



Marek Siwicki

**Nowe
podwórka
współczesnego
dzieciństwa**



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

**Nowe
podwórka
współczesnego
dzieciństwa**

Pani Profesor Ewie Ogrodzkiej-Mazur

oraz

Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu

za cenne, inspirujące uwagi

i życzliwe wsparcie

– z serca dziękuję

Marek Siwicki

**Nowe
podwórka
współczesnego
dzieciństwa**



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
WARSZAWA 2021

Recenzenci

Prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Projekt okładki

Studio R Rafał Bielski

Redakcja

Magdalena Orczykowska

Korekta

Hanna Cieśla

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2021



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66879-32-4
e-book 978-83-66879-33-1

SPIS TREŚCI

Table of contents	9
Wstęp	13
Foreword	17
Wprowadzenie	21

CZĘŚĆ PIERWSZA

Rozdział 1

Dziecięce przestrzenie i miejsca	59
Dziecięce przestrzenie społeczne	60
Przestrzenie, gdzie (nie) chcą dzieci	66
Miejsce, pamięciomiejsce i nie-miejsce	69
Przestrzeń jako naukowa abstrakcja	75

Rozdział 2

Dziecko, dzieciństwo, dorośli	79
Czym jest dzieciństwo?	80
Obrazy ze słów dziecka	84
Dzieciństwo jako przymiotnik	90
Czas swobodny dziecka	104
Prawo dziecka do dzieciństwa	109

Rozdział 3

Badania i studia nad dzieciństwem	113
Odmiany refleksji i podejść	114
Perspektywa <i>childhood studies</i>	120
Wieloaspektowość dyskursu badawczego	122
Perspektywa psychologii rozwojowej	130
Stadialna koncepcja kształtowania tożsamości	138
Technologie do pary z dzieciństwem	142

CZĘŚĆ DRUGA**Rozdział 4**

Istota zabawy, gry i zabawki	151
Świat rzeczywistości symulowanej	152
Zabawa jako sytuacja wychowująca	154
Kluczowe funkcje i cechy zabawy	157
Jedność zabawy i zabawki	164
Zabawka i zabawa w enkulturacji	167

Rozdział 5

Wyjątkowość zabawy	177
Odmiany ryzykownej zabawy	178
Zabawa w rozwoju inteligencji	183
Zabawa według porządku i ładu	187
Swobodna zabawa nieustrukturyzowana	191

Rozdział 6

Koncepcje i teorie zabawy	197
Postrzeganie zabawy – ekstrakt	198
Dialektyczny charakter zabawy	200
Spójność zabawy z kulturą	209
Kiedy zabawa nie jest grą?	212
Instynkt ducha zabawy	214
Teorie zabawy w retrospektywie	218
Klasyczne i współczesne teorie zabawy	222

CZĘŚĆ TRZECIA**Rozdział 7**

Typy, zalety i wady podwórek	231
Co dla dzieci znaczy podwórko?	232
Podwórka tradycyjne	235
Podwórko jako „miejsce magiczne”	256
Między trzepakiem a komputerem	261

Rozdział 8

Racjonalność podwórka	271
Rola i znaczenie podwórka	272
Podwórkowy animator i wychowawca	276
(Z)rozumienie pedagogiki podwórkowej	278
Podwórko, ulica, streetworking	281
O wychowawczym znaczeniu podwórek	299

Rozdział 9

Różnorodność dziecięcych placów zabaw	309
Rytm „życiowy” placu zabaw	310
Cechy dobrego placu zabaw	316
Ogrodowe przestrzenie zabaw	324
Naturalny i przygodowy plac zabaw	326
Interaktywny i cyfrowy plac zabaw	329

Rozdział 10

Podwórka wirtualnych jaskiniowców	335
Rozumienie i sens medium	336
Online jako epizod w dziejach	342
Infrastruktura sieciowych społeczności.....	348
Relacje dziecka z otchłanią rzeczy	352
Specyfika zabawy i grania w sieci	358

Zakończenie

Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa	369
Conclusion	
New yards of contemporary childhood	379
Bibliografia	389
Spis fotografii	421

TABLE OF CONTENTS

Foreword	13
Introduction	21

PART ONE

Chapter 1	
Children's spaces and places	59
Children's social spaces	60
Spaces where children are (not) welcome	66
Place, memoryplace and no-place	69
Space as social abstraction	75

Chapter 2	
Child, childhood, adults	79
What is childhood?	80
Images from child's words	84
Childhood as adjective	90
Child's leisure time	104
Child's right to childhood	109

Chapter 3	
Research and studies on childhood	113
Types of reflections and approaches	114
The childhood studies perspectives	120
Multidimensionality of research discourse	122
The developmental psychology perspectives	130
The concept of stadial identity formation	138
Technologies to pair with childhood	142

PART TWO

Chapter 4

The importance of play, game and toy	151
The world of simulated reality	152
Play as educational situation	154
The key functions and properties of play	157
The unity of play and toy	164
Toy and play in enculturation	167

Chapter 5

The uniqueness of play	177
Types of risky play	178
Play in the development of intelligence	183
Play in order	187
Informal unstructured play	191

Chapter 6

The concepts and theories of play	197
Perception of play – extract	198
Dialectic nature of play	200
Cohesion between play and culture	209
When play is not a game?	212
Instinct of the spirit of play	214
Theories of play in retrospect	218
Classical and contemporary theories of play	222

PART THREE

Chapter 7

Types, advantages and disadvantages of yards	231
What does a yard mean for children?	232
Traditional yards	235
Yard as a “magical place”	256
Between the carpet hanger and the computer	261

Chapter 8	
Rationality of a yard	271
The role and importance of a yard	272
Yard animator and educator	276
Understanding yard pedagogy	278
Yard, street, streetworking	281
About educational significance of yards	299
Chapter 9	
Diversity of children's playgrounds	309
The "life" rhythm of a playground	310
The characteristics of a good playground	316
Garden play spaces	324
Natural and adventure playground	326
Interactive and digital playground	329
Chapter 10	
The playgrounds of virtual cavemen	335
Understanding and sense of a medium	336
Online as an episode in history	342
The infrastructure of network societies	348
Child's relationship with the abyss of things	352
The specificity of play and games in the net	358
Conclusion	
New yards of contemporary childhood	369
Bibliography	389
Table of figure	421

WSTĘP

Zabawa to przecież czynność naturalna – z natury się bierze – to i dzieciństwo bez niej nie istnieje. To wszak jego konstytutywny element! „Trzeba umieć się dobrze bawić w zwykły dzień, bo zwykły dzień wypada bardzo często” (Ohlsson, 2016, s. 68–69). Zatem: gdzie najczęściej bawią się dzieci? Czy na podwórku, które według Jolanty Zwiernik (2009a, s. 418) „(...) pozostało dla współczesnego dziecka ostatnim bastionem swobody i niezależności”? Czy bawią się i grają na „wirtualnym placu zabaw”, o którym pisze Mirosław Filiciak (2006)? I czy po to, by *Zabawić się na śmierć* – jak prowokuje Neil Postman (2006)? Jak w życiorysie każdego dziecka wybrzmiewa *Homo ludens* Johana Huizingi (1985)? A jak zabawie dziecka służy smartfon – zabawka i jednocześnie miejsce zabaw? Jak dzieciństwo spędzane w telefonie, który „urwał się” z kabla – jak piszą Roch Sulima (2007) czy Zygmunt Bauman (Bauman, Leoncini, 2018) – ma się do patyka, najpopularniejszej zabawki z dzieciństwa pokoleń?

Niby wiadomo – każdy wie, co się robi na podwórku. Jak można pytać o coś tak oczywistego? (Smolińska-Theiss, 1993, s. 167). Mimo to, a raczej dlatego, pytam: co dla dzieci – globalnych aktorów – znaczy podwórko i jaki spektakl z ich udziałem się tam toczy? Jakie są nowe podwórka i place dziecięcych zabaw współczesnego dzieciństwa? Co robią tam dzieci urodzone i wychowane wśród grzechotek i pluszaków, ale i mobilnych urządzeń ekranowych podłączonych do sieci? Jak funkcjonują w świecie globalnego podwórka za szkłem ekranowego urządzenia i czynnego non stop online, kiedy nikt nie woła: „Kolacja, do domu!”? Jakie były „tamte” podwórka? Podwórka, które były synonimem beztroskich zabaw z rówieśnikami. I czy jest możliwe, by te nowe stały się dla dzieci nie tylko metaforą szczęśliwego dzieciństwa? Odpowiedzi chcę szukać w przestrzeniach i miejscach zabaw dzieci urodzonych przed przełomem milenijnym, żyjących w atmosferze lokalności swojego – małego zwykle – podwórka, śmietnika i trzepaka, ale i dominującego wówczas medium, jakim były „Świat Młodych”, „Płomyczek” czy pedagogicznie znakomite programy i akcje Telewizji Dziewcząt i Chłopców. To niezwykle intrygujące dla pedagoga, badacza współczesnego dzieciństwa. Pytam więc w poszukiwaniu podwórkowego *nom de guerre*.

Moje spojrzenie na podwórko i zabawę to perspektywa pedagoga medialnego, społecznego i pedagoga kultury fizycznej. To spojrzenie na podwórko tradycyjne, na różnorodność placów zabaw i podwórka wirtualne za ekranami urządzeń cyfrowych. To spojrzenie w kontekście szkoły, która knebluje wolność uczniów, ale też nadopiekuńczości

i strachu rodziców, którzy prowadzą dzieci ku mglistej przyszłości i wymaginowanej karierze. To także spojrzenie na pokolenia dorosłych, którzy z nostalgią wracają do swojego beztroskiego dzieciństwa na podwórku ze śmietnikiem i trzepakiem i starają się (z różnym skutkiem), by to samo przeżywały ich dzieci. Podejmę próbę usytuowania podwórka w dynamicznych uwarunkowaniach dzieciństwa, przyjrzę się przemianom podwórka jako miejsca (nie-miejsca czy pamięciomiejsca) w przestrzeni: w różnorodnych przestrzeniach rozumianych również metaforycznie jako miejsca, w których dzieciństwo jawi się jako stricte szczęśliwe i wolne od trosk ale i, a priori, jako miejsce zdobywania umiejętności i nauki w atmosferze zabawy bez rodziców czy przeciwko rodzicom. Zabawy, która może przebiegać w atmosferze dionizyjskiej frenezji czy apollińskiego ładu. Wybrane do analizy obszary mają posłużyć dookreśleniu podwórka jako przestrzeni konstytuującej dzieciństwo jako dobrostan, jako pełnia – nie tylko metaforycznego szczęścia.

Kategoriąmi kluczowymi w mojej pracy są dziecko, dzieciństwo, zabawa oraz przestrzenie i miejsca, w których bawią się dzieci – podwórka, w tym „podwórka sieciowe”, „podwórka komputerowe”, ale też place zabaw, w tym – „wirtualne place zabaw”. Przyjmuję rzeczywistość zmieniającą się dynamicznie (po)nowoczesności, ale i perspektywę lat sześćdziesiątych. Przywołam *Retropię* (2018) Zygmunta Baumana oraz perspektywę Ireny Chmieleńskiej z jej *Pedagogiką podwórkową* (1963), książką pełną emocji oraz nostalgii do podwórek z tamtych lat. Fakty poddam analizie naukowej, by wyeksponować podwórko, które wydaje się być nie tylko zjawiskiem nostalgicznie i semantycznie osadzonym w dzieciństwie, ale też miejscem i zjawiskiem wartym stałej uwagi pedagogiki.

Podwórko jako miejsce i przestrzeń zabaw dzieci leży co prawda w kręgu zainteresowań pedagogów, socjologów czy psychologów, antropologów kulturowych i architektów krajobrazu, ale nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Wszystkich wiąże namysł twórczy nad znaczeniem przestrzeni podwórka w perspektywie dobra dziecka oraz dzieciństwa jako kategorii badawczej – dzieciństwa, które w swej wieloaspektowości realizuje się w określonych przestrzeniach i miejscach (i na podwórku) podczas zabawy. Przedstawiciele każdej z wymienionych dziedzin nauki „wnoszą na podwórko” i „wynoszą z niego” to, co dotyczy dziecka, jego potrzeb rozwojowych, społecznych czy zdrowotnych, a co jest istotne z racji specyfiki pedagogiki, socjologii, psychologii czy antropologii. Badania podwórek i bywających tam dzieci są jakby zaniedbywane. Istnieje więc potrzeba naukowego namysłu nad przestrzeniami i miejscami, jakimi są tradycyjne podwórka nazywane często „podwórkami z trzepakami”, by przez analogię aspirować do sensownego organizowania tych globalnych „sieciowych podwórek”. Aptekarskie ważenie: „podwórko z trzepakiem” czy „podwórko komputerowe” (bo za szybko urządzenia cyfrowego) to nie dylemat, to nie alternatywa, ale intelektualny archaizm, ludyczne gusła w opowieściach – wszak wiadomo, że w nadmiarze jedno i drugie szkodzi.

Kategoria dzieciństwa jest wielowarstwowa i podatna na rozmaite odczytania – znacznie bogatsze niż lokujące się w jej orbicie podwórko jako przestrzeń i miejsce

dziecięcej zabawy. Obfita w naukowe opisy jest kategoria zabawy, stąd przegląd jej kluczowych teorii, których subiektywne przywołanie pozwala dokonywać uporządkowania, ale i wodzi na pokuszenie nowych odczytań. Po to, by się przyjrzeć, poznać, ale i dokonać analizy dyskursu tekstowego z obrazów świata dziecka bawiącego się na podwórku. I to przesłanie wydaje się uniwersalne, bo odnosi się do oblicza przestrzeni i miejsca dziecięcej zabawy – gdziekolwiek by się ona realizowała. Podejmując temat, chcę szukać wskazówek do praktyki pedagogicznej, ale też inspiracji do nowych pól badawczych. Stąd pytanie o sens i znaczenie bawienia się w praktyce i teorii. O to, jakie są i jakie mogą być w przyszłości oblicza przestrzeni i miejsc dziecięcej zabawy. O to, jakie oblicza mają czy mogą mieć w przyszłości, ale i jakie może powinny być te realne i metaforyczne podwórka współczesnego dzieciństwa. Może to już podwórko hybrydowe? Nowe, inne, ale wciąż prawdziwe, realne.

Patrząc na wyklarowane i kształtujące się kierunki przyjaznych dziecku praktyk prac badawczych, trudno nie dostrzec – jednostajnie przyspieszonego – ich tempa, które w sposób holistyczny porządkuje sprawy dziecka, zmierzając w kierunku wzmacniania jego pozycji wśród dorosłych w ich wspólnym, jednakowoż globalnym, świecie. Patrząc jednak baczniej na te badania, trudno nie poczuć też i niedosytu, bo w realiach polskiego dyskursu o dziecku i dzieciństwie mają one jedynie fragmentaryczne odbicie. Istnieje więc potrzeba ich podejmowania. I należy ją traktować jako zachętę do działania i zgłaszania badawczych zamysłów czy dokonań, bo tak można wzmocnić tożsamość badań nad dzieciństwem. Takie wyzwanie to dla badacza aspirującego do poznawania dzieciństwa perspektywa budująca; stanowi wszak powód do mobilizacji, ale i sygnał, że w pejzażu badawczym jest jeszcze wiele obszarów do zagospodarowania. I te pola badawcze mam nadzieję uzupełnić po dotarciu do ostatniego rozdziału i zakończenia. Zanim jednak podsumuję rozważania, postawię pytanie o cyfrowe media, które zwiastują postęp, ale i wzmagają troskę. Nowe wszak zawsze rodzi pytanie o wpływ na dziecko i jego dzieciństwo; budzi zakłopotanie, a nawet popłoch, kiedy trzeba pomyśleć o tym, jak technologie przełożą się na przyszłość. To zasadne – pytać o media i wolność dziecka w świetle jego naturalnej dziecięcej spontaniczności. Pytać o to, czy globalna sieć zatrzyma i zniewoli dzieciństwo, wabiąc urokiem technologii, czy może jednak udoskonali w dziecku kunszt surfowania bez ograniczeń, by na fali rewolucji informacyjnej mogło przez całe życie żeglować ku wolności. Jestem przekonany, że trzeba uznać, iż dzieciństwo i technologie to nierozłączna już para. A poznanie, studia i badania to kwestia perspektywy ontologicznego spojrzenia i metodologicznego sprawstwa.

Uzasadnienie tezy o podwórku jako ostatnim bastionie dziecięcej swobody rozpoczynam od *Wprowadzenia* i rozwijam w kolejnych rozdziałach – dla przejrzystości ujętych w trzy części. Żadnej z części z rozmysłem nie nadałem tytułu, jest za to zapowiedź szczegółowych treści każdej z nich. Ten quasi-dekalog zawiera więcej podpowiedzi, co jest ważne dla dziecka i dzieciństwa, niż reguł czy nakazów. Na pewno wiele w nim

wskazówek dla dorosłych. Główne przesłanie książki spletałam z omówieniem przestrzeni i miejsc, w których dzieci są chciane bądź nie, oraz nakreśleniem „barw” i „odcieni” dzieciństwa na tle badań nad dzieciństwem i z udziałem dzieci. Piszę o dziecięcej zabawie, zważając na to, że to właśnie ona (wiadomo przecież!) dominuje na podwórku. Będzie o podwórkach z dzieciństwa pokoleń dzisiejszych sześćdziesięciolatków z odniesieniem do tematyki dziecięcych placów zabaw jako między innymi elementu miast ogrodów. W tym kontekście piszę o medialnej imersji, mediatyzacji, czyli przesyconiu mediami jako przestrzenią wirtualnych zabaw współczesnych dzieci, ale i alternatywach dla sedenteryjnego trybu życia. Każdy rozdział poprzedzam zwięzłą zapowiedzią treści ważnych, które bądź sygnalizuję, bądź poddaję namysłowi, bądź szczegółowo omawiam. Wszystkie wszak składają się na wagę i znaczenie zabawy i podwórka w życiu dziecka. Piszę też o badawczych motywach zajęcia się podwórkami jako dziecięcymi przestrzeniami gier i zabaw – temat ten stał się na tyle intrygujący, że zainteresowanie przerodziło się w pasję. Ulegając nostalgii, odnoszę się co prawda i do podwórka swojego dzieciństwa, ale robię to z umiarem, by odpowiedzialnie patrzeć w przyszłość dziecka.

Jak każdy mam swoją sufladę z dzieciństwa. Moja jest w Kętrzynie przy ulicy Asnyka dwanaście, mieszkania jeden. Na parterze. W maju 2018 roku wyjąłem z niej kilka zdjęć z mojego dzieciństwa. Jedno wrzuciłem na swój fejsbukowy profil i dałem podpis: „Pod lipą nad jeziorkiem. Miałem wtedy pięć lat...”. Posypały się komentarze. Sentymentalne głównie. Dorosły już syn mojego przyjaciela napisał: „To ja mam jeden postulat! Podwórko, wróć!” (Buszan, 2018). Kilka dni później dostałem w prezencie książkę *Pedagogika miejsca wspólnego* Marii Mendel z sentencją „Dzieciństwo to miejsce, gdzie mieszka się przez całe życie”. Obrazy z dzieciństwa niczym srebrne ptaki z odległych krajów powróciły mi tego dnia w sentymentalnych wspomnieniach. Co galopujący technologiami świat przyniesie dzieciom płynnego pokolenia? Pora więc była najwyższa, by napisać o podwórkach współczesnego dzieciństwa – naszych dzieci i wnuków. Jako badacz dyskursu przenoszę namysł badawczy do „ogrodu marzeń”, ale i „pięknej rupieciarni”¹, bo oba określenia podwórka wydają się tak samo przydatne; widzę w nich dwoistość, ambiwalencję. Taki brikolaż, bo migawki z dzieciństwa – niczym kadry z filmu – nie mogą obyć się bez podwórek. Kiedyś wystarczał nam do szczęścia taki podwórkowy skrawek ziemi. Teraz mamy całą ziemię. I często iluzję szczęścia. Dziecko jest dla pedagoga tym, czym dla artysty jest jego dzieło: unikatowe w zamyśle, w kształcie piorunujące innych. Wypada próbować aspirować do takich wyzwań. Dlatego z pasją podejmuję próbę spojrzenia na świat dziecka, na dzieciństwo, widząc wiele odcieni jego barw.

