieci mają możliwość uzewnętrzniania wielu różnych emocji, takich jak gniew, smutek, zazdrość, ulga i duma. Z kolei dzięki ruchowi dzieci mogą przechodzić „z możliwości do aktu działania” (Waloszek, 2009, s. 355–356). Zabawa jest zatem ruchem. Dzieci realizują ruch sobą, w sobie, z innymi przedmiotami oraz osobami i jednocześnie realizują jego różne rodzaje: lokomocyjny, manipulacyjny, emocjonalny, intelektualny (Waloszek, 2009, s. 355–356).

2.1.3.2. TYPY I FUNKCJE ZABAW

W piśmiennictwie poświęconym dziecięcym zabawom odnaleźć można wiele jej typologii. Elizabeth Hurlock wyróżniła dwie kategorie zabaw: aktywne (nazywane też czynnymi) oraz bierne (czyli rozrywki). W przypadku pierwszych źródłem radości dziecka jest jego własna aktywność. Mowa tutaj o zabawach swobodnych, dramatycznych, odtwórczych i wytwórczych, ale też o grach, kolekcjonerstwie, marzeniu na jawie czy eksplorowaniu otoczenia. W nawiązaniu do drugiej kategorii przyczynę radości dziecka stanowią działania innych osób. Dziecko przygląda się rówieśnikom, spędza czas na oglądaniu filmów i obserwowaniu przyrody (Hurlock, 1985; za: Karbowniczek i in., 2011, s. 272–273).

Zofia Topińska wyróżniła pięć rodzajów zabaw. Podzieliła je na:

- tematyczne – polegające na naśladowaniu i odtwarzaniu otoczenia, przede wszystkim działań dorosłych;
- konstrukcyjne – umożliwiające manipulowanie, wytwarzanie przedmiotów i konstrukcji. Te zabawy rozwijają wyobraźnię przestrzenną i inwencję twórczą;
- ruchowe – sprzyjające zaspokojeniu dziecięcej potrzeby ruchu. Wspomagają opanowanie podstawowych jego form: biegania, wspinania się, rzucania, chwytania, skakania, tańczenia itd.;
- badawcze – zaspokajające potrzeby poznawcze poprzez manipulowanie przedmiotami, działanie w przestrzeni i otoczeniu. Polegają na badaniu właściwości i cech rzeczy oraz zjawisk;
- dydaktyczne – służące jako forma pracy wychowawczej wymagająca wcześniejszego przygotowania i mająca na celu np. utrwalenie materiału (Topińska, 1985, s. 172).

W opinii pedagogów szczególną wartość mają zabawy tematyczne i spontaniczne – te drugie określa się też mianem dowolnych. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska zwróciły uwagę na ich znaczenie dla procesów intensywnego uczenia się dziecka: „w zabawie proces uczenia się jest najlepiej dopasowany do potrzeb rozwojowych dzieci. Dlatego mogą one rozwijać wszystkie zakresy swojego umysłu,

wraz z kształtowaniem umiejętności życiowych” (2014, s. 78). W praktyce wychowania przedszkolnego zabawę dowolną zwykle traktuje się jako wypełniacz czasu i dlatego – pomimo fascynacji i zaangażowania dzieci – dorośli często ją przerywają. Jest niedoceniana i lekceważona, ponieważ dzieci bawią się, w co chcą i jak chcą: „nie jest ważne, w co dzieci się bawią, byleby nie przeszkadzały zbytnio, nie hałasowały i nie wyrządzały sobie krzywdy” (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2014, s. 78). Z kolei zabawy tematyczne umożliwiają symulację sytuacji z życia codziennego: „realizowane są na niby, ale na wzór i podobieństwo świata realnego” (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2014, s. 81). Pozwalają dzieciom na ćwiczenie umiejętności i nabywanie wiadomości w bezpiecznych warunkach, maksymalnie zbliżonych do rzeczywistej sytuacji, np. choroby czy planowania wyjazdu. Dzięki tym zabawom dzieci mogą doskonalić umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych i oswajać się z nimi. Zabawy dowolne i tematyczne są uosobieniem dziecięcego uczenia się przez doświadczenie – polegają na powtarzaniu i gromadzeniu doświadczeń „potrzebnych im »tu i teraz« do budowania schematów umysłowych (reprezentacji) zgodnie z własnym rytmem rozwoju psychoruchowego” (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2014, s. 79–81).

W praktyce edukacyjnej wychowawcy często korzystają z zabaw dydaktycznych, czyli kształcących. Zdaniem Zofii Bogdanowicz stanowią one jeden ze skuteczniejszych sposobów oddziaływania na małe dziecko, ponieważ: „utrwalają umiejętności uzyskane na drodze własnych doświadczeń w toku zabawy i zajęć przedszkolnych” (1990, s. 14). Przyczyniają się do realizowania postulatów pełnej osobowości dziecka, poszerzania jego zasobu wiadomości, kształtowania i pogłębiania zdolności, a także – budowania aktywnej postawy w stosunku do otoczenia społecznego. Co więcej, te zabawy uczą dziecko samokontroli i samooceny, pomagają wypracować umiejętności podporządkowania się ustalonym regułom (Bogdanowicz, 1990, s. 13–14). Zabawy dydaktyczne opierają się „na działaniu, prowadzącym do osiągnięcia ustalonych celów przy zachowaniu przyjętych prawideł”, a ich istotą jest „rozwiązywanie z góry określonych zadań” (Dunin-Wąsowicz, 1990, s. 6). Inicjowanie zabaw dydaktycznych zobowiązuje nauczyciela do ich rzetelnego zaplanowania.

Należy przemyśleć wszystkie czynniki decydujące o ich przebiegu: właściwości rozwojowe dzieci, liczbę uczestników, czas trwania zabawy, jej tematykę, treści, rodzaj stosownych zadań i sposoby ich wykonywania. Należy także pamiętać o stosunkach i zależnościach między dziećmi oraz o strategii wprowadzenia zabawy i kierowania nią (Bogdanowicz, 1990, s. 17). Zabawy dydaktyczne powinny przebiegać z poszanowaniem prawa dziecka do swobodnej aktywności motywowanej wewnętrznie i odpowiadającej jego indywidualnym zainteresowaniom (Dunin-Wąsowicz, 1990, s. 7).

Warto także zwrócić uwagę na zabawy tropiące, które zostały wyróżnione przez Bożenę Muchacką i Irenę Suchanek. Te zabawy polegają na podążaniu za oznaczeniami pozostawionymi na podłożu – tropieniu śladów i rozwiązywaniu zadań. Do zabaw tropiących zalicza się m.in. podchody, szukanie skarbów, zabawy w łowy czy chowanego. Dzięki nim dzieci rozwijają i zacieśniają więzi koleżeńskie oraz doskonałą spostrzegawczość, umiejętność kojarzenia szczegółów i myślenia przyczynowo-skutkowego (Muchacka, Suchanek, 2000, s. 273).

Zabawa pełni różnorodne funkcje w procesie rozwoju i wychowania dziecka. Jolanta Karbowniczek, Małgorzata Kwaśniewska i Barbara Surma wyróżniły pięć funkcji zabawy, które łączą się z pobytem dzieci w przedszkolu:

- organizacyjną – umożliwiającą zaplanowanie czasu dziecka i wychowawcy;
- motywującą – pobudzającą dziecko do działania i zaangażowania;
- dydaktyczną – polegającą na uczeniu się, kształtowaniu umiejętności i rozwijaniu wiedzy dziecka;
- poznawczą – sprzyjającą poznaniu dziecka, jego cech indywidualnych, zainteresowań i braków;
- wychowawczą – kształtującą postawy i sposoby społeczno-moralnego postępowania (Karbowniczek i in., 2011, s. 270).

Z kolei Elisabeth Hurlock zwróciła uwagę na cztery funkcje zabawy, ściśle ze sobą powiązane: kształtującą, wychowawczą, terapeutyczną i projekcyjną. Funkcja kształtująca odnosi się do poznawania świata

przez dziecko i do procesów poznawania siebie samego. Podczas zabawy dziecko nie tylko wzbogaca wiedzę o środowisku, w którym żyje, lecz także formułuje samoocenę i nabywa umiejętności komunikowania się z innymi. Funkcja wychowawcza wiąże się z przyswajaniem reguł i norm społecznego postępowania oraz budowaniem postawy szacunku i uczciwości w stosunku do innych. Funkcja terapeutyczna polega na rozumieniu i wyrażaniu własnych emocji. Dziecko poszukuje sposobów na uwolnienie się od napięć emocjonalnych, dąży do rozwiązywania zaistniałych problemów. Z kolei funkcja projekcyjna nawiązuje do zadań wykonywanych przez dziecko i odgrywanych ról społecznych, stwarza możliwości do działania w różnorodnych sytuacjach i sprzyja poznaniu słabych i mocnych stron (Hurlock; za: Karbowniczek i in., 2011, s. 271).

Jako uzupełnienie tej części opracowania warto przedstawić typologię zabaw zaproponowaną przez Boba Hughesa, który na potrzeby pracy animatorów, menedżerów i trenerów zabawy wyróżnił²⁴:

- zabawy symboliczne (*symbolic play*) – pozwalające dziecku na kontrolowane i stopniowe poszukiwania. W czasie zabawy dziecko wykorzystuje codzienne przedmioty i nadaje im symboliczne znaczenie, np. patyk zastępuje inną osobę;
- bójki „na niby” (*rough and tumble play*) – polegające na doświadczaniu kontaktu fizycznego z innymi dziećmi. Ten typ zabaw wiąże się ocenianiem własnej siły, mobilności i elastyczności przez dziecko oraz pozwala mu na wyładowanie dużej ilości energii. Należy zaznaczyć, że bójki „na niby” wiążą się z nie tyle ze stosowaniem przemocy, ile z niewyrządzającym krzywdy dotykaniem, laskotaniem, mocowaniem;
- zabawy socjo-dramatyczne (*socio-dramatic play*) – odnoszące się do rzeczywistych i potencjalnych doświadczeń z życia codzien-

²⁴ Klasyfikacja Boba Hughesa nie została dotychczas uwzględniona w żadnym polskim opracowaniu znanym autorce. Tłumaczenie nazw poszczególnych typów zabaw nie zawsze oddaje ich literalne znaczenie, ale uwzględnia kontekst krajowy. Do ukazania pełniejszego obrazu autorka przytacza oryginalne nazwy zabaw za: Play types. <http://gwealantops.org/content/uploads/2018/03/Play-types.pdf> [12.02.2020].

nego dziecka. Mają naturę intensywnych przeżyć osobistych, społecznych, interpersonalnych. Są to zabawy np. w dom czy w rolę mamy i taty;

- zabawy uspołeczniające (*social play*) – nawiązujące do zasad uczestniczenia w życiu społecznym. Zalicza się do nich sytuacje, w których oczekuje się od dziecka nie tylko przestrzegania ustalonych reguł, lecz także umiejętności ich negocjowania;
- zabawy kreatywne (*creative play*) – umożliwiające generowanie nowych pomysłów. Te zabawy sprzyjają dostrzeganiu nowych związków, twórczemu przetwarzaniu informacji. Ponadto pozwalają dzieciom tworzyć, zmieniać, poszukiwać, próbować. Wykorzystuje się w nich różne narzędzia, sprzęt czy właściwości przedmiotów, takie jak zapach i tekstura. Często zawierają element zaskoczenia;
- zabawy komunikacyjne (*communication play*) – polegające na użyciu słowa pisanego, mowy werbalnej i pozawerbalnej, np. słów, gestów, mimiki, a także szeptu, śpiewu, żartów, ulicznego slangu czy elementów gry aktorskiej;
- zabawy dramatyczne (*dramatic play*) – wiążące się z odtworzeniem wydarzeń, w których dziecko nie uczestniczyło bezpośrednio, ale zaobserwowało je np. w bajkach i programach telewizyjnych, na ulicy, w czasie obchodów świąt państwowych czy obrzędów religijnych;
- zabawy ruchowe (*locomotor play*) – zaspokajające potrzebę ruchu. Należą do nich zabawa w chowanego, berka czy wspinanie się po drzewach;
- „zabawy ryzykowne” (*deep play*) – pozwalające dzieciom na doświadczanie ryzyka, a nawet na wykonywanie czynności potencjalnie zagrażających życiu. Mają na celu kształtowanie umiejętności przetrwania. Zalicza się do nich rozpalanie ognia, robienie broni, radzenie sobie ze strachem (np. przed owadami czy węzami). Te zabawy sprzyjają poznawaniu przez dzieci własnych możliwości i testowaniu siły, rozwijaniu umiejętności i zdolności, których nie były one świadome, np. umiejętności jazdy rowerem po wąskim murku, balansowania na dużej wysokości czy pokonywania toru przeszkód;

- zabawy poznawcze (*exploratory play*) – pozwalające na uzyskiwanie informacji dotyczących otoczenia i przedmiotów. Polegają na wykonywaniu czynności manipulacyjnych, takich jak wkładanie przedmiotów do ust, łapanie, rzucanie, wyginanie, uderzanie;
- zabawy fikcyjne (*fantasy play*) – w czasie których dzieci organizują świat na swój własny sposób. Stają się tym, kim chcą być, nawet jeśli nie jest to możliwe w rzeczywistości, np. postacią mierzącą cztery metry;
- zabawy wyobrażeniowe (*imaginative play*) – polegające na udawaniu. Dzięki nim możliwe jest pominięcie prawidłowości rządzących światem. Dzieci zamieniają się w owoce, drzewo, głaszczą psa, który nie istnieje.
- zabawy mistrzowskie (*mastery play*) – polegające na kontrolowaniu fizycznych elementów środowiska. Należą do nich m.in. zmiana kierunku biegu strumyka, kopanie dziur, budowanie szaleńców, podpalanie przedmiotów;
- zabawy manipulacyjne (*object play*) – wiążące się z doświadczeniem motoryki na linii ręka – oko. Zalicza się do nich nowe sposoby wykorzystania obiektów znajdujących się w zasięgu działania dziecka, np. kubka, szczotki, pędzelka;
- zabawy w rolę (*role play*) – umożliwiające dziecku poznanie siebie oraz wyrażanie siebie. Ten typ zabaw wiąże się nie tyle z intensywnymi przeżyciami, ile z codziennymi czynnościami, takimi jak telefonowanie, prowadzenie samochodu, odkurzanie;
- zabawy ewolucyjne (*recaptulative play*) – związane z rytuałami, opowieściami czy wydarzeniami z przeszłości. Umożliwiają dzieciom doświadczenie zabaw mających miejsce we wcześniejszych etapach rozwoju ludzkości (Hughes, 2002; za: *Play types*, 2017).

Opracowana przez Boba Hughesa typologia zabaw nie ma ustalonej hierarchii, dzięki czemu ukazuje szeroki zakres możliwości zabawy. Kłasyfikacja uwzględnia zabawy nie tylko w domu, przedszkolu czy szkole, lecz także w naturalnym otoczeniu przyrody i w środowisku społecznym. W ten sposób Bob Hughes zwrócił uwagę na różnorodność sytuacji, w których dzieci mogą doświadczać świata przez zabawę.

2.1.4. SWOBODNA ZABAWA DZIECI NA DWORZE

2.1.4.1. ZNACZENIE I OGRANICZENIA

Ważnym elementem w debatach nad współczesnymi wymiarami zabawy stała się spontaniczna zabawa dzieci na dworze, której nie towarzyszy rodzicielski nadzór. Badania pokazują, że w krajach zachodnich coraz częściej obserwowanym zjawiskiem jest pustoszenie placów zabaw i zewnętrznych przestrzeni zabaw (ang. *outdoor*)²⁵ (Frost, 2006, s. 9). Jak się okazuje, już w latach 90. ubiegłego stulecia powstały pierwsze prace przedstawiające stopniową marginalizację czasu spontanicznej zabawy dzieci na świeżym powietrzu. Z myślą o skutkach tego procesu przyjęło się w środowisku naukowym mówić o depriwacji zabawy (Brown, Patte, 2014). Przyczyny tych zjawisk zostały stosunkowo dobrze rozpoznane w zachodniej literaturze. Najczęściej zalicza się do nich nadmierną kontrolę rodziców i ich nadopiekuńczość, strach i obawy dorosłych o bezpieczeństwo dzieci, zbyt dużą ilość czasu spędzanego przez dzieci przed ekranami komputera i telewizora oraz nieatrakcyjność samych przestrzeni zabaw.

Zmniejszona ilość czasu spędzanego przez dzieci na świeżym powietrzu często wiąże się z nadopiekuńczością rodziców. Wyniki międzynarodowych badań wskazują, że nadmierny rodzicielski nadzór nad dziećmi w znaczny sposób ogranicza możliwości ich uczestniczenia w relacjach rówieśniczych i społecznych. Dotyczy to przede wszystkim tych dzieci, które są świadomie pozostawiane w domach przez rodziców. Jak zauważyła Hara E. Marano, dorośli często wykazują nadmierną opiekuńczość w obawie przed aktami przemocy w stosunku do dzieci bądź ewentualnymi wypadkami. W efekcie dzieci są ciągle pilnowane

²⁵ W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie krajowych badaczy koncepcjami takimi jak *outdoor education*, *adventure education* czy pedagogiką przeżycia Kurta Huhna. Na temat tej ostatniej w języku polskim ukazały się następujące prace: *Pedagogika przeżyć* autorstwa Wernera Michla oraz *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej* autorstwa Rafała Ryszki (Michl, 2011; Ryszka, 2016). Pierwsza polska publikacja wyraźnie skoncentrowana na problematyce edukacji *outdoor* ukazała się w 2012 roku, a druga – w 2014 roku (Palamer-Kabacińska, Leśny, 2012; Bąk i in., 2014).

i rzadko samodzielnie bawią się na dworze. Skutkiem takich ograniczeń jest mniejsza kreatywność dzieci oraz ich większa wrażliwość na niepowodzenia, rozczarowania, stres i poczucie dyskomfortu. W ten sposób uniemożliwia się dzieciom naukę samodzielnego radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Ponadto autorka zauważyła, że znaczna część współczesnych rodziców zdaje się wychowywać dzieci w atmosferze ciągłego pośpiechu, pogoni za pieniądzem i braku czasu. Rodzice chcą mieć perfekcyjne dzieci, a to z kolei motywuje ich do kontrolowania i programowania rozkładu dnia dzieci oraz usuwania wszelkich przeszkód, które mogłyby stanąć na drodze realizacji ułożonego planu (Marano, 2008, s. 25). Na problem zwiększonego rodzicielskiego nadzoru w kontekście dążeń dzieci do większej autonomii zwróciła uwagę Maja Brzozowska-Brywczyńska. Autorka wskazała na różnorakie konsekwencje tendencji kształtowania przestrzeni zabaw oscylującej wokół dobrowolnego „znikania” dzieci. Jak zauważyła, dzieci:

[...] wykorzystują tę swoją marginalną pozycję i poza zasięgiem wzroku opiekunów samodzielnie tworzą zręby swojej dziecinnnej kultury, okupują miejskie nieużytki i rzutują zabawę na przestrzenie nieobjęte dorosłym spojrzeniem, kontrolą i nadzorem; dzięki swojej „niewidzialności” zachowują wolność i indywidualne sprawstwo (Brzozowska-Brywczyńska, 2012, s. 25).

Interesujące badania nad zjawiskiem coraz rzadszego pojawiania się dzieci na otwartych przestrzeniach ulic, w ogródkach, na chodnikach czy placach zabaw przedstawił Tim Gill. Autor w opracowaniu *No Fear. Growing Up in a Risk Averse Society* (Bez strachu. Dorastanie w społeczeństwie z awersją do ryzyka) zauważył, że na przełomie ostatnich 30 lat w Wielkiej Brytanii doszło do znaczących zmian w zakresie postrzegania dziecięcej zabawy przez dorosłych. To, co dla wcześniejszych pokoleń stanowiło pewnego rodzaju normę postępowania, dziś staje się przyczyną niepokoju wielu dorosłych. Okazuje się, że rodzice odczuwają coraz większe obawy przed samodzielną zabawą dzieci na dworze. Te obawy przyjmują zróżnicowaną postać – dotyczą zarówno prozaicznych czynności, np. ewentualnego pobrudzenia się dzieci

oraz ich kontaktu z zarazkami, jak i sytuacji zagrażających bezpieczeństwu i życiu podopiecznych, takich jak wypadki, kontakt z przestępcami i pedofilami. Rodziców niepokoją także przejawy dyskryminacji ze strony rówieśników. Dodatkowo sytuację komplikują media nagłaśniające pojedyncze akty przemocy, których doświadczają dzieci w przestrzeniach publicznych. Stąd rodzice tak bardzo chronią dzieci przed ewentualnymi codziennymi niebezpieczeństwami. Tim Gill nazywa to zjawisko awersją społeczeństwa do podejmowania ryzyka. Dzieci, które rzadko doświadczają ryzyka w codziennym życiu, postrzegają swoje otoczenie w sposób fragmentaryczny i zdeformowany – mają zbyt mało okazji do eksplorowania środowiska takim, jakim jest ono w rzeczywistości (Gill, 2007, s. 15–21, 46–60).

Kolejnym istotnym problemem sygnalizowanym we współczesnych debatach nad swobodną zabawą dzieci na dworze jest ilość czasu spędzana przed telewizorami i komputerami. Padma Ravichandran i Brandel France de Bravo zaznaczyły, że dzieci poświęcające nadmierną ilość czasu przed multimedialnymi ekranami jednocześnie są pozbawiane możliwości swobodnej zabawy i kontaktu z rówieśnikami. Ograniczenie czasu spontanicznej zabawy może skutkować deficytem rozwojowym ważnych umiejętności społecznych, komunikacyjnych i emocjonalnych dzieci, takich jak nawiązywanie znajomości i budowanie relacji (Ravichandran, Bravo, 2010). W raporcie z badań dotyczących dzieci poniżej drugiego roku życia (opublikowanym w 2011 roku przez Amerykańską Akademię Pediatrii) stwierdzono, że dla rozwoju umysłu dziecka bardziej wartościowa niż elektroniczne media jest nieustrukturyzowana zabawa. Dzieje się tak, ponieważ w jej trakcie dzieci uczą się rozwiązywania problemów w sposób naturalny, rozwijają przy tym swoją kreatywność, logiczne myślenie i rozumowanie (American Academy of Pediatrics, 2011, s. 2).

Warto zauważyć, że – z jednej strony – szereg autorów wskazuje na ogromny potencjał gier komputerowych w stymulowaniu i rozwijaniu funkcji mózgu dzieci. Liczne badania naukowców potwierdzają, że czas spędzony przed komputerem może być dobrze wykorzystany. Odpowiednio opracowane i zaprojektowane dla dzieci programy komputerowe – w porównaniu do tradycyjnej zabawy – mają większe znaczenie w rozwoju funkcji kognitywnych, logicznego i abstrakcyjnego

myślenia oraz kształtowaniu symbolicznych reprezentacji w umysłach dzieci (Verenikina i in., 2003, s. 101). Z drugiej strony – należy zastanowić się nad dostępnością tego rodzaju gier edukacyjnych dla dzieci i nad wiedzą rodziców na temat gier. Tym bardziej trzeba pamiętać, że ograniczanie dzieciom spontanicznej zabawy na dworze jednocześnie pozbawia je ważnych doświadczeń i przeżyć wynikających z towarzystwa rówieśników i eksploracji najbliższego otoczenia (Marano, 2008, s. 25).

Zaprezentowane zjawiska i sytuacje stanowią ważne elementy współczesnej dyskusji nad wymiarami zabawy dzieci. Nie wyczerpują jednak perspektyw, z których można się im przyglądać. Stąd należy mieć na uwadze uwarunkowanie współczesnego dzieciństwa wieloma złożonymi przeobrażeniami natury społecznej, politycznej czy ekonomicznej.

2.1.4.2. ZABAWA W PRZYRODZIE I ZWROT KU NATURZE

Ostatnimi laty można obserwować coraz bardziej wyraźny ruch, którego przedstawiciele szczególnie eksponują potrzebę kontaktu dzieci z naturą (Janik, 2015c). Ten ruch – o charakterze społecznym, edukacyjnym i naukowym – ma swoje źródła w poglądach Jeana-Jacques’a Rousseau oraz Friedricha Fröbela. Pod koniec XX wieku Roger Hart określił relację człowieka z naturą jako jedną z najbardziej naglących kwestii u progu nowego stulecia (1997, s. 3). Współcześnie wielu autorów na nowo podejmuje tematykę przyrody jako pożądanego środowiska służącego zabawie i wychowaniu. Te tendencje szczególnie zauważa się w Wielkiej Brytanii oraz w Ameryce, gdzie od połowy XX wieku prężnie działają organizacje promujące dziecięcą zabawę w naturalnym otoczeniu²⁶.

²⁶ Warto zaznaczyć, że w raporcie *Child poverty in perspective. An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Cards 7* (Warunki i jakość życia dzieci w bogatych krajach), opublikowanym przez UNICEF, Wielka Brytania i Stany Zjednoczone zajęły dwa ostatnie miejsca spośród 21 państw uwzględnionych w badaniach nad dziecięcą jakością życia (2007, s. 2). Powtórnie przeprowadzona analiza ukazała, że Wielka Brytania awansowała na 16. pozycję, a Stany Zjednoczone zajęły przedostatnie miejsce wśród 29 krajów – wyprzedziły jedynie Rumunię (UNICEF, 2013). Wyniki opublikowane w tych raportach stały się mocnym impulsem do poświęceń w obu

Dawniej dzieci każdego dnia, kiedy bawiły się na dworze, w sposób naturalny zaspokajały potrzebę kontaktu z przyrodą. Współcześnie wiele czynników ogranicza tę możliwość. Dzieci rzadko mają okazję eksplorować naturalne otoczenie i tym samym nawiązywać z nim głęboką relację. Jak zauważa Philip Zimbardo, większość amerykańskich placów zabaw jest pozbawiona zieleni, a jeżeli człowiek nie będzie dorastał w otoczeniu natury i nie doświadczy jej integralności ze swoim życiem, to w przyszłości nie będzie o nią dbał²⁷. Podobnych poglądów jest więcej. Badania wskazują, że dzieci spędzające większą część swojego czasu wewnątrz budynków niż na zewnątrz będą w przyszłości prawdopodobnie odczuwać mniejszą potrzebę przebywania na świeżym powietrzu. W rezultacie – ich postawa w stosunku do środowiska może być negatywna, a problemy przyrody okażą się ignorowane i niezauważane (Sebba i in.; za: Brown, Patte, 2013, s. 92).

Zwolennicy przywrócenia dzieciom kontaktu z naturą eksponują jego znaczenie dla ich wszechstronnego rozwoju. Natura dostarcza całego spektrum bodźców stymulujących rozwój społeczny, fizyczny, kognitywny, emocjonalny i psychiczny (Wilson, 2012, s. 55–71). Oddziałuje na wszystkie zmysły i stanowi uniwersalne środowisko zabawy zmieniające się wraz z porami roku. Przyroda jest nieprzewidywalna, uwalnia bogactwo dźwięków, kolorów, smaków i faktur, dostarcza pożywienia i schronienia, a nade wszystko – jest bogata w materiały zabawowe. Przesuwające się chmury, śpiew ptaków, dźwięki wiatru i deszczu, zabawa liśćmi, kamieniami, patykami, owocami drzew, nasionami, muszelkami, mchem, korą – to wszystko stwarza okazje do eksploracji, obserwacji i wielozmysłowych doświadczeń (Parsons, 2011, s. 76). Spontaniczna zabawa w naturalnym otoczeniu pozwala dzieciom na testowanie swoich możliwości i ograniczeń. Dzieci mają możliwość przekonać się, jak

państwach większej uwagi problemom dzieci – w tym jakości ich zabawy na dworze. Dla porównania: Polska w raporcie z 2007 roku zajęła 14. miejsce, w 2013 roku spadła na 21. pozycję spośród 29 państw (UNICEF, 2007; UNICEF, 2013).

²⁷ Wykład Philipa Zimbardo: *Czy gwałt porządkuje świat? Relacje dobra i zła w kulturze współczesnej*, wygłoszony podczas Festiwalu DIALOG Wrocław 12.10.2013 roku w Teatrze Polskim we Wrocławiu.

wysoko potrafią wejść na drzewo, jak daleko potrafią rzucać, jaki ciężar są w stanie podnieść czy jak szybko biegają. W ten sposób budują poczucie sprawstwa, kształtują obraz samego siebie oraz sprawdzają odwagę. Ponadto w czasie zabawy w naturalnym środowisku nabywają umiejętności niezbędnych do życia społecznego: ćwiczą współpracę i negocjowanie, zawierają przyjaźnie i doświadczają poczucia wspólnoty, a także uczą się samodzielności. Zabawa wśród przyrody pozwala na rozwijanie kreatywności i ciekawości świata, ćwiczenie koncentracji i zdolności obserwowania. Jest też okazją do doświadczania różnorodnych emocji, do zwiększania empatii oraz do uwrażliwienia na potrzeby innych osób i samego środowiska. Od najmłodszych lat kształtuje szacunek oraz wrażliwość na otaczający świat. Sprzyja budowaniu więzi z przyrodą i formowaniu pozytywnego nastawienia do zrównoważonego rozwoju (Wilson, 2012, s. 2–3). Do popularnych praktyk zapewnienia dzieciom możliwości zabawy w naturalnym otoczeniu zalicza się: organizowanie sezonowych obozów, białe i zielone szkoły, budowanie przygodowych i naturalnych placów zabaw, otwieranie szkół i przedszkoli leśnych czy zakładanie farm i ogrodów przy tych placówkach (Moore, 2014).

Joe Frost zauważył rosnące zainteresowanie problemem zanikania więzi między dziećmi a naturą wśród Amerykanów. Coraz szersze grono naukowców, społeczników i rodziców jest zdania, że dzieci straciły kontakt z przyrodą i należy im go przywrócić. W Stanach Zjednoczonych jedną z kluczowych postaci zaangażowanych w działania na rzecz dzieci i natury jest Richard Louv – autor bestsellerowej książki, przetłumaczonej także na język polski: *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury?* (2014). Autor jest inicjatorem międzynarodowego ruchu The Children & Nature Network (C&NN), promującego spontaniczną zabawę dzieci w naturalnym środowisku. Richard Louv, przez swój aktywny udział w dyskursie społecznym i medialnym, dąży do podnoszenia świadomości społeczeństwa na temat znaczenia przyrody w procesie wychowania ujmowanym całościowo. Próbuje także skierować uwagę rodziców na potencjalne zaburzenia wynikające z braku związków dziecka z naturą (Louv, 2014). Na przełomie ostatnich kilkunastu lat podjęto w Stanach Zjednoczonych wiele inicjatyw i przeprowadzono dużo kampanii nagłośniających potrzebę dziecięcych kontaktów z przyrodą

oraz zachęcających społeczeństwo do podejmowania własnych inicjatyw w tym obszarze. Ważny głos w toczonych dyskusjach należał do Joe Frosta, który skoncentrował się na funkcjonowaniu placów zabaw w Ameryce Północnej. Badacz podkreślił, że te obiekty pozostają daleko w tyle za europejskimi – zarówno pod względem atrakcyjności, jak i bezpieczeństwa (Frost, 2006, s. 17).

Wspomniany wcześniej Tim Gill zauważył, że także w Wielkiej Brytanii coraz mniej dzieci korzysta z zewnętrznych przestrzeni i placów zabaw. Autor, współpracujący z rządem brytyjskim, podjął liczne działania na rzecz zwiększenia możliwości i jakości zabawy dzieci w tym kraju. Wskazał na potencjał przyrody w kreowaniu środowiska wychowawczego oraz zwrócił uwagę na skandynawskie rozwiązania w tym zakresie (Gill, 2007, s. 16, 65–72, 78–80). Należy zaznaczyć, że w Wielkiej Brytanii od 2005 roku realizuje się programy dążące do poprawy jakości dziecięcej zabawy na dworze. Są to „Play England”, „Play Wales” i „Play Scotland”. Do najważniejszych rezultatów, które udało się dzięki nim osiągnąć, zalicza się efektywne wsparcie i wzmocnienie struktur sektora odpowiedzialnego za kształtowanie przestrzeni zabaw oraz długotrwałe zmiany w nastawieniu lokalnych władz względem innowacyjnych praktyk w tym zakresie (Blades, Gill, 2010, s. 3).

2.1.5. WIELOZNACZNOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ ZABAWY

Autorka do tej pory starała się ukazać zainteresowanie problematyką zabawy wykazywane przez naukowców, społeczników i aktywistów. Zaprezentowała różnorodne koncepcje i teorie zabawy, zarówno te współczesne, jak i historyczne, oraz omówiła znaczenie zabawy istotne z pedagogicznego punktu widzenia. Ponadto zwróciła uwagę na współczesny międzynarodowy kontekst ujmowania zabawy oraz wyróżniła niektóre jej aspekty, takie jak spontaniczna zabawa dzieci na świeżym powietrzu oraz potrzeba kontaktu dzieci z naturą. Jednak – jak się wydaje – pomimo dużego zainteresowania tematyką zabawy dostrzega się w światowej literaturze brak całościowego opisu tego zagadnienia. Potwierdza to David Cohen, zdaniem którego piśmiennictwo dotyczące

zabawy ogranicza się do zbioru esejów prezentujących wybrane zainteresowania autorów (2009, s. 8). Co więcej, zabawa zależy od wielu czynników – przede wszystkim od czasu i miejsca. Trudno zatem mówić o jej uniwersalności czy jednorodności, a należy raczej wskazać na jej wieloznaczność.

Autorem jednej ze współczesnych koncepcji zabawy, akcentującym wieloznaczność tego pojęcia, jest Brian Sutton-Smith. W książce *The Ambiguity of Play* (*Wieloznaczność zabawy*) zauważa, że definicja zabawy – mimo wielu zróżnicowanych teorii – pozostaje nieuchwytna. Zabawa może być określana jedynie przez daną dyscyplinę naukową, w obrębie której funkcjonuje jako pewne zagadnienie teoretyczne. Brian Sutton-Smith stwierdził, że do tej pory nie powstała jakakolwiek uniwersalna teoria zabawy. Zamiast niej można mówić o seriach argumentów w ramach dyskursów dominujących w określonym czasie i miejscu, w obrębie których zabawa była konceptualizowana i uprawomocniana. Autor wyodrębnił siedem kategorii sytuujących zabawę w określonych ramach kulturowych, które nazywa retorykami. Pierwsze cztery – retorykę losu, władzy, tożsamości i lekkomyślności – odnosi do ujęcia klasycznego, bliższego tradycyjnemu. Trzy kolejne – retorykę rozwoju, wyobraźni i samego siebie – umiejscawia w ujęciu bardziej współczesnym (Sutton-Smith, 1997, s. 296). Po latach prowadzonych badań Brian Sutton-Smith doszedł do wniosku, że zabawy, jakie miał okazję obserwować, były na ogół intencjonalnie wieloznaczne i nie sposób wpisać je w którąkolwiek z zaproponowanych retoryk (Brown, Patte, 2014, s. 14).

W kontekście współczesnego ujęcia zabawy ciekawego spojrzenia dostarcza praca Davida Cohena zatytułowana *The Development of Play* (*Rozwój zabawy*). Autor wskazał te elementy zabawy, na które rzadko zwraca się uwagę we współczesnych dyskursach: społecznym, medialnym i naukowym. Podkreślił częste gloryfikowanie zabawy, eksponowanie jej znaczenia dla wszechstronnego rozwoju dziecka i przypisywanie jej pewnego „romantycznego usposobienia”. Zauważył także, że rzadko mówi się o towarzyszących jej negatywnych emocjach oraz o tym, że może ona się kończyć przegraną. Autor podkreślił, że niektóre dzieci są regularnie wykluczane z zabawy bądź w ogóle nie są do niej zapraszane. Przywołał historię zaczerpniętą z własnego dzieciństwa, kiedy starszy

kolega nakazywał mu uczestniczyć w wymyślonej przez niego zabawie. Nie lubił jej, nie rozumiał jej zasad i za każdym razem – ku uciesze współtowarzysza – przegrywał. Dlaczego więc brał w niej udział? Jak się okazuje, decydujące znaczenie odgrywała potrzeba kontaktu z rówieśnikami. Był nowy na podwórku, więc szukał sposobu na przyjęcie do grupy i akceptacji jej członków. Dlatego zmuszał się do kontaktów z kolegą. David Cohen zaznacza, że zabawa powinna dostarczać dziecku szerokiego spektrum doświadczeń, odczuć i emocji. Dzięki tej różnorodności staje się niezbędnym elementem codziennego życia dziecka (Cohen, 2009, s. 1).

Istotnego spojrzenia na współczesne koncepcje zabawy dostarczyła praca Barrie Thorne *Gender Play. Girls and Boys in Schools* (*Genderowa zabawa. Dziewczynki i chłopcy w szkole*). Autorka obserwowała dynamikę relacji między podmiotami funkcjonującymi w szkole i przedszkolu oraz badała kolektywne praktyki konstruowania kategorii płci w tych instytucjach. W tym celu towarzyszyła dzieciom w czasie zajęć, ich pobytu na placach zabaw i posiłków w jadalni. Płeć dzieci określiła jako „cichą kategorię” – zależną od wykonywanych przez dzieci i dorosłych czynności, ich kontekstu oraz miejsca. Okazało się, że genderowe różnice częściej się ujawniają podczas własnych zabaw dzieci, a nie w czasie zajęć organizowanych im przez dorosłych. Oznacza to, że dzieci w czasie zabaw takich jak ganieanie się (ang. *chasing*) czy dokuczanie sobie mają więcej możliwości do przyjmowania genderowych ról niż w czasie aktywności proponowanych im przez wychowawców. W przypadku tych drugich dzieci miały więcej okazji do wspólnej pracy. Ponadto Barrie Thorne wskazała na złożoność dziecięcej zabawy i jej niejednoznaczność. Z jednej strony – zabawa może sprzyjać wyrażaniu uczuć przez dzieci, natomiast z drugiej – powodować rosnące napięcia między chłopcami a dziewczynkami. Przykładem może być naruszanie dziecięcej prywatności, postrzegane przez chłopców jako zabawa, natomiast przez dziewczynki – jako przekroczenie granic. W czasie zabaw obserwowanych przez Barrie Thorne uwidoczniła się także złożoność form dziecięcej seksualności. Jak zaznaczyła autorka, wtargnięcia przez chłopców do dziewczęcych przestrzeni zabawy mogą wynikać z męskiego przywileju władzy i pewności siebie. Trzeba jednak odnotować, że podobne zachowanie było charakterystyczne także dla niektórych dziewczynek:

tych bardziej rozwiniętych seksualnie. Te dziewczynki stroniły od towarzysstwa swoich rówieśniczek i czasami same wpadały do chłopięcych przestrzeni zabaw (Thorne, 1993; za: Eder, 1995, s. 1139).

Podstawowym międzynarodowym dokumentem zapewniającym dzieciom prawo do zabawy jest *Konwencja o prawach dziecka*. Zgodnie z jej 31. artykułem

[...] uznaje się prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka oraz do nieskrępowanego uczestnictwa w życiu artystycznym i kulturalnym.

Dziecko to „każda istota ludzka w wieku poniżej 18 lat”. Sam dokument nie jest jednak wystarczający, aby zagwarantować dzieciom warunki i możliwości zabawy w ich codziennym życiu. Na arenie międzynarodowej stopniowo zaczęły powstawać instytucje promujące dziecięce prawa i przyczyniające się do ich egzekwowania. Na początku lat 60. ubiegłego wieku w Danii utworzono międzynarodowe stowarzyszenie na rzecz zabawy – International Play Association (IPA)²⁸, dziś skupiające 29 państw z całego świata. Nadrzędne cele jego działalności to promowanie, ochrona i zagwarantowanie dziecięcego prawa do zabawy. Od początków działalności IPA powołano do istnienia wiele innych fundacji i organizacji wspierających idee dziecięcej zabawy. Międzynarodowe, krajowe, regionalne i lokalne przedsięwzięcia zrzeszają zaangażowanych rodziców, praktyków, aktywistów oraz naukowców.

2.2. PRZESTRZEŃ I MIEJSCE

2.2.1. UJĘCIA I KONCEPCJE PRZESTRZENI I MIEJSC

W kontekście problematyki niniejszej pracy istotne staje się omówienie różnorodnych koncepcji przestrzeni i miejsc, podobnie jak opis ich

²⁸ International Play Association (IPA World). <http://ipaworld.org/> [12.02.2020].

relacyjnego charakteru oraz procesów ich kształtowania, zawłaszczania i oswajania. W dalszej kolejności opisano także pedagogiczne ujęcia przestrzeni i miejsc, ich podział i klasyfikacje. Tę część zamykają rozważania ukazujące przestrzenie i miejsca w perspektywie ponowoczesnej.

2.2.1.1. RÓŻNORODNOŚĆ UJEĆ I KONCEPCJI PRZESTRZENI I MIEJSC

Edward Nycz zestawiał czas i przestrzeń, czyli podstawowe kategorie ludzkiego poznania i praktyki. Zauważył, że „czas jako wartość obiektywna wymyka się spod kontroli człowieka”. Z kolei

[...] przestrzeń stanowiąca wartość dostępną poznaniu zmysłowemu jest przez niego nieustannie poddawana procesom kształtowania, wartościowania i przetwarzania na wzór jego wyobrażeń i potrzeb (Nycz, 2001, s. 31).

Ponadto:

Przestrzeń i czas są wartościami materialnymi i niematerialnymi, w których przebiega nasze życie i nasza działalność. To w czasie i przestrzeni konkretnego miasta dorasta młode pokolenie. Nie można więc sądzić, iż jest to abstrakcyjne tło działalności ludzkiej. Przestrzeń, oprócz tego, że jest miejscem geograficznym, jest także ważnym czynnikiem kształtowania stanów zachowań, stanów emocjonalnych czy wartości estetycznych,

a w przypadku dzieci z Przedmieścia Oławskiego – przestrzenią ich zabawy i życia (Nycz, 2001, s. 62). W tym ujęciu studia nad przestrzenią i miejscem stanowią niezwykle istotne zagadnienie.

Przestrzenie i miejsca można poddawać refleksji z wielu perspektyw, a rozumieć – w kilku wymiarach: matematycznym – jako abstrakcyjną ideę, fizycznym – jako własność materii, czy przyrodniczym i geograficznym – jako środowisko naturalne powstałe na drodze ewolucji (Jałowiecki, 2010, s. 19). Współcześnie zwraca się uwagę na nowe znaczenie

kategorii przestrzeni, nadane jej wraz z końcem XX wieku i początkiem ery postmodernizmu – eksponuje się odejście od jej jednoznacznego, czyli geograficznego ujmowania. Teoretyczne i praktyczne rozważania nad problematyką przestrzeni i miejsc stanowią istotne pole badań nie tylko geografów, lecz także przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych: filozofów, pedagogów, socjologów, psychologów czy antropologów. Jak pisał Edward Nycz:

Koniec wieku XX inaczej ujmuje i bada triadę: „człowiek – społeczeństwo – środowisko”. Pozytywistyczne ujęcie preferowało kwantytatywne metody badań. Obecnie – preferowane często postmodernistyczne ujęcie opisu rzeczywistości – eksponuje opis i narrację (2001, s. 31).

W ujęciu humanistycznym podkreśla się wartości, znaczenia i sensy nadawane przestrzeniom przez zamieszkujące je grupy ludzi:

Zbiorowości mieszkańców traktowane są jak wspólnoty symboliczne zamieszkujące określoną przestrzeń, dla których pewne elementy przestrzeni nasycone są wartościami i formami kulturowymi mającymi dla nich znaczenie i sens (Nycz, 2001, s. 45).

Wspomniana koncepcja ma swoje początki w socjologii Maxa Webera i Floriana Znanieckiego. Tego drugiego uznaje się w Polsce za prekursora socjologicznego rozumienia przestrzeni (Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 19). W eseju *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, napisanym w 1938 roku, Florian Znaniecki wskazał na humanistyczne znaczenie przestrzeni oraz zajął się problematyką jej postrzegania przez badacza kultury, który

[...] musi brać przestrzeń jak wszystko, z czym ma do czynienia – jak układ językowy, mit, ceremoniał, kompozycję muzyczną, obraz, narzędzie, pieniądź – z jej współczynnikiem humanistycznym, tj. tak, jak jest doświadczana przez te podmioty ludzkie, których kulturę bada (1938, s. 90).

Punkt widzenia badacza kultury znacznie różni się od punktu widzenia matematyka czy fizyka. Ludzie wartościują użytkowaną przez siebie

przestrzeń, a gromadzone przez badacza dane zawsze są czyjeś, stanowią część doświadczenia jakiejś osoby i zależą od tego, jakimi ta osoba je uczyniła.

Wartość przestrzenna to termin stworzony przez Floriana Znanieckiego w celu zastąpienia terminu *przestrzeń*. Autor nadał przestrzeni znaczenie generyczne. Tym pojęciem posługiwał się do oznaczenia całej klasy innych, konkretnych przestrzeni:

Podmioty ludzkie nigdy nie doświadczają jakiejś powszechnej, obiektywnej, bezjakościowej, niezmiennej, nieograniczonej i nieograniczenie podzielanej przestrzeni. Dane im są w doświadczeniu niezliczone „przestrzenie” jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne, a przy tym dodatnio lub ujemnie oceniane (Znaniecki, 1938, s. 91).

Wartości przestrzenne to przykładowo: wnętrza ciasne i przestronne, zajęte i puste bądź też „zewnątrza”, czyli okolice, granice, ośrodki, obszary wymierzone i niewymierne przestworza, strony – góra, dół, przód, tył, prawa, lewa, strony świata, a także dalekości, bliskości, drogi, bezdroża czy perspektywy. U Floriana Znanieckiego niektóre z wartości przestrzennych uchodzą za elementy pewnych systemów, np. społecznego, religijnego, estetycznego czy ekonomicznego. Dopiero w ten sposób w ujęciu socjologicznym możliwe jest umiejscowienie jednostek w przestrzeni. Autor zakładał, że zbiorowości traktują określone wartości przestrzenne jako „swoje” i „władają” nimi w celu wykonywania czynności zbiorowych. Jednocześnie członkowie zbiorowości mogą wykonywać pewne czynności jednostkowe. Dzieje się tak w przypadku państwa czy też grupy państwowej: z jednej strony – wspólną wartością przestrzenną dla mieszkańców państwa jest jego terytorium, z drugiej – każdy jego członek „ma prawo do obecności w tej wartości przestrzennej” (Znaniecki, 1938, s. 91, 93).

Socjologowie analizują przestrzeń jako miejsce zamieszkania jednostek i zbiorowości, a także jako przestrzeń społeczną ich codziennego funkcjonowania i przemieszczania się (Ostrowska, 1991, s. 25). Socjologicznej analizie przestrzeni podjął się m.in. Aleksander Wallis, który skupił się na znaczeniu przestrzeni dla społeczności. Zauważył on, że:

[P]rzejście społecznej danej zbiorowości stanowi użytkowany i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej z tym właśnie obszarem (Wallis, 1990; za: Nycz, 2001, s. 35).

Dlatego też badacz analizujący społeczno-kulturowy wymiar przestrzeni powinien brać pod uwagę „wszystko, z czym ma do czynienia: układ językowy, mit, ceremoniał, kompozycję muzyczną, obraz, narzędzie, pieniądz” (Nycz, 2001, s. 35). Również Maria Ostrowska zwróciła uwagę na społeczne aspekty przestrzeni. Autorka doszła do wniosków, że pominięcie tych aspektów w projektowaniu architektonicznym może prowadzić do poczucia dyskomfortu jednostki: „Przestrzeń zagospodarowana jest czymś trwałym i to ona nas często do siebie dostosowuje[,] wywierając na nas presję, przed którą nie zawsze potrafimy się bronić” (Ostrowska, 1991, s. 14). Ważnego spojrzenia na przestrzeń dostarcza w tym kontekście kategoria bioarchitektury, zajmująca się „poznaniem pewnych prawideł rządzących kształtowaniem rzeczywistości przestrzennej z punktu widzenia uwarunkowań społecznych” oraz „dospołeczeniem obszarów przestrzeni” (Ostrowska, 1991, s. 14–15). Podstawowym założeniem bioarchitektury jest to, że „pierwsze było życie i życie jest najważniejsze w każdej dziedzinie, również technicznej, jaką jest architektura” (Ostrowska, 1991, s. 13). Bioarchitekturę wspomagają nauki takie jak psychologia, socjologia, proksemika (Ostrowska, 1991, s. 15).

Znaczące ujęcie społecznych badań nad przestrzenią zawiera się także w ekologii miasta, rozwiniętej w drugiej połowie XX wieku przez tzw. szkołę chicagowską. W podejściu ekologicznym analizom poddaje się zależności między podziałami przestrzeni miasta a zbiorowymi i jednostkowymi zachowaniami jej użytkowników. Przykładowo: ekologiczna koncepcja adaptacji zbiorowej zakłada bezpośredni wpływ rywalizacji i konkurencji między zbiorowościami na podział przestrzeni. Zatem przestrzeń ulega modyfikacjom w wyniku rywalizacji poszczególnych aktorów społecznych. W zakresie badań ekologicznych mieszczą się także relacje między przekształceniami przestrzeni miejskiej a procesami społecznymi, takimi jak centralizacja, koncentracja, segregacja, inwazja,

sukcesja czy agregacja. Ekologowie społeczni na potrzeby swoich studiów zaadaptowali pojęcia ekologii, obszaru naturalnego czy więzów symbiotycznych (Jałowiecki, 2012, s. 12–14).

Inaczej ujmuję się przestrzeń w orientacji filozoficznej. W perspektywie ontologii fenomenologicznej Martina Heideggera nie traktuje się przestrzeni jako jednoznacznie przywiązanej do fizycznego położenia, lecz polega ona na „byciu-w-miejscu” i „byciu-w-świecie”. Tym samym miejsce:

- „jest wyodrębnione z całości;
- cechuje je »duch miejsca« (*genius loci*) nadający mu tożsamość;
- ma historyczną ciągłość;
- oferuje możliwość spoczynku;
- jest autentyczne, nie ma charakteru komercjalizacji” (Lewicka, 2014, s. 228).

Fenomenologiczną perspektywę przyglądania się przestrzeniom i miejscom przyjęła także Hanna Buczyńska-Garewicz. Jej zdaniem:

Miejsca trzeba odczytywać. One dają do myślenia, a nie tylko dostarczają przyjemności. Jeśli są odczytane i zrozumiane – miejsca stają się znaczeniami, wytworami ducha; pozostawione w zapomnieniu, schodzą do pozycji rzeczy fizycznych, katedry stają się masą kamieni tylko (Buczyńska-Garewicz, 2006, s. 33).

Z kolei Krzysztof Maliszewski pisał o duchowym przeżywaniu miejsc:

Miejsce może być rozumiane nie tylko w znaczeniu zbiornika rzeczy, geometrycznego wymiaru, pustki do wypełnienia, ale – w perspektywie postheideggerowskiej – w sensie bytu duchowego ukonstytuowanego w procesie współlistnienia ze światem (2011, s. 33).

W toku prowadzonego wywodu warto także nawiązać do tzw. ujęcia postępowego, zgodnie z którym przez miejsce rozumie się otwartą i dynamiczną lokalizację. Zdaniem Tima Cresswella miejsce:

- „stanowi proces, a więc nie »jest« ale »się staje«;
- jest lokum, które skupia wiele różnych historii, nie ma zatem jednej, historycznie wyznaczonej tożsamości;
- jest otwarte na obcych;
- [a przy tym] doświadczenie miejsca może być udziałem osób mobilnych” (2004; za: Lewicka, 2014, s. 228).

Kolejną egzemplifikację studiów nad przestrzenią stanowią badania prowadzone z perspektywy konceptu subiektywistycznego, według którego przestrzeń stanowi „kategorię umysłu, akt doświadczenia podporządkowujący świat realny bądź wyobrażony” (Nycz, 2001, s. 32). Jak stwierdził Edward Nycz – takie podejście nawiązuje do następujących tez o przestrzeni, wyróżnionych przez Nathana Gale’a i Reginalda G. Golledge’a:

- „ludzie różnicują i klasyfikują przestrzeń w swoich umysłach poprzez wykrywanie w niej »znaczących konstrukcji poznawczych«; wyróżnianie obszarów indywidualnych, w tym tzw. przestrzeni osobistych (»przenośne terytorium«), społecznych, publicznych, czy też »przestrzeni poznawczych«;
- postrzeganie zależy od cech podmiotu (wieku, wykształcenia, możliwości, wykonywanej pracy...);
- interakcje społeczne, przepływ informacji oraz stany psychofizjologiczne determinują wyobrażenia przestrzenne, a zwłaszcza ocenę tego, co widzimy;
- wiedza i kultura determinują zarówno ramy językowe konceptualizacji przestrzeni, jak i system jej strukturyzacji;
- stosunek do przestrzeni w większym stopniu zależy od tego, jak się ją subiektywnie ocenia, niż od jej obiektywnych właściwości;
- nasze postrzeganie jest dostosowywane w umyśle do pewnych teorii, przyjmowanych *a priori*, będących swojego rodzaju filtrem umożliwiającym koncentrowanie się na rzeczach istotnych. Podobną rolę spełnia również język” (Gale, Golledge; za: Nycz, 2001, s. 32–33).

Przestrzeń ujmowana z perspektywy subiektywistycznej eksponuje rolę osobowości badacza i kultury dominującej w interpretacjach formułowanych przez niego. Koncepcje dotyczące teorii subiektywistycznych i obiektywistycznych w procesie poznawania przestrzeni są wobec siebie komplementarne i nie należy ich sobie przeciwstawiać (Nycz, 2001, s. 33).

Przestrzenie i miejsca można poddawać analizie z uwzględnieniem procesów ich wytwarzania, oswajania, naznaczania, przyswajania czy zawłaszczania. Duże znaczenie ma także relacyjny związek obu tych kategorii z człowiekiem. Do wspomnianych zjawisk i procesów nawiązano w dalszej części.

2.2.1.2. WYTWARZANIE PRZESTRZENI

W literaturze można wyróżnić trzy główne paradygmaty wyjaśniające sposoby wytwarzania przestrzeni. Pierwszy z nich – paradygmat woluntarystyczno-kreacyjny – stanowi o sile architekta i urbanisty, których wspierają nauki architektoniczne i urbanistyczne. Drugi – mechaniczno-deterministyczny – przesądza o anonimowych siłach społecznych i biologicznych, działających niezależnie od woli jednostki. Wreszcie trzeci – dialektyczny – to paradygmat, w którym wytwarzanie przestrzeni jest rozumiane jako proces społeczny pełen konfliktów, warunkowany czynnikami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi, przyrodniczymi i kulturowymi. Ostatni z przytoczonych paradygmatów pozwala na analizę wielu złożonych i powiązanych ze sobą czynników wytwarzania przestrzeni, takich jak „model świata” określonego społeczeństwa, układ władzy, środowisko naturalne, sposoby produkcji, „siły kreacyjne jednostek” oraz konflikty między podmiotami, dla których przestrzeń to interes (Jałowiecki, 2010, s. 12–13). Warto zauważyć, że na konfliktową funkcję przestrzeni zwróciła w swoich badaniach uwagę także Maria Ostrowska w słowach: „przestrzeń staje się często przyczyną naszych niepokojów, zaostreń napięć społecznych i dezintegracji powiązań międzyludzkich” (1991, s. 13).

Wytwarzanie przestrzeni można poddawać analizie z perspektywy struktury znaczenia, co uczynił Henri Lefebvre, który zaproponował

cztery tezy (hipotezy) o przestrzeni (1972; za: Jałowiecki, 2010, s. 19). Podczas gdy pierwsza z nich traktuje przestrzeń jako „absolutną ideę” i esencję uwolnioną od wszelkiej treści, trzy pozostałe wskazują na zmienność i relatywność przestrzeni. Według pierwszej tezy przestrzeń postrzegana się analogicznie do platońskiej liczby – jest „czystą formą, przejrzystością, jasnością”. Nie podlega interpretacjom, podobnie jak ideologiom. Jest wytworem wolnym od zmysłowych, materialnych, praktycznych i przeżywanych treści. Druga teza ujmuje przestrzeń jako wytwór społeczny, „stwierdzalny przed wszelkim teoretyzowaniem na podstawie empirycznego opisu” (Lefebvre, 1972; za: Jałowiecki, 2010, s. 19). Przestrzeń może być zatem rezultatem różnorodnych działań jednostek, takich jak rzemiosło, przemysł, rolnictwo, praca i jej podział. Stanowi miejsca ludzi i miejsce dla rzeczy wyprodukowanych przez ludzi oraz „ich podzespołów, wytworzonych, zobiektywizowanych, a zatem »funkcjonalnych«. Jest wreszcie obiektywizacją tego, co społeczne, a w konsekwencji tego, co duchowe” (Lefebvre, 1972; za: Jałowiecki, 2010, s. 20). Trzecia teza nadaje przestrzeni charakter pośrednika:

Przestrzeń nie jest ani punktem wyjścia (myślowym i społecznym zarazem, tak jak w hipotezie filozoficznej), ani punktem dojścia (wytworem społecznym lub miejscem wytworów), ale pośrednikiem w całym tego słowa znaczeniu, to znaczy środkiem, narzędziem środowiskiem, zapośredniczeniem (Lefebvre, 1972; za: Jałowiecki, 2010, s. 20).

Przestrzeń to narzędzie do realizacji określonych celów. Może być zatem wykorzystywana do osiągnięcia własnych interesów – jako intencjonalne narzędzie polityki, w której osobiste zamiary skrywają się za pozorną spójnością form przestrzennych. Ostatnia z tez Henriego Lefebvre’a zawiera w sobie poprzednią – rozwija ją i modyfikuje. Ukazuje powiązania przestrzeni z „reprodukcją społecznych stosunków produkcji”. Oznacza to, że „określona definicja przestrzeni jest elementem stosunków produkcji, które określają sposób jej wytwarzania”. Przestrzeń „jest wytworem jak inne, przedmiotem lub sumą przedmiotów, rzeczą lub zbiorem rzeczy, towarem lub zespołem towarów (Lefebvre, 1972; za: Jałowiecki, 2010, s. 20–21).

Henri Lefebvre opracował koncepcję społecznego wytwarzania przestrzeni. Dokonał rekonstrukcji historii miast pod kątem sposobów produkcji dominujących w poszczególnych okresach historycznych. „Każdy sposób produkcji – jego zdaniem – powołuje do życia własną organizację przestrzeni, produkuje nowe typy miejsc” (Lefebvre, 1994; za: Miciukiewicz, 2006, s. 2018). Na społeczne wytwarzanie przestrzeni w jego modelu składają się trzy elementy: reprezentacje przestrzeni, typy przestrzeni społecznej oraz praktyka przestrzenna. Osiągnięcia Henriego Lefebvre’a stały się punktem wyjścia dla Bohdana Jałowieckiego, który wykorzystał je do przedstawienia własnego modelu wyjaśniającego proces społecznego wytwarzania przestrzeni. Autor przeanalizował również kolejne okresy historyczne: epokę preindustrialną, kapitalizmu wolnokonkurencyjnego, monopolistycznego kapitalizmu państwowego, tzw. realnego socjalizmu oraz globalizacji – pod kątem charakterystycznych dla nich sposobów produkcji (Jałowiecki, 2010, s. 45). Na jego model społecznego wytwarzania przestrzeni składają się trzy następujące elementy: formy przestrzenne społecznego wytwarzania przestrzeni, jej determinanty oraz aktorzy społeczni. Podczas gdy dwa pierwsze mają charakter uniwersalny, trzeci ulega zmianom w zależności od czasu. Autor ujął formy przestrzenne szeroko: jako zorganizowane środowisko umożliwiające funkcje produkcji, konsumpcji, władzy, symboliki i wymiany. Tym samym nie ograniczył się jedynie do analizy ich architektonicznego wymiaru (Jałowiecki, 2010, s. 11–12). Model Bohdana Jałowieckiego bazuje na kategoriach antropogenicznego, społecznego i kulturowego wytwarzania przestrzeni przez jednostki i grupy społeczne. Zgodnie z nim ludzie wytwarzają przestrzeń, kształtują jej określone formy i nadają im własne znaczenia oraz funkcje. Wytworzona przestrzeń staje się sceną życia zbiorowości ludzkich, stwarza miejsca przeznaczone do zaspakajania ich potrzeb oraz warunkuje ich zachowania. Proces wytwarzania przestrzeni nie zachodzi zatem w pustce, tylko w określonych warunkach przyrodniczych, społecznych i kulturowych. Ludzie wytwarzają przestrzenie, w których żyją: wsie, miasta, fabryki, lotniska, mosty. Jednocześnie niektóre z rezultatów wytwarzania przestrzeni mogą w negatywny sposób oddziaływać na istniejące obszary już niezależne od działalności człowieka. Przykładowo: promieniowanie czy

zanieczyszczenie powietrza odczuwa się na Antarktydzie. Tym samym terenów dziewiczych jest coraz mniej (Jałowiecki, 2010, s. 11). Ponadto Bohdan Jałowiecki podkreślił znaczenie „dialektyki trwania” oraz historii dla procesów społecznego wytwarzania przestrzeni. Jak pisał: „prze-strzeń jest bowiem »trwałą pamięcią społeczeństwa«, tak więc to, co jest dzisiaj, tkwi bardzo silnie w mniej lub bardziej odległej przeszłości” (Jałowiecki, 2010, s. 13).

Bohdan Jałowiecki w swoim modelu społecznego wytwarzania przestrzeni skoncentrował się na znaczeniu przywołanych trzech ostatnich tez Henriego Lefebvre’a. Jak zauważył, rozróżnienie zaproponowane przez francuskiego badacza pozwoliło – z jednej strony – dostrzec historyczną zmienność i relatywność ujmowania przestrzeni, natomiast z drugiej – uwolniło kryjące się za nimi systemy wartości. Bohdan Jałowiecki dużą wartość przypisywał także innej pracy tego autora, rozwijającej „koncepcję »przestrzeni (społecznej) jako wytworu (społecznego)«” (Jałowiecki, 2010, s. 21²⁹). Henri Lefebvre wskazał w niej na dwojakie implikacje takiego rozumienia: „Po pierwsze, przestrzeń-natura nie-uchronnie oddala się” – staje się surowcem wykorzystywanym przez społeczeństwa do wytwarzania własnej przestrzeni. Jednocześnie natura i jej przedmioty, np. zwierzęta, rośliny, trawa czy drzewa, ulegają waloryzacji i funkcjonują jako symbole. Dzięki temu służą nie tylko jako dekoracja, lecz także jako otoczenie ważne dla człowieka. Jednak, paradoksalnie – pomimo że nikt nie chce niszczyć przestrzeni i wydaje się, że wszyscy popierają jej ochronę – „wszystko sprzysięga się, żeby jej zaszkodzić” (Lefebvre, 1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 21). Po drugie, „każde społeczeństwo, a więc każdy sposób produkcji, wytwarza własną przestrzeń” (Lefebvre, 1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 21). Praktyki przestrzenne mogą się różnić w poszczególnych społeczeństwach. Ludzie wytwarzają swoją przestrzeń, nadają jej znaczenia (Lefebvre, 1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 21).

²⁹ Bohdan Jałowiecki powołuje się na publikację z 1976 roku, choć nie podaje jej w bibliografii. Prawdopodobnie chodzi o pracę *La production de l'espace*, wydaną dwa lata wcześniej.

Przestrzeń społeczna zawiera – pisze Lefebvre – przypisując im odpowiednie miejsca, społeczne stosunki reprodukcji, a więc stosunki biopsychiczne między płciami, grupami wieku wraz ze specyficzną organizacją rodziny[,] oraz skutki produkcji, podział pracy, jej organizację, a zatem hierarchię funkcji społecznych (1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 22).

Bohdan Jałowiecki zauważył, że sytuacja opisana przez Henriego Lefebvre'a znacznie skomplikowała się wraz z rozwojem kapitalizmu. Poziomy reprodukcji – w zasadniczy sposób decydujące o kapitalistycznym charakterze społeczeństwa – się zazębiają. Mowa o reprodukcji biologicznej, reprodukcji siły roboczej oraz reprodukcji społecznych stosunków produkcji (Jałowiecki, 2010, s. 22).

Wytwarzanie przestrzeni u Henriego Lefebvre'a – zdaniem Bohdana Jałowieckiego – zależy od połączonych procesów „praktyk przestrzennych”. Na te praktyki składają się sposoby przedstawiania przestrzeni oraz przestrzenie przedstawień. Te pierwsze wiążą się ze sposobem produkcji i narzuconym przezeń porządkiem, przez drugie rozumie się kompleksy symboli pochodzące z ukrytej strony życia społecznego (Lefebvre, 1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 22). Opisane „praktyki przestrzenne” omówił także Aleksander P. Lagopoulos, który wyróżnił dwa aspekty przestrzeni: ekstrasemiotyczny i semiotyczny. W pierwszym przypadku przestrzeń traktowana jest jako wytwór będący „przede wszystkim rezultatem relacji między sposobem produkcji a ekosystemem” i równocześnie „odbiciem globalnej struktury społecznej nienależącej do bazy, takiej jak np. religia lub polityka” (Jałowiecki, 2010, s. 22). W drugim – przestrzeń ujmuje się jako „wytwór jednostek należących do określonego społeczeństwa, kierowanych przez jego ideologie”. Na wytwarzanie przestrzeni jest ukierunkowana ta część ideologii, która staje się „systemem znaczącym przekształcanym w zespół kodów konotacyjnych”. Między kodami konotacyjnymi a przestrzenią istnieją kody denotacyjne, umożliwiające przestrzeni sprawowanie swoich funkcji (Jałowiecki, 2010, s. 22). Na powiązania ideologii z zagospodarowaniem i użytkowaniem przestrzeni zwrócił uwagę także Krzysztof Nawratek. Autor starał się zrozumieć, w jaki sposób ideologie wpływały na urbanistykę i architekturę różnych epok oraz czy zostawiały w nich jakieś

ślady. Innymi słowy – badał relacje między władzą a architekturą i urbanistyką, które postrzegał jako narzędzia manipulacji stosowane przez właścicieli i inwestorów na użytkownikach przestrzeni. Przykładowo: autorytarne reżimy XIX-wiecznej Europy bezpośrednio wpływały na formę ówczesnej architektury i traktowały ją jako „istotne narzędzie kreowania swojego wizerunku, a także rzeczywistego rozwiązywania społecznych problemów” (Nawratek, 2005, s. 14). Jak pisał Krzysztof Nawratek:

Jest oczywiste, że ideologia polityczna nie jest jedynym, a często nawet nie jest najważniejszym czynnikiem kształtującym architekturę i urbanistykę; jednakże jest równie pewne, że wpływ ideologii istnieje i jest znaczący dla kształtu zarządzanej przez siebie przestrzeni (2005, s. 197).

Autor doszedł do wniosku, że jedynie silne i często autorytarne ideologie mają wyraźne i jednoznaczne odbicie w architekturze (Nawratek, 2005, s. 197). Z kolei Bohdan Jałowiecki bardziej kategorycznie wskazał na powiązania architektury z ideologią. Jak pisał:

Ze wszystkich sztuk architektura jest najsilniej związana z ideologią i to nie tylko dlatego, że jest często narzędziem władzy, ale także dlatego, że budowlę wyprzedza słowo (Jałowiecki, 2012, s. 37).

Słowo ma kluczowe znaczenie w powstaniu budowli, ponieważ sama idea jej powstania jest wyrażana za pomocą słów. Dopiero później słowo zamienia się na odrębny rysunek bądź też grafikę komputerową, następnie – na makietę i budowlę (Jałowiecki, 2012, s. 37).

2.2.1.3. RELACYJNY CHARAKTER PRZESTRZENI

Ważne zagadnienie w badaniach nad przestrzenią stanowią relacje między człowiekiem a jego otoczeniem. Na znaczenie i potrzebę prowadzenia badań nad w tym zakresie zwrócił uwagę Aleksander Nalaskowski,

który stwierdził, że „Rozważania o przestrzeni jako otoczeniu człowieka i miejscu jego najszerzej pojętego istnienia mają nadal charakter nie-spójny i w zasadzie mocno nieuporządkowany” (2002, s. 9). W ujęciu autora człowiek jest niejako „spowity” w przestrzeń, a jego relacje z nią „przybierają różne kształty, ogniskują się w odmiennych nieco miejscach”. Należy jednak podkreślić, że wszystkie związki jednostki z przestrzenią wzbogacają wiedzę o człowieku i tym samym stają się niezwykle istotne z punktu widzenia badacza (Nalaskowski, 2002, s. 10).

Znaczący wkład w rozwój badań nad relacyjnością przestrzeni i życia człowieka miały studia podejmowane przez Roberta Sommera, którego zdaniem:

Tak długo, jak człowiek zmuszony jest do życia w świecie murów, mebli, drzwi i płotów, istnieje dobry powód, aby zajmować się badaniami sposobów, w jaki oddziałują one na jego zachowanie (1959, s. 258).

Przedmiotem zainteresowania badacza było oddziaływanie otoczenia na zachowanie człowieka. Jak pisał, w drugiej połowie XX wieku – chociaż dotychczas w ekologii ludzkiej wiele uwagi poświęcono zdrowiu psychicznemu jednostek, instytucjom ekonomicznym i klasom społecznym – to niewiele miejsca zajęły analizy mikroekologii niewielkich grup dyskusyjnych i sposobów organizowania się ludzi wewnątrz tych grup (Sommer, 1959, s. 247). W swoich pracach Robert Sommer rozróżnił dwa ujęcia przestrzeni. Pierwszym typem jest przestrzeń rozumiana geograficznie – jako terytorium. Zgodnie z tym podejściem przestrzeń najczęściej poddaje się badaniom z punktu widzenia teorii życia zwierząt i ich miejsc zamieszkania. Niektórzy badacze tę koncepcję odnieśli także do ludzkiego zachowania, czego przykład stanowią analizy przestrzeni osiedli mieszkaniowych i terenów zajmowanych przez gangi młodzieżowe (Sommer, 1959, s. 247). Drugi rodzaj przestrzeni stanowi „osobista przestrzeń organizmu”. Autor zaznaczył:

Dystans osobisty jest dystansem, który określony organizm wyznacza pomiędzy sobą i innymi organizmami. Dystans ten może się różnić pomiędzy gatunkami i jednostkami (Sommer, 1959, s. 247).

Robert Sommer przestrzeni osobistej przypisał odmienne znaczenie niż przestrzeni pojmowanej jako terytorium. Podczas gdy tę pierwszą jednostka nosi ze sobą, druga ma raczej stacjonarny charakter. Oba rodzaje przestrzeni różnią się także sposobami wyznaczania granic. Zarówno zwierzęta, jak i człowiek na ogół zaznaczają granice swojego terytorium w sposób widoczny dla innych. Z kolei granice przestrzeni osobistej często pozostają nieuchwytnie dla wzroku: znajdują się poza zmysłowym doświadczeniem jednostki. Ponadto terytorium i przestrzeń osobistą różnicuje ujęcie kategorii „centrum”. W przypadku terytorium za centrum służy budynek – dom bądź mieszkanie. Z kolei w nawiązaniu do przestrzeni osobistej – ciało człowieka i zwierzęcia (Sommer, 1959, s. 247).

Relacjami między przestrzenią społeczną a indywidualną jednostek zajmował się Edward T. Hall. Autor wprowadził – dziś powszechnie znane – pojęcie proksemiki, odnoszące się do procesów postrzegania przestrzeni i posługiwania się nią jako wytworem kultury (Hall, 2009, s. 11). Związki między człowiekiem a kulturą zaliczył do tego typu zależności, w których „zarówno człowiek, jak i jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie” (Hall, 2009, s. 15). Na podstawie założenia, że człowiek, „rozwijając kulturę, oswoił siebie samego i w trakcie tego procesu wytworzył całą nową serię światów”, Edward T. Hall zwrócił uwagę na różnice kulturowe sensorycznego odczuwania przestrzeni: „to, co dla ludzi w jednej kulturze oznacza tłok, nie musi go oznaczać dla ludzi w innej”. W konsekwencji zasadne stało się jego przekonanie, że „środowisko tworzone przez jednakich architektów, projektantów i budowniczych nie odpowiada proksemicznym potrzebom człowieka” (Hall, 2009, s. 18).

Edward T. Hall eksponował w swoich pracach potrzebę przyjrzenia się wzajemnym relacjom ludzi, przestrzeni i kultury z perspektywy innej niż dotychczas: takiej, która uwzględnia „człowieka jako coś tkwiącego w sieci niewidzialnych otoczek przestrzennych o wielkościach wymierzalnych” (2009, s. 182).

Jeśli tylko wyzwolimy się z potrzeby szukania jedyne go wyjaśnienia i jeśli wyobrazimy sobie człowieka jako coś otoczonego szeregiem kurczących

się i rozszerzających pól, które dostarczają mu różnorodnych informacji, zobaczmy go w zupełnie odmiennym świetle (Hall, 2009, s. 163).

Wtedy też zrozumiałe staje się, że „ludzie mogą być skrępowani przestrzenią, w której muszą żyć i pracować” (Hall, 2009, s. 182). W ten sposób autor podkreślił dynamiczny charakter percepcji przestrzeni przez człowieka. Jak zaznaczył, wynika on raczej z działania niż z tego, „co można pasywnie zobaczyć” (Hall, 2009, s. 163). Co więcej, usytuowanie przestrzenne wiąże się z dużą wrażliwością jednostki na zatłoczenie i w konsekwencji powoduje narastanie stresu. Do podobnych wniosków doszła Maria Ostrowska, która stwierdziła, że

[...] pewne obszary przestrzeni stają się bliższe człowiekowi, czuje się w nich dobrze, działają uspokajająco, a inne drażnią swoją oschłością, a nawet agresywnością, wywołując niepokój i zagubienie (1991, s. 10).

Ponadto autorka, podobnie jak Edward T. Hall, odniosła się do kulturowych różnic postrzegania przestrzeni i miejsc przez jednostki: „Skojarzenia i odczucia człowieka powstające w jednej kulturze, dla człowieka przebywającego w innym obszarze kulturowym prawie zawsze coś innego oznaczają” (Ostrowska, 1991, s. 12).

Z kolei Aleksander Wallis zwrócił uwagę na czynniki warunkujące relacje jednostek z przestrzenią. Przyjrzał się procesom związanym z kształtowaniem przestrzennych potrzeb jednostki, którym nadał miano „zasobów przestrzennych”. Podzielił je na:

- obiektywne – dotyczące przynależności rodzinnej i biologicznej;
- zespół cech przyswojonych – do których zaliczamy wykształcenie, zawód oraz sieci relacji z grupami społecznymi;
- zespół cech indywidualnych – na który składają się światopogląd jednostki, jej wartości, zainteresowania czy cele osobiste (Wallis, 1977; za: Nycz, 2001, s. 57).

Zasoby przestrzenne jednostek są przez nie uświadamiane i werbalizowane w różnym stopniu i w różny sposób. W dużej mierze zależą

od warunków i przebiegu procesu enkulturacji (Wallis, 1977; za: Nycz, 2001, s. 57).

Również Bohdan Jałowiecki podkreślał relacyjny związek między przestrzenią życia człowieka a samym człowiekiem. Zdaniem badacza ludzie są wytwórcami przestrzeni, kulturowymi i społecznymi konstruktorami jej form, uwarunkowanych historycznie. W modelu społecznego wytwarzania przestrzeni, który zaproponował, przedstawił jej dwojakie ujęcie: z jednej strony nawiązujące do koncepcji ograniczonego i nieodnawialnego dobra, z drugiej – do pola realizacji ludzkich możliwości. Autor relacje między przestrzenią ukształtowaną przez człowieka a przestrzenią-dobrem, czyli „przestrzenią wolną”, określił mianem dialektycznego związku. Te relacje wraz z upływem czasu stają się coraz bardziej konfliktowe, co jest spowodowane „względą rzadkością przestrzeni” oraz „naruszeniem równowagi ekologicznej”. Tym samym przestrzeń nie jest czynnikiem biernym – tłem dla życia kulturowego czy politycznego – lecz elementem aktywnym, modyfikującym i konfliktującym zachodzące procesy i zjawiska (Jałowiecki, 2010, s. 22–23).

2.2.1.4. OSWAJANIE, NAZNACZANIE I PRZYSWAJANIE PRZESTRZENI

Przestrzeń jest przede wszystkim ludzka – na co wskazała Maria Mendel (2006b, s. 32), bądź – jak z kolei pisał Yi-Fu Tuan – „ucłowieczona” (1987, s. 4). Procesy jej osławiania, naznaczania i przysławiania przez człowieka znajdują się w centrum zainteresowania wielu autorów. Wspólną cechą tych procesów jest relacyjny charakter oddziaływań zachodzących między człowiekiem a przestrzenią wytwarzaną i użytkowaną przez niego. W literaturze proces przysławiania przestrzeni często utożsamia się z procesem jej osławiania, a oba procesy odnoszą się do procesów społecznego wytwarzania przestrzeni. Człowiek osławia przestrzeń, nadaje jej własne sensy i znaczenia, czyli – naznacza ją. W dalszej części przedstawiono różne ujęcia procesów osławiania, naznaczania i przysławiania przestrzeni.

Proces osławiania przestrzeni wyjaśnił m.in. Yi-Fu Tuan – w książce *Przestrzeń i miejsce*. Stwierdził w niej, że:

Zamknięta i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń. Życie człowieka jest dialektycznym ruchem między bezpiecznym schronieniem a przygodą, przywiązaniem a wolnością. W otwartej przestrzeni można intensywnie odczuć walory miejsca, a w samotności zacisznego miejsca ogrom rozciągającej się poza nim przestrzeni staje się dominujący (1987, s. 4).

Yi-Fu Tuan obydwie terminy: *przestrzeń* i *miejsce*, rozważył w kontekście doświadczenia. Miejsce powiązał z bezpieczeństwem, a przestrzeń – z wolnością: „przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugą” (Tuan, 1987, s. 13). Miejsce to „oswojona”, zaznajomiona przestrzeń:

[W] doświadczeniu znaczenie przestrzeni nakłada się często na znaczenie miejsca. Przestrzeń jest bardziej abstrakcyjna niż miejsce. To, co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości (Tuan, 1987, s. 16).

Rozumienie miejsc spójne z koncepcją Yi-Fu Tuana przedstawiła Lucile Grésillon, która nawiązała do ich geograficznego ujęcia. Autorka stwierdziła, że: „Miejsca to przestrzenie określone na mapie, mające swoją nazwę i odróżniające się od innych przez swoją materialność i tożsamość” (Grésillon, 2010; za: Jałowiecki, 2012, s. 222).

Uwaga skierowana przez Yi-Fu Tuana na zjawisko naznaczania i osławiania przestrzeni sprawiła, że stało się ono ważnym punktem odniesienia dla wielu badaczy przyglądających się przestrzeni. Bohdan Jałowiecki zauważył, że:

Ludzie nie tylko odczytują przestrzeń, ale naznaczają ją swoją obecnością i swoim działaniem, nawiązując z nią intymne relacje i współtworząc miejsce, tę, jak pisał Yi-Fu Tuan „uczłowieczoną przestrzeń”, począwszy od podwórka, miejsca dziecinnych zabaw i pierwszych relacji z innymi dziećmi, aż do wspólnych miejsc większych zbiorowości, pomników i cmentarzy (2012, s. 6).

Bohdan Jałowiecki wskazywał na funkcjonalne i symboliczne ujęcie przestrzeni, implikujące „trojaki rodzaj ludzkich zachowań (działań) przestrzennych”. Po pierwsze, istnieją praktyki wytwarzania przestrzeni uwarunkowane sposobem produkcji dominującym w określonym czasie i panującą ideologią. Po drugie, poszczególnym formom przestrzeni nadaje się znaczenia w zależności od aktualnych stosunków społecznych i ideologii. W tym kontekście przestrzeń jest naznaczana pierwotnie i wtórnie: pierwotnie – w procesie wytwarzania (czego przykład stanowią współczesne wieżowce, symbolizujące potęgę i prestiż), oraz wtórnie – w wyniku interpretacyjnych i modyfikacyjnych działań ludzi, np. przez praktyki wydeptywania ścieżek na zaprojektowanych trawnikach. Po trzecie, przestrzeń jest przyswajana i częstokroć spontanicznie i nieformalnie modyfikowana. W ujęciu Bohdana Jałowieckiego przyswajanie przestrzeni przez człowieka ma relacyjny charakter. Oznacza to, że jednostki i grupy społeczne naznaczają przestrzeń i adaptują ją do swoich potrzeb, wyobrażeń, upodobań i wartości oraz jednocześnie same przystosowują się do już istniejącej przestrzeni (Jałowiecki, 2010, s. 24–25). Ponadto przestrzeń pełni wiele funkcji – tworzy środowisko życia, pracy, nauki i odpoczynku. Jej oswojenie

[...] jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania jednostki zarówno w sensie biologicznym, jak i społecznym. Człowiek nie może bowiem egzystować, a nawet istnieć w przestrzeni całkowicie obcej, nieznanej i zupełnie nieprzyswojonej (Jałowiecki, Szczepański, 2010, s. 355).

W procesie przyswajania przestrzeni użytkujące ją jednostki uczą się odczytywania znaczenia symboli i znaków zapisanych w jej materialnych formach. Aby zrozumieć symbolikę placu, ulicy czy budowli, konieczna jest znajomość kodu nabywanego w toku poznawania i przyswajania przestrzeni. Kod to naturalny język stanowiący element kulturowej przynależności i wyposażenia ludzi oraz ich wspólnego dziedzictwa (Jałowiecki, 2012, s. 20). Przestrzeń zatem można traktować jako trwałą pamięć społeczeństwa. Świadczy o tym m.in. bogata szata symboliczna miast, budowane i burzone pomniki, tablice upamiętniające czy zmieniające się nazwy placów i ulic (Jałowiecki, 2012, s. 241). Ludzie

przystosowują przestrzeń do swoich potrzeb i naznaczają ją zgodnie z własnymi wyobrażeniami, czego przykład stanowią europejskie i amerykańskie miasta:

Jeśli ktoś znajdzie się w XVI Dzielnicy Paryża, łatwo dostrzeże „dyskretny urok burżuazji”, emanujący głównie z eleganckich kamienic, wystaw sklepowych i samochodów (Jałowiecki, 2012, s. 199).

Opisana dzielnica stanowi egemplifikację kolektywnego naznaczenia przestrzeni, umożliwiającego orientację w statusie materialnym mieszkańców.

Z kolei Henri Lefebvre podkreślił znaczenie indywidualnych i zbiorowych rutyn życia codziennego dla procesów osvajania i zawłaszczania przestrzeni nowoczesnych miast:

To one właśnie [...] stanowią płaszczyznę mediacji pomiędzy dominującymi reprezentacjami przestrzeni a przestrzeniami reprezentacji, zapewniając tym samym względną spójność życia społecznego w miastach (1994; za: Miciukiewicz, 2006, s. 224).

Oznacza to, że materialne przestrzenie, wytwarzane przez dominujące siły kapitalistycznych społeczeństw, są dopełniane i aktualizowane dopiero w wyniku osvajających i zawłaszczających praktyk użytkowników (Lefebvre, 1994; za: Miciukiewicz, 2006, s. 224).

Kolektywne i indywidualne procesy nadawania znaczeń przestrzeni miasta analizował także Konrad Miciukiewicz. Autor przywołał następujące stwierdzenie Henriego Lefebvre'a:

Miasto tworzy niezależną rzeczywistość. Ma własne życie, egzystencję, która nie może być zredukowana do dystrybucji materialnej przestrzeni – ulicy, skweru, miejsca spotkań czy jarmarku (Lefebvre, 1996; za: Miciukiewicz, 2006, s. 211).

Konrad Miciukiewicz pisał o przestrzeni „subiektywnej”, wytwarzanej przez użytkowników parków, placów, ulic, skwerów:

Znaczenia nowych miejsc w tym wymiarze są ustalane poprzez kolektywne praktyki ukierunkowane na przestrzeń, będące udziałem wspólnoty lub też symbolicznych wspólnot użytkowników, którzy dzielą pewne wyobrażenia na jej temat i sposoby korzystania z niej. Znaczenia te uwalniają się jednocześnie w indywidualnych percepcjach, przeżyciach i taktykach apriopriacji (2006, s. 211).

Znaczenia są nadawane w toku doświadczania przez jednostki form przestrzennych – wtedy też są aktualizowane, potwierdzane bądź transformowane. Jednostki przypisują formom przestrzennym własne myśli, stany emocjonalne czy wspomnienia i osadzają je w społecznym systemie miejsc, które w ten sposób stają się dla nich znaczące. Indywidualne znaczenia użytkowników nadawane miejscom i formom przestrzennym mogą znacznie różnić się od tych nadawanych przez ich wytwórców i decydentów, mogą też powstawać w opozycji do nich (Miciukiewicz, 2006, s. 211). Zdaniem Konrada Miciukiewicza skoro funkcje i znaczenia nadawane przestrzeni przez jej decydentów i wytwórców „nie mają charakteru koniecznego ani naturalnego”, podlegają zatem „stałym procesom reaktualizacji i redefinicji dokonywanych przez działające jednostki oraz wspólnoty użytkowników” (2006, s. 211). Innymi słowy: miejsca są nieustannie konstruowane i rekonstruowane w wyniku dyskursywnych i materialnych praktyk ich użytkowników, są wciąż na nowo społecznie wytwarzane (Miciukiewicz, 2006, s. 211).

Złożonemu układowi relacji między przestrzenią a jednostką przyglądał się także Maurice Imbert. Francuski autor wykorzystał w swoich analizach koncepcję asymilacji i akomodacji Jeana Piageta, co sprawiło, że zwrócił uwagę na stałą wymianę, jaka dokonuje się między człowiekiem a jego środowiskiem życia. Dzięki akomodacji jednostka przystosowuje otoczenie do swoich potrzeb. Z kolei poprzez asymilację – adaptuje swoje zachowanie do jego wymogów. Maurice Imbert podkreślał:

Te dynamiczne relacje akomodacja – asymilacja między podmiotem a środowiskiem są nieodłączną częścią złożonego układu organizacji społecz-

nej, a szczególnie reguł określających zróżnicowanie ról w ich związku z podziałem pracy społecznej (1978; za: Jałowiecki, 2010, s. 25).

Stąd społeczne wytwarzanie i użytkowanie przestrzeni oznacza nierówną dystrybucję dóbr oraz nierównomierny podział ról i stanowisk w systemie społecznym. W tym kontekście warto rozważyć zaistniały, trojaki układ relacji między: przestrzenią a jej realizatorami, przestrzenią a jej użytkownikami, realizatorami a użytkownikami. W pierwszym przypadku realizatorzy, którzy wytwarzają przestrzeń, biorą pod uwagę domniemane zachowania, wymagania i oczekiwania jej użytkowników, a także własne możliwości techniczne. W drugim – przestrzeń stanowi dla użytkowników „pole znaczeń symbolicznych” i „instrumentalną płaszczyznę ich działań”, a przez to wyznacza warunki jej użytkowania i przyswajania. Natomiast między realizatorami a użytkownikami mogą występować: partycypacja, komunikacja, wymiana informacji i konflikty (Imbert, 1978; za: Jałowiecki, 2010, s. 25).

Aktywne i nierzadko sporne ujmowanie przestrzeni stało się punktem wyjścia dla koncepcji Michela Bassanda. Autor wyróżnił cztery aspekty przestrzeni, które na siebie oddziałują: przestrzeń-ziemię, przestrzeń-nośnik, przestrzeń-dystans oraz przestrzeń-symbol (znak) (Bassand, 1982; za: Jałowiecki, 2010, s. 23). Choć wszystkie z wymienionych aspektów mają duże znaczenie dla badań nad dynamiką relacji społecznych, ostatni z nich zdaje się szczególnie istotny.

Przestrzeń-symbol to inaczej przestrzeń oswojona. O jej znaczeniu pisali już Emile Durkheim, Marcel Mauss czy Maurice Halbwachs, który twierdził, że

[...] kiedy jakaś grupa jest związana z pewną częścią przestrzeni, przekształca ją na swój obraz, lecz równocześnie ugina się i adaptuje do rzeczy, które stawiają opór [...]. Każdy aspekt, każdy detal tego miejsca sam przez się ma sens i jest czytelny jedynie dla członków grupy (1970; za: Jałowiecki, 2010, s. 23).

Z kolei Paul Henry Chombart de Lauwe poddał wnikliwej analizie przestrzenie społeczno-geograficzne. Jego zdaniem przestrzeń –

[...] z którą się spotykamy, jest skodyfikowana, zinstytucjonalizowana, zorganizowana zgodnie z modelami, normami, systemami przedstawień i wartości. Przestrzeń ta w znacznej mierze jest własnością innych: społeczeństwa w przypadku przestrzeni publicznej oraz jednostek mających prawa do ziemi i budynków w przypadku własności prywatnej (Chombart de Lauwe, 1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 26).

Na podstawie tej tezy Bohdan Jałowiecki wyróżnił przestrzeń obcą i swoją. Podobnie jak dla robotnika niemożliwe jest przyswojenie dzielnicy burżujskiej, tak bogacz będzie czuł się skrzepowany w dzielnicy proletariackiej. Stopień przyswojenia przestrzeni można analizować ze względu na czynniki takie jak zakres wolności działań jednostki, możliwości jej nieskrępowanych zachowań oraz swobodę modyfikowania przez nią przestrzeni. W tym kontekście należy zauważyć, że w przestrzeni sformalizowanej często istnieje możliwość przyswojenia jedynie jej części – tej, która stanowi bezpośrednią przestrzeń pracy. Pozostała przestrzeń staje się „obca” i „niczyja” (Chombart de Lauwe, 1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 26).

Również dzieci uczestniczą w praktykach konstruowania przestrzeni i miejsc. W czasie zabaw nadają im własne sensy i znaczenia, oswajają nowe i nieznane obszary oraz przekształcają je według własnego pomysłu i fantazji. W latach 80. XX wieku Yi-Fu Tuan pisał, że dzieci zaznaczają swoją obecność w przestrzeni w sposób znacznie bardziej bezceremonialny niż dorośli. Dla nich miejsca są niezwykle elastyczne, „skurczone w czasie” i stwarzają niekończące się możliwości:

[D]ziecko prowadzi niezwykle bujne życie w wyobraźni i świetnie czuje się w świecie fantazji, zanim jeszcze dorośli zaczną wymagać, żeby wyobraźnię przeniosło się do prawdziwych krajów z podręcznika geografii (Tuan, 1987, s. 43).

Już pięcioletki i sześciolatki wykazują duże zainteresowanie geografiami odległych miejsc.

2.2.1.5. ZAWŁASZCZANIE PRZESTRZENI

Zgodnie z definicją Grzegorza Kozdraśa: „zawłaszczenie przestrzeni można rozumieć jako akt przyznania sobie prawa do użytkowania fragmentu jakiejś większej przestrzeni lub przebywania na nim” (2012, s. 90). Zawłaszczanie, czyli apropiację przestrzeni, najogólniej można definiować jako

[...] indywidualne bądź grupowe działania związane z wytwarzaniem, wyborem, władaniem, przekształcaniem, wyznaczaniem granic, pielęgnowaniem oraz/lub zwykłym, intencjonalnym użytkowaniem przestrzeni, tak jakby stanowiła ona własność jednostki bądź grupy (Feldman, Stall, 2004; za: Kozdraś, 2011, s. 91).

Zawłaszczona przestrzeń może stać się dla grupy elementem jej świadomości i narracji. Grupa nadaje jej własne znaczenia, wypełnia ją aktywnością, symbolami i znakami, otacza granicami i opieką. Grupa może modyfikować i przekształcać przestrzeń, kontrolować ją i świadomie okupować, wreszcie – może się z nią identyfikować (Kozdraś, 2011, s. 91).

Grzegorz Kozdraś zwrócił uwagę na dwojaki charakter zawłaszczania przestrzeni. Badacz zauważył, że jest to proces stanowiący – z jednej strony – wyraz praktyk dominacji i władzy, z drugiej – opór wobec nich. W pierwszym przypadku zawłaszczanie wiąże się z ekskluzją, zamykaniem granic, segregacją oraz z ograniczaniem dostępności przestrzeni publicznych (Kozdraś, 2011, s. 91). W drugim – można je rozumieć

[...] jako pewien sposób odzyskiwania przestrzeni publicznej, a zgodnie z tym sam opisywany proces jest wskaźnikiem rywalizacji o przestrzeń, związanym z wyrażeniem sprzeciwu wobec tendencji wykluczających (Lefebvre, 1991; za: Kozdraś, 2011, s. 91).

W tym ujęciu „[z]awłaszczanie stanowi środek manifestacji społecznego oporu wobec dominacji państwa i kapitału” (Lefebvre, 1991; za: Kozdraś, 2011, s. 91).

Przestrzeń publiczna może być zawłaszczana przez jej mieszkańców i użytkowników lub w wyniku mechanizmów wolnorynkowych. Warto przytoczyć egzemplifikacje zawłaszczania wspólnej przestrzeni publicznej przez wielkie korporacyjne systemy. Przykładów dostarcza Naomi Klein w książce *No logo*. Skrajną formę takich praktyk można było zaobserwować na angielskim osiedlu Saflor, gdzie drzewa, domy, ganki, samochody, jezdnie – słowem: wszystko – zamalowano jaskraworóżową farbą przypominającą odcień gumy do żucia, promowanego w czasie Różowego Miesiąca Barbie (Klein, 2004, s. 25). Kolejnym sposobem zawłaszczanie przestrzeni publicznej jest pokrywanie ścian budynków miejskich reklamami międzynarodowych spółek. Wielkość billboardów amerykańskiej firmy Murad z lat 80. XX wieku była ograniczana jedynie rozmiarami architektury. Murad wykupił prawie wszystkie fasady budynków na najbardziej uczęszczanym odcinku kanadyjskiej ulicy Queen Street w Toronto, które zostały przemalowane na srebrno, a następnie wyposażone w trójwymiarowe dobudówki złożone z luster i neonów. W ten sposób stworzono instalacje promujące markę Levi's (Klein, 2004, s. 52–53). Działania tego typu wyzwalały szereg „partyzanckich sposobów odmetkowania przestrzeni”: niszczenia wielkopowierzchniowych reklam, włamywania się do systemów komputerowych światowych koncernów czy organizowania spontanicznych akcji ulicznych. Jednak – jak zauważyła Naomi Klein – opór wobec działalności wielkich korporacji sam może stać się „supernowoczesnym trendem marketingowym” (Klein, 2004, s. 97).

Warto nawiązać także do konfliktowego ujęcia przestrzeni miasta – ujęcia wpisanego w klasowy podział społeczeństwa i sposoby kapitalistycznej produkcji, o którym pisał Konrad Miciukiewicz:

Formy przestrzenne, podobnie jak środki produkcji oraz inne materialne przedmioty, zostają zawłaszczone przez klasę dominującą i zaangażowane do realizacji jej interesów zgodnie z historycznym stadium rozwoju produkcji (2006, s. 213).

Jako odpowiedź na działania gospodarki kapitalistycznej powstają miejskie ruchy społeczne tworzące kolektywne formy oporu (Miciukiewicz, 2006, s. 213).

Grzegorz Kozdraś wyróżnił ponadto dwa typy zawłaszczania przestrzeni: realny – zwany też faktycznym, a także symboliczny – czyli społeczny (2011, s. 91). Typ realny wiąże się z możliwościami sprawowania kontroli nad przestrzenią i jej użytkowaniem przez aktorów zawłaszczających. Wskazani aktorzy mają zdolność narzucania akceptowanych bądź pożądanых wzorców zachowania i sposobów postępowania. Przykład stanowi wystawianie ogródków piwnych w przestrzeni publicznej. Jak pisał Grzegorz Kozdraś: jest to „najbardziej perswazyjny sposób wejścia w »posiadanie« przestrzeni, która zostaje odbudowana i obwarowana, nasycana materialną tkanką” (2011, s. 91). Z kolei typ drugi – symboliczny – nawiązuje do tych sposobów przyswajania przestrzeni, które polegają na nasyceniu tkanki przestrzennej różnego rodzaju kodami, symbolami, znakami, np. materialnymi i wizualnymi, a przez to wyrażają nowe lub dodatkowe sensy i znaczenia. Typ symboliczny oznacza także regularną obecność i systematyczną aktywność grup społecznych w wybranych miejscach (Kozdraś, 2011, s. 92). Wskazuje przez to na sposoby zawłaszczania przestrzeni, które wiążą się „ze swoją nadreprezentatywnością czy nadobecnością pewnych form i treści wizualnych” (Kozdraś, 2011, s. 92). Grzegorz Kozdraś rozpatrzył proces zawłaszczania przestrzeni w kontekście charakterystycznych dla niego zjawisk: oswajania, naznaczania i przyswajania. Jak stwierdził:

[P]raktyki apropiacyjne przekładają się na działania zmierzające do poznania, wysokiego waloryzowania, identyfikowania i uznania za bezpieczną danej przestrzeni miejskiej przez jej zbiorowości zawłaszczające (Kozdraś, 2011, s. 92).

Ten proces można określić jako redefiniujący miejsce w wyniku działalności człowieka – zarówno tej planowanej, jak i mającej spontaniczny charakter.

2.2.2. PEDAGOGICZNE ODMIANY MYŚLENIA O PRZESTRZENI I ICH EGZEMPLIFIKACJE

Aleksander Nalaskowski w kontekście relacji między pedagogiką a przestrzenią stwierdził, że chociaż opracowania na temat przestrzeni tworzą różnorodny i bogaty zbiór, to wątki z nią związane są wciąż rzadko obecne w myśli pedagogicznej. Ponadto zwrócił uwagę, że próby zaadaptowania pojęcia przestrzeni na potrzeby nauk humanistycznych i społecznych zawsze stanowią pewną metaforyzację, czyli próbę nadania mu funkcji porządkujących i wyjaśniających zawarte w nim treści (Nalaskowski, 2002, s. 9).

Maria Mendel usystematyzowała kategorie wiążące pedagogiczne i filozoficzne ujęcia przestrzeni i miejsc. Po przyjęciu założenia, że „miejsc są pedagogiczne”, wyeksponowała ich ściśle powiązania z edukacją. Wskazała, że pedagogika miejsca – przez skoncentrowanie na miejscu – stanowi nośną kategorię, mogącą wspierać i stymulować twórcze procesy jego pedagogicznej kreacji, interpretacji i reinterpretacji (Mendel, 2006b, s. 22). Dzięki temu wydobyła i podkreśliła pedagogiczny charakter samego miejsca. Autorka wykorzystała – za Tuanem – rozróżnienie na przestrzenie i miejsca, aby zwrócić uwagę, że miejsce jest tam, gdzie toczy się życie człowieka – również w wymiarze ontologicznym. „Świat” to nieodmknęta i bliżej nieokreślona przestrzeń, z kolei miejsce – to „nasz świat”, noszący ślady obecności człowieka i wypełniony nadawanymi przez niego znaczeniami i sensami (Mendel, 2006b, s. 22). Maria Mendel podkreśliła, że „miejsc są pedagogiczne”, ale „przede wszystkim są »ludzkie«”. Podobnie jak miejsca nie mogą istnieć bez człowieka, tak człowiek nie może istnieć bez miejsc: „Człowiek i miejsce, miejsce i człowiek układają się w relacje” (Mendel, 2006b, s. 32). Dla pedagoga ważnego znaczenia nabiera zatem dialektyczny związek między miejscem a człowiekiem oraz możliwość ich wzajemnych kreacji (Mendel, 2006b, s. 32).

Maria Mendel w filozoficznej refleksji nad kategorią miejsca nawiązała do ontologii fenomenologicznej w ujęciu Martina Heideggera i jego „bycia-w-świecie” (Heidegger, 1994; za: Mendel, 2006b, s. 24). W ujęciu przywołanej autorki

[...] wychowanie, które niezaprzeczalnie jest ingerencją, zawsze dokonuje się „gdzieś” i ma swoje „miejsce”, a w związku z tym, że stanowi dialektyczne wejście w związek wychowanka ze światem, jest też metafizyką, ontologią rozgrywającą się w warunkach wzajemności i transcendencji (Mendel, 2006a, s. 9).

Jak zaznaczyła – miejsca towarzyszą człowiekowi w każdej chwili życia, odnoszą się do niego z wzajemnością, tworzą go i zmieniają, same również ulegają przekształceniom (Mendel, 2006a, s. 10). Warto podkreślić, że w orientacji fenomenologicznej możliwie jest nie tylko bezpośrednie oddziaływanie na wychowanka, lecz także oddziaływanie na niego poprzez miejsca. Miejsce wychowania kreowane pedagogicznie może zatem stać się wychowaniem, można je rozumieć „podmiotowo i mówić o »miejscu wychowującym«” (Mendel, 2006b, s. 26). Maria Mendel pogłębiła fenomenologiczną refleksję o perspektywę konstruktywistyczną. Jak zauważyła – oba te podejścia niekoniecznie są przeciwstawne, lecz mogą współtworzyć kontekst dla trzeciego dialektycznego ujęcia (Mendel, 2006b, s. 28). W odniesieniu do teorii konstruktywistycznych należy założyć, że postrzeganie miejsca nie ma znamion obiektywności, a zależy od społecznej i jednostkowej wiedzy, czyli od znaczeń nadawanych, podtrzymywanych i negocjowanych przez człowieka. Tak rozumiane miejsce ma kreacyjną moc w stosunku do podmiotu, który poprzez nie „dokonuje się” i nieustannie „stanowi siebie” (Mendel, 2006b, s. 29). W tym kontekście istotnego znaczenia nabrała praca animatorów, którzy dzięki własnej świadomości miejsca mogą wspierać jednostkowe i społeczne formy autokreacji (Mendel, 2006b, s. 22). Zatem miejsce będące w interakcji z wychowankiem może sprzyjać jego rozwojowi i wychowywać go.

Refleksję pedagogiczną nad kategorią miejsca podjęła także Astrid Męczkowska, która zwróciła uwagę na relacyjny kontekst tego zagadnienia. Przyjęła, że miejsce to

[...] specyficznie ludzka przestrzeń doświadczania świata, „przestrzeń znacząca”, obejmująca doświadczenia podmiotów w ich kulturowych, politycznych i społecznych aspektach (Męczkowska, 2006, s. 39).

Autorka skupiła się na znaczeniu współczesnych analiz społeczno-kulturowych dla ponownego rozważenia kategorii miejsca w refleksji pedagogicznej. W ujęciu badaczki wspomniane analizy akcentują hybrydyzację kulturowej przestrzeni geograficznej, a przez to – dementują modernistyczne założenie o jej spójności. Co więcej, ujmują przestrzeń jako obszar krzyżujących się dyskursów czy zachodzących na siebie znaczeń i eksponują stwarzane przez nią możliwości do spotkań z innymi (Męczkowska, 2006, s. 39). Astrid Męczkowska podkreśliła znaczenie miejsca oderwanego od fizyczności dla refleksji pedagogicznej. Wiąże się to z nadaniem miejscu „sensu dalekiego od tego, który wskazuje na jego fizyczne własności oraz parametry przestrzennego położenia” (Męczkowska, 2006, s. 87).

W kontekście nakreślonych teoretycznych ujęć warto przyjrzeć się badawczym próbom analizy tych przestrzeni i miejsc – np. budynkom szkolnym – które z racji swoich funkcji zdają się na wskroś pedagogiczne. Interesujące studium analizy przestrzeni i miejsc edukacyjnych zawiera obszerna praca autorstwa Rolanda Meighana pt. *Socjologia edukacji*. Autor przeanalizował architekturę budynków szkolnych pod kątem ukrytego programu, który rozumiał jako „wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu” (Meighan, 1993, s. 71). Jak zauważył – zainteresowanie analizami przestrzeni i miejsc, w których odbywa się edukacja, jest stosunkowo niewielkie. W tym kontekście nadał edukacji miano dziejącego się dramatu³⁰. Badania Rolanda Meighana objęły zasięgiem przede wszystkim wewnętrzne miejsca i przestrzenie szkoły: pomieszczenia dydaktyczne, klasy szkolne, pracownice edukacyjne wraz z ich wyposażeniem i rozmieszczeniem przestrzennym, aule, korytarze, pokoje nauczycielskie, gabinety dyrektorów, stołówki, pomieszczenia administracyjne. Autor podkreślał, że szkolne przestrzenie, miejsca i przedmioty są warte zainteresowania nie tylko ze względu na możliwości edukacyjne, które stwarzają, lecz także z uwagi

³⁰ Roland Meighan wykorzystał wieloznaczność pojęcia dramatu. W prowadzonych analizach autor sięga po nomenklaturę właściwą teatrowi, ponieważ – jego zdaniem – „[w]iele analiz stosownych w socjologii opiera się na analogiach wywodzących się ze świata teatru” (Meighan, 1993, s. 85).

na „koncepcje psychologiczne, filozoficzne, socjologiczne i pedagogiczne kształcenia szkolnego, które – choć często przyjmowane z góry za słuszne – łatwo mogą być zakwestionowane” (Meighan, 1993, s. 86).

W swoich analizach Roland Meighan wykorzystał koncepcję warstw znaczeniowych doświadczanych przez jednostkę w codziennym życiu. Budynek szkolny stwarza odmienne możliwości doświadczania poszczególnym grupom i jednostkom: uczniom, pracownikom sprzątającym, nauczycielom, zarządcy administracyjnemu czy księgowej. Każdy z tych podmiotów w sposób osobisty doświadcza różnych szkolnych warstw, którym może nadawać własne znaczenia. Roland Meighan dużą wagę przywiązywał także do przestrzeni ujmowanej w kategoriach „niemego języka” bądź – według Edwarda T. Halla – „bezglęsnego języka”. Pod tymi pojęciami kryje się wpływ przestrzeni na jednostkę, niedostrzegany za pomocą wzroku, którego egzemplifikację może stanowić sytuacja wykładu odbywającego się w auli. Edward T. Hall opisał ją następująco:

Terytorium wykształca się tak gwałtownie, że już nawet drugi wykład z cyklu wystarcza, aby stwierdzić, że znacząca część spośród uczęszczających na wykład siedzi na tych samych miejscach, co poprzednio. Co więcej, gdy ktoś wcześniej siedział na jakimś upatrzonym miejscu, a miejsce to zajął inny słuchacz, dostrzec można przelotną irytację (1959; za: Meighan, 1993, s. 94).

Roland Meighan zauważył, że większość projektów przestrzeni szkolnych zdaje się być nieprzemysłana i niepoparta właściwymi studiami teoretycznymi:

Jeżeli odwołamy się do tych ludzi, którzy zajmują się fizyczną przestrzenią, tj. planistów, architektów, projektantów przemysłowych, odkryjemy, że ich praca wytaczana jest w ogromnej mierze przez tradycję i nagromadzone doświadczenie; raczej przez zdroworozsądkowe recepty niż systematyczne, intelektualne studia (1993, s. 85).

Choć – jak twierdził – u podstaw wszystkich praktyk jest jakaś „teoria podbudowująca sposób wykorzystania przestrzeni”, to może być ona

sformułowana wprost lub domyślnie, może być dostrzegana lub niedostrzegana. Konkretną teorię można stosować, stosować błędnie lub jej unikać (Meighan, 1993, s. 97).

Autor eksponował również możliwości odkrywania „praktyk i teorii alternatywnych”, ponieważ „[w]pływ przestrzeni jest istotny, lecz nie determinujący” (Meighan, 1993, s. 96–97). Warto zaznaczyć, że opisywane podejście – charakterystyczne dla Rolanda Meighana oraz kilku innych autorów brytyjskich i amerykańskich – Aleksander Nalaskowski określił mianem syndromu podejrzliwości. Syndrom ten polega na

[...] czytelnym przekonaniu (jakkolwiek niewyrażonym wprost), że szkoła urządzona jest przeciwko dzieciom, że istnieje jakiś ukryty megademiurg, który coś planuje, projektuje, urządza tak, aby uczniów zmusić do uległości, aby szkołę poddać manipulacji (Nalaskowski, 2002, s. 11).

Aleksander Nalaskowski nie ograniczył się jedynie do dyskusji z badaczami amerykańskimi, lecz także podjął własne studia nad szkolnymi przestrzeniami edukacyjnymi. W swojej pracy przyjrzał się m.in. relacjom między procesem uczenia się a prywatną przestrzenią jednostki. Jak stwierdził:

Przestrzeń prywatna jest jedynym miejscem, w którym się uczymy. [...] Uczymy się bowiem tylko wówczas, gdy zaangażujemy swoją motywację (która jest atrybutem osobistym) w opanowanie nowych treści zawartych w informacjach bądź umiejętnościach (Nalaskowski, 2002, s. 58).

Oznacza to, że uczniowie powinni wykazywać „prywatną” motywację do nauki nowych przedmiotów i treści. W tej perspektywie budowanie motywacji powinno polegać na przenoszeniu zadań szkoły z przestrzeni publicznej do przestrzeni prywatnej. Taką koncepcję szkolnego systemu Aleksander Nalaskowski nazywał „ofertą prywatyzująca przestrzeń” (2002, s. 58). W tym kontekście istotne zagadnienie stanowi także potrzeba posiadania przestrzeni prywatnej w szkole. Nieuwzględnienie tego typu przestrzeni w instytucji może skutkować –

[...] z jednej strony brakiem identyfikacji uczniów z placówką (nie jest to bowiem ich miejsce) lub też – co równie częste – ostentacyjną inwazją prywatności będącej rodzajem buntu wobec nadmiernemu upublicznieniu przestrzeni (Nalaskowski, 2002, s. 58).

Szkolna przestrzeń prywatna jest zatem przestrzenią niezbędną do efektywnego funkcjonowania uczniów i skutecznej dydaktyki. Warto przy okazji nawiązać do ogólnego podziału dziecięcej przestrzeni na prywatną i publiczną. Barbara Smolińska-Theiss wyjaśniła, że ta druga stwarza dzieciom możliwości wyszukiwania i tworzenia dla nich miejsc „specjalnie przeciwko dorosłym”, np. w piwnicach i toaletach szkolnych. Inny rodzaj przestrzeni stanowią „miejsca – przestrzenie bez dorosłych”, czyli takie, które znajdują się we władaniu dzieci, ale dorośli mają tam wstęp, np. boiska czy place zabaw. Należy również dodać, że struktury dziecięcej przestrzeni nie określa się w odniesieniu do jej immanentnych cech. Z tego względu raczej unika się podziałów – przykładowo – na przestrzenie miejskie i wiejskie. Przestrzeń dziecięcą uznaje się za pełniącą funkcje socjalizacyjne i definiuje się ją na podstawie dziecięcego punktu widzenia, czyli uwzględnia się jej przydatność do zabawy, nauki czy pracy (Harms, Pressing, 1988; za: Smolińska-Theiss, 1993, s. 18).

2.2.3. KLASYFIKACJE I RODZAJE PRZESTRZENI I MIEJSC

2.2.3.1. RÓŻNORODNOŚĆ KLASYFIKACJI I RODZAJÓW PRZESTRZENI I MIEJSC

Nie sposób precyzyjnie dookreślić charakteru i specyfiki przestrzeni oraz miejsc życia człowieka. Cechuje je złożoność i mnogość znaczeń, a ponadto – jak pisał Bohdan Jałowiecki –

[...] poszczególne elementy są mgliste i wieloznaczne, niemniej ogromnie ważne, głęboko bowiem zakorzenione w ludzkiej psychice i obecne w codziennym doświadczeniu. Kategorie te umożliwiają zarówno porządkowanie świata, jak i wytwarzanie, naznaczanie i przyswajanie przestrzeni (2010, s. 27–29).

W literaturze uwzględniono wiele typologii i podziałów przestrzeni oraz miejsc. Poza opisanym już rozróżnieniem – autorstwa Tuana – na pojęcie przestrzeni i pojęcie miejsca, można odnaleźć wiele innych klasyfikacji. Na ogół stanowią one próby uporządkowania i zrozumienia rzeczywistości życia jednostki podejmowane przez badaczy i teoretyków zajmujących się przestrzenią. Charakterystycznymi terminami opisującymi przestrzenie i miejsca funkcjonowania jednostek są – przykładowo – *obszar*, *terytorium*, *krajobraz*, *środowisko* czy *ekosystem*. Bohdan Jałowiecki zaznaczył, że miejsca mogą być definiowane zarówno przy wykorzystaniu obiektywnych współrzędnych, jak i przez wskazanie na ich szczególne cechy oraz wydarzenia z nimi powiązane, np. wyjątkową urokliwość pejzażu, narodziny czy śmierć. Miejsca zatem wiążą się z emocjami. Niektóre mogą przywoływać wspomnienia i powodować wzruszenie, inne – budzić strach i niepokój. Z kolei miejscami o szczególnym znaczeniu w kształtowaniu tożsamości jednostki wydają się kraj i ojczyzna (Jałowiecki, 2010, s. 27–28).

Interesującej klasyfikacji przestrzeni dostarczają też prace Andrzeja S. Kostrowickiego, który wyróżnił przestrzeń czystą, matematyczną oraz rzeczywistą. Tę ostatnią, nazywaną także realną, podzielił na geometryczną, fizyczną oraz ekologiczną (Kostrowicki, 1997; za: Nycz, 2001, s. 33). Przestrzenie i miejsca można także różnicować zależnie od usytuowania jednostki, form przestrzennych i innych osób. Na potrzeby klasyfikacji warto uwzględnić trzy parametry: położenie, kierunek, dostępność. Położenie odnosi się do fizycznej odległości pomiędzy jednostkami bądź też jednostkami a formami przestrzennymi. Położenie może być zatem bliskie lub dalekie. Z kolei pokrewne mu pojęcie dystansu nie tyle dotyczy fizycznego wymiaru przestrzeni, ile określa czas lub ponoszone koszty przejazdu. Może również wskazywać na społeczny charakter grup i jednostek, np. kiedy grupy, pomimo niewielkiej odległości fizycznej, dzieli duży dystans ekonomiczny. Ponadto położenie może być centralne lub peryferyjne. Te dwie kategorie znacząco się różnią (Jałowiecki, 2010, s. 29). Centrum nawiązuje do kosmologicznego porządku systemów kulturowych oraz znaczeń symbolicznych, tak jak centrum wszechświata – na ogół zajmowane przez bóstwo bądź oznaczające cel wszystkich dążeń i źródło moralności. Zdaje się przez

to być jedną z najważniejszych kategorii przestrzennych (Strassoldo, 1984; za: Jałowiecki, 2010, s. 29–30). Centrum utożsamia się z siłą, potęgą, bogactwem i władzą: polityczną, ekonomiczną i ideologiczną. Wiąże się z nagromadzeniem zasobów i informacji oraz różnych urządzeń i udogodnień. Samo bycie w centrum umożliwia korzystanie z nich oraz daje poczucie wpływu (Jałowiecki, 2010, s. 30). Centrum stanowi także ważną kategorię w planowaniu przestrzennym i urbanistycie. Jak wskazał Ronald Barthes – miasta, w których nie uwzględniono schematu centrum, wywołują poczucie ograniczenia i głębokiego przygnębienia. Każda przestrzeń miejska powinna mieć centrum –

[...] do którego się idzie i wraca, miejsce będące całością, o którym się marzy [...]. Zgodnie z zachodnią metafizyką, dla której całe centrum jest miejscem prawdy, centra naszych miast są zawsze wypełnione, naznaczone, bowiem tam zawsze gromadzą się i skupiają wartości cywilizacji: duchowe (kościół), władza (biura), pieniądze (banki), towary (sklepy i wielkie domy handlowe), słowa (plac), kawiarnie i promenady. Iść do centrum to spotkać społeczną prawdę, to uczestniczyć we wspaniałej pełni rzeczywistości (Barthes, 1980; za: Jałowiecki, 2012, s. 34–35).

Przeciwieństwem pojęcia centrum jest pojęcie peryferii. Badacze reprezentujący różne dziedziny nauk używają obu tych określeń m.in. w celu opisanego współczesnego podziału świata na kraje centrum i kraje peryferii (Amin, 1972; za: Jałowiecki, 2010, s. 30). Kolejne kategorie różnicujące wzajemne usytuowanie jednostek i form przestrzennych stanowią kierunek i dostępność. Przykładowo: w ujęciu wertykalnym można wyróżnić dwa kierunki – górę i dół. Podczas gdy góra nawiązuje do nieba i Królestwa Niebieskiego, dół odnosi się do piekła i szatana. W języku potocznym funkcjonują górne i dolne warstwy społeczne. Podobne przeciwstawne znaczenie nadaje się kategoriom przód i tył (Jałowiecki, 2010, s. 30). Z kolei w razie dostępności szczególnego znaczenia nabierają granice – zarówno te o charakterze formalnym, np. granice państw lub terenów znajdujących się w czyimś posiadaniu, jak i te o charakterze nieformalnym, np. elementy linearne przestrzeni, takie jak ogrodzenia, brzegi rzek, linie kolejowe, drogi. Kevin Lynch podkreślał,

że drogi stanowią kluczowy czynnik w wytwarzaniu przestrzeni (1976; za: Jałowiecki, 2010, s. 32). Istotną grupą kategorii są także przejścia, do których zalicza się bramy, drzwi, progi, wrota czy mosty. Drzwi „wyznaczają zakres wewnętrzności i zewnętrzności, umożliwiają sprawowanie kontroli ruchu i wymiany z otoczeniem” (Jałowiecki, 2010, s. 32). Znaczenie drzwi podnosi symbolika nadawana progom, których przekraczaniu często towarzyszą obrzędy i rytuały. Jak zaznaczył Mircea Eliade – progowi składa się

[...] pokłon, bije czołem, dotyka pobożnie ręką. Próg ma swoich strażników, bogów i duchy, które bronią wejścia zarówno przed złośliwością ludzką, jak i przed potęgami demonicznymi i niosącymi chorobę [...]. Próg, drzwi w sposób bezpośredni wskazują na przerwanie ciągłości przestrzennej, stąd ich znaczenie religijne, gdyż są one symbolami przejścia, a równocześnie przez nie przejście się w istocie dokonuje (1970; za: Jałowiecki, 2010, s. 33).

Mosty z kolei mają za zadanie m.in. zwiększać dostępność przestrzeni przez łączenie dwóch podzielonych obszarów (Strassoldo, 1984; za: Jałowiecki, 2010, s. 33). Bohdan Jałowiecki podkreślił znaczenie przytoczonych kategorii przestrzeni: położenia, kierunku i dostępności dla procesów jej postrzegania, wytwarzania, naznaczania i przyswajania. Zwrócił uwagę, że te kategorie są

[...] tak głęboko zakodowane zarówno w naszej psychice, jak i doświadczeniu, że postrzegamy je w sposób podświadomy, traktując jako niemal naturalne elementy składowe przestrzeni (Jałowiecki, 2010, s. 33).

Jednak w momencie, kiedy zabraknie którejs z nich, jednostka może odczuwać zagubienie i zakłopotanie. Przykład stanowi zdeorganizowana przestrzeń wielkich zespołów mieszkaniowych, w której podobne do siebie bloki zostały „całkowicie przypadkowo rozrzucone”. Podczas ich planowania pominięto zasady położenia i kierunku, nie uwzględniono wyraźnego zaznaczenia przodu i tyłu budynków, nie określono centrum (Jałowiecki, 2010, s. 33).

Poczucie zagubienia jednostki w nawiązaniu do postrzegania przestrzeni opisał także Edward Nycz. Jego zdaniem człowiek odczytuje i interpretuje przestrzeń dzięki schematom:

Zaznacza obecność schematu przy rytualnych okazjach, kiedy przekraczając granicę codzienności[,] uświadamia sobie wartości życia, łącznie z tymi, jakie znajdują się w przestrzeni (Nycz, 2001, s. 36).

Jest to czynność wykonywana w znacznej mierze nieświadomie i dopiero w momencie zagubienia w przestrzeni jednostka odczuwa brak schematu i jednocześnie uświadamia sobie jego istnienie (Nycz, 2001, s. 36).

Warto wskazać także na podział przestrzeni uwzględniający stopień jej przyswojenia przez jednostki. W tym kontekście Bohdan Jałowiecki wyróżnił trójstopniową klasyfikację przestrzeni – na przestrzeń osobistą, życiową i ekologiczną. Jak zaznaczył – do pierwszej kategorii można zaliczyć mieszkanie, mające intymny i prywatny charakter. Jego przestrzeń jest przywłaszczona przez jednostkę i doskonale jej znana. Drugi rodzaj – czyli przestrzeń życiowa – odnosi się do otoczenia jednostki: osiedla, dzielnicy, miejsca pracy, wypoczynku, zakupów. Jest to przestrzeń codziennej egzystencji, najczęściej mająca charakter publiczny, co wiąże się z niewielkimi możliwościami jej kształtowania. Do ekologicznego typu przestrzeni zalicza się obszary mało znane jednostkom i przyswojone przez nie w niewielkim stopniu. Przykładowo: są to odległe obszary miasta, nieznane kraje, regiony świata, mogące wywoływać poczucie zagrożenia (Jałowiecki, 2010, s. 34–35).

Procesy społecznego wytwarzania przestrzeni mają dwa wymiary: materialny i symboliczny, wyrażany przez emocje, wartości i uczucia (Jałowiecki, 2010, s. 23–24). Na znaczenie symbolicznego wymiaru przestrzeni pierwszy zwrócił uwagę Florian Znaniecki. W jego ujęciu, chociaż przestrzeń sama w sobie jest wartością, to swoją treść i znaczenie zyskuje dopiero jako element ogólniejszego systemu. Autor pisał, że wartość przestrzeni

[...] jest składnikiem jakiegoś nieprzestrzennego systemu wartości, w odniesieniu do którego posiada swoistą treść i znaczenie. Może to być sy-

stem religijny, estetyczny, techniczno-wytwórczy, ekonomiczny, społeczny (Znaniński, 1938; za: Jałowiecki, 2010, s. 24).

Przestrzeń symboliczna warunkuje możliwości działań ludzi. Jej przykład stanowią przestrzenne tabu, takie jak świątynie czy cmentarze. Ich naruszenie dla określonych społeczności często jest równoznaczne ze świętokradztwem oraz stanowi wyraz złamania prawa i obyczaju (Jałowiecki, 2010, s. 24).

Kolejna klasyfikacja przestrzeni uwzględnia możliwości swobodnych zachowań jednostek. W tym ujęciu można wskazać przestrzeń prywatną, publiczną i organizacyjno-polityczną. Pierwsza sprzyja samodzielnemu określaniu własnych zachowań przez jednostkę. W drugiej swoboda działań jednostki ograniczają panujące normy i zwyczaje. Trzecia stanowi korelat władzy, przestrzeń zakazów i nakazów, w której obowiązują odgórnie ustalone przepisy i prawo. Przykładem jest terytorium państwa, które reguluje zachowania obywateli i cudzoziemców przebywających na jego terenie (Strassoldo, 1984; za: Jałowiecki, 2010, s. 35).

Konrad Miciukiewicz wyodrębnił dwa inne rodzaje miejskiej przestrzeni publicznej: obiektywną i subiektywną. Pierwszą tworzą „obiektywne struktury »materialnego świata«” – czyli fizyczne formy przestrzenne (takie jak budynki, parki, place, ulice, a także całe zespoły urbanistyczne). Te przestrzenie stanowią „podmiot doświadczenia użytkowników miasta”. Na drugi typ składają się „indywidualne i zbiorowe akty świadomości ukierunkowane na przestrzeń obiektywną” i obecne w doświadczaniu materialnych form tej przestrzeni. Przestrzeń subiektywną – z jednej strony – tworzą indywidualne przeżycia, percepcje i sposoby konceptualizacji miejsc przez jednostki, zachodzące na płaszczyźnie mentalnej i na płaszczyźnie działania, a z drugiej – procesy osvajania przestrzeni i jej używania, powstające na płaszczyźnie behawioralnej. Z kolei rozróżnienie na to –

[...] co publiczne, bądź też niepubliczne, powstaje dopiero w relacji pomiędzy „przestrzenią obiektywną” a „przestrzenią subiektywną” jako społeczno-subiektywna treść aktów świadomości ukierunkowanych na formy przestrzenne (Miciukiewicz, 2006, s. 210).

Specyficzny rodzaj przestrzeni poddawany analizom w ujęciu antropologicznym stanowią ogródki działkowe, na które zwrócił uwagę Roch Sulima. W jego przekonaniu przestrzeń działkowa nie tyle ma charakter koncepcyjny i abstrakcyjno-teoretyczny (typowy dla przestrzeni architektonicznej), ile jest przestrzenią doświadczaną przez swoich użytkowników w małej skali: „Jest to przede wszystkim przestrzeń zmysłowa, a przedmioty w tym świecie mają strukturę jakby »egocentryczną«” (Sulima, 2000, s. 17). Roch Sulima podkreślił znaczenie różnych typów przestrzeni zmysłowej dla odbioru ogródków działkowych przez działkowiczów: wzrokowej, słuchowej, dotykowej, zapachowej i ruchowo-czynnościowej. Podczas gdy ludzki odbiór rzeczywistości opiera się przede wszystkim na tym, co wizualne, to w mikroświecie ogrodów działkowych ważnego znaczenia nabierają także pozostałe typy przestrzeni zmysłowej:

Promieniującą ekspresję podmiotu aktywizuje i scala „inność” działkowej czasoprzestrzeni, jej „separacja” (izolacja) od domu mieszkalnego, jej „odświętność”, „ozdobność”, a więc swoista nadwartość semantyczna (Sulima, 2000, s. 17).

Ośrodkiem odniesienia i podmiotem doświadczania przestrzeni zmysłowej jest ciało człowieka (Sulima, 2000, s. 17).

Istotnym uzupełnieniem przywołanych klasyfikacji przestrzeni i miejsc staje się odpowiednia typologia grup społecznych: opracowana pod kątem ich lokalizacji. Można wyróżnić stosunkowo uproszczone podziały (takie jak dychotomiczne zestawienie społeczności wiejskich i miejskich) bądź też wskazać na bardziej rozbudowane klasyfikacje (np. tę zaproponowaną przez Raimonda Strassolda). Autor wyodrębnił siedem rodzajów przestrzeni na podstawie kryteriów przestrzennych (np. wielkości skali) i podmiotowych (np. funkcjonalne i organizacyjne). Uwzględnił następujące przestrzenie: jednostek, małych grup, organizacji formalnych różnej wielkości, niewielkich społeczności lokalnych, miejskich i regionalnych zbiorowości różnej wielkości, państw narodowych oraz ludzkości (Strassoldo, 1934; za: Jałowiecki, 2010, s. 36).

Przytoczone klasyfikacje przestrzeni oraz miejsc warto uzupełnić o ujęcia przestrzeni i jej rodzaje zaproponowane przez dwóch autorów: Edwarda T. Halla oraz Aleksandra Nalaskowskiego. Opisano je szczegółowo w dalszej części.

2.2.3.2. PRZESTRZEŃ I JEJ RODZAJE W UJĘCIU EDWARDA T. HALLA

Edward T. Hall podczas badań poświęconych kulturowym wymiarom postrzegania przestrzeni przez człowieka wprowadził termin *proksemika*. Autor wskazał trzy płaszczyzny, na których proksemika się przejawia: a) infrakulturową, o charakterze behawioralnym i zakorzenioną w przeszłości; b) prekulturową, o charakterze fizjologicznym, obecną również współcześnie; oraz c) mikrokulturową, stanowiącą płaszczyznę dla zwykłych spostrzeżeń proksemicznych (Hall, 2009, s. 145–146). Ostatnie ujęcie uzupełnił o trzy aspekty przestrzeni: trwałe, na pół trwałe i nieformalne, które kolejno można odnieść do podziału zaproponowanego przez Aleksandra Nalaskowskiego na przestrzeń publiczną, prywatną i osobistą.

W ujęciu Edwarda T. Halla przestrzeń trwała wiąże się ze zjawiskiem terytorializmu i postrzega się ją w kategoriach względnej stałości i zmienności. Jak pisał autor:

Tworzenie przestrzeni trwałej jest jednym z podstawowych sposobów organizowania działalności indywidualnej i grupowej. Obejmuje ono zarówno zmaterializowane, jak niewidoczne wzorce, które kierują zachowaniem człowieka (Hall, 2009, s. 148).

Wzorce przestrzeni trwałej przejawiają się w topografii miast i wiosek – charakterystycznej dla poszczególnych epok i kultur. Te wzorce można odnaleźć w układzie budynków, dróg, punktów przecięć, ale też w strukturze domów i zorganizowaniu ich wnętrza. Oznacza to, że poszczególnym pomieszczeniom znajdującym się wewnątrz domów przypisuje się określone funkcje, a „jeżeli, jak to się czasem zdarza, przedmioty lub czynności związane z pewną przestrzenią zostaną przeniesione do innej

przestrzeni, fakt ten jest natychmiast zauważalny” (Hall, 2009, s. 148). Rozmieszczenie i wyposażenie domów zależy od kulturowych i przestrzennych trendów. Według Edwarda T. Halla „Ważnym szczegółem przestrzeni trwałej jest to, że stanowi ona coś w rodzaju formy odlewniczej, modelującej większą część naszych zachowań” (2009, s. 152). Jednym z najbardziej widocznych przejawów związku między przestrzenią trwałą a osobowością człowieka i kulturą jest kuchnia. Często ścierają się w niej dwa podejścia: mikrowzory projektantów i realne potrzeby jej użytkowników, np. kobiet, które wykonują w kuchni większość czynności:

Rozmiary, kształty, uszeregowanie i rozplanowanie wnętrza domu, wszystko to mówi gospodyniom o tym, jak wiele lub jak mało wiedział projektant o szczegółach przestrzeni trwałych (Hall, 2009, s. 151).

Podobnie rzecz ma się z planowaniem przestrzennym miast i ich infrastrukturą. Jak zauważył autor: „Systemy europejskie akcentują i nazywają linie, japońskie zaś traktują w sposób formalny wszystkie punkty przecięcia i o linie zupełnie nie dbają” (Hall, 2009, s. 151). Tłumaczy to, dlaczego Europejczyk ma problemy z odnalezieniem się w Japonii.

Edward T. Hall wyróżnia także przestrzeń na pół trwałą, którą charakteryzuje możliwość dokonywania zmian, np. w ustawieniu mebli czy krzeseł. Zdaniem autora również sposób przechowywania rzeczy ma swój niepowtarzalny charakter: „To, jak i gdzie poukładane są przedmioty osobistego użytku, zależy od wzorców mikrokulturowych” (Hall, 2009, s. 159). Te wzorce są typowe dla dużych grup kulturowych, a także decydują o unikalności jednostek (Hall, 2009, s. 159). Przykładowo: kobiety doświadczające trudności w porządkowaniu kuchni zdają sobie sprawę, że wsparcie osób nieznających miejsca określonej rzeczy nie przyspieszy pracy. Kobiety także „wiedzą, jak bardzo trudno znaleźć coś w cudzej kuchni” (Hall, 2009, s. 159). Ponadto okazuje się, że związek między przestrzenią na pół trwałą a jej oddziaływaniem na człowieka jest bardzo wyraźny. Humphry Osmond – jeden z amerykańskich lekarzy – stwierdził, że zachowanie jednostek zależy od charakteru miejsca, w którym przebywają. Na podstawie obserwacji zachowania ludzi w codziennych sytuacjach (np. w czasie pobytu w kawiarniach czy na

dworcach kolejowych) zauważył, że przestrzeń może pełnić przeciwstawne funkcje: „niektóre obszary przestrzeni podtrzymują dystans między ludźmi” – jest to przestrzeń „społecznie ucieczkowa” (socjofugal), inaczej: odspołeczna. Inne z kolei „wykazują cechy wzajemnego zbliżenia” – jest to przestrzeń „społecznie przyciągająca”, czyli dospołeczna (Osmond, 1957; za: Ostrowska, 1991, s. 66). Przez to niektóre przestrzenie sprzyjają rozmowom i gromadzeniu się ludzi, a inne – skłaniają do zachowania dystansu. Humphry Osmond wykorzystał swoje wnioski do organizacji przestrzeni w szpitalu, którym kierował. Dążył do przeorganizowania przestrzeni na pół trwałych tak, aby sprzyjały częstszym kontaktom i rozmowom pacjentów. Do pomocy zatrudnił Roberta Sommera, którego analizy pozwoliły na dospołecznienie przestrzeni. Edward T. Hall zwrócił uwagę na relatywność wniosków wyciągniętych przez swojego współpracownika. Zaznaczył, że dotyczyły one rozmów określonego typu między ludźmi znajdującymi się w ściśle określonej relacji i otoczeniu kulturowym. Jak stwierdził:

[T]o, co jest odspołecznione w jednej kulturze, może okazać się dospołecznione w innej. [...] przestrzeń odspołeczna nie musi być bezwzględnie zła, a przestrzeń dospołeczna [-] uniwersalnie dobra (Hall, 2009, s. 157).

Edward T. Hall rozważał kwestie elastyczności i różnorodności przestrzeni. Refleksji poddał możliwość wytworzenia takiej przestrzeni, która pozwoliłaby na zaspakajanie oczekiwań różnych jednostek – wciąganie ludzi do rozmowy i towarzystwa w zależności od ich pragnień, upodobań i nastrojów (Hall, 2009, s. 154–158).

Ważne miejsce w proksemicznych rozważaniach Edwarda T. Halla zajęła także przestrzeń nieformalna. Jak pisał autor – to klasa doznań przestrzennych, „która jest, być może, dla jednostki ludzkiej najbardziej znacząca, gdyż obejmuje dystanse, jakie utrzymujemy między sobą” (Hall, 2009, s. 159). Opisywane wzorce przestrzeni nieformalnej charakteryzują się własnymi, wyraźnymi i głębokimi granicami, „które, choć nigdzie niesformułowane, tworzą istotną część kultury” (Hall, 2009, s. 159). Ich niezrozumienie bądź nieprawidłowe odczytanie może prowadzić do

katastrofalnych skutków. Edward T. Hall zanalizował przestrzeń nieformalną pod kątem odległości, która dzieli jedną osobę od drugiej bądź od grupy. Wyróżnił cztery dystanse najczęściej znajdujące się poza świadomością jednostki. Należą do nich:

- dystans intymny – wiążący się z bezpośrednią bliskością drugiej osoby;
- dystans osobniczy – umożliwiający obejmowanie i przytulanie partnera, a jednocześnie stanowiący „niewielką sferę ochronną czy też otoczkę izolującą danego osobnika od innych”;
- dystans społeczny – pozwalający na regulację wszystkich spraw nieosobistych i na ogół niesprzyjający kontaktowi z partnerem – wyjątek stanowi sytuacja, w której jednostka z własnej woli inicjuje takie starania;
- dystans publiczny – czyli zwyczajowy, niezakładający zaangażowania, najczęściej towarzyszący wystąpieniom ważnych osobistości przed dużymi grupami ludzi (Hall, 2009, s. 165–180).

Każdemu z dystansów towarzyszą inne emocje, więzi i czynności. Co więcej, każdy z nich dzieli się na fazę bliższą i dalszą (Hall, 2009, s. 165–182). Przywołane dystanse ulegają zmianom wraz z przeobrażeniami czynników środowiskowych i osobowościowych, takich jak hałas, oświetlenie czy samopoczucie (Hall, 2009, s. 165). Ponadto każdy człowiek dysponuje pewnymi wyuczonymi wzorcami postępowania, inicjowanymi w zależności od określonej sytuacji. Są to tzw. osobowości sytuacyjne, które zależą od indywidualnych reakcji jednostek na układy intymne, społeczne i publiczne. Przykładowo: sytuacja publicznego wystąpienia może wielu osobom sprawiać trudność nie do pokonania, a dla innych stanowić przyjemne doświadczenie (Hall, 2009, s. 163–164). Edward T. Hall za kryteria wyróżnienia dystansów przyjął zmiany w widzeniu oraz w percepcji wzrokowej i słuchowej jednostek. Wskazał również na nieuniwersalną wartość wniosków, które wyciągnął. Sam zaznaczył, że jego koncepcja odnosi się do celowo dobranej grupy badawczej i tym samym nie rości sobie praw uniwersalności (Hall, 2009, s. 165).

2.2.3.3. PRZESTRZEŃ I JEJ RODZAJE W UJĘCIU ALEKSANDRA NALASKOWSKIEGO

Aleksander Nalaskowski odwołał się do trzech rodzajów przestrzeni: publicznej, prywatnej i osobistej. Spośród wyróżnionych typów najbardziej różnorodna i bogata jest przestrzeń publiczna, która

[j]est rodzajem miasta, przestrzeni wspólnego życia, splotem ulic i systemem węzłowych placów. Ma miejsca, które się lubi[,] i miejsca, w których oddajemy się wspólnym fascynacjom, a także takie, które są groźne i mogą nas dojmująco obnażać (Nalaskowski, 2002, s. 34).

Przestrzeń publiczna jest związana z – zewnętrznymi względem jednostki – wymaganiami i oczekiwaniami społecznymi: „Nasz strój, język, zachowania, miejsca, w których przebywamy, są wymuszone koniecznością życia społecznego”. Ponadto:

To przestrzeń, w której nikt do końca nie jest i nie chce być sobą. Jest ona zatem kompromisem pomiędzy tym, co sobie myślimy, a tym, co chcielibyśmy, aby pomyśleli o nas inni [...] pomiędzy tym, „co chcę”, a tym, „co mogę”, i tym, „czego ode mnie oczekują” (Nalaskowski, 2002, s. 33).

Zachowania jednostek w przestrzeni publicznej podlegają regulacji i kontroli społecznej. Są dokładnie przez nie wykreowane i w pewnym sensie wystudiowane. Przykładem jest noszenie krawata, który jest elementem należącym do przestrzeni publicznej: „nie kładziemy się w nim do snu, podobnie jak w piżamie nie chodzimy do teatru” (Nalaskowski, 2002, s. 33). Co więcej – rolą przestrzeni publicznej jest maskowanie dwóch pozostałych typów przestrzeni: prywatnej i intymnej.

Przestrzeń publiczna w ujęciu Aleksandra Nalaskowskiego ma trzy wymiary: rytualny, formalny oraz służbowy. Charakter rytualny odwołuje się do wartości podzielanych przez daną społeczność. W tym sensie przestrzeń nabiera znaczenia aksjo-normatywnego: wykonywanie gestów, użytkowanie przedmiotów, posługiwanie się określonym językiem i zwrotami odbywa się, ponieważ „tak wypada” na podstawie zasad

przyjętych przez daną społeczność. Te praktyki zwykle odzwierciedlają jedynie pozorne intencje i często stanowią sztafaż oraz maskę. Przykładowo: wypowiedzenie „dzień dobry” nie musi być jednoznaczne z życzeniem komuś naprawdę dobrego dnia. Aleksander Nalaskowski zaznaczył, że rytualny wymiar przestrzeni publicznej zakrywa przestrzeń prywatną podmiotu: „Jest jak aluzja przykrywająca prawdę” (2002, s. 33). Wymiar rytualny jest usytuowany najbliżej prywatności człowieka. Tę bliskość może ilustrować sytuacja wypowiedzenia wspomnianych słów powitania. Aby przestrzeń publiczna przeistoczyła się w przestrzeń prywatną, po „dzień dobry” wystarczy dodać: „jak dobrze, że Pana widzę, co u Pana syna?” (Nalaskowski, 2002, s. 33). Autor w swojej koncepcji nawiązał do ujęcia miejsca autorstwa Tuana oraz totemicznych elementów przestrzeni Emila Durkheima. Aleksander Nalaskowski rytualny charakter przestrzeni publicznej osadził na koncepcji mityczności. Zauważył, że chociaż w tej przestrzeni często poszukuje się przedmiotów namacalnych i doświadczalnych, czyli zwykłych, to jednocześnie –

To, co istotne, pozostaje w nich niewidoczne, nadane im, zadane. [...] Rytualną przestrzeń definiują znaczenia, których nośnikami są przedmioty (sztandary, pomniki, miejsca i budowle historyczne). Jest ona słabo określona (zdefiniowana), a to za sprawą własnej ogólności i subiektywności (Nalaskowski, 2002, s. 33).

Aleksander Nalaskowski drugi wymiar przestrzeni publicznej określił jako formalny. Jego charakter wymusza określone zachowania na wszystkich uczestnikach, a jego istotą jest

[...] narzucanie (definiowanie) formy (przestrzeni) dla uzyskania oczekiwanego zachowania. [...] Przedmioty i zachowania w tej przestrzeni znaczą to, czym są. Nic ponadto. Formularz jest tylko formularzem, poczekalnia [–] poczekalnią, a dźwięk dzwonka u drzwi nie oznacza niczego innego poza tym, że ktoś chce wejść (Nalaskowski, 2002, s. 34).

W przestrzeni formalnej symbole i wartości nie mają znaczenia, istotne są natomiast formy zachowań. Otoczenie jest ściśle definiowane przez

jego twórcę, projektanta, właściciela. Przestrzeń formalna wymaga zatem określonych reakcji i zachowań. Jest narzucona, przez co nie sposób wpisać ją w koncepcję miejsca zgodną z ujęciem Tuana. Występuje tam, gdzie forma jest zadana, a treść – niewidoczna, ukryta. Przykładem może być reakcja podmiotu na komunikat kontrolera biletów. Kontroler reprezentuje ściśle określoną formę postępowania, a reakcja podmiotu, czyli okazanie biletu, w tym kontekście może zostać uznana za upodmiotowioną (Nalaskowski, 2002, s. 33).

Trzeci wymiar przestrzeni publicznej, czyli służbowy, Aleksander Nalaskowski określił jako pochodną drugiego wymiaru, czyli formalnego. Oba różnią się funkcjami, które pełni podmiot oczekujący konkretnych zachowań od uczestników przestrzeni. W przestrzeni służbowej podmiot działa na mocy funkcjonującego prawa, a nie – obyczaju. W ten sposób traci też swoją anonimowość. Co więcej – „[z]ostaje on wyposażony w moc kreowania pewnych zachowań i ingerowania w inne przestrzenie (prywatną i intymną)” (Nalaskowski, 2002, s. 34). Zatem publiczna przestrzeń służbowa dopuszcza legitymowanie mieszkańca bądź przeszukanie jego mieszkania, chociaż te działania same w sobie naruszają przestrzeń prywatną i intymną jednostki. Podobny charakter mają wizyta u lekarza, której towarzyszy wywiad lekarski na temat stanu zdrowia i chorób przebytych przez pacjenta, czy też oficjalna prośba pracownika o udzielenie urlopu poparta przedstawieniem osobistych powodów. Jak podsumował autor:

[G]łówną cechą publicznej przestrzeni służbowej jest jej nasycenie przestrzenią prywatną i intymną. W tej przestrzeni nie możemy w prywatność czy intymność ingerować, ale możemy mieć w nią wgląd, co w wymiarze formalnym i rytualnym nie jest zupełnie możliwe (Nalaskowski, 2002, s. 34).

Aleksander Nalaskowski podkreślił cechy i właściwości odróżniające poszczególne wymiary przestrzeni publicznej. Wymiar rytualny „polega na transgresji kształtów i materii” (Nalaskowski, 2002, s. 34). W tym wymiarze przestrzeń publiczna odznacza się ukrytym znaczeniem – można z niej odczytać więcej, niż wynika to z jej kształtu. Z kolei w wymiarze

formalnym kształt i treści przestrzeni są takie, jakie się wydają – dokładnie dopasowane i zgodne z intencjami podmiotów. Natomiast w wymiarze służbowym istnieje możliwość wglądu w elementy przestrzeni prywatnej i intymnej. Jak zauważył autor – o kształcie przestrzeni publicznej i jej istocie decydują relacje zachodzące między jej przenikającymi się wymiarami. Jako przykład może posłużyć ogródek kawiarniany zlokalizowany w centrum miasta. Jest on użytkowany w czytelny i formalny sposób, którego elementem jest m.in. zamówienie kawy, ale ma także wymiar rytualny, o czym świadczy sam fakt bywania w takim miejscu (Nalaskowski, 2002, s. 34).

Kolejny rodzaj przestrzeni Aleksander Nalaskowski określił jako prywatny. Jest to

[...] zespół miejsc i przypisanych do nich zachowań, które ograniczane są przede wszystkim indywidualną kulturą jednostki i jej własną hierarchią wartości oraz potrzebami. [...] W przestrzeni prywatnej dominuje poczucie wewnętrznej jawności jednostki („jestem sobą”), wysoki i stały wskaźnik bezpieczeństwa, znaczna identyfikacja z przestrzenią, możliwość podjęcia samodzielnie ustalonych zadań (2002, s. 57–58).

Przestrzeń prywatna, jej forma i treść są kreowane przez jednostkę. W tę przestrzeń – poza samą jednostką – mogą ingerować jedynie bliskie jej osoby, takie jak rodzina i przyjaciele. Ingerencja odbywa się na zasadach obyczajowego przyzwolenia – nie ma zatem charakteru indywidualnego dostępu. Za przykład może posłużyć komentarz rodzica na temat ustawienia mebli w mieszkaniu syna bądź koloru ścian. Jak pisał Aleksander Nalaskowski: przestrzeń prywatna ma charakter jawny – jest dostrzegalna przez innych, dostępna ich wzrokowi. Jednak „większość owych »innych« może ją tylko zaakceptować lub tolerować w myśl wyznaczonych przez jej kreatora reguł” (Nalaskowski, 2002, s. 57–58). Przestrzeń prywatna w pewnym sensie podąża za określoną osobą. Do jej ruchomych elementów można zaliczyć ubranie, podręczne przedmioty czy system zachowań. Na tę przestrzeń składają się także sposoby spędzania wolnego czasu, pasje, osobiste preferencje, wyznanie i język.

Przestrzeń intymna jest ostatnim spośród typów wyróżnionych przez Aleksandra Nalaskowskiego. Zdaniem autora jest ona „najbardziej mobilna spośród wszystkich typów przestrzeni. [...] jest bardziej pewną świadomością, raczej treścią niż formą” (Nalaskowski, 2002, s. 62). W stosunku do przestrzeni prywatnej pełni funkcję „subskładowej”. Z kolei w odniesieniu do Sommerowskiej koncepcji przestrzeni – jej charakter jest co najwyżej półtrwały, a uprzedmiotowienie okazuje się mniejsze. Przestrzeń intymna zależy od znaczenia nadanego jej przez twórcę oraz od kontekstu, który temu towarzyszy. Oznacza to, że do przestrzeni intymnej można zaliczyć sypialnie, fotografie bliskich, korespondencję, szafę z ubraniami, zawartość biurka. Jak podkreślił Aleksander Nalaskowski – przestrzeń intymna, chociaż dla jednostki jest „otwartym przeżywaniem”, nie dla wszystkich jest czytelna. Pozostaje zamknięta i zaszyfrowana dla osób postronnych. Przykładowo: pierścionek na palcu kobiety mogą dostrzec przypadkowe osoby, jednak przyczyny i okoliczności jego wręczenia są znane tylko niektórym. W rozważaniach przywołanego autora istotną kwestię stanowi pozbawienie człowieka przestrzeni intymnej, co można uznać za „jedną z największych dokuczliwości, którą można zadać człowiekowi” (Nalaskowski, 2002, s. 63). Z kolei posiadanie przestrzeni intymnej i dysponowanie jej atrybutami jest fundamentalnym warunkiem zachowania własnej godności i dobrego samopoczucia jednostki:

Tak jak ubranie chroni intymność naszego ciała, która bywa odsłaniana tylko z naszej woli i dla wybranych przez nas, tak tajemnica chroni naszą przestrzeń intymną (Nalaskowski, 2002, s. 64).

Stąd przestrzeń intymna wymaga stałej ochrony.

2.2.3.4. PRZESTRZEŃ I MIEJSCE W PERSPEKTYWIE PONOWOCZESNEJ

Wraz z rozwojem epoki ponowoczesnej coraz ważniejsze okazywały się interdyscyplinarne próby ponownego rozpoznania roli i znaczenia przestrzeni oraz miejsc w życiu człowieka. Tomasz Szkudlarek zwrócił

uwagę na znaczenie kategorii przemieszczenia w analizach postmodernistycznej kultury, tożsamości i miejsca. Jak pisał:

Miejsca są nieruchome, wędrują w czasie[,] odsłaniając swe zapomnienie, przenosząc się wraz z migrującymi mieszkańcami; czasem ich sens zmieniają przybysze. Miejsca nie są odizolowane. Stykają się ze sobą i ulokowane w nich znaki przekraczają granice (Szkudlarek, 1997, s. 151).

Tymi znakami są panujące i przenikające się mody, np. na kroje ubrań czy kolory dachów. W ujęciu autora przemieszczanie miejsc czy też pewna logika ich przejść stanowią fundamentalną kwestię dla zrozumienia strategii edukacyjnych adekwatnych do dokonujących się przeobrażeń czy też „dziwności” współczesnego życia politycznego (Szkudlarek, 1997, s. 151). Z kolei zdaniem Wiolety Danilewicz nie sposób już dłużej ujmować miejsca wąsko – przede wszystkim ze względu na różnorodność ludzkiego doświadczania współczesnego świata (2016, s. 81). W jej opinii:

W społeczeństwach przednowoczesnych przestrzeń i miejsce zwykle miały charakter konkrety – były gdzieś umiejscowione. Nowoczesność oderwała mieszkańców od konkretnych miejsc[,] zmieniając przestrzenne wymiary ich życia (Danilewicz, 2016, s. 82).

Podobne znaczenie nadawał miejscu Anthony Giddens, który zwrócił uwagę na rolę, jaką odegrały procesy wykorzeniające we współczesnym postrzeganiu miejsc:

Obszar życia zostaje wyodrębniony z zewnętrznych wyznaczników związanych z miejscem, a samo pojęcie miejsca traci na znaczeniu w obliczu mechanizmów wykorzeniających (2001, s. 200–201).

Jak zauważył autor – pomimo stosunkowo częstych i odległych migracji niektórych społeczeństw życie społeczne w większości tradycyjnych kultur było na ogół związane z miejscem. Obecnie „miejsce staje się złudzeniem”, co wiąże się nie tyle z nasileniem ruchliwości,

ile z mechanizmami wykorzeniającymi, którym uległy miejsca i które „powiązały lokalne działania w relacje przestrzenno-czasowe o wciąż rosnącym zasięgu” (Giddens, 2001, s. 200–201). Przeobrażeniu uległy względna stałość miejsca i jego rozumienie z uwzględnieniem tradycji, historycznego odniesienia, dziedzictwa kulturowego, zbiorowej i indywidualnej pamięci. Osobiste zaangażowanie jednostki w tworzenie miejsc oraz więzi i interakcje w nich zachodzące dawały poczucie bezpieczeństwa i budowały tożsamość podmiotu. Obecnie miejsca w coraz mniejszym stopniu spełniają te funkcje. Miejsce stało się mobilne zarówno w przestrzeni geograficznej, jak i wirtualnej (Danilewicz, 2016, s. 82). Ogromne możliwości wieloaspektowego przemieszczania się osłabiają związek człowieka z jego przestrzenią fizyczną, co można określić jako niestałość miejsca. Manuel Castells to zjawisko zdefiniował w kategoriach „przestrzeni wpływów” (*space of flows*), która może prowadzić do jednoczesnych procesów fragmentacji i integracji. W ujęciu autora miejsce zdaje się odgrywać istotną rolę w budowaniu relacji między przestrzenią fizyczną a wirtualną, ponieważ zwiększa szansę na stworzenie między nimi fizycznych, kulturowych i politycznych „mostów” (Castells, 2007; za: Danilewicz, 2016, s. 84). „Przestrzeń przepływów” stanowi współczesną formę organizacji porządku techniczno-ekonomicznego i dlatego może się przyczyniać do oderwania doświadczenia kulturowego od przestrzennych struktur:

Tereny śródmiejskie współczesnych metropolii, które niegdyś tworzyły płaszczyznę utożsamienia, teraz, kolonizowane przez architekturę korporacyjną, zmieniają się w przestrzenie transnarodowych przepływów. Prawie wszystkie wielkie przedsięwzięcia deweloperów powołują do życia przestrzenie ahistoryczne i zdelokalizowane (Castells, 2001; za: Miciukiewicz, 2006, s. 215).

W ten sposób „przestrzeń przepływów” znajduje się w konflikcie z przestrzenią miejsc. „Pierwsza z nich reprodukuje globalne struktury kapitalistyczne, druga natomiast lokalne porządki kulturowe” (Castells, 2001; za: Miciukiewicz, 2006, s. 215). Również Doreen Massey zwróciła uwagę na zmieniające się rozumienie kategorii miejsca. Jej zdaniem

[...] miejsca mają wiele wymiarów i znaczeń dla ludzi, organizacji i instytucji, są skonstruowane i doświadczane jako materialne artefakty, sieci relacji społecznych oraz produkty dialektycznej gry różnych aktorów w procesach społecznych (Massey, 1995, 2010; za: Dymnicka, 2011, s. 46; Danilewicz, 2016, s. 91).

W kontekście rozważań nad ponowoczesnymi aspektami miejsc i przestrzeni warto przytoczyć kategorię „nie-miejsca”, o której pisał francuski antropolog Marc Augé. Zdefiniował on „nie-miejsca” w nawiązaniu do „miejsc antropologicznych”, czyli takiej przestrzeni funkcjonowania człowieka, która jest przez jednostkę naznaczana i umożliwia jej identyfikację tożsamościową. W swojej analizie Marc Augé wyszedł od rozróżnienia zaproponowanego przez Michela de Certeau, według którego miejsce to

[...] porządek, zgodnie z którym elementy są dystrybuowane na zasadzie koegzystencji, zaś możliwość znalezienia się dwóch rzeczy w tym samym miejscu jest wykluczona, króluje zatem prawo „prywatności” [...]. Mówiąc o przestrzeni, bierzemy pod uwagę wektory kierunku, szybkość i zmienną czasu [...]. W sumie przestrzeń to miejsce praktykowane (Certeau, 1990; za: Augé, 2010, s. 34).

Marc Augé proponował zarezerwować

[...] termin „miejsce antropologiczne” dla tej konkretnej i symbolicznej konstrukcji przestrzeni, która nie może sama opisywać zmiennych kolei i sprzeczności życia społecznego, lecz do której odnoszą się wszyscy ci, którym przypisuje ona jakieś miejsce, jakkolwiek skromne by ono było (2010, s. 34).

W jego ujęciu miejsca mają przynajmniej trzy wspólne cechy: służą identyfikacji, są racjonalne i historyczne. Identyfikacyjna funkcja miejsca wyraża się m.in. przez narodziny człowieka i jego przypisanie do miejsca zamieszkania. Ponadto miejsce ma charakter relacyjny – nadaje porządek „decydujący o rozmieszczeniu elementów w stosunkach

współistnienia” (Certeau, 2008; za: Augé, 2010, s. 35). Z kolei w ujęciu historycznym miejsce umożliwia człowiekowi rozpoznawanie punktów odniesienia: „miejsce jest z konieczności historyczne, począwszy od chwili, kiedy łącząc tożsamość i relację, definiuje się je poprzez minimalną stabilność” (Augé, 2010, s. 35). W tym kontekście proponowana przez Marca Augé’a kategoria „nie-miejsca” nawiązuje do tymczasowego pobytu człowieka, do pewnej „przestrzeni przejściowej”. Jak pisał autor:

Jeśli jakieś miejsce można definiować jako tożsamościowe, relacyjne i historyczne, to przestrzeń, której nie można zdefiniować ani jako tożsamościowej, ani jako relacyjnej, ani jako historycznej, definiuje nie-miejsce. [...] hipernowoczesność wytwarza nie-miejsca, to znaczy przestrzenie same niebędące miejscami antropologicznymi (Augé, 2010, s. 53).

Przestrzennymi punktami tranzytowymi i tymczasowymi są m.in. obozy uchodźców, kluby wakacyjne, sieci hoteli, squaty czy też slumsy, które ulegną nieuniknionemu rozpadowi. Przestrzenie zamieszkiwane to także sieć środków transportu,

[...] gdzie bywalec wielkich supermarketów, użytkownik automatów i kart kredytowych odnawia – poprzez „nieme” handlowe gesty – świat, którego przeznaczeniem jest samotna indywidualność, w drodze, w tymczasowości i efemeryczności (Augé, 2010, s. 53).

Koncepcję „nie-miejsc” skomentowała Wioleta Danilewicz, która edukacyjny sens miejsca dostrzegła „w takim jego kreowaniu, aby nie stało się »nie-miejscem«” (2016, s. 91). Za podsumowanie mogą posłużyć słowa Wojciecha Burszty, który we wstępie do pracy Marca Augé’a zaznaczył, że:

Historia miejsc i nie-miejsc pisze się dalej, jasne rozgraniczenia stają się coraz bardziej wątpliwe, gra toczy się wszakże nie tylko o to, jak przestrzeń nas określa, ale również jak my chcemy ją widzieć aby ona – zwrotnie – dawała nam poczucie sensu (2010, s. XIII).

W ten sposób Wojciech Burszta uwypuklił kluczowe znaczenie relacyjnego charakteru związków człowieka z jego przestrzeniami i miejscami życia.

2.3. ZEWNĘTRZNE PRZESTRZENIE I MIEJSCA ZABAW DZIECI

2.3.1. ROZWÓJ KONCEPCJI PRZESTRZENI ORAZ MIEJSC DZIECKA I DZIECIŃSTWA W KRAJACH ZACHODNICH

Omówione kategorie dziecka i dzieciństwa, zabawy oraz przestrzeni i miejsca składają się na problematykę niniejszej pracy. Z uwagi na tematykę badań własnych te kategorie zasługują na więcej niż osobne opracowania, ponieważ potraktowanie problematyki dziecięcych zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw jako całości umożliwia dostrzeżenie powiązań między poszczególnymi elementami i uwalnia odmienne perspektywy ich analizy. Dlatego w dalszej części omówiono kategorię zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw dziecka: scharakteryzowano ich rozwój na przestrzeni wieków w krajach Europy Zachodniej oraz przedstawiono ich współczesne egzemplifikacje. Przestrzenie i miejsca zabaw dzieci autorka postrzega adekwatnie do kategorii dziecka, dzieciństwa i zabawy. Traktuje je jako społeczno-kulturowe konstrukty.

2.3.1.1. PRZEOBRAŻENIA PRZESTRZENI ORAZ MIEJSC DZIECKA I DZIECIŃSTWA W ŻYCIU CODZIENNYM

Zmiany w podzielanym społecznie podejściu do dziecka i dzieciństwa, zachodzące wraz z rozwojem modernistycznej Europy, miały istotny wpływ na politykę tworzenia przestrzeni publicznych. Jeszcze w XV wieku można było z niewielkim prawdopodobieństwem odnaleźć miasta z powszechnie dostępną szkołą, osiedla z placami zabaw czy domy wyposażone w dziecięce sypialnie. Nie oznacza to jednak, że dzieci nie były obecne w przestrzeniach publicznych i prywatnych. Zajmowały i użytkowały obszary, które dorosłym służyły na co dzień do pracy i odpoczynku: domy, ulice, podwórka, sklepy, parki (Gutman, 2015, s. 250).

W XVI i XVII wieku ta sytuacja przedstawiała się podobnie. O dziecku rzadko myślano jako o osobie, która może potrzebować oddzielnego pokoju do spania czy do zabawy. Dzieci stanowiły integralną część wielopokoleniowych rodzin. Żyły, pracowały, spożywały posiłki i bawiły się w otoczeniu dorosłych. W ten sposób stopniowo uczyły się ról społecznych przynależnych osobom dorosłym i *de facto* zaczynały je odgrywać już w wieku siedmiu, dziesięciu czy jedenastu lat. Dzieciństwo zatem było nie jakimś szczególnym etapem życia, ale jego spójnym elementem – i polegało na stawaniu się dorosłym (Gutman, 2015, s. 251).

Rewolucyjne XIX-wieczne odkrycia przemysłowe, ekonomiczne i społeczne znacząco wpłynęły na zmiany w postrzeganiu miejsca dziecka w rodzinie i w codziennych przestrzeniach życia. Wdrożenie koncepcji życia prywatnego i zawodowego, oddzielenie nauki od pracy oraz rodzący się konsumpcjonizm spowodowały przewartościowanie znaczenia dotychczas przypisywanego dziecku. Dzieciństwo w świadomości społeczeństwa zaczęło funkcjonować jako samodzielny etap – uznano je za szczególny czas i wydzielono z życia dorosłego człowieka (Gutman, 2015, s. 249). Zmiany w nastawieniu dorosłych wobec dzieci poskutkowały przeobrażeniami polityki rodzinnej. Dorośli zwrócili uwagę na specyficzny wiek i właściwości rozwojowe dzieci oraz zaczęły poszukiwać sposobów, dzięki którym mogliby lepiej zrozumieć ich potrzeby. Stopniowo w świadomości społeczeństwa pojawiło się przekonanie o niesamodzielnosci dzieci i o konieczności udzielania im ekonomicznego, prawnego i emocjonalnego wsparcia oraz otoczenia ich opieką. Uważano, że dzieciństwo powinno być przyjemne i radosne. Rola dorosłych powinna zatem sprowadzać się do zapewnienia dzieciom bezpiecznego, szczęśliwego i beztroskiego czasu. W związku z tym zaczęto produkować specyficzne rzeczy i obiekty, takie jak zabawki, ubrania, meble, książki czy jedzenie – dostosowane do płci i wieku dziecka (Gutman, 2015, s. 251).

Wraz z nadejściem nowoczesności bardziej widoczne stało się zainteresowanie dorosłych nie tylko przedmiotami materialnymi użytkowymi przez dzieci, lecz także dziecięcymi przestrzeniami zabawy i życia – tymi znajdującymi się zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz budynków. We wczesnym okresie rozwoju modernistycznej Europy to

zainteresowanie na ogół przejawiały jedynie klasy uprzywilejowane. Nowe spojrzenie na dziecko zobligowało dorosłych wywodzących się z dobrze sytuowanych rodzin do podjęcia dyskusji nad przeobrażaniami materialnego świata dzieci i nad koniecznością dostosowania go do dziecięcych potrzeb. Oprócz przedmiotów produkowanych specjalnie dla dzieci pojawiły się miejsca przeznaczone wyłącznie do ich użytku i urządzone z myślą o nich: pokoje, bawialnie, żłobki, przedszkola, szkoły, muzea i biblioteki, a także piaskownice i place zabaw. Nowego znaczenia nabrały zatem przestrzenie domowe, w których pojawiły się dziecięce pokoje. Z upływem czasu większość dzieci z klasy średniej miała do dyspozycji własny pokój, którego wyposażenie dostosowane było do ich wieku i płci. Ponadto powstawały dziecięce szpitale i więzienia, zakłady opiekuńcze i poprawcze (Gutman, 2015, s. 249). Zaczęto interesować się losem dzieci porzuconych i nowo narodzonych. Jednak, jak podkreśliła Marta Gutman, działalność tych nowoczesnych instytucji nie miała na celu zmiany panującego porządku społecznego, lecz utrzymywała różnice i reprodukowała istniejący system klasowy (2015, s. 260). Należy też zauważyć, że nie wszystkie rodziny dysponowały wystarczającymi środkami, aby zapewnić dzieciom pożądane warunki rozwoju. Zasoby materialne rodziny zależały od jej statusu, rodowodu, przynależności klasowej czy środowiska życia: wiejskiego bądź miejskiego. W XIX wieku wyodrębniony pokój dla dzieci stanowił wyraz luksusu, na który nie mogły sobie pozwolić rodziny pochodzące z klasy robotniczej. Dzieci robotników na co dzień wciąż pracowały w fabrykach i zakładach produkcyjnych oraz pomagały rodzicom w obowiązkach domowych. Zamiast uczęszczać do szkoły, starsze rodzeństwo często opiekowało się młodszym. Niektóre dzieci zostawały w domach, ponieważ rodziny nie było stać na zakup pary przyzwoitych butów (Gutman, 2015, s. 252).

W kształtowaniu modernistycznej koncepcji przestrzeni funkcjonowania dziecka i dzieciństwa ważną rolę odegrały powstające ruchy społeczne działające na rzecz ochrony nieletnich i ich praw. Przekonanie, że dzieci należy chronić przez szkodliwymi efektami urbanizacji i uprzemysłowienia, stało się wyraźne zwłaszcza pod koniec XIX i na początku XX wieku. Wizja dziecka potrzebującego pomocy ze strony dorosłych stopniowo przenikała do środowiska klasy średniej. Należało

ją jeszcze rozpowszechnić w świadomości klasy robotniczej. W tym czasie szczególnie aktywnie protestowano przeciwko zatrudnianiu dzieci w fabrykach i ich wyzyskowi. Z uwagi na specyficzne potrzeby dzieci domagano się przyznania im prawa do zabawy i postulowano konieczność ich uprzywilejowanego traktowania. Te idee rozprzestrzeniały się w kolejnych państwach nowoczesnej Europy w XX wieku i stopniowo zdominowały funkcjonujące koncepcje teoretyczne, choć nie zawsze – codzienną praktykę. W tym samym stuleciu dziecku zaczęto przyglądać się z perspektywy rozwoju kultury konsumpcji. Podano w wątpliwość jego niewinność i bycie z natury dobrym człowiekiem. Zastanawiano się nad jego podatnością na reklamy, która powodowała, że stawało się ono łasym konsumentem (Łaciak, 2011b, s. 77–112). Jednak wizji uprzywilejowanego dzieciństwa nie zdołało zaburzyć nadejście epoki nowoczesnej wraz z kulturą konsumpcji. Szczególne traktowanie dziecka silnie zakorzeniło się w świadomości społeczeństw modernistycznej Europy. Dorośli dalej otaczali dzieci opieką oraz nabywali przedmioty mające zapewnić ich podopiecznym szczęśliwe i dostatnie dzieciństwo (Gutman, 2015, s. 250).

2.3.1.2. PRZEOBRAŻENIA ZEWNĘTRZNYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW DZIECI. OD ULICY DO PLACU ZABAW NA PRZYKŁADZIE KOPENHAGI

Wraz z rozwojem koncepcji przestrzeni publicznej i prywatnej pochyłono się także nad miejscem dzieci w tych przestrzeniach. Podczas gdy do czasów nowoczesnych raczej nie projektowano specjalnych przestrzeni przeznaczonych wyłącznie do użytku dzieci, to historia modernistycznej Europy dostarcza wielu przykładów takich działań. Wystarczy przytoczyć chociażby wydarzenia w Kopenhadze z przełomu XIX i XX wieku, które opisuje Ning de Coninck-Smith w artykule z 1990 roku *Where Should Children Play? City Planning seen from Knee-Height. Copenhagen 1870 to 1920* (Gdzie powinny bawić się dzieci? Planowanie miejskie widziane z perspektywy wysokości kolan. Kopenhaga 1870 do 1920). Autorka nakreśliła zmiany w postrzeganiu miejsca dzieci

w tkance miejskiej oraz przeobrażenia w planowaniu przestrzennym europejskich miast wynikające z tych zmian. Na przykładzie Kopenhagi wskazała na procesy, w wyniku których przestrzenie i miejsca zabaw dotychczas zajmowane przez dzieci stały się dla nich zakazane. Mowa tutaj o ulicach, chodnikach, rynsztokach, zielonych terenach, skwerach czy niezagospodarowanych działkach. Ning de Coninck-Smith zwięźle scharakteryzowała zaistniałą sytuację:

Wraz z końcem XIX wieku i wzrostem populacji Kopenhagi władze miasta i edukatorzy stanęli przed problemem, w jaki sposób przystosować przestrzeń miasta do potrzeb dzieci (1990, s. 54).

Nowa wizja dziecka i dzieciństwa, rozpowszechniona na początku XIX wieku – zwłaszcza wśród burżuazji – zakładała, że nie należy już traktować dziecka jako „małego dorosłego”, lecz jako indywiduum, o którego rozwój należy się troszczyć. Również spopularyzowane w tym czasie koncepcje pedagogiczne miały istotny wpływ na kształtowanie dziecięcych przestrzeni zabaw w Kopenhadze. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabrały interpretacje darwinowskiej teorii ewolucji, których autorem był Herbert Spencer, oraz książka *Stulecie dziecka* Ellen Key. Dużą popularnością cieszył się argument przedstawiany przez Herberta Spencera, zgodnie z którym zabawa stanowiła fundamentalny czynnik w rozwoju fizycznym i moralnym dziecka. Przestrzeń powinna być przystosowana do możliwości rozwoju dzieci oraz stwarzać im bezpieczne warunki do zabawy. Wzmożony ruch pojazdów, aktywność ulicznych sklepikarzy i handlarzy oraz spacerujących mieszkańców sprawiły, że ulice stały się bardziej zatłoczone i niebezpieczne niż dotychczas (Coninck-Smith, 1990, s. 54). Zauważono, że niewinne zabawy mogą być przyczyną utrudnień w ruchu i jego spowolnienia, dlatego stopniowo wykluczano dzieci z życia ulicznego. Z upływem czasu władze Kopenhagi wraz z policją zabroniły zabaw na ulicach, chodnikach i ścieżkach rowerowych. Zakazano gry w piłkę, w kapsle, zabaw kamykami, jazdy na rolkach, deskorolce i hulajnodze oraz biegania za poruszającymi się samochodami, wieszania się na nich czy wczolgiwania się pod nie. Dzieci nie mogły też dłużej sprzedawać gazet. W zamian powstały pierwsze

place zabaw i piaskownice, czyli przestrzenie zaprojektowane specjalnie dla dzieci (Coninck-Smith, 1990, s. 56–57)³¹.

Władze Kopenhagi i policja stopniowo wprowadzały kolejne regulacje dotyczące zachowania dzieci w przestrzeniach publicznych. Wkrótce zaprosiły do współpracy szkoły. Zdaniem władz dzieci miały zachowywać się w sposób ułożony i wykazywać „wyciszoną postawę” oraz „odpowiednią manierę” w czasie pobytu w szkole i poza nią. Zgodnie z zarządzeniem wydanym w 1887 roku narzucono nauczycielom określone procedury regulujące ich postępowanie wobec dzieci w czasie pozaszkolnym. Wychowawcy mieli za zadanie dopilnować, aby uczniowie po skończonych zajęciach udawali się bezpośrednio do domów. Ponadto nauczyciele powinni zwracać uwagę na przyzwoite zachowanie dzieci w czasie wykonywania przez nie innych czynności pozaszkolnych, np. zabawy. Nieposłuszni uczniowie mieli być karani, a informację o ich złym zachowaniu należało przekazać dyrektorowi szkoły. Z nowych przepisów wynikało zatem, że przewinienia dzieci popełnione poza murami szkoły były traktowane na równi z tymi mającymi miejsce w czasie ich pobytu w placówce. Dzieciom narzucano określony porządek zgodny z wolą dorosłych (Coninck-Smith, 1990, s. 56). Coraz większe zainteresowanie codziennymi czynnościami dzieci skutkowało kolejnymi ograniczeniami swobody najmłodszych. Dorośli wprowadzali własny ład, który hamował spontaniczną aktywność dzieci i strukturyzował ich życie. Troska o bezpieczeństwo sprawiła, że coraz popularniejszym miejscem spędzania wolnego czasu przez dzieci stawały się place zabaw zaprojektowane specjalnie z myślą o nich (Coninck-Smith, 1990, s. 60).

Ning de Coninck-Smith podkreśliła, że przez wnikliwe przyjrzenie się historii rozwoju zewnętrznych przestrzeni i miejsc dziecięcej zabawy staje się widoczne, że „miejsce dzieci w mieście w żadnym wypadku nie jest czymś naturalnym i niezbywalnym, lecz podlega ciągłym zmianom

³¹ Ning de Coninck-Smith szukała odpowiedzi na pytanie, jak przebiegał proces, w efekcie którego ulice Kopenhagi uznano za miejsca nieodpowiednie dla dzieci. W tym celu przeanalizowała regulacje wydane przez kopenhaskie władze miasta i policję w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku. Odniosła się także do szkolnych regulaminów i wspomnień mieszkańców Kopenhagi.

na przestrzeni lat” (1990, s. 60). Autorka zauważyła, że XIX- i XX-wieczny rozwój miast „został zdominowany przez rozważania odmienne od potrzeb dzieci” i przez to zmienił dotychczasowe warunki ich dorastania (Coninck-Smith, 1990, s. 60). Opuszczone, niezagospodarowane przestrzenie i ulice przestały być powszechnie dostępne dla dzieci. Uznano je za niepożądane i moralnie szkodliwe środowisko rozwoju. Uważano, że przebywanie dzieci na ulicy przysposabia je do prowadzenia chuligańskiego trybu życia. Dotyczyło to szczególnie dzieci wywodzących się z warstwy burżuazji. Zatem dokonywano zmian w fizycznym otoczeniu, natomiast

[...] specyficzne kształtowanie „dziecięcych przestrzeni” w mieście – wybierające formę czy to szkoły, czy placu zabaw, czy piaskownicy – harmonizowało ze snem burżuazji o dzieciństwie jako etapie lekkim i szczęśliwym, pełnym zabaw i uczenia się pod patronatem dorosłych (Coninck-Smith, 1990, s. 60).

Warto także zwrócić uwagę na dwojakie konsekwencje wynikające z projektowania i gospodarowania przestrzeni miejskich dostosowanych do potrzeb dzieci³². Z jednej strony te procesy przyczyniły się do zauważalnej izolacji świata dzieci od świata dorosłych. Wiązały się z wyznaczaniem specjalnych dziecięcych przestrzeni i miejsc w tkanice miejskiej, co w efekcie ograniczyło ich wolność i swobodę oraz spowodowało „stopniowe zmniejszanie wolnej przestrzeni dziecięcych zabaw” (Coninck-Smith, 1990, s. 54). Dzieciom zabroniono zabawy na ulicach, a w zamian zachęcano je do przebywania na placach zabaw, gdzie sama zabawa miała przybierać formę zaplanowaną przez dorosłych (Gutman, 2015, s. 252, 258). Z drugiej strony – powstawanie specjalnych przestrzeni miejskich przeznaczonych wyłącznie do użytku dzieci odczytywano jako próbę zwrócenia uwagi na prawa dziecka – obywatela

³² Marta Gutman dostrzegła, że wydzielanie w przestrzeni domu pokoiów dla dzieci miało podobnie dwojakie konsekwencje. Choć wiązało się ze wzrostem społecznie podzielanej wartości nadawanej dzieciom na początku XIX wieku, sprawiło, że świat dzieci zaczęto postrzegać w izolacji od świata dorosłych (Gutman, 2015, s. 252).

miasta. Upatrywano w tym przejawów postępującej demokracji i manifestacji obywatelskich praw dziecka z silnym wyeksponowaniem jego prawa dostępu do publicznych przestrzeni. Marta Gutman zauważyła, że „wpuszczenie” dzieci do przestrzeni publicznych stało się okazją do manifestowania ich miejsca w tych przestrzeniach i podwaliną do podjęcia debaty o możliwościach i ograniczeniach partycypacji dzieci w życiu publicznym (2015, s. 260). Tym przeobrażeniom przyjrzała się także Barbara Smolińska-Theiss, która wskazała na dwa przeciwstawne procesy znamionujące przestrzeń życia dzieci. Zaliczyła do nich zarówno wywłaszczenie dzieci z dzieciństwa i przestrzeni, jak i tendencje przywrócenia dzieciom dzieciństwa oraz zawłaszczenie przez nie wybranych przestrzeni (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17). Wywłaszczenie wiąże się z komercjalizacją kultury zachodniej. Dziecko, jego czas i przestrzeń podlegają praktykom dążącym do ich zdominowania przez dorosłych: „Dzieci zostały wywłaszczone z przestrzeni, zabrano im miejsce przy matce, zabawę przy ciepłym piecu kuchennym, wspólne przesiadywanie w kuchni” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17). Również przestrzeń wokół domów uległa zmianom: została zabudowana, a podwórka przeistoczono w parkingi. Dziecku z kolei zaoferowano własny pokój oraz sieć instytucji wspomagających rozwijanie jego zainteresowań, jednocześnie organizujących i wypełniających jego czas. Dziecko, które przemieszcza się z jednego miejsca do drugiego i podporządkowuje się wymaganiom poszczególnych instytucji, nie zakorzenia się w nich, a jedynie tymczasowo z nich korzysta. Helga Zeiher ten typ dzieciństwa nazwała „wyspowym”. Zdaniem autorki dziecko skacze z jednej wyspy na drugą. Każda instytucja to zamknięta, oderwana i ograniczona przestrzeń (Zeiher, 1989; za: Smolińska-Theiss, 1993, s. 18).

Również współcześnie zwraca się uwagę na procesy ograniczania zewnętrznych przestrzeni zabaw dzieci. Jolanta Zwiernik wskazała na związek tych procesów ze zmianami gospodarczo-społecznymi widocznymi zwłaszcza po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Autorka zauważyła, że:

Procesowi temu towarzyszył boom budowlany, którego dotkliwym dla najmłodszych skutkiem było przeznaczenie nielicznych, wolnych jesz-

cze fragmentów przestrzeni miejskiej, będących dotychczas we władaniu dzieci, pod inwestycje budowlane (Zwiernik, 2009, s. 412).

Efektem wzrostu gospodarczego były nowe miejsca pracy i poprawa warunków życia wielu mieszkańców. To z kolei przyczyniło się do rozwoju motoryzacji, budowy parkingów i zwiększenia liczby miejsc postojowych, zwłaszcza w pobliżu budynków wielorodzinnych. Przywołane procesy nie pozostały bez znaczenia dla przestrzeni i miejsc dziecięcych zabaw, ponieważ – według Jolanty Zwiernik:

Właściciele samochodów, dla których zabrakło miejsc na parkingach, bez skrupułów zajmowali ostatnie skrawki wolnego terenu, wydzielając w ten sposób dzieci z kolejnego fragmentu przestrzeni publicznej (2009, s. 412).

Autorka stwierdziła także, że na podstawie obserwacji aktywności dzieci w przestrzeni miejskiej współcześnie można zauważyć przesunięcie miejsc przeznaczonych dziecięcą obecnością.

Coraz rzadziej są nimi podwórka i place zabaw, na których spotkać jeszcze można najmłodszych w towarzystwie dorosłych opiekunów. Dla dzieci szkolnych coraz bardziej atrakcyjne okazują się być bary szybkiej obsługi i typu McDonald's czy KFC i wielkie centra handlowe (Zwiernik 2007, s. 132).

To one – w opinii autorki – kreują współczesne przestrzenie zabawy i uczenia się dzieci i młodzieży.

2.3.1.3. ZMIANY W KSZTAŁTOWANIU PRZESTRZENI PLACÓW ZABAW

Marek Kosmala zaznaczył, że place zabaw tworzą specyficzną miniaturę świata i społeczeństwa dorosłych (2008, s. 14). Namysł nad projektami tych miejsc może zatem dostarczyć wartościowych informacji na temat społecznie kreowanych wizji dziecka i dzieciństwa. Analizy europejskich

placów zabaw na przestrzeni wieków podjęła się m.in. Magdalena Czałczyńska-Podolska. Autorka wskazała na ważne zjawiska dla rozwoju koncepcji tych miejsc oraz scharakteryzowała towarzyszące im alternatywne rozwiązania. Pierwsze place zabaw w Europie powstały na początku XIX wieku – w odpowiedzi na tendencje społecznego dostrzegania dzieci i ich problemów. Miały one tworzyć bezpieczną przestrzeń zabaw podlegającą kontroli dorosłych. Chociaż pierwszy europejski plac wybudowano w Manchesterze (w Queens Park w 1849 roku), to większe znaczenie przypisuje się obiektowi założonemu w Birmingham w 1877 roku. Stało się tak, ponieważ ten pierwszy służył przede wszystkim rozrywce dorosłych, np. obejmował pole do gry w krykieta i w kręgle, drugi z kolei miał sprzęt i boiska przeznaczone do użytku dzieci i młodzieży (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 74). Pod koniec XIX wieku place zabaw zwykle przyjmowały formę niewielkich wydzielonych placyków wyposażonych w urządzenia gimnastyczne. Te obiekty zakładano głównie przy szkołach i przedszkolach. Miały one stwarzać odpowiednie warunki do fizycznego rozwoju dzieci, na wzór boisk turnerowskich (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 75). Innym modelowym rozwiązaniem z tego okresu były konstrukcje złożone z metalowych rurek, budowane na asfaltowej powierzchni najczęściej pozbawionej zieleni. Chociaż place zabaw miały zwiększyć bezpieczeństwo dzieci dotychczas bawiących się na ulicach, nie zawsze spełniały tę funkcję. W związku ze znaczną liczbą wypadków, do których dochodziło na tych obiektach, podejmowano próby wypracowania bezpieczniejszych rozwiązań. Jak pisała Magdalena Czałczyńska-Podolska:

Słuszną skądinąd idea, rozwijana intensywnie od lat 70. lat XX wieku, zapoczątkowała niekończący się wyścig projektantów i producentów urządzeń w poszukiwaniu najbezpieczniejszych rozwiązań. W rezultacie sprowadziło to ostatecznie model placu zabaw do powtarzalnego, prawie niezmiennego, niezależnie od kontekstu otoczenia czy szerokości geograficznej, schematu (2010, s. 76).

Zwiększona troska o bezpieczeństwo dzieci przyczyniła się do stworzenia uniwersalnych standardów i norm kształtowania przestrzeni

dziecięcej rekreacji. Warto również podkreślić, że dzięki opisanym procesom odważono się przełamać ogólnie przyjęte schematy. Przywołana autorka lata 60. i 70. XX wieku określiła mianem złotego wieku powstawania autorskich placów zabaw. Najlepsi architekci krajobrazu podjęli się projektowania oryginalnych przestrzeni dziecięcych zabaw:

Pozbawione rygorystycznych reguł bezpieczeństwa koncepcje opierały się na autorskich pomysłach swobodnie interpretujących przestrzeń, co wiązało się z licznymi niebanalnymi rozwiązaniami eksperymentalnych form przestrzennych, które na tle wszechobecnej aktualnie standaryzacji wydają się wręcz nierzeczywiste (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 77).

Nowatorskie rozwiązania proponował m.in. holenderski architekt Aldo van Eyck, dążący do połączenia przestrzeni placu zabaw z tkanką miejską. Z kolei amerykański projektant Isamu Noguchi tworzył spiralne formy małej architektury, które umieszczał w publicznych skwerach i w parkach (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 78).

Lata 1979–1990 były kolejnym okresem, w którym szczególną uwagę poświęcono badaniom nad zwiększeniem bezpieczeństwa dzieci na placach zabaw i poprawą jakości użytkowania tych miejsc. Skutkiem zwiększonego zainteresowania było udoskonalenie norm i standardów budowania placów zabaw. Dążono do ich unifikacji i ujednolicenia, a także do wyeliminowania pojedynczych, indywidualnych projektów, co przyczyniło się do wyposażania placów zabaw w urządzenia łatwe w obsłudze i przewidywalne, które w większości nie były atrakcyjne dla dzieci. Współcześnie wiele placów zabaw w Europie i Ameryce Północnej wygląda podobnie. Tworzą je huśtawki, piaskownice, a także moduły domków połączone ze sobą mostami, przylegające do nich zjeżdżalnie i elementy wspinaczkowe. Ujednolicenie tych rozwiązań wiąże się z wejściem na rynek europejski i amerykański końca lat 80. skandynawskiej firmy Kompan. Specjalizuje się ona w tworzeniu placów zabaw złożonych z modułowych konstrukcji o jasnej kolorystyce i względnie stałej strukturze. Urządzenia produkowane przez tę firmę – z jednej strony – spełniają opracowane standardy bezpieczeństwa, ale z drugiej – stwarzają

niewielkie możliwości manipulacyjne bawiącym się dzieciom (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 79).