Marek Siwicki

¹ „Ogród marzeń” to odniesienie do Ebenezera Howarda (2006) i jego wizji miast ogrodów. *Piękna rupieciarnia* z kolei to tytuł powieści Bohumila Hrabala (2019), który w lutym 1997 roku wyskoczył z okna szpitala w Pradze. Wielu próbuje przekonywać, że to nie było samobójstwo, lecz wypadek pogodnego staruszka karmiącego gołębie. Staruszka, który żył, broniąc się przed depresją, pisząc i pijąc... Nie można pić przez cały czas – więc piszę...

FOREWORD

Playing is natural – it comes from nature – and there is no childhood without play. After all, playing is a constitutive element of childhood! “You have to know how to play and have fun on a normal day, because normal days are very frequent” (Ohlsson, 2016, p. 68–69). So where do children play most often? Is it the yard, which, according to Jolanta Zwiernik (2009a, p. 418) “(...) remains to be the last bastion of freedom and independence for the contemporary child”? Or do they play in “the virtual yard” described by Mirosław Filiciak (2006)? And do they play to *Amuse themselves to death* – as Neil Postman provocatively suggests (2006)? How does Johan Huizinga’s *Homo ludens* (1985) resonate in the biography of every child? And how does the smart-phone – a toy and a place for entertainment at the same time serve the child’s play? How does childhood spent on the phone that, as Roch Sulima (2007) and Zygmunt Bauman (Bauman, Leoncini, 2018) write, “cut loose” of the cord – compare to a stick, the most popular toy for many generations of children?

Supposedly, everyone knows what there is to do in the yard. Why should anyone ask such an obvious question? (Smolińska-Theiss, 1993, p. 167) Nonetheless, or perhaps because of that, I ask: what does the yard mean for children as global actors and what kind of spectacle goes on in there? What are the new yards and playgrounds where contemporary children play? What do children who were born and raised among rattles and soft toys as well as mobile screen devices connected to the Internet do there? How do they function in a world of a global yard behind the screen of a device that is non-stop active online when no-one calls them “Come home, dinner is ready!”? What were “those” yards like? Yards that were the synonym of carefree playing with peers. Can the new ones possibly become something more for children than just a metaphor of happy childhood? I want to look for answers in the play spaces and places of children born before the turn of the millennium who lived in the local atmosphere of their – usually small – yard, garbage shed and carpet hanger as well as the then dominant media of “Świat Młodych” and “Płomyczek” periodicals and the educationally excellent programmes and events of the Television for Boys and Girls. This is extremely interesting for an educator and researcher of contemporary childhood. So I ask questions, searching for the *nom de guerre* of the yard.

My look at the yard and play is the perspective of a media, social and physical culture educator. It is a look at the traditional yard, the plethora of playgrounds and virtual yards

of digital screen devices. It is a look in the context of the school that gags the freedom of pupils as well as the overprotectiveness and fear of parents who lead their children towards vague future and imaginary career. It is also a look at generations of adults who nostalgically return to their carefree childhood in the yard with a garbage shed and a carpet hanger and try (with varying effect) to have their children experience the same. I try to locate the yard in the dynamic background of childhood, I observe the transformation of the yard as a place (no-place or memoryplace) in space: in various spaces that are also metaphorically understood as places where childhood appears as *strictly* happy and carefree as well as, *a priori*, as a place to learn and acquire skills through play without parents or against parents. Play that can be like Dionysian frenzy or like Apollonian order. The areas selected for analysis are supposed to help define the yard as space that forms the well-being and fullness of – not only metaphorical – happiness.

The key categories in my study are: child, childhood, play as well as spaces and places where children play – yards, including “online yards”, “computer yards” and playgrounds, also “virtual playgrounds”. I observe the reality of dynamically changing (post)modernity as well as the perspective of the 1960s. I cite Zygmunt Bauman’s *Retrotopia* (2018) and Irena Chmieleńska’s *Pedagogika podwórkowa* (1963), an emotional and nostalgic book about the yards of those days. I perform scientific analysis of facts in order to show a yard that seems to be not only a phenomenon nostalgically and semantically embedded in childhood but also a place and phenomenon worthy of constant educational attention.

Even though playground as a place and space for children to play is of interest to educators, sociologists, psychologists, cultural anthropologists and landscape architects, it lacks a uniform definition. They are all bonded by a creative pondering over the importance of yard space for the well-being of a child and over childhood as a research category – childhood that, multidimensional as it is, comes into being in certain spaces and places (and in the yard) during play. Representatives of all of the above disciplines “bring into the yard” and “take from the yard” that which concerns the child and the child’s developmental, social and health needs as well as that which is important given the specificity of education, sociology, psychology or anthropology. However, studies on yards and children that play in yards are as if neglected. Thus the need for scientific deliberation on the spaces and places of traditional yards that are often called “yards with carpet hangers” so as to be able to aspire, by analogy, to a meaningful organization of global “online yards”. Applying the apothecaries’ system to “the yard with a carpet hanger” vs. “the computer yard” (behind the screen of a digital device) is not a dilemma or an alternative but rather an intellectual archaism, folk magic told in stories – it is known, after all, that too much both one and the other is harmful.

The category of childhood is multidimensional and prone to all kinds of interpretations – it has richer meaning than the yard as space and place of children’s play encompassed within its orbit. The category of play abounds in scientific descriptions, and a review of

its key theories a subjective citation of which may enable some systematization but also tempts to create new interpretations. In order to look at, get to know and analyse the textual discourse from the images of the world of a child playing in the yard. This message seems universal because it presents the image of the space and place of children's play – wherever children play. Reviewing this topic, I want to look for hints for educational practice as well as inspiration for new research fields. Thus the question of the meaning and purpose of playing in theory and practice. The question of actual and possible future spaces and places of children's play. The question of their actual and possible future images as well as what the real and metaphorical yards of contemporary childhood should be like. Perhaps it is already a hybrid yard? New and different yet still true and real.

Looking at the already developed and still developing directions of child-friendly research practices, it is hard not to notice their – steadily accelerated – pace that holistically organizes children's matters aiming to strengthen the child's position among adults in their shared and equally global world. However, looking closer at actual research, it is also hard not to notice its insufficiency and fragmentariness in the reality of the Polish discourse on the child and childhood. Thus, the research needs to be continued. And it should be treated as an incentive to act and propose research plans and achievements so as to strengthen the identity of childhood studies. For a researcher aspiring to explore childhood, such challenge is a constructive perspective; after all, it is a motivation to act and a signal that there are still many areas in the research landscape to be developed. I hope to fill in those research areas by the time I reach the final chapter and conclusion. But before I summarize my deliberations, I will ask a question about digital media that foreshadow progress but at the same time strengthen anxiety. Whenever something new appears, there is always the question of what impact it will have on the child and childhood; it embarrasses and even scares one to think about the future impact of technologies. It is reasonable to ask about the media and the freedom of the child in the light of the child's natural spontaneity. To ask whether the global network will stop and enslave childhood, with its luring technology, or perhaps it will help the child master the craft of unlimited surfing so that they can navigate towards freedom on the wave of information revolution all life long. I am convinced that we must accept the fact that childhood and technologies have become an inseparable couple. Meanwhile, cognition, studies and research are a matter of the perspective of ontological perception and methodological causation.

I begin proving the thesis that the yard is the last bastion of child's freedom with the *Introduction* and continue in subsequent chapters that, for the purpose of clarity, are divided into three parts. The parts are intentionally left untitled, but the content of the respective parts is outlined. The quasi-decalogue contains more hints, which is important for the child and childhood, than rules or orders. Certainly, there are many suggestions for adults. I entwine the main message of the book with a discussion of

spaces and places where children are welcome or unwelcome and an outline of the “colours” and “shades” of childhood against the background of childhood research and with the participation of children. I write about children’s play, given the fact that (obviously!) it is dominant in the yard. I discuss the yards of the childhood of today’s sexagenarians with reference to the topic of children playgrounds as, for example, an element of garden cities. In this context, I write about media immersion, mediatization, i.e. oversaturation with the media as a space of virtual play for contemporary children as well as an alternative for sedentary lifestyle. Every chapter is preceded by a brief presentation of the important content that I either signal or propose for reflection, or discuss in detail. They all determine the weight and importance of play and yard in the life of a child. I also write about the research motivations to study yards as children’s spaces for play and games – this topic has become so intriguing that interest turned into passion. Nostalgically, I write the yard of my own childhood, but I do so with moderation so as to responsibly look into the future of the child.

Like everyone, I have my own childhood pigeonhole. Mine is in Kętrzyn, Poland, at twelve Asnyka street, apartment number one, first floor. In May 2018, I removed some of my childhood photos from it. I posted one of the photos on my Facebook profile, signed: “Under a linden by a lake. I was five years old back then...”. Comments poured in. Most of them were sentimental. My friend’s grown-up son wrote: “I have one demand! Let yards come back!” (Buszan, 2018). A few days later I received a gift – a book entitled *Pedagogika miejsca wspólnego* (Pedagogy of the common place) by Maria Mendel with the maxim: “Childhood is a place where you live all your life”. That day, images from my childhood returned to me like silver birds from faraway lands in sentimental memories. What will the galloping world bring to the children of a fluid generation? Thus, it was high time to write about the yards of contemporary childhood – that of our children and grandchildren. As a discourse researcher, I take scientific reflection to the “garden of dreams” and to a “beautiful junkroom”¹, since both designations of the yard seem equally useful; I see duality and ambivalence in them. A sort of bricolage as snapshots from childhood – like film frames – cannot go without repetitions. A piece of yard used to be enough to make us happy. Now, we have the entire Earth. And often an illusion of happiness. For the educator, the child is like an artwork for the artist: unique in its intent and stunning in its shape. Such challenges should be aspired to. Thus, I try to look at the child’s world and the childhood with passion, noticing the many shades of its colours.

Marek Siwicki

¹ “A garden of dreams” is a reference to Ebenezer Howard (2006) and his vision of garden cities. Meanwhile, *Beautiful Junkroom* is the title of a novel by Bohumil Hrabal (2019) who jumped out of a window in a hospital in Prague in February 1997. Many claim it was not a suicide, but rather an accident of a serene old man feeding pigeons. An old man who lived and fought depression with writing and drinking... One cannot drink all the time – so I write...

WPROWADZENIE

Zbyt szybko żyjemy, niczego nie da się dokończyć.
(Szkudlarek, 2010, s. 51)

Z *Diagnozy społecznej* Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka (2013) wyłaniają się dwa światy, dwie Polski – Polska młodzieży, która bez najmniejszego trudu porusza się w globalnym świecie, korzystając z internetu i komunikacji medialnej, i Polska ludzi starszych – ubogich w umiejętności, ale i potrzeby korzystania z urządzeń mobilnych. Jak dwa okna w pokoju dziecka. W jednym widać świat realny, rzeczywisty; w drugim – jakby ze snu, wirtualny. Stąpanie po ziemi i bujanie w obłokach. Paralelność, dwoistość, liczne dwuznaczności. Świat z miejscami, nie-miejscami, miejscami wspólnymi. Świat podwórek realnych, ale i wirtualnych. Dorota Klus-Stańska w tekście *Dzieciństwo wirtualnej mocy* (2004b, s. 365–366) diagnozuje znaczenie i konsekwencje, jakie niesie podstępna, opuszczona przez edukacyjną troskę, uwodząca moc „drugiego okna” w dziecięcym pokoju.

Przez jedno, to tradycyjne widać, jak tata wraca z pracy, sąsiadka wychodzi na zakupy, a Michał z drugiej klatki wyprowadza psa na spacer. Przez drugie można zobaczyć znacznie więcej, wydarzenia przyciągają uwagę, bawią i wzbudzają silne emocje. Przez to „okno” świat jawi się jako znacznie ciekawszy, a nieprzygotowane do krytycyzmu dziecko nie ma żadnego powodu, by wątpić w jego realność. Animowana pseudo-rzeczywistość wciąga i angażuje; czasem bez reszty. Pozostawione przed ekranem bezkrytyczne dziecko traci zdolność do bycia aktywnym w realnym, stawiającym opór otoczeniu. Uwiedzione wirtualną mocą, która pozwala niepoohamowanie kreować, niszczyć i zwyciężać. Dzieci nie chcą już się bawić, chcą być zabawiane. Typowa dla najmłodszych pasja, spontaniczność, wola działania z czasem stygnie, a animacja musi stopniowo zapewniać coraz silniejsze bodźce, by zaspokoić ich głód małego odbiorcy i przyciągnąć jego uwagę. Z upływem czasu dziecko odczuwa boleśnie słabnący wpływ stymulacji, do której poziomu się przyzwyczajają, ale nie umie temu zaradzić inaczej niż niemal maniackalnie naciskając na joy-sticka lub pilota w poszukiwaniu czegoś, co rusza się szybko i gwałtownie. Piaskownica, rower, klocki, koledzy – zaczynają przypominać nudny film puszczone w zwolnionym tempie. Świat znaczeń dzieciństwa coraz bardziej zamyka się między migocącym ekranem i coraz bardziej znużoną miną małego odbiorcy.

Wydaje się, że rodzice niechętnie godzą się na podwórko przed domem, bo tam jest niebezpiecznie. Dlatego dzieciom zostaje świat „szklanego podwórka”, jak go nazywa Maria Mendel (2017), „sieciovego podwórka” – to określenie Joanny Dziekońskiej (2020) – albo „komputerowego podwórka” – to z kolei Magdalena Ruszel (2014). Szklane, sieciowe, komputerowe... To kontra do „podwórka z trzepakiem”. „Podwórko komputerowe” to wirtualne miejsce spotkań dziecka z osobami.

Jest bardzo wąską przestrzenią w sensie fizycznym – ogranicza się zaledwie do miejsca, w którym dziecko siedzi przed komputerem. Jednakże jego „wirtualna przestrzeń fizyczna” jest nieograniczona, często przekracza granice wyobraźni, a nawet fantazji niekoniecznie w pozytywnych dla rozwoju psychicznego dziecka (Ruszel, 2014, s. 161–162).

Dzieci wchodzą w wirtualne przestrzenie gier, bo to dla nich najlepsze miejsca zabawy; tam czują się dobrze; znają je i lubią do nich wracać. Nowe możliwości, technologie i media. Onegdaj podwórka jako środowiska tworzyły silne ogniwa, ale z perspektywy kultury płynnej i optyki Zygmunta Baumana nie są już płaszczyzną i gruntem do inicjowania, tworzenia i scalania więzi. To, co kiedyś sprzyjało międzyludzkiej wspólnotowości, jest wypierane przez koniunkturalne interesy rządzone logiką mierzalnych korzyści (Korzyk, 2013, s. 87). A przecież „Dzieci potrzebują przestrzeni. Potrzebny jest im pokój albo podwórko” (Ginott, 1998, s. 134). Tymczasem dzieci bawią się po nowemu. Na nowych podwórkach. Dla dziecka ekran telewizora lub monitor komputera czy smartfona to po prostu kolejne okno w pokoju. Dlatego to Manfred Spitzer (2016, s. 280–283) zachęca do wychodzenia z domu, bo jego zdaniem nie patrzeć w ekran, ale spotkanie i zabawa z przyjaciółmi bardziej uszczęśliwi niż setki wirtualnych znajomych z sieci. Rozmowa, uśmiechy, posiłek – to drobne, ale jakże ważne źródła życiowej radości (zob. też Galanciak, Siwicki, 2018).

Pokój dziecka jest przestrzenią bardzo wąską w sensie fizycznym, ale ten sam pokój dziecka wyposażony w komputer i urządzenia mobilne podłączone do sieci staje się częścią wielkiego wirtualnego świata. Dziecko nie wychodzi z pokoju na dwór, ono wchodzi raczej na „komputerowe podwórko”. Uderzenie opuszką palca w ekran wprowadza je w świat kakofonii barw czy głosów; wita je gwar wirtualnych kompanów – zawsze gotowych i chętnych do spełnienia oczekiwań co do rodzaju i zasad zabawy – to swoista sytuacja akuzmatyczna. Na podwórku „za krawędzią ekranu”, bo nie na podwórku za rogiem bloku, ustalenia są jednostronne – kto ma pod dłońią myszkę, ten ma władzę. Wchodząc na „podwórko komputerowe”, dziecko mentalnie przekracza swoją przestrzeń prywatną i społeczną. Z własnego wyboru bawi się wirtualnie i spędza czas – wolny od szkolnych i domowych obowiązków – szukając zabaw i gier, rozrywki i odprężenia czy kontaktów z rówieśnikami przed ekranem. Może też

wyjsć na „podwórko z trzepakiem” (Ruszel, 2014) – tradycyjne, zwykłe podwórko, które jest naprawdę, jest rzeczywistością realną; to prawdziwe *face to face* – miejsce interakcji z rówieśnikami i dorosłymi zamieszkującymi okoliczne bloki, ze skwerami zieleni i placami zabaw, uliczkami osiedli domków jednorodzinnych, a nawet ciasnymi i klaustrofobicznymi terenami zamkniętych osiedli. To przestrzeń autentycznych relacji z rówieśnikami czy dorosłymi, ich reakcjami powstającymi przy dysonansach zrodzonych w wyniku jakże cennego poznawczo wzajemnego eksperymentowania przy ustalaniu znaczeń, podczas kreacji własnych priorytetów i ulegania tym proponowanym przez innych.

Dziecko ma swoje przestrzenie. I choć jest ich niewiele, silnie konstytuują dzieciństwo, są determinantami biografii. Dziecko ma swój pokój, którym zwykle już się nie dzieli. Ma też swoje podwórka: te za oknem i te za szkłem smartfona. Choć – pozornie – nie ma na nich dorosłych, to jednak nie całkiem należą do dziecka. Musi się nimi dzielić. Grać, godząc się na dyktowane warunki, uzgadniając je z innymi beneficjentami podwórkowej przestrzeni. Dziecko na podwórku to aktor. Metaforycznie jest aktorem w teatrze dnia codziennego. Dziecko wchodzące w relacje i reagujące, eksperymentujące i tworzące kreacje. Dziecko jest aktorem takim jak za czasów *Króla Maciusia Pierwszego* z książki Janusza Korczaka (1980). Tak, ale nieco innym. Inne czasy, inne doświadczenia – zmiana społeczna z licznymi zwrotami konstytuuje inne zachowania, zwrot językowy wypiera literacką ornamentykę wywodu na (nie)korzyść dyskursu z emotikonami wyrażającymi uczucia. Scena aktorów pantomimy, niemego często spektaklu, bo ze słuchawkami na uszach. Gra podwórkowa bez porozumiewania się gestami, bez spotkań *face to face*. Niby niezmiennie towarzyszy jej metaforyczna zależność: scena i aktor – podwórko i dziecko.