W kontekście standaryzacji placów zabaw warto nawiązać do przepisów dotyczących budowy, wyposażenia, użytkowania oraz konserwacji tych miejsc. W Polsce wspomniane kwestie zostały w znacznym stopniu uszczegółowione po przystąpieniu do Unii Europejskiej (Gajdek, 2016, s. 33). Budowanie i wyposażenie placów zabaw regulowane jest Ustawą z dnia 12 grudnia 2003 r. o ogólnym bezpieczeństwie produktów (Dz.U. Nr 229, poz. 2275 z późn. zm.) oraz Ustawą z dnia 7 lipca 1994 r. Prawo budowlane (Dz.U. z 2016 r., poz. 290, 961, 1165, 1250, 2255). Przywołane przepisy dotyczą aspektów takich jak nawierzchnia, ogrodzenie wraz z wejściem czy wyposażenie. Place zabaw powinny być także zgodne z normami z grupy PN-EN 1176 „Wyposażenie placów zabaw i nawierzchni” i PN-EN 1177 „Nawierzchnie placów zabaw”, po raz pierwszy ogłoszonymi w 1998 roku. Zawarte w nich ustalenia odnoszą się m.in. do eksploatacji i strategii zarządzania przestrzenią placów zabaw. Należy zaznaczyć, że w Polsce i w wielu krajach Europy normy z grupy PN-EN 1176 i PN-EN 1177 nie są obligatoryjne (Yearley, Berliński, 2008, s. 20). Sytuacja wygląda inaczej w odniesieniu do placów zabaw zlokalizowanych na terenie szkół i przedszkoli podlegających nadzorowi Ministerstwa Edukacji Narodowej. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 6 z dnia 22 stycznia 2003 r., poz. 68 i 69 z późn. zm.) nakłada na dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych obowiązek zapewnienia dzieciom oraz młodzieży bezpiecznych i higienicznych warunków użytkowania miejsc zabaw. Zatem wskazane instytucje mogą stosować jedynie ten wyrób, który ma aktualne certyfikaty Polskiego Centrum Akredytacji. Dotyczy to także urządzeń montowanych na placach zabaw. Powstawanie placów zabaw znajduje się także w obszarze zainteresowania Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów, Inspektoratów Nadzoru Budowlanego i Polskiego Komitetu Normalizacyjnego.

Jak wynika z powyższych analiz, bezpieczeństwo dzieci jest ważnym czynnikiem w projektowaniu współczesnych placów zabaw, zwłaszcza

z punktu widzenia rodzica. Zapewnienie bezpieczeństwa na placach zabaw jest złożonym problemem i wiąże się z pewnymi przeciwstawnymi tendencjami. Z jednej strony – przestrzeń zabaw dziecka powinna być bezpieczna, dlatego też przeprowadza się jej standaryzację, próby ujednolicenia i wdrożenia schematycznych rozwiązań. Z drugiej – powinna stwarzać możliwości do swobodnych i twórczych działań dziecka. Oba procesy trafnie opisała Magdalena Czałczyńska-Podolska:

Historia poszukiwań optymalnego modelu placu zabaw to zatem historia poszukiwań modelu przestrzeni, w którym bezustannie ścierają się sprzeczne ze sobą tendencje i potrzeby: z jednej strony przestrzeni bezpiecznej, ograniczonej zamkniętej, w pełni kontrolowanej i akceptowalnej przez osoby dorosłe, a z drugiej – przestrzeni swobodnej, nieograniczonej, pobudzającej wyobraźnię i kreatywność, w której granice wyznacza wyobraźnia (2010, s. 74).

W ten sposób uwidaczniają się pewne zależności o niepokojących konsekwencjach. Christopher Alexander – współczesny architekt i teoretyk designu – zauważył, że:

Każdy plac zabaw, który narusza lub pomniejsza rolę wyobraźni i sprawia, że dziecko jest bardziej pasywne i staje się w większym stopniu odbiorcą cudzej wyobraźni, może być wprawdzie ładny, czysty, bezpieczny i zdrowy, ale nie może zaspokoić podstawowej potrzeby, o którą chodzi w zabawie (2008; za: Gajdek, 2016, s. 161).

Ponadto, aby place zabaw sprzyjały wolności dzieci i rozwijaniu ich kreatywności, powinny być wyposażone w sprzęty umożliwiające podejmowanie ryzyka – to jednak negatywnie wpływa na bezpieczeństwo bawiących się. Günter Beltzig na ten problem spojrzał z następującej perspektywy:

Bezpieczne place zabaw są groźne! Brzmi to niedorzecznie, ale dziecko potrzebuje poczucia zagrożenia, żeby uczyć się być ostrożnym, unikać niebezpieczeństw, rozpoznawać je i oceniać. Świadomość niebezpieczeństwa i jego uniknięcie są przygodą wartą zabawy (2001, s. 117).

Autor stwierdził, że place zabaw są niezbędne z punktu widzenia dorosłych. Z kolei dzieci kochają i fascynują się dzikimi terenami i to je przestraszają za piękne. W jego opinii place zabaw są „protezami kalekiego człowieczeństwa. Nie możemy zmienić tego faktu, dlatego też próbujemy umożliwić funkcjonowanie tych protez” (Beltzig, 2001, s. 117). Powstawanie placów zabaw wiąże się z poczuciem „ludzkiej pedanterii” i potrzebą uporządkowania oraz sprawowania kontroli nad otaczającą rzeczywistością.

2.3.2. WSPÓŁCZESNE PROJEKTY ZEWNĘTRZNYCH PRZESTRZENI ORAZ MIEJSC ZABAW DZIECI I ICH (NIE)ATRAKCYJNOŚĆ³³

Place zabaw mogą różnić się pod wieloma względami: lokalizacją, wyposażeniem, nawierzchnią, ogrodzeniem, wielkością czy kontekstem powstania – dlatego badacze podejmują próby ich klasyfikacji. Autorką jednej z typologii jest Agata Gajdek, która po rozdzieleniu dwóch rzeczywistości: natury i kultury, oraz po przyjęciu perspektywy architektoniczno-krajobrazowej za kryterium podziału, wyróżniła obiekty o charakterze naturalnym, sztucznym oraz pośrednim. Pierwszą kategorię tworzą zorganizowane tereny zlokalizowane w otoczeniu przyrody oraz w mieście, na których zastosowane rozwiązania okazują się odwzorowaniem tych naturalnych. Są to „kompozycje wewnątrz krajobrazowych sprzyjających zabawie”, których rozumienie mieści się w charakterystyce „»natura naturata«, czyli przeobrażonej, pozbawionej już sił twórczych »natura naturans«” (Gajdek, 2016, s. 81). Drugi rodzaj placów zabaw obejmuje obiekty ulokowane poza środowiskiem przyrodniczym i w oderwaniu od niego. Należą do nich place zabaw tworzone wewnątrz galerii handlowych, centrów rozrywki, budowane w całości przez człowieka z tworzyw sztucznych. Ich powstawanie często wiąże się ze współczesnymi osiągnięciami technologicznymi. Z kolei trzeci typ opisuje place zabaw o pośrednim charakterze, odznaczające się cechami

³³ Zob. przypis 18. na s. 93.

zarówno obiektów sztucznych, jak i naturalnych. Stanowią one pewnego rodzaju kompromis między „materia naturalną, przyrodniczą, a warstwą kulturową, przetworzoną”, czego przykładem jest planowe wykorzystanie roślinności w projekcie placu, nienawiązujące jednak do naturalnych układów przyrodniczych (Gajdek, 2016, s. 80–82).

Bez względu na typ placu zabaw grono specjalistów, przede wszystkim architektów i projektantów przestrzeni³⁴, podejmuje starania, aby jak najlepiej rozpoznać i zrozumieć potrzeby dzieci, a następnie zaprojektować odpowiednie dla nich przestrzenie zabawy. Bez trudu można odnaleźć wiele interesujących rozwiązań planowania, projektowania, wytwarzania i zagospodarowania zewnętrznych przestrzeni zabaw na całym świecie. Jednak okazuje się, że specjaliści nie zawsze są w stanie sprostać oczekiwaniom i potrzebom dzieci, które szybko się nudzą i zaczynają poszukiwać innych rozwiązań niż te zaproponowane przez dorosłych. Anna Komorowska wskazała na dwa główne problemy współczesnych – modelowych – placów zabaw. Po pierwsze – na ogół powstają one na podstawie wybierania urządzeń z ofert katalogowych. Oznacza to, że projekty tych obiektów nie są przemyślane i odpowiednio zaplanowane, często nie uwzględniają specyfiki terenu i potrzeb społeczności lokalnej. Po drugie – rozwiązania, które oferują, można określić jako „gotowe”, ponieważ nadają się do użytku w zasadzie od chwili zamocowania ich w podłożu. Tym samym – na ogół nie można ich przesuwac ani modyfikować (Komorowska, b.d.). Maja Brzozowska-Brywczyńska dostrzegła infantylną formę dziecięcych przestrzeni zabaw. Projekty

³⁴ W Polsce dużą uwagę kształtowaniu dziecięcych przestrzeni rekreacji poświęcili m.in. Marek Kosmala, Magdalena Czałczyńska-Podolska oraz Anna Komorowska. Ta problematyka jest również poruszana w czasopiśmie „Zieleń Miejska”, poświęconym aranżacji przestrzeni miejskiej. Swoje zdanie na ten temat wyrażają zaangażowani rodzice oraz aktywiści w dyskursie medialnym i publicystycznym, a także w mediach społecznościowych. Ponadto co roku powstają krytyczne raporty dotyczące utrzymania i wyposażenia placów zabaw oraz stwarzanych przez nie warunków bezpieczeństwa. Ciekawą egzemplifikację badań społecznych w tym zakresie stanowi raport powstały w ramach projektu „Pokaż Wasz Plac Zabaw. Podsumowanie badań Ośrodka Ewaluacji”. <https://ewaluacja.eu/projekty/pokaz-wasz-plac-zabaw/> [12.02.2020].

placów zabaw okazują się odzwierciedleniem utrwalonych społecznie przekonań na temat uproszczonej wizji dziecka. „Udziecięcona estetyka”, na którą składają się jaskrawe lub pastelowe barwy czy infantylne przedstawienia, może tworzyć „subtelną formę projekcji pewnego preferowanego obrazu dziecka: infantylnego, słodkiego, naiwnego, kolorowego, beztroskiego” (Brzozowska-Brywczyńska, 2012, s. 25).

W debatach nad zewnętrznymi przestrzeniami oraz miejscami zabaw dzieci sporo uwagi poświęca się atrakcyjności. Szczególnie interesującą egzemplifikację strategii projektowania przestrzeni dziecięcych zabaw stanowi wspomniany już program „Play England” (Baw się, Anglio)³⁵ oraz pokrewne mu „Play Wales” (Baw się, Walio)³⁶ i „Play Scotland” (Baw się, Szkocjo)³⁷. Celem wymienionych programów jest promowanie powszechnego prawa dostępu dzieci i młodzieży do zabawy oraz zwiększenia ilości czasu zabawy na świeżym powietrzu. Powinno się to osiągnąć m.in. przez budowę nowych, atrakcyjnych przestrzeni i miejsc zabaw. Do najważniejszych rezultatów dotychczasowych działań autorzy projektów zaliczają stworzenie strukturalnego i zrównoważonego wzmocnienia sektora odpowiedzialnego za organizację przestrzeni zabaw oraz długotrwałe zmiany w nastawieniu lokalnych władz do innowacyjnych praktyk gospodarowania przestrzenią zabaw (Blades, Gill, 2010, s. 3). Realizatorzy „Play England” zwrócili szczególną uwagę na etap projektowania obiektów dla dzieci i wypracowali „dziesięć złotych zasad”, które mają przyczynić się do zwiększenia ich atrakcyjności. Jak zaznaczyli – aby przestrzeń była atrakcyjna dla dzieci i cieszyła się wśród nich powodzeniem, powinna spełniać następujące kryteria:

³⁵ Program „Play England” powstał w 2005 roku z ramienia oddziału brytyjskiej organizacji charytatywnej – National Children’s Bureau w Londynie. Rozwój jego działalności umożliwiły współpraca z lokalnymi i krajowymi władzami, a także dofinansowanie w postaci grantów, takich jak Big Lottery Fund. W 2007 roku program przyjął nazwę „Play England Council” (Blades, Gill, 2010, s. 3).

³⁶ Play Wales. <http://www.playwales.org.uk> [12.02.2020].

³⁷ Play Scotland, the national expert in Play. <http://www.playscotland.org/> [12.02.2020].

- Przestrzeń powinna być zaprojektowana na miarę jej użytkowników i odpowiednio wkomponowana w środowisko, z wykorzystaniem istniejących warunków otoczenia, takich jak naturalne wzniesienia i roślinność.
- Lokalizacja placu powinna być odpowiednio przemyślana. Obiekty powinny znajdować się z dala od źródeł hałasu i wzmożonego ruchu drogowego. Dobrym rozwiązaniem może być naturalne otoczenie, np. park bądź miejsca nieopodal ścieżek spacerowych.
- Dzieci przebywające na placu powinny mieć dostęp do naturalnego środowiska wraz z bogactwem jego materiałów, takich jak kamyki, liście, patyki, kora.
- Przestrzeń powinna umożliwiać dzieciom różnorodność doświadczeń i zabaw. Dzieci powinny mieć bezpośredni dostęp do otoczenia i możliwość jego eksploracji.
- Przestrzeń powinna pełnić funkcję integracyjną oraz być łatwo dostępna zarówno dla dzieci pełnosprawnych, jak i dzieci z niepełnosprawnościami.
- W projekcie przestrzeni powinny zostać uwzględnione oczekiwania i potrzeby lokalnej społeczności. Na etapie planowania należy zatem zagospodarować czas na konsultacje z mieszkańcami pobliskich terenów.
- Przestrzeń powinna być zaprojektowana w sposób umożliwiający wspólną zabawę i integrację dzieci w różnym wieku i z różnych środowisk.
- Przestrzeń powinna stworzyć dzieciom okazje do podejmowania ryzyka, próbowania własnych sił, doświadczania trudności i ich pokonywania.
- W projekcie przestrzeni należy uwzględnić sposoby jej konserwacji wpisujące się w strategię zrównoważonego rozwoju.
- Przestrzeń powinna ewaluować wraz z czasem oraz zmieniać się wraz z porami roku (Shackell i in., 2008, s. 13).

Zbiór tych zasad uwzględnia potrzeby dzieci, rodziców, opiekunów i lokalnej społeczności. Zatem przestrzeń zabaw powinna się cechować wysoką jakością i odpowiednim projektem, aby zachęcała dzieci

do spędzania czasu na dworze oraz stanowiła wartościową część lokalnego środowiska.

2.3.3. EGZEMPLIFIKACJE ALTERNATYWNYCH SPOSOBÓW KSZTAŁTOWANIA ZEWNĘTRZNYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW DZIECI

Jak wcześniej zaznaczono – wielu zaangażowanych praktyków i teoretyków zabawy od lat dąży do przełamania dominujących schematów w projektowaniu terenów zabaw dzieci. Na przestrzeni wieków i współcześnie można wyróżnić wiele rozwiązań ukierunkowanych na zaspokojenie dziecięcych potrzeb, m.in. eksploracji otoczenia i wielozmysłowego doświadczania. Wśród proponowanych koncepcji uda się odnaleźć projekty zarówno nawiązujące do tradycji, jak i wykorzystujące nowoczesne rozwiązania.

Ogrody jordanowskie to przykład alternatywnego projektowania dziecięcych przestrzeni zabaw w Polsce, zaproponowany przez doktora Henryka Jordana. Pierwszy plac tego typu powstał w 1887 roku w Krakowie i został nazwany Miejskim Parkiem Doktora Jordana (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 77). Zgodnie z założeniami plac miał sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży: umysłowemu, moralnemu, estetycznemu, politechnicznemu i fizycznemu (Łuczynska, 2002, s. 8). Zabawy parkach jordanowskich odbywały się według określonego programu dydaktycznego, który uwzględniał m.in. gry zespołowe i integracyjne oraz warsztaty pracy ręcznej. Poza rozwojem fizycznym Henryk Jordan szczególnie cenił kształtowanie umiejętności zgodnego życia zespołowego. Swoim projektem objął przede wszystkim robotniczą młodzież przygotowującą się do pracy rzemieślniczej (Żmichrowska, 2012, s. 9). Poszczególne zajęcia odbywały się na 12 boiskach wyposażonych w odpowiedni sprzęt i narzędzia. Na potrzeby użytkowników przygotowano łazienki z natryskami, a także pomieszczenia umożliwiające schronienie w czasie deszczu. Wzdłuż wybudowanych alejek ustawiono posągi ważnych Polaków, m.in. Tadeusza Kościuszki, Jana Długosza i Piotra Skargi. Te elementy – umieszczone w otoczeniu natury – miały

zapewniać realizację programu harmonijnego rozwoju (Łuczyńska, 2002, s. 8). Ogrody jordanowskie szczególnym zainteresowaniem cieszyły się w latach życia ich założyciela. Współcześnie w Warszawie pozostało ich jedynie pięć³⁸.

Kolejną egzemplifikację alternatywnych projektów przestrzeni zabaw stanowią tzw. naturalne place zabaw. Ten termin nie ma wyraźnej i jednoznacznej definicji. Swoje początki czerpie z tradycji rousseauwskich praktyk powrotu do natury i nauczania dziecka życia w zgodzie z nią. Naturalne place zabaw tworzyły środowisko zabawy dzieci na długo przez budowę pierwszego ogrodu jordanowskiego. Dzieci korzystały z nierówności terenu, porozrzucanych kamieni, liści i innych naturalnych elementów otoczenia. Współcześnie – jak zauważyła Anna Komorowska, jedna z polskich projektantek naturalnych placów zabaw – w procesie tworzenia tych obiektów należy uwzględnić czynniki takie jak: oddziaływanie na zmysły, różnorodność materiałów zabawowych, możliwości tworzenia i przekształcania otoczenia, budowanie więzi ze środowiskiem (Komorowska, b.d.). Marek Kosmała podkreślał, że naturalne place zabaw umożliwiają „swobodne obcowanie z przyrodą, która pozytywnie wpływa na zdrowie i samopoczucie człowieka, gdyż:

- tworzy korzystny mikroklimat;
- pobudza wszystkie zmysły;
- pomaga rozwijać zdolności manualne i intelektualne;
- staje się inspiracją dziecięcych fascynacji i twórczości” (1995; za: Gajdek, 2016, s. 92).

W planowaniu naturalnych placów zabaw najczęściej zachowuje się swobodną kompozycję układów roślinnych i przestrzennych wzorowanych na naturze. Wykorzystuje się dostępne materiały zabawowe (kamień, piasek, gałęzie, nasiona), które mają różnorodne fakturę, zapachy i kolory. Dzieci mają możliwość wielozmysłowej aktywności badawczej oraz poznawczej: mogą wąchać, dotykać, a nawet uszkadzać rośliny. Nie

³⁸ II Ogród Jordanowski. <http://www.ogrodjordanowski.pl/> [12.02.2020].

chodzi tu jednak o wandalizm, lecz o potrzebę aktywnego poznania poszczególnych elementów natury i zabawę nimi (Gajdek, 2016, s. 92–93). Przyroda, która tworzy naturalną przestrzeń placu, sprawia, że jego otoczenie zmienia się wraz z porami roku oraz nieustannie dostarcza nowych bodźców poznawczych. Naturalne place zabaw stanowią przykład takiego kształtowania przestrzeni zabaw dzieci, które sprzyja nawiązaniu głębokich więzi między nimi.

Jeszcze inną formę alternatywnego kształtowania zewnętrznych przestrzeni zabaw dzieci są tzw. przygodowe place zabaw, na których wykorzystuje się wiatr, wodę, ogień, powietrze i ziemię. Zabawa dzieci polega na m.in. budowaniu, piłowaniu, wbijaniu gwoździ, rozpalaniu ognia, z wykorzystaniem różnorodnych materiałów (Forst, 1988; Hughes, 1996; Eriksen, 1985). Zwięzłego opisu koncepcji przygodowych placów zabaw dostarcza informacja zawarta w jednej z broszur wydanych przez londyńskie National Playing Fields Association (Krajowe Stowarzyszenie Placów Zabaw):

Przygodowy plac zabaw jest miejscem, gdzie dzieci w każdym wieku, pod przyjaznym nadzorem, mogą podejmować czynności, które trudno jest im wykonywać w zatłoczonym, miejskim społeczeństwie. Należą do nich działania takie jak: budowanie szaleńców, ścian, fortów, kryjówek, domków na drzewie; rozpalanie ognia i gotowanie, wspinanie się na drzewa, kopanie, rozbijanie kempingów; być może dbanie o ogród i hodowanie zwierząt; jak również bawienie się w gry zespołowe, gry grupowe, malowanie, przebieranie się, lepienie i modelowanie, a także nicnierobienie (*What Is An Adventure Playground*, 1973).

Za autora koncepcji przygodowych placów zabaw uważa się duńskiego architekta krajobrazu Carla T. Sørensen, który swoje pierwsze pomysły przedstawił w książce pod tytułem *Parker og Parkpolitik (Parki i regulacje dotyczące parków)*, opublikowanej w 1931 roku. Użyty przez niego termin *skrammellegeplads* nawiązywał do idei stworzenia „śmieciowego” miejsca dla dzieci. W jednym z wywiadów dla „Arkitektens Månedshæfte” („Miesięcznik Architekta”) Carl T. Sørensen następująco opisał swój pomysł:

Najwyższa pora, w pewnym sensie, poeksperymentować z tak zwanymi śmieciowymi placami zabaw. Mam na myśli teren nie za mały, odgradzony od otoczenia gęstą roślinnością. Zgromadzone tam różnego rodzaju stare rzeczy, którymi od dawna bawią się dzieci z wiejskich okolic i miejskich przedmieść, teraz dostępne będą także dla dzieci z blokowisk. Mogą być to gałęzie i krzaki, stare kartony, deski i kładki, „wraki” samochodów, stare opony i mnóstwo innych przedmiotów, które mogą dalej służyć chłopcom „do czegoś”. Oczywiście całość wyglądałaby strasznie i oczywiście, jakiegoś rodzaju porządek musiałby być zachowany³⁹.

Ważnym impulsem do dalszych działań tego architekta stała się obserwacja dzieci bawiących się w czasie wojny, dla których placami zabaw stały się gruzowiska po zbombardowanych budynkach, a zabawkami – zniszczone przedmioty codziennego użytku oraz to, co z nich pozostało. Carl T. Sørensen „zapraagnął stworzyć dzieciom bezpieczniejsze warunki do zaspokajania tej naturalnej potrzeby zabawy, budowania, wymyślania i współpracy” (Komorowska, 2013, s. 20). Duński projektant z pomocą Workers’ Cooperative Association (Stowarzyszenie na rzecz Współpracy Pracowników) 15 sierpnia 1943 roku wcielił swoje plany w życie i otworzył pierwszy na świecie śmieciowy plac zabaw. Plac, który działa do dzisiaj, założono w duńskim mieście Emdrup, niedaleko Kopenhagi. Carl T. Sørensen następująco podsumował efekty pracy: „Ze wszystkich rzeczy, które zrealizowałem, śmieciowy plac zabaw jest najbrzydlivszy, ale dla mnie jest moją najpiękniejszą i najlepszą pracą”⁴⁰. Początkowo plac w Emdrup odwiedzało około 900 dzieci dzienne. Obecnie – w zależności od pogody i pory roku – korzysta z niego od 200 do 400 dzieci. Elementy wyposażenia to deski, kłody, opony, stare meble, a także pojazdy, płótna, liny, druty czy cegły (Coininck-Smith, 1999, s. 17). Wkrótce koncepcja śmieciowych placów rozprzestrzeniła się na cały świat. Obiekty tego typu często znane są pod

³⁹ *The History of Adventure Play*. <http://adventureplay.org.uk/history2.htm> [12.02.2020].

⁴⁰ *Welcome to the Home of British Adventure Play*. <http://www.adventureplay.org.uk> [12.02.2020].

nazwą przygodowych placów zabaw. Na ich budowę w dużej mierze jest wpływa wiele czynników – przede wszystkim kontekst powstawania, czyli lokalne tradycje, polityka finansowania i obowiązujące regulacje prawne. Jednak – niezależnie od tych elementów – podstawowe założenie pozostaje niezmiennie: przygodowy plac zabaw powinien stwarzać przestrzeń, w której dzieci mogą konstruować oraz nawiązywać społeczne relacje. Przygodowy plac zabaw powinien być zatem nieustannie budowany przez dzieci (Brett i in., 1993, s. 26). Trafne podsumowanie istoty zakładania obiektów tego typu może stanowić przypowieść o dziecku, które ignoruje nową zabawkę i zaczyna bawić się pudełkiem, w które ją zapakowano (Vance, 1976, s. 1). Współcześnie w Europie funkcjonuje około 1000 przygodowych placów zabaw. Najwięcej znajduje się w Danii, Szwecji, Francji, Niemczech, Anglii i Holandii, znaczna liczba zlokalizowana jest także w Japonii. Z kolei w Stanach Zjednoczonych znajdują się jedynie dwa: w Berkeley i Huntington Beach na terenie stanu Kalifornia⁴¹.

Kolejną alternatywną koncepcję projektu dziecięcych zewnętrznych przestrzeni zabaw stanowią place powstające zgodnie z ideą recyklingu. Należą do nich warszawskie place reFUN na terenie Targówka oraz reFUN2 w Wilanowie. Te obiekty zostały wybudowane w ramach projektu społecznej rewitalizacji blokowisk „ReBlok”, a jedną z inspiracji do ich powstania był festiwal Przetwory, czyli Rezydencja Twórczego Recyklingu⁴². Pomysłodawcy projektu podkreślali, że jego celem było – z jednej strony – ożywienie zdegradowanych obszarów miasta, a z drugiej – poprawa jakości życia i wygoda mieszkańców. Plac reFUN to pierwsza w Polsce taka przestrzeń recyklingowa, która nie tylko spełnia funkcję placu zabaw, lecz także jest nowatorsko zaprojektowaną przestrzenią

⁴¹ *Adventure Playgrounds: A Children's World in the City*. <http://adventureplaygrounds.hampshire.edu/history.html> [12.02.2020].

⁴² Festiwal zainicjowano w 2006 roku w ramach Projektu Praga, organizowanego przez Stowarzyszenie Artanimacje, którego celem była rewitalizacja warszawskiej starej Fabryki Zakładów Optycznych. Część Projektu Praga stanowią coroczne spotkania artystów z Polski i zagranicy w postindustrialnych przestrzeniach Warszawy. Ci twórcy dążą do twórczego i artystycznego przetworzenia odpadów oraz do nadania im nowej designerskiej jakości.

publiczną⁴³. Ten plac to artystyczne instalacje recyklingowe, powstałe wyłącznie z materiałów pochodzących z odzysku. Projektanci wykorzystali butelki, opony, drewniane palety oraz ramy okienne, aby stworzyć alternatywną przestrzeń do zabawy, dostępną o każdej porze roku. Plac został wyposażony we wzniesienie z ażurową budowlą i fosę, a także szablony do tworzenia graffiti, trasy do gry w kapsle, korytarz z ram okiennych, kulę z plastikowych butelek, siedziska i kule z opon (Kowalska, 2011)⁴⁴. Inne rozwiązania recyklingowego kształtowania przestrzeni dziecięcych zabaw zaproponowała grupa Millegomme, tworząca międzynarodowy kolektyw zajmujący się twórczym wykorzystywaniem zużytych opon samochodowych. U podstaw jej działalności leży przekonanie o potrzebie integrowania lokalnej społeczności i wspólnotowym rozwiązywaniu problemów. Zespół tworzy ze zniszczonych opon nie tylko huśtawki, lecz także funkcjonalne instalacje, umieszczane w przestrzeniach publicznych, np. siedziska przy przystankach autobusowych czy ścianki wspinaczkowe w parkach miejskich. Oryginalnym rozwiązaniem recyklingowym, wykorzystywanym w dziecięcych przestrzeniach zabaw, są tzw. ścianki hałasu, czyli konstrukcje zbudowane ze starych garnek, patelni i innych domowych urządzeń⁴⁵.

Istotną koncepcją alternatywnego kształtowania terenów dziecięcych zabaw są parki edukacyjne, czyli tzw. ogrody doświadczeń. Pierwszy taki ogród wybudowano w Norymberdze w 1924 roku. Przestrzeń zabaw jest tutaj szczegółowo zaplanowana i ma służyć aktywnemu odkrywaniu – w toku zabawy – praw fizycznych i chemicznych. Dziecko, które korzysta z tego rodzaju przestrzeni, ma okazję do samodzielnego wykonywania licznych doświadczeń i eksperymentów. Ogrody doświadczeń powinny spełniać także funkcję integracyjną, czyli umożliwiać aktywną poznać zabawę zarówno dzieciom zdrowym, jak i tym z niepełnosprawnościami (Gajdek, 2016, s. 94). Polskim przykładem tego typu obiektów jest,

⁴³ ReBlok. Nowe spojrzenie na budownictwo wielorodzinne. <http://www.re-blok.pl> [12.02.2020].

⁴⁴ Podobne pomysły realizuje się również za granicą, a za przykład może służyć plastic plus. <http://www.plasticplus.co.il> [12.02.2020].

⁴⁵ SouleMama. <http://soulemama.typepad.com> [12.02.2020].

założony w 2007 roku w Krakowie, Ogród Doświadczeń im. Stanisława Lema. Park jest wyposażony w 60 różnorodnych stanowisk i platform umożliwiających m.in. doświadczenia o charakterze akustycznym, optycznym, mechanicznym, hydrostatycznym, magnetycznym, geologicznym i zapachowym⁴⁶.

Wartą przywołania koncepcją zagospodarowania przestrzeni dziecięcych zabaw są także ogrody sensoryczne. Wyróżniają się one wyposażeniem i układem roślinności sprzyjającym wykorzystaniu zmysłów pozawzrokowych w większym stopniu niż na modelowym placu zabaw. Projekt ogrodu sensorycznego sam w sobie zakłada intensyfikację odbioru bodźców słuchowych i zapachowych (Pawłowska, 2008, s. 143–142).

Jeszcze innym przykładem nietypowego projektowania zewnętrznych przestrzeni dziecięcych zabaw są tematyczne place zabaw, bardzo popularne na przełomie XIX i XX wieku. Ich koncepcja powstała na podstawie fröblowskich ogródków szkolnych, w których dzieci wraz z opiekunami pielęgnowały roślinność i przyrządzały posiłki. Były to tzw. ogrody jadalne. Podobną ideę realizują ogrody-farmy nastawione na kontakt dzieci ze zwierzętami i na naukę pracy w gospodarstwie wiejskim (ang. *city farms*) (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 80).

Zabawa dzieci może odbywać się w dowolnym miejscu i czasie (Ward, 1990, s. 204). Przytoczone egzemplifikacje alternatywnych zewnętrznych projektów przestrzeni i miejsc zabaw dzieci nie wyczerpują ich szerokiego spektrum, a jedynie wskazują na popularne trendy i kierunki ich rozwoju. Należy też pamiętać o innych projektach umożliwiających dzieciom zabawę na dworze, takich jak ścianki wspinaczkowe, parki linowe, skateparki, parki rowerowe, boiska do gry. Ponadto warto mieć na uwadze, że panoramę współczesnych projektów przestrzeni zabaw dzieci tworzą także place organizowane wewnątrz budynków, np. w wielkich centrach handlowych. Należą do nich tzw. małe gaje i baseny wypełnione kolorowymi kulkami. Jeszcze innym rozwiązaniem jest wykorzystanie nowoczesnych technologii, które umożliwiają zabawę kolorowymi wiązkami laserowymi,

⁴⁶ Ogród Doświadczeń im. Stanisława Lema. <http://www.ogroddoswiadczen.pl> [12.02.2020].

czujnikami ruchu czy urządzeniami przetwarzającymi dźwięki i obrazy. Taki interaktywny plac zabaw zaprojektowała m.in. wrocławska artystka Patrycja Mastej. Jej pomysł łączy sztukę z nowoczesną technologią. Składają się na niego instalacje przypominające laboratoria i umożliwiające dzieciom doświadczanie zabawy światłem, kolorem, perspektywą, linią i fakturą. Te elementy razem z kamerą i systemem detekcji ruchu tworzą centrum doświadczalno-wizualne⁴⁷. Ciekawą inicjatywą – wartą wspomnienia – jest mobilny plac zabaw, na który składają się różnej wielkości elastyczne klocki, wykonane ze sztucznego tworzywa. Z tych klocków mogą korzystać dorośli i dzieci, aby wspólnie budować kreatywne konstrukcje.

2.4. ŚRODOWISKOWY KONTEKST ZEWNĘTRZNYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

Środowiskowy kontekst dzielnicy i podwórka stanowi istotne pole rozważań do badań zaprezentowanych w niniejszej pracy. W dalszej części scharakteryzowano dzielnicę i podwórka oraz zachodzące w nich procesy o naturze społeczno-przestrzennej. Autorka wyszła od ogólnego opisu osiedla, a następnie nawiązała do dzielnicy i sprawowanych przez nią funkcji. Dzielnicę opisała także w ujęciu antropologicznym zaproponowanym przez Michela de Certeau i współautorów, którzy szczególną uwagę skierowali na procesy prywatyzowania przestrzeni publicznej. W literaturze pedagogicznej nie poświęcono zbyt wiele miejsca użytkowaniu podwórek przez dzieci. W tym kontekście ważnym tekstem stał się artykuł Jolanty Zwiernik prezentujący analizy różnych typów podwórek pod kątem życia dzieci. Istotne jest także opracowanie Krzysztofa Zientala, zawierające genezę powstania oraz charakterystykę wybranych współczesnych przestrzeni podwórkowych Wrocławia.

⁴⁷ Centrum Sztuki Współczesnej w Toruniu. <http://csw.torun.pl/wystawy/baza-wystaw/interaktywny-plac-zabaw> [12.02.2020].

2.4.1. DZIELNICA

2.4.1.1. RÓŻNORODNE UJĘCIA DZIELNICY

Rozróżnienie na dzielnice i osiedle nie jest klarowne. Bohdan Jałowiecki pisał o koncepcji osiedli mieszkaniowych, które powstały w wyniku szybkiego rozrastania się miast przemysłowych jako wyraz niezgody na panujące w nich złe warunki mieszkaniowe, uciążliwy hałas czy zanieczyszczenie wody i powietrza (Jałowiecki, 2012, s. 138). Zdaniem autora osiedle można definiować w ujęciu socjologicznym, urbanistycznym lub potocznym. Tworzy je „zespół mieszkaniowy, składający się z luźno stojących domów wielorodzinnych oddzielonych od siebie pustymi przestrzeniami” (Jałowiecki, 2012, s. 143). Osiedle można także traktować jako jednostkę sąsiedzką, której wielkość zależy od warunków demograficzno-społecznych. Liczba mieszkańców takiego zespołu to w przybliżeniu około 5000 osób (Jałowiecki, 2012, s. 143). Z kolei Ewa Skibińska zwróciła uwagę, że osiedla są jedną z form, które można wyróżnić w przestrzeni dzielnicy. W ujęciu autorki osiedle można analizować w odniesieniu do kategorii społecznych, przestrzennych i ideologicznych. Jego cechą charakterystyczną jest niewielka liczba mieszkańców sprzyjająca wytwarzaniu więzi społecznych. Funkcją osiedla jest zapewnienie mieszkańcom punktów usługowych zaspokajających ich podstawowe potrzeby. Na osiedlach nie tworzy się miejsc pracy ani usług – dlatego nie powstają tam specyficzne, miejskie formy życia społecznego. Charakter osiedli w dużej mierze jest powtarzalny, a ich przestrzeń – zuniformizowana (Skibińska, 2011, s. 23–24).

Próba doprecyzowania pojęcia dzielnicy nie jest prosta, ponieważ można opisywać ją w odniesieniu do wielu cech: fizycznych, historycznych, geograficznych, topograficznych, architektonicznych, estetycznych, społeczno-zawodowych, czy też w nawiązaniu do jej rozmiarów (Certeau i in., 2011, s. 6). Bohdan Jałowiecki zdefiniował dzielnicę w kontekście jej znaczenia i pełnionych przez nią funkcji jako przeciwieństwo miejskiego centrum:

Dzielnica jest przedłużeniem domu, miejscem przyswojonym, traktowanym jako własne, centrum zaś jest znakiem miasta, przestrzenią, któ-

ra strukturalizuje obszar zurbanizowany, nadając mu sens i znaczenie (2012, s. 125).

Dzielnicę można przy tym określić jako funkcjonalne uzupełnienie centrum w wymiarze zaspokajania okazjonalnych potrzeb mieszkańców (Jałowiecki, 2012, s. 125).

Ewa Skibińska nazwała dzielnicę „podstawowym obszarem codziennego użytkowania przez jej mieszkańców, miejscem zaspokajania wielu różnych potrzeb” (2011, s. 23). Autorka odniosła się do różnych wymiarów życia społecznego toczącego się na jej terenie i wskazała na tzw. punkty ogniskowe, czyli miejsca spotkań i nawiązywania interakcji przez mieszkańców – np. sklepy, kawiarnie, skwery. Dzielnica, przez swoją niepowtarzalność i specyfikę, jest także ważnym elementem miasta: stanowi o jego indywidualności. Często jednak dzielnice – w wyniku prac modernizacyjnych czy wyburzania fragmentów – tracą swoją oryginalność, np. dawną infrastrukturę, na którą składały się małe zakłady usługowe i rzemieślnicze czy sklepiki. Zmiany dotyczą nie tylko przestrzennego zagospodarowania dzielnicy i jej fizycznych cech, lecz także profilu społecznego ludności tam osiedlonej: „Mieszkańcy tracą swoją dzielnicę. [...] Miejsce dawnych zajmuje klasa metropolitalna” (Skibińska, 2011, s. 23).

Paweł Rybicki już w latach 70. wskazał na socjologiczne możliwości analizowania dzielnic wielkiego miasta pod kątem struktury etnicznej i klasowo-społecznej ich mieszkańców. Autor zwrócił uwagę na dwie przeciwstawne tendencje wynikające z ruchliwości wewnętrznej jednostek i migracji. Z jednej strony – miasto będące heterogenicznym zbiorem ludności sprzyja wytwarzaniu względnie homogenicznych stref zamieszkania, z drugiej natomiast – stwarza warunki do heterogenizacji, czyli „stykania się i mieszania różnych zespołów ludzkości” (Rybicki, 1972, s. 191). Powstanie homogenicznych stref zamieszkania czasami jest procesem zorganizowanym, jednak znacznie częściej powstaje w wyniku spontanicznych dążeń i selekcji osiedlających się zbiorowości. Z kolei procesy heterogenizacji na ogół dotyczą starych dzielnic miejskich pełniących funkcje mieszkalne. Te procesy określa się mianem heterogenizacji wtórnej (Rybicki, 1972, s. 191). Ważne kwestie w socjologicznych badaniach nad dzielnicą stanowią zatem integracja i wytwarzanie się

więzi społecznych. Okazuje się, że dzielnice w polskich miastach charakteryzuje mieszana struktura ludności pod względem warstw społecznych. W tym kontekście szczególnie interesujące jest, czy – i w jakim zakresie – dzielnice sprzyjają kształtowi się różnorodnych więzi: lokalnych, osiedlowych i dzielnicowych (Rybicki, 1972, s. 192).

2.4.1.2. DZIELNICA W ANTROPOLOGICZNYM UJĘCIU MICHELA DE CERTEAU I WSPÓŁAUTORÓW

Dzielnice można scharakteryzować także w ujęciu antropologicznym: ze względu na przywiązanie jej użytkowników do odległości przez nich przemierzanych. Uczynili tak Michel de Certeau, Luce Giard i Pierre Mayol. Dla tych autorów dzielnica to

[...] obszar, w którym stosunek przestrzeni i czasu jest najbardziej korzystny dla użytkownika przemieszczającego się „pieszo poczynawszy od swojego miejsca zamieszkania”; stanowi konsekwencję „chodzenia”, ciągu kroków po ulicy stopniowo naznaczonym przez ograniczoną wieź z mieszkaniem (Certeau i in., 2011, s. 6).

Relacja między miejscem zamieszkania a miejscem pracy sprawia, że dzielnicę cechuje „nieuchronność» przestrzenno-czasowej więzi – wymóg przemierzania maksymalnego dystansu w minimalnym czasie” (Certeau i in., 2011, s. 8). Dla użytkowników dzielnicy istotne stają się zatem możliwie jak najbardziej jednoznaczne czynności ulepszające stosunek między przestrzenią a czasem (Certeau i in., 2011, s. 8).

W ujęciu dzielnicy zaproponowanym przez troje francuskich badaczy istotne są znaczenia nadawane przestrzeni przez mieszkańców. Miasto jest przepełnione różnorodnymi kodami, które jednostka powinna przyswoić, aby odnaleźć się w konfiguracji miejsc „narzuconych” jej przez rozwiązania architektoniczne. Dzielnice można postrzegać jako dynamiczny twór wymagający stopniowego poznawania i odkrywania. Kreatywny i aktywny użytkownik tworzy w niej własne zakamarki i szlaki służące rozrywce oraz własnemu, spersonalizowanemu

wykorzystaniu. Jego ciało powtarzalnie włącza się w przestrzeń publiczną aż do momentu jej zawłaszczenia. Codziennosc, powtarzalność oraz masowość – charakteryzujące włączanie się użytkownika w przestrzeń miasta – powodują, że jej zawłaszczanie rozpatrywane w kategoriach praktyki kulturowej staje się trudne do uchwycenia i niewidoczne: „podobnie jak niewidoczna jest jego gotowość, aby zaspokajać pragnienie »miasta« u mieszkańców” (Certeau i in., 2011, s. 7). Dzielnica stanowi także miejsce, gdzie styka się przestrzeń prywatna z publiczną. To ta część miasta, przez którą przebiega granica oddzielająca obie przestrzenie. Dzielnice można zatem rozumieć jako „stopniowe prywatyzowanie przestrzeni publicznej”. Ten mechanizm cechuje praktyczność. Ma on na celu zapewnienie ciągłości między – z jednej strony – tym, co intymne, czyli prywatną przestrzenią mieszkania, oraz tym, co nieznane, czyli pozostałą częścią miasta – a z drugiej strony – między „wewnętrznością”, czyli dialektyką egzystencjalną na poziomie osobistym, i „zewnętrznością”, czyli dialektyką socjalną na poziomie grupy użytkowników. Michel de Certeau wraz ze współautorami stwierdzili, że w napięciu między tymi dwoma pojęciami – wewnętrznością i zewnętrznością – dokonuje się zawłaszczenie przestrzeni w czasie. Dzieje się tak, gdy to, co zewnętrzne, stopniowo staje się przedłużeniem tego, co wewnętrzne (Certeau i in., 2011, s. 7). Dzielnica zatem może być rozpatrywana w kategoriach zwiększenia przestrzeni mieszkalnej. Do tego zjawiska dochodzi, gdy strefa życia prywatnego jednostek, rozpoczynająca się w miejscu zamieszkania, stanowi rdzeń ich trajektorii, następnie wpisywanych w miasto (Certeau i in., 2011, s. 7). W ten sposób granica przebiegająca między życiem publicznym a prywatnym – umożliwiającą praktykowanie dzielnic – zarówno dzieli, jak i łączy. Życie publiczne i prywatne nie są oddzielnymi elementami – zawłaszczanie i przeorganizowanie przestrzeni przez ludzi sprawiają, że są one współzależne. Użytkownicy dzielnic bądź – analogicznie – mieszkania, osobiście dostosowują ich puste miejsca „w których w odmienny sposób można by »robić« to, co się zechce” (Certeau i in., 2011, s. 7–8). Pusta przestrzeń stanowi wewnętrzną część w stosunku do ograniczającego ją układu fasad ulic bądź ścian mieszkania, a „akt dostosowywania wnętrza owej przestrzeni łączy się z aktem dostosowywania do siebie trajektorii w miejskiej przestrzeni

dzielnicy” (Certeau i in., s. 7). Jak wskazali autorzy – te dwa akty tworzą podstawę życia codziennego w środowisku miejskim.

Kolejnym zagadnieniem rozpatrywanym przez Michela de Certeau, Luce Giard i Pierre’a Mayola jest wielość sensów i znaczeń doświadczanych przez jednostki korzystające z dzielnicy. Przykładowo: przechadzka mieszkańca może wzbudzić marzenia, gwałtowne wzruszenia, wspomnienia czy rozważania o jego własnym losie. W ten sposób dzielnica wyzwala

[...] zastępujące się nawzajem „segmenty sensu”, bezładne i mimowolne, pobudzone przypadkowymi spotkaniami, ulotną uwagą (*attention flottante*) zwracaną na „wydarzenia”, które dzieją się na ulicy (Certeau i in., 2011, s. 9).

Autorzy scharakteryzowali dzielnicę w odniesieniu do relacji z innym, rozumianym w kategoriach bytu społecznego i wymagającego specjalnego traktowania. Dzielnicą jest przestrzenią, po której inny się porusza – „niedostępny, bo daleki, a jednocześnie rozpoznawalny dzięki swej względnej stabilności; ani dobry znajomy, ani całkowicie obcy: sąsiad” (Certeau i in., 2011, s. 8). Poruszanie się po dzielnicy, wyjście z domu, chodzenie po ulicy to akty kulturowe niezależne od woli jednostki. Mieszkaniec zostaje wpisany w już istniejącą konfigurację znaków społecznych, takich jak relacje sąsiedzkie i sploty miejsc: „zawsze istnieje jakiś stosunek pomiędzy »ja«, a światem fizycznym i społecznym” (Certeau i in., 2011, s. 8). Struktura miejskiego „podmiotu publicznego” tworzy się w wyniku codziennego dreptania, ruchu tam i z powrotem, „od społecznego gwaru do intymnego zacisza”, i stwarza przez to podstawy do budowania świadomości siebie, która jest wynikiem relacji społecznych. W ten sposób Michel de Certeau, Lucy Giard i Pierre Mayol wyeksponowali społeczny charakter dzielnicy oraz zwrócili uwagę na jej rolę w potwierdzaniu statusu przynależności jednostki, np. przez jej urodzenie: „pochodzi się z Croix-Rousse albo z rue Vercingetorix, tak jak ma się na imię Piotr czy Paweł” (Certeau i in., 2011, s. 8). Dzielnicą stanowi zatem „archetyp wszelkiego procesu zawłaszczania przestrzeni jako codziennego życia publicznego” (Certeau i in., 2011, s. 8).

Francuscy badacze użytkowanie dzielnicy i jej stopniowe zawłaszczanie nazywali praktykowaniem. Zgodnie z nomenklaturą zaproponowaną przez Michela de Certeau praktykowanie dzielnicy można określić jako taktykę, „której miejscem »jest miejsce innego«” (Certeau i in., 2011, s. 9). Miasto zostaje

[...] „upoetycznione” przez podmiot, który prze-tworzył je na własny użytek, zręcznie pomijając przymusy miejskiego mechanizmu, narzucił na zewnętrzny porządek miasta swoje prawo konsumenta przestrzeni (Certeau i in., 2011, s. 9).

Dzielnica z kolei staje się przedmiotem konsumpcji użytkowników, jest przez nich zawłaszczana, a przestrzeń publiczna – prywatyzowana. Na-gromadzenie i kombinacja wielu czynników – takich jak stosunki są-siedzkie, codzienne trasy, znajome miejsca, relacje ze sklepikarzami czy poczucie przebywania na swoim terytorium – sprawiają, że zostaje wy-twarzany i organizowany społeczno-kulturowy mechanizm, przez który przestrzeń miejska staje się przedmiotem poznania jednostki i miejscem jej uznania (Certeau i in., 2011, s. 9). Użytkownik w pełni „posiadający” swoją dzielnicę zyskuje korzyści:

[K]orzyść, jaką daje nawyk, nie jest niczym innym jak polepszeniem „spo-sobu działania”, spacerowania, robienia zakupów, dzięki którym użyt-kownik może nieustannie weryfikować intensywność swojej integracji ze środowiskiem społecznym (Certeau i in., 2011, s. 9).

Te korzyści, choć nie są policzalne i znaczące w wymianie opartej na stosunku sił, ulepszają codzienne funkcjonowanie jednostek.

W kontekście badań przygotowywanych przez autorkę warto zazna-czyć, że we Wrocławiu w 1991 roku zniesiono podział administracyjny na dzielnice i wprowadzono nowy: na osiedla jako jednostki pomoc-nicze gminy. Zatem w strukturze administracyjnej Wrocławia Przed-mieście Oławskie funkcjonuje jako osiedle. Jednak ze względu na brak jasnych kryteriów rozróżnienia na dzielnicę i osiedle, a także z uwa-gi na przestrzenno-geograficzno-społeczną specyfikę Przedmieścia

Oławskiego, można scharakteryzować je również w nawiązaniu do teorii dotyczących dzielnic.

2.4.2. PODWÓRKO

2.4.2.1. WIELKOMIEJSKIE PODWÓRKA W UJĘCIU JOLANTY ZWIERNIK I KRZYSZTOFA ZIENTAŁA

Jolanta Zwiernik wyróżniła pięć rodzajów przestrzeni podwórek:

- podwórka-studnie;
- tereny przy domach jednorodzinnych;
- podwórka w blokowiskach dużych miast;
- podwórka w osiedlach zamkniętych;
- podwórka usytuowane w pobliżu domów o zabudowie szeregowej i domów jednorodzinnych na obrzeżach miast.

Kryteriami typizacji były lokalizacja oraz rozłożenie proporcji między przestrzenią prywatną a przestrzenią publiczną w przestrzeniach użytkowanych przez dzieci (Zwiernik, 2009, s. 412). W kontekście niniejszej pracy najbardziej istotne wydaje się przybliżenie charakterystyki dwóch typów przestrzeni: podwórek-studni oraz podwórek w blokowiskach dużych miast. Pierwszy z nich stanowi najbardziej charakterystyczny element zachowanej do dziś XIX-wiecznej tkanki Przedmieścia Oławskiego, a drugi jest poniekąd jej uzupełnieniem w aspekcie zmian wywołanych skutkami wojny, powodzi tysiąclecia i nowym budownictwem.

Podwórka-studnie najczęściej znajdowały się przy kamienicach zasiedlonych przez ludzi w pierwszych latach powojennych i były „swego rodzaju reliktem tamtych lat” (Zwiernik, 2009, s. 412). Przeważnie mieszkaly tam rodziny wielopokoleniowe, połączone silnymi więziami rodzinno-sąsiedzkimi. Podwórka, oddzielone od ulicy murem, obejmowały niewielki teren otoczony ze wszystkich stron ścianami kamienic – dzięki temu zapewniały przestrzeń prywatną dla swojej społeczności i odpowiednie warunki do nawiązywania kontaktów rówieśniczych. Użytkownicy podwórek-studni tworzyli

[...] zwartą grupę, w której obowiązywał niepisany, choć intuicyjnie wy-czuwany zestaw uznawanych zachowań, jak i tych, o których wiadomo było, że są niedopuszczalne. Kontakty pomiędzy dziećmi oparte były na zasadach lojalności i grupowej solidarności, których złamanie wiązało się z dotkliwymi konsekwencjami (Zwiernik, 2009, s. 413).

Ważnym elementem zagospodarowania podwórek i toczącego się w nich życia społecznego był trzepak – rzadko wykorzystywany zgodnie ze swoim przeznaczeniem. Nie tyle służył on trzepaniu dywanów, ile stanowił miejsce zajmowane (czyli „okupowane”) przez dzieci i młodzież. Konstrukcja trzepaka była wykorzystywana do zabaw i popisów, również akrobatycznych, a wraz ze śmietnikiem – zastępowała bramkę i boisko. Podwórka-studnie w zasadzie były pozbawione zieleni. Czasami na ich terenie znajdowało się jedno duże drzewo, izolujące dzieci od wzroku dorosłych (Zwiernik, 2009, s. 413).

Jak zauważyła Jolanta Zwiernik: wspólnie „naturalne grupy podwórkowe, żyjące we względnej izolacji od pozostałych, bywają znakomitym miejscem socjalizacji” (2009, s. 413). Podwórka względnie odizolowane od otoczenia stanowią przestrzeń i miejsca, w których dzieci w różnym wieku i różnej płci zdobywają wspólne doświadczenia, nabywają sprawności fizycznej i zaradności, kształtują kompetencje komunikacyjne i społeczne, uczą się współpracy, opiekują się młodszym rodzeństwem, przekazują sobie reguły zabaw, a także nabywają doświadczenia w odgrywaniu ról społecznych, które wybrały. W podwórkach tego typu, w toku codziennych czynności, buduje się i umacnia poczucie solidarności między użytkownikami (Zwiernik, 2009, s. 413). W innej sytuacji znajdują się dzieci korzystające z terenów domków jednorodzinnych usytuowanych na podmiejskich działkach. Dobrze strzeżona oraz odgrodzona przestrzeń sprawia, że „dzieci są »zamknięte – realnie i psychologicznie – w swej prywatnej przestrzeni domowej«” (Zwiernik, 2009, s. 414). Cechą skrajnie różnicującą te dwa typy podwórek jest status materialny rodzin je użytkujących. Podczas gdy podwórka-studnie najczęściej są otoczone przez kamienice, w których mieszkają ubogie warstwy społeczeństwa, domki jednorodzinne stają się na ogół miejscem życia osób majątnych. Z kolei cechą łączącą podwórka-studnie oraz

tereny przy domkach jednorodzinnych są ich duże możliwości w tworzeniu przestrzeni prywatnej (Zwiernik, 2009, s. 414).

Kolejnym przykładem podwórkowych przestrzeni istotnym dla rozważań podejmowanych w niniejszej pracy są blokowiska dużych miast. Choć w znacznej mierze zagospodarowanie przestrzenne Przedmieścia Oławskiego stanowi zwarta zabudowa kwartałowa, niektóre przestrzenie osiedla znacznie odbiegają od tego ścisłego urbanistycznego uporządkowania. Na terenie osiedla poza kamienicami znajdują się także plomby wypełniające luki po zniszczeniach wojennych oraz nowo powstałe budynki reprezentujące współczesne trendy architektoniczne. Przywołana charakterystyka przestrzeni podwórek-studni może więc okazać się niewystarczająca do pogłębionych badań nad przestrzeniami zabaw na Przedmieściu Oławskim. Szczegółowy opis podwórek blokowisk miejskich to ważny punkt odniesienia do analiz różnicowania urbanistycznego osiedla. Specyfikę przestrzeni dużych blokowisk warto zaprezentować również ze względu na odwrotność proporcji między przestrzeniami prywatnymi a publicznymi w stosunku do podwórek-studni i podwórek domków jednorodzinnych.

Zdaniem Jolanty Zwiernik podwórka w blokowiskach dużych miast to na ogół rozległe przestrzenie otaczające kilka lub kilkanaście sąsiadujących bloków zamieszkiwanych przez osoby o zróżnicowanym wieku, poziomie wykształcenia, statusie materialnym i rodzinnym. Sytuacja socjalizacyjna dzieci bawiących się w podwórkach tego typu wydaje się korzystna. Jak zaznaczyła autorka:

[Dzieci] mieszkające w sąsiedztwie i przebywające nawzajem w swych „przestrzeniach domowych” mają okazję do porównań zróżnicowanych wartości i sposobów życia reprezentowanych przez rodziny koleżanek i kolegów (Zwiernik, 2009, s. 414).

Z kolei „przestrzeń pozadomowa” pozostaje bezosobowa i nie sposób się z nią identyfikować. Podwórka otaczające blokowiska są do siebie podobne: użytkowane przez zmotoryzowanych mieszkańców, poprzecinane betonowymi ścieżkami spacerowym czy wydeptanymi ścieżkami osób udających się na przyuliczne targowiska. Okoliczne ławki w ciągu

dnia często zajmują rodzice z dziećmi w wieku niemowlęcym, a później – szą porą okupują je osoby spożywające alkohol. Autorka zauważyła, że:

Właśnie okolice ławek, miejsca pod balkonami usytuowanymi na parterze oraz piaskownice, które nie są niczym zabezpieczone przed odwiedzinami okolicznych psów, są najczęstszym miejscem zabaw najmłodszych, głównie dziewczynek (Zwiernik, 2009, s. 415).

Przestrzeń podwórek dużych blokowisk to przestrzeń publiczna, której zagospodarowanie nie stwarza warunków do kultywowania dziecięcej prywatności. Zatem dzieci, które okupują ławki, bramy, trzepaki, piwnice i strychy –

[...] same próbują zawłaszczać te fragmenty przestrzeni, które mogłyby się stać ich „miejscami”. [...] Kolonizując je, naznaczają swoją prywatność, tworzą miejsca specjalne przeciwko dorosłym (Zwiernik, 2009, s. 415).

Grupy dzieci wychowujące się w dużych blokowiskach i grupy dzieci podwórek-studni są wewnętrznie zróżnicowane. Te pierwsze na ogół są jednopłciowe, a ich członkowie reprezentują podobny wiek. Dzieci należące do tych grup mają większą okazję do kontaktów z kolegami i koleżankami z sąsiadujących podwórek. Nie żyją w takiej izolacji jak dzieci z podwórek-studni, chociaż „poczucie lojalności powoduje, że rzadko występują przeciwko interesom »swojej bramy«” (Zwiernik, 2009, s. 415).

Na terenie Przedmieścia Oławskiego znajdują się także nowo wybudowane, ogrodzone i zamykane osiedla. Zlokalizowane w nich place zabaw sprawiają przygnębiające wrażenie: to najczęściej niewielkie, odkryte tereny wyposażone w huśtawkę i piaskownicę, „ogrodzone płotem, zamykane na zamek kodowy”. Jak zaznaczyła Jolanta Zwiernik – nie ma tam „zarośli, w których można się schować, górki do zjeżdżania na sankach, drzewa, na które można wejść” (2009, s. 415). Są za to urządzenia do zabawy: stabilne i warunkujące jednoznaczne czynności dzieci, przez co – mało dla nich atrakcyjne. Na Przedmieściu Oławskim podwórka tego typu należą do mniejszości, a ich przestrzeń nie stanowiły przedmiotu zainteresowania badawczego autorki.

W kontekście omawianej problematyki warto uwagi jest rozróżnienie typów kształtowania podwórkowych przestrzeni Wrocławia opracowane przez historyka sztuki Krzysztofa Zientala, które są adekwatne do tych wskazanych przez Jolantę Zwiernik. Autor na potrzeby projektu „Wrocław – wejście do podwórza” przyjrzał się historii przeobrażania przestrzeni podwórkowej tytułowego miasta i większość współczesnych podwórek przyporządkował do dwóch kategorii sytuujących się na przeciwległych biegunach. Do pierwszej z nich zaliczył podwórka powstałe na przełomie XIX i XX wieku. Są to pozostałości po podwórkach-studiach, o których pisała Jolanta Zwiernik. Wspomniane tereny są często zaniedbane, pozbawione uporządkowanej zieleni, czasami wyposażone w trzepak. Drugą kategorię stanowią rozległe, międzyblokowe wnętrza, wytworzone na fali modernistycznej urbanistyki. Z kolei te obszary charakteryzuje lepszy dostęp światła, urządzona zielen, wyznaczone miejsca postojowe, infrastruktura sportowo-rekreacyjna, np. wyposażenie w urządzenia do zabawy czy małą architekturę, ławki i alejki spacerowe (Ziental, 2016, s. 14).

Krzysztof Ziental w opisie genezy dwubiegunowości wrocławskich podwórek wskazał na powojenne zniszczenia krajobrazu śródmieścia oraz przeobrażenia, którym ulegał ten krajobraz. Wszechobecne składowiska gruzu stopniowo zaczęła zastępować zabudowa czynszowa. Odbudowa miasta była warunkowana dwoma procesami: nacjonalizacją i modernizacją.

Ta pierwsza spowodowała, że kamienice utraciły pojedynczego właściciela, a więc opiekuna, a zyskały zarządcę państwowego, centralnego, który rachunek ekonomiczny i ideologię komunistyczną przedkładał nad poszanowanie jednostkowych sytuacji (Ziental, 2016, s. 14).

W ten sposób w skali ogólnopolskiej kamienice przeistoczono w zbiór pomieszczeń do zamieszkania. Z kolei modernistyczne trendy zakładały wiarę w nowoczesną urbanistykę i jej humanistyczne możliwości. Twórców tych trendów cechowało silne, krytyczne nastawienie względem architektury z przełomu dwóch ostatnich wieków: ciasnych podwórek, zawilgoconych suterren, braku dostępu światła i możliwości przewiewu

powietrza (Ziental, 2016, s. 14, 16). Te dwa procesy: nacjonalizacji prywatnej własności oraz nowoczesnej urbanistyki, przyczyniły się do utwierdzenia przekonania o korzyściach płynących z budowania nowych, prefabrykowanych budynków, zamiast inwestowania w odnowienie śródmiejskich kamienic. W efekcie degradacja zabudowy czynszowej stawała się z czasem coraz większa, a na poprawę sytuacji nie wpłynęło nawet nadanie jej statusu zabytku. Działo się tak ze względu na niskie poważanie społeczne przejawiane względem służb konserwatorskich czy powszechny brak poszanowania tego rodzaju dziedzictwa historycznego: „[W]łaściciel wolał obserwować agonię obiektu, niż inwestować w przywracanie jej dawnego charakteru” (Ziental, 2016, s. 16). Kolejnym istotnym procesem negatywnie oddziałującym na przeobrażenia mieszkalnictwa czynszowego była rozbudowa infrastruktury drogowej, która powstała w odpowiedzi na potrzeby powiększającej się grupy społecznej kierowców. Zmniejszono przestrzenie chodników dotychczas szerokich i sprzyjających ożywianiu przestrzeni publicznej. Emisja spalin i hałas pogorszyły warunki życia mieszkańców i przyspieszyły degradację kamienic, chociażby przez korozję materiałów budowlanych. Co więcej: „Drzewa i trawniki, które urozmaicały ulice-wąwozy, musiały ustąpić miejscom postojowym” (Ziental, 2016, s. 16). Także wnętrza podwórek uległy przeobrażeniom: usuwano znajdującą się w nich zieleni, przydomowe ogródki, a także małą architekturę w formie ławek, huśtawek, piaskownic. W ten sposób dawne tereny zabaw dzieci i sąsiedzkich spotkań przekształcono w parkingi i zabudowano garażami. Krzysztof Ziental wskazał na związek między tymi przeobrażeniami a życiem społecznym. Jak zauważył – mieszkaniac zabudowy czynszowej najczęściej korzystał z zasobów komunalnych, takich jak przestrzeń przynależąca do podwórka i rozumiana jako niczyja. Z upływem czasu mieszkaniacy wykazujący inicjatywę partycypowania w kształtowaniu wnętrza swojego podwórka na ogół spotykał się z odmową władz, popartą wprowadzonymi zarządzeniami. Stąd:

Nieprzypadkowo rewitalizacja dziś najczęściej dotyczy obszarów dawnej zabudowy czynszowej – tam bowiem niejako „narodził się” człowiek dotknięty negatywnymi zjawiskami społecznymi (Ziental, 2016, s. 16).

Jednak – zdaniem autora – w kontekście podejmowanych procesów rewitalizacyjnych czy partycypacyjnych ważne jest, aby nie tyle zadbać o „jakieś życie na osiedlu, ale o to, by było ono dobrej jakości” (Ziental, 2016, s. 16). Należy też pamiętać, że nawet najbardziej zaniedbane podwórko jest oswojone i w tym sensie bliskie jego mieszkańcom.

2.4.2.2. EGZEMPLIFIKACJE PODWÓREK JAKO „MIEJSC MAGICZNYCH”

Bohdan Jałowiecki wskazał na specyficzne rozumienie podwórek jako „miejsc magicznych” na przykładzie prac swoich studentów. W wielu przypadkach studenci nadali miejscu nostalgiczną wartość, wyrażaną chociażby przez chęć powrotu do swoistego utraconego raju, którym jest dzieciństwo. Ponadto studenci ukazali podwórka jako miejsca zabaw, spotkań, współzawodnictwa czy nawiązywania znajomości. „Podwórko było zatem sceną, na której rozgrywał się spektakl społecznej inicjacji” (Jałowiecki, 2012, s. 234). Jedna ze studentek kulturoznawstwa odwołała się do „świata dziecięcej wyobraźni”, mającego dla niej magiczne znaczenie. Jak pisała – poszczególne miejsca znajdujące się na terenie jej podwórka „były swoistymi portalami do światów alternatywnych, schronieniem dla dziecięcej wyobraźni tak silnej, że będącej w stanie przekraczać światy” (J.P.; za: Jałowiecki, 2012, s. 234–235). Z kolei w wypowiedzi studentki socjologii uwidoczniła się socjotwórcza funkcja podwórka związaną z budowaniem więzi społecznych, takich jak przyjaźń. Autorka większość swojego dzieciństwa spędziła na placu zabaw i podwórku:

Ze względu na to, że mieszkałam w domu wielorodzinnym, zawsze dookoła było dużo dzieci i wszyscy się tam spotykaliśmy [...]. Właśnie tam poznałam dwójkę swoich najlepszych przyjaciół, z którymi przyjaźnię się do tej pory (M.G.; za: Jałowiecki, 2012, s. 235).

Kolejna ze studentek zwróciła uwagę na integracyjną funkcję podwórka, sprzyjającego wzajemnemu poznawaniu się i zabawie dzieci pochodzących z różnorodnych grup społecznych. Osiedlowe podwórko, na którym

się bawiła, stanowiło przykład heterogenicznej przestrzeni umożliwiającej spotkanie „innego”. Bohdan Jałowiecki zaznaczył, że znajomości nawiązane przez dzieci bawiące się na osiedlowym podwórku najprawdopodobniej nie okazały się trwałe, jednak umożliwiły doświadczenie zróżnicowania społecznego (2012, s. 235). Tego typu doznań na ogół pozbawione są dzieci wychowujące się w grodzonych, zamkniętych i homogenicznych osiedlach – twierdzi Jolanta Zwiernik (2009, s. 415–416). Wypowiedź kolejnej studentki kulturoznawstwa ujawniła nie tylko sentymentalny obraz dzieciństwa, lecz także przeobrażenia dziecięcej codzienności i obyczajowości. Autorka opisała otoczenie zamieszkiwanej przez nią gdańskiej kamienicy zlokalizowanej w dzielnicy kupieckiej. W czasach jej dzieciństwa każdą z siedmiu klatek budynku zamieszkiwały dzieci. Centrum ich zabaw i życia społecznego stanowił trzepak:

Teraz na podwórku nie ma żadnych dzieci. Nikt się nie bawi. Drewniana buda została rozebrana, a trzepak usunięty [...]. Gdzie bawią się teraz dzieci? Może w ogóle się nie bawią? Siedzą same w domu i oglądają bajki albo biegają z jednych dodatkowych zajęć na drugie (L.S.; za: Jałowiecki, 2012, s. 237).

Procesy zaobserwowane przez studentkę silnie korelują z problematyką swobodnej zabawy dzieci na dworze. Jak zauważyli zachodni badacze, dzieci stopniowo opuszczają place zabaw i przestrzenie zabaw na dworze. Swój czas w dużej mierze spędzają na zajęciach dodatkowych bądź przed ekranami telewizorów i multimedialnych urządzeń.

Przytoczone wypowiedzi studentek ukazały znaczenie podwórek dla procesów społecznych takich jak socjalizacja i kształtowanie dziecięcych kultur. Studentki uznały podwórka za miejsca wyjątkowe, „magiczne”. Bohdan Jałowiecki zauważył, że trudno ocenić, czy takie postrzeganie podwórka będą wykazywały także kolejne generacje, ale z pewnością można stwierdzić, że odegrało ono ważną rolę w procesie socjalizacji powojennych pokoleń (2012, s. 237–238).

ROZDZIAŁ III

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ



3.1. KULTURA I PRAKTYKI W UJĘCIU ANTROPOLOGICZNYM

Praktyki to jedno z tych kluczowych – w nawiązaniu do przedmiotu badań – pojęć, które autorka umiejscawia w badawczej tradycji antropologii jako szczególnie wyczulonej na praktykę i działanie sprawcze (Koczanowicz, 2005, s. 54). W tym rozdziale omawia przedmiot antropologicznych badań nad kulturą oraz charakterystykę współczesnej kondycji antropologii w ujęciu zaproponowanym przez Michela Herzfelda, a także antropologiczne koncepcje kultury. W dalszej części prezentuje rozumienie kultury i praktyk zaproponowane przez Michela de Certeau, które przyjmuje za szczególnie istotne dla swoich badań oraz interpretacji. Praktyki życia codziennego opisane przez francuskiego autora odnoszą się do sposobów użytkowania kultury przez człowieka. W tym kontekście należy zapoznać się z pojęciami trajektorii, strategii oraz taktyki.

3.1.1. ANTROPOLOGICZNE BADANIA NAD KULTURĄ W UJĘCIU MICHELA HERZFELDA

Michel Herzfeld w pracy *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie* podkreślił empiryczną orientację współczesnej amerykańskiej antropologii społecznej i kulturowej oraz wyeksponował istotę kategorii praktyk (Koczanowicz, 2005, s. 54). Autor objaśnił znaczenie antropologii jako praktykowania teorii. Zwrócił uwagę na – wyróżniającą antropologię – bliskość skali obserwacyjnej, w której uaktywnia się postrzeganie badanego zjawiska (Herzfeld, 2004, s. 44). W ujęciu Michela Herzfelda punkt wyjścia dla antropologii stanowią

badania zdrowego rozsądku (ang. *common sense*). Jak zauważył – to pojęcie w sensie antropologicznym jest przyczyną poważnego nieporozumienia terminologicznego:

[N]ie jest ono bowiem ani czymś „wspólnym” (*common*) dla wszystkich kultur, ani też żadna z jego wersji nie wydaje się być zbyt „rozsądna” (*sensible*) z perspektywy kogoś spoza konkretnego kontekstu kulturowego, w którym się ona wykształciła (Herzfeld, 2004, s. 19).

Badania zdrowego rozsądku pozwalają na poznanie mechanizmów rządzących światem, w którym na co dzień przebywają, żyją i funkcjonują badacze i badani (Herzfeld, 2004, s. 19). Zdaniem Michela Herzfelda błędnie uznaje się zdrowy rozsądek za coś oczywistego oraz za społecznie akceptowane odzwierciedlenie kultury. Cechują go zmienność i relatywność, bezpośrednio wynikające z niestałości form kultury i reguł społecznych, tworzących „bliźniacze osie” i określających formalne przedmioty antropologicznych badań (Herzfeld, 2004, s. 19). Zdrowy rozsądek jest „czymś niezwykle zróżnicowanym, szaleńczo niekonsekwentnym oraz wysoce odpornym na wszelkiego rodzaju sceptycyzm” (Herzfeld, 2004, s. 19). Michel Herzfeld źródeł zdrowego rozsądku upatrywał w doświadczeniu zmysłowym i praktycznej polityce, które opisał jako potężne sfery rzeczywistości, kreujące i wymuszające pewną ustaloną formę dostępu do wiedzy (2004, s. 19). Jak zauważył – studia porównawcze dotyczące zdrowego rozsądku stanowią ważne i użyteczne narzędzie, gotowe do wykorzystania w sytuacjach zetknięcia się społeczeństwa z międzynarodowymi agencjami, a dokładniej – ich „uporczywym racjonalizmem”. Międzynarodowe agencje narzucają społeczeństwom własne rozumienie zdrowego rozsądku, z którego te społeczeństwa jednak nie są w stanie skorzystać. Michel Herzfeld tłumaczył, że kulturowa odmienność systemów praktyk utrwalonych w społeczeństwach często staje się przyczyną odrzucenia przez nie takiego rozumienia zdrowego rozsądku, które usilnie się im wmusza (2004, s. 19).

Istotne znaczenie dla antropologicznych badań nad kulturą mają ich krytyczne ujęcie i jego ścisłe powiązania z praktyką. W perspektywie krytycznej ocena zdrowego rozsądku oznacza zakwestionowanie

istniejącego porządku oraz twierdzeń, że jest on zakorzeniony w pewnej „nieśmiertelnej prawdzie” natury kosmologicznej czy naukowej (Herzfeld, 2004, s. 43). Zdaniem Michela Herzfelda antropologia wytwarza krytyczną i empiryczną przestrzeń, umożliwiającą analizy „uniwersalistycznych twierdzeń zdrowego rozsądku”, do których zalicza się twierdzenia postulowane przez zachodnie teorie społeczne (2004, s. 25). Krytyczna ocena daje podstawy ludzkiemu rozumieniu podającemu w wątpliwość „kategoryczny porządek rzeczy” (Herzfeld, 2004, s. 43). W krytycznej ocenie zdrowego rozsądku teoria jest rozumiana jako odrębna i pełnoprawna forma praktyki. Ponadto – jak stwierdził autor – „antropologia może posłużyć za dyskurs krytycznego oporu wobec conceptualnej i kosmologicznej hegemonii owego globalnego zdrowego rozsądku” (Herzfeld, 2004, s. 37). Antropologia stwarza możliwości do ochrony zasobów kulturowych przez – z jednej strony – zakwestionowanie uniwersalnej logiki globalizacji oraz – z drugiej – wysłuchanie różnych głosów (Herzfeld, 2004, s. 37). Rozumienie antropologii jako nauki szczególnie wrażliwej na praktykę i działanie nie jest jednak wolne od pewnych trudności w jej stosowaniu. W tym kontekście Michel Herzfeld wskazał na kluczowe znaczenie relacji antropologii z polityką, światopoglądami i władzą:

Uprawnianie antropologii pociąga za sobą odsłanianie intymnych praktyk, jakie kryją się za retoryką uroczystych zapewnień, jakoby było się w posiadaniu wiecznej prawdy (2004, s. 21).

Zadanie antropologii staje się zatem coraz trudniejsze, zwłaszcza w sytuacji, kiedy obiekty jej badań – takie jak polityka i światopogląd – „przysблиżają się nie tylko ku temu, co rodzime, ale też ku centrom rzeczywistej władzy” (Herzfeld, 2004, s. 21). Jednocześnie antropologia zyskuje na znaczeniu jako bieżąca krytyka społeczna i polityczna (Herzfeld, 2004, s. 23). Jak pisał Michel Herzfeld:

Spotęgowanie działań symbolicznych na skalę światową daje działaniom owym taki wydźwięk, jaki być może jesteśmy w stanie wyczuć jedynie poprzez bliskość – zdefiniowaną obecnie na wiele nowych sposobów – badań etnograficznych (2004, s. 44).

Zjawiska takie jak wzrost liczby tematów dostępnych dla badaczy i ich złożoność czy rozszerzenie skali percepcji tych tematów sprzyjają rozwojowi badań etnograficznych.

3.1.2. WSPÓŁCZESNA KONDYCJA ANTROPOLOGII W UJĘCIU MICHELA HERZFELDA

Michel Herzfeld przeanalizował współczesną kondycję antropologii i zadań stawianych przed nią. Autor prognozował, że w przyszłości nie odegra ona „przesadnie wielkiej roli”, a swoje przewidywania uzasadniał następująco:

[T]wierdzenie, że „to, co obce, relatywizuje to, co jest mi znane”, nie jest już dziś aż tak użyteczne i wstrząsające, albowiem wytwarzana przez antropologów wiedza natychmiast staje się otwarta na krytykę ze strony tych, którzy są przedmiotem antropologicznych badań (Herzfeld, 2004, s. 23).

Dzieje się tak m.in. dzięki coraz szerszemu i łatwiejszemu dostępowi badanych i badaczy do różnorodnych kanałów oraz technik komunikacyjnych ułatwiających im porozumiewanie się.

W opinii Michela Herzfelda w uprawianiu współczesnej antropologii można zaobserwować zwrot tekstualny i zwrot teoretyczny. Pierwsze z ujęć – zapoczątkowane przez Clifforda Greetza – niejako zmusiło antropologów do podjęcia badań nie tyle nad „formą zobiektywizowaną”, ile nad „znaczeniem”. Jak zaznaczył Michel Herzfeld – również tutaj posłużono się „sposobami, które miały okazać się niemal równie deterministyczne co postawy, które zostały przezeń wyparte” (2004, s. 36). Tekstualizm, kojarzony z nadmiernym i osłabiającym uzależnieniem od modeli opartych na języku, przez język właśnie zapewniał drogę wyjścia z trudnej sytuacji. Okazało się bowiem, że „zwykłe intuicje językowe – przesunięcie od referencji do użycia – w takim samym stopniu odnoszą się do wszystkich innych dziedzin semiotycznych, co do samego języka” (Herzfeld, 2004, s. 36). Michel Herzfeld zwrócił uwagę na nowe znaczenie nadawane wielozmysłowej analizie oraz wizualnym mediom

we współczesnym rozumieniu praktyki antropologicznej. Krytyka tekstualizmu uwolniła szereg zjawisk niemających charakteru tekstowego i zachęciła badaczy do bliższego przyjrzenia się roli zmysłów w procesie tworzenia poczucia struktury – zmysłów nie można wszakże zredukować do przekazu językowego. Autor pisał, że chociaż projekty antropologiczne uwzględniające rolę zmysłów wciąż są pozostawione przyszłości, to komplikują nasze rozumienie teraźniejszości oraz kwestionują odczytanie przeszłości, które wydaje się ogólne i skrótowe. Bliższe rozpoznanie znaczenia zmysłów może zachęcać „do zmiany wielkiej narracji jednej dominującej historii na wielkie bogactwo mnogości różnych historii” (Herzfeld, 2004, s. 89).

Historię można odczuć, odczuć dotykiem, węchem, i, owszem, można ją też opowiedzieć; każdy zaś akt i każde doświadczenie zmysłowe jest potencjalnym nośnikiem powiązań z historią – tą niedawną i tą o wiele odleglejszą (Herzfeld, 2004, s. 36).

Autor zauważył, że poszerzenie badań nad zdrowym rozsądkiem o wrażenia zmysłowe wiąże się z porzuceniem „apriorycznego przywiązania do kartezjańskiego oddzielenia umysłu od ciała” (Herzfeld, 2004, s. 28). Są to czynności otwierające badaczy na docenianie zdolności praktycznego teoretyzowania aktorów społecznych.

Kolejnym ważnym elementem charakteryzującym obecny stan antropologii jest jej zwrot teoretyczny. Niektórzy badacze przewidywali, że kryzys przedstawienia etnograficznego oraz krytyka samej dyscypliny doprowadzą do zniszczenia jej wiarygodności. Z kolei Michel Herzfeld teoretyczny zwrot antropologii określił jako tendencję rozwojową. Jak pisał – stało się to możliwe za sprawą trzech istotnych kierunków rozwojowych. Po pierwsze – krytyka antropologii przez wielu badaczy została zinterpretowana w kategoriach wyzwania, poszerzenia i pogłębienia zakresu badawczego ich studiów. W rezultacie znacznie zwiększyła się liczba teoretycznych prac etnograficznych. Po drugie – sama krytyka antropologii jako dyscypliny mogła zostać wbudowana w teoretyczne ramy przedmiotu badań, co mogło jeszcze bardziej wyeksponować analizowane problemy i wzbogacić ich etnograficzny opis. Po trzecie – zwrot

teoretyczny antropologii został nacechowany wieloma ograniczeniami i możliwe, że to właśnie ich świadomość wywołała „dyskusję zwrotną” wśród samych aktorów społecznych. Michel Herzfeld teoretyczny zwrot antropologii określił jako tendencję –

[...] która znalazła się w opozycji do oderwanych od rzeczywistości i nabyt uogólniających wizji społeczeństwa i kultury, generowanych zarówno przez skrajne obozy tekstualistów, jak i pozytywistów (2004, s. 35).

Ważną cechą współczesnej antropologii jest ściśle powiązanie teorii tworzonych w jej obrębie z orientacją społeczną i polityczną:

Od momentu, gdy zaczniemy postrzegać teorię jako wyraz społecznej i politycznej orientacji oraz jako heurystyczne narzędzia poznania rzeczywistości społecznej, nie zaś jako instrumenty czystego intelektu, obecność owych teorii stanie się dla nas widoczna tam, gdzie jej dotąd nie dostrzegaliśmy (Herzfeld, 2004, s. 28).

Michel Herzfeld wyeksponował znaczenie zaangażowania informatorów w tworzenie praktyk teoretycznych. Docenił wykonywane przez nich „bezpośrednio porównywalne działania intelektualne” (Herzfeld, 2004, s. 28). Ponadto wskazał na relacje mediów z władzą retoryki i symbolizmu jako ważnego elementu współczesnych badań antropologicznych. Jak stwierdził – media poprzez swój olbrzymi zasięg i władzę stanowią wsparcie dla procesów utraty autonomii kulturowej i homogenizacji kultury: „wzmacniają symboliczną siłę politycznego działania, służąc formom władzy o coraz większym polu rażenia” (Herzfeld, 2004, s. 42). Antropolodzy, wychodzący poza badania nad znaczeniem mediów, prześledzili

[...] zawiłości złożonych procesów, czasami osiągających kulminację w postaci zaskakująco radykalnych efektów na poziomie narodowym, a nawet międzynarodowym, w których to procesach relacje o niezwykle zawężonym zasięgu mogą ostatecznie wpłynąć na życie całych narodów (Herzfeld, 2004, s. 43).

Przykładem demonstracji takiej aktywności politycznej, która oddziałuje na społeczeństwo, może być prezentowanie w telewizji rytualnego aktu lub kulturowego widowiska. W ten sposób media kreują sztuczny podział na to, co materialne, i na to, co symboliczne (Herzfeld, 2004, s. 42).

Istotną cechą współczesnej antropologii jest także przesunięcie zainteresowań badaczy z tego, co lokalne, w kierunku tego, co globalne. Odchodzi się od skupiania uwagi na

[...] małej jednostce, często usytuowanej wewnątrz równie arbitralnie wytyczonego „regionu kulturowego” i definiowanej poprzez rzekome osobliwości, typowe dla tego regionu (Herzfeld, 2004, s. 26),

na rzecz badań terenowych w cyberprzestrzeniach, wielkich miastach, laboratoriach, biurach, autobusach czy pociągach. Nie oznacza to jednak, że potencjał mikroskopijnych analiz zanika bądź ulega deprecjacji. Według Michela Herzfelda – wzrost interakcji nawiązywanych na poziomie globalnym spowodował wzmocnienie potrzeby przyjęcia bliskiej perspektywy w badaniach prowadzonych przez antropologów (2004, s. 26). We współczesnej antropologii poddano przewartościowaniu także tematy dotychczas podejmowane, które na ogół definiowano na podstawie ważności instytucjonalnej. Towarzyszący antropologii nacisk na działanie i praktykę poskutkował częściowym rozpadem wyraźnych podziałów tematycznych, np. na politykę, religię, ekonomię, etniczność czy system pokrewieństwa. Pojawiła się przez to pewna trudność w próbach analitycznego oddzielenia przedsięwzięcia antropologicznego od obiektu badań. Mimo to rozpoznanie tej trudności nie prowadzi do podważenia znaczenia całej dyscypliny, a jedynie odsłania jej empiryczne realia. Jak ujął to Michel Herzfeld:

[A]ntropolodzy coraz częściej łapią się na tym, że powtarzają wiedzę, którą lokalni autorzy już dawno posiadli, w formie, która miejscowym można nie wydawać się zbyt odkrywcza (2004, s. 32).

Nie przekreśla to jednak uznania i legitymizacji praktyk czy tożsamości wyłanianych przez badaczy w wyniku prowadzonych procedur.

3.1.3. ANTROPOLOGICZNE UJĘCIA KULTURY I PRAKTYK

Istotne znaczenie dla rozważań podejmowanych w niniejszej pracy ma koncepcja kultury jako zespołu praktyk. Próby odczytania takiego ujęcia podjął się m.in. Leszek Koczanowicz w książce *Wspólnota i emancypacja*. Jego analiza myśli Raymonda Williamsa, Michela Foucaulta, Pierre'a Bourdieu czy Michela de Certeau ukazała, w jaki sposób kategorię praktyk wprowadzono do aparatury pojęciowej nauk społecznych. Leszek Koczanowicz zauważył, że każdy z przywołanych autorów w swoim ujęciu praktyk nawiązał do wspólnego tła teoretycznego, na które – w różnym stopniu – składają się: marksizm, filozofia Ludwiga Wittgensteina, filozofia języka i pragmatyzm amerykański (2005, s. 54). Zdaniem Leszka Koczanowicza trudno stwierdzić, czy któraś z wymienionych koncepcji mogłaby

[...] zostać bezpośrednio „przełożona” na język badań nad kulturą. Każda z nich natomiast wywarła wpływ na te badania poprzez przełamywanie pewnych tabu i wskazywanie kierunków, w jakich można się poruszać (2005, s. 64–65).

Marksizm odsłonił uwikłanie zjawisk kultury w relacje władzy oraz podkreślił ich znaczenie jako wyrazu oporu wobec niej. Ponadto – przez analogię do procesu wytwarzania dóbr – wypracował użyteczne metafory opisu twórczego działania. Ludwig Wittgenstein zwrócił uwagę na działanie jako „niczym nieugruntowaną podstawę wszelkiej refleksji”. Wskazał, że ludzka potrzeba tworzenia uogólnień wiąże się z niewłaściwym używaniem języka, co w rezultacie prowadzi do „rozwiązywania pseudoproblemów” (Koczanowicz, 2005, s. 65). Pragmatycy natomiast skoncentrowali się na istocie samego działania umożliwiającego przełamanie schematu adaptacji oraz „weberowskiego schematu działania strategicznego” (Koczanowicz, 2005, s. 65). Ten drugi schemat polega na dobraniu odpowiednich środków do intelektualnych celów ustalonych odgórnie. Leszek Koczanowicz w różnorodności koncepcji praktyk upatrywał także użytecznego i krytycznego narzędzia filozoficznego. Jak zaznaczył:

Interpretacja praktyk językowych pozwala dokonać krytyki filozofii jako błędnych ujęć użycia słów, natomiast pragmatyzm otwiera drogę do krytyki intelektualistycznej teorii poznania, która ujmuje wiedzę jako bierne zwierciadło zewnętrzne wobec ludzkiej działalności, rzeczywistości (Koczanowicz, 2005, s. 65).

Zatem analizy różnorodnych koncepcji praktyk mogą służyć demaskacji nierówności społecznych oraz stwarzają możliwości bliższego przyjrzenia się systemom wykluczeń.

Szczególną rangę koncepcji praktyk nadał Pierre Bourdieu – antropolog zajmujący się studiami nad kulturą i społeczeństwem. Leszek Koczanowicz zauważył, że w pracach Pierre’a Bourdieu uwypuklono „prymat praktycznej działalności nad jej odzwierciedlaniem w systemach symbolicznych” (Koczanowicz, 2005, s. 68–69). Pierre Bourdieu zaproponował odwrócić sposób badania praktyk właściwy Ludwigowi Wittgensteinowi. Zamiast podporządkowania praktyk procesom poznawczym, czyli potocznemu językowi, wiedzy i ideologiom, rozważał skupienie się na badaniu czynności. Jak pisał:

[S]ystemy symboliczne zawdzięczają swą praktyczną koherencję – to jest, z jednej strony, swą jedność i regularność, a z drugiej, swe „zmącenie” i nieregularności, a nawet niekoherencje, które są tak samo konieczne jako wpisane w ich logikę genezy i funkcjonowania – faktowi, że są one produktami praktyk, które mogą wypełnić swe praktyczne funkcje tylko na tyle, na ile wdrażają one, w stanie praktycznym, zasady, które nie tylko są koherentne – to znaczy zdolne do generowania praktyk zarówno wewnątrznie koherentnych i zgodnych z obiektywnymi warunkami – jak i praktyczne w sensie wygody, to znaczy łatwości w opanowaniu i używaniu, ponieważ posłuszne są „ubogiej” i ekonomicznej logice (Bourdieu, 1990; za: Koczanowicz, 2005, s. 68).

Pierre Bourdieu wykazywał nieufność do budowania wiedzy o człowieku i kulturze na podstawie schematów poznawczych. W ramach proponowanej perspektywy zwrócił uwagę na potrzebę skoncentrowania wysiłku badawczego na opisie i badaniu czynności, a nie – na ich kumulacji

zachodzącej dzięki procesom poznawczym (Koczanowicz, 2005, s. 69).

Zaprezentowane rozumienie praktyk oraz kultury jako zespołu praktyk warto wzbogacić o tę definicję *żywej kultury*, którą do polskich nauk społecznych wprowadziła Barbara Fatyga. W jej ujęciu *żywa kultura* to

[...] wielowymiarowe środowisko (*milieu*) życia jednostek i grup społecznych oraz funkcjonowania instytucji społecznych, w którym zachodzą dynamiczne procesy, rozwijają się praktyki kulturowe, powstają mniej lub bardziej trwale rezultaty (materialne i niematerialne wytwory) praktyk. Zarówno jednostki, grupy, instytucje, procesy, praktyki, jak i ich wytwory charakteryzują się zróżnicowanym, najczęściej wielowarstwowym i zmiennym nacechowaniem aksjologicznym oraz zróżnicowanymi, zmiennymi i wielowarstwowymi, najczęściej polisemicznymi, znaczeniami⁴⁸.

Takie rozumienie *żywej kultury* wskazuje na otwartość – z jednej strony – na nowe praktyki kulturowe tworzone przez jednostki i wytwory tych praktyk, a z drugiej – na różne wymiary uczestniczenia jednostek i grup społecznych w kulturze, np. symboliczny, aksjologiczny i znaczeniowy.

3.1.4. KULTURA I PRAKTYKI W UJĘCIU MICHELA DE CERTEAU

3.1.4.1. KULTURA I SPOSOBY UŻYWANIA PRODUKTÓW

Michel de Certeau w książkach *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* oraz *Wynaleźć codzienność. Mieszkać, rozmawiać, gotować* rozwinął inspirującą koncepcję praktyk kulturowych, które rozumiał jako praktyki życia codziennego. Za cel badań przyjął

[...] opisanie zespołów czynności, stanowiących również (co nie oznacza wyłącznie) pewnego rodzaju „kulturę”, oraz wyłonienie modeli działania

⁴⁸ Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza. <http://www.ozkultura.pl/wpisy/86> [12.02.2020].

charakterystycznych dla użytkowników, których *zdominowany* (co nie oznacza „bierny” lub „potulny”) status kryje się za powściągliwym określeniem „konsumenci” (Certeau, 2008, s. XXXV-XXXVI).

W ujęciu Michela de Certeau praktyki kulturowe należy rozpatrywać w odniesieniu do kultury popularnej, którą stanowią czynności konsumpcyjne, czyli „sztuki praktykowania» tego lub tamtego” (Certeau i in., 2011, s. 5). Praktyki kulturowe to

[...] bardziej czy mniej spójne, bardziej czy mniej trwałe połączenie konkretnych, codziennych (menu gastronomiczne) bądź ideologicznych (religijnych, politycznych), elementów jednocześnie dostarczanych przez tradycję (tradycję rodziny, grupy społecznej) i aktualizowanych z dnia na dzień dzięki zachowaniom wyrażającym w społecznej widzialności fragmenty tego kulturowego mechanizmu, w ten sam sposób, w który akt wypowiedzenia (*enonciation*) wyraża w mowie (*parole*) fragmenty dyskursu (Certeau i in., 2011, s. 5).

Tak rozumiane praktyki mają kluczowe znaczenie dla kształtowania tożsamości grupy bądź podmiotu „na tyle, na ile owa tożsamość pozwala mu zająć miejsce w sieci relacji społecznych wpisanych w otoczenie” (Certeau i in., 2011, s. 5). Ponadto autor rozumiał praktyki kulturowe w nawiązaniu do czynności życia codziennego – „codziennego” *ratio*, sposobów myślenia włączonych w sposoby działania. Te praktyki stanowią „sztukę kombinacji nieodłączną od sztuki używania” (Certeau, 2008, s. XXXIX).

Michel de Certeau w zaproponowanej koncepcji praktyk zwrócił dużą uwagę na użytkowanie kultury i jej produktów przez konsumentów. Jego zdaniem – chociaż konsumenci podlegają systemowi produkcji, to nie do końca pozostają mu posłuszni. Kluczową rolę odgrywa tu czynność „wytwarzania”, którą Michel de Certeau rozumiał jako ukrytą poietykę rozpraszaną „w rejonach zdefiniowanych i okupowanych przez systemy »produkcji« (telewizyjnej, urbanistycznej, handlowej itd.)” (Certeau, 2008, s. XXXVI). Autor „wytwarzanie” utożsamiał z „użytkiem” obiektów społecznych i kulturowych przez ludzi. Jak podkreślił – całościowy charakter systemów organiczna swoboda konsumentów w podejmowaniu

własnych działań i zaznaczaniu, „co robią z produktami” (Certeau 2008, s. XXXVI). Michel de Certeau produkcji zracjonalizowanej, ekspansywnej, scentralizowanej, hałaśliwej i spektakularnej przeciwstawił inną, której nadał miano *konsumpcji*. „Inna” produkcja jest

[...] podstępna i rozproszona, przenikająca wszędzie, cicha i jakby niewidoczna, gdyż nie ujawnia się za pomocą własnych produktów, ale przez sposób używania produktów narzuconych przez dominujący porządek ekonomiczny (Certeau, 2008, s. XXXVI).