Troska dorosłych o dzieci została narzucona przez dynamiczny rozwój miast i szybką, chaotyczną jego zabudowę, wymuszoną z kolei tempem rozwoju przemysłu i potrzebami mieszkaniowymi – fabrykanci musieli gdzieś kwaterować przybywających z okolic robotników z rodzinami. Wcześniej nie było potrzeby organizowania dzieciom miejsc zabawy, wydzielania i zagospodarowywania do tego wybranych terenów. Przez wieki dzieciom, a zwłaszcza ich potrzebie zabawy, nie poświęcano szczególnej uwagi. Długo nikt nie używał nawet określenia „zabawa”, nikt jej naukowo nie definiował ani nie rozpisывał się na temat jej cech czy funkcji. Dzieci zajmowały się sobą i tym, co wokół nich było. Bawiły się na wsiach czy w miastach, na pastwiskach czy łąkach, na podwórkach czy ulicach, siedząc na krawężniku i obserwując toczące się życie gwarnej ulicy. Tak podpatrywały świat. Dzieci mogły „(...) badać i mierzyć się z naturalnym światem swobodnie, niemal bez ograniczeń i kontroli dorosłych” (Kosmala, 2014, s. 10). Dzieci bawiły się w izbie kuchennej, w sieni, na podwórzu przy warsztacie samochodowym, w szopie, na ulicach i placach, w szafasach, budując zapory na kałużach po ulewnym deszczu, kąpiąc się w rzece, gdzie dojeżdżały rowerami,

palily ogniska i piekly ziemniaki. Przy zlomowiskach, nieuzytkach na otwartych przestrzeniach, ale tez w kątach i zakamarkach podwórek, piwnic czy strychów. Wszędzie tam mogly eksperymentowac czy doswiadczac w zabawie tego, czego nalezalo sie nauczye, będac czlowiekiem (Beltzig, 2001, s. 23). Ale ów duch pedanterii i normy estetyki pojmovane przez doroslych jako ład, czystość czy porządek doprowadzily do zagęszczenia zabudowy w miastach, a dzieciom ograniczono przestrzeń zabawy, przeznaczajac do tego celu place zabaw – niektóre, jak w galeriach handlowych, pod dachem. Miasta staly sie swoistymi klatkami z placami do zabawy, ciasnymi miejscami zabaw takze dla doroslych – klubami fitness z rzędami rowerków jak pod sznurek. Stąd bunt wynikajacy z odradzajacej sie w kazdym czlowieku chęci wyzwolenia sie, uciezki poza miasto na lepsze place zabaw i lepsze sale ćwiczeń – lepsze, bo na łonie natury, gdzie nie ma granic. To wymykanie sie z zaciskajacej sie na gardle pętli miasta, które nie ziszczaja wizji miasta ogrodu Ebenezera Howarda (2006), niczym Lewiatan pozerajac resztki mozliwosci swobodnej zabawy (zob. Czyzewski, 2009).

Co kieruje dzieckiem, kiedy mowi „ide na dwór”, a co, kiedy oznajmia rodzicom „ide pograc na komputerze”? To dwie deklaracje wejścia w czas zabawy i rozrywki – czas swobodny. W przypadku realnego podwórka wychodzenie mozna sprowadzic do kilku motywów i wyprowadzic z tego wnioski na temat funkcji podwórka. Mozna tak byc w przypadku dziecka mieszkajacego w kamienicy z podwórkiem studnią, w osiedlowym bloku z placem między lub przed blokami, na osiedlu strzeżonym czy w domu w zabudowie jednorodzinnej. W kazdym z tych przypadków następuje konwergencja motywów, które ze wzgledu na charakter wyznaczaja funkcje podwórka: wypoczynkowa, poznawcza oraz rekreacyjna. Przy tym motywacje o charakterze psychologicznym nalezy wiązac ze zjawiskami eskapizmu oraz katartyzmem, te fizyczne zaś – z potrzeba zabawy oraz podnoszenia i doskonalenia sprawności fizycznej czy umiejetności ruchowych. Funkcja poznawcza to motywacje epistemologiczne i ontologiczne, wypoczynkowa zaś jest pojmovana jako zaspokajanie potrzeb hedonistycznych – w tym estetycznych czy ludycznych.

Marzeniem Ebenezera Howarda (2006) byly miasta ogrody, w których rodzilyby sie kulturalne przedmieście. Tymczasem owe *Trzewia Lewiatana*, jak opowiada o mieście Adam Czyzewski (2009), poslugujac sie celna metafora, zapełniają sie budowlana materia, kradnacyimi teren wiezowcami. Podwórka między takimi osiedlowymi blokami „(...) maja romantyzm dworcowej toalety. Działaja najczęściej odstraszaajaco. Wszędzie szkła po butelkach, niedopałki papierosów i psie odchody. Strach przyprowadzic dzieci” – pisze Thomas Feibel w ksiazce *Zabójca w dzieciennym pokoju* (2006, s. 29). Tymczasem „Do zmiany swiata potrzebna jest przede wszystkim wyobraźnia. Darmowe dobro, które otrzymuje od wrózek każde dziecko przy narodzeniu” (Król, 2019, s. 74). W dzieciach – których wypada i warto sluchac – nadzieja. Choć dla nich – tych z epoki pokolenia *connected* czy milenialsów – to juz zupełnie inny plac

zabaw – konsola i ekran komputera i smartfona z wielobarwnymi apkami. Mimo cyfrowej zmiany sądzę, że nie należy pomijać wyzwalanego przez nostalgię (Boym, 2015) znaczenia podwórka jako metafory szczęśliwego dzieciństwa.

Podwórze, podwórko to – słownikowo – plac przy domu, ogrodzony lub otoczony zabudowaniami. Taki plac za domem, by wyjaśnić znaczenie angielskiego *backyard* czy hiszpańskiego *patio trasero* albo niemieckiego *hinterhof*. Przestrzenie podwórek to miejsca przez dzieci zawłaszczone, naznaczone ich doświadczeniem i przeżyciami. Tak dzieciństwo nabiera znaczenia, spełnia swój archetypiczny sens, staje się etykietą szczęścia, z czasem synonimem tego, co było w życiu najpiękniejsze; w nostalgii wspomnień pojawiają się smaki dzieciństwa, obrazy, przyjaźnie. Dzieci przebywające wspólnie na podwórku, z różnych domów, mówiące różnymi językami, spotykają się w przestrzeni, która jest formalnie tworzona i wyznaczana przez dorosłych, „(...) ale zagospodarowywana i niejako ciągle na nowo naznaczana przez dzieci” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 162). Dzieci, a więc osoby w wieku poniżej osiemnastu lat – taką cezurę wyznacza zapis w Konwencji o prawach dziecka – jednak wiek, płeć, ale i status społeczny dziecka traktuję jako kategorie wyjaśniające, dodatkowe i pomocnicze.

Podwórka były zawsze, bo nawet jeśli ludzie mieszkali w jaskini, to też był to ich dom, a przed nim znajdował się jakiś kawałek gruntu. Również zajmowany przez dzieci, które – choć różnie traktowane, z różnym do nich podejściem – zawsze się bawiły i szukały prywatności. Na wsiach, ale i w osadach, miścinach, miastach. W bogatych i biednych domach z ogrodem i pokojem zabaw, ale i klepiskiem czy ulicą z rynsztokiem. Podwórko wypada widzieć w powiązaniu z dzieciństwem rozumianym dynamicznie jako społeczna kategoria wieku: dziecko – dzieci, nastolatki, młodzi ludzie, młodzież. Perspektywa badawcza podąża za trajektoriami dziecka, które od niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa i młodości dociera do granicy dorosłości. Dorosłe dzieci, globalne dzieciaki – one nadal mają swój pokój w domu rodzinnym. One nadal mają swoje zabawki i swoje podwórka. Nie takie jak niegdyś, za czasów szkolnych czy przedszkolnych. Jakie są współcześnie ich podwórka, podwórka ich dzieciństwa? I jakie atrybuty ma współczesne dzieciństwo? Jakie są konotacje i związki przyczynowo-skutkowe między tym, co jest „tamnym” dawnym podwórkiem, a tym nowym, zapośredniczonym szybą smartfona?

Podwórko to miejsce szczególne: część przestrzeni ze specyficznym zmieniającym się w czasie, kulturowym *image*. Tu toczy się i zmienia świat dziecięcych smutków i marzeń – relacje, reakcje i eksperymentowanie – doświadczenia wpływające na kreacje (Czapliński i in., 2017). Wokół niego powtarzają się zachowania praktykowane przez kolejne pokolenia. Jolanta Zwiernik (2009a, s. 401), która wiele uwagi poświęca podwórkom, uważa, że najlepiej nadają się do „(...) podejmowania praktyk kulturowych charakteryzujących dzieciństwo. Co takiego jest i jakie możliwości tkwią w tym typie przestrzeni publicznej, który jest (był) nieodłącznym składnikiem dziecięcej

codziennosci?”. Podwórko to plac przed domem, z funkcją publiczną (Zwiernik, 2009a, s. 417). „(...) dzieci chętnie «chowają się» w piwnicach, na strychach, w szkolnych ubikacjach, bo choć dorośli mają wstęp na plac zabaw czy boisko, to teren ten jest we władaniu dzieci” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17).

Podwórko – niby przestrzeń niczyja – należy paradoksalnie do wszystkich. Kojarzy się z wolnością, zabawą, kontaktami z rówieśnikami, grą w kapsle, klasy, gumę za śmietnikiem czy przy trzepaku. Kojarzy się z dziećmi zaniedbywanymi, bywającymi na podwórku nie z wyboru, lecz z konieczności, w wyniku braku rodzicielskiej opieki – o troskę i ciepło domu nie wspominając. Ale i tymi, którym niczego nie brakuje, ujeżdżającymi rolki i hulajnogę, w nowych korkach z Decathlonu, dla zgrywy celującymi w tabliczkę „Zakaz gry w piłkę nożną” czy „Zakaz wyprowadzania psów”. Podwórko to przestrzeń *bez dorosłych*, przestrzeń *przeciwko dorosłym*, wolna przestrzeń publiczna (Smolińska-Theiss, 1993).

Jakie są oblicza podwórka? Tych sprzed kilkunastu lat, z połowy ubiegłego stulecia. A jakie są te nowe, z metryką nowego wieku? Te skrojone przez dorosłych jako place zabaw na skrawkach terenu między blokami i parkingami. Place zabaw w galeriach handlowych – specjalne hale gier i zabaw, różnego autoramentu „nibylandie”. Pedagogowi nie wystarczy odpowiedź „Každy wie, co się robi na podwórku” – na wirtualnym podwórku zwłaszcza. W programie TVN nastolatek mówi, że chciałby zostać mordercą. Prowadząca ucina temat i zaprasza do obejrzenia reklam. Skąd dziecku przyszło do głowy, by chcieć być mordercą? Może wyniósł to z podwórka? Tego za szkłem smartfona? Nie wiadomo więc, co dzieci robią, wychodząc – a raczej „wchodząc” – na wirtualne podwórko. I temu trzeba się stale przyglądać po to, by wiedzieć, dlaczego nastolatek chce być mordercą. „Pojawia się nowa technika i nowe media, które wyzwalają czasowo dzieci spod dominacji telewizji, ale przykuwają je i przywiązują do nowego przyjaciela i pana, którym stał się komputer” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 20). Telewizor to już „wróg oswojony”, teraz trzeba umieć „patrzeć dzieciom na ręce”, w których tkwią nieodłącznie smartfon i tablet. Być czujnym, by móc odpowiedzieć na pytanie, jak być rodzicem w kulturze medialnej (Bougsia i in., 2016).

Bo podwórko i zabawa to dominanty życia dziecięcej codzienności. To bycie dzieckiem, o którym pisze Andrzej Janowski w książce *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (1998) czy Erving Goffman w publikacji *Człowiek w teatrze życia codziennego* (2008). Zacierają się granice między dzieciństwem a dorosłością. Dzieciństwo wolne od (bez)troski? Konsumpcja jako element stanowiący o tożsamości współczesnych dzieci? Dziecko wymyka się spod ochrony rodziców. Paradoks tej zmiany społecznej to kres terminowania do dorosłości z własnymi wyborami, ale i konsekwencjami działań w budowaniu indywidualnej, własnej biografii życia dziecka – „(...) coraz mniej w nich dzieciństwa, coraz więcej obywatelstwa” (Smolińska-Theiss, 2010, s. 24).

W przytoczonych kontekstach pytanie o to, czy współczesne dzieciństwo jest beztro-
skie, wydaje się trafiać w samo sedno sensu rozważań o dzieciństwie, które powinno
być czasem szczęśliwym (Łaciak, 2013).

Nie chodzi mi tylko o wykazywanie oczywistych różnic między tradycyjnymi
podwórkami dzieciństwa pokoleń początków ubiegłego wieku i lat sięgających jego
schyłku, ale też o dialektyczną relację pomiędzy podwórkami tradycyjnymi i nowy-
mi. Stawiam pytanie o konsekwencje, jakie w przyszłości poniosą dzieci egzystujące
w przestrzeniach nowego podwórka i bez jakichkolwiek odniesień do tradycyjnego.
Chodzi o próbę domykania wiedzy o tym, jak ich cyfrowe urządzenia – których uży-
wają jako podwórkowych zabawek i czarodziejskiej kuli, po której potarciu „wcho-
dzi” się do zakamarków, kryjówek, miejsc tajemniczych, gdzie nie ma nikogo, kto
skarci i będzie pouczał – dokonają historycznych zmian w sposobie myślenia, czucia,
funkcjonowania społeczeństwa, świata, który do codziennej praktyki wchłania nowe
technologie niczym bibuła atrament – godząc się na pączkowanie nowych wspólnot,
nowe rodzaje podmiotowości. Powstająca różnica między zmieniającymi się formami
komunikacji w związku z pojawieniem się nowych mediów, proces emergentnych
praktyk społecznych – chcąc nie chcąc – dadzą wynik, który zawsze jest niepewny,
a wyłaniający się z nich świat zawsze będzie niestabilny (Filiciak i in., 2010, s. 5). „Aby
badać i rozumieć młodych, trzeba wziąć pod uwagę tę nową sytuację egzystencjonalną,
jakościowo różną od tej, której źródłem była twarda i niezmienna materialna rzeczy-
wistość ograniczająca, ale też dająca oparcie i pewność” (Krajewski, 2010, s. 110). To
historia opowiadana z troską i nadzieją. Tak bowiem wypada patrzeć na dzieciństwo
i przeszłość podwórek. Z takiej perspektywy, tak zwanej historii humanistycznej, którą
jest, jak wyjaśnia Wiesław Theiss (2012, s. 13–14),

(...) nowa historia społeczna, historia antropologiczna, mikrohistoria, która nie jest
historiografią „antykwaryczno-erudycyjną”, a zważa na to co minione z perspek-
tywy kulturowości i z tym przesłaniem postrzega i interpretuje przeszłość. W tym
ujęciu na planie pierwszym sytuuje się człowiek i jego społeczno-kulturowy świat,
a zadaniem procesu poznania nie jest wyłącznie przedstawianie i wyjaśnianie tego,
co było, ale interpretacja i rozumienie ludzkiej przeszłości.

Proponuję spojrzenie na kulturę mobilną i jej globalny charakter odzwiercied-
lający się w codzienności dziecka ze zwróceniem uwagi na znaczenie – dynamikę
i zasięg – oddziaływania urządzeń mobilnych, w tym głównie smartfona. Widzę w tym
dwoistość, hybrydowość położenia dziecka balansującego pomiędzy rzeczywistością
a światem wirtualnym. Dziecka bez zakotwiczenia w którymkolwiek świecie, co może
być dryfem przy urwanej kotwicy, gdyby sięgać do metaforyki żeglarskiej (Goban-
-Klas, 2004; Nowicka, 2020; Siwicki, 2018b). To zakotwiczenie jest kwestią kluczową,

więc i w moim interpretatywnym paradygmacie jest miejsce na opis podwórkowej i rzeczywistej codzienności dziecka – w zabawie zwłaszcza. Ale i dzieciństwa wielu mobilności. Nie zapowiadam kategoryzowania ich licznych odmian, bo chcę – podobnie jak autorzy książki *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach* – choćby „(...) ukazać jaki jest ich sens; jak ów sens kształtuje się kolektywnie: aktywny przedmiot (urządzenie mobilne) – człowiek” (Bougsiaa i in., 2016, s. 9–10). Nie potępiam – tak jak wspomniani autorzy – nowoczesnych technologii i rodziców, którzy pozwalają dzieciom na korzystanie ze smartfonów i nie mają nic przeciwko ich partycypowaniu w kulturze tego typu, twierdząc, że dzieci mają do tego prawo i że nikt im tego odebrać nie może. Chodzi jednak „(...) o jakość owego uczestnictwa i rolę szkoły, która mogłaby stać się przewodnikiem po kulturze cyfrowej” (Bougsiaa i in., 2016, s. 9–10).

W relacjach kultury z kontekstem tego, co społeczne i technologiczne,

(...) idzie [raczej] o przenikanie się, relacyjność oraz nierozzerwalność owych sfer niż rozłączność porządków. Istotnym sposobem ujmowania tych procesów jest kategoria hybrydowości jako głównej właściwości współczesnych sieci, tworzonych przez różne typy aktorów – ludzi oraz niebędących ludźmi (Bougsiaa i in., 2016, s. 12).

Moją narrację o współczesnych mediach przedstawiam w paradygmacie mobilności, drążąc wokół ich sensu i znaczenia oraz różnorodności form, jakie przybiera urządzenie mobilne. Jak – będąc aktywnym przedmiotem – kształtuje dziecko jako swojego użytkownika oraz jak zmienia dzieciństwo? Stąd paradygmat antropocentryczny stawiający dziecko w centrum, ale i nieantropocentryczny z pedagogiką rzeczy jako spojrzeniem na przedmioty: nie-ludzkie, ale konstytutywne elementy edukacji. Przedmioty różne, stałe i niestałe, wyposażają podwórko i tworzą jego image jako przestrzeni spójnej i możliwej do zakwalifikowania jako całość – także do kategorii przedmiotu aktywnego (to, co nie-ludzkie), z którym wchodzi w relacje człowiek – tu dziecko jako podmiot.

Trudno nie uznać zabawki, tej o cechach części swobodnych Simona Nicholsona², za przedmiot aktywny, z którym dziecko wchodzi w interakcje. Z piłką choćby, którą przez analogię można odnieść do pierwszego z sześciu darów Friedricha Wilhelma Fröbela³. Symptomy materialności u Fröbela to fakt, że każdy z jego sześciu darów to

² Na temat teorii części swobodnych Simona Nicholsona piszę szerzej w eseju poświęconym zabawie dziecka – zob. Siwicki, 2020.

³ Friedrich Wilhelm Fröbel (1782–1852). W swoich tekstach stosuję oryginalną pisownię nazwiska Fröbel, choć w polskiej literaturze naukowej przyjęło się pisać „Froebel”, co miało pewnie związek albo z niechęcią pisania niemieckiego „ö”, albo po prostu z kłopotami z „umlautami” w polskich drukarniach. Nie znajduję sensu w pisowni spolszczonej, więc jedynie dla porządku nadmieniam, że spolszczone pisanie

obiekt relacji dziecka z materią, co Fröbel – jako pierwszy zresztą – nazwał mediacją dziecka z rzeczą (Jendza, 2019, s. 68). Odczytując intencję Fröbela, można by uznać tę mediację za „(...) wielokierunkowy i dynamiczny związek nieantropocentrycznego układu różnych elementów, w którym mamy raczej do czynienia z procesualnym sprzężeniem zwrotnym niż biernym poddawaniem się rzeczy działaniom aktywnego aktora” (Jendza, 2019, s. 69). Pedagogika Fröbela⁴ nadal intryguje tym, co dla niej było i jest nadal ważne – jakość wszechświata, szacunek dla indywidualności dziecka oraz zabawy. Tej ostatniej Fröbel nadawał wielkie znaczenie i traktował ją jako element dobrej edukacji. Z czasem rozsmakował się w jej badaniu na tyle, że zaczął głosić jej sens holistyczny i kluczowość dla rozwoju dziecka (Bilewicz-Kuźnia, 2018, s. 2).

Teorie budzą zrazu nadzieję na rychłe dopełnienie badaniami, ale z czasem idą w niepamięć, bo tracą aktualność, stając się konceptami odsuniętymi na dalszy plan. Ten los spotyka teorie związane z technologiami cyfrowymi. Stąd sygnalizuję jedynie przebrzmiałe już, a kiedyś głośne określenie Marca Prensky’ego: *cyfrowi imigranci*, jak określał nieporadność starszego pokolenia nienadążającego za postępem technologicznym w kontekście *cyfrowych tubylców* – pokolenia urodzonego wśród technologii, które są dla niego chlebem powszednim. Przywołuję pokrótce świat nowych i starych mediów omawianych przez Dona Tapscotta – zdaniem którego internet to świat pełnej partycypacji młodszych, a pasywna telewizja to domena starszych pokoleń obciążonych charakterystyczną postawą wycofania. Nie ulegam tonom wizji Neila Postmana, który w kulturze cyfrowej widzi zagrożenie dla społeczeństwa i źródło jego destrukcji. Teorie te przeplatam – określanymi w związku z technologiami – odniesieniami do przełomów i cezur kolejnych pokoleń. Skłaniam się co prawda ku teoriom ignorującym przewodnią rolę dzieci (ich prymat nad dorosłymi), które wyzwalają się spod kurateli starszych i to nie tylko w kwestiach lepszej orientacji w technologiach. Ważne wszak jest to, że nie ulegają już wskazaniom dorosłych, co dla dziecka właściwe. Przychylam się do najbardziej stabilizującego spojrzenia na nowe media – koncepcji Davida Buckinghama, który wyznacza też pola naukowych dociekań w kwestii uzyskania sensownej i przydatnej wiedzy o technologiach cyfrowych i mobilnych dla środowiska edukacyjnego.

Pisząc o dzieciństwie, mam na uwadze dzieci w różnym wieku (adolescencja choćby), ale i z różnych pokoleń: X, Y albo Z (zob. Kwiatkowski, 2019; Nowicka, 2020). Także tych z generacji najnowszej, nazwanych przez Jean Twenge (2019), profesorkę z San Diego (która od roku 1960 przebadła imponującą grupę jedenastu milionów osób)

nazwiska niemieckiego pedagoga pojawiło się po raz pierwszy w artykułach (ważnych dla propagowania jego twórczości): Justyny Strzemeckiej i Marii Weryho (1895), a także Zofii Żukiewiczowej (1935).

⁴ O twórczości i dokonaniach pedagogicznych Fröbela, dla którego najważniejsza była zabawa swobodna, pisali między innymi: Lore Thier-Schroeter (1978), Helmut Heiland (2000), a także Barbara Bilewicz-Kuźnia (2017c, 2018). Warto też zapoznać się z pracami Fröbela: tą oryginalną (1826) czy przełożoną na angielski (2003).

pokoleniem iGen. iGen to pokolenie sformatowane przez tablety i smartfony; to młodzi ludzie urodzeni w latach 1995–2012. Taka cezura czasowa to dwa znaczące i wręcz przełomowe fakty: ekspansja sieciowa, czyli podłączenie do internetu oraz powszechna dostępność do internetu z telefonów mobilnych (era iPhone'a i smartfona). To *postmilenialsi*, pokolenie, które poprzedzają *milenialsi* (1980–1994), *generacja X* (1965–1979) oraz *baby boomers* (1946–1964). Biorąc pod uwagę rodzaj mediów dominujących w tych przedziałach czasowych, do *baby boomers* wydaje się pasować miano pokolenia kina, radia i prasy; do *iksów* – telewizji, do *milenialsów* zaś – komputera. Istotne dla prezentowanej narracji wydaje się pokolenie obecnych nastolatków – dzieci, które urodziły się przy urządzeniach dotykowych. I tu dostrzegam analogię – do dzieciństwa, gdy dziecko wszystkiego dotykało, wchodząc z zabawką w interakcję oraz wybierając zabawy w rolę i na niby z naturalną umiejętnością oddzielania tego, co wymyślone, od tego, co realne. Przy smartfonie i ekranach dotykowych następuje powrót do aktywnego uruchamiania zabawki, jakim jest włączanie smartfona, ale i rzucanie grzechotką. To dowód na to, że dzieci potrafią funkcjonować i odnajdywać się w mieszanej, ale i hybrydowej (*blended*) rzeczywistości. To naturalne. To uspokaja, że wszystko pozostaje w związku z osobniczym rozwojem dziecka i rolą w nim zabawki i że zabawy nie budzą niepokoju. Mimo że to szczyt (a pewnie będą też kolejne) technologicznych nowinek.

Patrząc na przestrzeń pokoju dziecka z dwoma oknami, mam na myśli to z widokiem na podwórko, ale i to metaforyczne – szklane ekrany komputera, tabletu, ale przede wszystkim smartfona. W tym drugim odbywają się „spotkania z czarnym zwierciadłem” – jak określa ekran i jego otchłań Tomasz Nowicki (2016a, s. 33), czerpiący inspirację do spojrzenia na komunikację z nowymi technologiami mobilnymi z Lacanowskiego lustra, ale i miniseriale „Black Mirror”. Przywołuję film, bo to dla mnie medium szczególne ze względu na moje upodobania, tu jednak istotna jest jego pedagogiczna racjonalność i ontologiczny sens widziany z perspektywy Jacques'a Lacana i jego teorii filmu. Ograniczę się do obrazów wybranych subiektywnie – wskażę na obrazy powszechnie znane i, co więcej, uznane za wartościowe. A zatem odniosę się do „Black Mirror”, bo to „spotkanie z czarnym zwierciadłem” i odniesienie do lustra Lacana. Odniesienia do klasycznych podwórek i miejsc zabaw dzieci dla nich bezpiecznych zawiera film *7 uczuć* (2018) – obraz, który jest analogią do (nie)szczęśliwych dzieci (nie)obdarzonych uczuciami i zainteresowaniem dorosłych, dzieci tak naprawdę samotnych i integrujących się na szkolnym boisku. Pojawi się też *Rezerwat* (2007) – obraz ujmujący odniesieniami do rzeczywistości podwórka studni na warszawskiej Pradze, opowiadający o uwarunkowaniach życia i relacjach. To także namysł nad przestrzeniami i rzeczami, gdzie znaczy również to, co nie-ludzkie, to, co dzieje się między podmiotem a przedmiotem o nadanym mu znaczeniu, między dzieckiem a otaczającymi go rzeczami – bliskimi, bo spersonalizowanymi. Dodaję też wstrząsający film dokumentalny o Czarnobylu (Ševčenko, 1986), a przywołam go za

sprawą pedagogiki rzeczy i Maksymiliana Chutorańskiego (2020), który definiuje to, co nie-ludzkie, a ważne dla rozważań nieantropocentrycznych.

Przegląd literatury

Naukowe zainteresowanie tematem podwórkowej codzienności dzieci nie ma bogatej historii na rodzimym gruncie – w okresie międzywojennym w skali mikro opisywali je literaci, polscy naukowcy zaś nie poświęcali mu uwagi. Zabawy dzieci na podwórku opisywał Janusz Korczak w książce *Kiedy znów będę mały* (1961) czy Halina Górska w *Drugiej bramie* (1972), traktującej o organizowaniu się dzieci jednego podwórka do wzajemnej pomocy i działań. W *Antku Cwaniaku* Aleksandra Kamińskiego (1984) Franek organizuje zabawy z podwórkowymi kolegami. Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia próżno było szukać opracowań pedagogów pokazujących podwórkowe życie dzieci.

Temat ten zniknął niemalże z pola zainteresowania (...) Przeglądając literaturę pedagogiczną, można było odnieść wrażenie, iż polskie dzieci przede wszystkim uczą się, cieszą się życiem rodzinnym, uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, czytają, rysują, tworzą dziecięcą poezję (Smolińska-Theiss, 1993, s. 159).

Dostępna była praca zbiorowa pod redakcją Ireny Chmieleńskiej *Pedagogika podwórkowa* (1963) wydana przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Otwiera ją przesłanie do czytelników: „Dedykujemy tę pracę każdemu, bowiem każdy może być przyjacielem dziecka” (Chmieleńska, 1963, s. 5). Była to pierwsza i jedyna jak do tej pory książka w pełni podejmująca zapowiadane w tytule treści – wychowawcze znaczenie podwórek i korzyści płynące z nich dla dzieci i dorosłych. Książka traktuje o pozornie bezbarwnych latach sześćdziesiątych w Polsce. O codzienności. O podwórkach i podwórzach, z których autorzy zaczerpnęli inspiracje do formułowania przesłań wychowawczych. Choć treści tej książki dryfują i meandrują wokół idei niesionych duchem, retoryką i poprawnością polityczną tamtych czasów, jej busola jest pedagogiczna – nakierowuje na wychowanie. Podwórkowość jest w tej książce klimatyczna, prawdziwa.

Luka badawcza w opracowaniach na temat dziecka czy dzieciństwa z czasem zaczęła się zapełniać – kwestię tę będę przywoływał przy omawianiu głównych kategorii w kolejnych rozdziałach mojej książki. Teraz jedynie sygnalizuję niektóre z nich, bo są obiektywnie ważne, a dla mnie – subiektywnie – istotne. Są to zatem: *Dzieciństwo w małym mieście* (1993) czy *Pokój z dziećmi* (1999) Barbary Smolińskiej-Theiss, a z punktu widzenia tematyki codzienności dziecka i podwórek – prace Jolanty Zwiernik (2001, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b, 2011, 2015, 2020a, 2020b) oraz Małgorzaty

Prokosz (1999, 2010). O pedagogice podwórkowej oraz pedagogice ulicy pisze Elżbieta Bielecka (2014). Kluczowe są teksty i opracowania Bogusława Śliwerskiego, których różnorodność imponuje – choćby *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu* (2007) czy wydane w roku 1993, a potem wielokrotnie wznawiane *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (współautor: Tomasz Szkudlarek) z kanonicznym już tekstem *Dzieci – choć nie ryby – głosu nie mają, czyli walka antypedagogiki o emancypację i równouprawnienie nieletnich* (Śliwerski, 2010, s. 54), ale i *Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem* (2020a). Znacząca jest rozprawa Katarzyny Segiet (2011) będąca analizą z perspektywy środowisk rodziny i szkoły, ale też aspektów kulturowych i społecznych. Z prac najnowszych należy wymienić *Pedagogikę dziecka* pod redakcją Hanny Krauze-Sikorskiej i Michała Klichowskiego (2020).

O przestrzeniach teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjnych sensach pisały Maria Szczepka-Pustkowska i Małgorzata Lewartowska-Zychowicz oraz Adela Kożyczkowska (2010), a także Bożena Matyjas (2017) czy Maja Brzozowska-Brywczyńska (2013), o wykluczeniu w rodzinie zaś – Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2006). O dziecku jako konsumencie na przykładzie usług dla dzieci pisała Dorota Orłowska (2013), a dziećmi w przestrzeni publicznej zajmowały się Magdalena Chmurska i Beata Łaciak (2013). Warte uwagi pozycje obcojęzyczne to: *What is a Child? Childhood, Psychoanalysis and Discourse* (Plastow, 2015), *A History of Childhood: Children and Childhood in the West From Medieval to Modern Times* (Heywood, 2009), *Quality in Early Childhood Education: Postmoderne Perspectives* (Dahlberg, Moss, Pence, 2001).

O kształceniu i wychowaniu dziecka traktuje seria wydawnicza Oficyny Wydawniczej Impuls pod tytułem *Edukacja małego dziecka*, redagowana przez Ewę Ogrodzką-Mazur, Urszulę Szuścik oraz Annę Szafrąnską. Szczególnie przydatny okazał się w strukturze mojej narracji tom 14: *Konteksty społeczne i międzykulturowe* (Ogrodzka-Mazur, Szuścik, Szafrąnska, 2019). Tematykę związaną z codziennością współczesnego dziecka i jego światem literackim podejmują z kolei Bronisława Dymara oraz Ewa Ogrodzka-Mazur w książce *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym* (2013).

Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji pod redakcją Bronisławy Dymary (2009b) to monografia cenna w swej różnorodności tematów; ma 37 autorów, a na jej spójną całość składają teksty podzielone na trzy części: *Żywioł, radość i kultura zabawy – poszukiwanie zagubionej istoty ludycznej edukacji*; *Społeczne, indywidualne i kulturowe wartości zabawy. Cechy, formy, funkcje*; *Znaczenie zabawy, zabawek w rozwoju i społecznej integracji dziecka niepełnosprawnego*. W monografii zawarto zatem rozważania o charakterze filozoficznym, socjologicznym czy pedagogicznym – często inspirowane i pełne odniesień, cytatów czy metafor ze świata sztuki. To publikacja o sprawach dziecka i jego zabawie, bo ta zdaniem Bronisławy Dymary (2009b, s. 19): „(...) jest spotkaniem i niespodzianką, tworzeniem i odtwarzaniem, ruchem i żywiołem. Bywa też ciszą

i uspokojeniem. Oczyszczeniem i wyzwoleniem, magią i wkroczeniem w świat wyobraźni bez granic”. O dziecku podczas zabawy w różnych ujęciach traktuje też inna książka pod redakcją Bronisławy Dymary *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce, życiu codziennym* (2009a). Tematykę opracowania najlepiej oddają tytuły trzech części: *Zabawa, radość i szczęście w literaturze i życiu dzieci, młodzieży, dorosłych* (Dymara, 2009b, s. 19–94), *Zabawa, taniec, radość i szczęście w poezji oraz w twórczości dzieci* (Górniok-Naglik, 2009, s. 97–133), *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu* (Uchyła-Zworska, 2009, s. 147–216). Oba tomy serii „Nauczyciele Nauczycielom” łączy pojmowanie i opis zabawy jako żywiołu, stanu istnienia, cechy osobowości czy edukacyjnej formy pracy, ale i jako zdarzenia. Autorzy tekstów starają się ukazać ducha zabawy, który warunkuje pozytywne współbycie bawiących się dzieci, ale i dorosłych (Dymara, 2009a, s. 11).

Warto w tym kontekście przywołać książkę *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym* (Jegier, 2014a), w której mowa jest o zabawie jako środku wychowania (zdrowotnego, fizycznego, społecznego, umysłowego czy estetycznego) oraz o tym, że gry i zabawy podwórkowe są bardzo użytecznym źródłem doświadczeń dziecka, zdobywania wiedzy o świecie i samym sobie. Co ważne, dzieci bawiące się aktywnie też się uczą – to uczenie niezamierzone, „(...) a towarzyszy temu uczucie szczęścia, swobody i radości (Jegier, 2014b, s. 144)”. W tekście *Jak wykorzystać czas wolny na podwórku* Aneta Jegier (2014b, s. 146) bardzo dokładnie opisuje niektóre z prostych gier podwórkowych, między innymi gumę do skakania. Więcej o tych starych, ale i o nowych grach podwórkowych piszą z kolei Ewa Noga i Anna Wasilak (2003). Na uwagę zasługują *Gry i zabawy podwórkowe w PRL* Marka Konopczaka (2017), a także *Betonia* Beaty Chomątowskiej (2018) z fotografiami Krzysztofa Skłodowskiego. Tematyka placów zabaw, które uznałem za ważne w kontekście zabawy dziecka, to opracowania głównie Magdaleny Czałczyńskiej-Podolskiej (2010a, 2010b) i Marka Kosmali (1999, 2001, 2008, 2014) czy Günтера Beltziga (2001).

Na temat zabawy i zabawki oraz o nowych ujęciach tej tematyki pisze Justyna Truskolaska. Jej *Osoba i zabawa* (2007) poświęcona jest możliwościom wychowawczym zabawy, ale i zaangażowanych w nią osób, i to w różnym wieku. I choć dzieciństwo nie stanowi głównego wskazania, to jednak przebija się wyraźnie w każdej z proponowanych perspektyw – historycznego tła zabawy, jej definiowania czy też zabawy jako zjawiska psychologicznego, socjologicznego oraz zabawy w świetle filozofii personalistycznej. Ewa Maciejewska-Mroczek w monografii *Mrówcza zabawa* (2012) konstruuje obraz dziecka z perspektywy socjologicznej, a pretekstem do naukowych peregrynacji staje się zabawka w rękach dziecka. Autorka zastanawia się, czy zabawka może być żywą istotą. Stąd zawarte w tytule metaforyczne odniesienie do mrówek. Książka pod redakcją Barbary Bilewicz-Kuźni *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (2017c) to głos zbiorowy badaczek z różnych dziedzin nauki.

Główne przesłanie książki to znaczenie i wartość zabawy w codziennym życiu dziecka jako warunek w drodze do harmonijnego rozwoju osobowości czy kreatywności. Jest więc ujęcie socjologiczne (Kusio, 2017), filozoficzne (Santi, 2017), antropologiczne (Maciejewska-Mroczek, 2017), historyczne (Nawrot-Borowska, 2017) i psychologiczne (Filipiak, 2017; Sosnowska-Bielicz, 2017). Teksty pedagogiczne to *Zabawa w koncepcji pedagogicznej Tiny Bruce* (Bilewicz-Kuźnia, 2017b) czy *Zabawa i zabawki: przestrzeń dziecięcej twórczości* (Szczepska-Pustkowska, 2017). W monografii zawarto teksty o wyborze zabawy i zabawek z przełomu XIX i XX wieku (Kalinowska-Witek, 2017), o zabawce w polskiej literaturze dla dzieci (Centner-Guz, 2017) oraz dzieciach w malarstwie (Boguszewska, 2017), a także o zabawce jako przedmiocie twórczym (Bilewicz-Kuźnia, 2017a) czy istocie zabawki z perspektywy darów Fröblowskich (Kustos, 2017). Bogate zestawienie bibliograficzne monografii czy artykułów na temat zabawek i zabawy posiada Biblioteka Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach, gdzie wydawane jest też pismo naukowe „Zabawa i Zabawki”, do którego artykułów będę nawiązywał.

Jak zauważa Bogusław Śliwerski (2020a, s. 11), do badań nad dzieckiem wkroczyła też filozofia, a z kolejnymi stuleciami – wyłaniające się z niej nauki szczegółowe – pedologia choćby (Miksza, 2005) czy psychologia rozwojowa (Bokus, Shugar, 2007; Hurlock, 1985; Schaffer, Kipp, 2015; Vágnerová, 2012; Vasta, Haith, Miller, 1995), ale i pedagogika prenatalna (Kornas-Biela, 2009) czy pedagogika przedszkolna (Waloszek, 2006), a także pedagogika nurtu pajdocentrycznego (Szczepska-Pustkowska, 2011; Śliwerski, 2007) i socjologia dzieciństwa (Jacyno, Szulżycka, 1999). Nie ulega już dzisiaj wątpliwości, że świat „czarnej pedagogiki” (Miller, 1999; Śliwerski, 1992, 1998), a więc pedagogiki przemocy dorosłych wobec dzieci (Miller, 1991, 1994, 1999, 2006a, 2006b; Theiss, 1996), wiąże się u części populacji z reprodukcją dziecięcej przemocy wobec innych – dzieci, dorosłych lub wobec samych siebie (Stawicka, 2001). Rzecz dotyczy dzieci potworów, bestii, morderców, terrorystów (Wittbrot, 1997), dzieci toksycznych (Forward, 1992) i dzieci tyranów (Prekop, 1993), lecz także dzieci kontestatorów, buntowników (Blusz, 1992; Fatyga, 1999; Lessing-Pernak, 2012).