Konsumpcja cechuje się podstępami, „kłusowaniem”, wykorzystywaniem sposobności, skrytością, „nieustannym szemraniem”. Zdaje się niewidzialna, ponieważ nie wytwarza własnych produktów, ale ujawnia się przez „sztukę używania produktów jej narzuconych” (Certeau, 2008, s. 32). Interesujące staje się zatem nie to, że użytkownik nabywa pewien produkt, ale raczej to, co z nim „robi”. W tym kontekście Michel de Certeau zwrócił uwagę na zmieniające się znaczenie kulturowej aktywności osób, które nie tyle wytwarzają, ile tylko konsumują kulturę. Ten rodzaj aktywności pozostaje jedynym możliwym działaniem dla jednostek nabywających elementy produktywistycznej ekonomii, czyli jej „produkty-przedstawienia”. Kulturową aktywność tych osób można określić jako anonimową, nieczytelną i niewyrażaną symbolicznie. Dotyczy ona o wiele bardziej mas niż niewielkich grup, dlatego staje się coraz powszechniejsza, a marginalność przeistacza w „milczącą większość” (Certeau, 2008, s. XL). W ujęciu autora „marginalna większość” nie oznacza jednak identyczności i jednorodności: „Niedobór środków informacji, środków finansowych czy innego rodzaju »zabezpieczeń« wzbudza na tym samym obszarze nadmiar sprytu, marzeń bądź śmiechu” (Certeau, 2008, s. XL). Aktywność jednostek różni się zależnie od stosunku sił i kontekstu sytuacji, w której się znajdują, np. ten sam program telewizyjny może być odmiennie odbierany przez pracownika fizycznego i osobę na stanowisku kierowniczym. Ważny zatem staje się nie sam fakt oglądania, ale proces przetwarzania, czyli to, co konsument kultury „wytwarza” z użytkowanych obrazów. Innymi słowy: nie chodzi ani o analizę samych obrazów (należących do przestawień), ani

też o analizę czasu spędzanego przed odbiornikiem (przejaw zachowań), lecz o wspomniane sposoby wytwarzania: „odchylenie lub podobieństwo między wytwarzaniem obrazu a wytwarzaniem wtórnym, kryjącym się w procesach jego używania” (Certeau, 2008, s. XXXVII).

W centrum zainteresowań Michela de Certeau znalazły się zatem czynności wykonywane przez użytkowników na „przedstawieniu” rozpowszechnionym przez kaznodziejów, nauczycieli czy propagatorów. Michel de Certeau objaśnił je na przykładzie sytuacji indiańskich plemion poddanych sukcesji hiszpańskich kolonizatorów. Choć Indianie ulegli obcej kulturze, to narzucone im czynności rytualne i prawo często stosowali w zupełnie odmienny sposób, niż oczekiwali tego najeźdźcy – podobnie jak społeczeństwa opisywane przez Michela Herzfelda kwestionowały narzucane im rozumienie zdrowego rozsądku. Indianie sprzeniewierzyli się systemowi, z którego nie mogli się wyrwać, a prawo i obyczaje ustalone z góry przez agresora obalili nie przez ich odrzucenie, „ale przez sposób ich użycia do celów i odniesień obcych wobec systemu” (Certeau, 2008, s. XXXVII). Według własnego zamysłu wykorzystali dominujący porządek – metaforyzowali go i użytkowali w sposób, który podkopywał władzę, i tym samym „wymykali się jej, chociaż jej nie porzucali” (Certeau, 2008, s. 33). Jak tłumaczył Michel de Certeau – siły Indian można poszukiwać w odmienności ich praktyk konsumpcyjnych:

[U]żytkownicy wykorzystują dominującą ekonomię kulturową, by w jej obrębie „majstrować” (*bricoler*) niezliczoną i nieskończoną liczbę przekształceń jej prawa w prawo właściwe interesom użytkowników i ich zasadom (2008, s. XXXVII).

Autor podobne „nieporozumienie” dostrzegł w kondycji zachodnich społeczeństw. Podkreślił znaczenie użytkowania przez „popularne” środowiska takich produktów, które są narzucane przez kultury propagandowe i elity wytwarzające język (Certeau, 2008, s. XXXVII).

W prowadzonych analizach nad praktykami kulturowymi Michel de Certeau największą uwagę zwrócił na sposoby „radzenia sobie” z produktami kultury. Jednostka coraz mniej zainteresowana technokra-

tycznymi systemami produkcji i coraz bardziej przez nie ograniczona próbuje się z nich bezskutecznie wyrwać. Aby je przechytrzyć, ma do dyspozycji jedynie własne „sztuczki”, podobnie jak mieli je Indianie (Certeau, 2008, s. XLVII). Stąd Michel de Certeau za cel swoich badań przyjął

[...] odnalezienie typów *operacji*, charakterystycznych dla konsumpcji, w klasyfikacji dokonanej przez jakąś ekonomię, a także rozpoznanie w owych zawłaszczających praktykach przejawów twórczości rozwijającej się tam, gdzie znika władza przyznawania sobie własnego języka (2008, s. XL).

Chodziło o sposoby działania, czyli tysiące praktyk odzyskiwania przestrzeni zagospodarowanej przez produktywistyczną ekonomię. Michel de Certeau badał codzienną kulturę jednostek i ich konsumpcję rozumianą jako sposoby praktykowania (2008, s. XVII–XVIII). Autor dążył do ujawnienia powszechnych sposobów działania, na ogół traktowanych jako pewien rodzaj oporu wobec dominującego nurtu produkcji społeczno-kulturowej (Certeau, 2008, s. XVIII). Leszek Koczanowicz trafnie zwrócił uwagę, że u Michela de Certeau

[...] obrona wolności, opór przed dominacją nie polega więc, jak u Foucaulta, na dramatycznym starciu jednostki z potężnymi siłami, u podstaw których stoi wszechobecny dyskurs racjonalności, ale raczej na wykorzystaniu niespójności tego dyskursu, stosowaniu trików i sztuczek (w tym retorycznych), które pozwolą oszukać dominujące sposoby organizacji życia społecznego i pomogą znaleźć jednostce własne, niepowtarzalne miejsce (2005, s. 85).

Tym samym – na podstawie założenia o taktycznym charakterze codziennych praktyk konsumentów – Michel de Certeau zasugerował kilka odmiennych sposobów myślenia o nich: jako trajektorie, strategie i praktyki.

3.1.4.2. PRAKTYKI KULTUROWE

3.1.4.2.1. TRAJEKTORIE I STRATEGIE

Michel de Certeau poszukiwał modelu adekwatnego do zakreślonych obszarów badań. Początkowo rozważał pojęcie trajektorii. W przywołanej pracy *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* określił tym mianem

[...] czasowy ruch w przestrzeni, to znaczy jednostkę diachronicznego następstwa przemierzonych punktów, a nie obraz, jaki owe punkty tworzą w miejscu z założenia synchronicznym lub achronicznym (Certeau, 2008, s. 36).

Trajektoria jest „transkrypcją”, w której

[c]zynność została zastąpiona zapisem (możliwym do objęcia wzrokiem), nieodwracalna seria czasowa – odwracalną linią (możliwą do czytania w obie strony), akty – śladem (Certeau, 2008, s. XLII).

[Trajektoria] się rysuje, a czas lub ruch sprowadza w ten sposób do jednej linii możliwej do objęcia spojrzeniem i odczytania w mgnieniu oka: to projekcja drogi, jaką przemierza wędrowiec, na plan miasta (Certeau, 2008, s. 36).

Jest to graf powstający w wyniku spłaszczenia i odwzorowania na planie, podlegający kontroli oka i pełniący funkcje zastępcze dla wykonywanych operacji. Trajektoria to zatem „spłaszczenie”, przekształcające czasowe połączenie miejsc w przestrzenne następstwo punktów możliwe do zapisania. Jest to odwracalny znak, zapis odczytywany w obu kierunkach, zastępujący praktykę i działanie. Nie ma więc możliwości powrotu do przeszłości, odzyskania straconych sposobności i okazji. Zamiast aktów i działań – jest ślad i pamięć. Takie rozumienie trajektorii okazało się niewystarczające do wyjaśnienia sposobów „radzenia sobie” jednostek. Trajektorie to przecież „rodzaj *qui pro quo* (jedno w miejsce drugiego) typowego dla uproszczeń, jakich funkcjonalistyczne zarządzanie przestrzenią musi dokonywać dla własnej skuteczności” – pisał Michel de

Certeau (2008, s. 36), który sięgnął po inny, bardziej adekwatny model wyjściowy, czyli rozróżnienie na strategię i taktyki.

Autor w swoich pracach dotyczących analiz życia codziennego posługiwał się pojęciem strategii, którą rozumiał jako „rachunek stosunków sił (lub manewrowanie nimi), powstający z chwilą, gdy możliwe jest wyodrębnienie podmiotu woli i władzy” (Certeau, 2008, s. 36). Za podmiot woli i władzy mogą uchodzić właściciel, przedsiębiorstwo, armia, miasto, instytucja naukowa (Certeau, 2008, s. 36). Jak pisał Andrew Blauvelt – strategię można stosować w ramach różnych struktur władzy, zarówno tych małych, jak i dużych (np. państwa, zarządu miasta i jego władz, korporacji i właściciela, instytucji naukowych czy naukowców). Strategie są zatem wykorzystywane

[...] przeciwko pewnym zewnętrznym podmiotom w celu ustanowienia zbioru relacji na rzecz oficjalnych bądź odpowiednich rozwiązań, zarówno przeciwników, konkurentów, klientów, odbiorców lub po prostu obiektów (Blauvelt, 2003, s. 18).

Wymogiem stosowania strategii jest posiadanie miejsca, które można opisać jako własne, dzięki czemu możliwe staje się regulowanie stosunków z „zewnętrznością” (Certeau, 2008, s. XLII). Leszek Koczanowicz wyjaśnił, że: „Strategia opisuje działania podejmowane z »własnego« miejsca podmiotu i ukierunkowane na relacje zewnętrzne wobec niego” (2005, s. 70). Zewnętrzność pozwala na wzajemne usytuowanie celów i zagrożeń, np. wsi w pobliżu miasta, celów i przedmiotów badań, klientów i konkurencji. Racjonalność strategiczna jest ukierunkowana na „wydzielenie z jakiegoś »środowiska« jakiejs »własności«”, czyli podmiotu, miejsca woli i władzy (Certeau, 2008, s. 36). Model strategii początkowo funkcjonował w wojskowości, a następnie został wykorzystany jako model naukowy (Certeau, 2008, s. 39). Warto dodać, że również polityczną, ekonomiczną i naukową racjonalność zbudowano na podstawie tego strategicznego wzorca (Certeau, 2008, s. XLII).

3.1.4.2.2. TAKTYKI, CZYLI SPOSOBY „RADZENIA SOBIE”

Michel de Certeau stworzył koncepcję taktyk dla uchwycenia trudno zauważalnych obszarów praktyk życia codziennego, czyli modeli działania jednostek i ich sposobów „radzenia sobie”. W przywołanej książce *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* autor skoncentrował się na „tajnych formach przybieranych przez rozproszoną, taktyczną i prowizoryczną kreatywność grup lub jednostek uprzednio już schwytanych w sieci »nadzoru«” (Certeau, 1984; za: Koczanowicz, 2005, s. 69–70). W ujęciu Michela de Certeau jednostki w swoim życiu codziennym wykorzystują niespójności systemu i obracają je na własną korzyść, w wyniku czego tworzą „sieć antydyscypliny”. Są to twórcze działania, techniki powtórnego użycia dążące do odzyskania wytworzonego systemu (Certeau, 2008, s. XLV). Te czynności Michel de Certeau zdefiniował jako taktyki, czyli

[...] taki rachunek, który nie może liczyć na to, co własne, a więc także na istnienie granicy wyróżniającej innego jako widzialną całość. Miejscem taktyki jest miejsce innego. Zakrada się do jego miejsca częściowo, nie biorąc go w całości w posiadanie, a zarazem nie mogąc utrzymać go na dystans (2008, s. XLII).

Współczesne upowszechnienie i ekspansja technokratycznej racjonalności poskutkowało mnożeniem się taktyk w lukach systemu i poza jego obszarem. „Konsumenci przekształcają się w imigrantów”, ponieważ system, w którym funkcjonują, jest – z jednej strony – zbyt rozległy, aby można było go opanować i unieruchomić, a z drugiej – zbyt ściśle kontrolowany, aby można było z niego uciec i „schronić się gdzie indziej”. Tym samym „»[g]dzie indziej« przestało istnieć” (Certeau, 2008, s. 40). Konsumenci nie pozostają jednak bierni ani bezsilni wobec systemu, lecz wprowadzają „ruchy Browna”⁴⁹ – komponują indywidualne i oryginalne

⁴⁹ Określenie pochodzi od nazwiska brytyjskiego botanika Roberta Browna, który podczas badań mikroskopowych zauważył, „że drobne ziarnka skrobi zwieszane w cieczy wykonują nieregularne, trzęsące ruchy, przypominające ruchy roju komarów albo gromady mrówek” (Smoluchowski, 1914, s. 213). Opisał je jako chaotyczne i gwałtowne.

historie na podstawie własnych kryteriów doboru fragmentów pochodzących ze zbiorów produkcji (Certeau, 2008, s. 35). Te czynności – paradoksalnie – pozostają niewidoczne i niezauważalne w „całkowicie jawnym świecie”. Nie poddają się klasyfikacjom i statystykom, ponieważ te biorą pod uwagę liczbę i umiejscowienie konsumowanych produktów: „Liczy się więc to, co używane, a nie sposoby używania”. Znaczenia nabierają ukradkowe i podstępne czynności „radzenia sobie” (Certeau, 2008, s. 35).

Taktyki nie mają własnego miejsca, wydzielonej zewnętrżności stanowiącej warunek autonomii. Nie mogą więc być niezależne od okoliczności, nie mogą gromadzić sił czy „przygotowywać podbojów” (Certeau, 2008, s. XLII). Taktyki pragną „uchwycić» możliwości zysku”, którego jednak nie zachowują, ponieważ nieustannie rozgrywają zdarzenia i czynią z nich „sposobności” (Certeau, 2008, s. XLII). Wykorzystują narzucony obszar zorganizowany przez prawo siły obcej. Taktyka...

[n]ie może utrzymać się sama dla siebie, na dystans, w pozycji odwrotu, przewidywania i zgrupowania: jest bowiem ruchem „wewnątrz pola widzenia wroga” [...] i w przestrzeni przez niego kontrolowanej. Nie ma więc możliwości stworzenia dla siebie całościowego planu działania ani ujarzmienia przeciwnika w innej, widocznej i obiektywnie istniejącej przestrzeni (Certeau, 2008, s. 37).

Taktyki są zależne od upływu czasu i miejsca, co gwarantuje im pewną mobilność oraz ułatwia chwywanie możliwości oferowanych im przez chwilę. Dostosowują się do sytuacji i wykorzystują sposobności. Taktyka...

[z]muszona jest wykorzystywać, z całą ostrożnością, braki, jakie poszczególne koniunktury ujawniają w nadzorze władzy właścicielskiej. Klusuje w nich. Zastawia pułapki. Może się znaleźć tam, gdzie nikt się jej nie spodziewa. Jest podstępem (Certeau, 2008, s. 37).

Po dalszych badaniach botanik doszedł do wniosku, że jest to dość ogólne zjawisko dotyczące nie tylko cząstek organicznych, takich jak obserwowane przez niego pyłki roślin zawieszone w wodzie, lecz także cząstek nieorganicznych zawieszonych w innych cieczach bądź gazie (Góra, 2005, s. 12).

Jak pisał Andrew Blauvelt – taktyki mogą być używane w ograniczonym zakresie. Przechwycone przez osoby przebywające w danym miejscu i chwili mogą przybierać zarówno formę psychologiczną, jak i fizyczną. Są produkowane i zarządzane przez – mające większą moc – relacje strategiczne (Blauvelt, 2003, s. 18). Michel Herzfeld koncepcję taktyk zaproponowaną przez Michela de Certeau sprowadził do jednorazowych, improwizacyjnych działań, „które rzeczywiście wywracają całą uregulowaną interakcję” (2004, s. 307).

W ujęciu Michela de Certeau taktyki „to żart »słabego« w porządku ustalonym przez »silnego«, sztuka robienia sztuczek w polu innego” (2008, s. 40). Taktyki dotyczą „przewagi »słabego« nad »silniejszym« (czyli nad osobami wpływowymi, chorobami, przemocą spraw lub porządku itd.)” (Certeau, 2008, s. XLIII). Taktyki są więc sztuką tzw. słabego, który jest zmuszony do nieustannego obracania na swoją korzyść obcych sił. Carl von Clausewitz zauważył, że potęga – wykorzystująca bogactwo posiadanych środków – jest zależna od widoczności. Polega zatem na demonstracji sił, a nie – na udawaniu (Certeau, 2008, s. 38). Słabemu pozostaje podstęp, chwytywanie sposobności, odnalezienie momentów umożliwiających połączenie różnorodnych elementów (Certeau, 2008, s. XLII). Taktyka jest więc czynnością zaadaptowaną przez jednostki zdominowane, podporządkowane, słabsze – stąd też jej oportunistyczny i defensywny charakter (Blauvelt, 2003, s. 18). Podobnie jak Carl von Clausewitz porównywał podstęp do dowcipu, czyli „żonglerki działań”, tak Michel de Certeau zauważył, że taktyka jest rodzajem żonglerki, umiejętnością robienia sztuczek i wyczucia chwili: „Jako rysy, odpryski, pęknięcia i odkrycia w obrębie systemu sposoby działania konsumentów są praktycznymi odpowiednikami dowcipów” (Certeau, 2008, s. 38).

3.1.4.2.3. TAKTYCZNY CHARAKTER PRAKTYK KULTUROWYCH

Michel de Certeau objaśnił taktyczny charakter codziennych praktyk, takich jak chodzenie, mówienie, czytanie, mieszkanie, robienie zakupów, jeżdżenie, gotowanie. Okazuje się, że te praktyki mają wiele wspólnego z podstępami, sztuczkami, fortelami, manewrowymi ruchami i atakami

z zaskoczenia. Za zwięzłą egzemplifikację taktyki może posłużyć aktywność gospodyni robiącej zakupy w supermarkecie. Kobieta porównuje różnorodne dane i zmienne: oczekiwania, nastroje i upodobania domowników, zapasy żywności, ceny artykułów, i jednocześnie poddaje analizie możliwość ich połączenia z produktami znajdującymi się w domu (Certeau, 2008, s. XLII). Również taka czynność jak czytanie bardziej wiąże się z wytwarzaniem niż gromadzeniem. U Michela de Certeau czytanie gazety bądź telewizji stanowi ośrodek dzisiejszej kultury i jej konsumpcji. Jak zaznaczył:

Czytanie (obrazu lub tekstu) zdaje się stanowić skrajny przejaw bierności charakteryzującej konsumenta, którego w „społeczeństwie spektaklu” zamieniono w obserwatora (troglodytę lub nomada) (Certeau, 2008, s. XLIV).

Bierny charakter czytania autor przeciwstawił twórczej czynności czytelniczej mającej cechy „skrytego wytwarzania”. Czynność czytelnicza to

[...] błędzenie po stronie, przetwarzanie tekstu za pomocą wędrującego wzroku, wymyślanie, albo przewidywanie, znaczeń na podstawie kilku słów, przeskakiwanie zapisanych przestrzeni, prowizoryczny taniec (Certeau, 2008, s. XLIV).

Czytelnik „klusuje” w tekście innego, przemycą do niego własne historie, zawłaszczenia i przyjemności, jest do niego przenoszony i „pomnaża się w nim”. Słowa stanowią ujścia dla podstępnie przemycanych „niemych historii”. Czytany tekst zmienia się w grę przestrzeni, w miejscu należącym do autora pojawia się inny świat czytelnika: „tekst może być zamieszkiwany jak wynajęty apartament”. Własność innego zostaje przekształcona w „miejsce nawiedzone przez przechodnia” (Certeau, 2008, s. XLIV). Czynność czytelnicza staje się metaforą i kombinacją, ale jest także „wynajdowaniem” pamięci. „To, co czytane, przekształca się w to, co zapamiętane” (Certeau, 2008, s. XLIV). Czynności czytelnicze wiążą się z utraceniem chwil w czasie czytania. Ponadto czytelnik nie może ochronić się przed niszczącym działaniem czasu, zetraca się w tekście,

zapomina o sobie oraz z czasem zapomina o tym, co przeczytał (Certeau, 2008, s. XLIV).

Podobne zawłaszczenia, kombinacje i fortele mają miejsce w przypadku praktyk zamieszkiwania, chodzenia czy mówienia: lokatorzy wypełniają wynajęte miejsce własnymi zachowaniami i wspomnieniami, przechodnie zapełniają ulice własnymi sprawami i pragnieniami, rozmówcy przemycają do oficjalnego języka własne cechy:

Rozmowa jest prowizorycznym i zbiorowym wynikiem kompetencji w sztuce manipulowania „frazesami” i wykorzystywaniem nieuchronności zdarzeń, tak aby stały się one „mieszkalne” (Certeau, 2008, s. XLV).

Czynnikiem, który sprawia, że twórczość jednostek pozostaje niewidoczna, jest panujący porządek, wspierający produkcję (Certeau, 2008, s. XLV). Zdaniem Michela de Certeau ten porządek można porównać do zbioru reguł metrycznych oraz rymów dawniej służących poetom i zachęcających ich do samodzielnych poszukiwań, czy też przeinaczeń podczas wygłaszanych improwizacji. Sztuka czytania nie stanowi zatem sztuki bierności. Bliżej jest jej do innowacyjnej sztuki średniowiecznych twórców, która przedostała się do tekstu i pojęć tradycji:

Współczesne procedury konsumpcyjne, powiązane ze strategiami nowoczesności (które utożsamiają tworzenie z wypracowywaniem własnego, kulturowego lub naukowego języka), zdają się stanowić przebiegłą sztukę „lokatorów”, wystarczająco przezornych, aby do tekstu stanowiącego prawo przemycić tysiące własnych zmian (Certeau, 2008, s. XLV).

Obecnie – jak zaznaczył Michel de Certeau – tekst stanowiący prawo nie wywodzi się (tak jak dawniej) z tradycji, lecz został narzucony przez pokolenie przynależące do produktywistycznej technokracji. W ten sposób księga przestała pełnić swoją dawną funkcję i nie stanowi już prawa. Dziś „tekstem, pismem anonimowego prawa produkcji” staje się całe społeczeństwo (Certeau, 2008, s. XLV).

Ważne miejsce w rozważaniach Michela de Certeau zajmuje język. Konsumenci, chociaż wykorzystują słownictwo funkcjonujące w obrębie

istniejących języków (np. gazety, telewizji, planów urbanistycznych czy supermarketów), sami także tworzą nieoczekiwane zdania pojawiające się w „miejscach uporządkowanych przez techniki organizujące systemy” (Certeau, 2008, s. 35). Są to taktyki wykraczające poza system, „dryfujące” w nim, odpowiadające celom i pragnieniom. Panujące grupy narzucają użytkownikom języka, którzy jednocześnie nie są jego wytwórcami, ponieważ zasób wiedzy i symboliki:

Język wytworzony przez jakąś kategorię społeczną ma władzę rozszerzania swych podbojów na rozległe otaczające go obszary, „pustynie”, na których nic podobnie wyrażonego wydaje się nie istnieć, ale gdzie wpada on w pułapkę asymilacji, zastawionej przez gąszcz procedur powodujących, że jego własne zwycięstwa skrywają go przed okupantem (Certeau, 2008, s. 33).

Pomimo to język staje się przedmiotem manipulacji użytkowników. Służy im jako tło do ich uporczywych, sprytnych i codziennych praktyk. Zatem „spektakularna przewaga” narzuconego języka może być jedynie złudzeniem, a popularyzacja bądź degradacja określonej kultury może okazać się „karykaturalnym i niecałkowitym przejawem rewanżu, jaki taktyki użycia biorą nad dominującą władzą produkcji” – jak pisał Michel de Certeau (2008, s. 33). Tym samym konsument nie może być klasyfikowany zależnie od nabywanych handlowych czy medialnych produktów, ponieważ

[...] między nim (tym, który się nimi posługuje) a owymi produktami (wskaźnikami narzuconego „porządku”) istnieje większe lub mniejsze odchylenie będące wynikiem czynionego z nich użytku (Certeau, 2008, s. 33).

Kolejny ważny element w analizach języka prowadzonych przez Michela de Certeau obejmują akty wypowiedzania. Autor odróżnił akt mówienia od kompetencji językowej, a przewagę przyznał temu pierwszemu. Jak zaznaczył – to właśnie akt językowy odznacza się taktycznym charakterem. Akt językowy działa

[...] na polu systemu językowego; uruchamia proces *zawłaszczania*, lub odzyskiwania, języka przez mówiących; ustanawia *teraźniejszość* odnosząc się do chwili i do miejsca; wreszcie sytuuje *umowę z innym* (współrozmówcą) w sieci miejsc i relacji (Certeau, 2008, s. XXXVII).

Znajomość języka i posiadanie kompetencji językowej nie są tożsame z „realizacją aktu językowego” (Certeau, 2008, s. XXXVII). „Język jest rzeczywisty wyłącznie w akcie mówienia” (Certeau, 2008, s. 34). Ponadto badania nad użyciem języka zakładają konieczność odwołania się do kontekstu wypowiedzania słów i zdań, bez którego nie jest możliwe określenie ich znaczenia:

„Konteksty użycia” (*context of use*), uzależniając akt od okoliczności, odwołują się do cech określających akt mówienia (*acte de dire*) – czyli praktykę języka – i są jego skutkami (Certeau, 2008, s. 34).

Cechy aktu mówienia, a więc jednostkowe użycie języka i wykonywane na nim operacje, są ściśle związane z kontekstem ich powstania, który tworzą konkretne okoliczności, takie jak chwila obecna. Zatem odrywanie wypowiedzania od współtworzących go okoliczności zdaje się niezasadne (Certeau, 2008, s. 34). Michel de Certeau przekonywał, że taktyczny charakter aktu mówienia można odnaleźć także w praktykach niejęzykowych, takich jak chodzenie, mieszkanie, gotowanie – pod warunkiem uznania ich za przejawy konsumpcji (2008, s. 34).

Trafnym podsumowaniem rozważań nad taktycznym charakterem sposobów działania konsumentów w stechnokratyzowanym i rządzonego przez produktywistyczną ekonomię społeczeństwie są słowa Witolda Gombrowicza, przywołane przez Michela de Certeau:

[...] „gdy się nie ma, co się lubi, to się lubi, co się ma”: „ja, pan rozumie, musiałem coraz bardziej do drobnych przyjemności się uciekać, takich na boczku, prawie niewidocznych [...] nie ma pan pojęcia, jak się od takich drobnostek ogromnieje, wprost nie do wiary, człowiek się rozrasta” (Gombrowicz, 1971; za: Certeau, 2008, s. XLVII).

Jak pisała Lucy Giard – Michel de Certeau kierował się „odrzuconiem powszechnych twierdzeń o bierności konsumentów i masowym charakterze ich działań” (Giard, 2008, s. XXVI). W jego ujęciu życie codzienne nie wymusza uległości jednostki, ponieważ ta stosuje właściwe sobie taktyki, by twórczo poruszać się w systemie, przechytrzyć go i oszukać. Innymi słowy: „Wynajdowanie codzienności to tysiąc sposobów »klusowania«” (Certeau, 2008, s. XXXVI).

Z kolei Andrew Blauvelt zauważył, że badania Michela de Certeau w zakresie „sztuk działania” opierały się na jego przekonaniu o istnieniu twórczego oporu zwykłych ludzi – pomimo represyjnego charakteru struktur nowoczesnego społeczeństwa (Blauvelt, 2003, s. 18). Koncepcja taktyk opracowana przez Michela de Certeau zdaje się mieć znaczący potencjał analizowania zachowań dzieci i dorosłych jako podmiotów kształtujących dziecięce zewnętrzne przestrzenie i miejsca zabaw.

3.1.4.2.4. STRATEGIE A TAKTYKI

Jako pewnego rodzaju podsumowanie rozumienia – przez Michela de Certeau – kluczowych pojęć w jego autorskiej aparaturze badawczej warto przywołać różnice między strategiami a taktykami. Chodzi m.in. o rodzaje podejmowanych operacji i o stosunek do czasu w odniesieniu do miejsc. Strategie mogą wytwarzać, porządkować i narzucać miejsca. Z kolei taktyki „mogą, co najwyżej, je wykorzystywać, manipulować nimi oraz je »przechwytywać«” (Certeau, 2008, s. 30). Taktyki nie podporządkowują się miejscu i nie są przez nie określane. Z kolei strategie sprowadzają relacje czasowe do relacji z miejscem:

[C]zynią to poprzez analityczne przyznanie jednego własnego miejsca każdemu z elementów oraz poprzez kombinatoryczną organizację ruchów właściwych dla jednostek lub zespołów jednostek (Certeau, 2008, s. 38–39).

Strategie odnoszą się do relacji z miejscem i opisują zespoły miejsc fizycznych, w których rozkładają się siły (Certeau, 2008, s. 39).

Kolejna różnica między taktykami a strategiami odnosi do rodzajów działania i sposobów rozumienia czasu:

[S]trategie stawiają na opór, jaki „ustanowienie jakiegoś miejsca” wykazuje wobec zużycia spowodowanego przez czas; taktyki natomiast stawiają bardziej na zręczne wykorzystanie czasu, na sposobności, jakie stwarza czas, oraz na grę, jaką zapoczątkowuje on u podstaw władzy (Certeau, 2008, s. 39).

Taktykę od strategii odróżnia także ich stosunek do władzy. Podczas gdy

[p]ozbawioną własnego miejsca i wizji całości, ślepą, a zarazem przenikliwą, jak w bezpośrednim starciu, oraz sterowaną przez przypadek, taktykę charakteryzuje *nieobecność władzy*, strategia [...] zawsze opiera się na założeniu istnienia jakiejś władzy (Certeau, 2008, s. 38).

Z kolei strategie „postulując miejsce władzy (własność własnego), wypracowują miejsca teoretyczne (systemy i dyskursy całościowe)” (Certeau, 2008, s. 38–39). Strategie ze wspierającą je władzą zawsze łączą pewne relacje, często ukryte za ich „obiektywnymi kalkulacjami” – władza utrzymuje się dzięki posiadaniu własnego miejsca bądź instytucji (Certeau, 2008, s. XLIII).

ROZDZIAŁ IV

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ



ul. Włodzimierz Łoboski

4.1. ZAŁOŻENIA, CELE I PROBLEMY BADAŃ

Badania własne wpisują się w złożoną problematykę studiów nad dzieckiem i dzieciństwem. Za **przedmiot badań** uznano **zewnętrzne przestrzenie i miejsca zabaw dzieci**, oglądane z dwóch perspektyw: dziecięcych doświadczeń oraz kulturowych praktyk. W odniesieniu do rozróżnienia na przestrzeń i miejsce, sformułowanego przez Tuana (1987, s. 4), jest zasadne uwzględnienie obu tych kategorii w przedmiocie badań, który tworzą – z jednej strony –przestrzenie nieoswojone i dopiero odkrywane przez dzieci, a z drugiej – miejsca poznane, oswojone i traktowane przez nie jako intymne. Przedmiot badań sformułowano w liczbie mnogiej⁵⁰, co jest konsekwencją umiejscowienia badań w paradygmacie „nowej” socjologii dzieciństwa (James, Prout, 2008) – przez taki zabieg implikuje się postrzeganie dzieciństwa w kategoriach społeczno-kulturowego konstruktu zależnego od czasu, miejsca, warunków historycznych, kulturowych, społecznych czy ekonomicznych. Opisane podejście sprzyja otwartości na wiele różnorodnych znaczeń badanych wątków oraz zapobiega zubożeniu i ograniczeniu horyzontów badawczych.

Cel badań odnosi się do ich jakościowych modeli. Autorka ukierunkowała swoje działania nie tyle na weryfikowanie cech obiektów i procesów, ile na przyglądanie się procesom społecznego konstruowania rzeczywistości, doświadczeń i znaczeń (Denzin, Lincoln, 2009, s. 34). Ze

⁵⁰ Istotną egzemplifikację wykorzystania liczby mnogiej w nawiązaniu do pojęcia przestrzeni stanowiły badania nad dziecięcymi przestrzeniami zabaw podjęte przez Alison Clark i Petera Mossa (2008).

względu na interpretacyjny charakter badań własnych oraz dwojakość towarzyszących im perspektyw cele badawcze określiła jako:

- **próbę poznania i zrozumienia** dziecięcych doświadczeń zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw oraz kulturowych praktyk kształtowania tych przestrzeni i miejsc;
- **krytyczne przyjrzenie się** wielowymiarowej rzeczywistości społeczno-kulturowej kryjącej się za dziecięcymi doświadczeniami zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw oraz za kulturowymi praktykami ich kształtowania.

W nawiązaniu do podejmowanej problematyki, przedmiotu i celu badań sformułowała dwa główne problemy badawcze:

- **Jakie są dziecięce doświadczenia zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw – na przykładzie wybranych podwórek Przedmieścia Oławskiego we Wrocławiu?**
- **Jakie są kulturowe praktyki kształtowania dziecięcych zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw – na przykładzie wybranych podwórek Przedmieścia Oławskiego we Wrocławiu?**

Podczas gdy pierwszy główny problem badawczy *stricte* odnosi się do doświadczeń dzieci, drugi nawiązuje do sposobów działania zarówno dzieci, jak i dorosłych. Tym samym dzieci – podobnie jak dorośli – uznano za pełnoprawnych autorów praktyk kulturowych. Takie podejście ma swoje uzasadnienie w koncepcji interpretatywnej reprodukcji Williama Corsaro. Dzieci przez swoje codzienne działania tworzą – z jednej strony – własne kultury rówieśnicze, z drugiej natomiast – przyczyniają się do przeobrażeń kultury dorosłych. Zatem charakter podejmowanych przez nie działań wiąże się nie tyle z biernym podleganiem oddziaływaniom innych osób, ile z negocjowaniem tych oddziaływań oraz z nadawaniem im własnych znaczeń. Dzieci przez swoje czynności wytworzają własną, unikatową i oryginalną kulturę codzienności (Corsaro, 2015, s. 24–26). Ponadto – jak wskazała Mary J. Kehily – kultura jest formą działania: „nie jest ona jedynie czymś, co ludzie posiadają, ale też

czymś, co robią” (2008, s. 25). Badaczka wskazała na rozumienie kultury zaproponowane przez Raymonda Williamsa, którego zdaniem „kultura jest czymś zwyczajnym”, „sposobem życia” mającym sens dla członków własnych społeczności (Kehily, 2008, s. 25).

Sformułowane problemy badawcze, choć wyraźnie rozgraniczone na potrzeby badań, są komplementarne – nie tyle okazują się rozłączne, ile uzupełniają się i przenikają. Nie sposób wszakże przyglądać się dziecięcym doświadczeniom zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw z pominięciem znaczenia działań dorosłych, którzy również użytkują je i kształtują. Podobnie – nie sposób analizować kulturowych praktyk kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw bez uwzględnienia doświadczeń dzieci. Dzięki takiemu zaplanowaniu badań autorka mogła rzetelnie przyrzeć się złożonej rzeczywistości społeczno-kulturowej z perspektywy odsłaniającej dziecięcy punkt widzenia oraz z perspektywy ukazującej symboliczną funkcję przestrzeni i miejsc zabaw.

Czynnością wspomagającą udzielenie odpowiedzi na główne problemy badawcze jest ich uszczegółowienie. W nawiązaniu do pierwszego głównego problemu badawczego inspirowano się dorobkiem Rogera Harta (1979) w zakresie prowadzenia badań nad dziecięcymi doświadczeniami przestrzeni zabaw oraz późniejszymi interpretacjami tego dorobku (Clark, 2005). Na tej podstawie autorka sformułowała następujące **szczególne problemy badawcze**:

- **Jakie zabawy podejmują dzieci w zewnętrznych przestrzeniach i miejscach?**
- **Jaki jest emocjonalny kontekst użytkowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci?**
- **Jaka jest wiedza dzieci na temat zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw?**
- **Jakie są dziecięce sposoby kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw?**

Aby sprecyzować drugi główny problem badawczy, autorka odniosła się do wybranych elementów koncepcji Michela de Certeau (2008) dotyczących: sposobów użytkowania przestrzeni i miejsc zabaw dzieci

przez dorosłych, taktyk stosowanych przez dzieci w tych przestrzeniach i miejscach oraz relacji między „słabym” a „silnym”. W efekcie sformułowała następujące **szczegółowe problemy badawcze**:

- **Jakie są sposoby kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dorosłych?**
- **Jakie są sposoby kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci?**⁵¹
- **Jakie są sposoby działania „silnego” (czyli dorosłych) wobec „słabego” (czyli dzieci)?**
- **Jakie są sposoby działania „słabego” na podwórkach, czyli jakie taktyki stosują dzieci?**

Problematyka opisywanych badań ma charakter interdyscyplinarny, zwłaszcza w odniesieniu do nauk humanistycznych, społecznych oraz do badań nad dzieckiem i dzieciństwem⁵². Wiktor Żłobicki zwrócił uwagę na konieczność zacieśniania dialogicznych związków pedagogiki z takimi dyscyplinami nauki jak filozofia, antropologia, psychologia czy socjologia (2011, s. 105).

W swoich badaniach autorka odwołała się do wiedzy z zakresu:

- pedagogiki – a przede wszystkim pedagogicznych koncepcji dziecka i dzieciństwa, teorii wychowania, teorii uczenia się, modeli pracy z małym dzieckiem, pedagogiki miejsca, teorii zabawy, krytycznych koncepcji pedagogicznych, animacji w pracy pedagoga;
- socjologii – a zwłaszcza socjologii miasta, społecznych ujęć środowiska miasta, dzielnic i podwórka, socjologicznych ujęć prze-

⁵¹ Problem badawczy nazwany pytaniem o dziecięce sposoby kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw, wynikający z pierwszego głównego problemu dotyczącego dziecięcych doświadczeń, jednocześnie zawiera się w problemie związanym z problematyką kulturowych praktyk. Dlatego autorka podjęła próbę udzielenia wspólnej odpowiedzi na oba problemy.

⁵² O interdyscyplinarności badań w ujęciu istotnym dla tej pracy pisali: Leszek Koczanowicz (2011), Wiktor Żłobicki (2011), Marta Kowalczyk-Wałędiak (2011).

- strzeni, społecznych teorii wytwarzania przestrzeni, a także następujących teorii: nierówności społecznych, reprodukcji kulturowej, pracy socjalnej, społeczności lokalnych i rozwoju lokalnego, a ponadto – socjologicznych koncepcji środowiska wychowania oraz „nowej” socjologii dzieciństwa;
- antropologii – w szczególności teorii kultury, teorii praktyk kulturowych, koncepcji doświadczenia, fenomenologii przestrzeni, teorii wytwarzania przestrzeni, społeczno-kulturowych ujęć dziecka i dzieciństwa, podejścia etnograficznego w badaniach, pracy terenowej, gromadzenia i analizy danych etnograficznych, antropologii wizualności.

W badaniach własnych autorka uwzględniła także wiedzę wytworzoną w zakresie społeczno-kulturowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem, które same w sobie stanowią interdyscyplinarny twór. Również niektóre z przytoczonych ujęć, np. społeczne teorie wytwarzania przestrzeni, pedagogika miejsca czy teorie rozwoju lokalnego, wyraźnie czerpią wiedzę z różnych (sub)dyscyplin naukowych. Autorka swoje rozważania koncentruje zatem wokół teoretycznych ujęć: pedagogicznych i społeczno-kulturowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem, pedagogicznych i społecznych teorii przestrzeni oraz zabawy, antropologicznych koncepcji praktyk kulturowych i doświadczenia.

Prowadzone badania są umocowane w paradygmacie interpretatywnym oraz w paradygmacie badań kulturowych. Zdaniem metodologów: Normana K. Denzina i Yvonny Lincoln, badania kulturowe cechuje wieloogniskowość. W ujęciu humanistycznym nacisk kładzie się na przeżyte doświadczenia i nadawane znaczenia, co odpowiada perspektywie autorki. Z kolei w ujęciu strukturalnym w większej mierze eksponuje się uwarunkowania strukturalne i materialne – stąd zaobserwowane zjawiska autorka poddała analizom w odniesieniu do rzeczywistości, w której istnieją (Denzin, Lincoln, 2009, s. 53). Jak zaznaczyli przywołani metodolodzy – oba ujęcia są potrzebne. Istotny jest także ich krytyczny charakter: ten paradygmat „korzysta z metod strategicznie, to znaczy traktuje jego zasoby zrozumienia i sprzeciwienia się lokalnym strukturom dominacji” (Denzin, Lincoln, 2009, s. 54).

4.2. STRATEGIE I METODY BADAŃ

W badaniach zastosowano triangulację, która objęła zarówno strategie badawcze, jak i metody prowadzenia badań. Ten zabieg miał na celu pogłębienie eksplorowanych perspektyw, poszerzenie obszaru wiedzy i podniesienie jakości realizowanych badań. Strategie badawcze autorka oparła na badaniach etnograficznych oraz badaniach z dziećmi.

W nawiązaniu do **pierwszego głównego problemu badawczego**, dotyczącego dziecięcych doświadczeń przestrzeni i miejsc zabaw, wykorzystano metodę etnograficznej pracy w terenie, bazującą na obserwacji uczestniczącej. Michael Angrosino wskazał na trzy podstawowe strefy umiejętności badacza terenowego: obserwację, prowadzenie wywiadów i analizę danych (2010, s. 81). Ważny element tego typu badań to wywiad etnograficzny, który często przyjmuje formę konwersacji. Jego charakter jest

[...] typowo „otwarty” – toczy się w formie rozmowy i nawarstwiających się w jej trakcie dygresji, mogących otwierać nowe ścieżki analizy, których badacz wcześniej wcale nie brał pod uwagę (Angrosino, 2010, s. 89).

Wywiad tego typu często jest prowadzony przez badacza w trakcie obserwacji uczestniczącej z członkami badanej społeczności.

W celu odkrycia dziecięcych punktów widzenia zastosowano elementy tzw. podejścia mozaikowego, wykorzystywanego w badaniach z dziećmi. Do cech charakterystycznych tego podejścia zalicza się:

- ujęcie wielometodyczne – wykorzystanie zróżnicowanych metod i technik badawczych w celu poznania odmiennych „głosów i języków” dzieci;
- założenie o partycypacyjnym udziale dzieci w badaniach – postrzeganie dzieci jako ekspertów we własnym życiu i ich sprawach oraz aktywnych aktorów życia społecznego;
- refleksyjność – namysł nad interesującym badacza zjawiskiem z różnych perspektyw: badacza, dzieci, opiekunów, rodziców, wychowawców – determinujący wielowymiarową interpretację;

- elastyczność i łatwość w adaptacji – możliwość zastosowania metody w różnych środowiskach i instytucjach;
- skupienie uwagi na doświadczeniach dzieci;
- praktyczne aplikacje – możliwość późniejszego wykorzystania opracowanych wyników w badanej rzeczywistości (Clark, Moss, 2011).

Do elementów podejścia mozaikowego, najczęściej stosowanych na etapie gromadzenia danych, należą: obserwacja, wywiady, technika wykonywania zdjęć, map, książek i albumów przez dzieci, prowadzenie wycieczek przez dzieci, a także dyskusja i wywiady na podstawie zdjęć, prac i czynności wykonywanych przez dzieci (Clark, Moss, 2011).

W nawiązaniu do **drugiego głównego problemu badawczego** autorka również posłużyła się etnograficzną pracą terenową w celu obserwacji podwórkowego życia mieszkańców Przedmieścia Oławskiego. Drugą zastosowaną metodą były częściowo ustrukturyzowane, jakościowe wywiady badawcze z osobami dorosłymi kształtującymi przestrzeń i miejsca dziecięcych zabaw. W ujęciu, którego autorem był Steinar Kvale, prowadzenie jakościowego wywiadu badawczego przybiera formę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, zorientowanego na życie badanych i służącego „zrozumieniu głównych wątków dotyczących świata życia ujmowanego z perspektywy samych podmiotów” (2010, s. 42). Zatem przedmiot wywiadu stanowią wybrane elementy świata życia badanych osób.

Podczas gdy etnograficzne strategie i metody badań zostały dobrze rozpoznane oraz szeroko przedstawione w literaturze krajowej, to aspekty związane ze specyfiką prowadzenia badań z dziećmi wciąż są mało eksplorowane. W dalszej części przedstawiono wątki z nimi związane istotne dla badań własnych.

4.2.1. SPECYFIKA PROWADZENIA BADAŃ Z DZIEĆMI

Prowadzenie badań z dziećmi jest złożoną czynnością, od badacza wymagającą postawy otwartej, nienarzucającej się i niedominującej. Pia Christensen i Allison James (2003a) w publikacji *Research with Children*.

Perspectives and Practices (Badania z dziećmi. Perspektywy i praktyka) podkreśliły założenia metodologiczne szczególnie ważne dla praktyki prowadzenia społeczno-kulturowych analiz dziecka i dzieciństwa. Te założenia odnoszą się do specyfiki metod badawczych stosowanych w badaniach tego typu.

Po pierwsze – jak zauważyły redaktorki –

[...] prowadzenie badań z dziećmi niekoniecznie musi pociągać za sobą stosowanie określonych metod badawczych – [...] dzieci, podobnie jak dorośli, mogą uczestniczyć zarówno w wywiadach ustrukturalizowanych, jak i nieustrukturalizowanych; wypełniać kwestionariusze; mogą też na swoich własnych warunkach pozwolić uczestnikowi-obszernikowi przyłączyć się do ich codziennego życia (Christensen, James, 2003a, s. 2).

Autorki zakwestionowały konieczność tworzenia specjalnej metodologii, która skuteczniej niż inne uwrażliwiałaby badacza na potrzeby dzieci. Podejście metodologiczne powinno wynikać z kontekstu badań oraz być dostosowane do możliwości określonej grupy badawczej. W tym ujęciu twierdzenie o istnieniu pewnej metodologii przyporządkowanej jedynie badaniom z dziećmi traci swoją zasadność (Christensen, James, 2003a, s. 2).

Po drugie – Pia Christensen i Allison James wskazały, że

[...] tradycyjnie, dzieciństwo i życie dzieci były badane wyłącznie z perspektywy dorosłych opiekunów tych dzieci i tym samym ukazują punkt widzenia dorosłych i ich rozumienie sytuacji dzieci (2003a, s. 2).

Z upływem czasu tego typu badaniom przeciwstawiono perspektywę skoncentrowania się na dziecku (ang. *child-centered*). W jej ramach przyjrano się szczególnym cechom odróżniającym dzieci od dorosłych, co poskutkowało koniecznością uwzględnienia w projektowanej procedurze badawczej specyficznych cech rozwojowych dzieci, np. ich społecznego i kognitywnego rozwoju (Christensen, James, 2003a, s. 2).

Po trzecie – Pia Christensen i Allison James stwierdziły, że relatywnie nowa tradycja badań nad dzieckiem i dzieciństwem nie może bazować

na prostym, powszechnie uznawanym podziale na świat dzieci i świat dorosłych. Strategia przyjęta przez badacza, wraz z wybranymi przez niego metodami, powinna zostać dostosowana do możliwości i potrzeb uczestników zaproszonych do badań, społecznego i kulturowego kontekstu oraz specyfiki problemów badawczych. Oznacza to, że wiek uczestników badań nie powinien determinować stosowanej metodologii (Christensen, James, 2003a, s. 3). Ponadto Allison James, Chris Jenks i Alan Prout zauważyli, że wybór określonej grupy wiekowej osób badanych, dokonywany przez badacza, jest często motywowany osobistymi przekonaniem na temat możliwości efektywnego zaangażowania się członków tej grupy w badania. Badacze dobierają badanych na podstawie przeświadczenia o poziomie kompetencji do uczestniczenia w zaplanowanych badaniach. W tym kontekście dzieci nierzadko kategoryzuje się jako niewystarczająco dorosłe i niewystarczająco dojrzałe do udzielenia satysfakcjonujących odpowiedzi. To dowodzi, że dobór grupy badawczej zazwyczaj wynika z poglądów na temat możliwości rozwojowych dzieci, a nie – z faktycznej dociekliwości poznawczej lub potrzeby zrozumienia różnorodności dziecięcych doświadczeń, w zależności od ich wieku czy pochodzenia społecznego i kulturowego (James i in., 1998, s. 174). Dlatego młodsze dzieci są stosunkowo rzadko zapraszane do badań. Takie postępowanie jest także związane z powszechnie panującym przekonaniem o dziecięcych trudnościach w pisaniu, czytaniu, logicznym myśleniu czy sprawnym komunikowaniu się. Młodszym dzieciom nie proponuje się wypełnienia kwestionariusza ankiety bądź udzielenia obszernego wywiadu. Ponadto dorośli na ogół nie uznają dzieci za kompetentnych i odpowiedzialnych współmieszkańców oraz współobywateli. Dzieci przeważnie nie pyta się o zdanie w sprawach dotyczących lokalnego czy globalnego środowiska, a ich poglądy w większości przypadków nie są uwzględniane w polityce społecznej. Są zatem grupą często pomijaną w codziennej praktyce społecznej uzależnionej od postępowania dorosłych. Autorka niniejszej pracy kontestuje takie usytuowanie dzieci w życiu społecznym – oto, dlaczego dążyła do umożliwienia im zabrania głosu w debacie nad przestrzeniami i miejscami ich życia oraz zabawy, zdominowanej przez dorosłych na ogół podejmujących decyzje w „najlepszym interesie dziecka” (Prout, James, 2008, s. 29).

4.2.2. TYPOLOGIE BADAŃ Z DZIEĆMI

Charakter i sposoby prowadzenia badań z dziećmi ciągle się zmieniają i zależą od bieżącej polityki państwa oraz od dominujących kierunków teoretycznych. Na dwojaki sposób do tego typu badań wskazały Pia Christensen i Allison James. W pierwszym ujęciu dzieci uznaje się za przedmiot badań, w drugim natomiast – za ich podmiot. Jak zaznaczyły autorki: pierwsze ujęcie było powszechnie wykorzystywane przez psychologów rozwojowych w XIX i XX wieku, natomiast drugie stało się bardziej popularne pod koniec XX wieku, kiedy można było zaobserwować rozwój społeczno-kulturowych badań nad dzieckiem (Christensen, James, 2003a, s. 2–3). Również Martin Woodhead i Dorothy Faulkner (2003) analizowali różne podejścia do prowadzenia badań z dziećmi. Autorzy przyjrzeni się zmaganiom psychologów w definiowaniu roli i statusu dzieci w badaniach psychologicznych. Stwierdzili, że dzieci początkowo uważano za obiekt obserwacji i eksperymentów psychologicznych, następnie – za podmiot badań, aż w końcu – za ich uczestników (Woodhead, Faulkner, 2003, s. 18).

Refleksję nad różnorodnością ról przydzielanych dzieciom w trakcie badań podjęła Mary Kellett (2010). Autorka wskazała na cztery typy badań uwzględniających relacje między badaczem a badanymi. Wyróżniła badania: *nad* dziećmi, *na temat* dzieci, *z* dziećmi oraz prowadzone *przez* dzieci. W badaniach pierwszego typu dzieci uznaje się za obiekt badań. Dorośli – badacze na ogół sprawują absolutną władzę nad dziećmi – badanymi: w ten sposób znacznie nadużywają swoich kompetencji. Dochodziło do tego w badaniach prowadzonych przez psychologów rozwojowych na wczesnych etapach kształtowania się tej subdyscypliny (Kellett, 2010, s. 84). Ten typ badań odpowiada przedmiotowemu podejściu, który zdefiniowały Pia Christensen i Allison James (2003a, s. 2–3). Drugi typ badań reprezentują studia ukazujące różnorodność obrazów dziecka i dzieciństwa. Tu dzieci – jako osoby badane – nie są tak jednoznacznie nadużywane jak w badaniach *nad* dziećmi. Jednak w dużej mierze to badacz realizuje własny interes i czerpie korzyści z badania – uzyskuje informacje od dzieci, chociaż w zamian nie oferuje im niczego. Istotnym elementem badań *na temat* dzieci staje się

porozumienie między badaczem a badanymi, polegające na zbudowaniu wzajemnego zaufania i szacunku. Jak zauważyła Mary Kellett: „Dzieci mogą mieć obawy związane z kontaktem i udzielaniem wywiadów osobom, których się boją, które wydają się być im podejrzane bądź przez które są lekceważone” (2010, s. 86). Trzeba jednak pamiętać, że prawidłowe relacje między badaczem a badanymi nie powinny polegać na byciu „najlepszymi przyjaciółmi”. Egzemplifikacjami badań na temat dzieci stały się studia nad dzieckiem i dzieciństwem rozumianymi jako społeczno-kulturowe konstrukty (Kellett, 2010, s. 86). Jest to także odpowiednik drugiego typu badań wyróżnionego przez Pię Christensen i Allison James. W ramach badań trzeciego typu dzieci często pełnią funkcję współbadaczy bądź aktywnie uczestniczą w działaniach zaplanowanych i zorganizowanych przez dorosłych. W ten sposób dorośli, w trakcie całego procesu badawczego, znajdują się w pozycji współuczących się. Ważną kwestią jest nawiązanie porozumienia oraz zbudowanie wzajemnego zaufania i szacunku. Dzieci powinny zostać poinformowane o celu badań, o charakterze ich uczestnictwa w badaniach oraz o roli pełnionej przez dorosłego – badacza. Jednym z przykładów badań z dziećmi są partycypacyjne badania w działaniu (Participatory Action Research, PAR), mające na celu rozpoznanie problemów społeczności lokalnej i wywołanie pożądanej zmiany społecznej przy zaangażowaniu tej społeczności (Kellett, 2010, s. 88). Dopiero w badaniach prowadzonych przez dzieci (czwarty typ spośród wskazanych przez Mary Kellett) dzieci uznaje się za pełnoprawnych badaczy. Kluczowe są dwa założenia: jedno dotyczy odgrywania przez dzieci eksperckiej roli w ich życiu, a drugie – możliwości podejmowania przez nie decyzji oddziałujących na ich życie i wywołujących realne zmiany. Wyróżnikami badań prowadzonych przez dzieci okazują się wysoki poziom sprawczości oraz zakres władzy oddany w ich ręce. Dzieci mają realną moc decydowania o własnych badaniach, chociażby w zakresie samodzielnego określenia tematyki badań, sformułowania problemów badawczych, wyboru metod czy aktywnego zaangażowania się w analizę danych. Ponadto w badaniach prowadzonych przez dzieci uwzględnia się dwa rodzaje relacji między badaczami a badanymi. Pierwsza relacja obejmuje dzieci – badaczy i dorosłych mających za

zadanie udzielić im wsparcia, druga dotyczy dzieci – badaczy i dzieci – badanych. Należy podkreślić, że te rodzaje relacji znacznie się różnią od wskazanych wcześniej, typu: dorośli – badacze i dzieci – badani. Dorośli udzielający wsparcia przygotowują dzieci do badań: dostarczają im odpowiednie materiały i pomagają w razie potrzeby – jest to podejście ograniczające potrzebę kontrolowania, zarządzania i narzucania swojego zdania (Kellett, 2010, s. 90–92). Ważny i stosunkowo nowy typ interakcji stanowi także relacja dziecko – dziecko. Występują w niej nieco odmienny układ sił i dynamika władzy niż w kontaktach z dorosłymi. Jednak między dziećmi – badaczami i dziećmi – badanymi również może występować znaczna różnica sił, skutkująca trudnościami w rzetelnym prowadzeniu badań. Przykładem są sytuacje, w których badany bądź badacz zajmuje podporządkowaną pozycję wobec tego drugiego: dziecko starsze a dziecko młodsze, bardziej popularne a mniej popularne, bogate a biedne, pełnosprawne a z niepełnosprawnościami. Nierównomierne rozłożenie sił może zaistnieć również w relacji między dzieckiem z przypisanym oficjalnie statusem (np. lidera grupy, kapitana drużyny, pupila nauczycieli czy fajtlapy, kozła ofiarnego, błazna klasowego) a dzieckiem niemającym żadnego statusu. Warto zauważyć, że badania prowadzone w relacji dziecko – dziecko sprzyjają generowaniu innych danych niż te prowadzone w relacji dorosły – dziecko (Kellett, 2010, s. 90–92).

Badania z dziećmi i prowadzone przez dzieci umożliwiają poznanie dziecięcej perspektywy oraz uzyskanie danych bezpośrednio od dzieci. Część władzy badacza zostaje oddana dziecku. Badacz porzuca założenie: „wiem, co jest dla ciebie najlepsze”, na rzecz podejścia: „pokaż mi, co jest dla ciebie najlepsze”. To ważny krok na drodze rozpoznania potrzeb i oczekiwań dzieci z ich własnej perspektywy. Takie podejście wnosi nową jakość w życie dzieci, ponieważ umożliwia im wyrażenie własnego zdania. Jak zaznaczyła Mary Kellett:

Dzieci są częścią subkultury dzieciństwa, co daje im możliwość przyjęcia wewnętrznej perspektywy nieosiągalnej dla dorosłych, dlatego też w dzieciach tkwi potencjał do tworzenia wartościowej wiedzy na temat dzieciństwa i dziecięcych doświadczeń (2010, s. 22).

Jest to wiedza tworzona przez kultury dziecięce, często pozostająca poza zasięgiem i poznaniem dorosłych.

Autorka niniejszej pracy w badaniach własnych wykorzystała strategię badań z dziećmi, co umożliwiło jej uzyskanie danych bezpośrednio od dzieci i poznanie badanych zjawisk z ich punktów widzenia. Dzieci potraktowała jako:

- pełnoprawny podmiot badań;
- aktywnych badaczy rzeczywistości;
- kreatorów rzeczywistości, własnej kultury rówieśniczej oraz kultury dorosłych;
- twórców znaczeń, czyli podmioty nadające własne znaczenia rzeczywistości;
- osoby mające kompetencje do komunikowania się;
- ekspertów we własnym życiu, podejmujących decyzje przynoszące zmiany istotne dla nich;
- pełnoprawnych mieszkańców i obywateli oraz posiadaczy praw, czyli aktorów społecznych, których kompetencje w zakresie aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym są równe kompetencjom dorosłych.

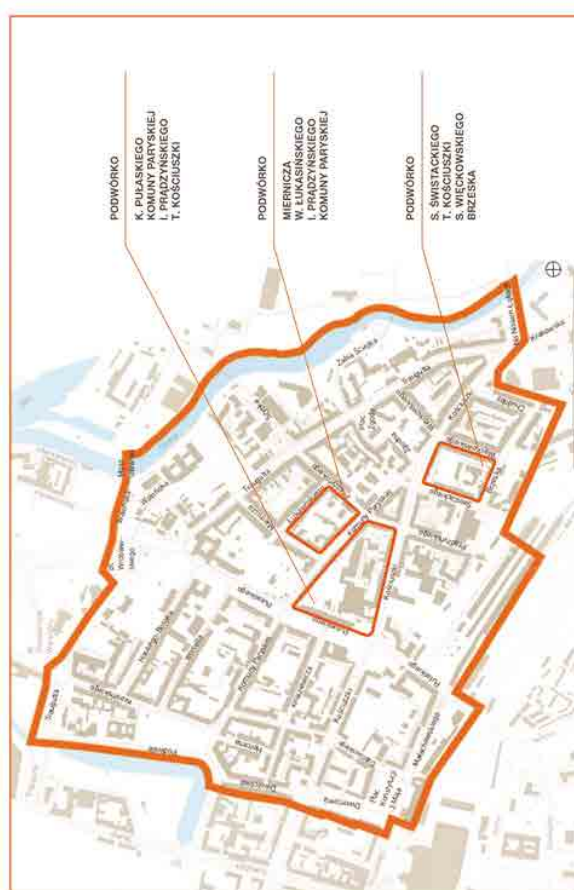
4.3. DOBÓR ŚRODOWISKA BADAŃ

Autorka celowo dobrała środowisko badanych i osoby badane, co ma swoje uzasadnienie w stanowisku Normana K. Denzina i Yvonne Lincoln:

Wielu badaczy posługujących się metodami jakościowymi korzysta z [...] celowej, a nie losowej metody doboru próby. Poszukują oni grup, środowisk i jednostek, w których [...] są największe szanse na wystąpienie interesujących ich procesów (2000; za: Silverman, 2009, s. 172).

Środowisko badań obejmowało podwórka Przedmieścia Oławskiego. Większość terenowych prac badawczych przeprowadzono na trzech z nich (il. 1.).

II. 1. Lokalizacja badanych podwórek na mapie osiedla Przedmieścia Oławskiego (mapa przedstawia granice osiedla wytyczone na potrzeby rewitalizacji osiedla)



Źródło: Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 4.

Na początkowym etapie badań do wyboru podwórek posłużono się strategią spaceru flanera (franc. *flâneur*), która stała się stosunkowo popularną praktyką, stosowaną przez wielu badaczy. Pojęcie flanera pochodzi z Francji. Pierwotnie nawiązywało do włóczęgów i bezdomnych, czyli osób niemających stałego miejsca w feudalnej strukturze społeczeństwa (Jałowiecki, 2012, s. 67–68). Współcześnie przeżywa renesans ujęcie rozpowszechnione przez Charles’a Baudelaire’a i Benjamina Waltera. Jak pisał pierwszy z wymienionych badaczy:

Posiąć tłum – oto – jego namiętność i powołanie. Wielka rozkosz dla prawdziwego flaneura i rozmiłowanego obserwatora: zamieszkać w mnogości, falowaniu ruchu, w tym, co umyka, co jest nieskończone. Być poza domem, a przecież czuć się wszędzie u siebie; widzieć świat, być w środku świata i w ukryciu zarazem, takie są drobne przyjemności tych umysłów niezależnych, namiętnych, bezstronnych, które słowo tylko nieudolnie potrafi scharakteryzować. Obserwator to książę, który wszędzie zachowuje „incognito” (Baudelaire, 1998; za: Jałowiecki, 2012, s. 67).

Choć współczesny flaner nie jest tym samym typem postaci co jego XIX-wieczny poprzednik przemierzający ulice Paryża, to jego powiązanie z metropolią i wielkomiejską opowieścią pozostało ściśle zachowane, a istota okazuje się niezmienna. Flaner jest osobą wędrującą przez miasto bez wyraźnego planu i celu, obierającą drogę według aktualnego zainteresowania. Współczesny flaner poznaje miasto wielozmysłowo, przypadkowo i ulotnie, wsłuchuje się w dźwięki ulicznego ruchu, chłonie zapachy: tytoniu, perfum mijanej kobiety, spalin przejeżdżającego samochodu, spogląda na wystawy sklepowe, chwytając ulotne uśmiechy i rozmowy kawiarnianych gości (Jałowiecki, 2012, s. 68).

W przestrzenie Przedmieścia Oławskiego autorka udała się bez konkretnego planu, z otwartością na przypadkowe sytuacje, własne subiektywne zainteresowania i obserwowane wydarzenia. Podczas przebywania na osiedlu stopniowo oswajała się z nowym otoczeniem i jego mieszkańcami. Po pierwszych spacerach flanera, które odbyła w czerwcu 2016 roku, stworzyła listę kontaktów do przedstawicieli różnych instytucji funkcjonujących na Przedmieściu Oławskim. W trakcie kolejnych tygodni przeprowadziła kilkanaście wywiadów jakościowych z działaczami społecznymi oraz osobami pracującymi w tym środowisku, a także zapoznała się z dokumentacją, którą one przygotowały: wynikami diagnoz socjalnych, roboczymi wersjami raportów i dziennikami terenowymi. W rezultacie uwagę badawczą skierowała na najbardziej zaniedbane – zarówno w wymiarze architektonicznym, jak i kulturowo-społecznym – podwórka Przedmieścia Oławskiego znajdujące się w jego wschodniej części. Przypadkowy przechodzień odwiedzający Przedmieście Oławskie nie potrzebuje rozbudowanych umiejętności

analizy przestrzennej i socjologicznej, aby odnotować różnice między jego dwiema umownymi częściami dzielnicy, przedzielonymi ulicą Pułaskiego. Bez trudności można zauważyć, że podwórka zlokalizowane po stronie zachodniej, czyli od ulicy Pułaskiego w kierunku ulicy Podwale, znajdują się w lepszym stanie technicznym niż te po przeciwnej – wschodniej – stronie. W części zachodniej jest więcej zieleni, wybudowano tam nowe bloki oraz wzniesiono małą architekturę. Z kolei część Przedmieścia Oławskiego rozpościerająca się w kierunku ulicy Krakowskiej w większej mierze zachowała XIX-wieczny charakter urbanistyczny. To właśnie tego typu przestrzenie stały się środowiskiem badań autorki, a warunki tam panujące wydawały się szczególnie interesujące oraz intrygujące w kontekście postawionych problemów badawczych. Cechy tych przestrzeni to: znikoma ilość zieleni, ubogo reprezentowana mała architektura, niewielka liczba sprzętów dla dzieci i nieutwardzona powierzchnia. Ponadto niektóre z badanych podwórek okazały się egzemplifikacją podwórek-studni opisanych przez Jolantę Zwiernik (2009, s. 412–414).

Na początku badań terenowych obejmujących Przedmieście Oławskie autorka inspirowała się koncepcją analizy praktyk użytkowania dzielnicy opracowaną przez Michela de Certeau wraz z Lucy Giard i Pierre'em Mayolem. Przywołani badacze przyglądali się praktykom użytkowania miasta w przestrzeni dzielnicy z dwóch perspektyw: socjo-etnograficznej analizy życia codziennego oraz miejskiej socjologii dzielnicy. Pierwsza z nich jest metodą opisową. Składa się na nią wiele tych procesów, sytuacji i zjawisk współtworzących codzienne życie mieszkańców, które są w centrum zainteresowania znawców folkloru oraz historyków kultury popularnej. Drugą perspektywę można określić jako odpowiednik pomiarów ilościowych, takich jak dane przestrzenne, architektoniczne, statystyczne czy administracyjne (Certeau i in., 2011, s. 3). Michel de Certeau i jego współpracownicy połączyli oba podejścia

[...] w celu ustalenia systemu kontroli pozwalającego wykluczyć niezdefiniowaną dyskursywność: [chodzi o] zajmowanie się obiektywizmem materialnym dzielnicy (zewnętrznymi ograniczeniami, rozmieszczeniem w przestrzeni itp.) jedynie do momentu, w którym staje się ona wybraną

„sceną życia codziennego”; i [o] zajmowanie się tą sceną w takim zakresie, w jakim ma ona coś wspólnego z przestrzenią publiczną, w której się rozpościera (2011, s. 3).

Zatem przyjęte założenia pozwoliły badaczom skoncentrować się nie tyle na przedmiotach wyizolowanych z przestrzeni społecznej, czyli „dzielniczy jako takiej, życiu jako takim”, ile na relacjach zachodzących między przedmiotami, czyli więzi łączącej przestrzeń prywatną z publiczną (Certeau i in., 2011, s. 3). To dlatego w doborze środowiska badań autorka starała się zidentyfikować znaczące elementy materialnej przestrzeni potencjalnie oddziałujące na użytkowników w różnoraki sposób. Rozpoznała także elementy konstytuujące materialno-społeczną przestrzeń osiedla. Niektóre z nich uznała za istotne dla przebiegu badań, jednak to mieszkańcy zweryfikowali te przypuszczenia, kiedy nadali własne znaczenia elementom przestrzennym znajdującym się w ich otoczeniu. Z upływem czasu określone przestrzenie zaczęły nabierać dla autorki szczególnego znaczenia i przeistaczały się w sceny codziennego życia mieszkańców. Konkretnym miejscom i przestrzeniom przypisywano wydarzenia, wspomnienia, opowieści, emocje. W ten sposób początkowo obce, nieznane przestrzenie stawały się miejscami: ulubionymi, budzącymi strach, ignorowanymi, wrogimi, zapomnianymi, brzydkimi, szczególnymi. Na tej podstawie autorka wybrała subiektywnie podwórka będące scenami codziennych dziecięcych doświadczeń przestrzeni i miejsc zabaw, a także kulturowych praktyk kształtowania tych przestrzeni i miejsc.

4.4. DOBÓR OSÓB BADANYCH

W doborze dzieci do badań uwzględniono następujące kryteria:

- zamieszkanie na terenie Przedmieścia Oławskiego;
- użytkowanie tamtejszych podwórek;
- wiek: 3–11 lat;
- uczestnictwo w zabawach pozbawionych nadzoru dorosłych.

Nieodłącznym założeniem prowadzenia badań z dziećmi (Kellett, 2010, s. 88) było wyrażenie chęci udziału w badaniach, a także zgoda na ich przeprowadzenie.

W przypadku dorosłych warunkiem właściwego doboru osób badanych była trafna identyfikacja podmiotów kształtujących przestrzenie i miejsca podwórek Przedmieścia Oławskiego. Należało rozpoznać podmioty formalnie zarządzające tymi przestrzeniami i miejscami oraz podmioty niemające formalnej władzy, ale realnie ją sprawujące w toku codziennych działań. Przez formalną władzę autorka rozumie administrowanie terenem i decydowanie o wszelkich zmianach w zagospodarowaniu podwórek wymagających oficjalnej zgody, np. o wyburzeniu części zabudowań, wytyczeniu miejsc parkingowych, ustawieniu pojemników na śmieci, zarządzaniu placami zabaw i małą architekturą. Z kolei władzę nieformalną postrzega jako wszelkie działania niewymagające oficjalnej zgody, m.in. samowolne umieszczenie na podwórkach przedmiotów codziennego użytku (wiaderka, foteli, stołów), korzystanie z podwórek w określony sposób, np. wskutek zawłaszczania przestrzeni przez podwórkowe bandy lub osoby spożywające alkohol, a także zakazywanie gry w piłkę.

Władzę nieformalną (czyli realną) mają na Przedmieściu mieszkańcy codziennie użytkujący jego podwórkę. Z kolei władzę formalną sprawują podmioty związane ze strukturą własnościową gruntów Przedmieścia Oławskiego. Ta struktura jest dość skomplikowana, ponieważ grunty na tym terenie częściowo są własnością Skarbu Państwa, a częściowo przynależą do gminy Wrocław oraz do podmiotów prywatnych⁵³.

⁵³ Większość gruntów zlokalizowana na terenie historycznej zabudowy osiedla jest własnością gminy Wrocław. Część z nich została oddana w użytkowanie wieczyste (np. kamienice mieszkalne czy pojedyncze działki zespołu zabudowy o charakterze mieszkaniowym i usługowym Angel Wings) bądź jest w trwałym zarządzie (np. obszary działalności edukacji publicznej czy tereny komunikacyjne). Skarb Państwa administruje terenami kolei oraz pojedynczymi działkami. Dwie spółki: Wrocławskie Mieszkania oraz Zarząd Zasobów Komunalnych, zarządzają gruntami gminnymi. Na Przedmieściu Oławskim znajdują się również tereny prywatne, rozmieszczone w sposób równomierny. Do osób prawnych posiadających własność na terenie Przedmieścia Oławskiego należą m.in. Akademia Sztuk Pięknych i Szpital im. T. Marciniaka (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 36).

Dominującym typem własności w poszczególnych kwartałach Przedmieścia Oławskiego są gminne grunty bez wieczystego użytkowania. Odpowiedzialność za ich zagospodarowanie i utrzymanie spoczywa na gminie bądź na wspólnotach mieszkaniowych, a nie – na okolicznych mieszkańcach (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 36). Ponadto Przedmieście Oławskie stało się płaszczyzną miejskich działań realizowanych przez zewnętrzne podmioty: Wrocławską Rewitalizację i Europejską Stolicę Kultury (ESK) Wrocław 2016. Na jego terenie funkcjonują także Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej (animujące przestrzeń „Pomarańczarni”) oraz Pracownia Komuny Paryskiej 45 (powołana przez ESK Wrocław 2016). Te organizacje podejmują interwencje na podwórkach po uzyskaniu oficjalnych pozwoleń oraz – często – w wyniku konsultacji z mieszkańcami. Organizacje działające na Przedmieściu Oławskim wraz z ich przedstawicielami i pracownikami – z jednej strony – podlegają formalnym ograniczeniom i tym narzuconym przez mieszkańców, z drugiej – proponują własne rozwiązania. Ze względu na miejsce pochodzenia podmioty kształtujące dziecięce zewnętrzne przestrzenie i miejsca zabaw można podzielić na: wewnętrzne (lokalne) i zewnętrzne – co przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Rodzaje podmiotów kształtujących zewnętrzne przestrzenie i miejsca zabaw dzieci na podwórkach Przedmieścia Oławskiego ze względu na miejsce pochodzenia

Podmioty wewnętrzne (lokalne)	Podmioty zewnętrzne
– dzieci zamieszkujące osiedle; – dorośli mieszkańcy osiedla, w tym: ▪ seniorzy; ▪ rodzice; ▪ lokalni liderzy i aktywiści; ▪ inni dorośli, np. bezdomni, osoby nieprzystosowane społecznie.	– gmina Wrocław; – Skarb Państwa; – spółka Wrocławskie Mieszkania; – Zarząd Zasobu Komunalnego; – Biuro Festiwalowe IMPART 2016 – związane z obchodami ESK Wrocław 2016 (projekt „Wejście od podwórza” oraz Pracownia Komuny Paryskiej 45); – spółka Wrocławska Rewitalizacja*; – Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej.

* Spółka zakończyła działalność w 2019 roku (przyp. red.).

Źródło: opracowanie własne.

W podsumowaniu należy wskazać na trzy typy podmiotów w różny sposób kształtujących przestrzenie i miejsca podwórek Przedmieścia Oławskiego. Należą do nich:

- prawne podmioty decyzyjne, odpowiedzialne za organizację i zarządzanie przestrzeniami i miejscami zabaw dzieci, wydające zgody i pozwolenia na działania, np. zarządcy przestrzeni;
- osoby zamieszkujące Przedmieście Oławskie i użytkujące jego podwórka, ingerujące w te przestrzenie, sprawujące nie tyle formalną, ile faktyczną władzę – czyli dzieci i dorośli;
- podmioty realizujące działania interwencyjne, np. Pracownia Komuny Paryskiej 45, spółka Wrocławska Rewitalizacja, Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej.

4.5. PRZEBIEG BADAŃ

4.5.1. GROMADZENIE DANYCH

Badania odbyły się na wybranych podwórkach Przedmieścia Oławskiego w okresie od czerwca 2016 do października 2017 roku. Autorka przeprowadziła ponad 150 godzin etnograficznych badań terenowych opartych na obserwacji i swobodnych rozmowach z mieszkańcami. Badaniami objęto ok. 100 dzieci oraz 80 dorosłych. Na ogół prowadzono je w popołudniach i wieczorami. Autorka wzięła udział w różnych wydarzeniach związanych z działalnością ESK Wrocław 2016 w ramach programów: „Wejście od podwórza” oraz „AIR Wro”. Uczestniczyła też w konsultacjach prowadzonych przez Wrocławską Rewitalizację na terenie jednego z badanych podwórek. Akcent obserwacji rozłożyła różnorodnie, czyli w zależności od charakteru zachodzących wydarzeń: czasami była to obserwacja wyłącznie dzieci bądź wyłącznie dorosłych, a czasami – relacji między nimi. Obserwacja zazwyczaj miała charakter uczestniczący – zarówno jawny, jak i ukryty.

W odniesieniu do kryterium wieku badanych osób prowadzono dwa rodzaje badań: badania z dziećmi i badania z dorosłymi. W **badaniach z dziećmi** wykorzystano różnorodne metody i techniki gromadzenia

danych. Klasyczne metody i techniki właściwe strategii etnograficznej uzupełniono o elementy podejścia mozaikowego. Zgodnie z przyjętymi założeniami te badania zostały zorganizowane, zaplanowane i zrealizowane przez dorosłego, a dzieci odgrywały w nich rolę współbadaczy. Badania poprzedził okres adaptacyjny, który polegał na stopniowym zapoznaniu się z dziećmi i ze środowiskiem badań. W tym celu autorka wzięła udział w czerwcowych festynach sąsiedzkich zorganizowanych w ramach projektu „Foresight Społeczny. Wrocław 2036/2056”⁵⁴, a także kilkakrotnie uczestniczyła w warsztatach dla dzieci organizowanych przez Pracownię Komuny Paryskiej 45 w ramach działalności Biura Festiwalowego ESK Wrocław 2016. Właściwy etap gromadzenia danych z dziećmi polegał na przeprowadzeniu etnograficznych badań terenowych oraz na zorganizowaniu spotkań inspirowanych podejściem mozaikowym. Dzieci zapoznano z celami badań i zaproszono do aktywnego udziału. Dowiedziały się, na czym będą polegać ich role jako ekspertów, a także rola autorki jako badaczki. Uczestnictwo dzieci w badaniach odbywało się na zasadzie dobrowolności, po wcześniejszym wyrażeniu przez nie zgody. Cechami charakterystycznymi tych badań były nieregularny bądź sporadyczny kontakt z badanymi oraz ingerencja nowych badanych w proces badawczy trwający „tu i teraz”. Wynikało to ze specyfiki obranej strategii badań etnograficznych, a także ze specyfiki środowiska badań. Regularność kontaktu autorki z badanymi zależała przede wszystkim od obecności dzieci na podwórkach i w Pracowni Komuny Paryskiej 45 w czasie zorganizowanych spotkań. Badania odbywały się w porozumieniu z rodzicami i opiekunami dzieci, które przychodziły na zajęcia zgodnie z własną wolą i swoimi możliwościami. Zdarzało się także nawoływać dzieci na zajęcia – autorka wychodziła na najbliższe podwórka, aby przypomnieć bawiącym się, że nadeszła godzina umówionego spotkania. Specyfikę kontaktu z badanymi należy traktować jako nie tyle zburzenie procesu gromadzenia danych, ile naturalną cechę charakteryzującą eksplorowane środowisko.

⁵⁴ Festyny były częścią programu „Laboratorium Wrocław. Foresight społeczny miasta”, realizowanego w ramach obchodów ESK Wrocław 2016.

Gromadzenie danych – inspirowane elementami **podejścia mozaikowego** – odbywało się podczas spotkań z dziećmi zorganizowanych w przestrzeni Pracowni Komuny Paryskiej 45, zlokalizowanej przy bramie prowadzącej do jednego z podwórek, w którym autorka prowadziła badania. W spotkaniach łącznie wzięło udział 33 dzieci. We wszystkich zaproponowanych formach zajęć uczestniczyło 14 z nich, 8 wzięło udział w kilku, a pozostali sporadycznie dołączali do wycieczek na podwórkach. Zajęcia zorganizowane trwały łącznie ok. 15 godzin i były dokumentowane nagraniami na dyktafonie, zdjęciami i notatkami z obserwacji. Obejmowały następujące czynności z udziałem dzieci:

- wycieczki po podwórkach i fotografowanie;
- tworzenie albumów;
- tworzenie mandali.

Podczas wycieczek dzieci odgrywały role przewodników po podwórkach⁵⁵, natomiast autorka przyjęła rolę gościa zaproszonego do ich świata i wsłuchującego się w opowieści snute przez nich. Wycieczki odbyły się ośmiokrotnie na terenie pięciu podwórek. Osoby badane opowiadały o swoich podwórkach, spontanicznie prowadziły do miejsc wartych zobaczenia, komentowały obserwowane wydarzenia, prowadziły między sobą swobodne rozmowy, a także odpowiadały na pytania autorki. Prezentowały czynności i zabawy wykonywane na co dzień, wskazywały na miejsca ulubione i nieulubiane, a także na te napawające je strachem czy wywołujące smutek – opisywały i ponownie przeżywały emocje towarzyszące różnym zdarzeniom, których były uczestnikami bądź świadkami. Opisywały relacje z mieszkańcami oraz zasady pobytu na dworze. Wykonywały zdjęcia aparatami cyfrowymi, aby uwiecznić wybrane miejsca i przestrzenie istotne z ich punktu widzenia⁵⁶. Te zdjęcia wykorzystano

⁵⁵ Zob. [Aneks 3](#). Wycieczki – fotograficzna dokumentacja prowadzenia badań z dziećmi z wykorzystaniem elementów podejścia mozaikowego.

⁵⁶ Praca z mandalą jest charakterystyczna m.in. dla ujęcia pedagogiki Gestalt (Żłobicki, 2008). Zob. [Aneks 6](#). Egzemplifikacje zdjęć wykonywanych przez dzieci dotyczących lubianych przestrzeni i miejsc zabaw.

na dwóch kolejnych etapach badań. Przewodnicy wycieczek oprowadzali autorkę nie tylko po swoim podwórku, lecz także po najbliższej okolicy, po której poruszali się samodzielnie. Dzięki temu autorka miała okazje poznać, którędy przebiegały najważniejsze szlaki komunikacyjne wytyczane przez osoby badane. Do grupy wielokrotnie dołączały inne dzieci akurat przebywające w odwiedzanym terenie.

W celu **wykonania albumów**⁵⁷ dzieci miały do dyspozycji zestaw blisko 60 fotografii, wykonanych zarówno przez nie same, jak i przez autorkę. Fotografie prezentowały przestrzenie i miejsca podwórek Przedmieścia Oławskiego oraz ich okolice. Przy tworzeniu albumów pierwszym zadaniem badanych był wybór okładki, na której należało umieścić najważniejsze zdjęcie. Kolejne działania polegały na wypełnieniu wnętrza albumu fotografiami przedstawiającymi przestrzenie i miejsca wzbudzające w badanych emocje, np. radość, smutek, strach, gniew. Następnie dzieci wybierały zdjęcia reprezentujące przestrzenie, które chciałyby zmienić. Na dalszym etapie dowolnie udoskonaląły wybrane przestrzenie i miejsca podwórek: rysowały po fotografiach bądź samodzielnie projektowały wymarzone podwórka. Ostatni element tworzenia albumów stanowiło wybranie zdjęcia symbolicznie zamykającego całą galerię i umieszczenie go na czwartej stronie okładki. Dzieci prezentowały prace na forum grupy, uzasadniały swoje zamysły i wybory, wypowiadały się na temat wytworów innych uczestników zajęć.

W czasie **pracy z mandalą**⁵⁸ badani wyrażali swoje doświadczenia przestrzeni i miejsc zabaw przy pomocy ekspresji plastycznej. Mandalę tworzyło papierowe koło o średnicy trzech metrów pocięte na równe części, które kształtem przypominały kawałki wielkiego, okrągłego tortu. Każdą z tych części podzielono na trzy pola o podobnej wielkości (granice zaznaczono czarnym mazakiem). Poszczególne elementy ponumerowano w celu ich późniejszej identyfikacji przy składaniu w całość. Dzieci spontanicznie dotykały fragmentów mandali, podrzucały je i falowały

⁵⁷ Zob. [Aneks 5](#). Praca z albumami – fotograficzna dokumentacja prowadzenia badań z dziećmi z wykorzystaniem elementów podejścia mozaikowego.

⁵⁸ Zob. [Aneks 4](#). Praca z mandalami – fotograficzna dokumentacja prowadzenia badań z dziećmi z wykorzystaniem elementów podejścia mozaikowego.

nimi w powietrzu, rozkładały mandalę na części i ponownie składały w całość. Dzięki temu doświadczwały, że całość składa się z pasujących do siebie samodzielnych elementów, co odzwierciedla gestaltowskie ujęcie relacji między całością a jej częściami (Żłobicki, 2008). Następnie każde z dzieci wybrało jedną część mandali, na której pracowało. W centralnym polu dzieci miały za zadanie namalować flamastrami preferowane miejsca oraz przestrzenie zabaw. W części środkowej zostały poproszone o przedstawienie miejsc i przestrzeni, których nie lubią i które im nie się podobają. W części zewnętrznej dzieci prezentowały, w jaki sposób chciałyby zmienić swoje podwórka. Mogły też uzupełnić prace o dodatkowe komentarze, doklejone na kolorowych karteczkach. W końcowej części zajęć, przy wsparciu prowadzącej, złożyły części mandali w całość. Każda z badanych osób miała okazję zaprezentować swoją pracę przed grupą. Pokazowi towarzyszyła dyskusja.

Zaproponowanie dzieciom różnorodnych aktywności w ramach podejścia mozaikowego wynikało z przyjętego założenia dotyczącego podmiotowego traktowania badanych. Emancypacyjny charakter badań wzmacniały czynności takie jak samodzielne wykonywanie zdjęć przez badanych, możliwość wyboru fotografii według osobistych preferencji, własnoręczne tworzenie albumów czy zaplanowanie badań w sposób umożliwiający emocjonalne zaangażowanie dzieci. Dzieci zostały uznane za ekspertów, a badania umożliwiły oddanie im głosu w debacie nad przestrzeniami i miejscami ich życia oraz zabawy.

Badania z osobami dorosłymi również przybrały postać etnograficznych prac terenowych i polegały na obserwacji podwórkowego życia toczącego się minuta po minucie. Te badania przeprowadzono na podstawie jakościowych wywiadów badawczych. Dorośli pojawiali się na podwórkach rzadziej niż dzieci oraz krócej na nich przebywali. Charakter ich uczestniczenia w życiu podwórek najczęściej miał formę „przy okazji”: drogi z domu do pracy i odwrotnie, wyrzucenia śmieci do kontenera, zrobienia zakupów w osiedlowych sklepach, spaceru z wózkiem dziecięcym. Na podwórkach sporadycznie pojawiali się tzw. nurkowie ekologiczni, a wieczorami i nocą przebywały tam określone grupy dorosłych okupujące specyficzne miejsca: takie, w których możliwe było spędzanie czasu w pozycji siedzącej, np. murki, place zabaw. Do tych

grup należeli okoliczni mieszkańcy w średnim wieku – z przeważającą liczbą mężczyzn spożywających napoje alkoholowe, młodych mężczyzn potocznie nazywanych dresiarzami oraz osób określanych jako menele.

Z przedstawicielami organizacji związanych z Przedmieściem Oławskim przeprowadzono **jakościowe wywiady badawcze**, częściowo ustrukturyzowane. Takie postępowanie ma uzasadnienie w teorii społecznego wytwarzania przestrzeni, głoszącą, że przestrzeń jest modyfikowana w wyniku ideologii oraz interesów różnych grup społecznych (Jałowiecki, 2010, s. 44). Zatem warto było przyjrzeć się działaniom nie tylko osób na co dzień przebywających na badanych podwórkach, lecz także podmiotów pośrednio oddziałujących na tę przestrzeń. Temat wywiadów stanowiły doświadczenia rozmówców związane z codzienną podwórkową rzeczywistością oraz możliwościami oddziaływania na tę rzeczywistość. Wywiady zogniskowano wokół zagadnień takich jak:

- charakterystyka własnej działalności na Przedmieściu Oławskim;
- realizowane i planowane działania na podwórkach Przedmieścia Oławskiego;
- współpraca z lokalnymi mieszkańcami;
- problemy napotymane w trakcie realizacji działań;
- doświadczenia i odczucia dotyczące podejmowanych inicjatyw;
- doświadczenia i odczucia dotyczące współpracy z lokalnymi społecznościami.

Wywiady na ogół były dynamicznymi rozmowami, w trakcie których badani niejednokrotnie szczegółowo opisywali wątki i wydarzenia, specyficzne – z ich punktu widzenia – dla podejmowanych działań w badanym środowisku. Najczęściej odbywały się poza badanymi podwórkami Przedmieścia Oławskiego – w siedzibach instytucji badanych osób. W związku z ochroną danych osobowych personalia badanych, którzy udzielali wywiadów, zakodowano. Poszczególnym osobom nadano pseudonimy ekspertów w określonym zakresie:

- Ekspert 1. w zakresie programu rezydencji artystycznych i współpracy międzynarodowej „AIR Wro”;

- Ekspert 2. i Ekspert 3. w zakresie animowania Pracowni Komuny Paryskiej 45;
- Ekspert 4. i Ekspert 5. w zakresie procesu rewitalizacji;
- Ekspert 6. w zakresie projektu „Wrocław – wejście od podwórza”;
- Ekspert 7. i Ekspert 8. w zakresie animowania przestrzeni oraz działań edukacyjnych.

W trakcie prowadzonych badań pojawiły się także okazje do podjęcia dłuższych rozmów z artystami i animatorami pracującymi w projekcie „Wrocław – wejście od podwórza”, asystentkami i projektantami współpracującymi przy procesach rewitalizacji Przedmieścia Oławskiego, przedstawicielami spółek zarządzających terenami tego osiedla, pracownikami Biura Festiwalowego IMPART 2016. Charakter tego typu rozmów był zbliżony bardziej do swobodnego wywiadu etnograficznego niż do jakościowych wywiadów badawczych w ujęciu Steinara Kvale’a (2010).

Dane zebrane przez autorkę można – za Davidem Silvermanem – podzielić na dwa typy: **dane niewywołane** oraz **wywołane** (2010, s. 161–162). Te pierwsze pochodzą z obserwacji codziennego życia osób badanych bez ingerencji badacza. Były to materiały zebrane podczas spacerów badawczych na Przedmieściu Oławskim: dane wizualne, transkrypcje rozmów z mieszkańcami, transkrypcje i notatki terenowe dotyczące ważnych wydarzeń oraz codziennego życia mieszkańców na badanych podwórkach i ich okolicach. Drugi typ danych obejmowały dane wywołane, które powstają w wyniku interwencji badacza w codzienne życie badanych, chociażby przez zaproszenie ich do udzielenia wywiadów. W badaniach autorki do tej grupy należały transkrypcje jakościowych wywiadów badawczych przeprowadzonych z zarządcami podwórek, przedstawicielami organizacji działających na Przedmieściu Oławskim, lokalnymi aktywistami, a także dane inspirowane podejściem mozaikowym i zebrane podczas spotkań z dziećmi. Kolejny typ materiałów w badaniach własnych stanowiły dokumenty. Dotyczyły one m.in. rewitalizacji Przedmieścia Oławskiego, działalności ESK Wrocław 2016 na Przedmieściu Oławskim oraz zarządzania terenami podwórek. Zgromadzone materiały wizualne to zdjęcia wykonane zarówno przez autorkę,

jak i przez dzieci bawiące się na badanych podwórkach. Te dane miały na celu – z jednej strony – dokumentowanie prowadzonych prac badawczych oraz wyeksponowanie i unaocznienie cech charakterystycznych badanych zjawisk, z drugiej – posłużyły za punkt wyjścia do dalszych badań z dziećmi oraz za materiał do kolejnych analiz pod kątem rozpoznania materialnej i społecznej przestrzeni badanego środowiska. Również fotografie wykonane przez dzieci poddano dalszym analizom ze względu na treść, przekaz i kontekst ich powstania.

4.5.2. ANALIZA DANYCH

Zgodnie z założeniami badań etnograficznych autorka dążyła do: „uchwycenia sensu badanego świata społecznego wraz z istniejącymi w nim relacjami i praktykami” (Atkins, Wallace, 2012, s. 163). Podjęta analiza uwzględniała specyfikę materiałów etnograficznych zbieranych aż do momentu nasycenia danymi. Z jednej strony – autorka podjęła próbę „zanurzenia się w danych” i możliwie szczegółowego zapoznania się z nimi, a z drugiej – nabrania do nich dystansu. W tym celu utworzyła schematy i mapy myśli, poszukiwała powiązań między obserwowanymi zjawiskami, a przy tym często napotykała na sprzeczności. Autorka poszukiwała odpowiedzi na pytania: Co mówią dane? Na czym polegają analizowane zjawiska? Czym się różnią? Jak się ze sobą wiążą? Kto jest w nie zaangażowany? W jaki sposób dane umożliwiają udzielenie odpowiedzi na postawione problemy badawcze? (Atkins, Wallace, 2012, s. 163–164). Całość przeprowadzonej analizy była czasochłonna, a czynności analityczne – w miarę prowadzenia badań – stawały się coraz bardziej złożone. Zgromadzony zbiór danych zwiększał, wraz z postępem w badaniach, swoją złożoność i gęstość.

Analiza materiałów miała charakter ciągły, „wszechogarniający” (Coffery, Atkinson, 1996; za: Silverman, 2009, s. 191). Już na wczesnym etapie prowadzenia badań autorka przeanalizowała dostępne dane, takie jak wyniki diagnoz socjalnych prowadzonych na Przedmieściu Oławskim, robocze wersje raportów i dzienników przedstawicieli organizacji działających na tym terenie, materiały zgromadzone w czasie odbytych spacerów

flanera. Wczesna analiza pozwoliła na zweryfikowanie trafności postawionych pytań badawczych, a także na wyodrębnienie nowych wątków. Była też okazją do sprawdzenia użyteczności stosowanego podejścia etnograficznego (Gibbs, 2011; Silverman, 2009, s. 191, 195). Zgromadzone dane autorka stranskrybowała do postaci tekstów, a następnie poddała je systematycznej obróbce. W stale powiększającym się zbiorze danych poszukiwała tematów znaczących z punktu widzenia postawionych problemów badawczych, a także związków między zaobserwowanymi zjawiskami. Interesujące wątki starała się interpretować w zależności od kontekstu ich powstania. Postępowaniu badanych osób przyglądała się w celu zaobserwowania konsekwencji ich działań. Do selekcji danych autorka przystąpiła po podzieleniu tekstów na mniejsze fragmenty, umożliwiające wykonywanie bardziej zaawansowanych czynności analitycznych. Za kryterium podziału uznała następujące kategorie:

- terytorium – czyli teksty i materiały wizualne dotyczące poszczególnych podwórek;
- badany podmiot – czyli osoby badane, z którymi prowadzono jakościowe wywiady badawcze;
- szczególne wydarzenia – takie jak konsultacje spółki Wrocławska Rewitalizacja czy działania Biura Festiwalowego ESK Wrocław 2016;
- typ analizowanych materiałów – np. zajęcia, dokumenty, nagrania audio.

Z obszernego materiału transkrypcji autorka wydzieliła 55 fragmentów tekstu o objętości 147 stron. Następnie te fragmenty poddała dalszej obróbce: dzieleniu tekstu na segmenty i kodowaniu ich. Jak zaznaczył Graham Gibbs: „Kody wyznaczają główny kierunek myślenia o tekście i jego interpretacji” (2011, s. 83). Często zdarzało się, że jednemu akapitowi autorka przydzielała kilka kodów opisowych. Tworzyła je na ogół z wykorzystaniem elementów wypowiedzi badanych. Potem formułowała większe uogólnienia, w efekcie których budowała szersze i bardziej teoretyczne kody – kategorie odnoszące się do rodzajów i charakteru wyodrębnionych zjawisk, działań czy procesów. Następnie tworzyła kody

analityczne. Z ich wykorzystaniem starała się przeprowadzić rzetelną interpretację badanych zjawisk. Wspólne elementy grupowała w większe całości. Autorka zdawała sobie sprawę, że trudno mówić o jednoznaczności wybranych kategorii i kodów analitycznych – funkcjonujące w ich ramach terminy i pojęcia wielokrotnie się zazębiały. Zebrane dane analizowała pod kątem wypowiedzi badanych. Takie działanie w literaturze funkcjonuje pod nazwą **kodowania w oparciu o dane** i polega na tworzeniu kategorii bez wcześniejszego sięgania do teorii (Gibbs, 2011, s. 90–91). W ten sposób dąży się do jak najdokładniejszego zachowania oryginalności danych i ich trafności oraz próbuje się wydobyć przedmiot ich opisu. Całkowite wyzbycie się prekonceptualizacji i własnych uprzedzeń nie jest jednak możliwe, a na czynności analityczne podejmowane przez badacza wpływają chociażby teorie, którymi zdecydował się on posługiwać (Gibbs, 2011, s. 90–91).

W celu odkrycia jakościowych związków między danymi oraz dostarczania wyjaśnień obserwowanych zjawisk autorka wielokrotnie je porównywała. Poszukiwała różnic i podobieństw analizowanych zjawisk, aby wyodrębnić regularności i wzorce zachowania, sposobów działania i praktyk badanych osób. Nie tylko zestawiała ze sobą podobne zjawiska, lecz także poszukiwała odstępstw i kontrastów (Silverman, 2009; Gibbs, 2011, s. 97, 140–141). W ten sposób opracowała typologie, dzięki którym uporządkowała praktyki kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw w zależności od specyfiki poszczególnych typów. Jak zaznaczył Graham Gibbs – za pomocą typów jest możliwe szeregowanie i porządkowanie obiektów czy zjawisk. Ten etap badań trwał najdłużej, a opracowane typy autorka często modyfikowała. W zależności od kontekstu wskazywała zarówno na ich punkty wspólne, jak i na elementy sprzeczne oraz wykluczające się. W dalszej części zbioru analizowanych praktyk autorka podzieliła na podzbiory, a poszczególne sposoby działania przydzieliła do jednego z wyodrębnionych typów. Określiła także kluczowe cechy odróżniające wyodrębnione typy oraz wyjaśniła ich specyfikę. Takie postępowanie ujawniło złożoność codziennego życia na podwórkach Przedmieścia Oławskiego, a także kontekstowość i wielowymiarowość doświadczeń jego mieszkańców. Fragmenty wypowiedzi badanych potwierdzały skomplikowanie „zwy-

kłych” działań mieszkańców oraz ich uwikłanie w sieci relacji i interakcji. W celu udostępnienia świata widzianego oczyma badanych autorka posługiwała się opisem gęstym (Geertz, 2005, s. 24).

Przeprowadzona analiza umożliwiła sformułowanie następnych interpretacji sposobów kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dorosłych i przez dzieci oraz pomogła zrozumieć wielość dziecięcych doświadczeń. Przyjęta strategia badań jakościowych wraz z podejściem etnograficznym umożliwiły autorce podjęcie próby odтворzenia złożoności i wielości badanych zjawisk oraz ich kontekstu. Jak zaznaczyły Liz Atkins i Susan Wallace – w końcowej fazie analizy należy postawić pytanie o to, co oznacza obraz wyłaniający się z opracowywanych danych oraz jak można go zinterpretować (2012, s. 164). W tym celu autorka odniosła wyniki badań do istniejącej wiedzy, co prezentuje w [rozdziale szóstym](#).

ROZDZIAŁ V

CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIEŚCIA OŁAWSKIEGO JAKO ŚRODOWISKA BADAŃ



5.1. WPROWADZENIE

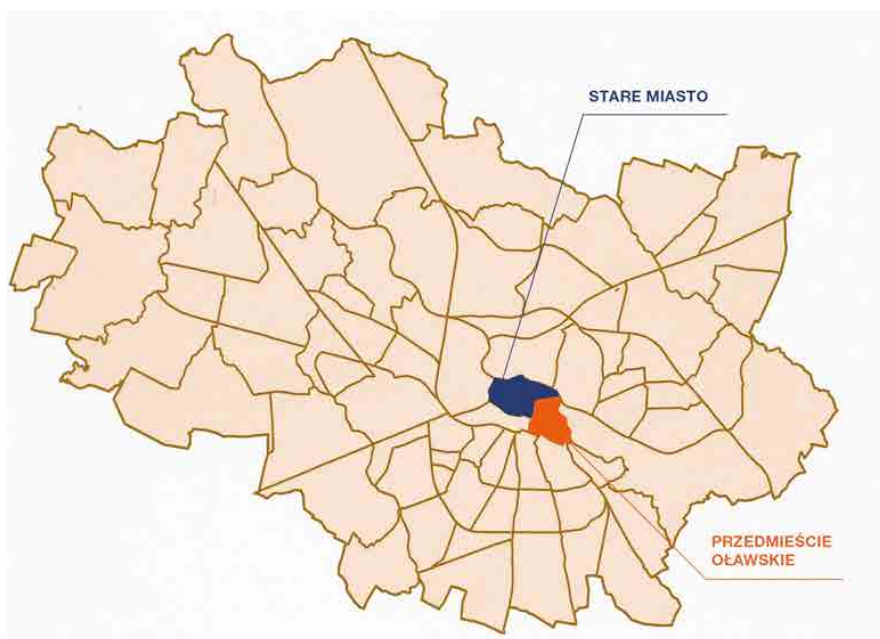
W dalszej części pracy opisano specyfikę środowiska przestrzennego oraz społeczno-kulturowego Przedmieścia Oławskiego. Wskazano na znaczenie procesów rewitalizacji miejskiej oraz działań związanych z obchodami ESK Wrocław 2016 dla tego osiedla. Przedstawiono także specyfikę przestrzeni podwórek wybranych do badań.

Przedmieście Oławskie jest jednym z najmniejszych wrocławskich osiedli⁵⁹. Usytuowane we wschodniej części miasta rozpościera się w kierunku wschodnim od Podwała do skrzyżowania dzisiejszych ulic Tadeusza Kościuszki, Romualda Traugutta, Krakowskiej i Na Niskich Łąkach (Stelmach, 2013, s. 10). Osiedle jest zlokalizowane w pobliżu atrakcyjnych stref Wrocławia (il. 2.). Od zachodu graniczy z najstarszą dzielnicą – Starym Miastem, od wschodu – z Podwalem oraz umownie

⁵⁹ Przedmieście Oławskie funkcjonuje w podziale administracji publicznej Wrocławia jako osiedle. Uchwała Rady Miejskiej Wrocławia (RMW) nr XX/110/91 z dnia 20 marca 1991 roku zniósła podział administracyjny na dzielnice miasta: Stare Miasto, Śródmieście, Krzyki, Fabryczna, Psie Pole. Od tego czasu w strukturze administracji publicznej Wrocławia funkcjonują osiedla jako jednostki pomocnicze gminy. Uchwała RMW nr XX/419/16 z dnia 21 stycznia 2016 roku precyzyjnie określiła granice wrocławskich osiedli. Nazwy rejonów mających granice zbliżone bądź tożsame z dawnymi dzielnicami nadal używa się w działaniach różnych władz i administracji, np. podczas przyznawania terytorialnych kompetencji prokuratur, urzędów skarbowych, sądów. W tym kontekście Przedmieście Oławskie w podziale administracji publicznej Wrocławia funkcjonuje jako osiedle przynależące do dzielnicy Krzyki (System Informacji Przestrzennej Wrocławia – Granice osiedli Wrocławia). W niniejszej pracy autorka odwołuje się do granic Przedmieścia Oławskiego opracowanych przez Wrocławską Rewitalizację.

z ulicą Dworcową, od południa – z torami kolejowymi, natomiast od północy – z rzeką Oławą (Łagiewski, 2013, s. 7). Osiedle mieści się w pobliżu odrestaurowanego dworca głównego PKP oraz nowo wybudowanego dworca autobusowego. Nieopodal znajduje się Wzgórze Partyzantów z pozostałościami fortyfikacji miejskiej. Wzgórze, pomimo ogólnego zaniedbania, wciąż ma duży potencjał rekreacyjno-turystyczny. Przedmieście Oławskie od strony Oławy sąsiaduje z GeoCentrum Politechniki Wrocławskiej przy ulicy Na Grobli. Znajduje się tam również przystanek kolejki liniowej Polinka oraz zabytkowa wieża ciśnień (Adamczyk-Arns i in., 2013b, s. 14). Na obszar osiedla składają się zwarta zabudowa kwartałowa zasiedlona przez mieszkańców oraz tereny zalesione i rzeczne.

Il. 2. Usytuowanie Przedmieścia Oławskiego na mapie osiedli Wrocławia (na pomarańczowo zaznaczono granice Przedmieścia Oławskiego, a na niebiesko – Starego Miasta)



Źródło: System Informacji Przestrzennej Wrocławia – Granice osiedli Wrocławia.

5.2. UJĘCIE HISTORYCZNE

Nazwa Przedmieścia Oławskiego pochodzi od dawnej drogi handlowej biegnącej w kierunku Oławy i Krakowa. Podróżnych i handlowców wyprowadzała na szlak Brama Oławska, wzniesiona w czasach średniowiecza. Podczas oblężenia Wrocławia przez wojska napoleońskie brama została uszkodzona i rozebrana. W rezultacie, w 1808 roku, Przedmieście Oławskie włączono do miasta. Współcześnie relikt bramy znajdują się w podziemnym przejściu zlokalizowanym pod placem Dominikańskim (Łagiewski, 2013, s. 7). Nazwa *Przedmieście Oławskie* odnosi się także do rzeki Oławy stanowiącej ważny element średniowiecznego Wrocławia. Rzeka przynosiła dochody będące własnością Kościoła, a chęć jej wykorzystania – jak zauważył Rafał Eysymontt – „powodowała ciągłe spory Kościoła z miastem i właścicielami prywatnymi” (2013, s. 18–19). W średniowieczu wschodnią granicę Przedmieścia Oławskiego od strony Oławy stanowił Czerwony Most z Czerwoną Karczmą. W tym czasie zagospodarowanie części zachodniej osiedla miało charakter rolny i ogrodowy. Parcele pól prostopadłych do ul. Romualda Traugutta, której pierwotna nazwa brzmiała *Weingasse* (niem. *winna aleja*), były rozdzielone zadrzewionymi miedzami (Eysymontt, 2013, s. 20).

Przedmieście Oławskie w czasie średniowiecznego rozwoju należało do najmniej zaludnionych przedmieść Wrocławia. Na podstawie zapisów w *Księdze Henrykowskiej* okazuje się, że pierwotnie osadę na tych terenach założyli tkacze walońscy, sprowadzeni przez Bolesława Wysokiego z Arras we Francji. Pozostałością ich działalności jest kościół św. Maurycego. Ten budynek oraz niewielki kościół św. Łazarza przez długi czas służyły jako jedyne świątynie w okolicy (Łagiewski, 2013, s. 7). Kościół św. Maurycego w okresie średniowiecza był także najważniejszą budowlą osiedla (Eysymontt, 2013, s. 17). Do 1345 roku za Bramą Oławską znajdował się najstarszy w pobliżu cmentarz żydowski, zlikwidowany za panowania czeskiego króla – Jana Luksemburskiego. Kiedy w 1711 roku do Wrocławia przybyli bonifratrzy, Przedmieście zyskało nowe przybytki. Bracia – znani z działalności charytatywnej – nie tylko zaczęli leczyć chorych, lecz także wzniesli szpital oraz kościół pw. Trójcy Świętej, utrzymany w barokowym stylu (Łagiewski, 2013, s. 7). Po wyburzeniu

fortyfikacji miejskiej i Bramy Oławskiej osiedle zmieniło swój charakter – wokół szpitala i klasztoru powstała zwarta zabudowa miejska. W konsekwencji klasztor

[...] nie jest to już wzniosła świątynia górująca nad okolicznymi polami i niewielkimi podmiejskimi domkami, lecz niewielki kościółek wciśnięty w kąt głośnie i brudnej ulicy. [...] Wieża kościelna nadal wznosi się nad okoliczną zabudową, ale efekt ten nie ma już takiej siły, jaką dostrzegamy na dawnych rycinach (Muszyński, 2013, s. 76).

W tym okresie przy dzisiejszym pl. Zgody wybudowano pałac służący biskupom wrocławskim jako letnia rezydencja, który później przeobrażono w pałac Webskich. Budynek w 1962 roku został wpisany do rejestru zabytków Wrocławia, a w grudniu 2002 roku przekazano go na własność Muzeum Narodowemu we Wrocławiu z myślą o utworzeniu tam oddziału Muzeum Etnograficznego. Pierwszą stałą ekspozycję wystawiono w 2006 roku (Szafkowska, 2013, s. 50, 58–59).

Po zniszczeniu murów i umocnień we Wrocławiu nastąpił znaczący rozwój wschodniej części miasta. Na Przedmieściu Oławskim powstały zakłady przemysłowe i nowa zabudowa mieszkaniowa. Jak zauważył Maciej Łagiewski – dyrektor Muzeum Miejskiego we Wrocławiu: „Do dziś XIX-wieczne, stosunkowo dobrze zachowane, kamienice czynszowe charakteryzują tę część miasta” (2013, s. 7). Od strony południowej najbliższe otoczenie osiedla stanowiły linie kolejowe, użytkowane również współcześnie. W drugiej połowie XIX wieku górnośląski dworzec kolei towarowej i przynależące do niego zabudowania, warsztaty, magazyny i ulice stworzyły osobny układ urbanistyczny:

Tak na przykład wcześniej należące do ul. Hubskiej domy od 1879 r. utworzyły własną ulicę. Tu również znalazły się hale z czerwonej cegły należące do wrocławskiej lokomotywni (Eysymontt, 2013, s. 23).

Sukcesywny rozwój Przedmieścia Oławskiego zmienił swoje tempo wraz z powstaniem pierwszych kamienic czynszowych, a także linii kolejowej (w 1842 roku). Osiedle stało się jednym z najważniejszych

obszarów zabudowy czynszowej we Wrocławiu, co zainicjowało przeobrażenia urbanistycznego i architektonicznego zagospodarowania miasta (Eysymontt, 2013, s. 25).

Znaczącą rolę w rozwoju Przedmieścia Oławskiego odegrał przemysł. Teren na północ od ul. Romualda Traugutta przekształcono w pierwszą wrocławską dzielnicę przemysłową. Rafał Eysymontt zauważył, że: „Według monografisty dziejów wrocławskiego przemysłu Przedmieście Oławskie to najstarszy obszar lokowania przemysłu na terenie całego miasta” (2013, s. 24). Również Agnieszka Włostowska zwróciła uwagę na industrialny charakter osiedla, nadający początek miejskiemu przemysłowi. Choć ul. Romualda Traugutta, czyli dawna Klosterstrasse – jedna z głównych ulic osiedla, współcześnie jest zaniedbana i zniszczona, to wciąż zawiera liczne ślady dawnego splendoru. Znajdują się na niej zakłady rzemieślnicze i usługowe oraz wielobranżowe sklepy (Włostowska, 2013, s. 125). Wśród ważnych manufaktur XIX-wiecznego Przedmieścia Oławskiego należy wymienić farbiarnię i drukarnię perkalu, fabrykę Ernesta Hofmanna oraz wytwórnię wódek Carla Schirdewana. Tkalnię perkalu i farbiarnię przekształcono w bielarnię, których powstawaniu sprzyjał rozwój przemysłu włókienniczego na skutek bliskości rzeki Oławy (Eysymontt, 2013, s. 20, 24). W latach 40. XX wieku przy samej Klosterstrasse znajdowało się ponad 300 punktów usługowych, handlowych i produkcyjnych. Jak pisała Agnieszka Włostowska: „Liczbę tę zasilaly również jednoosobowe firmy zlokalizowane nie tylko w przyziemnych budynkach frontowych i oficynach, ale również w prywatnych mieszkaniach” (2013, s. 128). Handel, produkcja i usługi koncentrowały się m.in. wokół branży spożywczej, akcesoriów i wyposażenia wnętrz, robót remontowo-budowlanych, fryzjerstwa i krawiectwa, włókiennictwa, rzemiosłnictwa czy motoryzacji (Włostowska, 2013, s. 128–129).

Atmosferę dawnego Przedmieścia Oławskiego tworzyły kina i teatry (Łagiewski, 2013, s. 8). Małgorzata Bruder stwierdziła:

Przedmieście Oławskie to matecznik wrocławskiego życia teatralnego – od skromnej sceny w Ballhausie, miejsca pierwszych występów gościnnych trup aktorskich i siedziby wrocławskiego barokowego teatru operowego, poprzez pierwszy budynek teatralny – Kalte Asche,

po wyjątkowy projekt teatru w ogrodzie. Niestety po bujnym życiu teatralnym Przedmieścia Oławskiego nie został żaden ślad... (2013, s. 177).

Warto też zaznaczyć, że od połowy XIX wieku Przedmieście Oławskie stało się miejscem działalności małych wspólnot religijnych. Na terenie osiedla łącznie funkcjonowało dziewięć wyznań chrześcijańskich, jedna wspólnota niechrześcijańska oraz jedna gmina wolnoreligijna. Niektóre z nich istnieją do dziś. Wspólnoty i Kościoły mające niewielką liczbę wyznawców wynajmowały pomieszczenia w tanich kamienicach czynszowych, wśród mieszkańców trudniących się drobnym przemysłem. Z jednej strony był to rezultat polityki władz, które nie sprzyjały działalności nowych Kościołów, z drugiej – „wynikało to z braku środków na budowę swoich świątyń w lepszej lokalizacji” (Bednorz, 2013, s. 91).

Historia Przedmieścia Oławskiego nieodłącznie wiąże się z kąpieliskiem „Oława”, uruchomionym przy terenach nabrzeżnych Oławy w latach 30. XX wieku. Na obiekcie – oprócz piaszczysto-trawiastej plaży – znajdowały się boisko do gier, wypożyczalnia sprzętów wodnych, szatnia oraz niewielki lokal gastronomiczny. Strefy kąpeli wyznaczono z wykorzystaniem drewnianych pomostów. Kąpielisko zamknięto w 1977 roku (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 70).

Ponadto zarówno cały Wrocław, jak i samo Przedmieście Oławskie niejednokrotnie doświadczały katastrofalnych skutków powodzi. Bliskość rzek Odry i Oławy stanowiła kluczową kwestię dla życia mieszkańców:

Rzeki dostarczały pożywienia, ułatwiały transport oraz przyczyniały się do rozwoju przemysłu (młyny, folusze, bielarnie) oraz ruchu turystycznego. Rzeki niosły jednak ze sobą spore zagrożenia w postaci częstych powodzi, które przynosiły śmierć i zniszczenie, a w konsekwencji głód, epidemie i zakłócenia handlu (Kotkowski, 2013, s. 35).

Kolejne wylewy rzek, często dramatyczne pomimo zabezpieczeń wałami, zmuszały wielu mieszkańców do ewakuacji. Stało się tak w 1903 roku, kiedy lipcowa gwałtowna powódź zaskoczyła władze miasta i mieszkańców. Podobne wydarzenia miały miejsce w trakcie powodzi tysiąclecia w 1997 roku – Oława i Odra połączyły nurty i zalały Przedmieście

Oławskie aż do ulic Zygmunta Krasińskiego i Podwale (Kotkowski, 2013, s. 35, 49). Po powodzi w 1997 roku część kamienic odnowiono. Pracami renowacyjnymi objęto przede wszystkim przyziemia i podpiwniczone strefy usług. Zainwestowano też w niektóre elewacje, tak jak w przypadku kamienic przy ul. Romualda Traugutta 109 i 119. Wciąż jednak zdecydowana większość obiektów jest zaniedbana i wymaga rewitalizacji (Włostowska, 2013, s. 126). Warto zaznaczyć, że w czasie II wojny światowej Przedmieście Oławskie nie uległo tak poważnym zniszczeniom jak inne dzielnice miasta, szczególnie zachodnie i południowe. Jednak – jak nadmieniał Maciej Łagiewski – osiedle należy do najmniej znanych i najrzadziej opisywanych przedmieść Wrocławia (2013, s. 7).

5.3. SPECYFIKA ZABUDOWY I ZAGOSPODAROWANIA PRZESTRZENI

Przedmieście Oławskie – mimo swoich niewielkich rozmiarów – zalicza się do jednego z najciekawszych osiedli wrocławskich pod względem zabudowy i architektury (Łagiewski, 2013, s. 8). Paweł Cichoński oraz współautorzy z Biura Rozwoju Wrocławia i Urzędu Miejskiego w artykule *Od „trójkąta bermudzkiego” do Angel Wings* wyeksponowali charakter i znaczenie XIX-wiecznej struktury przestrzennej współczesnego Przedmieścia Oławskiego: „Ocalałe XIX-wieczne budynki w tej części Wrocławia są wyjątkowo cenne i zasługują na ochronę swoich zabytkowych i funkcjonalnych walorów” (2013, s. 237). Podczas spacerów po osiedlu – z jednej strony – zachwycają elewacje secesyjnych kamienic poddane renowacji, a z drugiej – przyciągają uwagę budynki mające „wyraźne piętno industrializacji i rozwoju przemysłowego” (Stelmach, 2013, s. 10). Ważnym elementem architektury Przedmieścia Oławskiego, na stałe wpisanym w jego panoramę, jest Trzonolinowiec – przykład budownictwa eksperymentalnego. Wieżowiec o charakterze mieszkalnym przy ul. Tadeusza Kościuszki 72 wybudowano w latach 1961–1967. Jak zauważyła Emilia Dziewiecka – ze względu na nietypowy kształt obiekt przez niektórych wrocławian nazywany był „wisielcem”, przez innych „architektonicznym dziwactwem”, a projektanci początkowo określali go

jako „dom na linach”. Kształt budynku jest związany z okresem, w którym powstał, czyli przededniem „wprowadzenia do budownictwa mieszkalnego na masową skalę tzw. wielkiej płyty” (Dziewiecka, 2013, s. 233). Celem budownictwa tego typu było zapewnienie przestrzeni mieszkalnej w miastach w okresie dużych braków:

[C]hodziło więc o wybudowanie obiektów mogących pomieścić lokale mieszkalne dla jak największej liczby rodzin. Wartości estetyczne schodziły na drugi plan. Wrocławski Trzonolinowiec powstał więc w momencie presji spowodowanej brakiem mieszkań i konieczności zapewnienia jak największej ich liczby (Dziewiecka, 2013, s. 233).

Architekci Trzonolinowca – z uwagi na komfort mieszkańców i zapewnienie im odpowiedniej przestrzeni życiowej – swobodnie podchodzili do kwestii doboru materiałów, funkcjonalności obiektu i jego estetyki (Dziewiecka, 2013, s. 233–234).

Zagospodarowanie przestrzenne Przedmieścia Oławskiego stanowi kwartałowa zabudowa kamienic czynszowych. Geometryczny układ urbanistyczny powstał w drugiej połowie XIX wieku i z niewielkimi zmianami funkcjonuje do dziś. Dominujący rodzaj zabudowy osiedla tworzą pięcio- i sześciokondygnacyjne kamienice czynszowe, a typowa szerokość ulicy, zgodna z XIX-wiecznymi regulacjami prawnymi, wynosi 15 metrów. Warto zaznaczyć, że na ul. Mierniczej znajduje się zespół budynków o secesyjnym charakterze, który zachował historyczną formę praktycznie w całości (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 26, 28). Przedmieście Oławskie uległo niewielkim przekształceniom w wyniku działań wojennych i następstw powodzi. Luki w historycznej zabudowie uzupełniono obiektami powstałymi w latach 80. i 90., na ogół uwzględniającymi geometryczny charakter dzielnicy. Egzemplifikacje obszarów odbiegających od systemu zwartej zabudowy kwartałowej obejmują ulicę Kazimierza Pułaskiego i skrzyżowanie tej ulicy z ulicą Tadeusza Kościuszki. Również tereny nabrzeżne i przylegające do obszarów kolei odznaczają się mniej zwartą zabudową (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 32).

W przestrzennym zagospodarowaniu osiedla istotną rolę odgrywa zieleń. Na Przedmieściu Oławskim występuje ona przede wszystkim

w przestrzeniach publicznych: na skwerze pomiędzy ulicami Zygmunta Krasińskiego, Podwale i Komuny Paryskiej, na niewielkich skwerach przy skrzyżowaniach dróg i przed budynkami, w parku Na Niskich Łąkach, przy nabrzeżach Oławy, a także wzdłuż ulic czy na podwórkach⁶⁰. Warto też dodać, że na terenie skweru przy ul. Zygmunta Krasińskiego znajdują się alejki, plac zabaw, ławki, kosze na śmieci i toaleta publiczna (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 68). Tereny zielone obejmują także nabrzeża Oławy wraz z parkiem Na Niskich Łąkach i Żabią Ścieżką, której promenada prowadzi do boisk sportowych przy ul. Na Grobli (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 128). Tereny nadrzeczne Oławy, licznie odwiedzane przez mieszkańców w latach 50. ubiegłego wieku, współcześnie wzdłuż lewego brzegu rzeki są niezagospodarowane i miejscami trudne do przejścia. Wzdłuż prawego brzegu, na odcinkach przylegających do nowego budownictwa, są z kolei wyposażone w nowoczesne promenady (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 68). Warto także wskazać na ogrodzony skwer Muzeum Etnograficznego przy pl. Zgody, stanowiący egzemplifikację niepublicznej przestrzeni wyposażonej w zieleni o ograniczonym dostępie – zabudowa jest zamykana na noc. Budynek muzeum był kiedyś otoczony przez barokowy ogród wyposażony w pawilony ogrodowe, szpalery drzew, rzeźby i liczne boskiety. Współcześnie to niewielki teren z drzewami, krzewami, a także ławkami, oświetleniem i koszami na śmieci (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 70).

Obecnie Przedmieście Oławskie nabrało charakteru mieszkaniowo-usługowego. Jak zaznaczyli przedstawiciele Biura Rozwoju Wrocławia i Urzędu Miejskiego:

Funkcję ośrodków usługowych pełnią tu ciągi handlowe ulic R. Traugutta i T. Kościuszki. W tym śródmiejskim zespole zabudowę mieszkaniową tworzą kamienice mieszczańskie uzupełnione budynkami plombowymi z usługami na parterze (Cichoński i in., 2013, s. 237).

⁶⁰ Formy zieleni znajdujące się na podwórkach scharakteryzowano w dalszej części tego rozdziału.

Lokale usługowe bądź handlowe znajdują się na ok. 40–50% partów w budynkach zlokalizowanych przy ulicach Romualda Traugutta, Tadeusza Kościuszki i Komuny Paryskiej. Ciekawą zabudowę Przedmieścia Oławskiego, pełniącą funkcje usługowe, stanowi Apteka pod Słońcem, mieszcząca się na parterze kamienicy pod numerem 121 przy ul. Romualda Traugutta. Apteka funkcjonuje od ponad 100 lat i do dzisiaj zachowała oryginalne elementy wystroju wnętrza. Podłoga, sufit oraz większość urządzeń i zabudowy meblarskiej (np. lamy, regały na leki czy waga apteczna) znajdują się w nienaruszonym stanie i są użytkowane także współcześnie. Również sklep mięsny przy ul. Romualda Traugutta 99 utrzymał swoją przedwojenną działalność, a dekoracje zdobiące salę sprzedaży nadal zachwycają swoją oryginalnością: „na ścianach, podłodze i suficie znajdują się ceramiczne, piękne i kolorowo zdobione kafle” (Włostowska, 2013, s. 132).

Na zabudowę Przedmieścia Oławskiego składają się także obiekty i lokale pełniące różnorakie funkcje:

- edukacyjne – np. dwie szkoły podstawowe, trzy szkoły ponadgimnazjalne, liceum ogólnokształcące, Akademia Sztuk Pięknych, Szkoła Jazu i Muzyki Rozrywkowej, Państwowa Akademia Nauk czy Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia;
- kulturowe – np. Muzeum Etnograficzne i Muzeum Akademii Sztuk Pięknych;
- wyznaniowe – np. kościół św. Łazarza, kościół Chryścijan Baptystów;
- publiczne – np. komisariat policji, siedziba straży pożarnej, Poczty Polskiej, Starostwa Powiatowego, biblioteki (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 38).

W 1998 roku Biuro Rozwoju Wrocławia i Urząd Miejski rozpoczęły prace planistyczne obejmujące swoim zasięgiem tereny Przedmieścia Oławskiego. Wytyczne dla planów bazowały na uwarunkowaniach i zaleceniach konserwatorskich (ponieważ Przedmieście Oławskie w całości wpisano do rejestru zabytków) oraz na *Studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego Wrocławia* (Cichoński

i in., 2013, s. 237)⁶¹. Przewidziane działania miały na celu – z jednej strony – uporządkowanie zdegradowanych terenów i obiektów, natomiast z drugiej – nadanie im śródmiejskiego charakteru uwzględniającego ich historię i usytuowanie w miejskiej strukturze. Szczegółowe części planu opracowano w zależności od specyfiki i odrębności symbolicznie wytyczonych obszarów: A, B, C, i D. Plan obejmujący obszar D – pomiędzy ulicami Romualda Traugutta, Tadeusza Kościuszki i Kazimierza Pułaskiego – zakładał

zmianę wizerunku tej części miasta i nadanie jej zgodnie z położeniem we wschodniej części centrum miasta, charakteru prestiżowej dzielnicy Wrocławia (Cichoński i in., 2013, s. 237, 241–242).

Pierwotne plany koncepcyjne z 1998 roku wielokrotnie modyfikowano:

W trakcie dwunastu lat prac planistycznych, ze względu na zmieniające się uwarunkowania własnościowe terenów oraz potrzeby i rodzaj postrzegania przestrzeni, zaistniała konieczność ponownego objęcia pracami planistycznymi fragmentów już obowiązujących miejscowych planów (Cichoński i in., 2013, s. 243).

Część z założonych inwestycji dokończono, np. wybudowano nowoczesny gmach Akademii Sztuk Pięknych (pełniący funkcje: dydaktyczną, wystawienniczą i badawczą) oraz otwarto przedszkole w nowym budynku przy ul. Kazimierza Pułaskiego. Realizacja innych inwestycji trwa lub nie została jeszcze zainicjowana (Cichoński i in., 2013, s. 240).

⁶¹ Inne ważne dokumenty wyznaczające kierunki prac funkcjonalno-przestrzennych na terenie Przedmieścia Oławskiego to m.in. *Miejscowe Plany Zagospodarowania Przestrzennego*, *Strategia – Wrocław w perspektywie 2020 plus*, *Program opieki nad zabytkami województwa dolnośląskiego na lata 2015–2018*, *Gminny program opieki nad zabytkami na lata 2010–2013*, *Program ochrony środowiska dla miasta Wrocławia na lata 2012–2015*, *Wieloletni Plan Inwestycyjny na lata 2015–2019* oraz *Założenia polityki społeczno-gospodarczej Wrocławia na rok 2017* (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 22).

5.4. SPECYFIKA ŚRODOWISKA SPOŁECZNO-KULTUROWEGO

Środowisko społeczne Przedmieścia Oławskiego można scharakteryzować na podstawie danych statystycznych dotyczących problemów, z którymi borykali się mieszkańcy osiedla. Wśród istotnych kwestii należy wymienić bezrobocie, korzystanie z pomocy socjalnej oraz zapewnienie bezpieczeństwa. Warto też opisać ofertę kulturalną i sportową dostępną na tym osiedlu.

Przedmieście Oławskie jest jednym z najbardziej zaludnionych osiedli Wrocławia – zamieszkuje je około 25 000 ludzi. Odsetek osób w wieku produkcyjnym wynosi 65% i jest o 12% większy niż przeciętna miasta. Jednocześnie ok. 6% mieszkańców w wieku produkcyjnym jest bezrobotnych. Najwyższy odsetek osób niemających zatrudnienia reprezentuje grupa wiekowa 55 lat i więcej (27%), co dwukrotnie przekracza przeciętną w Polsce. Na drugim miejscu znajdują się mieszkańcy w wieku 25–34 lat. Autorzy *Lokalnego Programu Rewitalizacji na lata 2016–2018* zwrócili uwagę na zależności między wykształceniem mieszkańców a poziomem bezrobocia. Większość bezrobotnych – aż 53% – to osoby mające wykształcenie gimnazjalne i zasadnicze zawodowe, 33% stanowią osoby z wykształceniem gimnazjalnym i niższym – to o 12% więcej niż przeciętna Wrocławia. Pozostałe 15,7% to osoby z wykształceniem wyższym – w odniesieniu do statystyk dotyczących miasta ten odsetek jest mniejszy, jednak w sali województwa i Polski pozostaje on o 4% wyższy (*Lokalny Program Rewitalizacji...*, 2016, s. 28⁶²).

Liczba osób korzystających z pomocy o charakterze finansowym Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (MOPS) na Przedmieściu Oławskim od pewnego czasu utrzymuje się na stałym poziomie. Analizy danych liczbowych ukazały tendencję pozytywnej zmiany na przestrzeni ostatnich lat. Liczba rodzin korzystających ze świadczeń wynosi średniorocznie 816. Ponad 50% pomocy finansowej kieruje się do osób

⁶² W czasie prowadzenia badań przez autorkę raport był dostępny tylko w wersji roboczej. Ostateczna wersja opracowania – znacznie bardziej rozbudowana i zawierająca nazwiska autorów – jest dostępna pod adresem: http://wrosystem.um.wroc.pl/beta_4/webdisk/184355/0496ru07z.pdf [12.02.2020].

zamieszkujących ulice Romualda Traugutta, Stanisława Więckowskiego, Komuny Paryskiej, Tadeusza Kościuszki i Ignacego Prądzyńskiego. Wiąże się to m.in. z przestrzenną strukturą zagospodarowania tych obszarów, np. lokalizacją hotelu rotacyjnego przy ul. Stanisława Więckowskiego oraz rozmieszczeniem na tym terenie oficyn zamieszkałych przez klientów MOPS-u (*Lokalny Program Rewitalizacji...*, 2016, s. 28).

W kontekście opisanych zjawisk warto przywołać potoczne określenie Przedmieścia Oławskiego. Wielu mieszkańców nazywa to osiedle trójkątem bermudzkim – nazwa kojarzy się z przestępczością, demoralizacją i patologią. Przedmieście jest niebezpiecznym i zapomnianym zakątkiem, pełnym mrocznych ulic, obdrapanych kamienic. Jak pisała Agnieszka Włostowska – w tej społecznie zdegradowanej dzielnicy można zaobserwować

[...] biegające wokół umorusane dzieciaki o łobuzerskich spojrzeniach, grupy popijające w bramach różne trunki, odgłosy pijackich awantur [...]. A jednak tętni życiem, a właściwie sunącymi tędy w kierunku Oławy, Brzegu i Opola ciężarówkami (2013, s. 125).

Warto także nawiązać do kwestii związanych z bezpieczeństwem mieszkańców. Jak zaznaczyli autorzy *Wrocławskiej Diagnozy Problemów Społecznych*, na stan bezpieczeństwa publicznego w wymiarze zobiektywizowanym wpływa liczba wydarzeń zagrażających poczuciu bezpieczeństwa, czyli rozmiary przestępczości stwierdzonej. Jednak w oficjalnych policyjnych statystykach obejmujących przypadki przestępstw i wykroczeń nie zawsze precyzyjnie określa się subiektywne odczucia – zależne od różnych czynników i kontekstów, takich jak obawy związane ze specyfiką życia w wielkomiejskim środowisku, zagrożenia wynikające z rozwoju tzw. społeczeństwa ryzyka, czyli lęki dotyczące rozwoju cywilizacyjnego, ekonomicznego, społecznego czy technologicznego (Błaszczuk i in., 2010, s. 173, 178–179). Niskie poczucie bezpieczeństwa uznaje się za ważną przyczynę migracji ludności z osiedli wielkiej płyty i centrum miasta do miejscowości podmiejskich. Autorzy raportu *Wrocławska Diagnoza...* uzyskali wyniki świadczące o podziałle przestrzeni przez mieszkańców Wrocławia na obszary bezpieczne

i niebezpieczne. W ten sposób zrekonstruowali poczucie bezpieczeństwa wrocławian bazujące na ich subiektywnych ocenach:

Poczucie bezpieczeństwa jest związane z satysfakcją zamieszkiwania w danym rejonie. Im bardziej zagrożeni czują się mieszkańcy danych osiedli w nocy na swojej ulicy i osiedlu, tym niżej waloryzują swoje otoczenie (Błaszczyk i in., 2010, s. 173, 181).

Okazało się, że mieszkańcy czują się tym bezpieczniej, im dalej znajdują się od centrum miasta. Taka tendencja może być

[...] efektem zachodzących w mieście procesów ekologicznych, odpowiedzialnych m.in. za agregację niekorzystnych zjawisk społecznych (patologii, przestępczości i przemocy) w śródmiejskich obszarach (Błaszczyk i in., 2010, s. 180).

Odczuwanie braku bezpieczeństwa może być spowodowane bliskością zdegradowanej tkanki miejskiej oraz określonymi konfiguracjami układu urbanistyczno-architektonicznego. Do najmniej bezpiecznych osiedli Wrocławia mieszkańcy zaliczyli: Przedmieście Oławskie, Nadodrze, rejon Ołbin-Kleczków oraz Gaj. Trzy pierwsze osiedla należą do starych kwartałów zabudowy śródmiejskiej, częściowo uzupełnionych architekturą plombową, w których najczęstszą formę struktury własnościowej są mieszkania komunalne. Ponadto te obszary charakteryzuje najwyższy odsetek osób wyrażających niezadowolenie z miejsca zamieszkania, co prawdopodobnie wiąże się z ogólnym stanem infrastruktury, estetyką i czystością przestrzeni, bezpieczeństwem, ekologią i częstością występowania problemów społecznych (Błaszczyk i in., 2010, s. 181). Przedmieście Oławskie – wraz z Nadodrzem, Ołbinem-Kleczkowem, placem Grunwaldzkim i placem Powstańców Śląskich – zostało również uznane za obszar o szczególnym natężeniu zjawisk kryminogennych: bójek, kradzieży, agresji słownej, wandalizmu i włamań, oprócz włamań do mieszkań. Okazało się, że te zagrożenia występują tam w zdecydowanie większym nasileniu niż w innych częściach miasta (Błaszczyk i in., 2010, s. 184). Co interesujące, poziom strachu

związany z przebywaniem w obrębie osiedla nie jest warunkowany wyłącznie porą dnia. Jak wskazali Mateusz Błaszczuk, Stanisław W. Kłopot i Grzegorz Kozdraś:

Pomiędzy poczuciem bezpieczeństwa w dzień i w nocy istnieje istotna korelacja (ρ Spearmana = 0,456 dla $p < 0,05$), która wskazuje na wpływ pewnych stałych cech danego układu przestrzennego na poczucie bezpieczeństwa. Te obszary, które są uznawane przez swoich mieszkańców za niebezpieczne w nocy, są nimi również w ciągu dnia, choć natężenie lęków jest oczywiście niższe (2010, s. 181).

Warto również przytoczyć analizy sporządzone przez autorów raportu *Wrocławska Diagnoza...* ukazujące poziom zadowolenia mieszkańców z osiedla lub kwartału ulic, w których znajdują się ich mieszkania. Pełne zadowolenie z warunków mieszkaniowych i alokacji w przestrzeni miasta wyraziło jedynie 52% respondentów. Komfort mieszkania obniżał się „wraz z postrzeganiem różnorodnych uciążliwości występujących w miejscu zamieszkania” (Błaszczuk i in., 2010, s. 60). W 2014 roku projekt *Wrocławskiej Diagnozy Problemów Społecznych* kontynuowano i poszerzono⁶³. Pracownicy Instytutu Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego po raz kolejny przebadali 29 wrocławskich osiedli. W efekcie zauważyli, że mieszkańcy odczuwali większe bezpieczeństwo względem badanych zagrożeń niż poprzednio. W dalszym ciągu kwestią problemową pozostało zapewnienie poczucia bezpieczeństwa w nocy w przestrzeni publicznej miasta (Kłopot i in., 2014, s. 268, 270).

Bazę kulturalną na Przedmieściu Oławskim stanowią przede wszystkim Muzeum Etnograficzne przy pl. Zgody oraz trzy biblioteki: dwie z nich to filie wrocławskie przy ulicach Aleksandra Hercena i Romualda Traugutta, jedna to biblioteka specjalistyczna – Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna przy ul. Stanisława Worcella. Funkcję wystawienniczą pełni

⁶³ Projekt został zrealizowany przez Uniwersytet Wrocławski przy współpracy i wsparciu finansowym Urzędu Miasta Wrocławia. Tym razem w diagnozie uczestniczyło 2000 mieszkańców w wieku 15–80 lat. Badania prowadzono metodą reprezentacyjną.

muzeum Akademii Sztuk Pięknych przy ul. Romualda Traugutta wraz z nowo otwartą galerią NEON, należącą do Centrum Sztuk Użytkowych i Centrum Innowacyjności. W związku ze zdobyciem przez Wrocław tytułu ESK 2016 na osiedlu (przy ul. Kazimierza Pułaskiego) powstały Biuro Festiwalowe IMPART 2016 oraz Pracownia Komuny Paryskiej 45 (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 124).

Bazę sportową osiedla tworzą m.in. boiska zlokalizowane przy szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Dostęp do tych obiektów jest ograniczony. Poza zajęciami szkolnymi odbywają się tam gry zespołowe, zajęcia pozalekcyjne, zajęcia sportowe szkolnych klubów czy zajęcia z osiedlowymi trenerami. Na Przedmieściu Oławskim znajdują się dwa kluby szermiercze: „Kolejarz” (przy ul. Zygmunta Krasińskiego 30a) oraz „Wrocławianie” (przy ul. Romualda Traugutta 37). Boiska osiedlowe mieszczą się m.in. na podwórku otoczonym ulicami: Mierniczą, Romualda Traugutta, Ignacego Prądyńskiego i Waleriana Łukasińskiego, przy osiedlu Nowa Papiernia – pomiędzy ulicami: Kazimierz Pułaskiego, Tadeusza Kościuszki, Komuny Paryskiej oraz Ignacego Prądyńskiego. Również Szkoła Podstawowa nr 85 umożliwia korzystanie ze swoich obiektów okolicznym mieszkańcom, zwłaszcza młodzieży. Istotnym elementem infrastruktury sportowej są boiska sportowe wraz z halą i stadionem „Oławka” oraz klubem piłki nożnej „Polonia” przy ul. Na Grobli. Te obiekty cieszą się zainteresowaniem dzieci i rodziców przybywających tam również z dalszych okolic Wrocławia (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 128).

5.5. PROCESY REWITALIZACJI

Proces rewitalizacji na ogół rozważa się w kontekście przyszłości miast i ich transformacji. Rewitalizacja obejmuje odnowę przestrzeni, również społecznej, oraz nadanie jej nowego charakteru i funkcjonalności. Można mówić o różnych płaszczyznach procesu rewitalizacji, np. historycznej i przemysłowej. W przypadku tej pierwszej kryterium odnowy stanowi renowacja dziedzictwa kulturowego i zabytków narodowych. Karolin Frank i Patricia Petersen zauważyły, że finansowe zabezpieczenie

renowacji zabytków powinno zależeć od uwzględnienia w procesach planowania przestrzennego wartości takich jak przeszłość i znaczenie historyczne (2002, s. 16). Najczęściej jednak rewitalizację utożsamia się z odnową terenów poprzemysłowych. Polega ona na transformacji określonego obszaru przez wprowadzenie do niego działalności kulturowej czy artystycznej. Ten rodzaj rewitalizacji bazuje zatem na zmianach o charakterze przestrzennym, funkcjonalnym i społecznym.

W kontekście Wrocławia rewitalizacja obejmuje wiele działań dążących do stopniowej odnowy historycznej XIX-wiecznej zabudowy kamienic i osiedli budownictwa wielkopłytowego (Zathey, 2010, s. 56). Proces rewitalizacji powinien się opierać na rzetelnej i kompleksowej diagnozie oraz być prowadzony w sposób zintegrowany, skoordynowany i zgodny z potrzebami interesariuszy. Konieczne jest wyznaczenie szczegółowych celów działania i konkretnych pól interwencji. Należy pamiętać, że renowacja obiektów i przestrzeni stanowi jedynie element kompleksowych działań. Równie istotny jest aspekt społeczny polegający m.in. na rozpoznaniu opinii społeczności lokalnej i uwzględnieniu jej w realizacji prac planistycznych (*Lokalny Program Rewitalizacji...*, 2016, s. 7). Także w procesie rewitalizacji Przedmieścia Oławskiego eksponowano znaczenie wymiaru społecznego do zachowania trwałych efektów prowadzonych prac, ponieważ liczy się „każda pojedyncza inicjatywa mieszkańców czy NGO-sów[,] jak festyn podwórkowy czy pomoc sąsiedzka. Tylko wspólna dbałość o obszar pozwala zabezpieczyć osiągnięcia procesu rewitalizacji” (Adamczyk-Arns, i in., 2013b, s. 13).

Dokumentami istotnymi ze względu na tematykę niniejszej pracy oraz dostępnymi w czasie prowadzenia badań przez autorkę były opracowania przygotowane przez Wrocławską Rewitalizację sp. z o.o. na zlecenie miasta Wrocław⁶⁴ dotyczące rewitalizacji Przedmieścia Oławskiego: *Lokalny Program Rewitalizacji na lata 2016–2018* (2016), *Masterplan Przedmieścia Oławskiego* (Adamczyk-Arns i in., 2013b), *Masterplan*

⁶⁴ Dokumenty szczegółowo opisujące planowane i realizowane projekty można odnaleźć na stronie Lokalnego Programu Rewitalizacji na lata 2016–2018: <http://www.wroclaw.pl/lokalny-program-rewitalizacji/lokalny-program-rewitalizacji-na-lata-2016-2018-> [12.02.2020].

nabrzeża Oławy (Adamczyk-Arns i in., 2015) oraz analizy do Masterplanu (Adamczyk-Arns i in., 2013a). Cel strategiczny planowanych działań określono w nich jako:

Zrównoważony rozwój Przedmieścia Oławskiego w sposób adekwatny do jego roli i znaczenia w kontekście Wrocławia, a w tym samym podniesienie jakości życia, mieszkania i pracy (Adamczyk-Arns i in., 2013b, s. 11; *Lokalny Program Rewitalizacji...*, 2016, s. 50).

Odnosił się on do wizji stworzenia samowystarczalnego osiedla, będącego przyjaznym miejscem pracy i życia. Z kolei cele operacyjne nawiązywały do obiektów, mniejszych kwartałów i rozleglejszych obszarów osiedla wymagających rewitalizacji i w tym kontekście rozpoznanych jako problematyczne. Cele operacyjne zostały sformułowane w odniesieniu do pięciu rodzajów działań: funkcjonalno-przestrzennych, komunikacyjnych, gospodarczych, społecznych i środowiskowych, oraz obejmujących przestrzenie publiczne, nabrzeże, kwartały zabudowy i podwórka, mieszkalnictwo oraz infrastrukturę społeczną (Adamczyk-Arns i in., 2013b, s. 16–17). Do celów operacyjnych zaliczono m.in.:

- kompleksową rewitalizację i modernizację przestrzeni publicznych, przestrzeni wewnątrzkwartałowych oraz terenów nabrzeżnych Oławy, m.in. przez wprowadzenie oświetlenia i systemu informacji miejskiej oraz turystycznej, wyposażenie w małą architekturę i zieleń, uspokojenie ruchu samochodów, poprawę nawierzchni chodników i ulic, wprowadzenie systemu połączeń między podwórkami;
- poprawę jakości środowiska naturalnego, pielęgnację zachowanych terenów zielonych i wprowadzenie nowych;
- wzmocnienie funkcji mieszkaniowych;
- wzmocnienie gospodarki i tworzenie nowych miejsc pracy;
- poprawę warunków rozwoju edukacji, kultury i nauki oraz infrastruktury lokalnej i możliwości spędzania wolnego czasu;
- wspieranie aktywności i partycypacji społeczności lokalnych w życiu osiedla i miasta oraz wzmacnianie poczucia tożsamości z miejscem zamieszkania, tworzeniem nowych sieci społecznych i wspie-

raniem już istniejących (Adamczyk-Arns i in., 2013b, s. 13–95; *Lokalny Program Rewitalizacji...*, 2016, s. 50–55).

Planowane działania powinny – z jednej strony – uwzględniać potencjał miejsc i obiektów, z drugiej – mieć na uwadze potrzeby mieszkańców i realne możliwości ich zaspokojenia.

5.6. DZIAŁALNOŚĆ ESK WROCŁAW 2016

Inicjatywa powoływania ESK (European Capitals of Culture) została zapoczątkowana w 1985 roku przez grecką minister kultury Melinę Mercouri. Od tego czasu ponad 50 miast włączonych do Unii Europejskiej otrzymało taki tytuł. Współcześnie projekt jest realizowany przez Komisję Europejską i ma na celu uwidocznienie oraz celebrowanie różnorodności europejskich kultur (wraz z ich bogactwem), zwiększenie poczucia przynależności mieszkańców do wspólnego dziedzictwa i dóbr kulturowych, a także rozwój miast i regionów przez oddziaływanie kultury. W regionach, do których należą miasta wyróżnione tytułem ESK, istniały sprzyjające warunki do budowania pozytywnego wizerunku w środowisku zarówno najbliższym, jak i międzynarodowym, do kształtowania poczucia dumy z przynależności do regionu oraz do pobudzenia życia kulturalnego i artystycznego⁶⁵.

Władze Wrocławia w planowanej strategii ubiegania się o tytuł ESK uwzględniły cele wizerunkowe, ekonomiczne oraz te związane z kulturą i rozwojem. Jak uzasadnili autorzy aplikacji: „Wrocław przystąpił do konkursu o tytuł Europejskiej Stolicy Kultury 2016, gdyż ma do opowiedzenia historię...”⁶⁶. Ta historia dotyczyła wojennych i powojennych losów Wrocławia – miasta, które po latach świetności zrujnowano w czasie II wojny światowej. Narracja nawiązywała do budowania nowej

⁶⁵ *European Capitals of Culture*. https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/actions/capitals-culture_en [12.02.2020].

⁶⁶ ESK 2016 – rozwiń z nami Wrocław, rozwiń z nami siebie! <http://www.wroclaw2016.pl/o-esk> [12.02.2020].

tożsamości opartej na wielokulturowej spuściźnie i na procesach, przez które przeszli miasto i jego mieszkańcy. Ważnym elementem ESK Wrocław 2016 stało się hasło: „Przestrzenie dla piękna”⁶⁷. Podjęte starania zakończyły się sukcesem: miasto otrzymało tytuł, a wydarzenia związane z jego obchodami realizowano nie tylko na terenie Wrocławia, lecz także w innych miejscowościach Dolnego Śląska.

Z punktu widzenia prowadzonych badań ważne staje się przedstawienie charakterystyki działań odbywających się w ramach projektu „Wrocław – wejście od podwórza” realizowanego m.in. na Przedmieściu Oławskim. Projekt stanowił część programu sztuk wizualnych ESK Wrocław 2016 i zakładał prowadzenie interwencji artystycznych w przestrzeni publicznej, przede wszystkim na podwórkach wrocławskich osiedli (Romaszkan i in., 2016, s. 7). Kurator programu – Michał Bieniek – podkreślił, że:

Wrocław – wejście od podwórza to jeden z najmocniej zaangażowanych społecznie programów Europejskiej Stolicy Kultury Wrocław 2016. Prawdopodobnie to też pierwsza tak szeroka propozycja, aby sztuka wniknęła dogłębnie w tkankę miejską i społeczną (2016, s. 48).

Projekt był eksperymentem polegającym na negocjacjach koncepcji artystycznych przez koordynatorów, artystów, lokalnych liderów i mieszkańców. Zaproszenie okolicznych społeczności do partycypacji w tworzeniu i realizacji poszczególnych działań miało na celu przeciwdziałanie temu, aby którykolwiek z mieszkańców mógłby stwierdzić: „skoro nie ja to wymyśliłem, to nie jest moje”. Z kolei zaangażowanie artystów spoza Wrocławia miało za zadanie ograniczyć wpływ lokalnych stereotypów na rzeczywiste działania (Romaszkan i in., 2016, s. 36).

Na Przedmieściu Oławskim łącznie zrealizowano dziesięć projektów: trzy w 2015 roku („Jeź”, „Kolekcja”, „Lis-TY”), siedem w 2016 roku („Drabina Jakubowa”, „Podwórko im. Wszystkich Mieszkańców”, „Przy wspólnym stole”, „Świetlik”, „Tęcza”, „Trafostacja”, „Pracownia Komuny

⁶⁷ Tamże.

Paryskiej 45"). Jeden – „Agora” – uznano za niezrealizowany. Przedmiotem obserwacji autorki były przede wszystkim projekty odbywające się na badanych podwórkach, czyli: „Podwórko im. Wszystkich Mieszkańców”, „Świetlik”, „Tęcza”, „Agora” i „Pracownia Komuny Paryskiej 45”, których opis znajduje się w dalszej części pracy. Warto również przytoczyć szczegóły projektu „Jeż”, ponieważ opowieści o nim często powracały w czasie rozmów z mieszkańcami – w narracjach zarówno dzieci, jak i dorosłych.

Projekt pomysłu Izy Rutkowskiej odbywał się przede wszystkim w przestrzeni podwórka zlokalizowanego pomiędzy ulicami: Mierniczą, Waleriana Łukasińskiego, Komuny Paryskiej oraz Ignacego Prądzyńskiego. Jak wskazała jego autorka:

Projekt polegał na serii działań animacyjnych z 8-metrowym nadmuchiwym jeżem z wytrzymałego, kolorowego materiału. Jeż służył letnim spotkaniom, można było na nim leżeć, skakać po nim albo leżakować na jego sterujących kolcach (Rutkowska, 2016, s. 62).

Artystka prowadziła regularne działania animacyjne z mieszkańcami podwórka, takie jak wspólne szycie nowych kolców jeża oraz oglądanie bajek i filmów wyświetlanych po zmierzchu na ścianie kamienicy. Uczestnicy spacerujący z dmuchanymi kolcami wyszli poza swoje podwórko, a jeż został symbolicznie zadomowiony w otwartych oknach jednej z kamienic (Rutkowska, 2016, s. 89)⁶⁸. Organizatorzy, którzy uznali projekt „Jeż” za duży sukces, wskazali nie tylko na integrację mieszkańców, lecz także na znaczenie oddolnych działań wspieranych przez artystkę.

⁶⁸ W czasie trwania projektu wśród mieszkańców pojawił się pomysł wspólnego spędzenia kolejnych wakacji – tym razem poza Wrocławiem. Artystka postanowiła kontynuować działania oparte na zbudowanej sieci sąsiedzkich więzi i wspólnie z mieszkańcami zaaranżowała crowdfundingową zbiórkę pieniędzy na wyjazd. W efekcie dzieci wraz z artystką i jeżem udały się do Ośrodka Rehabilitacji Jeży w Kłodzku „Jeżrzy dla Jeży”, gdzie pomagały w opiece nad tymi zwierzętami. Częścią wyjazdu było zorganizowanie zabawy z jeżem i dziećmi mieszkającymi w lokalnym domu dziecka (Rutkowska, 2016, s. 89).

Projekt „Podwórko im. Wszystkich Mieszkańców” – również autorstwa Izy Rutkowskiej – realizowano od listopada do grudnia 2016 roku na terenie podwórka, na którym odbywały się animacje w ramach „Jeża”. Projekt polegał na zorganizowaniu szeregu wydarzeń, które wymagały stopniowego budowania zaufania. Podczas planowania wydarzeń związanych z „Podwórkiem” Iza Rutkowska zdecydowała, że tym razem – zamiast kreowania własnej koncepcji działań – stworzy mieszkańcom możliwości do urzeczywistnienia ich pomysłów. W tym celu ogłoszono casting połączony z konkursem na najlepszy pomysł „zrobienia czegoś użytecznego dla sąsiadów”. Chętni mieszkańcy przez kilka dni opowiadali o swoich pomysłach, a ich wystąpienia były nagrywane w kontenerze zaaranżowanym specjalnie do tego celu. Z zebranych materiałów zmontowano film, który następnie wyświetlono na wielkoformatowym ekranie rozstawionym na podwórku. W czasie kilku projekcji mieszkańcy drogą głosowania wybrali najlepszą propozycję. Nagrodą w konkursie było 1500 zł przewidziane na realizację projektu i wynagrodzenie dla pomysłodawcy. W głosowaniu zwyciężył projekt autorstwa kibiców WKS Śląsk zakładający stworzenie kompleksu sportowo-rekreacyjnego na podwórku. Jednak po spotkaniu z przedstawicielem miasta okazało się, że koszty realizacji przedsięwzięcia są znacznie większe od zakładanych możliwości finansowania. Ostatecznie przy współpracy z innymi uczestnikami castingu połączono trzy pomysły: ubieranie choinki, warsztat robienia ozdób oraz festyn. Iza Rutkowska tak wspomina początki projektu:

Podczas imprezy informowano wszystkich mieszkańców o planach przebudowy podwórka oraz wymalowano na płocie hasło wymyślone przez kibiców podczas spotkania z urzędniczką – „Podwórko im. Wszystkich Mieszkańców”. Taką nazwę będzie miał również dokument złożony w budżecie obywatelskim (2016, s. 88).

Projekt „Świetlik” autorstwa Joanny Piaścik zrealizowano w październiku i listopadzie 2016 roku na jednym z najmniejszych podwórek Przedmieścia Oławskiego zlokalizowanym przy ul. Tadeusza Kościuszki 160. Artystka następująco opisała swoją koncepcję:

Pomysł na interwencję w świetliku łączy się z dość romantyczną ideą sprowadzenia nieba na ziemię, na wyciągnięcie ręki [...]. Projekt zakładał ustawienia na dnie malutkiej studni w kamienicy przy ul. Kościuszki lustrzanej powierzchni, która rozjaśni wnętrze studni i spowoduje, że zamiast cementowej nawierzchni na dnie studni ujrzymy niebo (Piaścik, 2016, s. 98).

Instalację zamontowano na podwórku-studni znajdującym się na rogu większego podwórza i odgrodzonym od niego furtką. Na co dzień podwórko służyło mieszkańcom w zasadzie jedynie do wyrzucenia śmieci lub rozwieszenia prania. Działania podjęte przez artystkę miały na celu zachowanie funkcjonalności przestrzeni przy jednoczesnym jej upiększeniu i uczynieniu bardziej przyjaznym miejscem. Po zamieszczeniu instalacji mieszkańcy mogli obserwować odbicie nieba w lustrzanej powierzchni. Joanna Piaścik uzyskany efekt podsumowała słowami: „Czasem nawet chwilowa zmiana perspektywy może zmienić sposób widzenia świata” (2016, s. 98).

Autorkami „Tęczy” były Ewa Błaszak i Zuzanna Wollny. Projekt (który miał charakter tymczasowy) realizowano w sierpniu 2016 na podwórku zlokalizowanym pomiędzy ulicami: Brzeską, Stanisława Chudoby, Tadeusza Kościuszki i Stanisława Więckowskiego. Jego nazwa bezpośrednio nawiązywała do kina „Tęcza”, powstałego po wojnie na terenie Przedmieścia Oławskiego przy ul. Tadeusza Kościuszki. Artystki następująco opisały nieczynny dziś obiekt: „Pośród niskich baraków, rozpadających się rzędów garaży, w cieniu kamienic straszy niewielki różowy budynek” (Błaszak, Wollny, 2016, s. 100). Autorki nawiązały do tradycji niewielkich podwórkowych kin w celu „odczarowania smutnego krajobrazu podwórek”. Interwencja polegała na współtworzeniu z mieszkańcami filmu i animacji o tematyce, którą wspólnie wybrano. Na początkowym etapie mieszkańcy uczestniczyli w zajęciach integracyjnych, a także w profesjonalnych warsztatach tworzenia filmu i animacji, posługiwania się narzędziami i technikami filmowymi, szycia kostiumów, budowania scenografii. Następnie nagrano filmy: jeden o czarownicach, królownie i cukierkach niezgody, drugi o duchu podwórka, czarodziejkach i złodziejaszku. Projekcja początkowo miała się odbyć na fasadzie dawnego kina,

jednak ze względu na niesprzyjającą pogodę ostatecznie przeniesiono ją do wnętrza budynku. Autorki „Tęczy” podkreśliły społeczne znaczenie realizowanych działań artystycznych. Ich zdaniem:

Była to okazja do lepszego poznania siebie nawzajem, stworzenia własnymi rękami profesjonalnego dzieła, dodania mieszkańcom pewności siebie i wiary w to, że swoje otoczenie można kształtować tak, jak swoją przyszłość (Błaszak, Wollny, 2016, s. 100).

Działania związane z projektem „Agora”, autorstwa Lili Kalinowskiej i Jadwigi Sawickiej, odbywały się w sierpniu 2016 na podwórku, w którym zrealizowano projekt „Tęcza”. Autorki następująco opisały cele interwencji:

Projekt Agora zakładał zbudowanie platformy dla mieszkańców podwórka, dzięki której mogliby się oni wypowiadać na tematy dla nich istotne. Celem akcji było dostarczenie mieszkańcom narzędzi do komunikacji między nimi samymi (Kalinowska, Sawicka, 2016, s. 109).

Pierwszy etap polegał na diagnozie – poproszono mieszkańców o wypełnienie ankiety sondującej ich poglądy na temat codzienności. Poszukiwano odpowiedzi m.in. na pytanie, czy ludzie są dobrzy. Drugi etap zakładał instalację drewnianych form architektonicznych zawierających graficzne i malarskie opracowanie fragmentów ankiet. Wraz z rozpoczęciem prac część mieszkańców jednoznacznie przeciwstawiła się powstaniu instalacji. Ta grupa wyraziła obawy dotyczące sposobów użytkowania nowej przestrzeni, która – w ich przekonaniu – miała nie tyle sprzyjać wymianie myśli mieszkańców, ile kreować miejsce do nocnych spotkań i libacji niechcianych gości. Po odbyciu konsultacji, w wyniku których nie osiągnięto porozumienia, artystki zdecydowały o zakończeniu projektu na etapie przygotowania ekspozycji opracowań ankiet. Koordynatorzy projektu „Wrocław – wejście od podwórza” uznali jednak takie rozwiązanie za niewystarczające (Kalinowska, Sawicka, 2016, s. 109).

Projekt „Pracownia Komuny Paryskiej 45” – z jednej strony – nawiązywał do działań artystycznych na Przedmieściu Oławskim, z drugiej –

oznaczał nazwę siedziby pracowni artystycznej powstałej w pustostanie zlokalizowanym przy ul. Komuny Paryskiej 45. Obiekt, udostępniony przez Urząd Miejski Wrocławia, pełnił funkcję wystawienniczą oraz służył jako przestrzeń do spotkań i wymiany doświadczeń mieszkańców, lokalnych aktywistów, animatorów i artystów. Pracownię otwarto w październiku 2015 roku. Twórcami jej koncepcji byli Kamila Wolszczak, Krzysztof Bryła i Natalia Gołubowska. W 2016 roku opiekę nad nią sprawowali Kamila Wolszczak i Krzysztof Bryła we współpracy z Damianem Kalitą i Jackiem Sterczewskim. Jak poinformował Michał Bieniek, pracownia powstała m.in. dzięki staraniom urzędników odpowiedzialnych za rewitalizację Przedmieścia Oławskiego:

Na osiedlu tym istnieje potrzeba wniknięcia w tkankę społeczną – stworzenia nowych propozycji dla mieszkańców. Jedna ze spółek miejskich zwróciła się do nas, abyśmy przyjrzeni się pustostanom i spróbowali wykonać działania społeczno-artystyczne (2016, s. 46).

Program działania pracowni tworzone przy wykorzystaniu metody partycypacyjnej. Mieszkańcy mieli realny wpływ na organizowane wydarzenia, a komunikowane przez nich potrzeby były uwzględniane w planach: „Pracownia jest miejscem przeznaczonym do współpracy ze społecznością lokalną w procesie wzajemnego zaufania, dyskusji i budowania bezpośrednich sąsiedzkich relacji” (Wolszczak i in., 2016, s. 92). Pracownia była otwarta przez pięć dni w tygodniu. W jej ofercie znalazły się zajęcia skierowane do dzieci i młodzieży, dorosłych, seniorów oraz warsztaty międzypokoleniowe. Regularnie odbywały się w niej także koncerty, wystawy oraz spotkania informacyjne dotyczące np. sposobów zmieniania własnej okolicy. W środy pomieszczenie udostępniano mieszkańcom zapraszającym do rozwijania indywidualnych pomysłów bądź wspólnych inicjatyw. Czwartki przeznaczono na międzypokoleniowe spotkania, w czasie których omawiano sprawy ważne dla osiedla. Piątki były poświęcone na organizację specjalnych wydarzeń, takich jak koncerty, wystawy i inicjatywy goszczących artystów. Przy wejściu do pracowni, w okienku zlokalizowanym nad chodnikiem, funkcjonował „Suwaczek” – najmniejsza galeria sztuki na Przedmieściu Oławskim,

w której prezentowano wystawy prac przygotowywanych przez dzieci podczas trwania warsztatów artystycznych i animacyjnych (Wolszczak i in., 2016, s. 92).

5.7. ELEMENTY I FORMY PRZESTRZENNE WYBRANYCH PODWÓREK

Podwórka⁶⁹ wybrane do badań mieszczą się we wschodniej części Przedmieścia Oławskiego, rozpościerającej się od ul. gen. Kazimierza Pułaskiego w kierunku ul. Krakowskiej. Dlatego w niniejszym podrozdziale autorka w dużej mierze omawia specyfikę podwórek znajdujących się w tej części osiedla. Opisuje charakterystyczne dla nich elementy przestrzenne, ich wyposażenie w małą architekturę, boiska i place zabaw, zagospodarowanie zieleni.

W celu ukazania szerszego kontekstu materialnej i przestrzennej charakterystyki badanych podwórek warto przytoczyć ocenę ich stanu technicznego zawartą w *Masterplanie i Analizach do Masterplanu*⁷⁰. Autorzy tych opracowań do określenia stanu technicznego elementów podwórek posłużyli się czterostopniową skalą: bardzo zły, zadowalający, dobry (przeprowadzony remont), dobry (nowe inwestycje). Ich analizy objęły m.in. jakość nawierzchni, wyposażenie w małą architekturę,

⁶⁹ Zob. [Aneks 1](#). Fizyczne otoczenie badanych podwórek.

⁷⁰ Autorzy tych dokumentów zamiast terminu *podwórko* stosowali termin *kwartały*, ponieważ struktura zagospodarowania przestrzennego Przedmieścia Oławskiego na ogół ma charakter kwartałowy. Na osiedlu wyróżnia się kilka typów kwartałów zabudowy: kwartały duże (np. pomiędzy ulicami Komuny Paryskiej, Ignacego Prądzyńskiego i Kazimierza Pułaskiego), kwartały średniej wielkości (np. pomiędzy ulicami Tadeusza Kościuszki, Stanisława Więckowskiego, Stanisława Chudoby i Brzeską) oraz kwartały najmniejsze (takie jak pomiędzy ulicami Aleksandra Hercena, Komuny Paryskiej, Zygmunta Krasińskiego i Karola Kniaziewiczza). Chociaż kształtem charakterystycznym większości kwartałów jest prostokąt, to przebieg głównych szlaków handlowych zdeterminował powstanie kwartałów trójkątnych i trapezowych. Ponadto niektóre tereny, np. te zlokalizowane w pobliżu rzeki Oławy, nie miały czytelnego układu przestrzennego i uporządkowanego zagospodarowania (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 54).

oświetlenie i zieleni. Okazało się, że większość podwórek znajduje się w bardzo złym bądź zadowalającym stanie. Jedynie niewielka część z nich była w dobrym stanie za sprawą remontu bądź przy okazji powstania nowych inwestycji budowlanych (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 75). Również stan techniczny budynków w wielu przypadkach nie był zadowalający, a złożona struktura własnościowa utrudniała przeprowadzenie prac remontowych i modernizacyjnych (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 41). Ponadto do rzadkości należało wyposażenie podwórek w elementy małej architektury, takie jak kosze na śmieci, oświetlenie, ławki, place zabaw i boiska. Istniejące już ławki oraz inne miejsca do siedzenia najczęściej były zaniedbane, a ich liczba okazywała się niewystarczająca. Wyjątek stanowił kwartał zlokalizowany pomiędzy ulicami Romualda Traugutta, Mierniczej, Waleriana Łukasińskiego oraz Ignacego Prądzyńskiego, w którym znajdowały się ławki, infrastruktura sportowa, kosze na śmieci, system oświetlenia i plac zabaw. Również przy odremontowanych czy nowo powstałych budynkach pojawiały się boiska i place zabaw wyposażone we współczesne modele małej architektury. Warto też zaznaczyć, że na nielicznych podwórkach mieszkańcy stworzyli prowizoryczne ogródki z pojedynczymi meblami ogrodowymi (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 84).

We wschodniej części Przedmieścia Oławskiego było niewiele placów zabaw, a te, które już istniały, na ogół miały różne wyposażenie. Elementy takie jak piaskownice, huśtawki czy drabinki były w złym stanie. Na tym tle wyróżniały się podwórka zlokalizowane przy nowo powstałej zabudowie, mające nowe i dobrze zachowane place zabaw. Wyjątek stanowił także publiczny plac zabaw znajdujący się na skwerze przy ul. Zygmunta Krasińskiego, wyposażony w rozmaite i dobrze zachowane urządzenia do zabaw (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 128).

Zagospodarowanie zieleni na Przedmieściu Oławskim można ocenić jako bardzo zróżnicowane. Stan większości podwórkowej zieleni był zły, a często nie było jej w ogóle. Zieleni – reprezentowana przez różnorodną roślinność ozdobną – najczęściej występowała przy nowym budownictwie, np. przy zespole budynków Angel Wings oraz przy ulicach Ignacego Prądzyńskiego, Kazimierza Pułaskiego i Szybkiej. O ile w zachodniej części osiedla znajdowała się nieuporządkowana roślinność,

nieliczne drzewa i krzewy oraz połacie trawy, to we wschodniej części w dużej mierze w ogóle jej brakowało. Można było zauważyć zaniedbane trawniki i niewielką liczbę drzew liściastych. Przy wejściach do niektórych budynków posadzono kwiaty i krzewy bądź urządzono rabaty (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 71). Do sporadycznych budynków od strony ulicy przylegały częściowo lub całkowicie ogrodzone trawniki z pojedynczymi drzewami i roślinnością ozdobną. Wzdłuż zmodernizowanej ul. Kazimierza Pułaskiego, przy przystankach i parkingach, występowały pojedyncze nasadzenia krzewów i traw ozdobnych. Wyjątek w kontekście zagospodarowania zielenią stanowiła ul. Podwale, na której za nasadzonymi drzewami otwierał się widok na zazielenione Wzgórze Partyzantów (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 45, 72).

Autorzy *Masterplanu* dla Przedmieścia Oławskiego następująco podsumowali swoje analizy:

Obecnie można mówić o znaczącej degradacji przestrzeni wewnątrz kwartałów. Brakuje wydzielonych stref dla mieszkańców. Jedyne wygrozdzenia przestrzeni w podwórkach związane są z występowaniem funkcji innych niż mieszkaniowa (edukacja, przemysł). Wewnątrz podwórek rzadko zaobserwować można inicjatywy mieszkańców, których celem byłoby polepszenie jakości przestrzeni. Brakuje podstawowych elementów przestrzeni wspólnej (kosze na śmieci, murki, krawężniki, nawierzchnie, lampy) (Adamczyk-Arns i in., 2013a, s. 79).

Do problemów związanych z przestrzenią należały także niewystarczająca liczba miejsc parkingowych oraz kwestia utylizacji odpadów (Adamczyk-Arns i in., 2013b, s. 45).

Należy podkreślić, że badane podwórka Przedmieścia Oławskiego⁷¹ na ogół były otoczone zdewastowanymi kamienicami ze zniszczonymi fasadami, odpadającym tynkiem i pokryte graffiti. Gdziekolwiek znajdowały się murale powstałe w ramach działalności Biura Festiwalowego

⁷¹ Niniejsza charakterystyka powstała na podstawie analizy danych zebranych podczas spacerów flanera oraz etnograficznych badań terenowych.

ESK Wrocław 2016. Warto też dodać, że elewacje kamienic od strony ulic często pokrywały sztukateria i dekoracje o secesyjnych wzorach. Większe podwórka rzadko zdobiła zieleń: brakowało trawy porastającej podłoże, a drzewa bądź krzewy występowały sporadycznie. Zlokalizowane tam garaże, oficyny, budynki mieszkalne czy usługowo-warsztatowe były na ogół zaniedbane, brudne, obdrapane i pokryte warstwami graffiti. Ścianki działowe, rozdzielające przestrzeń na mniejsze kwartały, były w części zniszczone. Niewielkie prostokątne murki – wypełnione trawą, piachem bądź betonem – służyły mieszkańcom i gościom za miejsca do siedzenia. W wolnych miejscach zwykle stały zaparkowane samochody, a czasami zalegały tam ich wraki. Nawierzchnie były nieutwardzone: w dużej mierze tworzyły je porozrzucane kamyki i śmieci, ubita ziemia i piach, a także mniejsze i większe elementy betonowych płyt, miejscami – kostka brukowa, gdzieniegdzie zalegał gruz. Na krajobraz wnętrza podwórek składały się nieposprzątane psie odchody, odpadający tynk, śmieci, tumany kurzu – w porze suchej, rozległe kałuże i błoto – w porze deszczowej oraz plastikowe kontenery na odpady, na ogół przepełnione, z porozrzucanymi wokół workami. Często brakowało małej architektury: miejsc do siedzenia, ławek, oświetlenia, koszy na śmieci oraz urządzeń do zabaw dzieci: huśtawek, piaskownic, zjeżdżałni. Można było natomiast zauważyć śmieci dużych gabarytów – meble mieszkaniowe, opony samochodowe. Mniejsze podwórka zazwyczaj nie miały żadnego wyposażenia. Całość tworzyła przygnębiające wrażenie miejsc niesprzyjających zamieszkiwaniu.

W nawiązaniu do przytoczonego opisu warto odnieść się do rozważań nad przestrzeniami publicznymi podejmowanych przez Małgorzatę Michel (2016). Autorka dążyła do wyjaśnienia mechanizmów marginalizacji i wykluczenia dzieci oraz młodzieży w zdegradowanych rejonach wielkich miast. W tym celu przeprowadziła interdyscyplinarną analizę przestrzeni miejskiej. W swojej pracy wykorzystała koncepcję przestrzeni „włączających” i „wyłączających”. Podczas gdy te pierwsze sprawiają, że każdy obywatel ma poczucie „bycia na miejscu” oraz sprzyjają jego dobremu samopoczuciu, te drugie działają wprost przeciwnie – przyczyniają się do tego, że ktoś „czuje się nie na miejscu”. Przestrzenie wyłączające są przeznaczone tylko dla wybranej grupy ludzi, a osoby,

które do nich nie należą, mogą stać się odbiorcami grózb i nieprzyjaznych zachowań (Painter, Philo, 1995; za: Michel, 2016, s. 166). W tym kontekście badane podwórka Przedmieścia Oławskiego można uznać ze egzemplifikację przestrzeni wyłączających.

Jako podsumowanie charakterystyki przestrzennego krajobrazu badanych podwórek warto przytoczyć refleksje studentów pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego inspirowane wizytami terenowymi w tym środowisku. W rozważaniach nad wschodnią częścią osiedla studenci na ogół zwracali uwagę na:

- zdewastowane kamienice i klatki schodowe: „Kamienice i stare bloki były zniszczone, w większości z nich znajdowały się zdewastowane drzwi wejściowe i stare okna” (Studentka 2); „W oknach klatek schodowych widniały powbijane szyby” (Studentka 3); „Na murach było dużo niecenzuralnych i mało ozdobnych napisów, wisiały różne naklejki »fanów« Śląska Wrocław, z większości ścian odpadał tynk” (Student 3);
- zaniedbane podwórka: „Podwórka, po których się poruszaliśmy, były mocno zaśmiecone” (Student 4);
- zniszczone przedmioty i śmieci w przestrzeniach podwórkowych: „Na »naszym« podwórku znajdowały się wyłącznie dwie stare ławki stojące obok ogrodzonej metalowym płotem piaskownicy pełnej brudu i przypadkowych śmieci. Pomiędzy stojącymi samochodami leżały wywiane ze śmietnika odpady” (Studentka 1).

Studenci podkreślali, że były to miejsca niesprzyjające zamieszkiwaniu: „Każdy z nas stwierdził, że nie miałby ochoty mieszkać w tym miejscu” (Studentka 1). Tego typu przestrzenie i miejsca Humphry Osmond określił jako „społecznie ucieczkowe”, czyli budujące dystans między mieszkańcami (1957; za: Ostrowska, 1991, s. 66)⁷². Studenci zwykle opisywali swoje wrażenia w odniesieniu do odczuć i emocji takich jak przygnębienie czy brak pewności: „Miejsce to nie sprawia wrażenia przystępnego

⁷² Była o tym mowa również w rozdz. 2.2.3.2.

i bezpiecznego, wręcz przeciwnie – wzbudza wyłącznie negatywne odczucia i emocje” (Student 1); „Podczas pobytu na wrocławskim podwórku (ul. Kościuszki – Prądyńskiego) czułam się dosyć nieswojo. Nigdy przedtem nie miałam okazji spędzać czasu w tej okolicy. Atmosfera tego miejsca sprawiała, że nie czułam się do końca pewnie” (Studentka 4). Zaznaczali, że nie do końca byli niemiłe widziani w odwiedzanych przestrzeniach.

W tym kontekście za trafne podsumowanie charakterystyki przestrzennego krajobrazu Przedmieścia Oławskiego może posłużyć opis ul. Romualda Traugutta, czyli jednej z głównych ulic tzw. trójkąta. Jak zaznaczyła Agnieszka Włostowska – jest to egemplifikacja elementu socjologicznie zdegradowanej dzielnicy wielkomiejskiej:

Dziś ulica to zwarta zabudowa dziewiętnastowiecznych kamienic czynszowych, zapomnianych od czasu Festung Breslau, nietkniętych remontem, przeplecionych plombami powstałymi na przestrzeni ostatnich lat, z licznymi już ubytkami historycznej zabudowy. [...] Stojące rzędem, smutne, zaniedbane, obdrapane kamienice to raczej przykry widok i wręcz zniechęcający do eksploracji tego miejsca. [...] Imponujące swym rozmiarem kamienice mogą przerażać, już gdy przekracza się ich próg (2013, s. 125, 130, 132).

ROZDZIAŁ VI

DZIECIĘCE DOŚWIADCZENIA PODWÓRKOWYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW



6.1. DOŚWIADCZENIE I KONCEPCJA ŚWIATÓW DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Istotne znaczenie dla rozważań podejmowanych w niniejszej pracy ma ujęcie doświadczenia zaproponowane przez Johna Deweya. Autor nadał dużą wartość informacjom zdobywanym przez jednostkę w toku samodzielnie podejmowanych procesów badawczych, takich jak własne dociekania, eksperymenty i rozwiązywanie zadań problemowych. W jego rozumieniu na doświadczenie składają się element aktywny i element pasywny, połączone w szczególny sposób:

Od strony aktywnej doświadczenie jest wypróbowaniem, którego znaczenie staje się jasne w pokrewnym określeniu – eksperymencie. Od strony pasywnej jest to doznawanie. Kiedy doświadczamy czegoś, działamy na coś, co robimy; następnie doznajemy albo ponosimy konsekwencje. Oddziałujemy na rzecz[,] a ona oddziałuje na nas: taka jest ta szczególna kombinacja. Związek tych dwóch faz doświadczenia jest miarą owocności albo wartości doświadczenia. Sama czynność nie stanowi doświadczenia (Dewey, 1963, s. 151).

John Dewey zwrócił uwagę, że doświadczenie rozumiane jako „wypróbowywanie” pociąga za sobą zmianę wraz z jej konsekwencjami:

Kiedy jakąś czynność kontynuuje się aż do doświadczenia konsekwencji, kiedy zmiana dokonana przez działanie odbija się z powrotem w zmianie dokonanej w nas, sam przepływ jest brzemienisty w znaczeniu. Uczymy się czegoś (1963, s. 151).

W ujęciu autora w doświadczeniu istotną rolę odgrywa „myśl, czyli refleksja”. Bez elementu myślenia nie jest przecież możliwe doświadczenie wraz z nadaniem mu znaczenia. Autor zdefiniował myślenie jako „zamierzone staranie odkrycia »specyficznych« związków między tym, co robimy, a konsekwencjami, tak, że oba procesy stają się ciągłe” (Dewey, 1963, s. 156–157). Zatem doświadczenie mające znaczenie wiąże się z działaniem (próbowaniem) oraz refleksją nad następstwami próbowania (czyli doznawaniem). John Dewey zauważył, że myślenie w kontekście doświadczenia jest „dokładnym i zamierzonym ustaleniem związków pomiędzy tym, co się robi, i konsekwencjami tego” (1963, s. 163).

W tradycji pedagogicznej doświadczenie często rozpatruje się w nawiązaniu do procesów uczenia się i wszechstronnego rozwoju dziecka oraz odkrywania przez nie otaczającej rzeczywistości. Tak zwane światy dziecięcych znaczeń to stosunkowo młode pojęcie, sformułowane i upowszechnione przez Dorotę Klus-Stańską w pracy o tym samym tytule (2004a, 2004b). Wykorzystanie tej koncepcji – po pierwsze – ukierunkowuje badacza na poszukiwania sensów i znaczeń nadawanych najbliższemu i dalszemu otoczeniu przez dzieci, po drugie – przybliża go do odkrycia tego, co myślą dzieci, czyli dostrzeżenia ich perspektywy, po trzecie – zwraca uwagę na zależności między dziecięcym funkcjonowaniem w świecie a kulturowymi i społecznymi uwarunkowaniami rzeczywistości. Tym samym koncepcja światów dziecięcych znaczeń opiera się na oryginalnym i wartościowym toku rozumowania służącym teoretycznemu rozpoznaniu znaczeń nadawanych przez dzieci (Klus-Stańska, 2004b, s. 16). Sam proces badania tych znaczeń nie należy do prostych. Jak zauważyła Dorota Klus-Stańska – trudności wynikają chociażby z różnic w posługiwaniu się językiem przez dzieci i dorosłych. Bariery komunikacyjne i ograniczenia poznawcze sprawiają, że „z dziećmi nie da się swobodnie mówić o znaczeniach” (Klus-Stańska, 2004a, s. 7). Tym samym zarówno powtarzalne doświadczenia gromadzone przez dzieci, jak i otaczające je znaki kulturowe stanowią potencjalne źródła materiałów badawczych:

Większe nadzieje badawcze budzi wnikliwa analiza powtarzalnych doświadczeń, jakie są przez nie [dzieci] gromadzone w szczególnie znaczą-

cych obszarach życia, i znaków kulturowych, które są im prezentowane (Klus-Stańska, 2004a, s. 7).

Dorota Klus-Stańska zwróciła także uwagę na pewne zagrożenia wynikające z przyjęcia orientacji „internalizacyjno-dydaktycznej”, dość powszechnej w myśleniu pedagogicznym. Konsekwencją takiego postępowania są uproszczone analizy treści dziecięcego myślenia, co skutkuje: „relatywną subiektywnością w ramach wspólnoty kulturowej oraz uwikłaniem we władzę nad znaczeniami” (Klus-Stańska, 2004b, s. 16). W tym kontekście założenie, że „dziecko myśli dokładnie to, co mu powiedzieliśmy” jest wyrazem naiwności poznawczej. To, co dziecko myśli, jakie nadaje znaczenia oraz jaki obraz rzeczywistości konstruuje, zależy od skomplikowanej sieci wpływów –

[...] które oprócz tego, co mu powiedzieliśmy (co też nie jest jednoznaczne, bo... pozostaje tu cała strefa komunikatów nie wprost), obejmują dziesiątki innych elementów, takich jak: jak mu to powiedzieliśmy, w jakich warunkach, jakie przy tym obowiązywały „zasady gry”, kto mówił i kto decydował o komunikacji itd. (Klus-Stańska, 2004b, s. 17).

Zatem przekonanie, że dobre wytłumaczenie świata przez dorosłych jest równoznaczne z dobrym poznaniem go przez dzieci, staje się nie do przyjęcia (Klus-Stańska, 2004b, s. 17).

Dorota Klus-Stańska upatrywała inspiracji teoretycznych światów dziecięcych znaczeń w szeroko pojętej antypozytywistycznej myśli społecznej, zwłaszcza w interakcjonizmie symbolicznym, teoriach konstruktywistycznych oraz teoriach krytycznych – w ten sposób przeciwstawiła się obiektywizmowi procesów poznawczych w zakresie doświadczania i odzwierciedlania rzeczywistości. Autorka dążyła do uprawomocnienia założenia o samodzielnym konstruowaniu wiedzy o świecie, rzeczywistości społecznej i o samym sobie przez dziecko:

Dzieci nieustannie konstruuja swoją wiedzę zarówno o otaczającej rzeczywistości, regułach, jakie w niej obowiązują, uznanych za legalne strategie jej wyjaśniania, jak i o sobie – o doznawanej akcepta-

cji, ale i o upokorzeniach, o wolności i ograniczeniach, wyrażaniu siebie (Klus-Stańska, 2004a, s. 7).

6.2. ZABAWA DZIECI NA PODWÓRKACH

W dalszej części przedstawiono najważniejsze wątki analizy dziecięcych zabaw na wybranych podwórkach Przedmieścia Oławskiego. Na podstawie przeprowadzonych badań – bazujących m.in. na spacerach flanera, etnograficznych badaniach terenowych oraz badaniach z dziećmi – wyróżniono specyficzne elementy podwórkowych zabaw oraz rodzaje dziecięcych aktywności. Omówiono także funkcje zabaw i ich charakterystykę w zależności od płci. Nawiązano do kwestii związanych z nadzorem rodzicielskim w trakcie zabawy (w odniesieniu do warunków na przygodowym placu zabaw w Berkeley Marina).

Należy również zaznaczyć, że materiał wizualny – na podstawie którego przeprowadzono analizę – zarchiwizowano. Postaci przedstawione na fotografiach załączonych w aneksach zamaskowano w sposób uniemożliwiający ich identyfikację. Postąpiono tak dlatego, że prawdopodobieństwo rozpoznania badanych może skutkować stygmatyzacją wynikającą z miejsca urodzenia i zamieszkania, które w przypadku badanych stanowił tzw. trójkąt. W literaturze socjologicznej to zjawisko jest nazywane piętnem złego adresu. Miejsce zamieszkania można wszakże postrzegać jako główne narzędzie zbiorowej stygmatyzacji wynikającej z nierównomiernej dystrybucji szans edukacyjnych i życiowych (Skóra 2010; za: Gaj, Kamińska, 2010, s. 104). Prawdziwe imiona osób badanych zostały zmienione.

6.2.1. SPECYFIKA PODWÓRKOWYCH ZABAW

Zabawę postrzega się jako niezwykle znaczący i rozwojowy element życia dzieci umożliwiający im wielozmysłowe doświadczanie świata (Waloszek, 2006, s. 260). Zabawa dzieci na podwórkach Przedmieścia Oławskiego stanowiła główną formę spędzania wolnego czasu, co

potwierdzają ich wypowiedzi: „Wychodzę na podwórkę o byle jakich godzinach, moi koledzy zawsze są” (Marcin, 7 lat); „Ja się cały czas bawię na podwórku” (Dominik, 5 lat); „No, na podwórku jesteśmy, no bo gdzie” (Iga, 6 lat). Obserwowane przez autorkę podwórkowe życie dzieci – z jednej strony – ukazało niepowtarzalność dziecięcej zabawy, a z drugiej – umożliwiło rozpoznanie jej specyficznych cech wynikających przede wszystkim ze swoistości fizycznego i społecznego środowiska badań. Zabawy podejmowane przez chłopców i dziewczynki (na ogół w wieku 5–11 lat, a najczęściej 7–9 lat) miały charakterystyczne cechy w zakresie obszarów:

- relacyjnego – obejmującego wątki związane z relacjami między dziećmi a dorosłymi, a także między dziećmi;
- przestrzennego – nawiązującego do środowiskowego kontekstu zabaw i ich materialnego otoczenia;
- działaniowego – odnoszącego się do różnych aktywności dzieci.

Podwórkową zabawę dzieci w obszarze relacji z rodzicami bądź opiekunami wyróżniały:

- częsty brak rodzicielskiego nadzoru w trakcie zabawy – czasami rolę opiekuna przejmowało starsze rodzeństwo;
- niewielkie zainteresowanie rodziców/opiekunów zabawą dzieci;
- sporadyczny kontakt dzieci z rodzicami bądź opiekunami – czasami dorośli nawoływali dzieci przez okno w porze obiadu czy kolacji.

Warto zaznaczyć, że dzieci miały ustalone zasady kontaktu z dorosłymi, np. meldowały się rodzicom o określonej godzinie lub wracały do mieszkań wraz o zmierzchu: „Muszę się co jakiś czasu babci meldować” (Marcin, 7 lat); „Mogę być na podwórku dwie, cztery godzinki do nocy” (Iga, 6 lat). Ponadto wiedziały, gdzie mogą przebywać i bawić się samodzielnie, a w których miejscach jest to zabronione: „Mama mi pozwoliła samemu na festyn przyjść” (Marcin, 7 lat); „Sam tam nie mogę chodzić, a mama mi nie pozwala” (Krystian, 9 lat).