Jednym z pierwszych opracowań zwartych na temat zabawy i klasyfikowania jej jako dziedziny pedagogiki była książka Ulricha Baera *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik* [Zabawy w praktyce. Wprowadzenie do pedagogiki zabawy] wydana w roku 1995. W recenzji tej książki Justyna Truskolaska (2003) pisze, że Baer uznaje za konieczne tworzenie w wielkich miastach placów zabaw, przygodowych placów zabaw, autobusów zabaw. Oponuje co do gier rywalizacyjnych ukierunkowanych na sukces i nasyconych agresją, które jego zdaniem mają negatywny wpływ na wychowanie, przeczą współpracy i porozumieniu, stymulując zachowania agresywne między uczestnikami. Zwraca także uwagę na odpowiedzialność wychowawcy za zabawę, widząc też jego ważną rolę w uświadamianiu rodziców co do znaczenia wychowywania

przez zabawę i do zabawy, ale i odpowiedniego doboru celów, treści i środków zabawy. Baer proponuje sposoby organizowania godzin zabaw oraz większych imprez i używa do tego określenia *łańcuch zabawowy* (Truskolaska, 2003).

Pedagogika zabawy wyrosła na gruncie nowego wychowania w latach siedemdziesiątych XX wieku. Stąd jej podstawy pochodzą z opracowań Johna Deweya, Ellen Key, Marii Montessori, Alexandra Sutherlanda Neala, ale i dzieł z psychologii postaci czy psychologii humanistycznej Carla Rogersa, dokonań Abrahama Maslowa, a także Janusza Korczaka. „(...) ich założenia dotyczą konieczności całościowego traktowania człowieka, wychowawcy i wychowanka (...) Podkreślają, że ciało, intelekt, emocje tworzą jedność (szczególnie zwraca się uwagę na siłę motywacji płynącej z dążenia do realizacji własnych możliwości)” (Truskolaska, 2007, s. 267–269). Pedagogika zabawy za pośrednictwem pedagogów austriackich trafiła do Polski w roku 1990, a to dzięki zaangażowaniu Zofii Zaorskiej z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wówczas też tematyka ta zyskała zainteresowanie między innymi Zbigniewa Kwiecińskiego oraz Bogusława Śliwerskiego. Wykłady oraz publikacje w czasopismach „Kropła” czy „Grupa i Zabawa” przyczyniały się do popularyzowania i rozwoju pedagogiki zabawy. W 1999 roku powstało Polskie Stowarzyszenie Pedagogiki Zabawy KLANZA.

(...) zabawa proponowana przez KLANZĘ ma za zadanie stworzyć postawy kreatywnego traktowania zadań i otwartości na drugiego człowieka (...) wszelkie relacje wychowawcze, a szczególnie zabawa (...) ma być dobrowolna (...) zabawa to taka forma odniesienia się do drugiego, która wykorzystuje wszystkie poziomy komunikacyjne (język, słów, ciało i mimikę, których zadaniem jest wyrażanie emocji). Między tymi poziomami (...) powinna zachodzić zgodność (wspólna zabawa uczy, jak radzić sobie z okazaniem emocji, a dzięki temu może poprawić relacje międzysobowe) (Truskolaska, 2007, s. 267–269).

Na temat pedagogiki zabawy, ale i zabawy z perspektywy KLANZY pisali między innymi Toni Wimmer – *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Doświadczenia osobiste* (1998), Zdzisław Hofman – *O możliwościach wykorzystania pedagogiki zabawy w działalności wychowawczej* (2000) czy Zofia Zaorska – *Przyczynek do historii KLANZY* (2000).

Odpowiedzi na pytania o to, jaka jest współcześnie pedagogika podwórkowa i jak się ona ma do pedagogów ulicy, animatorów ulicy albo streetworkerów czy dzieci ulicy, dostarczają publikacje: Barbary Adamczyk *Dzieci ulicy w Polsce i świecie* (2016), Jolanty Sokołowskiej *Ulica jako przestrzeń życia i pracy socjalnej w świetle badań biograficznych dzieci ulicy* (2014) czy Korczaka i współczesnych pedagogów ulicy *Koncepcja uwspólniania świata jako inspiracja podejść partycypacyjno-rozwojowych w pracy z dziećmi ulicy* (2019), Małgorzaty Michel *Gry uliczne w wykluczeniu społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna* (2016) oraz *Streetworking – odpowiedź na potrzeby*

„dzieci ulicy”. *Alternatywa czy uzupełnienie tradycyjnego systemu opieki i wychowania?* (2012), Macieja Bernasiewicza *Streetworking (praca uliczna) wśród dzieci ulicy jako forma zapobiegania przestępczości nieletnich* (2012), Agnieszki Walendzik *Streetwork jako forma pracy socjalnej* (2005), Anity Gulczyńskiej i Moniki Wiśniewskiej-Kin *Od „wjeżdżania w bramy” do „otwierania (się) bramy”. Przykład animacji kultury upelnomocniających głos dziecka w procesie rewitalizacji miejskiej* (2020) oraz Tomasza Szczepańskiego *Przestrzenie działania pedagoga ulicznego* (2005). Na osobną uwagę zasługuje publikacja Anity Gulczyńskiej *„Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej* (2013), za które autorka otrzymała w roku 2014 nagrodę naukową Łódzkiego Towarzystwa Naukowego imienia Profesor Ireny Lepalczyk. Książka „(...) odkrywa (albo lepiej udostępnia czytelnikowi) świat symboliczny młodzieży i tym samym potwierdza kompetencje jej autorki do prowadzenia tego typu badań uczestniczących (Śliwerski, 2014)”. „(...) jest zaproszeniem do podróży, w czasie której możemy odkryć uwarunkowania życia pokolenia młodych chłopaków śródmiejskiej dzielnicy. Nie jest to łatwa podróż – nawet dla czytelnika znającego kategorie pojęciowe używane w publikacji. Jednakże warto podjąć trud zrozumienia” (Marszałek, 2015, s. 128).

Niewiele jest wciąż doniesień z naukowych i empirycznych dociekań dotyczących dziecięcej partycypacji mobilnej. W Polsce badaniami tymi zajmowali się Tomasz Goban-Klas (2004) czy Jadwiga Izdebska (2007). Nowe badania związane z dziećmi i technologiami to z kolei monografie Agnieszki Iwanickiej (2020) czy Jacka Pyżalskiego (2012, 2016, 2017; Pyżalski i in., 2019), ale i Joanny Dziekońskiej (2020), a także te współredagowane i afiliowane przez instytucje: NASK, Fundację „Dajemy Dzieciom Siłę” oraz raporty czy prognozy – również europejskie.

Wokół paradygmatu

„(...) od chwili, gdy tylko odnaleziono pierwszy paradygmat, nie istnieje nic takiego, jak badanie naukowe bez paradygmatu” pisze Dariusz Kubinowski (2010, s. 3), cytując Thomasa Kuhna i stwierdzając dalej, że odrzucanie paradygmatu czy zastępowanie go innym jest kategorycznie potępiane, a tego, kto tak czyni, określa się jako porzucającego naukę. Yvonna S. Lincoln i Egon G. Guba, poruszając się w przestrzeni nauk społecznych, rozwinęli teorie paradygmatów, rozumiejąc je jako „(...) systemy podstawowych przekonań bazujących na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, mających odniesienia do różnych kwestii praktycznych, które je współkonstruują” (Kubinowski, 2010, s. 37). Na podstawie tych założeń przedstawili paradygmaty: pozytywistyczny, postpozytywistyczny, teorii krytycznej i bliskie jej: konstruktywistyczny oraz partycypacyjno-kooperacyjny.

Odrębny jest paradygmat pozytywistyczny, którego nie da się połączyć z pozostałymi, bo nie mają cech wspólnych i obejmują inne założenia. Za to dialog oraz interakcja są możliwe między paradygmatami: teorii krytycznej, konstruktywistycznym i partycypacyjnym (Kubinowski, 2010, s. 37).

Michael Quinn Patton dostrzegł w teorii Kuhna „(...) wyraźny związek paradygmatu z potrzebą rozwiązywania problemów praktycznych” (Kubinowski, 2010, s. 37), uzasadniając to tym, że paradygmat „(...) to nie tylko styl myślenia, ale także styl działania. Jest to określony pogląd na świat, pewna ogólna perspektywa, dzięki której można w jakimś stopniu uchwycić kompleksowość rzeczywistości” (Kubinowski, 2010, s. 37). Podpowiedzi, co istotne i legitymizujące, mają siłę – bo czynią działanie możliwym, ale też i słabość – bo z kolei czynią działanie bezdyskusyjnym. Jest w tym przyzwolenie i zachęta, ale także rygor (Kubinowski, 2010, s. 37).

A czym będzie charakteryzował się paradygmat pedagogiczny? Zakres jego rozumienia jako modelu uprawiania pedagogiki, jako dyscypliny naukowej ma cztery elementy – co Kubinowski (2010, s. 37) podaje za Teresa Hejnicką-Bezwińską: (a) zbiór założeń ontologicznych, epistemologicznych, a także aksjologicznych, (b) zbiór podstawowych teorii i twierdzeń opisujących i wyjaśniających badany fragment rzeczywistości, (c) instrumentarium badawcze i element zastosowania osiągniętych wyników badań. Hejnicka-Bezwińska wprowadza pojęcie paradygmatu edukacyjnego, który traktuje jak doktrynę pedagogiczną czy ideologię edukacyjną, a także ukryty program wychowania oraz pedagogię. Przedstawianie wielości typologii paradygmatów nie jest celem tego wątku, który ma prowadzić jedynie do wskazania tego stosowanego w narracji na temat podwórka.

Warto wspomnieć interesujący podział na cztery paradygmaty: humanistyczny, interpretatywny, strukturalistyczny i funkcjonalistyczny. Klasyfikację tę zaproponowali Gibson Burrell i Gareth Morgan, a do badań pedagogicznych wprowadził ją z socjologii Krzysztof Rubacha (Kubinowski, 2010, s. 41–42).

Kubinowski (2010, s. 42) rozważa, czy ta wielość ujęć i podziałów nie przyczynia się do faktycznego odłączenia teorii i badań od praktyki pedagogicznej. Skłania się też ku paradygmatowi Lincoln i Guby, który poszerzony o podstawowe aksjomaty – ontologiczny, epistemologiczny i metodologiczny – uwzględni również wymiar aksjologiczny, prakseologiczny, teologiczny, a także etyczny i polityczny. Autor zastanawia się też nad znaczeniem idiomu pedagogiki, jej swoistości, która wszak nie wynika ze szczegółowych metod czy technik badawczych, które są uniwersalne, ale może pochodzić z naukowej wyjątkowości podejścia pedagogicznego zastosowanego w studiach i badaniach nad wychowaniem człowieka.

Otwartość pedagogiki i jej powiązania teoretyczne i metodologiczne, a także cecha, jaką jest wieloparadygmatyczność, która musi oznaczać zarówno uznanie różnych podejść pedagogicznych, jak i przedparadygmatyczny monizm

czy postparadygmaticzny eklektyzm i anarchizm, nakazuje namysł. Czy zatem mimo wieloparadygmaticzności pedagogicznej idiom pedagogiki jako dyscypliny wiedzy istnieje? Kubinowski (2010, s. 43) odpowiada, wskazując na kategorię *między*, bo

(...) pedagogika lokuje się między nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem, między teoretycznością a praktycznością, między faktycznością i potencjalnością, między filozofią i empirią, między opisem i wartościowaniem, między diagnozą, prognozą i projektowaniem, między doświadczeniem i wyobrażeniem, między demokracją i powinnością, między werbalizmem i zaangażowaniem, między jednością i różnorodnością, między refleksją i metodyką, między...

Poetycki suplement do tej wielokropkowej nieskończoności dodaje Jolanta Zwiernik (2010, s. 12) w wierszu, który otwiera tom naukowych rozważań (zob. Szczep-ska-Pustkowska, Lewartowska-Zychowicz, Koźczkowska, 2010) na temat przestrzeni terażniejszości oraz ich edukacyjnych czy społecznych sensów:

przestrzeń między
niebem a ziemią
świtem a zmierzchem
wrześniem a wrześniem
przestrzeń między
domem rodzinnym a instytucją
podwórkiem a placówką
ulicą a ośrodkiem
przestrzeń między
bliskością a dystansem
fascynacją a niechęcią
szacunkiem a lekceważeniem
przestrzeń między
nami a Nimi
nami z nimi
Nami z Innymi
przestrzeń
niezglębiona
nieprzewidywalna
pasjonująca
przestrzeń pedagogiczna

nieodległych dla pamięci współczesnych sześćdziesięciolatków, ale i młodszych: dwudziesto-, trzydziestolatków, znakomicie pamiętających swoje magiczne podwórka i chętnie dzielących się wspomnieniami, odnoszących wszystko, co dobre w dzieciństwie, do podwórka. Narrację o dziecku buduję w kontekście podwórka, opowieść o podwórku snuję w kontekście dzieciństwa, traktując podwórko dosłownie – jako plac przy domu, ale przede wszystkim metaforycznie – jako synonim szczęśliwego dzieciństwa. Pierwszy krok tak sformułowanej tezy zmierza ku próbom definiowania przestrzeni podwórkowej. I tu pomocne wydają się pytania o to, czyja to przestrzeń. Jeśli dziecięca – na co jest hipotetyczna zgoda – to czy do dzieci należąca, przez dzieci tworzona oraz specyficzna przez to, że różna na różnych podwórkach. Istotne wydaje się również pytanie o to, jak zmienne w czasie i przestrzeni jest to miejsce z punktu widzenia technicznego i technologicznego – zmieniające się lokalizacje i charakter podwórek, podwórka realne – „tamto” klasyczne podwórko – i różne inne podwórka zapośredniczone w cyberprzestrzeni – „obrazowe”. Kolejnym krokiem jest rozważenie kwestii przestrzeni podwórka, która jest wypełniona nowymi, specyficznymi relacjami, reakcjami i eksperymentami (kreacjami). Dzieci wiedzą najwięcej i najlepiej o swoim dzieciństwie oraz o tym, jak i na jakim podwórku spędzają i jak chciałyby spędzać swój czas. Sięgam do ich autobiograficznej narracji – również tej zastanej w literaturze – obrazów podwórkowego dzieciństwa.

„Nawroty i powtórzenia są elementem intelektualnie sugestywnym i pobudzającym jak powracający motyw w muzycznym utworze. Ma to swój urok, iż raz po raz odsłaniają się podobne perspektywy” (Suchodolski, 1970, s. 3). Można wszak, po brikolersku manipulując narzędziami i materiałem badawczym, wynajdywać utajone, nieprzewidywalne wcześniej możliwości kryjące się w nieurzeczywistnionych regułach kultury. Można bowiem przyznać rację radykałom twierdzącym, iż nic nowego pod słońcem nie istnieje, ale i nie można odmówić jej tym, co twierdzą, że „(...) każde powtórzenie jest (pod pewnym względem) niepowtarzalne i nowe” (Nycz, 2017a, s. 79).

Jeśli uwaga badawcza ma skupiać się na rutynowych praktykach życia codziennego (a takie konstytuują zachowania na podwórku) oraz społecznego tworzenia rzeczywistości, to badania społeczne dają możliwości zastosowania wielu perspektyw badawczych. Z tych o charakterze stricte jakościowym przydatna wydaje się perspektywa polegająca na konstruowaniu opisów społecznych, w ramach której stosowny jest konstrukcjonizm, a wśród metod – zbieranie dokumentów oraz interpretacja danych, analiza dokumentów, analiza konwersacyjna oraz analiza dyskursu (Flick, 2012, s. 35). Konstrukcjonizm, zwany też konstruktywizmem, to wszak szereg programów epistemologicznych wywodzących się z różnych założeń, ale o wspólnym sposobie badania relacji między człowiekiem a rzeczywistością – jej odsłaniania w kontekście procesów społecznego jej konstytuowania (Flick, 2012, s. 37). Konstruktywizm społeczny Alfreda Schütza czy Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, ale i Kennetha Gergena to

badanie sposobów społecznego postrzegania i konwencjonalizacji codzienności oraz tworzenie wiedzy na ten temat – wybrane do założeń teoretycznych podstaw badań, które niczym kalejdoskop pokażą zjawiska w ich różnych konfiguracjach czy barwach, dając odniesienia przy odkrywaniu, postrzeganiu i definiowaniu znaczeń. „Jeśli chcemy zrozumieć proces tworzenia znaczeń, musimy zacząć od zbadania, w jaki sposób ludzie, instytucje i procesy komunikacyjne wytwarzają społeczne światy stanowiące przedmiot badania” (Flick, 2012, s. 38).

W badaniach jakościowych (humanistycznych) dominująca – choć nie jedynie logiczna i pewnie słuszna – jest logika postępowania indukcyjnego (Creswell, 2013, s. 87). To naukowy kanon – z pryncypium, ale i niedomknięciem we wskazywaniu dociekanych oczywistości. Można założyć badawcze działania syntetyzujące i analizujące oraz dyskurs wokół nich – dostrzeżony w toku podmiotowych zachowań. Logika indukcyjna rozpoczyna się od zbierania informacji i zadawania pytań, a poprzez analizę danych i połączenie ich w zakresy tematyczne, które zostają poddane analizie, badacz konstruuje uogólnienia – również korzystając z wcześniejszych doświadczeń oraz literatury (Creswell, 2013, s. 87). Plac zabaw, zabawa czy huśtawka jako synekdochy podwórka to podstawowe elementy tej figury stylistycznej. Logika indukcyjna i retrospektywa nie będzie odległa w czasie, przynajmniej nie na tyle, by aspirować do badań przekrojowych. Migawkowość ma też dotyczyć i oglądu bieżącego – współcześnie badanych zjawisk związanych z rzeczywistością podwórek.