Z kolei w obszarze relacji dzieci z rówieśnikami zabawę cechowało:

- towarzystwo kolegów i koleżanek z podwórka – dzieci dobrze się znały;
- budowanie i podtrzymywanie relacji z rówieśnikami – m.in. przez wspólne działania i eksplorowanie terenu, prowadzenie rozmów czy pokrzykiwanie do siebie, a czasami słowne i fizyczne dokuczanie;
- silne naznaczenie emocjonalne i spontaniczne wyrażanie emocji.

W nawiązaniu do wątku przestrzennego należy zauważyć, że zabawa odbywała się na w najbliższym otoczeniu dziecka – najczęściej na dworze, a czasami była przenoszona do klatek schodowych. Dzieci miały świadomość społecznego zawłaszczenia przestrzeni przez inne grupy korzystające z podwórka – unikały tych okupowanych, a swoje zabawy podejmowały w miejscach im znanych i oswojonych. Dobrze znały najbliższą okolicę i dynamicznie się po niej poruszały. Przemieszczały się szlakami wytyczonymi przez siebie oraz ścieżkami, które znały. Przynależność dzieci do określonej grupy podwórkowej na ogół wynikała z miejsca zamieszkania: „My się tu bawimy z koleżankami, jeszcze dwie z bramy mojej, no i z mojego podwórka” (Amelka, 8 lat); „Czterej moi koledzy nie chodzą ze mną do klasy, ale mieszkają w bramie albo blisko bramy” (Bartek, 8 lat).

Zabawa na Przedmieściu Oławskim często wiązała się z ruchem⁷³ i bazowała na emocjach. W zabawach ruchowych często towarzyszyły dzieciom inne osoby. Dziecięce aktywności tego typu wyjaśniła Krystyna Ferenz:

Działalność niesterowana przez dorosłych, czyli tzw. swobodna aktywność[...] stwarza wiele pól. Z reguły dziecko wybiera te, na których czuje się dobrze, swoiście odpoczywa. Tak więc w zabawach pozadomowych dominuje ruch i emocjonalność. Mniej zaś ważny jest intelekt (1998, s. 20).

⁷³ Zob. [Aneks 2](#). Egzemplifikacje zabaw dzieci.

W nawiązaniu do obszaru działaniowego należy podkreślić, że zabawa dzieci była oparta przede wszystkim na aktywności fizycznej. Inne wyróżniające ją cechy to:

- mała liczba czynności manipulacyjnych i konstrukcyjnych;
- niewielka inwencja w wymyślaniu nowych zabaw oraz częste powtarzanie tych już znanych, np. w chowanego, wyścigów;
- modyfikowanie znanych zabaw, dodawanie nowych wątków, ulepszanie ich;
- podejmowanie czynności uważanych za ryzykowne, np. wspinanie się, bieganie po nierównej powierzchni, zeskakiwanie z wysokości nawet kilku metrów.

W kontekście ruchowej zabawy dzieci warto wskazać na formy aktywności o dużej intensywności, takie jak bieganie po podwórkach, wbieganie do klatek schodowych i zeskakiwanie ze schodów bądź zbieganie z nich, wyścigi i ganiecie się, wspinanie się na murki, dachy garaży czy kontenery na śmieci, granie w piłkę nożną, kopanie piłką o ścianę, rzucanie kamieniami i innymi przedmiotami, przepychanki i „bójki na niby”. Z kolei do form aktywności o mniejszej intensywności można zaliczyć przykucanie bądź przesiadywanie w jednym miejscu, np. na murku, opieranie się o duże przedmioty i ściany, przemieszczanie się w grupkach, rozmawianie. Do bardziej zorganizowanych zabaw dzieci należały zabawy w chowanego, w berka lub w „wojny”, powtarzanie ulubionych czynności, np. układów ruchów/tańców. Opisane zabawy można określić jako aktywne, czyli takie, których źródło stanowiła własna aktywność dzieci.

W odniesieniu do typologii zabaw stworzonej przez Boba Hughesa warto wyeksponować, że dzieci podejmowały „zabawy ryzykowne” oraz „bójki na niby” (Hughes, 2002). Te pierwsze były okazją do doświadczania ryzyka przez dzieci, czemu służyło balansowanie na wysokim murze, wspinanie się na dachy garaży, zeskakiwanie z kontenerów na śmieci czy zbieganie po schodach. Z kolei „bójki na niby” sprzyjały rozładowaniu dużej ilości energii poprzez kontakt fizyczny z innymi dziećmi. Przepychanki, szturchnięcia, mocowanie się, a także uderzenia niewyrządzające krzywdy na ogół charakteryzowały aktywność chłopców: „Czasami

się bije z kolegami, ale to tak tylko jest na niby” (Damian, 8 lat). Tego typu działania umożliwiały dzieciom poznawanie swoich mocnych stron oraz słabości i ograniczeń.

Dziecięcą zabawę na podwórkach Przedmieścia Oławskiego można również scharakteryzować jako wyobrażeniową (Waloszek, 2009, s. 352). Egzemplifikacje zabaw bazujących na udawaniu i przedstawiających fikcyjną rzeczywistość stanowiły „wojny na niby”, rozgrywane między grupami chłopców z różnych podwórek. Potwierdza to rozmowa dwójki kolegów: ośmioletniego Tomka i dziewięcioletniego Kubę:

Tomek: No, my się tu najlepiej bawimy w wojny.

Kuba: No, poważnie. Tamte dzieci z tamtego podwórka nas atakują.

Tomek: No, rzucają w nas kamieniami. No, my na poważnie mamy z nimi wojnę.

Chłopcy z dużym przekonaniem opowiadali o konflikcie z rówieśnikami. Elementami ich zabaw były podchody i sprawdzanie terenu, a następnie próby (podejmowane w ukryciu) przedostania się do przestrzeni „wroga”.

Zabawami uruchamiającymi duże pokłady wyobraźni okazały się także indywidualne występy i tańce – najczęściej wykonywane przez dziewczynki w przestrzeniach oswojonych przez nie. Egzemplifikacją takiej zabawy był taniec siedmioletniej Zuzi na jej klatce schodowej: „Ja się tu świetnie bawię. [...] bardzo lubię moją klatkę. Mogę tutaj ćwiczyć mój taniec”.

Zabawa dzieci na podwórkach Przedmieścia Oławskiego spełniała różne funkcje, zwłaszcza kształtującą (Hurlock; za: Karbowniczek i in., 2011, s. 271). Dzieci miały okazję odkrywać i eksplorować najbliższe otoczenie. Zdobywały topograficzną wiedzę na temat własnego środowiska. W tym kontekście należy wskazać na zabawy badawcze, które sprzyjają rozwojowi poznawczemu dzieci nieustannie badających swoje otoczenie oraz sprawdzających właściwości materiałów (np. stabilność układu kamieni czy cechy fizyczne powierzchni murków wykorzystywanych do wspinania się). Warto zaznaczyć, że dzieci potrafiły zrezygnować z udziału w zabawie ze względu na analizę swoich możliwości: „Ja nie skaczę po meblach bo się boję, bo są za wysokie” (Piotrek, 6 lat). Kolejne

funkcje zabawy to wychowawcza i socjalizacyjna. Dzieci przebywające na podwórkach – z jednej strony – rozeznawały się w systemie narzuconych im zasad: poznawały miejsce przydzielane im przez dorosłych w podwórkowej hierarchii oraz dowiadywały się, co jest dozwolone, a co – zabronione. Z drugiej strony – aktywnie oddziaływały na system podwórkowych reguł: nieustannie negocjowały, przekraczały bądź łamały stawiane im granice – w ten sposób testowały, na ile obostrzenia dorosłych mogą być pozbawione przykrych konsekwencji. Tym samym aktywnie współtworzyły normy społecznego zachowania składające się na podwórkową kulturę. W kontekście terapeutycznej funkcji zabawy warto wskazać na możliwość swobodnego, ekspresyjnego i spontanicznego wyrażania emocji. Dzieci na co dzień przeżywały nie tylko radość czy ekscytację, lecz także strach i lęk (np. przed upadkiem lub przegraną), i dawały im upust.

Można stwierdzić, że nakreślona specyfika dziecięcych zabaw ściśle wiązała się ze swoistością badanego środowiska. Znikome wyposażenie podwórek w typowe udogodnienia do zabawy, np. huśtawki i piaskownice, spowodowało, że dzieci na swój sposób anektowały i wykorzystały dostępną im otwartą przestrzeń.

6.2.2. ZABAWA DZIECI W ZALEŻNOŚCI OD PŁCI

Ważne odniesienie dla analizy dziecięcych zabaw w zależności od płci stanowi przywołana już praca Barrie Thorne *Gender Play. Girls and Boys in Schools*. Autorka opisuje w niej genderową zabawę chłopców i dziewcząt w przedszkolach i szkołach. Książka ukazuje różnorodność genderowych ról przyjmowanych przez dzieci podczas ich własnych zabaw, takich jak ganieanie się czy dokuczanie sobie. Jak zauważyła autorka – chłopcy dopuszczali się charakterystycznych wtargnięć do dziewczęcych przestrzeni zabaw, co mogło wynikać z utrwalonego społecznie męskiego przywileju władzy i pewności siebie. Jednakże tego typu zachowania przejawiały również te dziewczynki, które były bardziej rozwinięte seksualnie. Tym samym Barrie Thorne wyeksponowała niejednoznaczność i złożoność dziecięcej zabawy (Thorne 1993; za: Eder, 1995, s. 1139).

W nawiązaniu do wniosków sformułowanych przez autorkę można stwierdzić, że dzieci bawiące się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego nie tyle dokonywały wtargnięć do przestrzeni zabaw rówieśników przeciwnej płci, ile wybierały różne formy aktywności i rodzaje zabaw oraz – co za tym idzie – w odmienny sposób użytkowały podwórkowe przestrzenie i miejsca. Dzieci często dzieliły się na małe grupy według płci. Zdarzało się też, że w grupie bawiących się chłopców znajdowała się dziewczynka. Odwrotna sytuacja raczej nie miała miejsca – dziewczynki na ogół tworzyły homogeniczne gromady bądź dobierały się w pary. Te różnice można było zaobserwować w przypadku aktywności starszych dzieci (w wieku od ok. 5 lat). Dziewczynki częściej wybierały spokojniejsze formy zabawy, np. spacerowały po podwórkach, trzymając się pod rękę, bądź długo przebywały w jednym miejscu, rozmawiały, szeptały i chichotały między sobą. Chłopcy z kolei wykazywali bardziej intensywną aktywność fizyczną. Ich zabawa była bardziej dynamiczna i polegała przykładowo na kopaniu piłki, wyścigach czy wykonywaniu rytuałów związanych z „wojnami” międzypodwórkowymi. Tym czynnościom na ogół towarzyszyły okrzyki i głośne wybuchy śmiechu. Niektóre dziewczynki preferowały zabawy zwykle wybierane przez chłopców. Co ciekawe, odwrotna sytuacja nie miała miejsca – chłopcy nie wykonywali aktywności bardziej typowych dla dziewczynek, np. nie spacerowali, trzymając się pod rękę. Warto również podkreślić, że zarówno chłopcy, jak i dziewczynki wspinali się na murki i dachy niskich zabudowań. U chłopców można było zaobserwować dłuższe i częstsze wykonanie tych aktywności.

6.2.3. DZIECIĘCE ZABAWY NA PODWÓRKACH A NADZÓR DOROSŁYCH

Charakterystykę dziecięcej zabawy na podwórkach Przedmieścia Oławskiego warto odnieść do zjawiska ograniczania swobodnej zabawy dzieci na dworze, współcześnie często eksponowanego przez zachodnich badaczy. Do czynników określanych jako hamujące spontaniczną zabawę tego typu należy zaliczyć: niepokój dorosłych związany z samodzielnym przebywaniem dzieci na dworze, możliwość kontaktu dzieci z obcymi

osobami, nieodpowiednie traktowanie ze strony rówieśników. Wielu rodziców i opiekunów obawia się także, że dzieci będą miały kontakt z zarazkami, pobrudzą się bądź skrzywdzą w trakcie podejmowania ryzykownych i niebezpiecznych aktywności (Gill, 2007, s. 15–21, 46–60).

Podwórkowe środowisko Przedmieścia Oławskiego można określić jako brudne i zaniedbane, często odwiedzane przez nieproszonych gości, takich jak osoby bezdomne bądź spożywające alkohol. W takim ujęciu to środowisko przypominało soczewkę skupiającą czynniki wywołujące obawy rodziców i opiekunów, rozpoznane przez zachodnich badaczy. Dlatego można się było spodziewać, że niepokój rodziców i opiekunów o bezpieczeństwo dzieci bawiących się na badanych podwórkach powoduje uniemożliwienie im zabawy tego typu. Okazało się jednak, że – pomimo ryzyka – dzieci użytkowały podwórka i ich zakamarki, na ogół bez opieki dorosłych, a były przy tym narażone na kontakt z zarazkami i obcymi osobami. Bawiły się na dworze samodzielnie, a ich kontakt z rodzicami i opiekunami był sporadyczny. Przyzwolenie na swobodną zabawę dzieci mogło wynikać z postrzegania podwórek przez rodziców i opiekunów jako przedłużenia ich mieszkania. Jak zauważył Bohdan Jałowiecki: „Dzielnica jest przedłużeniem domu, miejscem przyswojonym, traktowanym jako własne” (2012, s. 125). Podwórka na Przedmieściu Oławskim były zatem miejscami oswojonymi, traktowanymi jako właściwe do zabawy dzieci. Stanowiły też względnie zamkniętą przestrzeń, z każdej strony otoczoną murami kamienic, a rodzice i opiekunowie mogli częściowo nadzorować obecność dzieci na dworze bez wychodzenia z mieszkania, np. przez nawoływanie z okien. Warto dodać, że mieszkania w kamienicach Przedmieścia Oławskiego były często niewielkie i składały się z dwóch bądź trzech kilkumetrowych pomieszczeń.

6.2.4. ZABAWA NA PODWÓRKACH PRZEDMIEŚCIA OŁAWSKIEGO A ZABAWA NA PRZYGODOWYM PLACU ZABAW W BERKELEY MARINA

Dziecięcej zabawie na podwórkach Przedmieścia Oławskiego warto przyjrzeć się z perspektywy przygodowych placów zabaw, których

egzemplifikację stanowi tego typu obiekt w Berkeley Marina w Kalifornii (Janik, 2017). W tym kontekście należy wskazać na podobieństwa i różnice w zabawie odbywającej w podwórkach wrocławskiego osiedla oraz na przygodowym placu.

Zabawę w obu przestrzeniach można określić jako przygodową, czyli dynamiczną, polegającą na wspinaniu się, na bieganiu po nieutwardzonych i nierównych powierzchniach oraz na podejmowaniu ryzyka. Jednak podczas gdy na przygodowym placu nieodłącznymi elementami codziennych aktywności okazywały się czynności budowlane i manipulacyjne (takie jak piłowanie czy wbijanie gwoździ), to na Przedmieściu Oławskim tego typu działania nie występowały w ogóle. Na podwórkach wrocławskiego osiedla dzieci nie miały też sposobności do projektowania budowli i ich konstruowania, tym samym nie rozwijały sprawczości oraz myślenia przyczynowo-skutkowego w tym zakresie. Środowisko wrocławskiego osiedla było również o wiele bardziej statyczne niż otoczenie placu w Berkeley, a przestrzeń fizyczna na Przedmieściu jedynie w niewielkim stopniu podlegała modyfikacjom, np. w czasie przenoszenia niewielkich przedmiotów codziennego użytku. Wrocławskie dzieci, w odróżnieniu od kalifornijskich, miały niewielkie możliwości przekształcania swojego otoczenia.

Przygodowe place zabaw zaprojektowano z myślą o dzieciach i dla dzieci. Z kolei podwórka Przedmieścia Oławskiego tworzyły naturalne środowisko życia, a w toku ich projektowania nie uwzględniono dziecięcych potrzeb. Na przygodowym placu zabaw dzieci nie były same – bawiły się w obecności rodziców/opiekunów albo liderów zabawy, których celem było udzielanie wsparcia i towarzyszenie dzieciom w razie potrzeby. Natomiast dzieci z Przedmieścia Oławskiego były zazwyczaj pozbawione obecności dorosłych gotowych udzielić im pomocy. Odmienność sposobów uczestniczenia dorosłych w dziecięcej zabawie na podwórkach i na placach zabaw wynikała z różnych funkcji pełnionych przez te przestrzenie.

Znaczącą różnicę między omawianymi przestrzeniami stanowiły możliwości budowania poczucia współodpowiedzialności za własne otoczenie. Podczas gdy na przygodowym placu zabaw dzieci były zobowiązane do respektowania określonych reguł (takich jak sprzątanie

po sobie, dbanie o użytkowane sprzęty, zgłaszanie szkód), wynikających z podpisanego regulaminu, to na Przedmieściu Oławskim dzieci nie były zachęcane i zapraszane do dbania o najbliższe środowisko – zamiast tego często obserwowały praktyki zaśmiecania podwórek i nietroszczenia się o ich stan. Można zatem stwierdzić, że choć dzieci na Przedmieściu Oławskim aktywnie wykorzystywały przestrzeń do własnych zabaw, to nie oddziaływały na nią w taki sposób, jak czyniły to dzieci w Berkeley Marina.

6.3. EMOCJONALNE KONTEKSTY UŻYTKOWANIA PODWÓRKOWYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW PRZEZ DZIECI

Zabawa na badanych podwórkach wyzwała u dzieci zarówno emocje pozytywne, jak i negatywne. Z jednej strony – działaniom podejmowanym przez dzieci towarzyszyły ekscytacja, zaniepokojenie i radość, np. podczas wspinaczki i biegania, a z drugiej – można było zaobserwować rezygnację, smutek i złość, np. podczas przegranej i zajęcia ostatniego miejsca w zabawie. Dzieci odczuwały strach przed upadkiem czy kontaktem z niechętnymi dorosłymi. Ponadto w swoich wypowiedziach zaznaczały emocjonalny związek z podwórkami oraz najbliższą okolicą: „*Tutaj mieszkam, to moje podwórko*” (Natalia, 7 lat); „*Swojego domu nigdy nie zapomnę*” (Piotrek, 6 lat); „*Bawię się na tym drugim też, ale to nie jest moje podwórko*” (Krystian, 9 lat).

Dzieci wartościowały przestrzenie i miejsca podwórek w nawiązaniu do emocji przeżywanych w danym czasie, wydarzeń odbywających się w tych przestrzeniach i miejscach w przeszłości oraz podejmowanych w nich aktywności. Wartościowanie było skorelowane z wiekiem dzieci. Okazało się, że chłopcy i dziewczynki w wieku powyżej pięciu lat wyrażali więcej krytycznych opinii na temat swoich przestrzeni i miejsc zabawy niż dzieci trzyletnie i czteroletnie. Młodsze dzieci na ogół wyrażały pozytywne opinie. Jednocześnie w większej mierze skupiały się na przedmiotach i zabawkach przyniesionych z domów niż na samych miejscach i przestrzeniach zabaw. Do zabawek najczęściej przez nie

używanych należy zaliczyć plastikowe krzesła, wiaderka, łopatki, lalki, samochodziki. Ponadto młodsze dzieci częściej niż starsi koledzy i koleżanki odwiedzały inne podwórka wyposażone w place zabaw, piaskownice czy huśtawki. W tych wyprawach towarzyszyli im rodzice bądź opiekunowie.

W tym miejscu warto przytoczyć egzemplifikacje ukazujące niejednoznaczność emocjonalnego kontekstu użytkowania przez dzieci podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw.

6.3.1. KONTEKST POZYTYWNY EMOCJONALNIE

Dzieci na ogół preferowały określone przestrzenie i miejsca zabaw w zależności od rodzajów zabaw oraz emocji, których doznały w określonych sytuacjach. Badania ukazały, że w miarę precyzyjnie kategoryzowały przestrzenie i miejsca lubiane oraz nie lubiane. W tym kontekście należy wskazać, że przestrzenie i miejsca lubiane przez dzieci:

- umożliwiały wspinanie się – były to trzepaki, drzewa, garaże i murki, co potwierdza wypowiedź Tomka (8 lat): *„Jestem jak małpa, najbardziej lubię się wspinąć, nie bez powodu nazywają mnie Małpa”*. Z kolei Wiktoria (7 lat) przedstawiła swoją aktywność w następujący sposób: *„Wchodzimy na dachy, o te, tutaj. Tam jest dobrze, jak się bawimy we wspinanie, ale to nie każdy może, bo Olek nie może, no bo on jest za mały i wtedy się z nim nie bawimy”*;
- służyły za dobre kryjówki, np. podczas zabawy w chowanego. Były to klatki schodowe, zakamarki, wiaty. Wskazuje na to wypowiedź Zuzi (6 lat): *„Najlepsze miejsce na kryjówkę to mam w klatce, takie dwie, no, są koło siebie i tam można wejść i się schować”* oraz Piotрка (6 lat): *„Ja się chowam najczęściej za garażem i tam można szybko pobiec i cię nie widać, jak biegniesz”*;
- stwarzały miejsce do siedzenia, tak jak murek, o którym opowiadał Tomek (8 lat): *„Czasami siedzieć też lubimy, no bo czemu nie, jak chcemy odpocząć czy tak w ogóle. Ten murek, to tu zazwyczaj siedzimy, bo tak nie ma gdzie”*;

- służyły odpoczynkowi bądź wykonywaniu ulubionych czynności, tak jak klatki schodowe, na co wskazała Julia (8 lat): *„Ja mam taką swoją klatkę i ja tam najbardziej lubię tańczyć, dużo czasu tam spędzam i ćwiczyc akrobatykę, wchodzę na dach też z tej klatki, taki niski”*;
- umożliwiały zabawę zorganizowaną przez dorosłych, np. podczas festynów podwórkowych, o czym opowiadał Tomek (8 lat): *„Ja tu najbardziej lubię, jak się bawiliśmy, bo był festyn taki [...], no, różne rzeczy robiliśmy, balonów dużo było”*.

Przestrzenie i miejsca lubiane przez dzieci były na ogół przez nie oswojone, co opisano w dalszej części.

Źródłem dziecięcych emocji były nie tylko wydarzenia i działania bezpośrednio powiązane z przestrzeniami i miejscami zabaw, lecz także znajdujące się w nich przedmioty bądź napotkane podwórkowe zwierzęta. Przykład stanowiła sytuacja, w której czteroletnia Julia z dużym zaangażowaniem i entuzjazmem opowiadała o ulubionym miejscu na podwórku, przy czym wskazała na kota. Entuzjazm i poruszenie dziewczynki wynikały z przywiązanie do zwierzęcia, co potwierdziły jej słowa argumentujące wybór ulubionego miejsca: *„O jaki piękny!”, „Bo jest taki słodziutki!”*.

6.3.2. KONTEKST NEGATYWNY EMOCJONALNIE

Nie wszystkie podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw były lubiane przez dzieci. Wyniki badań ukazały, że starsze dzieci (w wieku powyżej pięciu lat) na ogół wyrażały dużą wrażliwość na estetykę środowiska swojej zabawy. Większość dzieci w tym wieku podkreślała nieład i bałagan panujący w podwórkach. Wskazywała na brud, niepotrzebne przedmioty i śmieci znajdujące się w przestrzeniach ich życia i zabawy. Ponadto zwracała uwagę na odór wydobywający się z kontenerów na śmieci, zwłaszcza latem. Potwierdzają to wypowiedzi Natalii (7 lat): *„Tutaj śmierdzi, muchy latają, ja czasem sprzątam śmieci, ale tak to nikt nie sprząta”*; Kuby (9 lat): *„Tu śmierdzi, bo całe podwórko śmierdzi”* oraz

Krzysia (6 lat): „*Tu jest smrodek*”. Starszym dzieciom w czasie zabaw przeszkadzały zaśmiecone powierzchnie, tumany kurzu w porze suchej, a także rozległe kałuże pojawiające się po ulewach. Przykładem jest wypowiedź Zuzi (6 lat) o jej zabawie: „*Nie lubię, kiedy pada deszcz, bo robią się kałuże, i śmietników, no bo są muchy i śmierdzi*”. Z kolei Kuba (9 lat) zwrócił uwagę na mało bezpieczną nawierzchnię podwórka, po którym często biegał: „*Dużo miejsca jest takiego, ale jest nierówne i jak biegamy, to się potykamy*”. Dzieci narzekały na brak placów zabaw, huśtawek czy boisk do gry: „*Tutaj nie ma żadnego placu zabaw*” (Iga, 6 lat).

Dzieci opowiadające o własnych podwórkach często porównywały je do innych przestrzeni tego typu. Przykładowo – siedmioletnia Oliwia stwierdziła: „*Lubię się bawić u Oli na podwórku, bo jest fajniejsze, bo ma trzepak i mają większe podwórko*”. Z kolei Kuba (9 lat) zauważył: „*Tutaj nie lubię się bawić, bo tu nie ma gdzie. Nie ma boiska ani bramek*”. Również Zosia (8 lat) w swojej wypowiedzi odniosła się do szerszego kontekstu: „*Brakuje tu placu zabaw, takiego normalnego, jak wszystkie dzieci mają. No, my tutaj to nic nie mamy*”. Dzieci wskazywały, że ich rówieśnicy zamieszkujący inne podwórka mają: „*lepiej*”, „*ładniej*”, „*normalnie*”: „*Tam jest tak normalnie, no. Można się pohuścić. Tam jest huśtawka, piaskownica, zjeżdżalnia*” (Nina, 9 lat). W odczuciu dzieci ich podwórka odstawały od społecznie definiowanej normy, wyznaczającej pewien ogólnie przyjęty standard. Były gorsze, brzydkie, szare, brudne, nie miały placów zabaw i „*niczego w nich nie było*” (Tomek, 8 lat). Dzieci miały świadomość aktów dewastacji ich przestrzeni życia i zabawy. Potwierdzają to wypowiedzi Eweliny (5,5 roku): „*Tam siedzą obcy i śmieć, i malują*”; Zuzi (7 lat): „*A ja widziałam, jak ktoś sika*”; oraz Damiana (8 lat): „*Tu przychodzą wandal*”.

6.3.3. KONTEKST AMBIWALENTNY

Wyniki przeprowadzonych badań wskazały na zaskakujący, ambiwalentny stosunek starszych dzieci (w wieku powyżej pięciu lat) do swoich podwórek. Z jednej strony – dzieci wyrażały krytyczne opinie na temat ich wyposażenia i infrastruktury, z drugiej – podkreślały, że lubią się na nich bawić oraz spotykać z kolegami i koleżankami. Potwierdza

to wypowiedź Kuby (9 lat): „No, bo ja nie lubię tego podwórka, to znaczy lubię, ale mi się nie podoba, ale fajnie, że się mogę spotkać z moimi kolegami i pobiegać na przykład”. Okazało się także, że w nielubianych przestrzeniach dzieci odnajdywały wartościowe miejsca i przedmioty przywołujące pozytywne wspomnienia. Potwierdza to wypowiedź Oli (7 lat): „Tutaj bardzo nie lubiłam przychodzić, bo tu brzydko pachnie, no, śmierdzi z tych śmietników, ale tu się najfajniej wspina na dach i mi tu jest najłatwiej, i najszybciej, to trochę też to jednak lubię”. Zatem trudno wskazać na jednoznacznie pejoratywne bądź pozytywne postrzeganie podwórek przez starsze dzieci.

Ponadto zdarzało się, że początkowo pozytywne nastawienie dzieci do ich przestrzeni i miejsc zabaw ulegało zmianie. Przykładowo: pierwotnie atrakcyjny plac zabaw zlokalizowany w sąsiednim podwórku stał się dla Julka (6,5 roku) miejscem niechcianym i odpychającym. Jak się okazało, chłopiec doświadczył aktów przemocy podczas korzystania z tego obiektu i w efekcie przestał go lubić: „Już tam nie chodzę, mnie tam biją, wiele razy mnie pobili i nie chodzę już”. Negatywne emocje i zmianę nastawienia chłopca wywołało zachowanie dorosłych i młodzieży, którzy obrażali chłopca, przepychali go i bili.

6.4. WIEDZA DZIECI NA TEMAT PODWÓRKOWYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

Natura wiedzy ludzkiej była przedmiotem badań przedstawicieli różnych nauk, m.in. filozofów i psychologów, w zależności od perspektywy przez nich przyjętej. Trudno zatem jednoznacznie określić to pojęcie. Słownik języka polskiego PWN podaje, że *wiedza* to – z jednej strony – „ogół wiadomości zdobytych dzięki badaniom, uczeniu się itp.” bądź „zasób informacji z jakiejś dziedziny”, natomiast z drugiej – „znajomość czegoś”⁷⁴. Można także wyróżnić wiedzę nazewniczą i osobistą.

⁷⁴ Wiedza. W: Słownik języka polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wiedza.html> [12.02.2020].

W dalszej części omówiono różne rodzaje wiedzy dzieci bawiących się na badanych podwórkach Przedmieścia Oławskiego w odniesieniu do ich przestrzeni i miejsc zabaw.

6.4.1. WIEDZA JAKO „ZNAJOMOŚĆ CZEGOŚ”

Nie sposób mówić o naukowym charakterze wiedzy dzieci użytkujących podwórka Przedmieścia Oławskiego. Dzieci nie miały okazji do zbudowania wiedzy poprzez zastosowanie procedur badawczych i rzetelną interpretację obserwowanych zjawisk. Należy jednak zaznaczyć, że dzieci posiadały wiedzę rozumianą jako „znajomość czegoś”, czy też uświadomienie sobie czegoś. W tym kontekście odznaczały się bardzo dobrą znajomością podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw: „*Ja wiem, co tutaj jest wszędzie. To jest moje podwórko*” (Iga, 6 lat); „*Pani nie zna wszystkich ulic? Ja tutaj wszystkie znam*” (Kuba, 7 lat), a także elementów (w tym zwierząt znajdujących się w tych przestrzeniach i miejscach): „*O! To jest pies tej sąsiadki z dołu*” (Nina, 9 lat); „*Tutaj się zawsze wałęsają koty*” (Krzyś, 6 lat).

Nie jest też zaskakujące, że dzieci świetnie znały przestrzenne rozmieszczenie i zagospodarowanie podwórek, np. miejsca kontenerów na śmieci, garaży i zakamarków znajdujących się za nimi. W trakcie zabaw eksplorowały przestrzenie bram czy klatek schodowych – wiedziały, gdzie znajdują się najlepsze kryjówki do zabawy w chowanego: „*Najlepiej się chowa w bramie mojej, takiej, że jest tam skrytka albo tu są takie dwie, te, no, kolumny i można się tu wcisnąć*” (Damian, 8 lat). Potrafiły odnaleźć miejsca umożliwiające skrycie się przed wzrokiem dorosłych – w taki sposób kreowały namiastki własnych przestrzeni prywatnych i intymnych. Wykazywały się dobrą znajomością nie tylko własnych podwórek, lecz także najbliższego sąsiedztwa, które obejmowało pobliskie podwórka, bramy i przejścia prowadzące na ulice oraz same ulice i chodniki: „*Ja chodzę ulicami*” (Julia, 8 lat); „*Ja przechodzę przez ulicę na drugie podwórko*” (Wiktoria, 7 lat); „*Znam cztery podwórka. Jedno to jest dalej, dalej, dalej, tam jest moja świetlica*” (Marcin, 7 lat); „*Pani nie zna wszystkich ulic? Ja tutaj wszystkie znam. Wiem, gdzie iść do babci*”

i do świetlicy” (Kuba, 7 lat). Dzieci nie tyle rozpoznawały inne podwórka w ujęciu urbanistyczno-przestrzennym, czyli jako przynależące do poszczególnych ulic, ile identyfikowały je ze znaczącymi bliskimi oraz znaczącymi miejscami.

6.4.2. WIEDZA NAZEWNICZA

Dorota Klus-Stańska wskazała na różne rodzaje wiedzy, w tym na wiedzę nazewniczą, której ujęcie okazało się przydatne dla analiz prowadzonych w ramach niniejszej pracy (2002, s. 121). Wiedza nazewnicza podlega przekazowi, a jednostka przyswajająca ją wykorzystuje głównie pamięć, czyli zapamiętuje nazwy. Źródło tej wiedzy zazwyczaj pochodzi z przekazu społecznego (Klus-Stańska, 2002, s. 119–120).

Przedmieście Oławskie dla wielu badawczy stanowi interesujące osiedle pod względem architektonicznym, społecznym oraz historycznym. Dzieci bawiące się na badanych podwórkach Przedmieścia Oławskiego nie miały jednak rozbudowanej wiedzy nazewniczej w tym zakresie – na ogół nie znały wątków związanych z historią osiedla. Wyjątek stanowiła informacja dotycząca wystąpienia powodzi tysiąclecia w 1997 roku, która była znana większości dzieci. W nawiązaniu do architektury Przedmieścia Oławskiego należy zauważyć, że wszystkie dzieci posługiwały się specyficznym terminem *kamienice*. Ponadto większość z nich zdawała sobie sprawę z istnienia płaskorzeźb przedstawiających postaci ludzkie, zwierzęta i rośliny, zdobiących wejścia do bram i elewacje niektórych budynków. Dzieci opowiadały o kobiecie trzymającej w ręce bukiet kwiatów: „*Ja widziałem taką panią z różami*” (Bartek, 8 lat); „*Tam jest taka pani, no i dużo róży*” (Iga, 6 lat). Wymieniły też końskie głowy: „*A ja wiem, gdzie są głowy koni*” (Marcel, 9 lat). Niektóre wskazywały na daty znajdujące się na fasadach kamienic: „*Tam można też zobaczyć liczby, jak się wchodzi tam do bramy*” (Piotrek, 7 lat). Na ogół jednak nie znały znaczenia odczytywanych liczb. Jeden z chłopców – ośmioletni Damian – wyróżniał się dobrą znajomością architektury osiedla. Potrafił dość precyzyjnie opisać płaskorzeźby, a także miejsca, w których się znajdowały: „*Taka pani jest na rogu kamienicy i trzyma skrzypce, i roślinki*

też są na różnych. No, dużo ich jest”; „Tak, ja widziałem dużo dat, bo to daty są, jak coś się ważnego stało, albo która kamienica jest jaka stara, znaczy, ile ma lat” (Damian, 8 lat). Można zatem uznać, że zakres wiedzy nazewniczej badanych dzieci dotyczący przestrzeni i miejsc ich zabaw był na ogół ubogi. Aby wiedza tego typu była bogatsza, dzieci potrzebują zewnętrznych bodźców, takich jak działania nauczyciela związane z edukacją regionalną bądź stymulacje ze rodziców i animatorów dbających o kształtowanie świadomości i przynależności regionalnej.

6.4.3. WIEDZA OSOBISTA

Wiedza osobista, czasami określana jako potoczna, odnosi się do spontanicznego i naturalnego doświadczania rzeczywistości przez jednostkę. Dorota Klus-Stańska zaznaczyła, że charakteryzują ją: „luźna niesystemowa struktura i słaba dostępność refleksji” (2002, s. 108).

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że dzieci bawiące się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego miały znaczący poziom wiedzy osobistej w zakresie przestrzeni i miejsc zabaw. Mowa tutaj m.in. o wiedzy topograficznej. Dzieci nie tylko bardzo dobrze znały przestrzeń i miejsca swoich podwórek oraz najbliższej okolicy, lecz także nabyły umiejętności szybkiego i sprawnego poruszania się po nich. Wiedziały, w jaki sposób najłatwiej dostać się na dachy garaży oraz gdzie najskuteczniej się ukryć przed rówieśnikami i dorosłymi. Znały przejścia na skróty przez bramy i klatki schodowe: „A pokażę pani tajny skrót, ale nie wiem, czy będzie otwarty, bo to przez bramę musisz przejść” (Marcin, 7 lat). Wiedziały, jak przedostać się do innych podwórek: „Wiem, gdzie iść do babci i do świetlicy” (Zuzia, 7 lat); gdzie znajdowały się mieszkania ich kolegów i koleżanek, również z sąsiednich podwórek: „Tam jest podwórko Mai, no i ona tam mieszka koło klatki. [...] No, ja przecież wiem gdzie” (Marcin, 7 lat); oraz gdzie były zlokalizowane inne istotne dla nich miejsca, takie jak Pracownia Komuny Paryskiej 45: „Tam jest pracownia. No, ja wiem, jak tam się idzie” (Bartek, 8 lat) czy wspomniana już świetlica. W ten sposób tworzyły własne szlaki komunikacyjne użyteczne z ich punktu widzenia. Większość badanych dzieci

potrafiła także dostać się na pobliski plac zabaw znajdujący się w parku Na Niskich Łąkach.

Warto również zwrócić uwagę na sposób, w jaki dzieci definiowały poczucie dystansu: blisko i daleko. Nie tyle wskazywały na fizyczną miarę odległości bądź czas, jaki zajmuje dostanie się do określonego miejsca, ile opisywały kolejne czynności potrzebne do pokonania drogi i wymieniali miejsca, przez które będą przechodziły: „Idę tutaj przez tamtą bramę, przechodzę przez ulicę i jest drugie podwórko” (Marcin, 7 lat); „Idę prosto, skręcam, będą otwarte drzwi, pięć schodków i wchodzisz, i jesteś” (Iga, 6 lat); „Trzeba przejść przez ulicę, skręcić, przejść przez ulicę, skręcić przez ulicę i przejść, i tam jest plac” (Krystian, 9 lat). Dzieci nie wskazywały na znaki szczególne czy konkretne punkty odniesienia, które pomogłyby osobie nieznającej drogi w dostaniu się do właściwego miejsca.

Wiedza osobista dzieci była konstruowana w praktyce poprzez codzienne użytkowanie podwórkowych przestrzeni i miejsc. Była budowana w toku ich własnych działań, umożliwiających im sprawne poruszanie się i funkcjonowanie w najbliższym środowisku.

6.5. PODSUMOWANIE

Wyniki przeprowadzonych badań ukazały szerokie i różnorodne spektrum dziecięcych doświadczeń przestrzeni i miejsc zabaw na badanych podwórkach Przedmieścia Oławskiego. W tym kontekście można wskazać na pewne tendencje kształtujące doświadczenia dzieci w zakresie form i rodzajów podwórkowych zabaw, emocjonalnego kontekstu użytkowania podwórek oraz rodzajów wiedzy na ich temat.

Do najbardziej zauważalnych form aktywności dzieci należały zabawy związane z ruchem, np. bieganie, wspinanie się, spacerowanie, zabawa w chowanego. Dzieci miały też sposobność podejmowania zabaw uznawanych za ryzykowne. Badane podwórka kreowały środowisko pobudzające dzieci do przeżywania i wyrażania różnorodnych emocji – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Z jednej strony – dzieci przeżywały radość, ekscytację i zaciekawienie, a z drugiej – doświadczały rezygnacji, złości i smutku.

W nawiązaniu do wiedzy dzieci należy wskazać na jej różne rodzaje: wiedzę rozumianą jako „znajomość czegoś” oraz na wiedzę nazewniczą i osobistą. Dzieci posiadały ubogą wiedzę nazewniczą i bogatą wiedzę osobistą. Wykazywały się też bardzo dobrą znajomością podwórkowych przestrzeni i miejsc: potrafiły się tam sprytnie poruszać, a dzięki temu – sprawnie funkcjonować w najbliższym środowisku. W tym kontekście należy podkreślić wielowymiarowość, unikatowość i złożoność dziecięcych doświadczeń ich przestrzeni i miejsc zabaw, współkształtujących codzienne, osiedlowe życie mieszkańców badanych podwórek.

ROZDZIAŁ VII

KULTUROWE PRAKTYKI KSZTAŁTOWANIA PODWÓRKOWYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW



7.1. WPROWADZENIE

W ujęciu Michela de Certeau praktyki kulturowe to czynności wykonywane na co dzień, np. czytanie, gotowanie, chodzenie, zamieszkiwanie (2008, s. 34). Zatem kształtowanie zewnętrznych przestrzeni i miejsc dziecięcych zabaw przez użytkowników podwórek Przedmieścia Oławskiego można – za autorem – potraktować jako pewien mechanizm kulturowy polegający na połączeniu konkretnych elementów (codziennych bądź ideologicznych), czerpiących z tradycji rodzinnych i społecznych oraz aktualizowanych z dnia na dzień (Certeau i in., 2011, s. 5). Kulturowym praktykom kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw na badanych podwórkach Przedmieścia Oławskiego należy się przyjrzeć z perspektywy dzieci i dorosłych. Rozważania na temat dziecięcych praktyk zamieszczono po rozdziale ukazującym praktyki dorosłych, w znacznej mierze warunkujące możliwości dziecięcych działań.

Istotny kontekst rozważaniom podjętym w dalszej części pracy nadaje spojrzenie na społeczno-kulturowy krajobraz opisywanych podwórek oczyma badanych osób dorosłych. Badani mieszkańcy wielokrotnie wskazywali na negatywne aspekty użytkowania podwórek. Podkreślali brzydotę otoczenia, rozpadające się elewacje kamienic, graffiti na murach, panoszące się szczury oraz nieskuteczność deratyzacji. Zwracali uwagę na wiele innych czynników negatywnie oddziałujących na ich możliwości przekształcania podwórkowych przestrzeni i miejsc. Wśród tych czynników znalazły się:

- czynniki społeczne – przebywanie na podwórkach „meneli”, „żuli”, osób bezdomnych; spożywanie alkoholu oraz urządzanie libacji

- alkoholowych; zażywanie narkotyków przez młode osoby; zawłaszczanie przestrzeni przez „gangi podwórkowe” na ogół składające się z mężczyzn i kobiet w wieku 35–45 lat;
- czynniki związane z utrzymaniem porządku – niesprzątanie psich odchodów; brak dbałości o urządzenia dla dzieci, np. piaskownice; wandalizm, niszczenie pozostawionych na podwórkach sprzętów, ławek, roślinności;
- czynniki związane z infrastrukturą i wyposażeniem podwórek – brud i nieład, przepełnione kubły na śmieci i wydobywający się z nich łatem fetor; brak utwardzonej powierzchni; błoto i rozległe kałuże podczas deszczu; brak roślin i drzew; niewystarczająca liczba miejsc parkingowych i parkowanie samochodów na podwórkach; brak miejsc do zabawy dzieci oraz do wypoczynku mieszkańców; brak oświetlenia.

Badani mieszkańcy odczuwali brak pomocy ze strony miasta oraz nieskuteczne działania policji i straży miejskiej wobec zaistniałych aktów wandalizmu czy nieporządku.

7.2. PRAKTYKI KSZTAŁTOWANIA ZEWNĘTRZNYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW PRZEZ DOROSŁYCH. TYPOLOGIA

W dalszej części pracy scharakteryzowano sześć typów praktyk kształtowania dziecięcych przestrzeni i miejsc zabaw dostrzeżonych na badanych podwórkach Przedmieścia Oławskiego przez użytkujące je osoby dorosłe. Typy wyróżniono na podstawie dwóch kryteriów wyłonionych w toku analizy sposobów działania osób dorosłych:

- pozytywnego bądź negatywnego nastawienia badanych do przekształceń podwórek na rzecz dzieci, czyli wyrażania poparcia dla przeobrażeń podwórek na rzecz dzieci bądź jego braku;
- aktywności bądź bierności badanych, czyli podejmowania działań kształtujących dziecięce przestrzenie i miejsca zabaw na podwórkach bądź ich braku.

Wskazane typy praktyk to:

- **typ niezaangażowanej idealizacji** – czyli grupa „niezaangażowanych idealistów”;
- **typ biernego argumentowania** – czyli grupa „biernych argumentatorów”;
- **typ destruktywnego kontestowania** – czyli grupa „destruktywnych kontestatorów”;
- **typ wycofanego sentymentalizowania** – czyli grupa „wycofanych sentymentalistów”;
- **typ kreatywnego profesjonalizmu** – czyli grupa „kreatywnych profesjonalistów”;
 - **podtyp dokonywania przyszłościowych innowacji** – czyli grupa „przyszłościowych innowatorów”;
 - **podtyp artystycznego liderowania** – czyli grupa „artystycznych liderów”;
- **typ konstruktywnego sceptycyzmu** – czyli grupa „konstruktywnych sceptyków”.

Zależności między poszczególnymi typami ilustruje schemat zamieszczony na następnej stronie (il. 3.), zawierający dwie przecinające się skale tworzące kontinua. Na przeciwległych końcach kontynuów umiejscowiono przeciwstawne kategorie. Pierwszą skalę stanowi kontinuum

pozytywne nastawienie do zmian ↔ negatywne nastawienie do zmian,

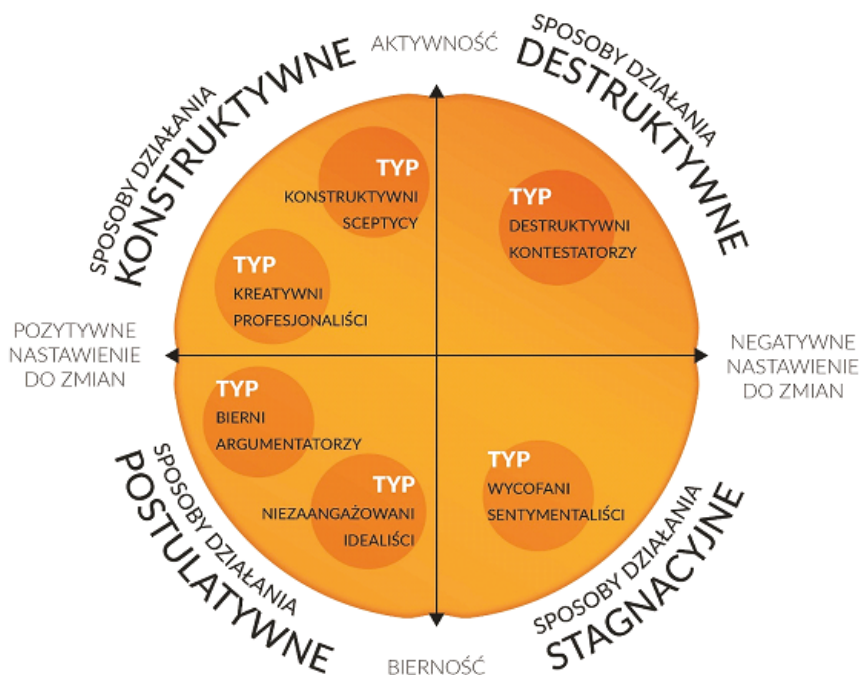
wyrażające ustosunkowanie badanych do przeobrażania przestrzeni oraz miejsc zabaw na rzecz dzieci. Na drugą skalę składa się kontinuum

aktywność ↔ bierność

odzwierciedlające poziom zaangażowania w kształtowanie dziecięcych przestrzeni i miejsc zabaw.

W nawiązaniu do wyróżnionych typów praktyk osób dorosłych należy wskazać na czworaki charakter ich działań:

II. 3. Zależności między sposobami działania dorosłych użytkowników badanych podwórek Przedmieścia Oławskiego a wyróżnionymi typami kulturowych praktyk kształtowania tych przestrzeni i miejsc.



Źródło: opracowanie własne.

- konstruktywny – wywołujący zmiany i wspierający ich przeprowadzanie, przejawiany przez osoby aktywne, zaangażowane w przekształcanie podwórek, czyli grupę „konstruktywnych sceptyków” i grupę „kreatywnych profesjonalistów”;
- postulatyczny – sprzyjający zmianom, ale ich niewywołujący, przejawiany przez osoby bierne, życzliwie nastawione do inicjowanych przeobrażeń, czyli grupę „biernych argumentatorów” i grupę „niezaangażowanych idealistów”;
- destruktywny – hamujący zmiany, przejawiany przez osoby aktywne, negatywnie nastawione do przeobrażeń podwórek, wykazujące brak wiary w tego typu aktywności, czyli grupę „destruktywnych kontestatorów”;

- stagnacyjny – nie tyle sprzyjający zmianom, ile wywołujący ignorancję dla możliwości ich podejmowania, przez co utrwalający sytuację niekorzystną dla dzieci, przejawiany przez osoby bierne, niezaangażowane przystosowaniem podwórek do potrzeb dzieci, czyli grupę „wycofanych sentymentalistów”.

7.2.1. TYP NIEZAANGAŻOWANEGO IDEALIZOWANIA

Grupę **„niezaangażowanych idealistów”** (NI)⁷⁵ tworzyły osoby postrzegające podwórka jako właściwą przestrzeń do zabawy dzieci pod warunkiem jej przeobrażenia i przystosowania do potrzeb dzieci. Kryteria wyłonienia tego typu ujęto w tabeli 2.

Tab. 2. Charakterystyka typu niezaangażowanego idealizowania ze względu na kryteria jego wyłonienia

Typ niezaangażowanego idealizowania, czyli grupa „niezaangażowanych idealistów” Motto: „można dużo zmienić, jeśli ktoś się tym zajmie i będzie się o to dbać”	
Kryteria wyłonienia typu	Odniesienie do „niezaangażowanych idealistów”
nastawienie do przekształceń przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci	POZYTYWNE Dodatkowy komentarz: Popierali przekształcenia przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci pod warunkiem podjęcia działań przez inne osoby. Ponadto postrzegali podwórka jako właściwe przestrzenie do zabaw dzieci, ale pod warunkiem dokonania tam zmian.

⁷⁵ W dalszej części pracy wypowiedzi poszczególnych badanych zostały oznaczone inicjałami pochodzącymi od nazw reprezentowanego typu. Przykładowo: kobiecie reprezentującej typ „niezaangażowanych idealistów” zostały przyporządkowane inicjały K NI. Ponadto badani kobiety i mężczyźni reprezentujący poszczególne typy zostali oznaczeni kolejnymi numerami.

zaangażowanie w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach	BRAK ZAANGAŻOWANIA Przejawiali brak bezpośredniego zaangażowania w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach.
Reprezentanci: lokalni mieszkańcy, na ogół seniorzy – osoby dysponujące czasem, dbające o swój wygląd zewnętrzny, operujące poprawnym językiem	

Źródło: opracowanie własne.

Osoby reprezentujące grupę „niezaangażowanych idealistów”:

- wielokrotnie podkreślały ogólny brak odpowiednich warunków do zabawy dzieci w przestrzeniach podwórek: „Tu pani widzi. Tu jest syf. Nie ma co gadać nawet” (M NI 1, ok. 60 lat);
- zwracały uwagę na zaniedbanie podwórek oraz panujący na nich brud i nieład: „Przecież tu nie ma co mówić, tu się ręce załamują. Wszędzie te papierosiska, odchody, co jeszcze?” (K NI 2, 50–55 lat); „Nie ukrywajmy, ono nie jest higieniczne, jak wnuk przychodzi, to niestety psami czuć [...]. Przychodzi brudny, bo to nasiąka wszystkim” (K NI 4, ok. 60 lat);
- zaznaczały, że podwórka w obecnym stanie nie nadają się do użytku dzieci: „W życiu bym tu nie chciała, żeby dzieci się bawiły tu moje, ale gdzie one, no, gdzie mają biegać?” (K NI 2, 50–55 lat); „To wstyd, żeby tu nawet dzieci biegały” (M NI 1, ok. 60 lat);
- podkreślały konieczność uporządkowania, wyremontowania i wyposażenia wnętrz podwórek: „Posadzić trawkę, jakieś drzewka, dwie ławeczki, jakieś dla dzieci bujaczki czy coś, tak jak, gdzieś na placach jest normalnie” (K NI 3, lat ok. 60); „Co prawda, ja dzieci nie mam, mam wnuki, ale powinny mieć swoje miejsce zieleni” (K NI 4, ok. 60 lat); „Tu to by się przydało najpierw porządek zrobić, odremontować, co się sypie. Co tu dzieci w takim brudzie biegają”; „Tu pani widzi. Tu jest syf. Nie ma co gadać nawet” (M NI 1, ok. 60 lat).

„Niezaangażowani idealisci” zauważali konieczność przystosowania podwórek do potrzeb dzieci i jednocześnie przenosili odpowiedzialność

za podjęcie działań w tym zakresie na inne osoby: „Będzie dobrze, zrobi się, tylko niech ktoś się za to weźmie” (K NI 3, ok. 60 lat). Uważali, że do zmiany przestrzeni podwórek wystarczy dobra wola innych ludzi, a ulepszenie ich stanu na rzecz dzieci to zadanie bardziej aktywnych mieszkańców: „No, ale tu, na tym murze wystarczy graffiti zrobić. Nie potrzeba nie wiadomo czego, są młodzi, zdolni. Pomysłu tu potrzeba, pomysłu i dobrych ludzi” (K NI 4, ok. 60 lat); „Można dbać, da się. Tam, przy tym mieszkaniu pani posadziła sobie kwiatki. Próbuje i nikt nie niszczy. Mógłby zniszczyć, ale jednak tego nikt nie robi, a one są nisko, można sięgnąć, ale nikt nie niszczy” (K NI 5, ok. 60 lat). „Niezaangażowani idealisci” wyrażali swoje życzeniowe opinie: „No, ale tutaj musi być coś dla dzieci, żeby było” (K NI 4, ok. 60 lat). Takie zachowanie może świadczyć o braku rzetelnej analizy aktualnej sytuacji – czyli o braku rozważania możliwych przeszkód, poszukiwania realnych rozwiązań i proponowania konkretnych działań. Ich dbanie o przestrzeń podwórek było powierzchowne i zarazem pozorne.

Można stwierdzić, że działania na podwórkach na rzecz dzieci nie stanowiły interesu „niezaangażowanych idealistów”, a kwestia zabawy dzieci bezpośrednio ich nie dotyczyła: „Ja nie mam tutaj dzieci” (K NI 4, ok. 60 lat); „Moje dzieci to tu się nie bawiły, ja zabierałam je na Niskie Łąki” (K NI 2, 50–55 lat). Te osoby wskazywały, że na ogół nie spędzają czasu na podwórkach, a udają się do innych, przyjemniejszych przestrzeni: „No, ja tutaj nie przebywam, ja mam działkę, tam na działce przebywam” (K NI 4, ok. 60 lat); „Tu, na tym podwórku, to ja nie siedzę, idę sobie na skwerek, byle przyjemniej było. Tu przecież to nie ma na co patrzeć nawet” (K NI 4, ok. 60 lat).

„Niezaangażowani idealisci” odpowiedzialnością za brak dbałości o stan podwórek obarczali osoby bezpośrednio związane z dziećmi. Wskazywali przede wszystkim na rodziców: „Rodzice nie powinni pozwolić na koty, na psy, na dewastację. Ja tak sądzę, bo to muszą się zająć, to są koszty. Ktoś dla kogoś to robi i z pokolenia ma być przekazywane na pokolenie. Ja tak uważam, prawda?” (K NI 3, ok. 60 lat). Ponadto akcentowali rolę wspólnoty w dbaniu o podwórkowe przestrzenie i obiekty: „Od pilnowania też my bądźmy, jako ludzie, jako społeczność. Nie ma wspólnoty, to nie ma nic, bo jeden będzie pilnował, a drugi będzie niszczył,

albo będzie się sprzeczał z nim, a to nie do mnie należy” (K NI 4, ok. 60 lat). Jednak i w tym przypadku wyrażane przez nich opinie nie przekładały się na realne działania, a raczej wskazywały na pozorne zaangażowanie w poprawę warunków dziecięcej zabawy: „Tak, tutaj trzeba by było coś zrobić. Wtedy by się pilnowało i jakoś by to było” (M NI 1, ok. 60 lat).

Wizerunek dziecięcych przestrzeni zabaw kreowany przez „niezaangażowanych idealistów” można określić jako infantylizujący i lekceważący. Wskazują na to formułowane przez nich stwierdzenia: „Posadzić trawkę, jakieś drzewka, dwie ławeczki, jakieś dla dzieci bujaczki czy coś, tak jak gdzieś na placach jest normalnie” (K NI 3, ok. 60 lat). Z tego typu podejściem wiąże się także infantylizowanie samych dzieci: „W tej chwili jest dużo małych dzieci i jeszcze będą te dzieciaczki” (K NI 4, ok. 60 lat). Takie traktowanie dzieci koreluje z koncepcją zdeformowania humanistyczno-adaptacyjnego podejścia do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Klus-Stańska, 2009, s. 57). W tym ujęciu dzieci postrzegane są m.in. jako istoty zabawne, kruche, nadwrażliwe, nierozumne oraz dąży się do „chronienia ich »dziecięcej słodyczy i niewinności«” (Klus-Stańska, 2009, s. 57). Infantylizujący obraz dziecka, określany jako Dyskurs Słodkiego Elfa, jest obecny także w myśleniu potocznym. Po przyjęciu takiej perspektywy trudno docenić dziecięce kompetencje poznawcze, społeczne czy emocjonalne.

7.2.2. TYP BIERNEGO ARGUMENTOWANIA

Grupę „**biernych argumentatorów**” (BA) tworzyły osoby, które – podobnie jak „niezaangażowani idealisci” – zauważały brud i złe warunki panujące na podwórkach: „Proszę panią, ja powiem szczerze, tu jest taka sytuacja. Tu jest brudno, szkło, jest brudno. Nikt o to nie dba. O czym my tutaj mówimy, tak” (K BA 4, 35–40 lat). Te osoby podkreślały potrzebę gruntownych przeobrażeń w przestrzeniach podwórek oraz konieczność ich przystosowania do oczekiwań dzieci, ale same nie inicjowały tego typu działań. W odróżnieniu od grupy „niezaangażowanych idealistów” proponowały nie tyle działania oderwane od podwórkowej rzeczywistości, ile rozwiązania mające służyć dzieciom.

Kryteria wyłonienia typu „biernych argumentatorów” przedstawia tabela 3.

Tab. 3. Charakterystyka typu biernego argumentowania ze względu na kryteria jego wyłonienia

Typ biernego argumentowania, czyli grupa „biernych argumentatorów” Motto: „byle było coś dla dzieci”	
Kryteria wyłonienia typu	Odniesienie do „biernych argumentatorów”
nastawienie do przekształceń przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci	POZYTYWNE Dodatkowy komentarz: Popierali przekształcenia przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci pod warunkiem podjęcia działań przez inne osoby. Ponadto postrzegali podwórka jako naturalne przestrzenie zabawy dzieci związane z miejscem ich zamieszkania.
zaangażowanie w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach	BRAK ZAANGAŻOWANIA Przejawiali brak bezpośredniego zaangażowania w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach.
Reprezentanci: lokalni mieszkańcy, na ogół seniorzy – osoby dysponujące czasem, dbające o swój wygląd zewnętrzny, operujące poprawnym językiem	

Źródło: opracowanie własne.

„Bierni argumentatorzy”, manifestujący swoje poparcie dla dziecięcej zabawy na podwórkach, wskazywali na następujące czynniki:

- długi pobyt dzieci w szkołach: „Dzieci są do późnych godzin w szkole. Przychodzimy tak jak teraz, piąta, szkoda tej pogody” (K BA 3, ok. 40 lat); „Właśnie mamy okres teraz normalny, gdzie dzieci wracają późno ze szkół” (K BA 1, 30–35 lat);

- ograniczoną ilość własnego czasu związaną z uczęszczaniem do pracy: „Jesteśmy osobami, które pracują [...] i nie zawsze po pracy jesteśmy w stanie wziąć dziecko na spacer” (K BA 1, 30–35 lat); „Ja nie mam tyle czasu, żeby na Niskie Łąki chodzić. Ja jestem osobą pracującą” (K BA 2, 30–35 lat);
- wykonywanie po pracy innych obowiązków: „Praca, a po pracy to co, to ja nic niczego nie mam? Zawsze jest coś do zrobienia, ja przecież co, nie wyjdę z siebie” (K BA 1, 30–35 lat);
- wcześniejsze zapadanie zmroku: „Coraz szybciej się ściemnia. Trzeba korzystać ze słońca, póki można” (K BA 4, 35–40 lat).

„Bierni argumentatorzy” – w odróżnieniu od „niezaangażowanych idealistów” – pomimo podkreślanej potrzeby przeorganizowania podwórek akceptowali ich terażniejszy stan: traktowali je w kategoriach naturalnego i właściwego środowiska dziecięcej zabawy, zezwalali na nią: „No bawią się dzieci. Podwórka są od tego, wiadomo” (K BA 1, 30–35 lat); „Dzieci też mają prawo do zabawy na podwórkach. Muszą bawić się, gdzie mają” (K BA 4, 35–40 lat). W ich opinii zabawy na podwórkach były naturalną czynnością i elementem konstytuującym dzieciństwo: „Ja wiem, jak to jest. Bawić się mają, biegać i tyle. Ja nie chcę zabierać dzieciom, tego, no, dzieciństwa” (K BA 5, ok. 35 lat). W tym sensie podwórka stanowiły bezpieczną przestrzeń zabawy, pozbawioną konieczności nadzoru dorosłych czy zabierania dzieci na spacerów bądź place zabaw. Warto zauważyć, że „bierni argumentatorzy” często deprecjonowali znaczenie innych przestrzeni i miejsc zabaw zlokalizowanych w pobliżu ich miejsca zamieszkania, np. placu zabaw znajdującego się na terenie parku Na Niskich Łąkach. Narzekali na duże kolejki i konieczność oczekiwania na skorzystanie z obiektu: „Idźcie na Niskie Łąki, zobaczcie, straszne to jest. Jedyne taki plac zabaw na takie wielkie osiedle, bo nie ma innego. Tu jest szkoła jeszcze zlokalizowana, więc wszyscy idą tam. I co, ja mam stać w tej kolejce?! To mój dzieciak normalnie zaczyna płakać” (K BA 1, 30–35 lat). Podkreślali przeciętną atrakcyjność obiektu. Postrzegali go jako „nie specjalnego”, miejsce, gdzie „wszyscy chodzą”: Wszyscy mówią: Niskie Łąki, Niskie Łąki, co tam jest? Ogrodzone kółko i to wszystko. I też z psami, ze wszystkim, grille, nie grille, to proszę bardzo!” (K BA 3, ok. 40 lat).

Przystosowanie podwórek do potrzeb dzieci na ogół stanowiło interes „biernych argumentatorów”. Tę grupę w dużej mierze reprezentowały matki bawiących się dzieci. Nie dziwi zatem entuzjazm wyrażany przez te osoby w odpowiedzi na propozycje działań na rzecz dzieci, których autorami byli przedstawiciele zewnętrznych organizacji. Badane osoby pozytywnie odnosiły się do:

- projektów realizowanych w ramach obchodów ESK Wrocław 2016: *„Warsztaty tu dla dzieci były i świetnie się bawili tutaj na ostatnim projekcie, mimo że deszcz padał, było chłodno. Jakby jeszcze się to pojawiło, to by się dzieci ucieszyli bardzo”* (K BA 1, 30–35 lat); *„Dzieci brały udział w tych projektach, takich, które tutaj były przez większość czasu, jeszcze by wzięły, one są chętne naprawdę”* (K BA 5, ok. 35 lat);
- działań zaproponowanych przez Wrocławską Rewitalizację: *„Byłoby wspaniale, gdyby państwo zrobili i boisko, i plac zabaw”* (K BA 4, 35–40 lat);
- projektów składanych w ramach Wrocławskiego Budżetu Obywatelskiego: *„Teraz to nie wiem, dostałam taką ankietę, siłownia na tego, tutaj. O, i podpiszę, proszę bardzo. Sama będę na to głosować, żeby było”* (K BA 2, 30–35 lat).

Zatem – z jednej strony – klimat stworzony przez „biernych argumentatorów” sprzyjał podejmowaniu zmian na podwórkach, z drugiej jednak – ich postawy: nie tyle roszczeniowe, ile bierne, wiązały się jedynie z oczekiwaniem na działania zorganizowane przez bliżej nieokreślonych innych – cokolwiek by to było i służyło dzieciom. Warto zauważyć, że „niezaangażowani idealisci” nie mieli dzieci, które na co dzień bawiłyby się w podwórkach. Tym samym przeobrażenia tych przestrzeni nie leżały w ich interesie.

W tym kontekście należy zaznaczyć, że mimo wyrażanej chęci przystosowania podwórek do użytkowania ich przez dzieci „bierni argumentatorzy” sami nie podejmowali inicjatyw dążących do poprawy warunków. Owa bierność, akcentująca charakter tej grupy, odnosiła się do braku realnych działań modyfikujących dziecięce przestrzenie i miejsca

zabaw. Z drugiej strony – „bierni argumentatorzy” podkreślali swoją rolę w dbaniu o ewentualne udogodnienia, które powstałyby dla dzieci. Składali obietnice pilnowania sprzętów, zarówno we własnym imieniu, jak i w imieniu dzieci: „*Jak dzieci się tu będą bawić to i dzieci będą pilnować, i my będziemy pilnować!*” (K BA 3, ok. 40 lat). Deklarowali chęć chronienia obiektów przed dewastacją oraz zawłaszczaniem ich przez nieproszone osoby: „*Jeżeliby były piaskownice, huśtawki jakieś i dzieci by na przykład zaczęły się tutaj bawić, daję słowo, i na pewno tutaj dziewczyny się zgodzą, jeżeli chodzi o to, żebyśmy dbały o to, pilnowały, żeby nie przychodziło menelstwo*” (K BA 1, 30–35 lat). Byli świadomi problemu zaśmiecania podwórek i własnego udziału w tym procesie: „*Sami sobie my tutaj śmiecimy, bo to jest nasze podwórko. My zaśmiecamy, no nie*” (K BA 6, ok. 35 lat).

7.2.3. TYP DESTRUKTYWNEGO KONTESTOWANIA

Grupę „**destruktywnych kontestatorów**” (DK) tworzyły osoby sprzeciwiające się dziecięcej zabawie na podwórkach oraz często wyrażające aktywny opór przeciwko przystosowaniu tych przestrzeni na rzecz dzieci. Kryteria wyłonienia tego typu przedstawiono w tabeli 4.

Tab. 4. Charakterystyka typu destruktywnego kontestowania ze względu na kryteria jego wyłonienia

Typ destruktywnego kontestowania, czyli grupa „destruktywnych kontestatorów” Motto: „podwórko to syf i menelstwo, a nie – środowisko do zabawy dzieci”	
Kryteria wyłonienia typu	Odniesienie do „destruktywnych kontestatorów”
nastawienie do przekształceń przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci	NEGATYWNE Dodatkowy komentarz: Uważali, że podwórko nie jest przestrzenią do zabawy dzieci.

zaangażowanie w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach	OBECNE ZAANGAŻOWANIE Dodatkowy komentarz: Wyrażali aktywny opór przeciwko kształtowaniu przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach
---	--

Reprezentanci:

lokalni mieszkańcy, na ogół osoby, które już wychowały dzieci, seniorzy

Źródło: opracowanie własne.

„Destruktywni kontestatorzy” swoje podejście argumentowali brakiem odpowiednich warunków do zabawy, zarówno w wymiarze materialnym, jak i społecznym. Badani, odwołujący się do warunków materialnych, wskazywali na zaniedbanie i zdewastowanie otoczenia: „Przecież to podwórko to syf, brud, śmieci, psie odchody i nic więcej! Tu jest wstyd, żeby tu się dzieci bawiły” (K DA 1, ok. 50 lat); „Niech se popatrzą na ten śmietnik, na ten syf. Patrzcie na ten syf, na to wszystko! Zobaczcie ten syf, jak się dzieci tu mają bawić?” (M DA 2, ok. 60 lat); „Wychodzą tu dzieci, koty i psy wychodzą, i się tu załatwiają” (K DA 3, ok. 60 lat); „Ale niech pani zobaczy, jak to wygląda, gdzie, żeby się tu dzieci bawiły” (K DA 2, 60–65 lat). Z kolei w nawiązaniu do warunków społecznych eksponowali zawłaszczenie podwórkowych przestrzeni przez jednostki przejawiające niepożądane wzorce zachowania, np. przez alkoholików, osoby bezdomne, narkomanów: „Tu się najpierw menelstwa trzeba pozbyć” (K DA 2, 60–65 lat); „Tu jest menelstwo jedno wielkie i pijaństwo” (K DA 3, ok. 45 lat); „Tak, no, tu trzeba było w nocy przyjść i zobaczyć, jak sobie w żyłę dają. Ja tu nawet nie chce mówić, co tu się dzieje. To każdy tu wie” (K DA 1, ok. 50 lat).

„Destruktywni kontestatorzy” podkreślali, że aby dzieci mogły bawić się na podwórkach, najpierw należy zaprowadzić tam porządek: „Posprzątać ten syf najpierw trzeba, a nie – tu dzieci wypuszczać” (M DA 1, 50–55 lat). Jednocześnie nie wierzyli w możliwość przeprowadzenia realnych zmian: „Ja pani powiem. Co by tu nie było i jakby tu nie było, i kto by tu nie stał i nie był – tu zawsze będzie pijaństwo jedno wielkie, menelstwo i koniec” (K DA 3, ok. 45 lat); „Nie zapewni się dziecku miejsca do wychowania i dorastania tu na podwórku” (M DA 1, 50–55 lat). Ponadto

podkreślali nieskuteczne działania policji w pilnowaniu porządku: „Tu policja nic nie pomoże. Przyjadą, rozejrzą się i jadą z powrotem i tyle” (M DA 1, 50–55 lat); „Żebyście tu policji nie postawili, to ta policja sobie pójdzie” (K DA 2, ok. 60–65 lat).

„Destruktywni kontestatorzy” wielokrotnie zaznaczali, że ich dzieci nie korzystały z podwórek: „Moje dzieci tu nie siedziały na podwórku nie siedzą i nigdy nie siedziały, i syn tak samo on tu nigdy nie siedział, i on nie umie siedzieć na podwórku, on idzie sobie na Niskie Łąki” (K DA 2, 60–65 lat); „Ja mam dziecko i moje dziecko się nie bawiło na tym podwórku!” (K DA 1, ok. 50 lat); „Pani, nie wiem, moje dzieci na podwórku się nie bawiły” (K DA 6, 60–65 lat). Uważali, że dzieci powinny korzystać z miejsc przystosowanych do ich potrzeb, a odpowiedzialnością za wybór odpowiedniego środowiska zabawy obarczali rodziców. Opiekunowie powinni zabierać dzieci na spacer i wychodzić z nimi do parku Na Niskich Łąkach. Przez formułowanie tego typu stwierdzeń mieszkańcy podkreślali znaczenie:

- własnych doświadczeń: „Do parku trzeba iść, a nie – tu, w tym syfie. Tak jak my to robiliśmy z naszymi dziećmi” (K DA 1, ok. 50 lat); „Przychodziłam z pracy i chodziłam na Łąki, żeby widziało normalny świat dookoła, a nie – tutaj” (K DA 6, 60–65 lat);
- przejawianych przez nich postaw: „Ja też miałam dzieci, ale całkiem inne metody wychowawcze, nie puszczało się dzieci samych na podwórko” (K DA 4, 65–70 lat);
- rozsądnego zarządzania swoim czasem: „Wszystko można zrobić. Dużo się dla dzieci robiło i był czas, żeby je na spacer zabrać, nie siedzieć na podwórku. To zależy, jak kto planuje dzień, jak planuje dzień” (K DA 6, 60–65 lat).

Tym samym „destruktywni kontestatorzy”:

- krytykowali przebywanie dzieci na zaniedbanych podwórkowych przestrzeniach oraz sprzeciwiali się zabawie dzieci bez nadzoru rodziców: „Tu się myśli, że można wypuścić dzieci na podwórko i mieć wszystko z głowy. Tu jest problem” (K DA 3, ok. 45 lat); „Nie

- pilnują dzieci!"* (K DA 1, ok. 50 lat); *„Tutaj dzieci puszczone samopas, nikt ich tutaj nie pilnuje, nikt”* (K DA 6, 60–65 lat);
- uskarżali się na sposoby użytkowania podwórkowych przestrzeni i miejsc przez dzieci. Narzekali, że dzieci hałasują, nie zachowują się właściwie, biegają i przeszkadzają: *„Mi ta grupka dzieci właśnie przeszkadza najbardziej”* (K DA 2, 60–65 lat);
 - zwracali uwagę na szkody będące skutkiem dziecięcych zabaw: *„Niech pani patrzy, no, co to jest! Wszystko wyniszczą, pozrywają! Tu trochę zielonego rośło, to już nie ma!”* (K DA 1, ok. 50 lat);
 - uważali, że dzieci pozostawione same sobie powinny zostać otoczone opieką: *„Te dzieci potrzebują opieki”* (K DA 2, 60–65 lat).

Postawę „destruktywnych kontestatorów” należy określić jako aktywną – te osoby podejmowały działania hamujące przeorganizowanie przestrzeni podwórek względem potrzeb dzieci. Przykładowo: w ramach projektu „Wrocław – wejście od podwórza” reprezentanci tej grupy doprowadzili do powstrzymania zamontowania instalacji artystycznych. Przekazali do urzędu miasta oficjalne pismo wyrażające ich sprzeciw wobec wybudowania platform mających służyć mieszkańcom do wspólnego spędzania czasu oraz do prowadzenia dialogu sąsiedzkiego. Jednym z elementów budowy miała być piaskownica dla dzieci. Swoje postępowanie uzasadniali obawami przed zintensyfikowaniem problemów społecznych, których i tak już doświadczali. Wyrazili niepokój, że udogodnienia dla dzieci zostaną wykorzystane przez osoby na co dzień przesiadujące we wspólnych przestrzeniach i zakłócające ich spokój. Przedstawiciele tej grupy podkreślili, że podwórka nie są właściwym miejscem do zabawy. Wskazuje na to wypowiedź jednej z mieszkanki: *„Jeżeli zrobicie tutaj piaskownicę, to tutaj jeszcze więcej będzie się schodziło menelstwa, żulerstwa, będą mieli gdzie i będą przesiadywali, tu stałe grupy w nocy przebywają. Ale jak się im jeszcze zrobi miejsce spotkań, to teraz mamy tutaj grupę paru osób i dzieci, a wtedy jeśli jeszcze przyjdą inni, to my tutaj nie wytrzymamy, nie wytrzymamy”* (K DA 6, 60–65 lat).

7.2.4. TYP WYCOFANEGO SENTYMENTALIZOWANIA

Grupę „**wycofanych sentymentalistów**” (WS) tworzyły osoby pamiętające „stare, dobre czasy”. To, jak było kiedyś, stało się dla nich wyznacznikiem tego, jak powinno być teraz. Kryteria wyróżnienia tego typu opisano w tabeli 5.

Tab. 5. Charakterystyka typu wycofanego sentymentalizowania, ze względu na kryteria jego wyłonienia

Typ wycofanego sentymentalizowania, czyli grupa „wycofanych sentymentalistów” Motto: „podwórko takie, jak kiedyś”	
Kryteria wyłonienia typu	Odniesienie do „wycofanych sentymentalistów”
nastawienie do przekształceń przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci	NEGATYWNE Dodatkowy komentarz: Nawiązywali zarówno do przeszłości, jak i do stanu pożądanego w terażniejszości. Podkreślili również znaczenie dawnych podwórek dla tworzenia wspólnych przestrzeni służących mieszkańcom i dzieciom.
zaangażowanie w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach	BRAK ZAANGAŻOWANIA Dodatkowy komentarz: Brak bezpośredniego zaangażowania.
Reprezentanci: lokalni mieszkańcy, na ogół osoby, które już wychowały dzieci, seniorzy	

Źródło: opracowanie własne.

„Wycofani sentymentaliści” często w swoich wypowiedziach podkreślali towarzyską funkcję podwórek, pełnioną przez nie w przeszłości. Wskazywali na dawne aktywne życie sąsiedzkie i towarzyskie: „Kiedyś tu były ławki, kiedyś to wszyscy ludzie, sąsiedzi siedzieli razem tutaj na tych ławkach, czy nawet jakieś grille robili czy cokolwiek, bo był teren”

(K WS 1, ok. 55 lat); „I tutaj przecież imprezy się robiło i grille, i tak dalej” (M WS 4, ok. 60 lat). Te osoby wielokrotnie nawiązywały do przeszłości, którą nierzadko idealizowały: „O, tu to było dobrze. No, nie było co narzekać, wszystko pasowało. I trawka rosła, i dzieci się bawiły. Nikt się nie kłócił, nie wyzywał, dbali wszyscy” (M WS 2, ok. 60 lat). Podkreślały przyjemne warunki spędzania czasu w podwórkach: „Jeszcze, jak były kiedyś komórki, zanim zlikwidowali, całkiem przyjemne podwórko tutaj było. Samochody nie stawały ani nic” (M WS 3, ok. 65 lat). Czasami uskarżały się na teraźniejszy stan podwórek: „Na dzień dzisiejszy nie ma tu nic” (K WS 1, ok. 55 lat).

Tym samym należy podkreślić, że „wycofani sentymentalisci” nie tyle wskazywali na złe warunki i brud w podwórkach, ile podkreślali funkcje pełnione przez te przestrzenie w przeszłości, a nie – kontynuowane w teraźniejszości. W efekcie często eksponowali swoje przywiązanie oraz ich dawne znaczenie: „Po wojnie to było swoje podwórko, swoje nasadzenia, swoje wszystko” (M WS 1, 65–70 lat). Wskazywali też na swoje zaangażowanie w ich kształtowanie w przeszłości: „No, krzewy też się kiedyś nasadzało” (M WS 4, ok. 60 lat). Wspominali podejmowane kiedyś działania służące przystosowaniu podwórkowych przestrzeni dla dzieci: „Paręnaście lat wstecz, jak się tą piaskownicę tu zrobiło” (M WS 2, ok. 60 lat). Wskazywali, że podwórka służyły zarówno dorosłym, jak i dzieciom: „Tutaj się dzieciaki bawiły, miały gdzie, samochodów nie było. Było gdzie biegać” (M WS 3, ok. 65 lat).

7.2.5. TYP KREATYWNEGO PROFESJONALIZMU

Grupę „**kreatywnych profesjonalistów**” (KP) reprezentowali zewnętrzni działacze i aktywiści formalnie przygotowani do przeobrażania podwórkowych przestrzeni. Te osoby na ogół poprzedzały planowane działania diagnozą oraz konsultacjami z mieszkańcami. Dążyły do poznania warunków panujących w określonym środowisku i problemów charakterystycznych dla niego. „Kreatywnych profesjonalistów” można podzielić na dwa podtypy: „przyszłościowych innowatorów” i „artystycznych liderów”.

Osoby reprezentujące oba podtypy łączyło przeświadczenie o konieczności przeprowadzenia zmian na podwórkach na rzecz dzieci. Wskazują na to następujące wypowiedzi reprezentantów obu grup: „Zdajemy sobie sprawę z zaniedbania podwórek i konieczności ich uporządkowania ze śmieci, ale też utwardzenia podłoża na przykład i zadbania, żeby też dzieci mogły się bawić w nich i z nich korzystać” (K PI 3, 45–50 lat); „Staramy się robić, co możemy. My też na przykład zapraszamy dzieci do siebie. Staramy się je angażować w warsztaty związane ze sztuką. Wychodzimy też na podwórkę. Przeistaczamy je chociaż na czas trwania warsztatów. Zapewniamy miejsca do siedzenia na przykład” (K AL 2, ok. 30 lat).

Charakterystyczne dla obu podtypów było także postrzeganie podwórek jako przestrzeni wspólnych dla różnych grup mieszkańców, łącznie z dziećmi. Potwierdzają to następujące wypowiedzi: „Ale jest też ważne, żeby mieszkańcy mieli tam swoje tereny, nie takie publiczne, ale właśnie swoje miejsce spotkań, miejsce, gdzie mogą uprawiać jakieś swoje hobby, w zależności od tego, jaka to jest grupa. Być może na jednym podwórku będzie to raczej łąka, gdzie mamy z dziećmi mogą spędzać sobie czas, bo akurat na tym podwórku jest dużo niemowlaków. Na innym podwórku być może są to seniorzy, którzy być może będą potrzebowali trawnika, na którym będą ćwiczyli tai-chi co rano, nie wiem tego, ale z takich spotkań i rozmów wychodzą dopiero zapotrzebowania” (K PI 1, ok. 50 lat); „Przez swoje działania chcieliśmy zapewnić mieszkańcom takie miejsce spotkań, gdzie mogliby przyjść wypić razem kawę, a dzieci mogłyby porobić ciekawe rzeczy. Na przykład tutaj skupiliśmy się, że dobrze, my może mamy jakieś pojęcie artystyczne i misję, ale tak naprawdę jest problem tego typu, że ludzie się nie spotykają, ludzie się nie znają” (K AL 1, ok. 30 lat). Obie grupy reprezentujące „kreatywnych profesjonalistów” postrzegały podwórkę jako kreatywne miejsca spotkań dzieci i innych mieszkańców. Działania przez nich podejmowane były często twórcze i nowatorskie.

7.2.5.1. PODTYP DOKONYWANIA PRZYSZŁOŚCIOWYCH INNOWACJI, CZYLI „PRZYSZŁOŚCIOWI INNOWATORZY”

Grupę **„przyszłościowych innowatorów”** (PI) wyłoniono na podstawie kryteriów opisanych w tabeli 6.

Tab. 6. Charakterystyka podtypu dokonywania przyszłościowych innowacji, ze względu na kryteria jego wyłonienia

Podtyp dokonywania przyszłościowych innowacji, czyli grupa „przyszłościowych innowatorów” Motto: „planujemy działania w zależności od warunków środowiska i potrzeb mieszkańców”	
Kryteria wyłonienia typu	Odniesienie do „przyszłościowych innowatorów”
nastawienie do przekształceń przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci	POZYTYWNE Dodatkowy komentarz: Postrzegali podwórkę jako kreatywne miejsca spotkań dzieci oraz jako wspólną przestrzeń mieszkańców.
zaangażowanie w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach	OBECNE ZAANGAŻOWANIE Dodatkowy komentarz: Planowali podjęcie doraźnych działań w przyszłości, zależnie od otrzymania finansowania.
Reprezentanci: przedstawiciele Wrocławskiej Rewitalizacji, lokalni liderzy	

Źródło: opracowanie własne.

„Przyszłościowi innowatorzy” rozważali różnorodne sposoby przystosowania przestrzeni podwórek do potrzeb dzieci. Poza wyposażeniem podwórek w typowe obiekty służące zabawie sugerowali także innowacyjne rozwiązania: „Zachęcamy do tego, aby patrzeć na plac zabaw troszeczkę inaczej, żeby odejść od tego schematu, że musi być zjeżdżalnia, piaskownica i tak dalej” (K PI 1, ok. 50 lat); „Chcieliśmy troszeczkę inny styl tych placów zabaw, z jakimiś tam dużymi konarami, jakimiś siatka-

mi, o, takie tego typu rzeczy” (K PI 2, ok. 45 lat); „Może to być też ściana z farbą tablicową, żeby kredą można było malować” (M PI 1, ok. 35 lat). Podkreślali konieczność stworzenia takiej przestrzeni, która będzie dla dzieci atrakcyjna oraz umożliwi im kreatywne działania: „Tylko żeby było to miejsce spotkań dzieci też kreatywnych. To znaczy, żeby można na przykład było malować kredą, żeby była skakanka czy tam gra w klasy, jazda na rolkach, na deskorolkach, takie rzeczy, które może dla dzieci są również atrakcyjne, ale na takim klasycznym placu zabaw nie można robić” (K PI 1, ok. 50 lat). Zwracali uwagę nie tylko na potrzebę zainstalowania urządzeń służących zabawie, lecz także na konieczność wprowadzenia kompleksowych działań: „Plan zagospodarowania przestrzeni dla dzieci mamy. Wszystko spójne, składa się ze sobą. O różne rzeczy zadbaliśmy. Powierzchnia w całości z takiej nawierzchni miękkiej, gumowej, ona jest przepuszczalna. Tutaj piaskownica, kulki, trampoliny, przejście” (K PI 3, 45–50 lat).

„Przyszłościowi innowatorzy” byli autorami profesjonalnych koncepcji zagospodarowania przestrzeni na Przedmieściu Oławskim uwzględniających potrzeby dzieci. Mieli świadomość ograniczeń w korzystaniu z katalogowych rozwiązań: „Na pewno nie będziemy szli w kierunku tych strasznych, żółto-czerwono-niebieskich placów” (K PI 2, ok. 45 lat); „Zdajemy sobie sprawę, że często tak jest, że te place zabaw są często traktowane jako taki obowiązek. To znaczy – trzeba zrobić plac zabaw, no to się robi. Wykonawca wyszukuje urządzenia z katalogu i już. Natomiast to jest troszeczkę szkoda. Dlatego chcemy tutaj troszeczkę inaczej do tego podejść” (K PI 1, ok. 30 lat). Działania przez nich proponowane miały być wdrożone pod warunkiem pozyskania finansowania. Znajdowali się na etapie planowania, którego elementem były m.in. konsultacje społeczne służące zweryfikowaniu własnych pomysłów pod kątem realnych potrzeb – negocjowali z mieszkańcami wypracowane rozwiązania oraz uwzględnili ich zdanie w swoich planach: „Jeżeli powstanie plac zabaw, to będzie on wyglądał trochę inaczej niż ten za płotem, a może tak samo, a może trochę inaczej, bo mieszkańcy będą mieli inne potrzeby, wpadną na inne pomysły” (M PI 1, ok. 35 lat).

Przedstawiciele tej grupy do konsultacji zapraszali dzieci. Podkreślali konieczność wysłuchania ich zdania, rozważali ich pomysły: „Chcemy,

żeby dzieci brały udział w konsultacjach i planowaniu przestrzeni. Pytamy się np. ostatnio na takim spotkaniu jednej dziewczynki, czy chciałby mieć np. swoją grządkę. I ona mówi tak, że chciałaby, bo ona miała takie drzewko sobie gdzieś tam wyhodowała, ale ktoś jej zniszczył (K PI 1, ok. 50 lat); „Zależy też nam na tym, aby dzieci brały udział. Na przykład jedna dziewczyna mówiła, że ona bardzo chciałaby jeździć na deskorolce, ale to nie musi być duża przestrzeń, tylko po prostu coś małego i kredą by chciała też malować” (K PI 3, ok. 35 lat).

„Przyszłościowi innowatorzy” wypracowane przez siebie rozwiązania dostosowywali do aktualnych przepisów: „Natomiast niestety bez żadnych huśtawek [...]. Przepisy mówią, [że] 10 metrów od okien może być zlokalizowany plac zabaw i my się tu praktycznie z tym podwórkiem nie kwalifikujemy, dlatego proponujemy troszeczkę inne działania, wprowadzamy takie urządzenia” (K PI 2, ok. 45 lat). Brali pod uwagę warunki panujące na podwórkach: „Tam, gdzie będzie można wygospodarować jakiś taki element terenu, że dzieciaki mogą grać, umieścimy kilka jakichś takich pól, na których będzie można usiąść, przewrócić się, upaść, zamontować trampolinę. To naprawdę takie miejsce, gdzie będą się mogły się spotkać, coś tam sobie poskakać i tyle, bo tak naprawdę nic więcej się tutaj też nie zmieści i nie ma sensu mówienia” (K PI 3, ok. 35 lat).

Działania planowane przez „przyszłościowych innowatorów” można określić jako realne i możliwe do wykonania pod warunkiem otrzymania finansowania. W ich podejściu do planowania przestrzeni należy podkreślić uwzględnianie potrzeb lokalnej społeczności.

7.2.5.2. PODTYP ARTYSTYCZNEGO LIDEROWANIA

Grupę **„artystycznych liderów”** (AL) tworzyli artyści, aktywiści i animatorzy prowadzący na podwórkach różnorodne formy aktywności o charakterze kulturalnym i artystycznym. Chociaż ich działania na ogół nie powodowały bezpośrednich fizycznych przekształceń przestrzeni, to niejednokrotnie stwarzały warunki do oswajania i naznaczania tych przestrzeni przez dzieci. Grupę „artystycznych liderów” wyłoniono na podstawie kryteriów opisanych w [tabeli 7](#).

Tab. 7. Charakterystyka podtypu artystycznego liderowania ze względu na kryteria jego wyłonienia

Podtyp artystycznego liderowania, czyli grupa „artystycznych liderów” Motto: „zmieniamy, co możemy do swoich działań, wykorzystując sztukę”	
Kryteria wyłonienia typu	Odniesienie do „artystycznych liderów”
nastawienie do przekształceń przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci	POZYTYWNE Dodatkowy komentarz: Postrzegali podwórka jako wspólną przestrzeń mieszkańców.
zaangażowanie w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach	OBECNE ZAANGAŻOWANIE Dodatkowy komentarz: Przejawiali zaangażowanie w zakresie działań kulturalnych.
Reprezentanci: przedstawiciele projektu „Wrocław – wejście od podwórza” wraz z artystami i Pracownią Komuny Paryskiej 45, członkowie Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej, lokalni liderzy	

Źródło: opracowanie własne.

„Artystyczni liderzy” dążyli do integracji mieszkańców, do wzbogacania ich doświadczeń oraz do zapewnienia im przestrzeni do rozmów. W tym celu wykorzystywali sztukę: „Chcemy łączyć działania artystyczne z działaniami animacyjno-kuratorskimi. Te działania mają przede wszystkim służyć łączeniu grup mniej zaktywizowanych z bardziej zaktywizowanymi na przestrzeni i na polu sztuki, ale też, no, w innych kategoriach” (K AL 1, ok. 30 lat); „Ludzie nie mają tego miejsca, w którym mogliby razem się spotkać i o tym porozmawiać, i też chcieliśmy spełniać tę funkcję” (K AL 3, ok. 35 lat). Dążyli do rozwijania wiedzy, kompetencji i umiejętności mieszkańców w zakresie kultury i sztuki: „Ludzie mają dużo potrzeb, innych niż te działania, które my im proponujemy. Jednak my też chcemy, że[by] mogli rozwijać się i w tym zakresie, żeby mogli

doświadczyć też takich działań właśnie skoncentrowanych wokół kultury i sztuki” (K AL 3, ok. 35 lat).

Do przykładowych form aktywności proponowanych dzieciom przez „artystycznych liderów” należały: twórcze warsztaty prowadzone w Pracowni Komuny Paryskiej 45, tworzenie zewnętrznej galerii sztuki „Suwaczek”, czyli najmniejszej galerii na Przedmieściu Oławskim, a także zaproszenie do projektu „Jeż” autorstwa Izy Rutkowskiej⁷⁶. Dzieci – z jednej strony – miały okazję uczestniczyć w profesjonalnych wernisażach oraz prezentować własne formy sztuki, z drugiej – mogły rysować kredą po chodnikach, zainspirowane wizjami artystów.

„Artystyczni liderzy” tworzyli koncepcje swoich działań na podstawie wcześniejszej eksploracji terenu, diagnozy środowiska lokalnego, w tym – rozmów z mieszkańcami. Projekty przez nich oferowane były przemyślane i dostosowane do specyfiki osiedla: „Ale myślę, że działania, które byłyby powtarzalne z roku na rok, w sensie cały czas coś tam musi się dziać, żeby ci ludzie zaczęli patrzeć na tą dzielnicę trochę inaczej, bo oni trochę być może stracili wiarę, że miasto chce im pomóc albo że ta kultura tam w jakiś sposób jest istotna, bo mają zupełnie inne problemy” (K AL 2, ok. 30 lat). „Artystyczni liderzy” zdawali sobie sprawę, że działania na ogół nawiązujące do sztuki i kultury nie stanowiły odpowiedzi na priorytetowe potrzeby mieszkańców: „Też działania związane z edukacją kulturalną, w ogóle działania artystyczne w tej dzielnicy to nie jest pierwsza potrzeba, więc robienie tego wymaga dużej rozważgi w pracy z nimi, więc w krótkim projekcie to w ogóle nie jest możliwe” (K AL 2, ok. 30 lat). Tym samym podkreślali konieczność długofalowych oddziaływań. Byli też świadomi dotychczasowej znikomej aktywności kulturalnej i artystycznej charakteryzującej to środowisko. Jak zauważył jeden z liderów: „Stwierdziłem, że zaprosimy artystów, żeby działać tam na Przedmieściu Oławskim, ponieważ jest tam bardzo dużo do zrobienia i ponieważ wydaje mi się, że ta chłonność i potrzeba w ogóle działań artystycznych i w ogóle edukacji kulturalnej w tej dzielnicy jest olbrzymia”

⁷⁶ Charakterystyka poszczególnych projektów została przedstawiona w podrozdziale opisyującym środowisko badań własnych.

(M AL 1, ok. 35 lat). Jednak wskazywali też na konieczność stopniowego wprowadzania aktywności inspirowanych kulturą i sztuką oraz dostosowania ich do specyfiki osiedla: „Nie do końca jeszcze mieszkańcy sobie zdają sprawę z potrzeby działań kulturalnych, więc wydaje mi się, że na razie to jest taki etap osuwajania” (M AL 1, ok. 35 lat).

Zdarzało się, że społeczności lokalne wyrażały sceptycyzm i opór wobec tego typu działalności „artystycznych liderów”. Potwierdzają to następujące wypowiedzi mieszkańców: „Patrzcie na ten syf, na to wszystko! Szkoda pracy, waszej pracy” (K 1, ok. 55 lat); „Szkoda tych pieniędzy, które będą źle zainwestowane, szkoda tych pieniędzy. Lepiej dać biednym i głodnym naprawdę, albo chorym” (M 1, ok. 55 lat). „Artystyczni liderzy”, pomimo niechęci wyrażanej przez niektórych mieszkańców, eksponowali znaczenie sztuki dla realizowanych działań: „Oczywiście też mnóstwo pretensji mają mieszkańcy, ale tu potrzeba miejsca, w którym mogliby razem się spotkać, porozmawiać, zetknąć z czymś nowym, poznać oblicze sztuki” (K AL 3, ok. 35 lat). Dostrzegali i doceniali różnorodne akty świadczące o pozytywnym odbiorze ich projektów. Przykładowo: liderzy Pracowni Komuny Paryskiej 45 podkreślali rozpoznawalność tego miejsca przez lokalnych mieszkańców oraz jego oswojenie: „Ludzie już teraz wiedzą, po prostu wiedzą, że to jest pracownia, mówią, że idą do pracowni. Dzieci na podwórku mówią rodzicom, że idą do pracowni, rodzice wiedzą, gdzie jest pracownia. I teraz jakby nie ma problemu. Czasami zapomną, jaki jest dzień tygodnia. To wystarczy wyjść na podwórko i powiedzieć, że się zaczyna” (K AL 1, ok. 35 lat).

7.2.6. TYP KONSTRUKTYWNEGO SCEPTYCZMU

Ostatnią wyróżnioną grupę tworzyli „**konstruktywni sceptycy**” (KS) – osoby wyrażające chęć dokonywania zmian na podwórkach na rzecz dzieci i jednocześnie urzeczywistniające swoją wolę w konkretnych działaniach. Na wyłonienie tej grupy wskazują kryteria opisane w [tabeli 8](#).

Można stwierdzić, że „konstruktywni sceptycy” realnie oceniali możliwości poprawy warunków dziecięcej zabawy. Swoje analizy opierali na własnych doświadczeniach uprzednio podejmowanych prób re-

nowacji podwórkowych przestrzeni. Efekty ich wysiłków były jednak niejednokrotnie niweczone, a pozostawione w podwórkach sprzęty i obiekty – dewastowane lub rozkradane: „Rujnują tutaj, jak tylko chwile się nie dba, to zabierają, albo niszczą. Rower, cokolwiek, strach jest zostawić” (M KS 1, 30–35 lat); „Zrobiliśmy siedzenie z desek i pieńków, głupią ławę zrobiłam. No, dobra, myślę, wychodzę z tym dzieckiem na tą piaskownicę, to, żeby można było usiąść. Wychodzę na drugi dzień – nie ma. Mówię, co jest? Jak to?” (K KS 1, 30–35 lat); „Tę piaskownicę na przykład sami też wybudowaliśmy wiele lat temu. Pustaki, piasek załatwialiśmy co roku i w ogóle, i co byśmy cokolwiek tutaj nie zostawili na tym podwórku, nawet choćby głupie zabawki, to tych zabawek na drugi dzień nie ma” (K KS 3, 35–40 lat).

Tab. 8. Charakterystyka typu konstruktywnego sceptycyzmu ze względu na kryteria jego wyłonienia

Typ konstruktywnego sceptycyzmu, czyli grupa „konstruktywnych sceptyków” Motto: „zmieniamy podwórko własnymi siłami, na tyle, na ile możemy, choć wiemy, że nic może z tego nie być”	
Kryteria wyłonienia typu	Odniesienie do „konstruktywnych sceptyków”
nastawienie do przekształceń przestrzeni i miejsc podwórek na rzecz dzieci	POZYTYWNE Dodatkowy komentarz: Postrzegali podwórka jako przestrzeń zabawy dzieci, które sami przystosowują do własnych potrzeb .
zaangażowanie w kształtowanie przestrzeni i miejsc zabaw dzieci na podwórkach	OBECNE ZAANGAŻOWANIE Dodatkowy komentarz: Wprowadzali zmiany własnymi siłami i w zakresie własnych możliwości.
Reprezentanci: lokalni mieszkańcy, przede wszystkim rodzice w wieku 30–50 lat	

Źródło: opracowanie własne.

„Konstruktywni sceptycy” wyrażali obawy co do swoich możliwości zadbania o obiekty przeznaczone do dziecięcego użytku: „My tutaj dbamy, staramy się pilnować, ale jak to nowe będzie to, kto wie, ile to wytrzyma” (K KS 4, ok. 40 lat). Wskazywali na trudności w utrzymaniu tych obiektów: „Ten problem, który my mamy, to jest: jak przygotować i jak dbać. Pomysł zrobienia podwórka dla dzieci świetny, bardzo mi się podoba. Natomiast bardzo mocno zastanawia mnie to, jak to będzie działało w konsekwencji za dosłownie za rok, rok czasu czy wytrzyma” (M KS 3, 30–35 lat). Podkreślali też czynniki destrukcyjnie oddziałujące na przestrzenie przystosowane do dziecięcej zabawy, takie jak:

- parkowanie samochodów na podwórkach: „Dobrze jest zrobić to podwórko z miejscem dla dzieci. Natomiast momentalnie będziemy mieli tutaj pięknie zrobione podwórko, a za chwilę rozryte przez samochody” (M KS 1, 30–35 lat);
- zawłaszczanie przestrzeni przez dorosłych mieszkańców: „No, tak, to jeszcze zobaczymy, kto tu będzie przesiadywał, bo czy po nocach to dzieci będą, to wątpię” (M KS 3, 30–35 lat);
- użytkowanie przez dorosłych mieszkańców sprzętów przeznaczonych dla dzieci: „A ta trampolina, jaką ma wytrzymałość, bo tu są dzieci, które ważą osiemdziesiąt kilo i mają metr osiemdziesiąt wzrostu. Ja mówię o dzieciach, które mają po trzydzieści, czterdzieści i pięćdziesiąt lat, bo te dzieci też tu przesiadują i też będą korzystać” (M KS 2, 40–45 lat).

„Konstruktywni sceptycy”, pomimo świadomości problemów towarzyszących przystosowywaniu podwórkowych przestrzeni do użytku dzieci, i tak podejmowali prace w tym zakresie – na miarę własnych możliwości. Tego typu podejście podkreśliła jedna z badanych kobiet: „Mój partner ma na wiosnę przyjechać i robić ten mur będziemy. Coś tu trzeba dalej robić. I jeszcze powiedziałam dzieciom wszystkim sama, że jeżeli będą chcieli, będą mogli poodbijać sobie te ręce. Ci, co będą chcieli, będą mogli sobie pomalować, żeby to mogło tutaj dalej funkcjonować” (K KS 3, 35–40 lat).

Podczas swoich działań „konstruktywni sceptycy” nierzadko natrafiali na bariery administracyjne i brak wsparcia ze strony urzędników:

„Prosiliśmy chociaż tutaj o piach do tej piaskownicy administrację, nikt nie przyszedł” (K KS 4, ok. 40 lat); „Tu o wszystko trzeba się prosić, o głupią kłamkę, naprawę trzeba się prosić” (M KS 1, 30–35 lat); „No i powstały plomby [...], gdzie one mają tę zieleń wkomponowaną w plan, ale tu nigdy nic nie było, my pisaliśmy do urzędów i nigdy nikt tu nic nie zrobił, nic kompletnie” (K KS 3, 35–40 lat). W swoich wypowiedziach wskazywali na pewne absurdy w postępowaniu urzędników: „W tym budynku założyli kolce, ale w naszym budynku nie pozwolili założyć kółców i mówi do mnie tak: może pani na własny koszt, ale musi pani nasadki osłaniające, bo pod ochroną są ptaki. Ja mówię, słucham, jeżeli w bramie obok są kolce, a mnie każą zakładać osłonki? Aż poszłam zobaczyć, ile kosztuje taki na jedno okno, no to 50 zł. To dlaczego ja mam to wydawać z własnej kieszeni? Tutaj jest cały czas problem, no, masakra” (K KS 1, 30–35 lat). „Prosiliśmy nawet o jakieś głupie te deski, to wie pani, po ilu latach, jak zrobiliśmy tutaj, to oni zrobili te deski i jeszcze z łaską tutaj je tak przyczepili, że jeszcze śruby z nich wychodzą, że strach, żeby się ktoś nie skaleczył, i trzeba było to zabezpieczyć. To po paru latach, chyba po ośmiu, zdecydowali się, że będą robić te deski. No, przecież ja nie będę za każdym razem wkładać z własnej kieszeni pieniędzy” (K KS 4, ok. 40 lat). W takich sytuacjach często rezygnowali z oczekiwania na oficjalną pomoc – przejmowali inicjatywę i samodzielnie wprowadzali różnorodne modyfikacje: „Piaskownicę sami żeśmy w końcu zrobili” (K KS 4, ok. 40 lat).

Należy zatem podkreślić, że „konstruktywni sceptycy”, pomimo doświadczanych przeszkód w działaniach na rzecz dzieci, nie tyle skupiali się na samej krytyce nieodpowiednich warunków, ile podejmowali kolejne próby ich poprawy.

7.2.7. PODSUMOWANIE

Przedstawione typy praktyk kształtowania dziecięcych przestrzeni i miejsc zabaw przez osoby dorosłe nie stanowią jedynych możliwych interpretacji. Oddają jednak kluczowe zjawiska, procesy i sposoby działania zaobserwowane i wyłonione na drodze analizy zgromadzonych

danych, charakterystyczne dla poszczególnych grup użytkujących wybrane podwórka.

Badania ukazały, jak niejednorodne były sposoby działania dorosłych względem dzieci – niektórzy pracowali na rzecz dzieci, inni podejmowali działania przeciwko nim. Należy zaznaczyć, że mieszkańcy Przedmieścia Oławskiego tworzyli heterogeniczną grupę: w znacznym stopniu różnicowały ich: wiek, pochodzenie, status ekonomiczny, rodzinny i społeczny, wykonywany zawód, wykształcenie, formy spędzania wolnego czasu. Mieszkańców reprezentowały zarówno osoby marginalizowane czy wykluczone społecznie, jaki i lokalni aktywiści oraz intelektualisci. W tym świetle zaobserwowane sposoby kształtowania dziecięcych przestrzeni i miejsc zabaw oraz typy praktyk wyróżnione na ich podstawie zdawały się odzwierciedlać zróżnicowanie społeczne środowiska Przedmieścia Oławskiego oraz konstruowanych wizji dziecka i dzieciństwa.

Duże zróżnicowanie społeczne badanego środowiska można uznać za wartościowe – podwórka umożliwiały dyskusję i konfrontację różnych wizji dziecka, ścierały się w nich i przenikały odmienne sposoby działania dorosłych wobec dzieci. Jednak w nawiązaniu do społeczno-kulturowej specyfiki osiedla nie sposób stwierdzić, że była to przestrzeń sprzyjająca wzajemnemu uczeniu się oraz konstruktywnej wymianie poglądów i weryfikacji zachowań. Dlatego – aby umożliwić mieszkańcom podjęcie dyskusji opartej na dialogu, w której wszystkie strony mają możliwość wypowiedzenia się i bycia wysłuchanym – należy zapewnić mieszkańcom wsparcie. Dobrą praktyką w tym zakresie była działalność przedstawicieli spółki Wrocławskiej Rewitalizacji oraz Biura Festiwalowego IMPART 2016, którzy często pełnili funkcję mediatorów i wsłuchiwali się w potrzeby mieszkańców – prowadzili konsultacje społeczne, organizowali wydarzenia integrujące. Należy podkreślić znaczenie oraz konieczność kontynuacji takich działań – umożliwiających mieszkańcom dostrzeżenie wzajemnych punktów widzenia i zrozumienie często odmiennych potrzeb.

7.3. PRAKTYKI KSZTAŁTOWANIA ZEWNĘTRZNYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW PRZEZ DZIECI

Podwórka Przedmieścia Oławskiego tworzyły przestrzeń codziennej rzeczywistości dzieci – naturalne środowisko ich zabawy, życia, wychowania i socjalizacji. Jolanta Zwiernik traktuje podwórka jako „[t]eren, który z definicji przeznaczony jest do podejmowania praktyk kulturowych” (2009, s. 401). W dalszej części opisano praktyki kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci. Omówiono relacyjny związek przestrzeni z człowiekiem oraz wskazano na procesy jej oswajania i naznaczania przez dzieci. Refleksji poddano wytwarzanie przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci, a także tworzenie przez nie przestrzeni i tzw. miejsc specjalnych przeciwko dorosłym. W związku ze specyfiką kształtowania zewnętrznych przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci nie tyle wyróżniono typy praktyk (tak jak w przypadku interpretacji działań dorosłych), ile wskazano na charakterystyczne procesy i zjawiska związane z dziecięcą aktywnością na badanych podwórkach. Dziecięce praktyki, opisane w kolejnym podrozdziale, nie stanowią jedynych możliwych interpretacji, a raczej wskazują na charakterystyczne procesy i zjawiska związane z aktywnością badanych.

7.3.1. OSWAJANIE ORAZ NAZNACZANIE PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

Badacze nauk społecznych podejmujący tematykę przestrzeni na ogół podkreślają jej relacyjny charakter z działalnością ludzką. Eksponują procesy oswajania przestrzeni przez człowieka, nadawania jej własnych sensów i znaczeń. Poniżej przedstawiono egzemplifikacje dziecięcych praktyk w tym zakresie zaobserwowanych w wybranych podwórkach Przedmieścia Oławskiego.

Yi-Fu Tuan zwrócił uwagę na potrzebę posiadania przez człowieka zarówno rozległej, wolnej przestrzeni, jak i bezpiecznego, oswojonego miejsca (1987, s. 4). Tę dwojakość interpretowania przestrzeni życia człowieka można było zaobserwować w zachowaniach dzieci użytkujących

badane podwórka. Dzieci – z jednej strony – korzystały z rozległych terenów, dostępnej im wolnej i otwartej przestrzeni, sprawnie się po niej przemieszczały. Z drugiej – oswajały tę przestrzeń: naznaczały ją przez spędzanie w niej czasu i w toku podejmowanych w niej zabaw. Nadawały jej własne sensy, wyznaczały granice swojego terytorium i negocjowały je, w ten sposób tworzyły swoje miejsca, do których często powracały. Na swój sposób eksplorowały interesujące je przestrzenie, badały znajdujące się w nich obiekty. Yi-Fu Tuan zauważył, że w latach 80. XX wieku dzieci swoją obecność w przestrzeniach zaznaczały w sposób znacznie bardziej bezceremonialny niż dorośli. Również na podwórkach Przedmieścia Oławskiego dziecięca aktywność była zauważalna i spontaniczna – na ogół wiązała się z intensywnym ruchem i przemieszczaniem się, czemu nierzadko towarzyszyły głośne okrzyki, wybuchy złości czy śmiechu.

Ponadto dzieci bawiące się na badanych podwórkach rozpoznawały, badały i na swój sposób negocjowały zasady współżycia społecznego – odkrywały codzienną podwórkową rutynę, czyli niepisaną umowę społeczną, którą następnie interpretowały. Jak podkreślili Bohdan Jałowiecki i Marek Szczepański: „Człowiek nie może bowiem egzystować, a nawet istnieć w przestrzeni całkowicie obcej, nieznannej i zupełnie nieprzystosowanej” (2010, s. 355).

7.3.2. TWORZENIE PRZESTRZENI I MIEJSC PRYWATNYCH ORAZ SPECJALNYCH PRZECIWKO DOROSŁYM

Przestrzeń prywatna w ujęciu Aleksandra Nalaskowskiego charakteryzuje możliwość samodzielnego ustalania zasad przez jednostkę, a także odczuwane przez nią poczucie bycia sobą i poczucie bezpieczeństwa (2002, s. 57–58). Na badanych podwórkach Przedmieścia Oławskiego egzemplifikację tego typu przestrzeni i miejsc można odnaleźć tam, gdzie dzieci podejmowały zabawy według własnych reguł. Były to w zasadzie wszystkie użytkowane przez dzieci podwórkowe przestrzenie i miejsca, które za Yi-Fu Tuanem można nazwać przestrzeniami oswojonymi. Dzieci tworzyły przestrzeń prywatny zarówno indywidualnie, jak i grupowo,

przypisywały im własne formy i treści oraz kreowały je według swojego zamysłu. Ciekawą egzemplifikację stanowiła zabawa w chowanego, w czasie której dzieci tworzyły zarówno indywidualne miejsca prywatne (poszukiwanie kryjówek), jak i miejsca grupowe (wyznaczanie punktów do odliczania i „zaklepywania”). Aleksander Nalaskowski wskazał, że przestrzeń prywatna ma charakter jawny – jest dostrzegalna przez innych i dostępna ich wzrokowi. Jednakże „większość owych »innych« może ją tylko zaakceptować lub tolerować w myśl wyznaczonych przez jej kreatora reguł” (Nalaskowski, 2002, s. 58). Przestrzenie użytkowane przez dzieci w trakcie zabaw były widoczne dla innych osób przebywających w tym czasie na podwórkach, te osoby jednak nie mogły w nie ingerować. Ponadto dzieci zaspokajające swoje aktualne potrzeby użytkowały określone przestrzenie i miejsca w charakterystyczny dla nich sposób. Oznacza to, że z konkretnymi przestrzeniami były związane określone zabawy i zachowania dzieci, np. murki służyły do wspinania i zeskakiwania, a schody – do szybkiego zbiegania.

Kolejny rodzaj przestrzeni to tzw. miejsca specjalne przeciwko dorosłym (Smolińska-Theiss, 1993, s. 162–163). Ten termin, wprowadzony przez Barbarę Smolińską-Theiss, wskazuje na miejsca eksplorowane i kolonizowane przez dzieci, w których obecność dorosłych – z punktu widzenia dziecka – nie była pożądana. Dorośli na ogół nie mieli dostępu i sposobności do kontrolowania tego typu przestrzeni. Ich egzemplifikacjami stały się dachy garaży, na które wspinały się dzieci, ulubione zakamarki w klatkach schodowych oraz często wybierane kryjówki podczas zabawy w chowanego. Te zakamarki chroniły dzieci przed wzrokiem dorosłych oraz umożliwiały obserwację otoczenia bez bycia widzianym. Dzieci przebywające na dachach na ogół ignorowały polecenia dorosłych nakazujących im zejście na dół bądź ociągaly się w ich wykonywaniu. Manifestowały swoje niezadowolenie, np. przez strojenie min i odkrzykiwanie: „No, już! Przecież schodzę!”, „Zaraz!”, „Zejdę, jak będę chciała”. W ten sposób wyrażały swój sprzeciw wobec lekceważącego i dyrektywnego postępowania dorosłych oraz stawiały opór przeciwko dyscyplinującym praktykom. Te zachowania można interpretować jako ochronę własnych przestrzeni przed interwencją ze strony rodziców i opiekunów. Tworzenie i posiadanie przestrzeni specjalnych przeciw-

ko dorosłym – z jednej strony – dawało dzieciom poczucie tymczasowej autonomii i władzy. Jednak z drugiej strony – narażało je na karę odwołaną w czasie, możliwą do wykonania w momencie ponownego znalezienia się w zasięgu rodziców i opiekunów.

Warto także nawiązać do ujęcia przestrzeni intymnej zaproponowanego przez Aleksandra Nalaskowskiego. Jak zaznaczył autor – ta przestrzeń jest „bardziej pewną świadomością, raczej treścią niż formą” (Nalaskowski, 2002, s. 62). Jej namiastkę tworzyły ulubione figurki noszone przez dzieci czy pomięte i zapisane kawałki papieru przekazywane sobie poza kontrolą dorosłych. Dla jednostki ta przestrzeń była „otwartym przeżywaniem” – dla osób postronnych mogła być nieczytelna i zaszyfrowana (Nalaskowski, 2002, s. 63). Trudno jednak mówić o posiadaniu przez dzieci tego typu przestrzeni – brak było szczelin, w których dzieci mogły się schować wraz ze swoją prywatnością.

Przestrzenie prywatne i tworzone specjalnie przeciwko dorosłym przenikały się zależnie od kontekstu ich powstawania współtworzonego przez zabawy, grupowe i indywidualne wybory i preferencje, a także przedmioty użytkowane przez dzieci.

7.3.3. WTÓRNE WYTWARZANIE PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

Praktyki kształtowania przestrzeni i miejsc badanych podwórek przez dzieci można poddać refleksji pod kątem funkcjonalnego ujęcia przestrzeni, wskazanego przez Bohdana Jałowieckiego. Jak zaznaczył autor – znaczenia nadawane przestrzeni są powiązane z aktualnymi ideologiami i stosunkami społecznymi panującymi w danym społeczeństwie (Jałowiecki, 2010, s. 44). W tym sensie przestrzeń można nazwać pierwotnie⁷⁷

⁷⁷ Pierwotne wytwarzanie przestrzeni osiedla – istotne z obecnego punktu widzenia – było związane z rozwojem ekonomicznym. Współcześnie tkankę miejską osiedla tworzy powstały w XIX wieku zwarty układ architektoniczny kamienic czynszowych. Te kamienice dawniej służyły mieszczaństwu, którzy często wynajmowali znajdujące się w nich mniejsze mieszkania. Wraz z przeobrażeniami ekonomicznymi kamienice zostały przeobrażone w mieszkania czynszowe przeznaczone dla biedniejszych mieszkańców.

w czasie jej wytwarzania oraz wtórnie w wyniku modyfikacji przestrzeni pierwotnie wytworzonej (Jałowiecki, 2010, s. 44). Zatem wtórne wytwarzanie przestrzeni i miejsc podwórek Przedmieścia Oławskiego wiąże się z modyfikującymi i interpretacyjnymi działaniami ich użytkowników przeprowadzanymi w już wytworzonej przestrzeni. W tym kontekście dziecięce praktyki można scharakteryzować – po pierwsze – z punktu widzenia samych dzieci, a po drugie – w nawiązaniu do możliwości zapewnionych im w podwórkach, stwarzanych przez dorosłych. W ten sposób wyodrębniono:

- symboliczne sposoby modyfikowania przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci, czyli przekształcenia powstające w wyobraźni dzieci na potrzeby ich zabaw;
- realne przekształcenia, czyli fizyczne modyfikacje przestrzeni miejsc zabaw przez dzieci.

7.3.3.1. SYMBOLICZNE SPOSOBY PRZEKSZTAŁCANIA PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

W nawiązaniu do wtórnego kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw warto wskazać na dziecięcy punkt widzenia i scharakteryzować modyfikacje dokonywane przez dzieci w wyobraźni.

Egzemplifikację tego typu przekształceń stanowiła zabawa w taniec podejmowana przez siedmioletnią Zuzię na klatce schodowej, służącej jej za studio taneczne. Dziewczynka czerpała wiele radości ze spontanicznej zabawy, modyfikowanej w zależności od własnych potrzeb. Jak podkreślała: „Ja się tu świetnie bawię. [...] bardzo lubię moją klatkę. Mogę tutaj ćwiczyć mój taniec. Tu sobie tak ćwiczę. Mam taki układ, zmieniam go sobie, jak chcę [...], sobie mogę robić, co chcę”. Swojemu miejscu zabawy nadawała własne znaczenia, dowolnie przeistaczała te przestrzeń w studio taneczne: „Tu jest dużo miejsca i są schody, i mogę wychodzić, kiedy chcę. A jak ktoś idzie, to od razu mogę sobie udawać i nic nie robić, no, tak normalnie. [...] To jest moja klatka”. Zachowanie dziewczynki wskazywało na znaczącą rolę i symbolikę miejsca, w którym odbywała

się zabawa. Tymczasem osoby postronne mogły tę klatkę schodową postrzegać jako zwykłe, użytkowe pomieszczenie.

Kolejnym przykładem zabaw opartych na dziecięcej wyobraźni i ukazujących symboliczną rolę przestrzeni były „wojny na niby” podejmowane na ogół przez grupy chłopców w wieku 7–11 lat. Chłopcy dzielili użytkowane przez siebie przestrzenie podwórek na „swoje” i „obce”, czyli wrogie. W każdej z nich podejmowali liczne czynności inspirowane działaniami militarnymi dorosłych. Przykładowo: przebywający na własnym terenie po kryjomu i jakby pod ostrzałem wdzierali się do przestrzeni wroga, przy czym starali się pozostać niezauważeni. Czasami podejmowali atak: rzucali kamieniami, formułowali wrogie okrzyki typu: „Atak!”, „Uważaj! Ostrzał!”, „Dawaj!”, „Teraz!”. W ten sposób na potrzeby własnej zabawy dokonywali znaczących interpretacji użytkowanych przez nich przestrzeni oraz nadawali im funkcje charakterystyczne dla konfliktów zbrojnych. Znaczenia nadane przestrzeniom były zrozumiałe dla chłopców i ewentualnych obserwatorów ich zabaw. Osoba korzystająca z podwórek w czasie, kiedy dzieci nie prowadziły „wojen na niby”, na ogół nie miała sposobności dostrzeżenia symbolicznych funkcji przestrzeni i fizycznych rezultatów jej przekształceń. Poza porozrzucanymi kamieniami, które wtapiały się w otoczenie podwórek, chłopcy nie pozostawiali po sobie namacalnych śladów.

Wyobrażeniowe praktyki kształtowania przez dzieci ich przestrzeni i miejsc zabaw – z punktu widzenia dzieci – można określić jako znaczące i istotne dla nich samych, umożliwiające im dokonywanie dowolnych modyfikacji. W tym sensie działania dzieci w niewielkim stopniu podlegały kontroli dorosłych. Z drugiej strony – formy dziecięcej aktywności oparte na fantazjowaniu należy uznać za symboliczne, nieprzynoszące namacalnych, fizycznych zmian oraz trudne do zauważenia i odczytania przez osoby z zewnątrz, nieuczestniczące w tych zabawach.

7.3.3.2. REALNE PRZEKSZTAŁCENIA PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

W nawiązaniu do specyfiki badanego środowiska należy stwierdzić, że dzieci na ogół nie miały możliwości wywoływania realnych, znaczących

zmian w użytkowanych przez nie podwórkach – nie przekształcały ich fizycznie, w sposób pozostawiający widoczne ślady swojej aktywności. W badanych przestrzeniach nie sposób było odnaleźć ślady świadczące o typowej dziecięcej działalności. Przykładowo: dzieci nie bawiły się w piaskownicach i nie malowały kredą, zatem na podwórkach nie było babek usypanych z piasku, pozostawionych łopatek ani malunków pokrywających ściany i chodniki. Brakowało też porzuconych rowerów, piłek i skakanek. Osoba postronna, która nie napotkała dzieci w czasie ich pobytu w podwórkach, mogłaby stwierdzić, że dzieci rzadko z nich korzystały bądź nie zamieszkiwały najbliższej okolicy. Brak śladów działalności dzieci wynikał m.in. z charakteru ich zabaw, często związanych z intensywnym ruchem: bieganiem, chodzeniem, wspinaniem się, bawieniem w chowanego czy berka. Te zabawy były z kolei warunkowane specyfiką środowiska fizycznego, w tym – brakiem udogodnień dla dzieci, np. piaskownic, huśtawek, placów zabaw. Potrzeby dzieci nie zostały zatem uwzględnione na etapie projektowania tych przestrzeni. Na podwórkach nie było także zieleni – dzieci nie miały wielu możliwości twórczej adaptacji tego typu środowiska. Dostrzegały jego nieatrakcyjność, a butelkowe kapsle i inne przedmioty na ogół traktowały podobnie jak dorośli: jako zwykłe śmieci, a nie – jak skarby lub atrakcyjne rekwizyty do wykorzystania w czasie zabawy.

W kontekście omawianych zagadnień należy wskazać na pewne wyjątki. Były to ślady dziecięcych modyfikacji podwórek dostrzegane przez dorosłych i często określane przez nich jako dewastacyjne. Przykładem była sytuacja, w której dorośli narzekali na zniszczone wiciokrzewy porastające niewielki murek przylegający do zamieszkiwanej przez nich kamienicy i oddzielający „ich” podwórkę od bardziej zaniedbanego terenu. Mieszkańcy użalali się nad zniszczoną zielenią, a winą za jej dewastację obarczali dzieci wspinające się na murek, a także rodziców, którzy zostawili dzieci bez opieki. Potwierdza to następująca wypowiedź jednej z kobiet: *„Nie pilnują dzieci, niech pani patrzy, nooo, co to jest... Tak narwali tych zielonych, pani patrzy, to kiedyś było całe zielone, a teraz wyniszczyli to, pozrywali, nie szanują w ogóle, włożą na ten mur, a niech któreś spadnie, to czyja to wina. No, tu był taki wypadek, dziewczynkę zabrali na pogotowie”* (K 1, ok. 60 lat). Inny przykład to pobrudzone

i zniszczone ściany kamienic. Niektórzy dorośli twierdzili, że dzieci nie tylko nie dbają o swoje podwórka, lecz także niszczą je i brudzą: „O nic nie dbają. Kopiają tą piłkę, a walą po ścianach! Brudzą, ślady robią. Nie dość, że brudno to niszczą jeszcze, że ten tynk to już całkiem poodpada” (M 1, ok. 55 lat). Dzieci nie dbały o porządek i nie sprzątały swoich podwórek: „Tu by się chciało, żeby tu coś było, ale tu się nie da. O nic nie dbają. Dzieci biegają, nic nie posprzątają, porządku żadnego nie potrafią trzymać” (K 2, 40–45 lat). Również dziecięce formy aktywności, takie jak bieganie po podwórkach i skakanie po klatkach schodowych, rzadko kiedy zyskiwały aprobatę dorosłych mieszkańców. Analogiczne zachowania pogarszały stan podwórek i przyczyniały się do ich niszczenia: „Dzieci samopas puszczane. Biegają, drą się. Nie dość, że tu syfi i brudno, to te jeszcze na nic nie patrzą. Psują, brudzą. Ze schodów zbiegają, zaraz se któreś zęby wybije, to wtedy zobaczy” (K 1, ok. 60 lat). W tym kontekście warto nawiązać do badań Krystyny Ferenz przeprowadzonych na placach zabaw zlokalizowanych na wrocławskich podwórkach. Jak zauważyła autorka:

[P]odwórko ma być miejscem swobodnej zabawy, ale nie [–] nieograniczonych społecznymi normami zachowań. Niekontrolowane zabawy ujawniają u wielu dzieci zachowanie aspołeczne, o które rodzice czy nauczyciele nie podejrzewaliby je [sic!], bywa to często kompensacją różnego rodzaju przymusów (Ferenz, 1998, s. 22).

Krystyna Ferenz stwierdziła, że dzieci pod nieobecność dorosłych mogą zachowywać się na podwórkach w taki sposób, w jaki nie mogą tego robić w obecności dorosłych (1998, s. 22).

7.3.4. PODSUMOWANIE

Dzieci użytkujące badane podwórka Przedmieścia Oławskiego przeistaczały przestrzeń początkowo im obcą i nieznaną w miejsca wypełnione własnymi doświadczeniami. W czasie zabaw nadawały przestrzeniom własne sensy i znaczenia, oswajały je. Przestrzenie i miejsca przekształcały najczęściej symbolicznie – w wyobraźni – według własnego pomysłu

i fantazji. Na ogół nie miały przyzwolenia na fizyczne modyfikacje, które jeśli już się pojawiały, to miały charakter nietrwały, nieformalny i spontaniczny. Dzieci nie miały też możliwości projektowania, ulepszania bądź upiększania własnych podwórek. Dlatego jedynie w ograniczony sposób uczestniczyły w kulturowych praktykach ich kształtowania.

W tym kontekście warto przytoczyć słowa Bohdana Jałowieckiego, który zaznaczył, że relacyjny charakter przyswajania przestrzeni przez człowieka – z jednej strony – polega na adaptowaniu jej w zależności od swoich potrzeb, upodobań czy wyobrażeń, a z drugiej – na przystosowywaniu już istniejącej przestrzeni do siebie i swoich działań (2010, s. 24–25). Badane dzieci użytkowały istniejące przestrzenie i miejsca na swój sposób. Nie miały do dyspozycji naturalnych materiałów sprzyjających twórczemu oddziaływaniu na otoczenie. Nie miały również zbyt wielu okazji do korzystania z placów zabaw i urządzeń zaprojektowanych z myślą o nich. Zamiast tego wykorzystywały panujące w podwórkach warunki i przystosowywały do nich swoje zabawy.

7.4. KONCEPCJA KONWENANSU W UJĘCIU MICHELA DE CERTEAU I WSPÓŁAUTORÓW A PRAKTYKI KSZTAŁTOWANIA PODWÓRKOWYCH PRZESTRZENI I MIEJSC

W celu pogłębiania interpretacji praktyk kształtowania przestrzeni i miejsc podwórek Przedmieścia Oławskiego przez użytkujących je dorosłych i dzieci warto sięgnąć po koncepcję konwenansu zastosowaną przez Michela de Certeau, Luce Giard i Pierre'a Mayola do analizy środowiska dzielnicy. W dalszej części opisano założenia tej koncepcji oraz jej implikacji w nawiązaniu do badanego środowiska.

7.4.1. TŁO INTERPRETACYJNE WYNIKÓW BADAŃ

Michel de Certeau, Luce Giard i Pierre Mayol, przyglądający się organizacji życia codziennego w dzielnicy, nawiązali do dwóch kategorii:

zachowań i dyskontowania korzyści symbolicznych. Odnośnie do pierwszej kategorii zaznaczyli, że w codziennym postępowaniu użytkowników dzielnicy uwidacznia się określony system zachowań wyrażany przez ubiór czy stosowanie się do obowiązujących reguł grzecznościowych. Ważną rolę odgrywają sposoby powitania sąsiada i zapytania go o „nowinki”. Istotny typ zachowań osób użytkujących dzielnicę stanowią ich działania w stosunku do określonych przestrzeni. Przykładem jest przebywanie w jednych przestrzeniach oraz omijanie czy ignorowanie innych (Certeau i in., 2011, s. 4).

W przypadku dyskontowania korzyści symbolicznych autorzy wskazali na złożoność tego typu postępowania – jak zaznaczyli, jest ono raczej bliższe procesowi interpretacji niż obiektywnemu opisowi. Dyskontowanie korzyści symbolicznych przekłada się na zyskanie korzyści przez „dobre prowadzenie się” w przestrzeni dzielnicy i zachowywanie się „jak należy”. Korzyści wynikające z odpowiedniego zachowania

[...] są zakorzenione w kulturowej tradycji użytkownika, nigdy nie jest on ich całkowicie świadomy. Pojawiają się w sposób częściowy, fragmentaryczny, w sposobie chodzenia czy, bardziej ogólnie, w sposobie, w jaki „konsumuje” on przestrzeń publiczną. Lecz dają się również objaśnić wbrew racjonalnemu dyskursowi (*discours de sens*), poprzez który użytkownik zdaje sprawę niemal z całokształtu swojego postępowania (Certeau i in., 2011, s. 4).

Dzielnica stanowi miejsce uwidaczniania się społecznego zaangażowania użytkowników, sztuki koegzystowania z partnerami opartej na więzach bliskości i powtarzalności kontaktów (Certeau i in., 2011, s. 4). W celu połączenia systemów zachowań oraz dyskontowania korzyści symbolicznych Michel de Certeau i współautorzy posłużyli się koncepcją konwenansu.

Konwenans na poziomie zachowań stanowi kompromis – funkcjonuje dzięki rezygnacji jednostki z jej indywidualnych popędów na rzecz życia zbiorowego. Mieszkaniec dąży do uzyskania symbolicznych korzyści, naturalnie pojawiających się w późniejszym czasie. Poprzez odpowiednie „prowadzenie się” staje się partnerem umowy społecznej, jednocześnie

zobowiązując się do jej przestrzegania. Czyni to, „aby codzienne życie było możliwe”. Jak zauważyli autorzy:

[S]łowo „możliwe” należy tu rozumieć w najbardziej banalnym jego sensie: nie czynić „życia niemożliwym” poprzez niepotrzebne zrywanie cichej umowy, na której opiera się koegzystencja dzielnicy (Certeau i in., 2011, s. 5).

Użytkownik wspólnej przestrzeni „zyskuje pewność bycia uznanym, »poważanym« przez otoczenie, i budowania na jego korzyść stosunku sił w rozmaitych trajektoriach, po których się przemieszcza” (Certeau i in., 2011, s. 5). W tym kontekście autorzy określili dzielnicę jako „opanowywanie środowiska społecznego” – przestrzeń miejską, znaną użytkownikowi, kształtującą jego poczucie uznania (Certeau i in., 2011, s. 5). Dzielnicą może być zatem postrzegana jako anonimowa przestrzeń publiczna dostępna dla wszystkich, do której stopniowo przenika „przestrzeń prywatna”. Proces ten zachodzi w wyniku codziennego i praktycznego użytkowania przestrzeni, które jest możliwe pod warunkiem stałości zamieszkania, życia się mieszkańców wynikającego z sąsiedztwa, a także spełnienia procedury uznawania, czyli identyfikacji określonych jednostek przebywających na tym samym obszarze miejskim w wyniku ich bliskości i koegzystencji. Poprzez zgłębianie i obserwację tych zjawisk możliwe jest lepsze zrozumienie nieodkrytego i nieznanego życia codziennego toczącego się w dzielnicy (Certeau i in., 2011, s. 5).

7.4.2. KONWENANS A PRAKTYKI DZIECI I DOROSŁYCH

Konwenans obowiązujący na podwórkach Przedmieścia Oławskiego przybrał specyficzną postać. W nawiązaniu do sposobów działania dzieci należy zaznaczyć, że te podmioty „prowadziły się” w przestrzeniach osiedla w specyficzny sposób, np. biegały i krzyczały. Często popadały w konflikty z innymi użytkownikami podwórek – łamały obowiązujące, niepisane reguły, nie słuchały poleceń dorosłych, nie bawiły się kulturalnie, grzecznie i cicho. W ten sposób dzieci radziły sobie w specyficznym

środowisku dorastania. Ich zabawy (takie jak wspinanie się na dachy garaży, rzucanie kamieniami czy głośne okrzyki) były często uznawane za niekulturalne i nieodpowiednie. Co więcej, niektórzy mieszkańcy starali się zdyscyplinować dzieci i wymusić na nich określone postępowanie: zachowanie ciszy, grzeczną i spokojną zabawę, przebywanie w jednym miejscu. Badani podkreślali też, że dzieci są „rozwydrzone” i „puszczone samopas”. Zatem dzieci przez swoje działania starały się nie tyle dyskontować korzyści symboliczne i zjednywać sympatię innych użytkowników, ile negocjować swoje miejsca w przestrzeniach podwórek, zakres i rodzaj podejmowanych zabaw oraz wykonywanych czynności. W ten sposób współtworzyły podwórkową kulturę oraz wytwarzały własną, którą – jak zrobił to William Corsaro (2015) – można określić jako interpretatywną reprodukcję.

W nawiązaniu do sposobów użytkowania przestrzeni osiedla przez dorosłych – podobnie jak w odniesieniu do dzieci – trudno mówić o dyskontowaniu korzyści symbolicznych. Na badanych podwórkach można było w niewielkim stopniu zaobserwować przejawy „sztuki koegzystowania”, wyrażane przez przedstawicieli różnych grup mieszkańców. Wzajemne uprzejmości, powtarzalność kontaktów raczej nie miały tam miejsca. Natomiast specyficzne więzy bliskości, charakterystyczne powitania oraz regularność kontaktów można było dostrzec wewnątrz niektórych grup – między ich członkami. Przykład stanowiła grupa dorosłych na ogół okupująca ustalone miejsca na podwórku, której członkowie wykonywali powtarzające się czynności: spożywali alkohol, kłócili się, posługiwali wulgarnymi określeniami. Ten wątek rozwinięto w dalszej części, w kontekście koncepcji zawłaszczania przestrzeni.

Można zatem przyjąć, że Przedmieście Oławskie tworzyło specyficzne środowisko do nawiązywania, istnienia i podtrzymywania relacji sąsiedzkich. Podczas gdy wielu mieszkańców nie formowało bliższych relacji, określone grupy podwórkowe wykształciły własne sposoby „prowadzenia się”, zazwyczaj negatywnie oceniane przez innych mieszkańców.

7.4.3. KONWENANS A ZAWŁASZCZANIE PRZESTRZENI

Zawłaszczanie może być rozumiane jako „akt przyznania sobie prawa do użytkowania fragmentu jakiejś większej przestrzeni lub przebywania na nim” (Kozdraś, 2011, s. 90). Egzemplifikacjami przestrzeni zawłaszczonych okazywały się parking, murek i plac zabaw okupowane w określonych porach dnia przez grupę składającą się na ogół z dorosłych mężczyzn w wieku od 30 do 45 lat, często spożywających alkohol. Te zawłaszczone przestrzenie były egzemplifikacjami apropiacji symbolicznej, inaczej określanej jako społeczna (Kozdraś, 2011, s. 91). Przestrzenie zostały nasycone różnego rodzaju kodami, symbolami i znakami wyrażającymi regularną obecność i systematyczną aktywność określonych grup społecznych (Kozdraś, 2011, s. 92). Członkowie grupy zawłaszczających przestrzenie badanych podwórek przesiadywali na ich terenie i je kontrolowali. Manifestowali zawłaszczenie poprzez szereg charakterystycznych zachowań, takich jak wulgarne i głośne rozmowy, spożywanie alkoholu, przekleństwa kierowane do siebie nawzajem oraz do przechodzących osób. W ten sposób potwierdzali swoją identyfikację z przestrzenią i wyznaczali jej granice – wypełniali ją swoją aktywnością. Okupowali ją świadomie i oznaczali w sposób czytelny dla innych użytkowników podwórek – w ten sposób manifestowali swoją władzę. Przestrzeń stała się elementem ich grupowej narracji. Dla dzieci ta przestrzeń była niedostępna, wzbudzała w nich poczucie strachu oraz zagrożenia: „*My tam nie chodzimy*” (Iga, 6 lat); „*Ja się boję tam chodzić, tam mnie zaczepiają*” (Piotrek, 6 lat). W ten sposób grupy zawłaszczające ograniczały użytkowanie podwórkowych przestrzeni przez innych mieszkańców oraz hamowały działania dążące do ich przekształcenia. Innymi słowy: zbudowały „korzyść stosunku sił w rozmaitych trajektoriach, po których się przemieszczały” (Certeau i in., 2011, s. 5). Na tej podstawie można stwierdzić, że na podwórkach były uprawomocnione działania skutkujące wykluczaniem dzieci i dorosłych z niektórych podwórkowych przestrzeni.

W kontekście koncepcji konwenansu tego typu działania podejmowane przez określone grupy zawłaszczające fragmenty przestrzeni można określić jako szkodliwe dla lokalnej społeczności oraz destruktywne

oddziałujące na sąsiedzką egzystencję. Te grupy przez znaczną część mieszkańców były określane jako patologiczne – wzbudzały skrywaną niechęć i odrzucenie innych mieszkańców.

Tego typu zachowaniom dorosłych i dzieci można także przyjrzeć się przez pryzmat „procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa”, opisanego przez Anitę Gulczyńską w studium poświęconym codzienności nastolatków zamieszkujących zubożałe, wielkomiejskie środowisko. Autorka podczas obserwowania i analizowania życia młodzieży w jednej z łódzkich dzielnic zwróciła uwagę na negocjacje publicznych przestrzeni podejmowane przez jej użytkowników. Zauważyła wtedy, że: „Jest to proces społecznego rozdysponowania i użytkowania przestrzeni przez samych jej mieszkańców” (Gulczyńska, 2013, s. 67). Dystrybucja jest procesem, w którym ścierają się racje i potrzeby różnych grup. W nawiązaniu do sytuacji obserwowanej na podwórkach Przedmieścia Oławskiego można stwierdzić, że wzajemne negocjacje przybrały formę strategii „eliminacji dzieci z podwórek”, wdrażanej przez dorosłych, oraz taktyk obronnych, stosowanych przez dzieci i polegających na efektywnym unikaniu wymierzanych ciosów.

7.4.4. PODSUMOWANIE

Konwenans obowiązujący na podwórkach Przedmieścia Oławskiego przybrał specyficzną formę. W badanych przestrzeniach i miejscach trudno było zaobserwować życie się mieszkańców, wyrazy bliskości, uprzejmości i uznania, przejawiające się w np. w uprzejmych powitaniach i krótkich pogawędkach. Z jednej strony – badanemu środowisku nie sposób przypisać spokojnej egzystencji opartej na umowie społecznej korzystnej dla mieszkańców. Jednak z drugiej strony – na podwórkach można było zaobserwować częste i bliskie relacje między przedstawicielami grup zawłaszczających określone przestrzenie. Te grupy manifestowały swoją władzę w sposób czytelny dla innych użytkowników podwórek. Można zatem stwierdzić, że panujący na podwórkach konwenans został zdominowany przez wzorce postępowania i reguły zachowania tych właśnie grup. Tym samym w dużej mierze uniemożliwiał podejmowanie

swobodnych działań przez pozostałych mieszkańców, dorosłych i dzieci, oraz nawiązywanie przez nich bliższych, sąsiedzkich relacji.

7.5. SPOSOBY DZIAŁANIA „SILNEGO”, CZYLI DOROSŁYCH, I „SŁABEGO”, CZYLI DZIECI

Ważny element koncepcji praktyk kulturowych Michela de Certeau stanowiły relacje między „silnym” a „słabym” (Certeau, 2008, s. XLIII). W ujęciu autora „silny” to podmiot bądź podmioty wpływowe, mające władzę i narzucające swoje działania słabszym jednostkom. „Silny” może demonstrować swoją siłę. „Słaby” to z kolei jednostka bądź grupa zdominowana przez „silnego”, znajdująca się w relacji podporządkowania i pozbawiona władzy. W takim układzie „słaby” wykazuje prowizoryczną kreatywność i chwytą nadarżające się okazje (Certeau, 2008, s. XLIII).

W niniejszej pracy sposoby podporządkowania dzieci są rozumiane jako te działania „silnego” w stosunku do „słabego”, które utrwalają nieuprzywilejowywaną pozycję tych drugich. To podejście nawiązuje do koncepcji reprodukcji kapitału społecznego i kulturowego autorstwa Pierre’a Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2006). Jednakże w tym wywodzie bardziej użyteczna wydaje się koncepcja Michela de Certeau. Jej autor nie tyle akcentował wszechmoc grup dominujących oraz bierność grup zdominowanych znajdujących się w sytuacji opresji, ile ukazywał sprytne sposoby działania stosowane przez jednostki podporządkowane. Jak zauważył Andrew Blauvell, badania Michela de Certeau –

[...] w zakresie rutynowych praktyk, czy też „sztuk działania”, takich jak chodzenie, mówienie, czytanie, mieszkanie i gotowanie, kierowane były jego przekonaniem, że pomimo represyjnych aspektów nowoczesnego społeczeństwa istnieje element twórczego oporu przeciwko tym strukturom wprowadzony przez zwykłych ludzi (Blauvell, 2003, s. 18).

Warto zatem zaznaczyć, że w ujęciu Michela de Certeau taktyki to twórcze i podstępne działania „słabego” w porządku narzuconym mu przez „silnego”.

Na podwórkach Przedmieścia Oławskiego można było zaobserwować różnorodne oddziaływania między „silnym”, czyli dorosłymi, a „słabym”, czyli dziećmi. Chociaż dorośli na ogół dążyli do zdyscyplinowania dzieci i ich podporządkowania własnym regułom, to zdarzały się też sytuacje sprzyjające emancypacji dzieci, burzące zastany, podwórkowy porządek. W dalszej części przedstawiono sposoby działania dorosłych wobec dzieci, a następnie omówiono sposoby postępowania dzieci, określane jako taktyki.

7.5.1. SPOSOBY DZIAŁANIA DOROSŁYCH

7.5.1.1. OBSZARY PODPORZĄDKOWANIA DZIECI I MARGINALIZOWANIA ICH POZYCJI

Wyniki badań ukazały, że dorośli – zarówno rodzice, jak i inni użytkownicy podwórek – na ogół podporządkowywali dzieci i marginalizowali ich pozycję przez określone sposoby działania, takie jak:

- krzyczenie na dzieci oraz rozkazywanie im: „Co ja mówiłam, gdzie masz być?!”, „Do domu masz już iść, rozumiesz!”, „Nie i już! Powiedziałam, koniec!”;
- zakazywanie dzieciom swobodnych zabaw i działań, np. kopania piłki, wdrapywania się na murki, biegania, pokrzykiwania do siebie: „Przestań! Koniec, powiedziałam. Do domu!”; „Nie włącz tam! Nawet nie próbuj!”;
- obrażanie dzieci, lekceważenie ich kompetencji i umiejętności: „Rozwydrzone bachory! Nic więcej!”; „Przecież te dzieci tu, to nic nie umieją, tylko biegać i się drzeć!”;
- lekceważenie zabaw i czynności wykonywanych przez dzieci: „Koniec już tych głupot. Do domu, i to już!”; „Tylko ci głupoty w głowie, i nic więcej”.

Tego typu postępowanie dorosłych świadczyło o stosowaniu przemocy wobec dzieci, która może mieć niejednorodną naturę. W nawiązaniu do typologii opracowanej przez Światową Organizację Zdrowia (World

Report on Violence and Health, 2002, s. 6–7) na badanych podwórkach można było zaobserwować przejawy przemocy:

- psychologicznej – w postaci obraźliwych i wulgarnych sformułowań wykrzykiwanych do dzieci, np. wspinających się na dachy garaży: „Złaż, do jasnej cholery”;
- fizycznej – jej przykład stanowiło (relacjonowane przez dzieci) rzucanie w nie jajkami i słoikami przez jedną z mieszanek kamienicy: „Ta pani tu w nas jajkami rzucała i słoikami. Naprawdę, ja nie kłamię” (Damian, 8 lat); „Tak, i ta pani taka wszystko w nas rzuca. Jajka w nas rzuca” (Hania, 7 lat). Przejawy tego typu przemocy ukazała także opowieść sześciopółletniego Julka o pobiciu go przez dorosłych mężczyzn przesiadujących na placu zabaw: „Już tam nie chodzę, mnie tam biją, wiele razy mnie pobili i już nie chodzę”;
- przemocy na tle zaniedbania – której egemplifikację stanowiły sytuacje, przebywania dzieci na podwórkach po zmroku bez opieki dorosłych; dzieci były też pozostawiane same sobie w sytuacjach konfliktowych, wymagających interwencji dorosłych.

Dorośli dyscyplinowali dzieci do zachowywania się w sposób „właściwy”. Kierowali wiele rozkazów i nakazów, akcentowali, aby dzieci nie biegały, nie krzyczały, nie wspinały się, nie skakały, nie zachowywały się głośno. Kategorycznie nakazywali im bycie cicho czy powrót do domu. Na ogół nie tyle wskazywali, jak dzieci powinny się zachowywać, ile komunikowali, czego dzieci nie powinny robić. Tego typu sposoby działania dorosłych sprzyjały ograniczeniu dziecięcych możliwości korzystania z podwórek oraz hamowały sposobność do ich przekształcania. Na badanych podwórkach słabsze jednostki, czyli dzieci, przeważnie były zdominowane przez silniejszych dorosłych, którzy marginalizowali ich pozycję, a czasami całkowicie wykluczali je z użytkowania określonych przestrzeni, tak jak w sytuacji zawłaszczania. Dzieci często były traktowane lekceważąco i przedmiotowo, poniżane i dyskryminowane ze względu na wiek.

Przedstawione działania dorosłych wobec dzieci warto rozważyć w kontekście czynników wyjaśniających nieuprzywilejowaną pozycję

dzieci wobec dorosłych, a przy tym opisanych w literaturze. W tym kontekście należy wskazać na:

- dominującą pozycję dorosłych związaną z nierównomiernym rozkładem władzy na podwórkach na niekorzyść dzieci;
- zastany porządek społeczny i zmarginalizowaną pozycję dzieci w strukturze społecznej, a także na utrwalone – stereotypowe i lekceważące – podejście do dzieci uwidaczniające się m.in. w porzekadłach i powiedzeniach o dziecku.

Relacjom władzy warto się przyjrzeć z punktu widzenia krytycznych analiz podejmowanych przez przedstawicieli nauk społecznych, w tym pedagogów. Małgorzata Karczmarzyk ukazała z perspektywy pedagogiki krytycznej, że „w przestrzeni społecznej dziecko nie posiada prawa głosu w istotnych dla siebie kwestiach” (2012, s. 116). To opiekunowie, wychowawcy oraz rodzice decydują o kierunku i sposobach rozwoju dziecka oraz podejmują „właściwe” dla niego wybory. Autorka zwróciła uwagę na znaczenie relacji między dorosłymi a dziećmi dla kształtowania się dziecięcych tożsamości. Wskazała na strefę polityczności nierozzerwalnie połączoną z procesami edukowania i wychowania dzieci, które są wpisywane w „logikę reprodukcji określonych stosunków społecznych” (Karczmarzyk, 2012, s. 117). W tym kontekście należy zauważyć, że na podwórkach Przedmieścia Oławskiego stosunek sił był na ogół jasno zdefiniowany. Oznaczał monocentryczny, społecznie ustalony układ, w którym dzieciom nie przyznawano władzy. Dzieci doświadczały praktyk utrwalających ich zmarginalizowaną pozycję. Nierzadko spotykały się z różnymi opresyjnymi działaniami, zmuszającymi je do podporządkowania się dorosłym i ustalonym przez nich regułom. Ich potrzeby niejednokrotnie były negowane, ignorowane bądź tłumione. Lekceważące i dyscyplinujące działania dorosłych, nierzadko przesyczone agresją słowną bądź fizyczną, zaprzepaszczały każdą możliwość wysłuchania dzieci i odkrycia ich potrzeb z ich perspektywy.

Kolejny czynnik wyjaśniający nieuprzywilejowaną pozycję dzieci w badanych podwórkach to społecznie utrwalone, stereotypowe podejście do dzieci, często umniejszające ich wartość. W tym kontekście

należy zwrócić uwagę na rozpoznane przez Jolantę Zwiernik źródła informacji o dziecku i dzieciństwie. Wśród tych źródeł należy wymienić osobiste doświadczenia i wspomnienia jednostek, a także kolektywne praktyki społeczne (Zwiernik, 2008, s. 47). Z kolei Maria Szczepka-Pustkowska zaznaczyła, że mniej więcej do lat 80. ubiegłego wieku obecność dzieci w świecie

[...] definiowana była przez istnienie i sprawczą moc struktury społecznej, która czyni dziecko takim, jakim jest. Dzieci traktowano jako istoty swoiście przedspołeczne, które muszą dopiero nabyć kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w społecznych i kulturowych światach dorosłych (2014, s. 189–190).

Tego typu podejście do dziecka i dzieciństwa w badanym środowisku Przedmieścia Oławskiego występowało w formie przeświadczenia, podzielanego przez badanych mieszkańców osiedla, o gorszej jakości dziecięcych doświadczeń, ich sposobów działania i myślenia. Dzieci bawiące się na podwórkach często postrzegano jako infantylne, nierozsądne, niesłuchające poleceń, wymagające sterowania w postaci zakazów i nakazów. Traktowano je jako istoty niedojrzałe i bezmyślne, niezdolne do celowego i sensownego działania. Ponadto – jak zaznaczyła Jolanta Arcimowicz – powiedzenia typu: „dzieci i ryby głosu nie mają”, przekazywane z pokolenia na pokolenie, nie tyle są neutralne społecznie, ile stanowią podbudowę dla utrwalanych stereotypów. Dostarczają zdroworozsądkowych spostrzeżeń implikujących np. przekonanie o konieczności podporządkowania dziecka decyzjom dorosłych jako osób mądrzejszych i bardziej doświadczonych. Zatem lekceważące postawy dorosłych wobec dzieci na badanych podwórkach mogły wynikać ze społecznie utrwalonych przekonań o uprzywilejowanej pozycji tych pierwszych.

7.5.1.2. OBSZARY WYZWOLENIA DZIECI SPOD PORZĄDKU DOROSŁYCH

Nie wszystkie sposoby działania dorosłych użytkujących przestrzenie Przedmieścia Oławskiego miały na celu podporządkowanie dzieci

i marginalizację ich pozycji. Niektóre modele postępowania dorosłych – choć stosunkowo nieliczne – miały emancypacyjny potencjał i w mniejszym bądź większym zakresie kreowały obszary wyzwolenia dzieci od zastanego, specyficznego porządku obowiązującego na podwórkach. Tego typu działania uwzględniały dziecięce prawo do „uzgadniania sensów i nadawania światu znaczeń w procesie konstruowania wiedzy” (Wiśniewska-Kin, 2013, s. 92). Osoby traktujące dzieci podmiotowo uznawały ich kompetencje do poznawania najbliższego otoczenia. Wiązało się z trudem dostrzeżenia i zrozumienia dziecięcych interpretacji doświadczanych sytuacji, często nieoczywistych. Podejście emancypujące ma swoje źródła m.in. w koncepcji autorstwa Paulo Freirego, według której edukacja jest praktyką wolności (2014, s. 87–124).

Egzemplifikację modeli postępowania dorosłych wobec dzieci w zakresie kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw, uwzględniających dziecięce potrzeby, stanowiły działania inicjowane przez reprezentantów grupy „konstruktywnych sceptyków”. Jej członkowie podejmowali prace na rzecz dzieci na miarę własnych możliwości, pomimo niesprzyjających warunków i braku wsparcia ze strony urzędników oraz władz miasta. Przykładowo: wybudowali piaskownicę na jednym z podwórek oraz dbali o jej utrzymanie. Zasięg ich działań był jednak niewielki, a efekty – często dewastowane przez innych. Kolejną grupę wartą wyróżnienia stanowili „przyszłościowi innowatorzy”, którzy byli autorami profesjonalnych koncepcji zagospodarowania przestrzeni zabaw, uwzględniających zdanie dzieci i stwarzających przestrzenie do podejmowania kreatywnych działań. Działania przez nich planowane były realne, a po wdrożeniu umożliwiłyby dzieciom aktywne uczestniczenie w kształtowaniu ich najbliższego środowiska. Realizacja tych pomysłów była jednak zależna od pozyskania finansowania. Warto także odnieść się do charakteru działań dorosłych określonych jako „bierni argumentatorzy”. Dorośli reprezentujący tę grupę często pozostawiali bawiące się dzieci bez opieki, co implikowało konsekwencje o dwójakiej naturze. Z jednej strony – umożliwiała to swobodną eksplorację przez dzieci ich najbliższego otoczenia. Z drugiej jednak – wiązało się z ryzykiem nieudzielenia pomocy dzieciom w nagłych sytuacjach. Ponadto – ze względu na porządek obowiązujący na podwórkach – dzieci często krytykowano za

swawolne zachowania oraz dyscyplinowano do przestrzegania niespisanych zasad. Zatem w działaniach konstruktywnych sceptyków, przyszłościowych innowatorów i biernych argumentatorów można dostrzec namiastkę emancypacyjnego potencjału w zakresie kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw przez dzieci. Jednak trudno wskazać na stworzenie przez reprezentantów tych grup takich obszarów, które wyzwalałyby sprawczość dzieci i skutkowały ich samodzielnym działaniem. Potwierdzają to wyniki badań, zgodnie z którymi dzieci nie mogły realnie modyfikować swoich przestrzeni i miejsc zabaw.

Inaczej było w odniesieniu do inicjatyw podejmowanych przez osoby spoza podwórek – pracowników realizujących projekty związane z obchodami ESK Wrocław 2016. Niektóre ich działania były bezpośrednio skoncentrowane na przestrzeniach i miejscach zabaw oraz ingerowały w podwórkową infrastrukturę. Inne miały na celu umożliwienie dzieciom kontakt ze sztuką. Egzemplifikację tego typu modeli obejmowały działania „artystycznych liderów”. Osoby reprezentujące tę grupę systematycznie oferowały dzieciom warsztaty artystyczne, dzięki czemu stwarzały warunki do obcowania ze sztuką, a także do jej współtworzenia. Przykład stanowiła galeria „Suwaczek” umieszczona w niewielkim oknie piwnicznym przy lokalu Pracowni Komuny Paryskiej 45. Dzieci zapraszano do aktywnego udziału w przedsięwzięciach organizowanych przez artystów, takich jak projekt „Jeż”. Tego typu inicjatywy można określić jako upodmiotawiające dzieci i umożliwiające im doświadczenie sztuki, z którą na co dzień nie obcowali. Były to przestrzenie emancypacji od porządku narzuconego dzieciom na podwórkach.

Warto opisać jedno interesujące – z perspektywy prowadzonych rozważań – wydarzenie unaoczniające rezultaty działań związanych ze sztuką. Mowa tu o wernisażu prac jednego z wrocławskich artystów. Inicjatywa była połączona z wykonywaniem na żywo nietypowej, elektronicznej muzyki. Spotkanie miało miejsce w Pracowni Komuny Paryskiej 45, do której regularnie uczęszczały dzieci, także zaproszone na tę uroczystość. Te dzieci – z jednej strony – na co dzień współpracowały z liderami pracowni i korzystały z jej przestrzeni, a z drugiej – swobodnie biegały po podwórkach bez opieki rodziców. Autorka następująco opisała przebieg wernisażu w dzienniku badacza:

Pięcioro dzieci, w tym trzy dziewczynki w wieku 7, 8 i 5 lat oraz dwóch chłopców w wieku 8 i 9 lat, o ustalonej godzinie zebrało się w Pracowni Komuny Paryskiej 45 wraz z innymi gośćmi. Przed rozpoczęciem wernisażu, w chwilach zamieszania, dzieci naprzemiennie wchodziły i wychodziły bądź wbiegały i wybiegały z dobrze znanego im pomieszczenia. Sprytnie poruszały się pomiędzy dorosłymi, często nawet ich nie dotykały i umykały ich wzrokowi, na który zresztą nie zwracały uwagi. Można było zaobserwować, że znały to miejsce i czuły się, jak u siebie. Wraz z rozpoczęciem wernisażu dzieci zajęły z innymi gośćmi miejsca stojące – wybrały te mniej więcej pośrodku, czyli nie naprzeciwko samego artysty i nie na samym końcu. W czasie krótkiego powitania i przedstawienia się przez artystę były trochę niespokojne: wierciły się, czasami szturchały i wzajemnie uciszały. Ich zachowanie nie wzbudzało jednak reakcji zgromadzonych osób. Dzieci odróżniały się od pozostałych gości strojem. Miały na sobie codzienne podwórkowe ubrania, np. krótkie spodenki, kolorowe koszulki z krótkim rękawkiem oraz czapki z daszkiem. Nie założyły odświętnych bądź ekstrawaganckich strojów, tak jak większość pozostałych uczestników wydarzenia. Po upływie kilku minut zdecydowały usiąść po turecku na posadzce. W trakcie całego wydarzenia, co jakiś czas, wzajemnie się uciszały, np. szeptały do siebie „cii...” i przytykały palec wskazujący do ust.

Pierwszą część wernisażu obejmowało odegranie przez artystę muzyki na żywo przy wykorzystaniu klawiatury niewielkich rozmiarów, połączonej z komputerem, wzmacniaczem i głośnikami. Sama muzyka brzmiała w sposób raczej niespotykany w publicznej i domowej przestrzeni, co zdaje się bardzo zaciekało dzieci. Można wywnioskować o tym na podstawie ich zachowania: podnosiły się ze swoich miejsc, wyciągały głowy w kierunku grającego artysty, wymieniały się podekscytowanymi spojrzeniami i sformułowaniami takimi jak: „jaaa”, „widzisz?!”, „tał, ale fajnie”. Po odegraniu kilku utworów artysta zakończył swój występ i otrzymał gromkie brawa, również od rozentuzjasmowanych dzieci. Następnie zwięźle opisał swój muzyczny przekaz, a liderzy pracowni zaprosili gości do zadawania pytań. W pewnym momencie głos zabrał jeden z chłopców, który zadał następujące pytanie: „A czy malarstwo jest dla Pana ważne?”.

To pytanie wywołało entuzjazm publiczności: jej śmiech i gromkie brawa. Zanim zmieszany artysta zdążył udzielić odpowiedzi, chłopiec wstał i krzyknął: „*Ja kocham malarstwo! Dla mnie jest najważniejsze!*” (Agnieszka Janik, dziennik terenowy).

Na podstawie przytoczonego opisu można wnioskować o dwoistości światów, w których funkcjonowały dzieci. Pierwszy z nich tworzyło podwórko, o czym świadczyły ich niezobowiązujące, codzienne stroje. Drugi był związany ze sztuką, do obcowania z którą były zapraszane m.in. przez liderów Pracowni Komuny Paryskiej 45. W czasie wernisażu można było zauważyć przenikanie się obu światów w doświadczeniach dzieci. Wzajemne uciszanie się, demonstrowanie chęci respektowania zasad podzielanych przez innych gości czy wyrażanie zachwytu w trakcie kulminacyjnych momentów koncertu – wszystkie te zachowania mogły świadczyć o świadomości dzieci uczestniczenia w ważnym wydarzeniu oraz znajomości konwenansu towarzyskiego, czyli zasad zachowania się w tego typu sytuacji. Było to możliwe dzięki wcześniejszemu nabyciu takich doświadczeń przez dzieci.

Należy też zaznaczyć, że wypowiedź chłopca komplementująca malarstwo mogła nie tyle być wyrazem jego osobistych przekonań, ile świadczyć o jego świadomości znajdowania się w specyficznej sytuacji, a także o jego sprycie i inteligencji. Zadane przez chłopca pytanie oraz udzielona na nie odpowiedź zarówno pozytywnie zaskoczyły, jak i rozbawiły zgromadzoną publiczność, z czego chłopiec czerpał wyraźną satysfakcję. Zachęcony przez publikę, dumnie prezentował się przed gośćmi bijącymi mu brawo. W tym kontekście można stwierdzić, że jego wypowiedź bardziej niż potwierdzała, że malarstwo faktycznie jest dla niego „najważniejsze”, świadczyła o umiejętności wykorzystania przez niego sytuacji, w której się znalazł. Mogła też oznaczać posiadanie zasobów kapitału kulturowego umożliwiających mu odpowiednie zachowanie się w tej konkretnej sytuacji. Chłopiec zdawał sobie sprawę z okoliczności wydarzenia oraz był świadomy dużego znaczenia sztuki dla większości zgromadzonych osób. Zatem jego wyznanie można potraktować jako inteligentny żart i podstęp, po który sięgnął, aby zyskać uznanie publiczności. W tym kontekście

pozytywne reakcja gości i wywołane przez nią brawa mogły stanowić dla chłopca cel sam w sobie.

Warto także przyjrzeć się tej sytuacji z perspektywy zgromadzonych. Większość z nich stanowili aktywiści czy artyści zaznajomieni ze specyfiką społeczno-kulturowych uwarunkowań środowiska Przedmieścia Oławskiego, które kreowały przestrzeń życia chłopca. Zatem jego zachowanie mogło przez publiczność – z jednej strony – być odczytane jako próba wyrażenia prawdziwych przekonań i świadectwo jego indywidualnej emancypacji do świata sztuki, z drugiej jednak – mogło zostać odebrane cynicznie, jako sprytna próba pozyskania publiczności. W tym przypadku publiczność pozostałaby utwierdzona w przekonaniu o jałowości podejmowania trudu na rzecz wyzwolenia dzieci ze środowisk nieuprzywilejowanych i wykluczonych, a wypowiedź chłopca stanowiłaby nie tyle potwierdzenie jego emancypacji, ile miłą rozrywkę, chwilę przyjemności wywołaną komizmem sytuacji.

7.5.1.3. PODSUMOWANIE

Dorośli jako współużytkownicy podwórek Przedmieścia Oławskiego raczej nie uznawali dziecięcego prawa do decydowania o sobie. Pozycja dzieci w tych przestrzeniach często była nieuprzywilejowana i marginalizowana, a same dzieci – krytykowane oraz dyscyplinowane do zachowania akceptowanego przez dorosłych. Należy więc uznać, że dzieci odgrywające rolę „słabego” zazwyczaj nie dysponowały autonomią przekształcania podwórkowych przestrzeni i miejsc zgodnie ze swoimi potrzebami. Wyjątkiem od takich sposobów postępowania dorosłych stały się działania inicjowane przez grupy „konstruktywnych sceptyków” oraz „przyszłościowych innowatorów” związane z przekształcaniem podwórkowych przestrzeni na rzecz dzieci, a także przedsięwzięcia „artystycznych liderów”, umożliwiające dzieciom obcowanie ze sztuką. Tego typu postępowanie można określić jako upodmiotowiające dzieci oraz wyzwalające je spod porządku narzuconego im przez „silnego”. W ujęciu Ericha Fromma te zabiegi można określić mianem wolności negatywnej, czyli wolności od, wiążącej się

z poczuciem uwolnienia od czynników zewnętrznych wobec jednostki (takich jak uciski, manipulacje i autorytety), a także od czynników wewnętrznych, przymusów bądź lęków mających źródła w psychologii jednostki (1978, s. 109–111). Jak zaznaczył autor – człowiek, który wyzwolił się z więzów dawniej dających mu poczucie bezpieczeństwa, czuje się odizolowany, a gdy nie może znieść tej izolacji „staje całkowicie bezradny w obliczu świata zewnętrznego, który napawa go głębokim lękiem” (Fromm, 1978, s. 239). Jego życie paraliżują bezradność i zwątpienie w siebie samego, sens życia i zasady, zgodnie z którymi mógłby postępować. Taki człowiek, żeby żyć „stara się uciec od wolności – wolności negatywnej” (Fromm, 1978, s. 340). W ten sposób wpada w nowe więzy, a „ucieczka nie przywraca mu utraconego poczucia bezpieczeństwa, lecz pomaga jedynie zapomnieć o swoim »ja« jako wyodrębnionym jestestwie” (Fromm, 1978, s. 240). Zatem wolność od skutkuje ponownym uwięzieniem człowieka.

7.5.2. SPOSOBY DZIAŁANIA DZIECI – TAKTYKI

Istotne elementy kulturowych praktyk w ujęciu Michela de Certeau obejmują strategie i taktyki. Strategie to pewien „rachunek stosunków sił” w sytuacji, kiedy jest możliwe wskazanie na „podmiot woli i władzy” (Certeau, 2008, s. 36). Warunkiem zastosowania strategii jest posiadanie miejsca. Z kolei taktyki to „taki rachunek, który nie może liczyć na to, co własne [...]. Miejscem taktyki jest miejsce innego” (Certeau, 2008, s. XLII). Zatem stosowanie taktyk opiera się na „klusowaniu”, przechytrzeniu i oszukiwaniu silniejszego podmiotu.

W nawiązaniu do rozważań podjętych w niniejszej pracy to właśnie taktyki okazały się pojęciem bardziej użytecznym. Potraktowanie taktyk jako sposobów dziecięcych działań pozwoliło na ukazanie relacji między dziećmi a przestrzeniami i miejscami ich zabaw w nowym świetle. W dalszej części opisano różnorodność kontekstów taktyk stosowanych przez dzieci na badanych podwórkach. Nawiązano do relacji między „silnym” a „słabym”. Wskazano na egzemplifikacje taktyk, a także na ich powiązania z procesami nadawania znaczeń przez dzieci. Ponadto

wyeksponowano niezauważalność taktyk w systemie odgórnie tworzo-
nym przez dorosłych.

Taktyki stosowane przez dzieci warto odnieść do koncepcji społecznego wytwarzania przestrzeni zaproponowanej przez Bohdana Jałowieckiego. Autor potraktował przestrzeń jako produkt społeczny wytwarzany przez konkretne osoby. Wyeksponował uwikłanie aktorów wytwarzających przestrzeń w sieć wzajemnych powiązań, oddziaływań oraz ideologii. Jak zaznaczył: „Każda przestrzeń jest korelatem klas, warstw i grup społecznych” (Jałowiecki, 2010, s. 44). Należy zatem mieć na uwadze, że na podwórkach Przedmieścia Oławskiego przenikały się interesy, oddziaływania i ideologie różnych grup. Z jednej strony – podwórka kształtowali mieszkańcy na co dzień z nich korzystający. Z drugiej strony – na tę przestrzeń oddziaływali urzędnicy miejscy kreujący wizje rozwoju osiedli wrocławskich, prawnicy formułujący przepisy użytkowania przestrzeni, architekci wcielający swoje osobiste pomysły w życie, a także deweloperzy realizujący własne projekty. Ponadto w trakcie prowadzonych badań w przestrzeniach podwórek odbywały się interwencje artystyczne inicjowane przez osoby współpracujące z Biurem Festiwalowym IMPART 2016, a także konsultacje społeczne z mieszkańcami prowadzone przez współpracowników spółki Wrocławska Rewitalizacja. Zatem skomplikowaną sieć oddziaływań warunkujących dziecięcą możliwość kształtowania podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw współtworzyły idee i wizje związane z kulturalną i rewitalizacyjną działalnością tych organizacji oraz z prywatnymi zamysłami autorów poszczególnych wydarzeń. W tym kontekście należy podkreślić, że porządek narzucony dzieciom bawiącym się na podwórkach był zależny nie tylko od interesów dorosłych użytkowników tych przestrzeni i miejsc, lecz także od wizji, koncepcji i interesów podmiotów, z którymi dzieci na co dzień nie miały kontaktu, a które również decydowały o środowisku ich zabawy.

7.5.2.1. DZIECIĘCE TAKTYKI A PODPORZĄDKOWANIE „SILNEMU”

Na podwórkach Przedmieścia Oławskiego przenikały się i ścierały różnorodne praktyki kształtowania tych przestrzeni przez dorosłych i dzieci,

jednak to dorośli dysponowali większą władzą w tym zakresie. Dzieci okazywały się słabsze w relacji siły z dorosłymi: na ogół pełniły podporządkowaną funkcję oraz były zmuszane do przestrzegania obowiązującego porządku. Funkcjonowały w systemie, z którego nie mogły uciec ani którego nie mogły odrzucić.

Jak zaznaczył Michel de Certeau – zdominowane jednostki nie są w stanie odrzucić porządku ustalonego przez podmioty władzy, dlatego nieustannie rozgrywają nadarzające się im sytuacje na swoją korzyść (2008, s. XLII). Trzeba zatem wyeksponować taktyki tych dzieci bawiących się na badanych podwórkach, które nieustannie „kłusowały” w miejscach należących do innego, czyli „silnych” dorosłych. W ujęciu Michela de Certeau taktyki to inaczej sposoby „radzenia sobie” właściwe „słabemu”, to zarazem twórcze działania, podejmowane z ukrycia (2008, s. XLIII, XLV).

Warto zaznaczyć, że badane podwórka Przedmieścia Oławskiego na ogół były pozbawione udogodnień dla dzieci, nie były też zaprojektowane w sposób uwzględniający ich oczekiwania. Zatem dzieci przebywały w środowisku nieprzystosowanym do ich potrzeb i oczekiwań. Jednocześnie, podobnie jak indiańskie plemiona poddane sukcesji hiszpańskich kolonizatorów, nie uległy narzucanym im sposobom zachowań i czynnościom, lecz im się sprzeniewierzały (Certeau, 2008, s. XXXVI–XXXVII). Jako słabsze oraz pozbawione władzy odrzucenia tego porządku, przechytrzały go za pomocą różnorodnych taktyk. W ten sposób działania dzieci – przez wielu dorosłych określane jako niestosowne i niekulturalne – można potraktować jako ich sposoby „radzenia sobie” z narzuconym systemem. Innymi słowy: dzieci nie pozostawały bierne w sytuacji podporządkowania, lecz poszukiwały luk w narzuconym im układzie, aby wykorzystać je na swoją korzyść.

7.5.2.2. PRZEJAWY TAKTYK W DZIAŁANIACH DZIECI

Egzemplifikację dziecięcych sposobów chwytania nadarzających się sposobności stanowi zabawa. Bawiące się dzieci nieustannie analizowały swoją sytuację, manewrowały dostępnymi środkami i obracały relację

z dorosłymi na własną korzyść. Porównywały różnorodne zmienne i na tej podstawie wybierały określoną formę podwórkowej zabawy:

- zestawiały ze sobą szereg czynników, np. własne nastroje, obecność rówieśników i innych dorosłych na podwórkach, pogodę, dostępne materiały, długość pobytu na dworze;
- dokonywały rozeznania, z których miejsc i przestrzeni mogą korzystać, w sytuacji gdy dorośli przesiadywali na placu zabaw, ich ulubionym murku bądź w okolicy śmietników i dachów garaży;
- analizowały, czy do zabawy mogą im służyć przedmioty takie jak stary fotel wyrzucony na śmietnik, opona samochodowa i inne elementy znajdujące się w podwórkach.

Jak zaznaczył Michel de Certeau – taktyki „nie posiadają własnego miejsca” stanowiącego o ich autonomii. Nie mogą gromadzić sił i „przygotowywać podbojów”, lecz pozostają uzależnione od nadarzających się okoliczności (Certeau, 2008, s. XLII, 37). Dzieci bawiące się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego nieustannie „kłusowały” w miejscu innego: wbiegały do klatek schodowych, zeskakiwały ze schodów, wspinały się na dachy garaży, wydawały głośne okrzyki – w ten sposób zakłócały spokój innych użytkowników podwórek. Murki, dachy garaży i kontenery na śmieci najczęściej były przez nie wykorzystywane do wspinania się. Pomimo zakazu korzystania z tych przestrzeni, narzuconego przez dorosłych, i tak przechytrzały „silnego”. Wielokrotnie przedłużały swój pobyt na dworze. Przywołującym je rodzicom wymijająco odpowiadały: „Jeszcze tylko chwilę!”, „Zaraz przyjdę!”, „No już idę!”. Tym samym ugrywały kilka minut dalszej zabawy. Nie tyle planowały te działania, ile na bieżąco rozgrywały nadarzające się okazje. Podejmowane przez nie formy aktywności miały zatem charakter oportunistyczny i były uzależnione od czasu oraz miejsca. Dzieci sprytnie wymykały się spod wzroku i kontroli dorosłych. Wykorzystywały chwile, w czasie których osoby przebywające na podwórkach zwracały swoją uwagę na inne wydarzenia, obracali się w innym kierunku bądź zajmowały się rozmową. Dzieci zauważały słabości „silnego” i robiły mu dowcipy. Niejednokrotnie wykazywały się sprytem i podstępem. Korzystały przy tym z przewagi, którą osiągały

dzięki swojej sprawności fizycznej i dobrej znajomości terenu – szybko umykały oskarżycielskiemu spojrzeniu starszego pana bądź uciekały przed krzyczącą i krytykującą je panią z sąsiedniej kamienicy.

Sięganie po podstęp i fortele w miejscach innego można również zaobserwować w aktywności czytelniczej jednostki. Wiąże się to z przemycającym osobistych historii do tekstu Innego, którego własność jest przekształcana w „miejsce nawiedzone przez przechodnia” (Certeau, 2008, s. XLIV). Metaforę czytelnika „pomnażającego się” w tekście warto odnieść do dziecka bawiącego się na podwórku – przestrzeni innego. Dzieci naznaczały i wypełniały przestrzenie i miejsca własnymi marzeniami, wspomnieniami, pomysłami, żartami. Tworzyły je na własnych zasadach i zgodnie z własnymi potrzebami. Ponadto dzieci pomimo braku fizycznych możliwości kształtowania swoich przestrzeni i miejsc zabaw oddziaływały na nie w symbolicznym wymiarze – przystosowywały je do swoich zabaw w wyobraźni. Nadawały im własne znaczenia – na ogół niezauważalne dla innych użytkowników podwórek, przemycały własne sensy do przestrzeni „silnego”. Przykładowo: murek oddzielający dwa podwórka stanowił dla nich nie tyle granicę fizyczną pomiędzy tymi przestrzeniami, ile granicę symboliczną pomiędzy własnym terenem a obcym – należącym do wroga i stworzonym na potrzeby zabawy w wojny. W tym kontekście wyeksponowania wymaga zmienny charakter znaczeń nadawanych przez dzieci przestrzeniom i miejscom zabaw, podobnie jak ich zależność od kontekstu, który tworzyły m.in. miejsce, czas, nastroje własne i kolegów. Tym samym można wskazać na oportunistyczny i często defensywny charakter dziecięcych działań.

Kolejna egzemplifikacja taktyk stosowanych przez dzieci na badanych podwórkach obejmowała sposoby używania języka. Michel de Certeau podkreślał konieczność uwzględniania kontekstu słów i zdań wypowiedzianych przez jednostki w celu odczytania ich znaczenia. Na kontekst składały się chwila obecna i jednostkowe akty używania języka (Certeau, 2008, s. 34). Jednostki słabsze manipulowały narzucanymi im konceptami języka i zasobem wiedzy (Certeau, 2008, s. 33). Dzieci tworzyły określenia oraz własne nazwy podwórkowych miejsc i przestrzeni, np. „moja klatka”, „podwórko Mai”, „małpi gaj”. Ponadto nadawały indywidualne znaczenia określeniom dorosłych. Termin *parking*, używany zarówno przez dzieci,

jak i przez dorosłych, miał odmienne znaczenie dla obu grup. Dzieci na ogół utożsamiały go z miejscem zakazanym, obcym, niechcianym, naznaczonym strachem wynikającym z doświadczanych w nim ataków przemocy i wandalizmu: „*Tam nie chodzimy*” (Julek, 6,5 roku). Z kolei dla dorosłych parking po prostu odzwierciedlał przestrzeń, w której znajdowały się zaparkowane samochody. Inną egzemplifikację stanowił termin *światlica*, który dla dzieci wiązał z szeregiem czynności wykonywanych w tego typu miejscu, np. zabawami stolikowymi, malowaniem kredkami, odrabianiem prac domowych z paniami. Ten sam termin oznaczał też przebycie specyficznej drogi. Dla niektórych dzieci wybranie się do świetlicy stanowiło małą wyprawę. Siedmioletni Marcin był zobligowany najpierw uzyskać zgodę babci, a następnie pokonać drogę wiodącą przez kilka podwórek: „*Jedno to jest dalej, dalej, dalej, tam jest moja świetlica*”.

7.5.2.3. NIEWIDOCZNOŚĆ TAKTYK

W ujęciu Michela de Certeau cechą charakterystyczną taktyk jest ich niewidoczność w całkowicie jawnym świecie. Taktyki są trudne do zauważenia, ponieważ nie są uwzględniane w statystykach ani poddawane klasyfikacjom. Nie stanowią konsumowanych produktów, a ich ilościowe zużycie nie ma znaczenia. Zatem taktyki nie tyle są produktami, ile „sposobami ich używania” (Certeau, 2008, s. 35). W tym kontekście warto nawiązać do koncepcji „niewidzialności” dzieci jako grupy społecznej. Jens Qvortrup zauważył, że jeszcze pod koniec lat 90. ubiegłego wieku dzieci na ogół pomijano w wielu statystykach, nie prowadzono też odrębnych zestawień wyłącznie na ich temat. Trudno zatem odnaleźć dane opisujące dziecięce samopoczucie, potrzeby czy odczuwaną jakość życia dzieci dotyczące wcześniejszych okresów. Stąd można uznać dzieci za niewidzialną grupę społeczną⁷⁸.

Dziecięce sposoby używania podwórek Przedmieścia Oławskiego w znacznej mierze pozostawały niezauważalne dla podmiotów

⁷⁸ Na podstawie kwerendy autorki w University of Greenwich w Londynie w 2015 roku.

zarządzających podwórkami: urzędników i władz miasta. Nie były brane pod uwagę w opracowywanych przez nich raportach ani uwzględniane w ich planach i decyzjach. Można zatem stwierdzić, że opinie dzieci były pomijane: ciągle brakowało placów zabaw czy wyposażenia w huśtawki i piaskownice. Jednocześnie pracownicy urzędów oraz zarządcy przestrzeni podwórek mieli świadomość ubogiego wyposażenia tych miejsc w udogodnienia dla dzieci. Potwierdza to wypowiedź przedstawicielki Zarządu Zasobu Komunalnego, która wymownie stwierdziła: „Jak mamy czymś zarządzać, jak tam niczego nie ma?”. Pomimo dostrzeżenia problemu władze miasta i podmioty decyzyjne nie podejmowały zbyt wielu działań, które skutkowałyby ulepszeniem sytuacji, przeorganizowaniem środowiska zgodnie z potrzebami dzieci. Wyjątek stanowiły opisane działania spółki Wrocławskiej Rewitalizacji. Warto dodać, że inny wymiar niewidoczności taktyk dzieci można odnieść do specyfiki śladów pozostawianych przez nie na badanych podwórkach. Te ślady były trudno dostrzegalne przez osoby postronne.

7.5.2.4. PODSUMOWANIE

Dzieci bawiące się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego stosowały różnorodne taktyki, dzięki czemu przechytrzały dorosłych i „klusowały” na podwórkach. Znajdowały sposoby, aby twórczo poruszać się po narzuconym im porządku i nie pozostawać w całkowitej podległości względem niego. W nawiązaniu do koncepcji interpretatywnej reprodukcji Williama Corsaro dzieci tworzyły własne kultury rówieśnicze oraz interpretowały zachowania dorosłych na swój sposób, a przez to negocjowały kulturę użytkowania podwórek (2015, s. 18). Każdorazowo wytwarzały unikatową i oryginalną kulturę grup rówieśniczych, a także oddziaływały na kulturę tworzoną przez dorosłych.

Rozważania na temat dziecięcych taktyk warto odnieść do dyskusji dotyczącej użytkowania przestrzeni miasta, a podjętej przez Kamilę Kamińską i Konrada Iwanowskiego. Inspirację dla autorów stanowiły zdjęcia autorstwa Marthy Cooper zamieszczone w albumie *Street Play* (*Uliczna zabawa*) oraz słowa grupy Kidpele: „*Miasto jest Twoim placem*”

zabaw. Czy naprawdę musisz pytać o pozwolenie?" (Iwanowski, Kamińska, 2010, s. 132). Autorka albumu pracowała jako fotografka na zlecenie poczty w Nowym Jorku w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. Podczas przemierzania miasta i poszukiwania interesujących miejsc do wykonania zdjęć odkryła, że najbiedniejsze okolice Manhattanu charakteryzowało najbogsze życie uliczne. W latach 70. te sąsiedztwa były pełne kryminalistów i sprzedawców narkotyków. Ich krajobraz był brzydki i szary. Tworzyły go opuszczone wieżowce, porozrzucane materiały budowlane i elementy domowego wyposażenia. Jednak dzieci dorastające w tym środowisku potrafiły wykorzystać niesprzyjające im warunki, a opuszczone sąsiedztwa przeistoczyć we własne palce zabaw. Improwizowały zabawy polegające na skakaniu z okien na stare, zużyte materace, bawiły się wodą z hydrantów, wspinały się na wysokie ogrodzenia z siatki czy grały w klaskanki na pustych ulicach (Cooper, 2006). Zatem zarówno dzieci użytkujące opuszczone dzielnice Nowego Jorku, jak i te zamieszkujące kamienice Przedmieścia Oławskiego potrafiły na swój sposób wykorzystać warunki panujące w brzydkich oraz zdewastowanych sąsiedztwach, tworzących ich najbliższe otoczenie.

ROZDZIAŁ VIII

W KIERUNKU NOWYCH WĄTKÓW BADAWCZYCH



USŁUGI
SZKLARSKIE
• uszkiebanie okien i drzwi
• lustra na wymiar
tel. 603 533 224
POGOTOWIE SZKLARSKIE
tel. 608 111 424
Kosciuszki 173 a

ZAKŁAD
SZKLARSKI
←



WPS

8.1. MIĘDZY ŻŁUDNĄ WOLNOŚCIĄ A RZECZYWISTYM PODPORZĄDKOWANIEM⁷⁹

Interpretacje zaprezentowane w niniejszej pracy warto uzupełnić o rozważania nad wątkami wynikłymi w czasie badań. W podwórkowych przestrzeniach i miejscach zabaw przenikały się oraz często ścierały różne sposoby działania dzieci i dorosłych. Dzieci – z jednej strony – były wolne od nadzoru rodziców, a z drugiej – lawirowały w specyficznym, narzuconym im porządku. Poznawcze skonfrontowanie zaobserwowanych sposobów działania dorosłych wobec dzieci oraz sposobów „radzenia sobie” dzieci zaowocowało wyodrębnieniem dychotomii wyrażonej w przeciwstawieniu sobie następujących kategorii:

wolność i swoboda działań dzieci
versus
podporządkowanie dzieci dorosłym
(dominacja, kontrola, zakazy i nakazy)
oraz
pozostawienie dzieci samym sobie przez dorosłych
(brak zainteresowania dziećmi)

⁷⁹ Niektóre wątki poruszane w tym rozdziale zostały zawarte w artykułach: *Między wolnością a podporządkowaniem*, dz. cyt. (Janik, w druku) oraz *The Situation of Children in the Spaces of Selected Metropolitan Courtyards in the Context of Pierre Bourdieu's Concept of Reproducing Cultural Capital* (Janik, 2020).

Te wątki stały się inspiracją do rozważenia kwestii związanych z możliwościami zabawy, rozwoju i uczenia się dzieci na badanych podwórkach. Jak wyeksponowała Maria Mendel: „Najbliższe nam fragmenty rzeczywistości budują nas najbardziej” (2006b, s. 22). Dlatego w dalszej części przedstawiono próby poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie możliwości zabawy miały dzieci na podwórkach, zazwyczaj zdominowanych przez dorosłych?
- Jakie możliwości rozwoju miały dzieci, także w kontekście ich przyszłego życia? Innymi słowy: czy podwórka były rozwojowe, czy też stwarzały warunki do reprodukcji obecnego w nich, ubogiego kapitału?
- Jakie możliwości uczenia się warunkowane przez specyfikę podwórek miały dzieci?

Dziecięce możliwości zabawy, rozwoju i uczenia się nie tworzą odrębnych kwestii, lecz wzajemnie się przenikają w wychowawczo-socjalizacyjnym środowisku Przedmieścia Oławskiego. Każdemu z pytań warto jednak przyjrzeć się osobno z nieco odmiennej perspektywy. W nawiązaniu do pierwszego z nich istotne mogą okazać się przemiany, którym podlega współczesne rozumienie zabawy, takie jak zwiększona kontrola rodzicielska nad dziećmi czy deprywacja swobodnej zabawy na świeżym powietrzu. W odniesieniu do drugiego pytania zasadne zdaje się przyjrzenie teorii reprodukcji kulturowej autorstwa Pierre’a Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2006). Korzystne badawczo może się też okazać kontrastowe zestawienie sytuacji badanych dzieci z możliwościami i szansami rozwojowymi dzieci pochodzącymi z bardziej uprzywilejowanych środowisk wychowawczych (Smolińska-Theiss, 2014). W odniesieniu do trzeciego z pytań warto sięgnąć do koncepcji normatywnego uczenia się w ujęciu Krzysztofa Maliszewskiego (2011).

Należy podkreślić, że wyróżnione wątki badawcze – skoncentrowane wokół kategorii zabawy, rozwoju i uczenia się – nie były eksplorowane przez autorkę w czasie badań. Zatem w dalszej części pracy jedynie zasygnalizowano możliwe obszary ich zgłębienia pod kątem wybranych ujęć teoretycznych. Innymi słowy: wskazano na pewne kwestie mogące

stanować przyczynek do dalszych badań nad środowiskiem podwórek Przedmieścia Oławskiego.