Zgodnie z założeniami badań jakościowych przy konceptualizacji ram pojęciowych konieczne jest dokonanie adekwatnego przeglądu kategorii podstawowych i równoznacznych z tym, co znamienne współcześnie w zmediatyzowanym, globalnym świecie. Mieszczących się jednakowoż w kontekście podwórka – „tamtego” sprzed przełomu milenijnego i tego po nim. Podwórka jako miejsca (i nie-miejsca), przestrzeni (przestrzeni trzeciej), gdzie spełniają się różne aspekty dzieciństwa. Lokowanie naukowych dociekań w interpretatywnej orientacji metodologicznej – wymagające zastosowania adekwatnej struktury, innej od pozytywistycznej – zwalnia z jarzma nienagannego porządku wywodu, podzielonego na części od teorii przez metodologię po część empiryczną. Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2016) w orientacji interpretatywnej, odmiennie niż w scjentyistycznej, inna jest rola teorii i pojęć z niej wyprowadzonych. W paradygmacie pozytywistycznym teoria przesądza o wszystkim – o stosowaniu języka adekwatnego do wybranej teorii i posługiwaniu się nim czy o sposobie formułowania pytania badawczego. To swoisty bieg na orientację, gdzie modyfikacja trasy w trakcie biegu stanowi błąd w sztuce. Zupełnie inaczej może czuć się badacz patrzący na obiekt swoich zabiegów badawczych z perspektywy interpretatywnej. Tu absolutnym prymatem jest pytanie badawcze, pytanie o ważny fragment rzeczywistości społecznej, istotny dla badacza przejaw ludzkiego życia. Taka ciekawość i chęć odpowiedzi na zadane pytanie

kierunku i uruchamia przyjęty i skonstruowany plan działania. Jeśli już wiadomo, czego badacz szuka i po co idzie, a znajduje kierunek, to wtedy dobiera teorie, pojęcia i kategorie – w pedagogice, ale i w pokrewnych jej dyscyplinach naukowych. „W badaniach prowadzonych w interpretatywnej orientacji metodologicznej teoria (czy też wiele różnych teorii) pojawia się na każdym etapie, w każdej fazie badań” (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 16).

W oglądzie ontologicznym podwórko jako miejsce i nie-miejsce, miejsce trzecie, ukonkretniający się pragmatycznie byt podmiotu w przestrzeni (domowej, pozadomowej, hybrydowej) jest jego stygmatem – realnym i wirtualnym, z trajektorią zapośredniczonego upodmiotowienia. Epistemologicznie jest to funkcjonowanie społecznego podmiotu w pamięci o miejscu przeszłości – temporalnie i horyzontalnie realizującej się w teraźniejszości. Takie miejsce pulsuje w swej wielowymiarowości znaczeń, przybierając postać (kształt) radykalnie dynamiczny i otwarty w powiązanych sensach społecznych i pedagogicznych – z użytecznością języka późnej nowoczesności. Pospolite semantycznie podwórko generuje zwyczajność, powszedniość, codzienność i tkwi głęboko w upodmiotowionym dzieciństwie. Jawi się – poprzez użycie narzędzi słów – jako archetyp zaszłości w budowaniu konstrukcji deskryptywnych i eksplanatywnych. Czy to aby nie zbyt karkołomne metodologicznie, kiedy jako brikoler na stare i nowe podwórko współczesnego, globalnego dzieciństwa popatrzę przez pryzmat *retrotopii* Zygmunta Baumana i *pamięciomiejsc* Marii Mendel i Wiesława Theissa? Czy zatem podwórko z witrażem barw folkloru i spontanicznej zabawy, dzieciństwo z symbolami i archetypicznymi znaczeniami, z akuzmatami układanych bon motów to nie jest *pamięciomiejsc* realizujące się w *retrotopii*? (Mendel, Theiss, 2019, s. 10–11)

Rozpoczynając wędrowkę po labiryncie badań jakościowych (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010) z wyznaczonym celem, a priori stawiam pytanie badawcze: Jakie są nowe podwórka współczesnego dzieciństwa? Dociekanie badawcze ma formę pytania, bo poruszam się w tematyce dzieciństwa, chcę zauważać dziecięcą ornamentykę ciągłego dopytywania; parafrazując ją, legitymizuję jednocześnie jako dorosłą formę naukowego zdziwienia.

Dla(tego)czego brikolaż (?)

Jako perspektywę badawczą postanowiłem wybrać brikolaż – to wizja badacza jakościowego, który jako swoisty majsterkowicz jest twórcą patchworków badawczych. Brikoler ma do dyspozycji znakomicie wyposażoną „skrzynkę z narzędziami”, które wyjmuje w zależności od sytuacji, w której się znajduje. Metaforą skrzynki z narzędziami posłużyli się Ted Benton i Ian Craib przy określaniu roli filozofii dla nauk

społecznych (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 57). Tworzę brikolaż – rodzaj wytworu stanowiącego pewną – choć niejednorodną – wielobarwną całość, złożoną z różnych kawałków „pozszywanych” ze sobą. Brikolaż stanowiący obraz badanego fragmentu rzeczywistości – przestrzeni podwórek, akcentujący ich aspekt pedagogiczny – stąd brikolaż pedagogiczny. Mój brikolaż ma znamiona konstruktywistyczne i to podejście badawcze pozwala go nazywać brikolażem metodologicznym – tak należy rozumieć moje zaangażowanie badawcze, proces współtworzenia wiedzy o dziecięcej podwórkowej rzeczywistości z przenikającą do nich rzeczywistością mobilnych mediów ekranowych i charakterystyczną ich rozprzestrzenialnością (Dziadzia, 2014; Jenkins, Ford, Green, 2017). Metodologia pozwala, by w moich działaniach brikolerskich stosować różnorodne – również nietradycyjne – metody i techniki; wymagają one jednak perspektyw i narzędzi. Sięgnąłem po więcej niż jeden paradygmat (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 29), przyjmując ten interpretacyjny, a także paradygmat nowych mobilności.

Jak opisać badacza jakościowego uwiedzionego brikolażem? Pomocą służą teksty Normana K. Denzina i Ivonny S. Lincoln (2014), którzy proponują widzieć brikolera jako naukowca, przyrodnika, badacza terenowego, dziennikarza, krytyka społecznego, artystę, performerę, muzyka jazzowego, producenta filmowego, twórcę patchworków, eseistę. Rzecz w tym, że legitymizowanie i podejmowanie upatrzonej tematyki (która „chodziła” za badaczem od wielu lat...) wydaje się proporcjonalne o tyle, o ile badacz dysponuje obrazami popartymi wiedzą i doświadczeniem z tych dziedzin. Zatem jako dziennikarz uprawiający przez wiele lat reportaże i piszący eseje byłem bardzo blisko brikolażu.

A co jest produktem wysiłku brikolera, jego interpretacyjnych działań? „(...) złożony podobny do patchworku brikolaż, refleksyjny kolaż lub montaż – zespół płynnych, wzajemnie powiązanych wizerunków i reprezentacji. Ta struktura interpretacyjna jest jak zszyta ze skrawków kołdra, napisany tekst lub sekwencja powiązanych ze sobą reprezentacji” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 28). Most Brookliński choćby, pomost między starym a nowym, inspirowany w swojej biografii, dowodząc jakościowej narracji, uzmysławia różnorodność wspólnot interpretacyjnych. „Przedstawia drogę tam i z powrotem między publicznym a prywatnym, między nauką a sacrum, między badaniem naukowym a artystyczną ekspresją” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 5). Mnie uwiódł... Wyglądem, ale i historią budowy i nieprzeciętnymi ludźmi, którzy go wymyślili i stworzyli⁵.

⁵ „Most Brookliński został pomyślany jako brama wjazdowa do miasta – wspaniała, wywołująca podziw i szacunek i budząca ambicje i nadzieje; miał być pomnikiem ludzkich marzeń i dokonań, odwagi i wytrwałości” (Rittenhouse, 2021, s. 91). Jego projektantem i budowniczym był August Roebling (studiował na politechnice, był też filozofem, grał na pianinie i flecie), który mówił o moście, że to wspaniałe dzieło

Joe Kincheloe (2001, s. 679), konceptualizując brikolaż jako nowy rygor w badaniach jakościowych (to takie jego społeczne soczewki teoretyczne w dążeniu do uzyskania bardziej złożonego zrozumienia zawłości projektowania badań), pisze:

(...) *bricolage* unika zarówno powierzchowności zakresu metodologicznego, jak i parochializmu niedyscyplinarnych podejść. Pojęcie *bricolage* uznaje dialektyczny charakter relacji dyscyplinarnych i interdyscyplinarnych i promuje synergiczne interakcje między tymi dwoma pojęciami. (...) W tym kontekście *bricolage* dotyczy nie tylko rozbieżnych metod dochodzenia, ale także zróżnicowanego teoretycznego i filozoficznego zrozumienia różnych elementów napotkanych w akcie badań.

Narracyjny brikoler snuje opowieść po swojemu; raportuje z badań, ale też konstruuje swoją wersję świata osadzoną w określonej tradycji, w jakimś paradygmacie (postpozytywistycznym czy konstruktywistycznym na przykład). Może się między nimi poruszać, przyjmując też pewną perspektywę i „(...) działa pomiędzy i wewnątrz rywalizujących i nakładających się na siebie perspektyw i paradygmatów” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 27). Dla brikolera teoria jako artefakt kulturowy i językowy, jest sposobem rozumienia, nie jest „(...) wyjaśnieniem natury, lecz raczej opisem relacji wobec natury. Może dlatego brikoleży trzymają się z daleka od zastanych wskazówek” (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 451). Nie znaczy to, że nie czynią wiele, by rozwijać i przekształcać teorię społeczną, udoskonalać metody badań oraz strategie interpretacyjne (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 452).

Brikolaż poręcznie tłumaczy metafora kryształu, bo jest on jak kryształ: narracją złożoną z nieskończonej liczby kształtów czy sensów choćby. Jak kryształ mieni się kolorami tęczy – tworzy różnorodność z przepływu wchłoniętej i przeniesionej do tekstu zewnętrżności – to taki pryzmat: paradygmatu czy perspektywy. „(...) każda opowieść jak światło oświetlająca kryształ, odzwierciedla perspektywę zdarzenia” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 27). Tak jak w Wańkowiczowskiej *Karafce La Fontaine’a*. Brikolaż to jednak coś więcej niż kojarzona i łączona z nim triangulacja, więcej niż miks metod. Konstrukcja tworzona przez brikolera (interpretacyjnego, narracyjnego, teoretycznego, politycznego czy metodologicznego) wykracza poza to, co paradygmatyczne, i sięga po estetykę i technikę montażu na przykład, bo akurat ma je pod ręką. Oba spojrzenia przydają się przy analizie przywoływanych treści. Metoda montażu służy jako metafora do zestawienia treści z różnych wątków – łączenia kadrów i sekwencji w filmie. Pozwala na *pentimento* – czego nie ma w obrazie, pojawia się i zostaje w świadomości, bo trafia do odbiorcy niczym domysł. „To, co nowe, jest tym,

sztuki, a jego konstrukcja będzie wiecznym dowodem energii, przedsiębiorczości i bogactwa wspólnoty, która ją wzniesie (Rittenhouse, 2021, s. 92).

co zostało ukryte przez poprzedni obraz” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 25). Jest w tym coś z muzyki jazzowej:

(...) w tekstach bazujących na metaforach montażu, patchworku, jazzowej improwizacji wiele rzeczy zachodzi równolegle (...) prace wykorzystujące montaż symultanicznie kreują, ustanawiają moralne znaczenia. Przemieszczają się one od znaczeń osobistych do politycznych, od lokalnych do historycznych i kulturowych. Są tekstami dialogicznymi. Zakładają istnienie aktywnej publiczności. Tworzą przestrzeń wymiany między uczestnikiem a autorem (Denzin, Lincoln, 2014, s. 26).

Brikolaż jest niezaspokojony w sięganiu do bogactwa strategii badawczych, dynamiczny, co skutkuje zróżnicowaniem ontologicznym i epistemologicznym, oraz wielowymiarowy. Dynamika relacji jednostek do kontekstu i różnych powiązań, w których to konstrukcjach funkcjonują z użyciem wielu metod, do analiz wielowymiarowych, to fundament zainteresowań brikolerskich, by złożyć te elementy w całość i dostarczyć wiedzy – o relacjach w kontekście kulturowym, odmiennej interpretacji, wykrytych znaczeniach i przewidywanych skutkach (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 455).

Istotą brikolażu jest też idea krytycznej ontologii, a także jej podwójnego wymiaru. Rzecz w tym, że obiekt dociekań badawczych jest poznawczo złożony i nie da się go opisać jako zwartą całość, zatem badawcze zajmowanie się ową złożonością generuje niejako istotę konstruowania ludzkiej subiektywności. To, co kulturowe i społeczne, łączą powiązania dynamiki, tworząc większe konstrukcje. Nieracjonalne byłoby opisywanie całej rzeki; brikoler dostrzeże i zafascynuje się jej fragmentem (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 455). I na jednym elemencie się skupi, włączając kalejdoskop poznawczy, oglądając zjawisko z różnych perspektyw, ujęć, dobierając takie narzędzia i techniki, by zobaczyć jak najwięcej, ale z pokorą badacza oraz świadomością, że nie wszystko się uda, że nie wszystko da się dokończyć.

Interdyscyplinarność jest konstytutywna dla każdego ujęcia brikolażu, stąd i trudność, by jego epistemologiczną innowacyjność pogodzić z teoretyczną koherencją. Stąd eklektyzm zaangażowania w strategię metodologiczne i w przestrzeń nowej konceptualizacji (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 450). Istotne, że brikolaż „(...) uwypukla relacje pomiędzy perspektywą konkretnego badacza a ulokowaniem go w ramach jego własnej biograficznej historii” (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 450).

Subtelność różnicy jest kluczowa w brikolażu, jako ważny element pragmatyki badawczej kieruje bowiem brikolera ku hermeneutyce – pod warunkiem oczywiście, że badacz chce spełnić się w szczegółach i jest skłonny zajmować się elementami w całej ich różnorodności, by szukać, odnajdywać i wskazywać relacje do całości (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 454).

Postmodernistyczna różnorodność świata, nieograniczony do niego dostęp z różnorodnością informacji – to choćby uzasadnia wybór podejścia głębszego i wielowymiarowego, ale w pełni odpowiedzialnego subiektywizmu. Czego nie daje już jedna, choć uznana, ale ograniczająca metoda (Sadoń-Osowiecka, 2009, s. 72, zob. też Kubinowski, Nowak, 2006). „*Bricolage* pozwala uniknąć redukcjonistycznej monologowej, uporządkowanej i pewnej wiedzy wytworzonej w z góry założony sposób narzuconymi z zewnątrz metodami, prowadzącej do porządku i pewności” (Sadoń-Osowiecka, 2009, s. 77).

Realia życia, prywatne sprawy dziejące się podczas zawieruchy historii – to sposób ujęcia typowy dla *bricolage'u*. Dlatego *bricoleur* nie musi tworzyć specjalnych narzędzi badawczych. Może wykorzystać to, co przynosi mu życie (np. zasłyszane gdzieś rozmowy, nieformalne wypowiedzi, zaobserwowane zdarzenia, własne wspomnienia i doświadczenia, istniejące oficjalne dokumenty i teksty, wytwory wykonane w zupełnie innym celu – np. rysunki, teksty, notatki, projekty uczniów (Sadoń-Osowiecka, 2009, s. 78).

Brikolaż zmierza do szerokiej prezentacji tematu wymyślonego czy upatrzonego przez badacza z założeniem, że „(...) wszystkie dociekania są zawsze ograniczone i niekompletne – ale ze świadomością przydatności czy potrzeby konfrontowania – przewidzianej do konfrontacji z czytelnikiem wiedzy, z pasującymi/adekwatnymi technikami i metodami” (Sadoń-Osowiecka, 2009, 78). *Brikolaż* to

(...) unikalna metoda, użyteczna w jednym szczególnym przypadku. Nie można mówić więc, że *bricolage* nie jest naukowym podejściem i że dzięki niemu można zupełnie dowolnie interpretować rzeczywistość, tworząc dowolne fantazje. Jest bardzo mocno osadzony w teoriach, które rozszerzają perspektywy (Sadoń-Osowiecka, 2009, s. 78–79).

Jacek Piekarski (2006, s. 101) stwierdza, że dla *brikolera* „(...) poznanie jest raczej aktem tworzenia i jawi się jako żywy związek przekształcania i bycia przekształcanym”.

Bricoleur nie głosi prawd ostatecznych, bo refleksje, wnioski zostawia czytelnikowi – nie domyka więc swojej „skrzynki z narzędziami”. Skupia swoją uwagę i działanie na kolekcjonowaniu wiedzy, zaś pisząc, tka narrację z materii uznanej za przydatną i z dokonywanym ciągle osadzaniem swojego ja w sieci powiązań otaczającego świata społecznego (Sadoń-Osowiecka, 2009, s. 77).

Jako „ja – badacz” dokonuję osobistego wartościowania i cechy *brikolażu*, akcentuję ze swojej perspektywy: (a) wielość różnych narzędzi, (b) kolekcjonowanie/

gromadzenie różnych informacji i wielu źródeł, (c) tworzenie tekstu pracy, książki unikalnej, bo pisanej bez wcześniejszych konstrukcji metodologicznych, (d) początek drogi bez określonych szczegółów (koncepcji) i końcowego rezultatu, (e) wykorzystanie nie wszystkich zebranych materiałów, a jedynie tych, które wpasowują się w kompozycję (Sadoń-Osowiecka, 2009, s. 80).

Studiując *Mysł nieoswojoną* Claude'a Lévi-Straussa (2001), *Metody badań jakościowych* Denzina i Lincoln (2014), ale i *Teorię krytyczną i badania jakościowe. Rewizję* Kincheloe i McLarena (2014), ukonkretniałem w sobie brikolaż, jego cechy oraz przydatność. Mozolnie wyłaniał się z mgły niezrozumienia, stawał się coraz bardziej ujęciem bardzo mi przydatnym. Teksty Lévi-Straussa oraz jego odniesienia antropologiczne do ludów pierwotnych i zbieracko-łowieckich wciąż mnie twórczo niepokoją. I nie z powodów li tylko sentymentalnych i pasji poznawania i analizy tradycji. Doświadczenia te przystają do odczytania związków kulturowych pomiędzy tym, co było, a tym, co jest – pasują do warsztatu brikolera. Lévi-Strauss dowodził, jak plemiona dokonują kategoryzacji zjawisk, włączając je do swojego systemu wiedzy – nazywanego przez badaczy *konstruktem kulturowym*. Podwórko, ale i miejsce zabaw dzieci może być „(...) potraktowane podobnie jak egzotyczne plemię, gdzie zwyczaje mają swoją wewnętrzną logikę, a interpretacja badacza ujawnia ją, pokazując w różnych perspektywach” (Sadoń-Osowiecka, 2009, s. 80). Tematyka badawcza wraz z metodą stanowi w brikolażu podstawową strukturę relacji badacza. Brikoler teoretyk porusza się *pomiędzy*, ale też jednocześnie *poza* perspektywami czy paradygmatami i racjonalizuje ich przydatność, dopasowuje do swojego problemu badawczego. U mnie będą to podwórka, poprzedzone pytaniem „jakie?”. Miejsca zabaw, przestrzenie i miejsca dziecka – te współczesne, ale i dawne (druga połowa minionego stulecia) oraz bardzo dawne (dzieci ludów zbieracko-łowieckich).

Piszę tekst, który jest kolażem – wybrzmiewają w nim teorie naukowe, ale w kontekście mojego indywidualnego wyobrażenia i wyboru. Peregrynacje po tekstach innych – tych z kultury popularnej choćby⁶ – to marszruta moimi ścieżkami i moja interpretacja faktów i moja perspektywa. To właściwe, bo – jak pisze Teresa Sadoń-Osowiecka (2009, s. 81) – „(...) zaangażowanie osobistego sposobu patrzenia na tę metodę badawczą jest właśnie istotą bricolage'u. Udawanie, że nie jestem osobiście zaangażowana w rozumienie tego pojęcia, byłoby oszustwem i sprzeniewierzeniem się jego eklektycznym regułom”. Uwypuklenie „ja – badacz” nijak się ma do bufonady

⁶ Jak na przykład *Traktat o łuskaniu fasoli* Wiesława Myślińskiego (2007), bo to opowieść narracyjna niezwykle osobista z perspektywy bohatera relacjonującego swoje życie w monologu do nieokreślonego i tajemniczego przybysza. To swoista medytacja autora nad rolą przypadku i o niezapomnianych doznaniach z dzieciństwa. Tu jako brikoler widzę siebie i swoją narrację.

i zarozumiałości, bo jako osoba w drodze wiem, co to jest umiar⁷, ale i pycha, o której pisze Magdalena Szpunar⁸. Tak myślę, choć myślenie, jak pisze Tomasz Szukdlarek (2010, s. 8), nigdy nie jest oczywiste. „Nie boimy się w towarzystwie popełniać błędów, bo od przyjaciół nie oczekujemy poklasku, nie domagamy się uznania, tylko liczymy na prawdę i życzliwość” (Chutorański, 2020, s. 11). To przesłanie biorę z rozmów profesora Roman Lepperta w jego „Akademickim zaciszu” (pomysłodawcą nazwy jest profesor Bogusław Śliwerski). To rozwijające, merytoryczne spotkania w gronie osób wzajemnie życzliwych – takie mam zresztą odczucie i przekonanie. Życzliwość to reguła tej konwencji, swoistej krainy łagodności, by mówić metaforą zaczerpniętą z koncertów poezji śpiewanej. Gościem „Zacisza” był między innymi Maksymilian Chutorański, a kanwą rozmowy jego książka *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji* (2020) – monografia napisana z nadzieją na rozniecenie miłości do określonego myślenia o świecie i edukacji. Autor pisze bez obawy stawiania odważnych, choć niepewnych hipotez, używania dziwacznych pojęć czy semantycznych nadużyć. I nie boi się, bo pisze do przyjaciół. Ośmiela, a to ważne i dla mnie. Wszak wybrałem badawczą podróż z pozornie tylko łatwym w obsłudze brikolazem. To metodologia szczególna i przez to intrygująca.

Nie bez powodu jako formę wypowiedzi wybrałem esej, bo brikolaz jest mu niezwykle przyjazny. Nadto inspiracją do przyjęcia takiego sposobu narracji stało się dla mnie dzieło wydane w 1580 roku, którego autor zastanawiał się, jak ubrać w słowa, jak zestawić swoje myśli – dodajmy – o wychowaniu i doświadczeniu dzieciństwa. Dzieło nazwał po prostu... *Próby*. I owe *Essais* Michela de Montaigne'a zrodziły się jako narzędzie, technika pisarska, a materią było dziecko i dzieciństwo. „Nigdy nie widział ojca, choćby syn jego był garbaty albo zołzowaty, aby go przez to nie uznał za swego; nie dlatego aby (o ile nie jest całkiem omamiony rodzicielskim przywiązaniem) nie spostrzegał tej ułomności, ale zawsze to jego dziecko!” (Montaigne, 2021, s. 258)⁹. Zachętą do wyboru eseju jako formy wypowiedzi, do uzbrojenia się w siłę potrzebną do obrony tego wyboru i odporu spodziewanych zarzutów były

⁷ Przynajmniej pedagoga wychowania fizycznego, który sam zresztą próbowałem doprecyzować, pisząc: „Umiar pedagoga wychowania fizycznego to umiejętność rozumniej powściągliwości wobec ekstremalnych form aktywności fizycznej człowieka, z maksymalną troską o jego harmonijny rozwój” (Siwicki, 2017b, s. 54).

⁸ „Przyjęcie postawy – nie dostrzegam – nie istnieje, staje się zwalniającą nas od troski, wygodną ramą. Wytrącanie ze strefy komfortu, zadawanie trudnych, czasami bolesnych pytań traktuję jako naczelne zadanie nauki” (Szpunar, 2020, s. 305).

⁹ Autor zamierzał pierwotnie nadać dziełu formę listów, ale wybrał formę zupełnie nową, którą nazwał *essais* – czyli „pierwsza próba” dzieła lub „wypróbowanie”. W 1580 roku ukazały się „Próby Pana Michała pana de Montaigne, kawalera Orderu Królewskiego i kamerdynera zwyczajnego Jego Królewskiej Mości” (*Essais de Messire Michel seigneur de Montaigne, Chevalier de l'Ordre du Roi, et Gentilhomme ordinaire de sa Chambre*).

słowa o jego oczywistym miejscu w pedagogice autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego¹⁰, ale i argumentacja Manfreda Spitzera, przekonującego do używania w nauce języka nieskomplikowanego i pisania wprost¹¹. Stąd w mojej narracji pojawia się stylistyka postmodernistyczna i eseistyczno-metaforyczna, ale i wspomnieniowa czy komentująca. „Ontogeneza intelektualisty nie jest powtórzeniem filogenezy myślenia” – tak pisze Bogusław Śliwerski w tekście *Pedagogika holistyczna* (2020b, s. 18). To inspiracja Zygmuntem Baumanem, który dokonuje pocrzepiającej konstatacji o tym, że nie musimy kurczowo trzymać się liniowego rozwoju nauki, by swoją biografię wpisywać w jej rozwój (Bauman, Kubicki, Zeidler-Janiszewska, 2009, s. 15). „Zbyt szybko żyjemy, niczego nie da się dokończyć ...”. To z kolei słowa Tomasza Szukdlarka (2010, s. 51). I te przesłania towarzyszyły mi w moich badawczych wędrówkach przy tworzeniu brikolażu o *Nowych podwórkach współczesnego dzieciństwa*.

Janusz Korczak, rozmawiając z dziećmi, nie mówił do nich z góry, lecz zniżał się do wysokości oczu dziecka (Michalak, 2013, s. 14). Na Kongresie Kultury Polskiej w roku 2016 jedna z prelegentek (profesor pedagogiki) opowiedziała drobny niby epizod, zdarzenie... Kiedy zajrzała pod stół i ukłękła, by podnieść rzuconą przez wnuczkę zabawkę, zrozumiała perspektywę widzenia dziecka. Nie używam, a przynajmniej unikam, zwrotu „pochylenie się nad sprawami dziecka”, bo ma on konotację usłużnej łaskawości. Na dzieciństwo patrzę z perspektywy troski o sprawę dziecka i jego podwórek.

Refleksyjną eseistykę wspieram analizą dyskursu (Duszak, Kowalski, 2013; Howarth, 2008; Polkowska, 2001) – głównie tekstowego – po to, by uchwycić niuanse struktury i funkcjonalność obrazów świata dzieci bawiących się na „różnych” współczesnych podwórkach. Dyskurs traktuję jako zdarzenie interakcyjne, ale też typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy (szerzej zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008). Analiza dyskursu jako metoda jest bardzo tolerancyjna wobec wyboru danych, a więc i źródeł stanowiących repertuary interpretacyjne (Silverman, 2012, s. 201); jej sedno jednak to analiza prowadząca ku temu, co robią ludzie z dużą dozą refleksyjności wynikającą z opowiadanej historii, odtwarzającej obiektywnie istniejącą rzeczywistość (Silverman, 2012, s. 201).

¹⁰ Powołuję się na recenzję książki *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji* (Chutorński, 2020), w której Zbigniew Kwieciński stwierdził między innymi: „Jest to książka detronizująca pedagogikę i edukację (opiekę, wychowanie, kształcenie) jako skoncentrowaną na człowieku jako jednostce i demaskująca głupawkę pedagogiki i edukacji skoncentrowanych na ich samych, a pomijającą troskę o równorzędne nam, co do prawa do życia, rozwoju i szczęścia inne żywe istoty, a także troskę o świat nas i je otaczający (...) książka jest napisana pięknie, z odrzuceniem ściśle scjentystycznych reguł pisarstwa akademickiego, w kierunku starannie refleksyjnej eseistyki” (Chutorński, 2020, czwarta strona okładki).

¹¹ „Od dawna chciałem z moimi książkami i artykułami docierać do coraz liczniejszego grona czytelników. Podczas pobytu w Stanach Zjednoczonych nauczyłem się pisać zrozumiale. Przyjaciółka – żona mojego ówczesnego mentora (...) wybijała mi z głowy wszelkie uczenie brzmiące ozdobniki (...) U nas niestety wciąż uważa się, że niezrozumiałe teksty są nieomylnym wskaźnikiem głębokiego myślenia” (Spitzer, 2021, s. 9).

W prowadzonym dyskursie wykorzystam naukę jako repertuar, ujmując go w skuteczne ramy, narracje zorganizuję zaś wokół metafor. To starania o kreatywność w brikolerskich zamysłach i działaniu. Starania skoncentruję na prowadzeniu dyskursu naukowego, który wyjaśnia określoną aktywność oraz „(...) wspiera dyskurs pedagogiczny w nabyciu kompletności głębi, korespondując ze złożoną naturą wychowania” (Nowak, 2008, s. 507). Uwzględnię różne aspekty otoczenia – napotykanne miejsca i przestrzenie, okazje dla dzieci do zabawy. Za uniwersalne uznaję podejście, by najpierw rozpoczynać od pytania „jak?”, przechodząc następnie do pytania „dlaczego?”. Dane niewywołane (pojawiające się naturalnie) uzyskiwałem z (mini)etnograficznych obserwacji mojego obecnego podwórka na osiedlu strzeżonym oraz z przywołanych w narracji danych innych badaczy. W analizie przedmiotu badania z perspektywy teorii dyskursu celowe będzie zatem opisanie, ale najpierw zrozumienie, interpretacja oraz ocena czy wypracowanie wyjaśnień, które posłużą ujawnieniu czasem skrzywionego rozumienia i pozwolą je na nowo postrzegać. Narracja o podwórku to swoiste studium przypadku, gdzie możliwa staje się analiza porównawcza. Stosowanie metod jakościowych do zbierania i generowania materiału empirycznego jest bliźniacze do metod badań historycznych czy etnograficznych, zatem zbierając dane, wykorzystam różnorodność ich źródeł i bazę tekstów, archiwum uzupełnię zaś danymi z wywiadów pogłębionych czy obserwacji uczestniczącej, bacząc też na konteksty strukturalne i funkcjonalne badanych zjawisk (Howarth, 2008, s. 214–215). Analizę danych empirycznych podporządkuję trzem następującym po sobie operacjom proponowanym przez Davida Howartha (2008, s. 215–216): prezentacji treści w formie tekstowej, odniesieniu istniejących ram teoretycznych do sproblematyzowanego przedmiotu badań oraz analizie materiału.

Badając dyskurs, zaczynamy rozumieć, że nie ma jakiejś jednej „prawdy”, lecz raczej istnieje wiele (czasami sprzecznych) prawd lub wersji, a język nie „opisuje pewnej stabilnej rzeczywistości”, tylko wytwarza wiele możliwych interpretacji tego co rzeczywiste. (...) Naszym zadaniem jest też przekonywanie innych, że nasze tezy i interpretacje są zarówno wiarygodne, jak i prawdopodobne i że nie wzięły się z powietrza ani nie są tylko jakimś subiektywnym, niewyraźnym przecuciem, lecz argumentami opierającymi się na materiałach zawartych w zgromadzonym przez nas archiwum (Rapley, 2013, s. 221).

Gromadzenie różnych materiałów i zarządzanie nimi (selekcja) podporządkuję pytaniom badawczym, które stanowią kierunek postępowania badawczego – dokumenty najpierw odkrywam, a te już jako przydatne zyskują status źródła w zestawie zebranych materiałów jako zbiorze danych. Dokumenty pochodzą ze źródeł zastanych, ale i wytworzonych na potrzeby badań; źródła pierwotne to te z „pierwszej ręki”, wtórne zaś to te, które zaistniały w innym czasie i miejscu, są „z drugiej ręki”. Źródłem

dokumentów były artykuły z gazet i czasopism, publikacje akademickie – monografie, opracowania czy artykuły, rzadko publikacje oficjalne, tzw. rządowe. Poza tym pamiętniki czy wspomnienia, biografie oraz literatura i poezja, ale i sztuka: malarstwo, fotografia. I w znacznym zakresie internet. Korzystałem też z badań etnograficznych czy netnografii (Kozinets, 2012), które były realizowane z użyciem różnych technik i metod – między innymi wywiadu czy badań fokusowych. Przez pojęcia dokumentów i tekstów rozumiem ich wielość i różnorodność tego, co pisane czy wizualne. To dokumenty odczytywane i wykorzystywane w codziennym życiu choćby: „Zakaz wstępu na daszek” – jako przykład tekstu z mojego podwórka. I nie chodzi o ich literalne znaczenie. Będą to też treści pojawiające się na ekranie smartfona czy komputera, wypowiedzi studentów na zadany temat: „Podwórko mojego dzieciństwa”, ale i teksty literackie – opowiadania, wiersze. Będą to także odniesienia do filmów fabularnych czy dokumentalnych oraz reportaży.

Nasze interakcje z dokumentami nigdy nie są neutralne i nigdy nie mamy z nimi do czynienia w kategoriach abstrakcyjnych. Zawsze zajmujemy się nimi w jakimś konkretnym, lokalnym kontekście, a to znaczy, że zawsze odczytujemy je lub posługujemy się nimi w pewien określony sposób (Rapley, 2013, s. 158).

Dokumenty i teksty gromadzone i wybrane poddają analizie przez pryzmat ich funkcjonalności i performatywności specyficznej dla tekstu. Wynika to z oglądu świata przy wydobywaniu znaczeń „(...) w trakcie opisywania czegoś w taki a nie inny sposób (...) dzięki takiemu lub innemu opisowi [coś – MS] jest udostępniane, a [coś – MS] wykluczane” (Rapley, 2013, s. 23). Stąd przyglądanie się, jak dochodzi do wytwarzania i uwzględniania wzorów (na przykład faktów); jakie działanie i wiedza wynikają z codzienności oraz jaka jest specyfika owej wiedzy i działania (Rapley, 2013, s. 27). „Sposób, w jaki pojmujemy rzeczy, pojęcia i idee uznawane za zrozumiałe same przez się, nie jest ani naturalny, ani z góry określony. Jest wytworem ludzkich działań, interakcji, historii, społeczeństwa i kultury” (Rapley, 2013, s. 21). Nie ma niestety „(...) żelaznych zasad i prostych technik, z których można łatwo stworzyć zbiór pewnych jasnych wskazówek lub metod” (Rapley, 2013, s. 28). Prowadzenie analizy dyskursu to zatem nieproste zadanie, bo nawet terminologia różnicuje badaczy, którzy mówią o dyskursach, ale i repertuarach interpretatywnych, o tożsamościach, ale i pozycjach podmiotu, o kategoriach, ale i kategoriach przynależności. Przytaczam rozmaite konteksty, w jakich wytwarzają się przydatne teksty czy dokumenty; analizuję to, co one „mówią”, wnosząc wiedzę do brikolerskiej narracji. Uwzględniam to, co ludzkie, ale też to, co „nieczłowieckie”, bo wszak i przedmioty wytwarzają działanie czy interakcje między ludźmi. Balansuję między pedagogiką antropocentryczną, ale i nieantropocentryczną – obie traktując na równych prawach. „(...) badacze mogą próbować pracować

z obrazami, pozwolić im przemówić własnym głosem, zamiast próbować zmusić je do wpasowania się we wcześniej nakreślone schematy myślowe” (Banks, 2013, s. 161). Dlatego korzystam głównie z materiałów wizualnych. Ważne w fotografiach jest to, co zostało utrwalone w kadrze, dlatego jest to dla mnie ważne – wyjaśniam w podpisach do zdjęć. Fotografia jako metoda i technika stanowi w przedłożonej monografii formę ilustracyjną tekstu z tendencją do eseju fotograficznego; jego regułą jest fenomenologiczny układ zdjęć, który stanowi opowieść – przedstawiam moje subiektywne doświadczenie z mojej dyskursywnej perspektywy. Stosuję podpisy (ani długie, ani krótkie), choć nie ma reguł, czy i jakie być powinny (czy samo zdjęcie jest wystarczającym tekstem?). Z naukowego punktu widzenia i staranności narracji uznałem, że podpisy są niezbędne, a minimum to rok i miejsce wykonania zdjęcia. Fotografie to dane niewywołane, to etnograficzne zapisy z działania w interakcji. W każdym z przypadków chodziło o wydobycie ekspresji przywołanego zjawiska.

W części poświęconej zabawie zajmę się jej naukowymi koncepcjami oraz teoriami, zatem warto przybliżyć, co znaczą i jak je definiować. Co do *koncepcji*, to zwraca uwagę definiowanie jej przez Richarda L. Atkinsona (1990), według którego to: „(...) pewien sposób postępowania, którym posługują się ludzie, aby skutecznie działać i współdziałać. Marian Nowak (2008, s. 38) sens tego przesłania rozumie jako „(...) wyrobienie sobie jasnej idei i pojęcia o świecie, w relacjach do świata oraz związanych z tym działaniach. (...) Rozwinięcie antycypacji w odzwierciedlaniu do przyszłego działania, dzięki któremu jednostka pewną sytuację uważa za ważną dla siebie i innych”. Nowak pisze, że pojęcie koncepcji w pedagogice zwykle się stosować w kontekście praktyki. Modele (reprodukcja jakiegoś zjawiska ułatwiająca badanie) z kolei są zaliczane do elementów składowych teorii, które zawierają czasem wiele koncepcji. Można więc przyjąć, iż koncepcje są adresowanym dla praktyki przekazem związanym z modelem (Nowak, 2008, s. 38).

Greckie *theomai* znaczy ‘ogłądać, kontemplować, obejmować jednym spojrzeniem to, co się ogłąda’. Zatem *teoria* oznacza tę szczególną cechę aktywności umysłu kierującą człowieka ku uogólnieniom i holistycznemu pojmowaniu rzeczywistości (Nowak, 2008, s. 41). Nowak (2008, s. 41) wskazuje w tym kontekście na „(...) zauważalny wysiłek o charakterze bardziej myślowym niż praktycznym, chociaż bardzo istotny dla działalności wychowawczej”. Przywołuje też definicje teorii autorstwa kilku uczonych, między innymi Freda N. Kerlingera (1986, s. 9), który widzi teorie jako: „(...) układ powiązanych wzajemnie pojęć, definicji i stwierdzeń, które przedstawiają usystematyzowane ujęcie zjawisk o specyficznych racjach zmiennych z zamierzeniem wyjaśnienia i przewidywaniu tych zjawisk”. Z kolei według M. Brodbecka (1963, s. 44) „(...) teoria jest zbiorem praw i wszelkich stwierdzeń w danej teorii, zarówno wyjaśnione, jak i te wyjaśniające, są generalizacjami”. Przywołany wreszcie William Wiersma (2007, s. 17) pisze, że „(...) teoria jest takim ogólnym ujęciem zjawisk, w którym zmierzamy do ich wyjaśnienia

w sposób usystematyzowany”. Teorię rozumieć należy w znaczeniu potocznym oraz teoretycznym. W tym pierwszym przypadku jest ona synonimem tego, co stanowi efekt refleksji, w drugim – ma związek z poznaniem działaniem człowieka i tę działalność należy odróżnić od praktycznej czy twórczej (Nowak, 2008, s. 19–20).

Bogusław Śliwerski akcentuje i dostrzega pozorny dysonans pomiędzy teorią a praktyką (też w kontekście wychowania), która wszak pozostaje z nią w związku, będąc źródłem informacji, wskazań, uzasadnień oraz ocen. Stąd propozycja rozumienia teorii w szerokim znaczeniu – wówczas są one „(...) uogólnieniami dokonanymi na podstawie naukowej analizy rzeczywistości zmierzającej do sformułowania o niej empirycznych lub analitycznych twierdzeń”. W zakresie wąskim zaś są to: „(...) sądy, które w określony sposób odnoszą się do wielu faktów szczegółowych jako ich uzasadnienie lub wyjaśnienia” (Śliwerski, 2008, s. 14). Doprecyzowując rozważania, Śliwerski (2008, s. 14) dodaje, że

(...) dzięki teorii naukowej uzyskujemy wiedzę o interesujących nas zjawiskach, występujących między nimi związkach i ich charakterze oraz wynikających z nich następstwach. Jest ona zatem zbiorem uporządkowanych praw lub/i prawidłowości, które stanowią wewnętrznym spójną konstrukcję logiczną.