8.2. POZORY ZABAWY

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że dzieci użytkujące podwórka miały okazję do samodzielnej zabawy na dworze, cechującej się m.in. sporadycznym kontaktem z rodzicami i opiekunami. Jednak – po przeanalizowaniu specyfiki kontekstu przestrzennego i społeczno-kulturowego badanego osiedla – należy podkreślić, że możliwości zabawy zapewnione dzieciom nie były tak rozwojowe i pożądane, jak mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka. Odmiennej perspektywy w przyglądaniu się tym zjawiskom dostarcza pojęcie pozoru, które zgodnie z definicją zawartą w *Słowniku Języka Polskiego PWN* oznacza: „fałszywy obraz czegoś, łudzące wrażenie czegoś”. W tym kontekście okazuje się, że warunki zabawy na badanych podwórkach były pozorne w trzech znaczących wymiarach, odnoszących się – kolejno – do swobodnej zabawy dzieci na dworze, zabawy pozbawionej rodzicielskiej opieki oraz specyfiki kształtowania przestrzeni zabawy.

Trzeba raz jeszcze zaznaczyć, że dzieci bawiące się na badanych podwórkach miały wiele okazji do testowania własnych sił, do pokonywania fizycznych przeszkód, czy też do podejmowania ryzykownych decyzji. Ich zabawa najczęściej odbywała się na dworze, w gronie rówieśników, i wiązała się z ruchem. Dzieci miały możliwość eksplorowania najbliższego otoczenia – aktywnie poszerzały granice swoich poszukiwań, aby przedostać się na inne podwórka czy wytyczać nowe szlaki przemieszczania się po osiedlowych przestrzeniach. Jednak tego typu zabawa tylko pozornie spełniała warunki swobodnej zabawy na świeżym powietrzu, tak komplementowanej przez zachodnich badaczy. Specyfika społeczno-kulturowego środowiska podwórek, którą wyróżniały niski poziom kapitału kulturowego oraz względne odizolowanie tych przestrzeni od innych środowisk wychowawczych, w znacznej mierze przyczyniała się do reprodukcji negatywnych wzorców zachowań przejawianych przez użytkowników podwórek. Oznacza to, że swobodna zabawa doświad-

czana przez dzieci nie sprzyjała rozwijaniu kompetencji społecznych w zakresie pożądanym przez zagranicznych badaczy.

W kontekście pozornych możliwości zabawy na badanych podwórkach warto także odnieść się do kontroli rodzicielskiej, szeroko komentowanej we współczesnej debacie nad dzieciństwem i dziecięcą zabawą. Zwiększona troska dorosłych o dzieci oraz ich nadmierna kontrola nad codzienną rutyną dzieci zostały przez niektórych badaczy rozpoznane jako alarmujące zjawiska, uniemożliwiające dzieciom samodzielne doświadczanie świata, a także ograniczające ich swobodę. W odniesieniu do badanych podwórek Przedmieścia Oławskiego trudno było zaobserwować zachowania dorosłych świadczące o potrzebie stałego kontrolowania dzieci i ich nieustannej ochrony. Tego typu dominujące postępowanie na ogół nie występowało, a dzieci miały wiele okazji do swobodnego eksplorowania najbliższego otoczenia. Nie oznacza to jednak, że zapewniono im warunki gwarantujące ich wszechstronny rozwój. Czasami było wręcz przeciwnie. Pozbawienie dzieci bawiących się na podwórkach opieki dorosłych skutkowało ryzykiem braku interwencji w nagłych potrzebach i wypadkach. Dzieci często puszczane samopas były zdane tylko na siebie, również w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu i bezpieczeństwu, np. w razie pobicia przez starszych rówieśników czy konfliktu z dorosłymi.

Znaczną uwagę w debatach nad zewnętrznymi przestrzeniami zabaw dzieci poświęca się atrakcyjności tych miejsc. Zestawienie warunków do zabawy na podwórkach Przedmieścia Oławskiego z dziesięcioma tzw. złotymi zasadami projektowania obiektów dla dzieci (Shackel i in., 2008, s. 13) uwidocznilo pozorność potencjału zabawowego podwórek badanego osiedla. W tych przestrzeniach brakowało elementów naturalnych, takich jak krzaki, drzewa, wzniesienia. Pomimo dużej ilości czasu spędzanego na świeżym powietrzu dzieci nie miały dostępu do różnorodności i bogactwa naturalnego środowiska, bawiły się w brudzie. Podwórka były odgródzone od ulic kamienicami, co – z jednej strony – zapewniało względną ciszę w ich wnętrzach oraz prywatność dla ich użytkowników, z drugiej jednak – skutkowało częstym zawłaszczaniem ich przez dorosłych mieszkańców, np. okupujących atrakcyjne przestrzenie, takie jak murki wykorzystywane do siedzenia. Należy także

zaznaczyć, że chociaż dzieci miały sposobność eksploracji swoich podwórek, to dorośli mieszkańcy na ogół hamowali dokonywanie przez nich jakichkolwiek fizycznych przekształceń tych przestrzeni. Na podwórkach nie było też piaskownic, huśtawek czy innych elementów służących zabawie. Wprawdzie podwórka umożliwiały wspólną zabawę dzieci, jednak razem bawiły się dzieci zamieszkujące najbliższą okolicę i mające podobne kompetencje społeczno-poznawcze, a nie – dzieci pochodzące z różnorodnych środowisk społecznych i kulturowych, mające zróżnicowaną wiedzę i doświadczenia. Badane podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw nie do końca sprzyjały też podejmowaniu różnorodnych form aktywności i zabaw. Dzieci przeważnie wykonywały czynności fizyczne, takie jak bieganie, wspinanie się, spacerowanie. Brakowało możliwości manipulacji różnorodnymi materiałami czy eksplorowania bogactwa środowiska naturalnego. Ponadto trudno mówić o tym, żeby przestrzeń badanych podwórek spełniała oczekiwania użytkujących ją mieszkańców i tym samym była wartościową częścią lokalnego środowiska.

8.3. WARUNKI REPRODUKCJI KAPITAŁU KULTUROWEGO

8.3.1. UJĘCIE PIERRE'A BOURDIEU

W centrum zainteresowań badawczych Pierre'a Bourdieu znajdowały się kategorie takie jak kultura, działanie, nierówności społeczne. Socjolog postawił odważną tezę, zgodnie z którą uznał, że praktyki i symbole kulturowe (od stylu ubierania się, gustu artystycznego, nawyków żywieniowych, aż do filozofii, nauki i religii) ucieleśniają pewne interesy i funkcje społeczne oraz – co za tym idzie – mają na celu wzmocnienie różnic i podziałów społecznych (Schwartz, 1997, s. 6). Oznacza to, że codziennie podejmowane czynności (takie jak gesty czy pozycja ciała) są sposobami, przez które grupy i instytucje społeczne uczestniczą w walce o prawo ustanawiania reguł tego, co definiujemy jako „normalne”. Te sposoby składają się na koncepcję „habitusu”. Również wyrafinowane sądy estetyczne, przejawiane w postaci różnych form kapitałów, są wyrazami społecznie regulowanych i klasowo dystrybuowanych środków podziału społecznego (Koczanowicz, 2005, s. 83). Jak zaznaczył Pierre

Bourdieu – jednostki i grupy społeczne gromadzą różnego rodzaju dobra o charakterze materialnym, socjalnym, kulturowym i symbolicznym, a jednocześnie dążą do zachowania i umocnienia swoich pozycji w porządku społecznym. W ten sposób budują swoje kapitały, których różne formy należy rozumieć jako przejawy władzy (Schwartz, 1997, s. 73). Socjolog wyróżnił trzy rodzaje kapitałów: ekonomiczny, kulturowy i społeczny. Do dalszych analiz najistotniejszy wydaje się kapitał kulturowy, który utożsamia się z dyspozycjami kulturalnymi otrzymywanymi przez jednostki w ramach pochodzenia społecznego, nabytego wykształcenia, przynależności klasowej czy pozycji w instytucji (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 47). Ten kapitał obejmują „dobra kulturowe przekazywane przez różne rodzinne DP [działania pedagogiczne] w zależności od grupy i klasy, z której się wywodzą” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 107). Zatem kapitał kulturowy jest przekazywany za sprawą przyzwyczajęń rodzinnych, zwłaszcza w postaci kapitału językowego lub kapitału szkolnego (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 182). Składają się na niego różne zasoby i umiejętności, do których należą wykształcenie, preferencje etyczne, ogólna wiedza kulturowa (Schwartz, 1997, s. 75). Może on przejawiać się w trzech formach. Pierwsza z nich to stan ucieleśniony (ang. *embodied*) występujący w postaci długotrwałych dyspozycji ciała i umysłu, takich jak dobre maniery czy znajomość konwenansu kulturowego i towarzyskiego. Drugą formę stanowi kapitał uprzedmiotowiony (ang. *objectified*), który tworzą dobra kulturowe, np. posiadanie słowników, obrazów, instrumentów czy książek wskazujących na artystyczny gust ich właściciela. Trzecią formą jest kapitał zinstytucjonalizowany (ang. *institutionalized*), ujawniający się w postaci pewnych i względnie stałych obiektywizacji, których egzemplifikację stanowi sformalizowane wykształcenie zdobyte na prestiżowej uczelni. Tego typu wyróżniające osiągnięcie poświadcza wartość kapitału kulturowego jednostki i jednocześnie, przez fakt jego nabycia, ma zagwarantować jej możliwość utrzymania tego kapitału (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 47).

Pierre Bourdieu zaznaczył, że w nowoczesnych społeczeństwach to właśnie kapitał kulturowy najbardziej oddziałuje na stratyfikację społeczną, a jego zróżnicowana dystrybucja (w formie zobiektywizowanej i zinstytucjonalizowanej) pośród różnych klas społecznych to kluczowy

wymiar nierówności (Schwartz, 1997, s. 77). Kapitał kulturowy rządzący się prawami akumulacji, wymiany i innymi prawami rynku przyczynia się w coraz większym stopniu do determinowania społecznych pozycji jednostek i grup oraz ich szans dostępu do innych form kapitałów, dóbr i usług (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 346).

8.3.2. EGZEMPLIFIKACJE

W odniesieniu do specyfiki fizycznego oraz społeczno-kulturowego środowiska badanych podwórek Przedmieścia Oławskiego⁸⁰ należy zauważyć, że te podwórka zazwyczaj odznaczały się ubogim kapitałem kulturowym, mającym niewiele wspólnego z dążeniami mieszkańców do posiadania dobrej pracy, aktywnego spędzania czasu, dbania o najbliższe otoczenie czy zapewnienia swoim dzieciom edukacji wysokiej jakości. W nawiązaniu do teorii reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu można zatem stwierdzić, że bawiące się na badanych podwórkach dzieci będą reprodukowały ubogi kapitał kulturowy dostępny w ich środowisku wychowawczym (Bourdieu, Passeron, 2006). Warto w tym miejscu przywołać pewne egzemplifikacje mogące świadczyć o zachodzeniu tego procesu.

Według teorii Pierre'a Bourdieu praktyki i symbole kulturowe, przejawiające się w stylu ubierania się i guście artystycznym, sposobach spędzania wolnego czasu czy nabytym wykształceniu, ucieleśniają pewne funkcje społeczne – definiują to, co jednostki postrzegają jako „normalne”, świadczą o ich „habitusie”, wzmacniają różnice i podziały społeczne. W kontekście nakreślonej specyfiki społeczno-kulturowego i fizycznego środowiska badanych podwórek należy wskazać, że charakteryzował je przeważnie ubogi kapitał kulturowy determinowany niskimi dyspozycjami kulturalnymi jednostek przebywających w tych przestrzeniach i manifestujących zachowania takie jak spożywanie alkoholu, brak dbania o przestrzeń i jej – często wulgarne – zawłaszczanie. Zubożenie

⁸⁰ Środowisko badanych podwórek opisano w [rozdziale 5](#).

kapitału kulturowego ujawniało się przez licznie występujące problemy natury społecznej, kulturowej, ekonomicznej. To pozwala wnioskować – zgodnie z teorią Pierre’a Bourdieu – że dyspozycje tego typu jednostki otrzymały w ramach swojego lokalnego pochodzenia. Takie zjawisko można określić stygmatem „złego adresu” (Skóra, 2011, s. 21). Zdaniem Marii Skóry przestrzeniom przypisuje się różne wartości. Miejsca stają się wyznacznikiem społecznego prestiżu i aspiracji. Oznacza to, że zarówno eleganckie, jak i zaniedbane obszary kształtują mozaikę miasta, odkrywają różnorodność klasową ich mieszkańców oraz podkreślają niespójność społeczności lokalnej. W tym sensie miejsce zamieszkania może okazać się piętnem.

Na kapitał kulturowy w ujęciu Pierre’a Bourdieu składają się również preferencje etyczne i wartości przyjęte przez jednostkę. Warto zatem wskazać na istotę społeczno-kulturowych aspektów oddziałujących na codzienne podwórkowe środowisko funkcjonowania dzieci. Zaskoczenie może budzić fakt, że wszystkie badane dzieci w wieku powyżej pięciu lat pejoratywnie odnosiły się do osób bezdomnych przebywających w badanych przestrzeniach czy osób przeszukujących kontenery na śmieci, nazywanych przez niektórych mieszkańców „nurkami ekologicznymi”. W odniesieniu do „nieproszonych gości” dzieci posługiwały się potocznym i obraźliwym terminem żul. Przykład stanowi wypowiedź Mai (6 lat): „Nie lubię żuli, zgniłych jabłek, śmieci, żuli. Nie lubię, jak ktoś siedzi w mojej klatce”. Takie zachowanie dzieci byłoby odzwierciedleniem przekonania utrwalonego w środowisku, a dotyczącego negatywnej roli społecznej tych osób lub – zgodnie z ujęciem Pierre’a Bourdieu – świadczyłoby o reprodukcji kapitału kulturowego dostępnego na podwórkach i nabytego w wyniku przyzwyczajień rodzinnych bądź środowiskowych – w postaci kapitału językowego. W wyjaśnieniu mechanizmów takiego postępowania dzieci przydatne może się okazać również odwołanie do specyfiki środowiska socjalizacyjnego podwórek. Zdaniem Jolanty Zwiernik były to podwórka-studnie, czyli przestrzenie względnie odizolowane od otoczenia, umożliwiające dzieciom w różnym wieku i różnej płci wspólne zdobywanie doświadczeń, ćwiczenie sprawności fizycznej i zaradności, a także kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i społecznych. W tego typu przestrzeniach dzieci wspólnie nabywały doświadczenia

przydatne do odgrywania przyszłych ról społecznych (Zwiernik, 2011, s. 413). Stąd specyfika podwórek-studni i ich względne odizolowanie od innych środowisk wychowawczych mogły sprzyjać reprodukcji negatywnych wzorców zachowań przejawianych przez ich użytkowników.

Analizę sytuacji dzieci na badanych podwórkach warto poszerzyć o odniesienie się do ogólnej wiedzy kulturowej posiadanej przez dzieci i stanowiącej istotny element kapitału kulturowego. Duże znaczenie ma tutaj wiedza związana z kompetencjami dotyczącymi rozpoznawania symboli i kodów zawartych w przestrzeni. Jak zaznaczył Bohdan Jałowiecki – w toku eksploracji przestrzeni jednostki nabywają wiedzy w postaci znajomości kodu umożliwiającego im odczytywanie znaczeń symboli i znaków zawartych w materialnych formach przestrzennych, czyli zrozumienie symboliki placu, ulicy, budowli. Tego typu kody można określić jako naturalny język przynależący do kultury i wspólnego dziedzictwa ludzi (Jałowiecki, 2012, s. 20). Dzieci bawiące się na badanych podwórkach nie wykazywały znaczącego poziomu tego typu wiedzy: nie znały kodów i symboli umożliwiających zrozumienie oraz odczytanie kulturowego dziedzictwa ich lokalnego środowiska. Podczas gdy dzieci miały świetne rozeznanie w kryjówkach i przejściach na skróty pomiędzy różnymi przestrzeniami osiedla, to nie zdawały sobie sprawy o istnieniu na tym terenie takich perełek architektury jak XIX-wieczne kamienice zdobione bogatą ornamentyką, dawna Brama Oławska, pałac Webskich, czyli gmach dzisiejszego Muzeum Etnograficznego.

Kolejne zjawisko, które może świadczyć o reprodukcji uboższego kapitału kulturowego przez dzieci przebywające na podwórkach Przedmieścia Oławskiego, to brak zainteresowania dbaniem o własne, najbliższe środowisko. W badanych przestrzeniach panował brud i nieporządek. Otoczenie było zaniedbane i często zdewastowane. W czasie prowadzonych badań nie zaobserwowano działań, które byłyby podejmowane przez dorosłych i dzieci, a wyrażałyby troskę o te przestrzenie (np. sprzątania psich odchodów, śmieci, papierosów, uporządkowania przedmiotów znajdujących się tam) ani czynności mogących je upiększyć, takich jak nasadzenia zieleni. Można przypuszczać, że w przyszłości dzieci również nie będą interesowały się najbliższym otoczeniem i – co za tym idzie – nie będą angażowały się w jego zmianę. W ten sposób dzieci będą

przysposabiały się nie tyle do działania na rzecz ulepszenia swoich przetrze-
nieni życia, ile do powielania negatywnych zachowań przejawianych
przez społeczność, do której należą.

W celu szerszego wyjaśnienia mechanizmów reprodukcji kapitału
kulturowego zachodzących na podwórkach Przedmieścia Oławskiego
warto przytoczyć rozważania Tomasza Szlendaka dotyczące „błędne-
go koła odtwarzania klasy” i dziedziczenia pozycji społecznej w rodzinie
(2012, s. 235). Autor, po zanalizowaniu badań ruchliwości społecznej
w Polsce, stwierdził, że struktura społeczna w naszym kraju się usztyw-
nia, a także następuje wzrost dziedziczenia pozycji społecznych. Ten
proces dotyczy przede wszystkim dwóch skrajnych grup – warstw ma-
jątnych i warstw ubogich. Posiadanie majątku (tak samo jak jego brak)
jest mocno uzależnione od poziomu wykształcenia. Jak zaznaczył:

Najsilniej zatem dziedziczy się pozycje społeczne w rodzinach, z jed-
nej strony, najlepiej uposażonych przedsiębiorców, menedżerów z kla-
sy średniej oraz inteligencji nietechnicznej, z drugiej zaś wśród warstw
najbiedniejszych (2012, s. 235).

Ponadto ważne założenie związane z reprodukcją pozycji społecznej
stanowi przywołana przez Tomasza Szlendaka teza o dziedziczeniu bie-
dy nie tyle w sposób bezpośredni, ile w wyniku dziedziczenia wzorców
dotyczących wyższych aspiracji edukacyjnych. Oznacza to, że dzieci
wychowujące się w ubogich rodzinach będą ubogimi dorosłymi, ponie-
waż ich rodzice nie przejawiali motywacji do nauki, która współcześnie
jest uznawana za najbardziej znaczący czynnik wpływający na posiada-
nie dużych dochodów. Nietrudno domyślić się, że ubogich rodziców nie
stać na edukację dzieci, która umożliwiłaby im „wyrwanie się z zakłętego
kręgu ubóstwa” (Szlendak, 2012, s. 236). W tym kontekście niektóre ro-
dziny zamieszkujące badane podwórka Przedmieścia Oławskiego można
opisać przy pomocy mechanizmów dziedziczenia pozycji społecznej:

Niewykształceni, biedni rodzice, skoncentrowani na wielowymiarowym
przetrwaniu i w zgodzie z ukształtowanymi przez lata wartościami, nor-
mami, postawami, we współczesnej rzeczywistości rynkowej przekazują

dzieciom „nieadekwatny” kapitał kulturowy, z „nieadekwatnym” kapitałem językowym na czele (Szlendak, 2012, s. 236).

W ten sposób dzieci posługujące się nieuprawnionym językiem i nieuprawnionym kapitałem mają mniejsze szanse na dobre osiągnięcia edukacyjne już u progu rozpoczęcia kariery szkolnej. Mają też nikłe możliwości wyrwania się z ich środowiska wczesnego dzieciństwa.

W świetle zaprezentowanych dociekań warto nawiązać do badań Barbary Smolińskiej-Theiss nad dzieciństwem dzieci nowej klasy średniej w Polsce (2014, s. 281). Te badania stanowią nie tyle teoretyczne odniesienie do analizy sytuacji dzieci bawiących się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego, ile ukazują, w jak dużym stopniu szanse i możliwości rozwoju dzieci zależą od ich społecznej i kulturowej przynależności, uwidaczniającej przepaść istniejącą między szansami edukacyjnymi jednych i drugich. Barbara Smolińska-Theiss wykorzystała termin *dzieci wysokiej jakości*, opisujący rodzicielskie podejście do inwestowania w dziecko. Przywołane określenie nawiązuje do ponowoczesnego dzieciństwa zdominowanego przez wpływy rynku, dążenie do sukcesu i pogoń za pieniędzmi (Smolińska-Theiss, 2014, s. 224). Przeciwnieństwem *dzieci wysokiej jakości* są *dzieci niskiej jakości*, czyli takie, które nie mają możliwości skorzystania ze szczególnego wsparcia rodziny, a ich podstawowe potrzeby nie są zaspokajane. Można zatem wnioskować, że badane dzieci pochodzące z Przedmieścia Oławskiego stanowiły egzemplifikację tego drugiego pojęcia. Te dzieci na ogół nie miały kapitałów rodzinnych, które mogłyby służyć im do budowania wartościowych planów edukacyjnych i życiowych oraz pomóc w dążeniu do zdobywania istotnych kompetencji i wiedzy, gwarantujących dobrze płatną pracę i sukces zawodowy. Ich rodziny nie zapewniały im wysokiej jakości posiłków czy ubrań, zabawy. W kontekście koncepcji reprodukcji kapitałów Pierre’a Bourdieu można zatem wskazać, że dzieci pochodzące z badanych podwórek miały nierówne szanse dostępu do dóbr ekonomicznych, społecznych oraz kulturowych i tym samym były w dużej mierze pozbawione możliwości rozwoju i dobrej edukacji. Poprzez nierówną dystrybucję kapitału kulturowego te dzieci znajdowały się w gorszej sytuacji niż inne grupy społeczne. Miały ograniczone możliwości spędzania wolnego czasu – zazwyczaj determinowane

przestrzeniami podwórek – oraz ograniczony dostęp do dóbr intelektualnych i kulturowych, o którego poszerzenie nie dbali rodzice i opiekunowie pozostawiający dzieci na całe dnie w podwórkach. Na ogół nie miały sposobności kontaktu z kulturą wyższą, uczestnictwa w wyjazdach zagranicznych, nabycia kompetencji sportowych, muzycznych, językowych, podejmowania zaangażowania obywatelskiego i politycznego. Nie wyjeżdżały na kolonie ani obozy, swój czas spędzały przeważnie na podwórkach. Stąd ich szanse dostania się na dobre studia są nikłe. Można zatem przypuszczać, że większość z nich nie zmieni nadanego im miejsca w strukturze społecznej i powieli postawy swoich rodziców oraz opiekunów, ich nikłe aspiracje edukacyjne czy mało ambitne cele życiowe. Tego typu sytuacja dzieci (odznaczająca się mniejszymi możliwościami ekonomicznymi, edukacyjnymi czy organizowania wolnego czasu) jest przejawem doświadczania zmarginalizowania. Ponadto dzieci przebywające na podwórkach nie korzystały z różnego rodzaju dóbr kulturowych. Mogło to – z jednej strony – wynikać ze specyfiki podejmowanych przez nie aktywności, takich jak bieganie, gra w piłkę, zabawy ruchowe, które były determinowane specyfiką środowiska, a z drugiej – świadczyć o braku zainteresowania takimi formami spędzania wolnego czasu jak czytanie książek, gra na instrumentach, rozwijanie zainteresowania sztuką. Tak potwierdza się niski kapitał kulturowy młodych mieszkańców Przedmieścia Oławskiego.

Na reprodukcję kapitału kulturowego przez dzieci na badanych podwórkach wskazywały zatem czynniki takie jak negatywne nastawienie wobec grup wykluczonych społecznych, wyrażane przez posługiwanie się specyficznym językiem, niewielkie możliwości rozwoju, brak dbania o najbliższe otoczenie oraz brak jego poszanowania, a także brak wiedzy związanej z jego historią czy specyficzną architekturą. Wątki te warto pogłębić w dalszych badaniach w środowisku Przedmieścia Oławskiego.

8.4. EDUKACYJNY POTENCJAŁ PODWÓREK

W refleksji nad tym, czego nauczyły się dzieci przebywające na badanych podwórkach Przedmieścia Oławskiego, niewątpliwie należy zwrócić

uwagę na nabyte umiejętności umożliwiające dzieciom sprawne funkcjonowanie w tym środowisku. Ponadto warto podkreślić twórczy wymiar ich działań: dzieci stosowały taktyki, dzięki którym na swój sposób wykorzystywały panujący na podwórkach specyficzny porządek ustalany przez dorosłych. Jednak w świetle koncepcji taktyk w procesie uczenia się – zaproponowanym przez Krzysztofa Maliszewskiego (2011) – działania dzieci podejmowane na podwórkach nabierają odmiennego znaczenia. W nawiązaniu do specyfiki przestrzennej oraz społeczno-kulturowej badanych podwórek warto postawić pytanie o stwarzane w nich możliwości dla dziecięcego uczenia się w normatywnym wymiarze tego procesu.

Krzysztof Maliszewski podjął refleksję nad pedagogicznym sensem uczenia się. Autor normatywnemu ujęciu tego procesu przeciwstawił jego techniczny sens, który określił jako banalny i opisowy. Jak zauważył, dochodzi do „milczącego podmienienia” obu znaczeń, a w konsekwencji „przemieszczeniu ulega deskrypcja rzeczywistych praktyk społecznych i humanistycznego projektu” (Maliszewski, 2011, s. 35). Krzysztof Maliszewski postawił tezę o „zapaści miejsc jako generatorów myślenia, przeżycia i przemiany” (2011, s. 34). Jego zdaniem zanika przestrzeń refleksyjności, edukacji pełnej pasji i zainteresowań kulturowych, sprzyjająca transformacjom intelektualnym i emocjonalnym. Uniwersytety, kursy, wydawnictwa czy (tym bardziej) sytuacje z życia codziennego – poza nielicznymi wyjątkami – przestały być miejscami uczenia się w normatywnym wymiarze tego procesu (Maliszewski, 2011, s. 34). W rozumieniu autora sam fakt, że „cokolwiek w życiu robimy, coś się w nas zmienia, chociażby tylko ilościowo” nie jest równoznaczny z „autentycznym uczeniem się” (Maliszewski, 2011, s. 35). Uczeniem się nie jest zatem zapamiętywanie informacji czy utrwalające czynności. Są to przykłady technicznego wymiaru tego procesu. W opinii autora takie uczenie się jest jałowe, pozbawione autonomii, podmiotowości, refleksyjności, autozarządzania i wysiłku poznawczego, co trywializuje jego sens. W efekcie człowiek się nie zmienia, a sam proces jest pozbawiony „krytycznego dystansu do tego, co robimy i co nazywamy »uczeniem się«” (Maliszewski, 2011, s. 35). Aby uczenie się nabrało sensu, informacja w głębokim, pedagogicznym znaczeniu powinna być intrygująca, budzić niepokój lub nadzieję, odsyłać do innych źródeł (Maliszewski, 2011, s. 39). W lapidarnym

ujęciu: „Uczenie się to myślenie i przeżywanie tego, co warto pomyśleć i przeżyć”. Zależy ono od: „przebudzeń, zachwytów, pragnień i pasji”. Przestrzenie, które mu sprzyjają, to najczęściej „międzyprzestrzenie zakamarkowane”, miejsca wewnętrzne, które wymagają „nasłuchiwania, uważności i uśmiechu losu” (Maliszewski, 2011, s. 40).

W normatywnym ujęciu procesu uczenia się zaproponowanym przez Krzysztofa Maliszewskiego należy zaznaczyć, że sytuacje funkcjonowania i działania dzieci na podwórkach Przedmieścia Oławskiego miały niewiele wspólnego z „pasją poznawczą, kształtowaniem dojrzałości emocjonalnej, empatii, zdolności do głębokiego odnoszenia się do dziedzictwa kulturowego” (2011, s. 36). Można stwierdzić, że uczenie się dzieci na tych podwórkach przybrało inny – bardziej trywialny i techniczny – wymiar. Przede wszystkim polegało na zdobywaniu umiejętności umożliwiających dzieciom przetrwanie w ich środowisku wychowania, czyli tzw. *survival skills*. Dzieci nauczyły się samodzielnego poruszania się po podwórkach, dbania o siebie, wykorzystywania dostępnych miejsc i nadarzających się okazji do zabawy, radzenia sobie i nierobienia sobie krzywdy mimo braku opieki dorosłych. Były zatem samodzielne, umiejętnie organizowały sobie czas w najbliższym otoczeniu. Jednak w kontekście teorii reprodukcji kapitału kulturowego (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 135) te zachowania można interpretować odmiennie: dzieci nie tyle nauczyły się samodzielności sprzyjającej ich działaniu w najbliższym otoczeniu, ile nabyły umiejętności umożliwiających im sprawne funkcjonowanie w środowisku klasy społecznej, do której należały. Stąd można wnioskować, że przejawiane przez nie postawy samodzielności i radzenia sobie dzieci będą potrafiły wykorzystać jedynie w środowisku dobrze im znanym, w którym ich nabyły: na swoich osiedlowych podwórkach.

8.5. PODSUMOWANIE. OBSZARY I MOŻLIWOŚCI ZMIANY

W nawiązaniu do specyfiki środowiska badanych podwórek można stwierdzić, że stworzone na nich warunki tylko na pozór umożliwiały dzieciom swobodną zabawę na dworze, pozbawioną rodzicielskiej kontroli. W rzeczywistości nie sprzyjają one zmianie dziecięcej sytuacji na

lepszą – wyrwaniu się ze środowiska socjalizacyjnego, w którym dorastają. W tak nieuprzywilejowanej sytuacji społecznej i życiowej znajduje się wiele innych dzieci. Bożena Matyjas wskazała na dzieci wychowujące się w rodzinach, których członkowie doświadczają bezrobocia, biedy, ubóstwa, przemocy, niepełnosprawności, problemów alkoholowych. Autorka sformułowała kategorię „dzieciństwa w kryzysie”, przez którą opisała warunki zaburzonej socjalizacji w rodzinie. Jak zaznaczyła:

Dzieciństwo tych dzieci można określić jako dzieciństwo w kryzysie, gdyż zaburzone i zakłócone zostało normalne funkcjonowanie rodziny, naruszona została równowaga systemu rodzinnego, którego dzieci stanowią jeden z podsystemów (Matyjas, 2008, s. 10).

Konrad Miciukiewicz podkreślił rolę i znaczenie sztuki w transformowaniu codziennej rzeczywistości człowieka i jego najbliższego otoczenia. Działalność artystyczna tworzy krytyczne kontrprzestrzenie i „ekspresję różnicy” dla wytworów kapitalistycznych praktyk. Prace artystyczne kreują

[...] płaszczyznę dialogu pomiędzy dominującymi reprezentacjami przestrzeni a codziennie przeżywanymi, zakorzenionymi historycznie, zróżnicowanymi etnicznie i kulturowo przestrzeniami reprezentacji (Miciukiewicz, 2006, s. 224).

Taką funkcję mogą także pełnić kino alternatywne, kluby jazzowe bądź przedstawienia miasta w literaturze – sprzeczne z planami urbanistycznymi (Miciukiewicz, 2006, s. 224). Z kolei Kamila Kamińska zwróciła uwagę na komplementarność zadań edukacji i sztuki w budowaniu „szczęśliwych miast”, ich miejsc i przestrzeni. Jej zdaniem dostrzeżenie w miastach

[...] znaków, symboli, odniesień do innej rzeczywistości może pomóc nam budować je tak, by były szczęśliwe. To zadanie edukacyjne, a rolą sztuki jest uobecniać te symbole, przypominać nam o nich, wskazywać na nie, kiedy nie potrafimy już ich dostrzec (Kamińska, 2016, s. 235).

Strategie tych działań mogą być różne. Istotne, aby nawiązywały do lokalnego charakteru przestrzeni i miejsc oraz budowały ich związek z mieszkańcami:

Ważne jest, by się nań odważyć, zaś interwencje artystyczne zakorzenić w badaniach i wiedzy na temat lokalnej specyfiki, bogactwa historii, kultury lub natury uobecnionej w symbolach (Kamińska, 2016, s. 235).

Egzemplifikacjami tego typu interwencji artystycznych, zakorzenionych w środowisku lokalnym Przedmieścia Oławskiego, okazały się działania inicjowane przez grupę „artystycznych liderów”, umożliwiające dzieciom obcowanie ze sztuką. Dorośli podejmowali próby zmiany warunków dorastania dzieci oraz wyzwolenia ich od zastanego, destruktywnego podwórkowego porządku np. przez organizowanie warsztatów i wydarzeń artystycznych w przestrzeni Pracowni Komuny Paryskiej 45.

W kontekście specyfiki wykluczającego środowiska badanych podwórek Przedmieścia Oławskiego autorka niniejszej publikacji opowiada się za koniecznością elementarnej edukacji dzieci wspieranej działaniami artystycznymi.

Kamila Kamińska wskazała, że: „System szkolny, szczególnie ten segregacyjny [...], niewątpliwie reprodukuje nierówności społeczne” (2011, s. 69), lecz „[j]akkolwiek łatwo krytykować jest »system« i szkołę publiczną, to historia pokazuje, że dla niektórych środowisk była to jedyna szansa na edukację” (2011, s. 68). W nawiązaniu do krytycznych studiów nad systemem edukacji autorka podkreśliła także, że: „Uczenie się nie jest procesem łatwym, miłym i przyjemnym, szczególnie takie, które ma na celu transgresję (*hooks*) czy stworzenie krytycznego *conscienza* (*Freire*)” (Kamińska, 2011, s. 69–70). W odniesieniu do badań własnych należy przypuszczać, że dzieci na co dzień bawiące się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego nie zdawały sobie sprawy z nierównych szans i przegranej pozycji w wyścigu o lepsze życie. Były pozbawione wsparcia rodziców, perspektyw edukacyjnych, nie miały znaczącego kapitału społecznego i kulturowego. Posługiwały się nieuprawnionym językiem i nieuprawnionym kapitałem – w efekcie będą miały mniejsze szanse na dobre osiągnięcia edukacyjne już u progu rozpoczęcia kariery szkolnej.

Ponadto – jak zaznaczył Tomasz Szlendak:

[Nikt] tych dzieci z tego środowiska nie wyrwie z uwagi na brak środków na takie działania oraz panujące w naszym kraju przekonania i wartości okołorodzinne – rozbijanie rodzin, aby ratować dzieci od marginalizacji byłoby co najmniej barbarzyństwem (2012, s. 236).

Stąd można wnioskować, że edukacja jest często jedyną szansą na dostarczenie odmiennych perspektyw życia niż te doświadczane na co dzień przez badane dzieci. Trzeba je zatem edukować, do skutku uświadamiać im wartość i znaczenie wiedzy. Należy je motywować do dobrych osiągnięć szkolnych, stanowiących przepustkę do dobrego liceum, dobrych studiów i dobrego życia. Działaniem komplementarnym kształcenia jest pobudzanie do aktywności artystycznej – ubogacanie w zakresie doświadczeń sztuki i tym samym budowanie kapitału kulturowego.

Jako podsumowanie warto przytoczyć komentarz Kamili Kamińskiej, która zaznaczyła, że Banksy⁸¹

[...] tak jak wielu pedagogów społecznych, czy lewicowych ideologów stwierdza, że nie ma czegoś takiego jak równe szanse na starcie. W wyścigu szczurów nie tylko mamy różne szanse, mamy też inne warunki w trakcie biegu. Polityka redystrybucji dóbr, czy akcji afirmatywnych, parytetów i „punktów za pochodzenie” jest wyśmiewana przez neoliberalów. „Po co nam parytet? Babki dają radę!” – głos silnych kobiet... silnych, ok. a co ze słabymi? Zasady *social justice* (sprawiedliwości społecznej) nie są potrzebne tym, którzy mają wysoki kapitał społeczny, kulturowy czy ekonomiczny (Bourdieu) (Kamińska, Kucharska, 2014, s. 49).

Tego typu „przywileje” mogą jednak okazać się kluczowe w dążeniach do lepszego życia dzieci pochodzących z wykluczonych środowisk społecznych, których egzemplifikację niewątpliwie stanowią podwórka Przedmieścia Oławskiego opisywane w niniejszej pracy.

⁸¹ Brytyjski artysta street art.

ZAKOŃCZENIE

Dziecięce przestrzenie zabawy można badać z perspektywy różnych nauk i z wykorzystaniem odmiennych podejść badawczych. W ramach niniejszej pracy pogłębiono perspektywę pedagogiczną i kulturową. Ramy refleksji bazowały na kategoriach doświadczenia i na praktykach kulturowych.

Pierwszy główny problem badawczy zakładał dotarcie do dziecięcych doświadczeń przestrzeni i miejsc zabaw – bliskie przyjrzenie się zabawie, emocjom oraz konstruowanej wiedzy. Drugi problem – rozpatrywany z perspektywy dzieci i dorosłych – dotyczył kulturowych praktyk kształtowania podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw. Wyniki badań ukazały wielowymiarowość i różnorodność dziecięcych doświadczeń oraz wielowątkowość i złożoność kulturowych praktyk. Te wyniki można sprowadzić do następujących wniosków ukazujących główne zaobserwowane tendencje:

- 1. Badane podwórka tworzyły specyficzne społeczno-przestrzenne środowisko do rozwoju doświadczeń dzieci i kulturowych praktyk przejawianych przez mieszkańców.** Krajobraz badanej części Przedmieścia Oławskiego tworzyły ponure wnętrza podwórkowe, w większości pozbawione zieleni, otoczone zaniedbanymi i często zdewastowanymi kamienicami. W fizycznej przestrzeni podwórek panowały nieporządek i zaniedbanie. Całość wywiera nieprzyjemnie i przygnębiające wrażenie. Tego typu przestrzenie można zdefiniować jako *odspołeczne*, czyli niesprzyjające nawiązaniu

kontakty przez ich użytkowników, wymianie myśli między nimi czy podtrzymaniu rozmowy.

2. **Specyficzne przestrzenie oraz miejsca podwórek Przedmieścia Oławskiego stworzyły dzieciom możliwość zdobywania specyficznych doświadczeń zabawy** o trojakim charakterze: relacyjnym, przestrzennym i działaniowym. Zabawa wiązała się z różnorodnymi formami ruchu, odczuwaniem szerokiego spektrum emocji (zarówno negatywnych, jak i pozytywnych), nabywaniem określonej wiedzy, m.in. osobistej, umożliwiającej sprawne poruszanie się po podwórkach.
3. **Badania przyczyniły się do opracowania typologii kształtowania przestrzeni miejsc i zabaw przez dorosłych. Na badanych podwórkach przenikały się różnorodne – czasami przeciwstawne – sposoby działania dorosłych.** Przestrzeń podwórek, która na pierwszy rzut oka wydawała się zawłaszczona przez grupy dorosłych niewykazujące większego zaangażowania w kształtowanie dziecięcych przestrzeni i miejsc, w rzeczywistości była pełna napięć między jej użytkownikami – zdarzało się, że odmienne wyobrażenia na temat wykorzystywania tej przestrzeni przez dzieci były jawnie konfrontowane i zwalczane. Innymi słowy: z pozoru jednolitą rzeczywistość podwórek kształtowały dynamiczne relacje wzajemnej niechęci mieszkańców czy nadzieja, którą pokładali oni w możliwości przeprowadzenia zmiany.
4. **Kulturowe praktyki kształtowania podwórkowych przestrzeni oraz miejsc zabaw przez dzieci przyjęły specyficzną, ograniczoną postać.** Dzieci podporządkowane dorosłym zazwyczaj nie miały przyzwolenia na fizyczne modyfikacje podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw oraz nie mogły ani ich ulepszać, ani projektować. Przystosowywały podwórkowe przestrzenie i miejsca do swoich potrzeb nie tyle fizycznie, ile wyobraźniowo i symbolicznie. W czasie zabaw oswajały obce przestrzenie, nadawały im własne sensy i znaczenia.

5. **Chociaż społeczne środowisko badanych podwórek było bardzo zróżnicowane, to pozycja dzieci, czyli „słabego”, na ogół była nieuprzywilejowana.** Silniejszą pozycję na podwórkach oraz większą władzę mieli dorośli, regulujący rytm podwórkowego życia.
6. **Pomimo tego, że na podwórkach można było zaobserwować różnorodność sposobów działania „silnego” w stosunku do „słabego”, to najbardziej wyraźne były te działania, które podporządkowały dorosłym dzieci, uprzedmiotowiwały je i marginalizowały ich pozycję.** Na podwórkach przenikały się różnorodne sposoby działania: od wykluczania dzieci z przestrzeni podwórek, przez ich ignorowanie, po troskę o nie i próby zapewnienia im odpowiednich warunków do zabawy. Jednak na ogół dzieci były uprzedmiotowiane i lekceważone, a ich prawo do decydowania o sobie i własnym miejscu nie było uznawane – ani przez dorosłych użytkowników podwórek, ani przez oficjalne podmioty zarządzające i władające tymi przestrzeniami. W ten sposób podwórka zazwyczaj nie podlegały przekształceniom pod kątem potrzeb dzieci.
7. **Wyjątek od postępowania dorosłych podporządkowujących dzieci i marginalizujących ich pozycję stanowiły działania inicjowane przez grupy „konstruktywnych sceptyków” oraz „przyszłościowych innowatorów”, związane z adaptowaniem podwórkowych przestrzeni i miejsc zgodnie z dziecięcymi potrzebami, a także przedsięwzięcia „artystycznych liderów” umożliwiające dzieciom kontakt ze sztuką.** Tego typu działania można określić jako upodmiotowiające dzieci oraz wyzwalające je spod porządku narzucanego im przez „silnego”.
8. **Dzieci bawiące się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego stosowały różnorodne taktyki, nieustannie wykorzystywały nadarzające się okazje do zabawy i robienia żartów na obszarze innego.** Oznacza to, że chociaż stanowiły grupę podporządkowaną, to i tak znajdowały sposoby, aby twórczo poruszać się po narzucanym im porządku.

9. **Dzieci, pomimo nieuprzywilejowanej pozycji, każdorazowo konstruowały unikatową i oryginalną kulturę grup rówieśniczych, interpretującą zachowania dorosłych na swój sposób i negocjującą narzucane im sposoby użytkowania podwórek.** Na ogół czyniły to przez stosowanie podstępów, „kłusowanie” w przestrzeniach i miejscach podległych „silnemu”. Tym samym oddziaływały na kulturę tworzoną przez dorosłych.
10. **Konwenans obowiązujący na badanych podwórkach przybrał specyficzną formę daleką od przyjaznej i spokojnej koegzystencji mieszkańców.** Można go opisać jako – z jednej strony – współistnienie osób mających różnorodne wyobrażenia na temat dziecięcych przestrzeni i miejsc zabaw, a z drugiej – jako dominację grup mających największą władzę, zawłaszczających przestrzenie w aktywny i często wulgarny sposób. Taki konwenans umożliwiał dorosłym podejmowanie destruktywnych działań wobec dzieci bawiących się na podwórkach.

Dzięki krytycznemu namysłowi nad społeczno-kulturową rzeczywistością kryjącą się za badanymi doświadczeniami dzieci oraz kulturowymi praktykami kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw można było ukazać rozwojowy i edukacyjny potencjał podwórek. W nawiązaniu do pojęcia pozoru, a także w odniesieniu do teorii Pierre’a Bourdieu o reprodukcji kapitałów (Bourdieu, Passeron, 2006), badań Barbary Smolińskiej-Theiss (2014) o dzieciństwie dzieci klasy średniej oraz rozważań Krzysztofa Maliszewskiego (2011) o transformatywnym wymiarze uczenia się, można wskazać na następujące wnioski:

1. **Mimo dużego potencjału przestrzenie oraz miejsca badanych podwórek Przedmieścia Oławskiego stwarzały dzieciom zaledwie pozorne warunki do zabawy, odnoszące się do dwóch znaczących wymiarów: swobodnej zabawy dzieci na dworze oraz zabawy pozbawionej rodzicielskiego nadzoru.** Ta pozorność była związana ze specyfiką materialno-przestrzennego oraz społeczno-kulturowego środowiska badanych podwórek Przedmieścia Oławskiego.

2. **W nawiązaniu do specyfiki środowiska przestrzennego oraz społeczno-kulturowego badanych podwórek należy stwierdzić, że odznaczały się one zazwyczaj ubogim kapitałem kulturowym. Z tego powodu podwórka nie sprzyjały rozwojowi dzieci, lecz przyczyniały się do reprodukcji dostępnego, ubogiego kapitału.** Można zatem przypuszczać, że w przyszłości dzieci ani nie będą przejawiały zainteresowania najbliższym otoczeniem, ani angażowały się w jego zmianę.
3. **Dzieciństwo dzieci wychowujących się na Przedmieściu Oławskim skrajnie różniło się od dzieciństwa dzieci klasy średniej.** Między szansami edukacyjnymi i rozwojowymi jednych i drugich istniała przepaść.
4. **Dzieci na podwórkach Przedmieścia Oławskiego miały niewielkie szanse na rzeczywiste uczenie się, za sprawą którego ich szanse rozwojowe i życiowe mogłyby zmienić się na lepsze.** Dlatego tym dzieciom należy zapewnić elementarną edukację, pomagającą w osiąganiu sukcesów szkolnych, które mogą otworzyć im drogę do dobrych studiów i poprawy warunków życia oraz kontynuować działania umożliwiające kontakt ze sztuką, aby w ten sposób budować kapitał kulturowy.

Zastosowana jakościowa procedura badawcza pozwoliła na przyjrzenie się dziecięcym doświadczeniom przestrzeni i miejsc zabaw z perspektywy odmiennej niż oficjalna. Badania z dziećmi umożliwiły uzyskanie danych bezpośrednio od dzieci i tym samym zbliżyły autorkę do wiedzy często pozostającej poza zasięgiem i poznaniem dorosłych – wiedzy tworzonej przez kulturę dziecięcą i wewnątrz nich. Tak zaplanowane badania sprzyjały krytycznej refleksji nad możliwymi obszarami podporządkowania dzieci w ich przestrzeniach i miejscach zabaw, a także – nad obszarami ich wyzwolenia. Podały w wątpliwość zasadność przekonań dorosłych o niekompetencji dzieci do aktywnego i podmiotowego uczestniczenia w życiu społeczeństwa i państwa – przekonania na co dzień warunkujących myślenie o dziecku. Tym samym badania

podkreśliły uwikłanie dzieci w relacje władzy między „słabym” – czyli dziećmi, a „silnym” – czyli rodzicami, opiekunami, lokalnymi mieszkańcami, instytucjami oraz podmiotami sprawującymi oficjalny i nieoficjalny nadzór w podwórkowych przestrzeniach i miejscach. Pozwoliły także na usłyszenie oraz wysłuchanie głosu dzieci – na ogół ignorowanego i bagatelizowanego przez dorosłych. W ten sposób podjęto próbę „rozumienia i sprzeciwienia się lokalnym strukturom dominacji”, co jest specyficzne dla obranego interpretatywnego paradygmatu badań kulturowych (Denzin, Lincoln, 2009, s. 54).

Ponadto podwórka stworzyły pole do dyskusji i konfrontacji różnych wizji dziecka – ścierały się w nich i przenikały różnorodne sposoby działania dorosłych: zarówno te na rzecz dzieci, jak i te przeciwko nim. Trudno jednak było poszukiwać konstruktywnej dyskusji mieszkańców opartej na dialogu. Należy zatem podkreślić konieczność prowadzenia działań wspierających mieszkańców w dostrzeżeniu wzajemnych punktów widzenia i zrozumieniu swoich często odmiennych potrzeb. Tego typu funkcję mediatorów pełnili pracownicy spółki Wrocławskiej Rewitalizacji oraz Biura Festiwalowego IMPART 2016, organizujący różnorodne wydarzenia w przestrzeniach podwórek.

Osadzenie badań w konkretnej, lokalnej rzeczywistości społecznej Przedmieścia Oławskiego nadało im praktyczny charakter. Z jednej strony – badania mogą być użyteczne do działań pedagogicznych i społecznych podejmowanych przez lokalnych liderów, aktywistów i wolontariuszy, badaczy miasta, a także pracowników społecznych i nauczycieli dążących do zrozumienia społeczno-przestrzennego kontekstu osiedla. Z drugiej – mogą służyć jako punkty odniesienia dla badaczy eksplorujących środowiska o podobnej specyfice bądź poruszających adekwatną problematykę. Codzienne sytuacje oraz przeszkody doświadczane przez mieszkańców angażujących się w kształtowanie przestrzeni podwórek na rzecz dzieci mogą się okazać egzemplifikacjami problemów i zagadnień istotnych z perspektywy organizacji, działaczy, aktywistów i animatorów pracujących w trudnych środowiskach z nieuprzywilejowanymi grupami społecznymi. Również rozpoznane dziecięce doświadczenia kształtowania podwórkowych przestrzeni i miejsc zabaw to ważne punkty odniesienia dla praktyków włączających dzieci w prowadzone działania.

Badania mogą również znaleźć zastosowanie w rozwoju rekreacyjnego sektora gospodarki. Rozpoznanie sposobów kształtowania i użytkowania zewnętrznych przestrzeni oraz miejsc zabaw – uwzględniające dziecięcy punkt widzenia – wraz z próbą krytycznej refleksji nad tymi procesami to istotny wkład w projektowanie nowych, lepszych rozwiązań.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk-Arns, G., Dudek, J., Grotowska, E., Wiatrzyk, K., Wojdylak, P. (2013a). *Przedmieście Oławskie. Analizy do Masterplanu*. http://www.slideshare.net/Wroclawska_Rewitalizacja/masterplan-analizy [12.02.2020].
- Adamczyk-Arns, G., Dudek, J., Grotowska, E., Wiatrzyk, K., Wojdylak, P. (2013b). *Przedmieście Oławskie. Masterplan*. http://www.slideshare.net/Wroclawska_Rewitalizacja/przedmiecie-oawskie-masterplan [12.02.2020]
- Adamczyk-Arns, G., Górka, P., Wojdylak, P. (2015). *Nabrzeża Oławy. Między mostami Oławskim i Rakowieckim. Masterplan*. http://www.slideshare.net/Wroclawska_Rewitalizacja/masterplan-nabrzea-oawy [12.02.2020].
- American Academy of Pediatrics. (2011). Media Use by Children Younger than 2 Years. *Pediatrics*, 128(5), 1–6. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753> [12.02.2020].
- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Arcimowicz, J. (2011). Dzieci i ryby głosu nie mają? Dziecięce skargi i listy kierowane do rzecznika Praw dziecka. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa* (ss. 11–49). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Ariés, P. (2010). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u* (tłum. M. Ochab). Warszawa: Aletheia.
- Atkins, L., Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. Londyn: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473957602> [12.02.2020].
- Augé, M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności* (tłum. R. Chymkowski). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.

- Barber, B. R. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli* (tłum. H. Jankowska). Warszawa: Wydaw. Literackie Muza.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności* (tłum. M. Żakowski). Warszawa: Sic!
- Bąk, A., Leśny, A., Palamer-Kabacińska, E. (red.). (2014). *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.
- Bednorz, B. (2013). Świątynie mniejszości wyznaniowych na Przedmieściu Oławskim. W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 91–105). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Beltzig, G. (2001). *Księga placów zabaw* (tłum. A. Wiktorska-Święcka). Wrocław: Studio Wydawniczo-Typograficzne „Typoscript”.
- Bhattacharya, S., Cummings, H., Gilmore, J. (2003). *Universal Playgrounds. Integrating All Children Through Play*. Maryland: University of Maryland.
- Bieniek, M. (2016). Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie. W: Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie (ss. 44–49). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Blades, R., Gill, Ch. (2010). *Evaluation of Play England. A Summary of years one to four*. Londyn: National Children's Bureau. <http://www.playengland.net/wp-content/uploads/2015/09/1004-play-england-evaluation.pdf> [12.02.2020].
- Blauvelt, A. (2003). *Strangely Familiar. Design and Everyday Life*. W: A. Blauvelt (red.), *Strangely Familiar. Design and Everyday Life* (ss. 14–37). Minnesota: Walker Art Center.
- Błaszak, E., Wollny, Z. (2016). Tęcza. W: Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie (ss. 100–103). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Błaszczyk, M., Kłopot, S.W., Kozdraś G. (red.). (2010). *Problemy społeczne w przestrzeni Wrocławia. Wrocławska Diagnoza Społeczna, 1*. Warszawa: Wydaw. Naukowe Scholar. http://www.mops.wroclaw.pl/uploaded/wrocławska%20diagnoza/tom%201_Problemy%20spo%20%82eczne%20w%20przestrzeni%20Wroc%20%82awia.pdf [12.02.2020].

- Bogdanowicz, Z. (1990). *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*. Warszawa: WSiP.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. W: J.G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education* (ss. 241–258). Nowy Jork – Westport – Connecticut – Londyn: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (tłum. E. Neyman). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Brett, A., Robin, C., Provenzo, F. (1993). *The Complete Playground Book*. Nowy Jork: Syracuse University Press.
- Brown, F., Patte, M., (2013). *Rethinking Children's Play*. Londyn: Bloomsbury Academic.
- Bruder, M. (2013). Teatry Przedmieścia Oławskiego. W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 170–178). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (tłum. B. Mroziak). Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2012). Miejsca dziecięce. W: M. Krajewski (red.), *Niewidzialne miasto* (ss. 25–45). Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). Partycypacja publiczna dzieci. *Analizy i opinie*, [nr specjalny] 4. Instytut Spraw Publicznych. https://www.academia.edu/34660920/partycypacja_publiczna_dzieci_pdf [12.02.2020].
- Buczyńska-Garewicz, H. (2006). *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas.
- Burr, R. (2008). Prawa dzieci. Polityka międzynarodowa a codzienna praktyka. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (tłum. M. Kościelniak) (ss. 199–217). Kraków: WAM.
- Burszta, W. (2010). Samotność w świecie nadmiaru. Przedmowa do wydania polskiego. W: M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności* (tłum. R. Chymkowski) (ss. VII–XV). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Certeau, M. de (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Certeau, M. de (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* (tłum. K. Thiel-Jańczuk). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Certeau, M. de, Giard, L., Mayol, P. (2011). *Wynaleźć codzienność. 2. Mieszkać, gotować* (tłum. K. Thiel-Jańczuk). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Christensen, P., James, A. (2003a). Introduction. Researching Children and Childhood. Cultures of Communication. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (ss. 1–8). Londyn – Nowy Jork: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Christensen, P., James, A. (2003b). Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (ss. 160–178). Londyn – Nowy Jork: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Cichoński, P., Skorna, B., Herma-Lempart, K., Jędrzak, F. (2013). Od „trójkąta bermudzkiego” do Angel Wings. W: H. Okólska, H. Górska, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 237–244). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Cieślowski, J. (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Clark, A. (2005). *Spaces to Play. More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. Londyn: National Children's Bureau.
- Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. Londyn: National Children's Bureau.
- Cohen, D. (2009). *The Development of Play*, 3rd edition. Nowy Jork: Routledge.
- Coninck-Smith, N. de (1990). Where Should Children Play? City Planning seen from Knee-Height. Copenhagen 1870 to 1920. *Children's Environments Quarterly*, 7(4), 54–61.
- Cooper, M. (2006). *Street Play*. [s.l.]: From Here to Fame.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. California: Sage Publication.
- Coupland, D. (1999). *Pokolenie X. Opowieści na czasy przyspieszającej kultury* (tłum. J. Rybicki). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Cross, G. (2015). Play, Games and Toys. W: P. S. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (ss. 267–282). Londyn – Nowy Jork: Routledge.
- Cunningham, H. (2006). *The Invention of Childhood*. Londyn: BBC Books.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2010). Ewolucja placu zabaw. Koncepcja przestrzeni zabaw dla dzieci w Europie i Stanach Zjednoczonych, *Przestrzeń i Forma*, 13.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Danilewicz, W. (2016). Doświadczenia miejsca w przestrzeni globalnej – perspektywa pedagogiczna. *Pedagogika Społeczna*, 59(1).
- deMause, L. (1974). *The History of Childhood*. Nowy Jork: Harper and Row.
- deMause, L. (2002). *The Emotional Life of Nations*. Nowy Jork: The Other Press.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych (ss. 19–62) (tłum. K. Podemski). W: N.K. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Dewey, J. (1930). *Szkola i dziecko* (tłum. H. Błęszyńska). Warszawa: E. Wende i S-ka.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania* (tłum. Z. Bastgen). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dijk, T. van (2001). *Dyskurs jako struktura i proces* (tłum. G. Grochowski). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Dunin-Wąsowicz, M. (1990). Przedmowa. W: Z. Bogdanowicz, *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli* (ss. 5–12). Warszawa: WSiP.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (ss. 63–82). Warszawa: WSP ZNP.
- Dymara, B. (2010). Poszukiwanie nowych znaczeń i kontekstów przestrzeni zabawy. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym* (ss. 19–38). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dziewiecka, E. (2013). Wrocławski Trzonolinowiec – nowatorski pomysł czy nieudany eksperyment? W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 233–236). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Eder, D. (1995). Gender Play. Girls and Boys at School by Barrie Thorne. Review. *Social Forces*, 73(3), 1139. <https://doi.org/10.1093/sf/73.3.1139> [12.02.2020].
- Eriksen, A. (1985). *Playground Design. Outdoor Environments for Learning and Development*. Nowy Jork: Van Nostrand Reinhold Company.
- Eysymontt, R. (2013). Przedmieście Oławskie do połowy XIX wieku. W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 16–25). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Farson, R. (2000). Polityka dzieciństwa (tłum. M. Gede). W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie* (ss. 21–43). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Fass, P. S. (red.). (2015). *The Routledge History of Childhood in the Western World*. Londyn – Nowy Jork: Routledge.
- Ferenz, K. (1998). Jak bawią się dzieci na podwórku? Wrocław 2000 plus – *Studia nad strategią miasta*, 7(25), 18–22.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (tłum. T. Komen-dant). Warszawa: Aletheia.
- Frank, K., Petersen, P. (2002). *Historic Preservation in the USA*. Nowy Jork: Springer.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Opressed*. Nowy Jork – Londyn – New Delhi – Sydney: Bloomsbury.
- Fromm, E. (1978). *Ucieczka od wolności* (tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski). Warszawa: Czytelnik.
- Frost, J. L. (2006). *The Dissolution of Children's Outdoor Play. Causes and Consequences*. [Prezentacja podczas forum: The Value of Play. A Forum on Risk, Recreation and Children's Health]. <http://www.balticstreetadventureplay.co.uk/sites/default/files/content-files/joefrostthedissolutionofchildrensoutdoorplaycausesconseques.pdf> [12.02.2020].
- Frost, J. L. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments. Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. Nowy Jork: Routledge.
- Fukuyama, F. (2000). Globalizacja bez końca. *Gazeta Wyborcza*, 25–26 listopada, 23.
- Gaj, M., Kamińska, K. (2010). Miasto – nowe pogranicze. Wyzwania dla krytycznej pedagogiki miejsca. W: K. Kamińska (red.), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni* (ss. 103–111). Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”.
- Gajdek, A. (2016). *Problematyka kształtowania terenów gier i zabaw dla dzieci*. Rzeszów: Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Garbula, J. M., Kowalik-Ołubińska, M. (2012). Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 25–34. DOI: [10.34767/PP.2012.01.02](https://doi.org/10.34767/PP.2012.01.02) [12.02.2020].
- Gawlicz, K., Rohrborn, B. (2013). *Edukacja przedszkolna. Pytanie o edukację i demokrację*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje* (tłum. M. M. Piechaczek). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giard, L. (2008). Dzieje pewnych badań. W: M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* (tłum. K. Thiel-Jańczuk) (ss. XI–XXX). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w późnej nowoczesności* (tłum. A. Szulżycka). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Gill, T. (2007). *No Fear. Growing up in a Risk Averse Society*. Londyn: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Góra, P. (2005). Sto lat teorii ruchów Browna. *Foton*, 91, 12–17. <http://www.foton.if.uj.edu.pl/documents/12579485/0a33a18c-de78-41a3-b238-4e0c89b-b75e0> [12.02.2020].
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2014). Organizacja procesu uczenia się starszych przedszkolaków w różnych formach działalności przedszkola. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu?* (ss. 77–93). Kraków: CEBP.
- Gulczyńska, A. (2013). *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź: Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gutman, M. (2015). The Physical Spaces of Childhood. W: P. S. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (ss. 249–266). Londyn – Nowy Jork: Routledge.
- Hall, E. T. (2009). *Ukryty wymiar* (tłum. T. Hołówka). Warszawa: Wydaw. Literackie Muza.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Play. A Developmental Study*. Nowy Jork: John Wiley & Sons Inc.
- Herzfeld, M. (2004). *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie* (tłum. M. M. Piechaczek). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hughes, B. (1996). *Play Environments. A Question of Quality*. Londyn: PLAYLINK.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Czytelnik.
- Humm, M. (1993). *Słownik teorii feminizmu* (tłum. B. Umińska, J. Mikos). Warszawa: Semper.
- Jałowiecki, B. (2010). *Spółeczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa: Wydaw. Naukowe Scholar.
- Jałowiecki, B. (2012). *Czytanie przestrzeni*. Kraków – Rzeszów – Zamość: Konsorcjum Akademickie.

- Jałowiecki, B., Szczepański, M. S. (2010). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydaw. Naukowe Scholar.
- James, A., James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-0-230-21427-9 [12.02.2020].
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Janik, A. (2015a). Emocje w badaniach nad dzieciństwem. *Studia z socjologii dzieciństwa i socjologii emocji. Przegląd Pedagogiczny*, 2, 195–215. DOI: [10.34767/PP.2015.02.11](https://doi.org/10.34767/PP.2015.02.11) [12.02.2020].
- Janik, A. (2015b). Współczesne ujęcia zabawy dzieci. W stronę naturalnych przestrzeni zabaw. W: J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się* (ss. 209–224). Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”.
- Janik, A. (2015c). Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(31), 132–142.
- Janik, A. (2016). Inna. Społeczno-kulturowe konstrukty macierzyństwa na przykładzie narracji Romki mieszkającej Polsce. W: M. Przyszmont-Ciesielska (red.), *Macierzyństwo unplugged w badaniach inspirowanych sztuką* (ss. 127–147). Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”.
- Janik, A. (2017). Warunki do zabawy na Przygodowym Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(38), 145–153.
- Janik, A. (2020). The Situation of Children in the Spaces of Selected Metropolitan Courtyards in the Context of Pierre Bourdieu's Concept of Reproducing Cultural Capital, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 29, 211–235. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.10> [12.02.2020].
- Janik, A. (w druku). Między wolnością a podporządkowaniem – (pozorne) możliwości dziecięcej zabawy w wybranych podwórkach Przedmieścia Oławskiego we Wrocławiu. W: E. Kochanowska (red.), *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jenks, Ch. (1982). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Londyn: Batsford Academic and Educational.
- Jenks, Ch. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (tłum. M. Kościelniak) (ss. 111–134). Kraków: WAM.

- Kalinowska, E. (2001). Analiza treści jako technika badawcza. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 2, 15–31.
- Kalinowska, L., Sawicka, J. (2016). Agora. W: Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie (ss. 108–109). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Kamińska, K. (2011). O miejscach bezpiecznych w edukacji. W: K. Kokot, A. Ładyżyński (red.), *Dom. Perspektywy i znaczenia* (ss. 59–71). Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”.
- Kamińska, K. (2016). Artefakty i symbole w przestrzeni miejskiej jako problem badawczy, zadanie edukacyjne i pretekst do animacji kultury. *Studia Pedagogiczne*, 69, 223–238.
- Kamińska, K., Iwanowski, K., (2010). Street art jako medium edukacyjne. W: K. Kamińska (red.), *Miejskie wojny. Dyskursy przestrzeni* (ss. 121–138). Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”.
- Kapica, G. (2006). Zabawa. Jest w niej ukryty skarb. Aktualne konteksty edukacyjne. W: S. Włoch, *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce* (ss. 73–83). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2011). *Podstawy pedagogiki przed-szkolnej z metodyką*. Kraków: Akademia Ignatianum, WAM.
- Karczmarzyk, M. (2012). Prawo dziecka do „głosu” w przestrzeni społecznej. Rysowanie jako proces emancypacyjny. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(17), 116–122.
- Kehily, M. J. (2008). Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (ss. 15–42). Kraków: WAM.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking Children and Research. Attitudes in Contemporary Society*. Londyn, Nowy Jork: Continuum International Publishing Group.
- Key, E. (2005). *Stulecie dziecka* (tłum. I. Moszczeńska). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- King, N.R. (1979). Play. The Kindergartners’ Perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2), 80–87.
- Klein, N. (2014). *No logo. Bez przestrzeni, bez wyboru, bez pracy*. Warszawa: Wydaw. Literackie Muza.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Klus-Stańska, D. (2004a). Wstęp. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń* (ss. 7–14). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2004b). *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń* (ss. 15–38). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (ss. 25–78). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2010). Infantyлизujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani”. *Kultura i Edukacja*, 2(76), 17–31.
- Klus-Stańska, D. (2013). Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację, *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 4(64), 71–90.
- Klus-Stańska, D. (2015a). Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 11(3), 7–22.
- Klus-Stańska, D. (2015b). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, 68, 15–32.
- Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju. Kontrowersja czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38, 7–20.
- Kłopot, S.W., Kozdraś, G., Pluta, J., Trojanowski, P. (2014). Raport z badań socjologicznych nad mieszkańcami miasta. *Wrocławska Diagnoza Społeczna*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, Urząd Miasta Wrocławia. http://f-as.pl/wp-content/uploads/2017/09/diagnoza_wro_2014_raport_konco-wy_um.pdf [12.02.2020].
- Koczanowicz, L. (2005). *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencjonalne*. Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Koczanowicz, L. (2011). Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny* (ss. 35–42). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Komorowska, A. (b.d.). *Naturalny plac zabaw*. Rozmowa z Anną Komorowską. (Pracownia k.). <http://ulicaekologiczna.pl/zdrowy-styl-zycia/naturalne-place-zabaw/> [21.10.2016].
- Komorowska, A. (2013). Przygodowe place zabaw. Cz. 1. Zabawa śmieciami. *Zieleń Miejska*, 4, 18–20.
- Komorowska, A. (2017). *Ścieżka bosych stóp. Trzy drogi do naturalnych placów zabaw*. Kraków: Pracownia k.
- Konwencja o prawach dziecka (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.). <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> [12.02.2020].
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko*. Internat. Kolonie. Dom sierot. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kosmala, M. (1979). Projektowanie placów zabaw a teoretyczne koncepcje zabawy. *Miasto*, 10, 23–27.
- Kosmala, M. (2008). *Jak stworzyć bezpieczne miejsce zabaw dziecięcych? Poradnik*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.
- Kotkowski, M. (2013). Powódź 1903 roku na Przedmieściu Oławskim i w okolicach. W: H. Okólska, H. Górska, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 35–49). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Kowalczuk-Wałędziak, M. (2011). Interdyscyplinarność w pedagogicznych badaniach wyjaśniających i weryfikacyjnych. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny* (ss. 79–89). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowska, A. (2011). Nowy plac zabaw zbudowali ze starych palet. *Wyborcza.pl*. Warszawa, 13 października. https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,34903,10460975,Nowy_plac_zabaw_zbudowali_ze_starych_palet.html [12.02.2020].
- Kozdraś, G. (2011). Między domem a miastem. Podbój i zawłaszczanie przestrzeni publicznych przez subkultury młodzieżowe. *Forum Socjologiczne*, 2, 89–105.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Makmed.
- Kucharska, A., Kamińska, K. (2014). Społeczny wymiar street artu. W: K. Kamińska (red.), *Sztuka mojej ulicy. Społeczny wymiar street artu* (ss. 45–50). Wrocław: Wydaw. Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej.

- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów* (tłum. A. Dziuban). Warszawa: PWN.
- Lewicka, M. (2014). Miejsce. W: M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci* (ss. 227–229). Warszawa: Wydaw. Naukowe Scholar.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury* (tłum. A. Rogozińska). Warszawa: Relacja.
- Łaciak, B. (1998). *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Łaciak, B. (2003). Wizerunek dziecka w reklamie telewizyjnej. W: B. Łaciak (red.), *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej* (ss. 141–165). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Łaciak, B. (2011a). Wstęp. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa* (ss. 7–10). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Łaciak, B. (2011b). Komercyjne przemiany współczesnego dzieciństwa. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa* (ss. 77–112). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Łagiewski, M. (2013). Wstęp. W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 7–8). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Łuczyńska, B. (2002). *Fenomen Henryka Jordana*. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maliszewski, K. (2011). Implozja przestrzeni uczenia się. *Edukacja Dorosłych*, 2, 33–41.
- Marano, H. (2008). *A Nation of Wimps. The High Cost of Invasive Parenting*. Nowy Jork: Brodway Book.
- Matyjas, B. (2003). *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta (na przykładzie Pińczowa)*. Kielce: Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej.
- Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Matyjas, B. (2017). *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Difin.
- Mayall, B. (2010). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*. Barkshire: Open University Press.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji* (tłum. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński). Toruń: Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Melosik, Z. (2002). Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie. *Horyzonty Wychowania*, 3, 135–149.
- Mendel, M. (2006a). Wstęp. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (ss. 9–18). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mendel, M. (2006b). *Pedagogika miejsca*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (ss. 21–37). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Męczkowska, A. (2006). Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (ss. 38–51). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiedzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 6(2), 25–38.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia Pedagogiczne*, 68, 63–72.
- Michel, M. (2016). *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć* (tłum. D. Kozieł). Kraków: WAM.
- Miciukiewicz, K. (2006). Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprzestrzeni miejsc. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (ss. 209–238). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mills, J., Mills, R. (red.) (2000). *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*. Londyn: Routledge Falmer.
- Moore, R. C. (2014). *Nature Play & Learning Spaces. Creating and Managing Places Where Children Engage With Nature. National Guidelines*. National Wildlife Federation and Natural Learning Initiative. http://natureplayandlearning-places.org/wp-content/uploads/2014/10/Nature-Play-Learning-places_v1.3_Oct15.pdf [12.02.2020].
- Muchacka, B., Suchanek, I. (2000). *Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Wydawnictwa Edukacyjne.
- Muszyński, F. M. (2013). Kościół bonifratrów pod wezwaniem Trójcy Świętej we Wrocławiu. Promień kontrreformacji na Przedmieściu Oławskim. W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 70–77). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.

- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nawratek, K. (2005). *Ideologie w przestrzeni. Próby demistyfikacji*. Kraków: Universitas.
- Nycz, E. (2001). *Dorastanie w przestrzeni społeczno-kulturowej miasta przemysłowego (studium socjologiczno-pedagogiczne)*. Opole: Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego.
- Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Ornacka, K. (2011). Społeczny fenomen dzieciństwa – na podstawie badań przeprowadzonych wśród dzieci. W: K. Frysztacki, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich* (ss. 7–28). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ostrowska, M. (1991). *Człowiek a rzeczywistość przestrzenna*. Szczecin: Autorska Oficyna Wydawnicza „Nauka i Życie”.
- Palamer-Kabacińska, E., Leśny, A. (red.). (2012). *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Parsons, A. (2011). *Young Children and Nature. Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness, And the Implications on Playground Design*. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute, State University.
- Pawłowska, K. (2008). Ogród sensoryczny. W: S. Bernat (red.), *Dźwięk w krajobrazie jako przedmiot badań interdyscyplinarnych* (ss. 143–152). Lublin: Instytut Nauk o Ziemi UMCS, Komisja Krajobrazu Kulturowego PTG.
- Penn, H. (2005). *Understanding Early Childhood. Issues and Controversies*. Maidenhead: Open University Press.
- Piaget, J. (1977). *Psychologia i epistemologia* (tłum. Z. Zakrzewska). Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Piaścik, J. (2016). Świetlik. W: Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie (ss. 98–99). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Play types. (2017). <http://gwealantops.org/content/uploads/2018/03/Play-types.pdf> [12.02.2020].

- Pollock, L. (1983). *Forgotten Children. Parent – Child Relations from 1500–1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popiołek, B., Chłosta-Sikorska, A., Gadocha, M. (red.). (2014). *Dzieciństwo*. Warszawa: DiG.
- Prout, A., James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. W: A. James, A. Prout (red.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (ss. 7–33). Londyn – Nowy Jork: Routledge.
- Puślecki, W. (2009). Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesnej edukacji. W: S. Włoch (red.), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia* (ss. 237–251). Opole: Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego.
- Qvortrup, J. (1993). Nine Theses about „Childhood as a Social Phenomenon”. W: *Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project*. Eurosocal Report, 47 (ss. 11–18). Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, J. (2003). Macroanalysis of Childhood. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (ss. 77–97). Londyn – Nowy Jork: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Ravichandran, P., de Bravo, B.F. (2010). *Children and Screen Time (Television, DVDs, Computer)*. Washington: National Research Centre for Women and Families.
- Roberts, H. (2003). Listening to Children: and Hearing Them. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (ss. 225–240). Londyn – Nowy Jork: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Romaszkan, N., Tymorek, M., Zubik, B. (2016). „To wam zniszcza”. O realizacji projektów artystycznych na podwórkach. W: Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie (ss. 36–41). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Rutkowska, I. (2016). Podwórko im. Wszystkich Mieszkańców. W: Wrocław – wejście od podwórza (ss. 88–91). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Rybicki, P. (1972). *Spółeczeństwo miejskie*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Ryszka, R. (2016). *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schönebeck, H. von (1994). *Antypedagogika w dialogu* (tłum. D. Sztobryn). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Schönebeck, H. von (1997). *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy* (tłum. E. Pastuszek, W. Żłobicki). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schwartz, D. (1997). *Culture and Power. The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM.
- Shackell, A., Butler, N., Doyle P., Ball, D. (2008). *Design for Play. A Guide to Creating Successful Play Spaces*. DCSF Publications. <http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Design-for-Play-a-guide-to-creating-successful-place-spaces.pdf> [12.02.2020].
- Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych* (tłum. J. Ostrowska). Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Skibińska, E. (2011). Miasto jako przestrzeń edukacyjna. *Edukacja Dorosłych*, 2, 19–31.
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydaw. APS.
- Smoluchowski, M. (1914). O fluktuacjach termodynamicznych i ruchach Browna. *Prace Matematyczno-Fizyczne*, 25, 187–263. <http://matwbn.icm.edu.pl/ksiazki/pmf/pmf25/pmf2517.pdf> [12.02.2020].
- Sommer, R. (1959). Studies in personal space. *Sociometry*, 22, 247–260.
- Stainton Rogers, W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (ss. 173–198). Kraków: WAM.
- Stelmach, R. (2013). Źródła do dziejów Przedmieścia Oławskiego zachowane w Archiwum Państwowym we Wrocławiu. W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 10–15). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Sulima, R. (2000). *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Sułkowski, B. (1984). *Zabawa. Studium socjologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe PWN.
- Sutton-Smith, (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Szafkowska, M. (2013), Dawny Pałac Webskich i jego mieszkańcy. W: H. Okólska, H. Górka, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 50–59). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2014). Esej o kulturze dziecięcej. *Studia Edukacyjne*, 32, 189–210.
- Szkudlarek, T. (1997). Miejsca, przemieszczenie, tożsamość. W: J. P. Hudzik, J. Miżińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne* (ss. 151–160). Lublin: Wydaw. UMCS.
- Szlendak, T. (2012). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydaw. „Śląsk”.
- Szuman, S. (1958). Z zagadnień rozwoju psychicznego. W: J. Pieter (red.), *Fragmety psychologii* (ss. 273–301). Katowice: Wydaw. „Śląsk”.
- Śliwowski, B. (1994). Wstęp do wydania polskiego. W: H. von Schönebeck, *Antypedagogika w dialogu* (tłum. D. Sztobryn) (ss. 11–16). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Theiss, W. (1992). *Dzieci syberyjskie*. Warszawa: Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Theiss, W. (1999). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Tomes, N. (1986). From Useful to Useless. The Changing Social Value of Children. *Reviews in American History*, 14(1), 50–54.
- Topińska, Z. (1985). Organizacyjne formy procesu kierowania rozwojem dzieci. W: M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* (ss. 167–204). Warszawa: WSiP.

- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce* (tłum. A. Morawińska). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- UNICEF. (2007). Child poverty in perspective. An overview of child well-being in rich countries. *Innocenti Report Card*, 7. UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja. <http://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf> [12.02.2020].
- UNICEF. (2013). Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza. *Innocenti Report Card*, 11, UNICEF Office of Research, Florencja. <https://unicef.pl/co-robimy/publikacje> [12.02.2020].
- Vance, B. (1976). *A Guide to the Development of the Adventure Playground*. Adventure Playground Association in America.
- Verenikina, I., Harris, P., Lysaght, P. (2003). Child's Play. Computer Games, Theories of Play and Children's Development. W: J. Wright, A. McDougall, J. Murnane (red.), CRPIT '03. *Proceedings of the International Federation for Information Processing Working Group 3.5 Open Conference on Young Children and Learning Technologies*, 34, July (ss. 99–106). Australian Computer Society.
- Walkerdine, V. (2008). Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (ss. 135–150). Kraków: WAM.
- Waller, T. (2009). Modern Childhood. Contemporary Theories and Children's lives. W: T. Waller (red.), *An Introduction to Early Childhood. A Multidisciplinary Approach* (ss. 27–46). Londyn: Sage.
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Waloszek, D. (2009). Socjopedagogiczny wymiar zabaw w edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania* (ss. 331–365). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ward, C. (1990). *The Child in the City*. Londyn: Architectural Press.
- What is an Adventure Playground? (1973). Londyn: National Playing Fields Association. <https://archive.org/details/WhatIsAnAdventurePlayground> [12.02.2020].
- Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*, 2nd edition. Londyn – Nowy Jork: Routledge.

- Wilson, S. (1984). The Myth of Motherhood a Myth. The Historical View of European Child-Rearing. *Social History*, 9(2), 181–198.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Włostowska, A. (2013). Usługi, warsztaty, przemysł ulicy Traugutta we Wrocławiu. W: H. Okólska, H. Górską, J. Wagner-Głowińska (red.), *Przedmieście Oławskie we Wrocławiu* (ss. 125–133). Wrocław: Muzeum Miejskie Wrocławia, Wydaw. GAJT.
- Wołoszyn, S. (1965). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe PWN.
- Wolszczak, K., Bryła, K., Kalita, D., Sterczewski, J. (2016). Pracownia przy Komuny Paryskiej 45. W: Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie (ss. 92–93). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Woodhead, M. (1998). Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji (tłum. M. Rączkowska). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing Developmental Psychology – Some First Steps. *Children & Society*, 13(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1999.tb00097.x> [12.02.2020].
- Woodhead, M. (2008). Przedmowa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (tłum. M. Kościelniak) (ss. 11–13). Kraków: WAM.
- Woodhead, M. (2009). Childhood Studies. Past, Present and Future. W: M. J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press.
- World report on violence and health. Summary. (2002). Geneva: World Health Organisation. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf [12.02.2020].
- Wrocław 2000 plus – Studia nad strategią miasta. (1998). 7(25).
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa* (tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner). Toruń: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wyness, M. G. (2000). *Contesting Childhood*. Londyn: Falmer Press.
- Yearley, D., Berliński, D. (2008). *Bezpieczny plac zabaw. Poradnik dla administratorów i właścicieli*. Warszawa: Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów.
- Zabawa. W: Encyklopedia PWN. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zabawa;3999635.html> [12.02.2020].

- Zabawa. W: Słownik Języka Polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zabawa.html> [12.02.2020].
- Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Nowy Jork: Basic Books.
- Ziental, K. (2016). Podwórze, czyli musi być jakieś życie na osiedlu. W: Wrocław – wejście od podwórza. Podsumowanie (ss. 14–17). Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART 2016. https://issuu.com/wroclaw2016/docs/wwop_2016_10_01 [12.02.2020].
- Zimbardo, P. (2013). Czy gwałt porządkuje świat? Relacje dobra i zła w kulturze współczesnej. [Wykład wygłoszony 12 października podczas Festiwalu DIA-LOG Wrocław w Teatrze Polskim we Wrocławiu].
- Znaniecki, F. (1938). Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1, 89–119. <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/21324> [12.02.2020].
- Zrównoważony rozwój. Powiązanie gospodarki, społeczeństwa i środowiska. Podsumowanie w języku polskim. (2008). Obserwacje OECD. <https://www.oecd.org/insights/41774398.pdf> [12.02.2020].
- Zwiernik, J. (2001). Różne wymiary dziecięcej codzienności. W: D. Waloszek (red.), *Nowe stulecie dziecka* (ss. 161–169). Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Zwiernik, J. (2007). Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice* (ss. 127–136). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Zwiernik, J. (2008). Wspieranie rozwoju dziecka, czyli kogo? W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji* (ss. 46–57). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zwiernik, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania* (ss. 401–420). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, 159–176. https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/182/1/Podejscie_mozaikowe.pdf [12.02.2020].

- Żłobicki, W. (2008). *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żłobicki, W. (2011). Pedagogia rozważania o granicach dyscyplin wiedzy. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny* (ss. 99–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żmichrowska, M. J. (2012). Działalność pedagogiczna Henryka Jordana (1842–1907). *Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne*, 18(2), 7–15.
- Żołędź-Strzelczyk, D. (2006). *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

NETOGRAFIA:

- Adventure Playgrounds: A Children's World in the City. <http://adventureplaygrounds.hampshire.edu/history.html> [12.02.2020].
- European Capitals of Culture. https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/actions/capitals-culture_en [12.02.2020].
- II Ogród Jordanowski. <http://www.ogrodjordanowski.pl/> [12.02.2020].
- International Play Association (IPA World). <http://ipaworld.org/> [12.02.2020].
- Miejscowe Plany Zagospodarowania Przestrzennego. <http://geoportal.wroclaw.pl/mpzp/> [12.02.2020].
- Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza. <http://www.ozkultura.pl/wpi-sy/86> [12.02.2020].
- Ogród Doświadczeń im. Stanisława Lema. <http://www.ogroddoswiadczen.pl> [12.02.2020].
- Plasticplus. <http://www.plasticplus.co.il> [12.02.2020].
- Play Scotland, the national expert in Play. <http://www.playscotland.org/> [12.02.2020].
- Play Wales. <http://www.playwales.org.uk> [12.02.2020].
- Pokaż Wasz Plac Zabaw. Podsumowanie badań Ośrodka Ewaluacji. <https://ewaluacja.eu/projekty/pokaz-wasz-plac-zabaw/> [12.02.2020].
- Rada Osiedla Przedmieścia Oławskiego. <http://osiedle.wroc.pl/index.php/przedmiescie-olawskie-samorzad/przedmiescie-olawskie-rada-osiedla> [12.02.2020].

ReBlok. Nowe spojrzenie na budownictwo wielorodzinne. <http://www.re-blok.pl> [12.02.2020].

SouleMama. <http://soulemama.typepad.com> [12.02.2020].

System Informacji Przestrzennej Wrocławia – Granice osiedli Wrocławia. <http://geoportal.wroclaw.pl/osiedla/> [12.02.2020].

The History of Adventure Play. <http://adventureplay.org.uk/history2.htm> [12.02.2020].

Welcome to the Home of British Adventure Play. <http://www.adventureplay.org.uk> [12.02.2020].

DOKUMENTY DOTYCZĄCE REWITALIZACJI PRZEDMIEŚCIA OŁAWSKIEGO

Gminny program opieki nad zabytkami na lata 2010–2013 (Uchwała Nr L/1468 /10/RMW z dnia 20 maja 2010 r.).

Program ochrony środowiska dla miasta Wrocławia na lata 2012–2015 (Uchwała nr XXXV/779/12/RMW z dnia 29 listopada 2012 r.).

Program opieki nad zabytkami województwa dolnośląskiego na lata 2015–2018. http://www.umwd.dolnyslask.pl/fileadmin/user_upload/Biuro_Prasowe/Grudzien_2014/Program_Zabytki.pdf [12.02.2020].

Strategia – Wrocław w perspektywie 2020 plus (Uchwała nr LIV/3250/06/RMW z dnia 6 lipca 2006 r.).

Wieloletni Plan Inwestycyjny na lata 2015–2019 (Uchwała nr VI/41/15RMW z dnia 15 stycznia 2015 r.).

Założenia polityki społeczno-gospodarczej Wrocławia na rok 2017 (Uchwała nr XXX/609/16/RMW z dnia 15 września 2016 r.).

ANEKSY

ANEKS 1. FIZYCZNE OTOCZENIE BADANYCH PODWÓREK

autorka fotografii: Agnieszka Janik

FOT.1.



FOT.2.



FOT. 3.



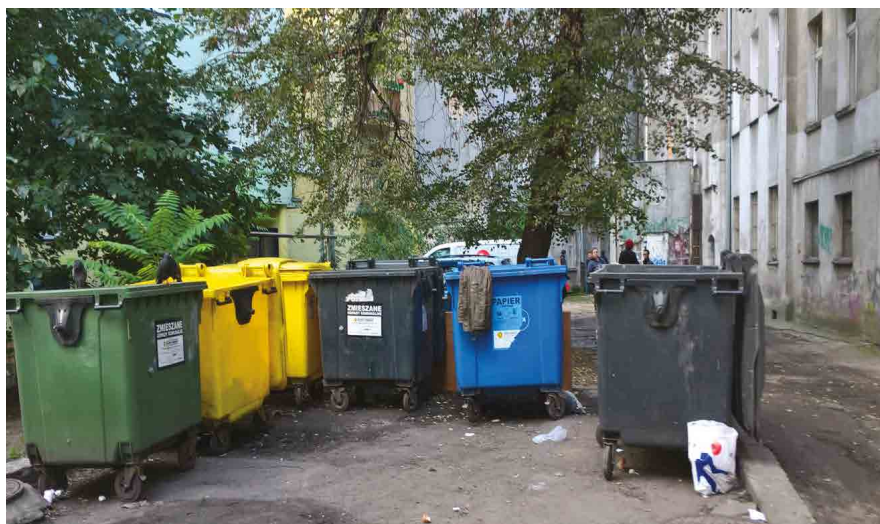
FOT. 4.



FOT. 5.



FOT. 6.



ANEKS 2. EGZEMPLIFIKACJE ZABAW DZIECI

autorka fotografii: Agnieszka Janik

FOT. 7.



FOT. 8.



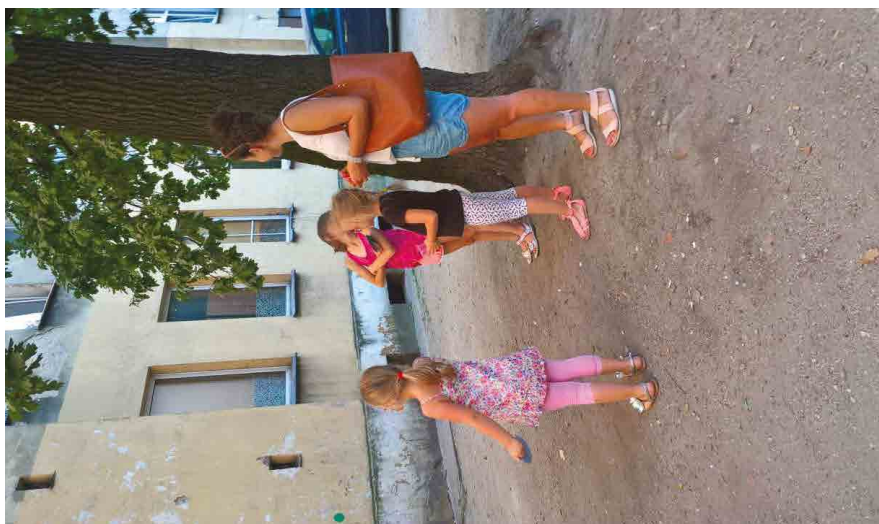
ANEKS 3. WYCIECZKI – FOTOGRAFICZNA DOKUMENTACJA PROWADZENIA BADAŃ Z DZIEĆMI Z WYKORZYSTANIEM ELEMENTÓW PODEJŚCIA MOZAIKOWEGO

autorka fotografii: Karolina Patrzalek

FOT.9.



FOT.10.



ANEKS 4. PRACA Z MANDALAMI – FOTOGRAFICZNA DOKUMENTACJA PROWADZENIA BADAŃ Z DZIEĆMI Z WYKORZYSTANIEM ELEMENTÓW PODEJŚCIA MOZAIKOWEGO

autor fotografii: Krzysztof Bryła

FOT.11.



FOT.12.



ANEKS 5. PRACA Z ALBUMAMI – FOTOGRAFICZNA DOKUMENTACJA PROWADZENIA BADAŃ Z DZIEĆMI Z WYKORZYSTANIEM ELEMENTÓW PODEJŚCIA MOZAIKOWEGO

autor fotografii: Krzysztof Bryła

FOT.13.



FOT.14.



FOT.15.



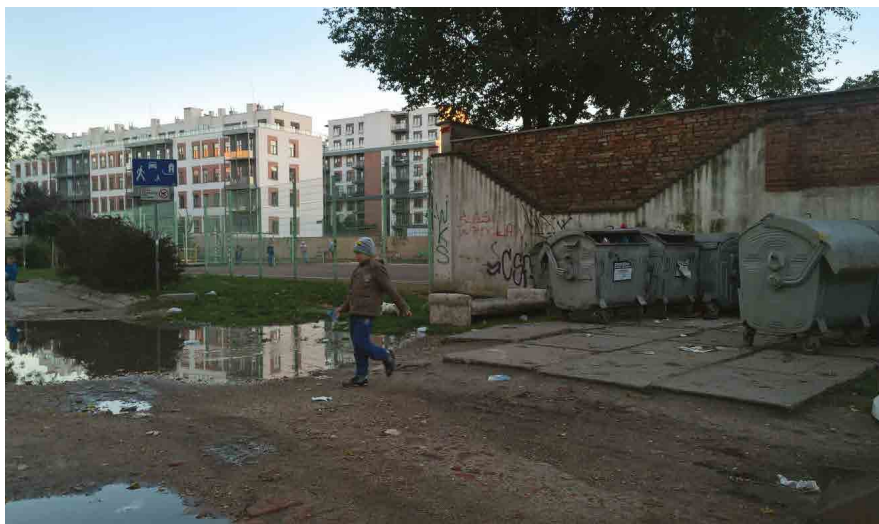
FOT.16.



ANEKS 6. EGZEMPLIFIKACJE ZDJĘĆ WYKONYWANYCH PRZEZ DZIECI DOTYCZĄCYCH LUBIANYCH PRZESTRZENI I MIEJSC ZABAW

autorzy fotografii: dzieci biorące udział w badaniu

FOT.17.



FOT.18.





Agnieszka Janik – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, nauczycielka języka angielskiego w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej. Zajmuje się działalnością badawczo-dydaktyczną w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz pracą edukacyjną z dziećmi pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk kulturowych. Realizowała wiele projektów edukacyjnych, animacyjnych i badawczych w zakresie edukacji międzykulturowej, przestrzeni zabaw oraz partycypacji dzieci. Członkini Stowarzyszenia

Edukacji Krytycznej. Stypendystka Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Współautorka pakietów metodycznych popularyzujących wiedzę pedagogiczną m.in. w ramach projektów: „Miasto Przyszłości. Laboratorium Wrocław” realizowanego z okazji obchodów Europejskiej Stolicy Wrocław 2016, a także „Światowy Wrocław – zrozumienie, tolerancja, szacunek” we współpracy z WCDN. Autorka polsko- i anglojęzycznych tekstów naukowych, w tym rozdziałów monografii.

Monografia stanowi kompendium wiedzy na temat dziecka, dzieciństwa, zabawy dzieci na podwórku i doświadczeń związanych z aktywnością w tej sferze. Znajdują się tutaj także rozważenia Autorki dotyczące możliwości zmiany sytuacji badanych dzieci na „lepszą”, korzystniejszą dla ich wychowania, socjalizacji i edukacji (uczenia się). [...] to wartościowe pedagogicznie, merytorycznie, metodologicznie i praktycznie opracowanie. Rekomenduję je dla teoretyków i praktyków wychowania, przedstawicieli animacji społeczno-kulturowej, pracowników socjalnych, wychowawców w placówkach środowiskowych, decydentów, samorządowców, studentów pedagogiki i innych nauk społecznych.

prof. dr hab. Bożena Matyjas