Pedagogika jest tą nauką, w której „(...) oprócz budowania teorii poszukujemy implikacji praktycznych (...) Nieustannie bowiem odkrywamy rozbieżności w zakresie relacji teoria – praktyka” (Nowak, 2008, s. 41). Powstaje wątpliwość, czy teoria to coś diametralnie różnego od praktyki. Jak zatem lokować teorię, która wszak ma na celu osiągnięcie prawdy i przydatność w praktyce? „(...) w wychowaniu mamy do czynienia zawsze z jakimś rodzajem teorii, która powstaje w związku ze świadomą działalnością człowieka” (Nowak, 2008, s. 41).

Struktura książki

Rozważania rozpoczynam od wstępu, w którym piszę o założeniach pracy, stawiam główne pytanie badawcze oraz główną tezę książki. Wprowadzeniem anonsuję i rozwijam, przywołuję i wyjaśniam treści stanowiące o sensie podjęcia tematycznych splotów prowadzących do odpowiedzi na pytanie o nowe podwórko współczesnego dzieciństwa, które będzie dla dziecka i dzieciństwa „miejszem magicznym” i wciąż ważnym. Początek każdego z dziesięciu rozdziałów zawiera zapowiedź najważniejszych wątków. *Nowe podwórko współczesnego dzieciństwa* to zakończenie książki, w którym w wyniku przywołanych faktów, koncepcji, teorii czy definicji daję odpowiedź na pytanie o nowe, hybrydowe podwórko współczesnego dzieciństwa – inne, ale równie istotne.

W części pierwszej dokonam przeglądu i omówię najistotniejsze perspektywy i ujęcia dotyczące przestrzeni i miejsc przebywania dziecka. To spojrzenie wydaje się warunkiem *sine qua non* zrozumienia dzieciństwa jako wartości tożsamej dla dziecka, ale i dorosłego. Stąd namysł nad dziecięcymi przestrzeniami podstawowymi i społecznymi, które są dziecięcym azylem bez dorosłych, ale i tymi wspólnymi z przestrzeniami społecznymi dorosłych. Stąd też namysł nad swoistym globalnym ujednoczeniem miejsc i przestrzeni, gdzie są jednak miejsca wspólne, ale i pamięciomiejsca – będzie o ich wadze i oddziaływaniu na losy ludzkie, bo dziecko i dzieciństwo, ale też rodzice i dorośli – to układ współzależny. Stąd skorelowane próby wyjaśniania perspektyw determinujących dzieciństwo oraz podstawowe pytania o dzieciństwo (jakie ono jest?) w otoczeniu i roli w nim dorosłych. Pytanie *stricte* przymiotnikowe, dlatego że to, jakie jest dzieciństwo i jakie warunki zostaną stworzone do jego czasownikowego spełniania, to klucz do powodzenia. To fundament, by mówić o tym, jak badać dzieciństwo z udziałem dzieci, bo one wiedzą najlepiej, czego potrzebują – stąd przywołane spojrzenie *childhood studies*. To wiedza potrzebna do sensownego tworzenia miejsc i przestrzeni zabawy na podwórkach, jakkolwiek by one były nazywane i gdziekolwiek by się lokowały – w realnej przestrzeni między blokami czy na ulicy albo za szkłem smartfona. Jakich podejść szukać do badań i studiów nad dzieciństwem? Które są najważniejsze ze względu na różnorodność świata dziecka? Są odmienne sposoby ich realizacji i traktowania ich z różnych perspektyw ze względu na afiliację naukową i zainteresowania badacza. Badania nad dzieckiem i dzieciństwem będę omawiał jako pedagog z perspektywy historycznej oraz socjokulturowej. Pojawią się co prawda akcenty polityczne w związku z władzą rodzicielską choćby, ale nie będą one miały statusu priorytetowego. Podobnie jak zaproponowane spojrzenie psychologów rozwojowych i kontekst rozwoju tożsamości dziecka. To ważne tło do konstruowania (nie)antropocentrycznego obrazu dziecka i dzieciństwa, bo bez tej świadomości ontologicznej mówienie o dzieciństwie w świecie zabawy i gry czy zabawek na podwórkach zdaje się być nieco „niezaopielowane” naukowo. Dokonam rozstrzygnięcia, czy gra komputerowa z punktu widzenia wartości przekazu i tekstu może być porównywana do książki czy filmu. Zwrócę szczególną uwagę na otoczenie medialne dziecka. I postawię pytania o to, na ile interesują je media nie tylko jako plac zabaw czy jego wirtualna mutacja. Przeanalizuję media jako przestrzeń, w której pojawiają się dzieci. Ale i media, które proponują – przyswajane przez dzieci – treści o charakterze opiekuńczym, kształcącym czy wychowawczym. Słowem: zastanowię się, jak patrzeć na media i dzieciństwo z punktu widzenia zanurzenia dziecka w zabawę, ale i w związku z zadaniami klasycznie pojmowanej edukacji. Również edukacji medialnej.

W części drugiej zamierzam rozwinąć tematykę zabawy dziecka w kontekście pytania o to, co dzieci robią na podwórku. I w kontekście odpowiedzi, że „wiadomo,

co”, w domyśle znaczy „bawią się”. Jak się bawią, dlaczego w różnym wieku różnie i w różnych miejscach odmiennie? Stąd ujęcia i klasyfikacje zabaw i gier. Postawię pytanie o miejsce zabawy oraz gry (która w pewnych uwarunkowaniach nie jest zabawą) w edukacji. Choć wyjątkowość i sens zabawy nie powinny być dla pedagogów oczywiste, to wcale nie jest to takie pewne. Przytoczę opinie o traktowaniu zabawy jako czynności niepoważnej, ale i wielce istotnej, bo znaczącej w rozwoju dziecka i jego inteligencji. Poświęcę uwagę zabawie w świecie rzeczywistości symulowanej i jej znaczeniu w wirtualnym (nie)weryfikowaniu selfów. Przytoczę tezę o dialektycznym charakterze zabawy i poszukam jej zależności z kulturą, bo zabawa, ale i zabawka – choćby jako przedmiot pośredni – są ważne. Stąd wysupłane z literatury definiowanie zabawy i zabawki, ale też poważne teorie naukowe badaczy współczesnych i myślicieli z dawnych lat – jako spojrzenie klasyków (co ciekawe, wzajemnie oceniających się w interesującej dyskusji, której nie sposób pominąć dla pełni wywodu).

W części trzeciej poszukam odpowiedzi na pytanie, co dla dzieci znaczy podwórko i jakie podwórko jest dla nich najlepsze. Dokonam przeglądu i analizy typów podwórek – tych tradycyjnych z perspektywy ich zalet, lecz także tych nietradycyjnych „podwórek komputerowych”, wskazując na ich wady. Spojrzę na pedagogiczną racjonalność podwórka z perspektywy uniwersalnych jej wartości wychowawczych, ale i w retrospektywie wartości nostalgicznych. Przywołując konteksty politycznych uwikłań lat sześćdziesiątych czy siedemdziesiątych minionego wieku, wskażę na cel i (wątpliwy) sens nazywania pedagogiką podwórkową zjawiska, jakim było (i jest) dla dziecka podwórko (i podwórko metaforyczne). Narrację poszerzę o genezę oraz charakterystykę placów zabaw – często podwórek z ustawionymi urządzeniami do zabaw, ale i fabrycznych projektów powstałych z wybujałych ambicji architektów krajobrazu. Pisząc o podwórkach oraz ewolucji placów zabaw, dotrę do wirtualnych podwórek i wirtualnych placów zabaw oraz cyberparków łączących naturę z techniką. Takie spojrzenie legitymizuje sformułowanie tezy o przestrzeni podwórek globalnych, funkcjonujących w symbiotycznej hybrydzie świata realnego i wirtualnego. Posłużę się metaforą podwórka wirtualnych jaskiniowców, tak wyjaśniając sens rozumienia medium w kontekście społeczeństwa medialnego i sieciowego, a także życia online jako jedynie epizodu w dziejach ludzkości. Koncentrując się na fenomenie cyfrowej gry i zabawy, wskażę na wirtualne przestrzenie zabaw, które są zaniedbywane i niedoceniane, a które wciąż są i być powinny bliskie dziecku i jego naturze. Ostatni akcent rozważań o relacjach dziecka z podwórkiem widzianym z dwóch okien jego pokoju i o zabawie na nim to wnioskowanie oraz odpowiedź na pytanie, jakie są i jakie mogą być *nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*.

CZĘŚĆ PIERWSZA

Rozdział 1. Dziecięce przestrzenie i miejsca

Rozdział 2. Dziecko, dzieciństwo, dorośli

Rozdział 3. Badania i studia nad dzieciństwem



ROZDZIAŁ 1

DZIECIĘCE PRZESTRZENIE I MIEJSCA

Dziecięce przestrzenie społeczne

Przestrzenie, gdzie (nie) chcą dzieci

Miejsca, pamięciomiejsca i nie-miejsca

Przestrzeń jako naukowa abstrakcja

Proponuję spojrzenie na dziecięcą przestrzeń publiczną, tę podstawową, którą stanowią podwórka, gdzie następuje zderzenie dziecka z realiami życia poza domem. Omówię przestrzenie związane z dzieckiem i podwórkiem – te bez rodziców i przeciwko rodzicom, w obu przypadkach – przestrzenie znaczone przez dzieci. Przestrzenie, do których nie dociera wzrok dorosłych, a rodziców zwłaszcza – za progiem mieszkania, na klatce schodowej, ulicy przed domkiem jednorodzinym. Będzie o przestrzeniach, w których dzieci trafiają w kleszcze komercji, działań kreowanych zakusami handlowców, oraz o przestrzeniach medialnych z pokusami płynącymi wprost z ekranu smartfona. Zwrócę uwagę na znaczenie miejsca i nie-miejsca, ale też pamięciomiejsca; także na przestrzenie, które są naukową abstrakcją. Poszukam odpowiedzi na pytanie, jak dzieci funkcjonują wśród innych – wspólnych beneficjentów przestrzeni publicznej. I czy aby na pewno wszędzie są mile widziane. A jeśli nie, to dlaczego? Zwrócę uwagę na znaczenia miejsc jako takich, ale i na miejsca tworzone – również przez dzieci na nowo, bo wśród takich widzę nowe, hybrydowe podwórka współczesnego i globalnego dzieciństwa. Takie spojrzenie wydaje się być kluczem do rozumienia dziejącego się tu i teraz dzieciństwa – spraw wspólnych dziecka i dorosłego, dziecięcych przestrzeni społecznych spójnych z przestrzeniami społecznymi dorosłych.

Dziecięce przestrzenie społeczne

Wydaje się, że dzieci odczuwają potrzebę przebywania w miejscach dostosowanych do ich wzrostu, wieku, poziomu inteligencji czy aktualnych potrzeb psychicznych bądź fizycznych. Łatwo to stwierdzić – patrząc chociażby, jak raczkują pod stół i, okraszając ten wyczyn uśmiechem triumfu, oddają się zabawie w „szczęśliwym upojeniu”. Tymczasem „Poza salami przedszkolnymi i ogródkami dziecięcymi mało jest miejsc publicznych dostosowanych do skali dziecka” (Tuan, 1987, s. 47). Nie inaczej będzie w przypadku nieco starszych dzieci, które zawsze rozglądają się za jakimś schowkiem – szafą w garderobie, a już najchętniej strychem z mnóstwem zakamarków, staroci i szans na odkrywanie tajemnic. Takie magiczne kryjówki to miejsce absolutnej prywatności, azyl, w którym nastolatek może oddać się marzeniom, przeglądając stare zdjęcia odległych krain na rycinach książek dziadka. Okazji ku temu coraz mniej, bo i starych domów ubywa – takich, gdzie trwają przebogate zbiory rzeczy do przejrzania, które przydadzą się kiedyś, naprawdę zupełnie zbędnych. Jako życiowy balast najczęściej trafiają na śmietnik. Bo wszystko, co stare, zastąpią nowości, rzeczy modne i użyteczne, o co zadba wszechobecna komercja. Ubywa więc miejsc pełnych tajemnic naznaczonych przez człowieka, ale i tych, które swą nieograniczoną twórczą fantazją wykreowała natura. Te drugie kuszą równie silnie. Dla dzieci to przeżycie, kiedy dostaną pozwolenie na noc w namiocie, nawet pod domem, w ogródku, albo na jeszcze większą przyjemność – wyprawę z rówieśnikami na biwak, do prawdziwego szałasów na skraju lasu z odgłosami dzikich zwierząt (Tuan, 1987, s. 48).

Dzieci mają poczucie własności, potrzebę posiadania czegoś, co jest tylko ich; pudło pełne zabawek, nawet krzesło czy stolik. Nie walczą o te przedmioty, bo są egocentryczne; chcą być ważne dla otoczenia. „Przedmiot albo kątek w pokoju, na który dziecko jeszcze przed chwilą nie zwracało uwagi, staje się cenny wtedy, kiedy inne dziecko grozi wejściem w jego posiadanie” (Tuan, 1987, s. 48). Podobnie zachowują się w domu, ale i na podwórku w piaskownicy; dziecko, walcząc o swoje wiaderko, sygnalizuje: „Zauważcie mnie, liczcie się ze mną. Jestem!”. „Dzieci są karzełkami dorosłych, to jednak są gigantami we własnym świecie zabawek. Spoglądając na domki dla lalek oraz pociągi z wysoka i jak olimpijscy bogowie, rządzą ich losami” (Tuan, 1987, s. 42). Dzieci mają wybujałą wyobraźnię i na miejsce patrzą w pewnym sensie beznamiętnie, są w tym pragmatykami z natury. Odwrotnie niż dorośli, którzy wprost proporcjonalnie do przeżytych lat obudowują miejsca sentymentalnym kokonem. Dziecko kieruje wzrok i koncentruje go na tym, co w danej chwili robi. Nie rozpamiętuje; nie zastanawia się. Uczy się i „nie ma czasu” na przerwy, nostalgii, analizy, w czym celują dorośli. Dziecko ma wyobraźnię połączoną z aktywnością. Stąd zwykły patyk ma na swoich końcach pokrętkę, manetkę gazu i hamulec i z warkotem jak motor przyśpiesza. Kilka gałęzi i zalany deszczówką rów to już

twierdza dzielnych rycerzy na wyspie. Wyobraźnię uruchamiają obrazki w książce, na ekranie tableta. Dziecko błyskawicznie i ufnie wkracza w świat przygody i podejmuje zabawę (Tuan, 1987, s. 49). Badacze i zwolennicy kształcenia i wychowania równoległego, a więc systemu pracy z dzieckiem poza szkołą, usiłowali dowieść wartości propagowanych przez siebie środowisk – pochodnych podwórek i ulic – ich swoistej metaforyczności oraz związku z funkcjami edukacyjnymi i rozwojowymi w kontekście przestrzennym. Podwórkiem bywał dla wielu brzeg jeziora, gdzie przychodzili uczyć się żeglować. „Przystań żeglarska była naszym wodnym podwórkiem” (Siwicki, 2011, s. 133). Przystań nad brzegiem jeziora, naturalna konfiguracja placu przed domem, widziana z okien nad mazurskim jeziorem. Wodne podwórka miały charakter otwartej przestrzeni publicznej. Przestrzeń społeczna, bez rodziców, ale i przeciwko rodzicom, kiedy samotnie wypływali na wyspę, by palić tam ognisko, piec na patyku złowione ryby i nocować pod żaglem przerzuconym przez bom łodzi. Tam – w zabawie na wodzie, pomostach, świetlicy z telewizorem albo głośnikiem radiowym w hangarze.

To między innymi dlatego zamysł części badaczy skierował się na dziecięcą przestrzeń publiczną, która była dostrzegana zwykle z perspektywy naukowców zajmujących się historycznymi aspektami dzieciństwa. Dla nich ulica i podwórko stanowiły naturalną i zwyczajową płaszczyznę kontaktów dzieci z rówieśnikami; były miejscem ich zabaw i spotkań. Nie brakowało tak oczywistego, zazwyczaj niezwykle emocjonalnego, opisywania w literaturze podwórek i zdarzeń z nimi związanych. Nie tylko w literaturze młodzieżowej. W wielu biografjach pojawia się wątek dzieciństwa, który czyni opis autorski nostalgicznie przebogatym; czytający rozplywa się w nim niczym kawałek chałwy w ustach, wyniesiony na podwórko przez jednego z dzieciaków. Podwórka były dla dziecka przestrzenią podstawową, bo na nich zderzało się z trudnymi czasem do zrozumienia czy zaakceptowania realiami życia poza domem.

Przestrzeń publiczna ma wymiar społeczny; jest kategorią socjalizującą; urzeczywistnia się w niej życie społeczne; jest przeciwieństwem przestrzeni prywatnej, tej sytuującej się w rodzinie. Przestrzeń publiczna to niełatwo do opisanego konglomerat przenikających się interakcji społecznych, gdzie w wyniku eksperymentowania wyłania się (kreuje) społeczne JA dziecka, jego indywidualność jako reakcja na relacje z innymi, dokonuje się rozpoznanie przyjaźni w wyniku przynależności do grupy. Dziecięca przestrzeń publiczna jest odmianą przestrzeni publicznej; jest tworzona przez dorosłych i uwzględnia ich jako fizycznych jej dysponentów, ale to dzieci są jej beneficjentami. Nie należy do dzieci, ale to one stale naznaczają ją piętnem swoich znaczeń. Tak pojmowanej przestrzeni nie można sprowadzać wyłącznie do miejsca kultywowania relacji w grupie rówieśniczej. To zbyt proste uproszczenie, bo dziecięca przestrzeń publiczna to coś więcej niż plac zabaw czy skwer z dziećmi w różnym wieku, z różnych domów czy nawet różnych narodowości.

Przestrzeń dzieciństwa jest tam, gdzie dziecko, tam, gdzie dzieci zbierają doświadczenia, tam, gdzie dzieci eksperymentują; ale i tam, gdzie dzieci tolerują w swoim otoczeniu rodziców i jest im wszystko jedno, czy są obok nich i na nie patrzą, lub wręcz na to przyzwalają. Ale chcą być też zupełnie same, bez jakichkolwiek ingerencji dorosłych, bez ich rodzicielskiej troski, bo chcą popробować czegoś, co nieznane, ale i zakazane. To warunki zdobywania doświadczeń własnych, które czasem bywają bolesne, ale są bezcenne. Pierwsza z przestrzeni – ta bez dorosłych, łatwiejsza do zdiagnozowania dla nawet niewprawnego etnograficznie badawczego oka. Jest to bowiem przestrzeń dziecięcej aktywności, gdzie dorośli mogą być obecni i gdzie dziecko nie zamierza się kryć. To, co robi, jest transparentne, nie jest czymś zakazanym. Przestrzeń przeciwko dorosłym, niełatwa często we wskazaniu i odróżnieniu od tej bez dorosłych, to miejsce swoistej socjalizacji dziecka, miejsce o ciemnej, a nawet przestępczej konotacji. Dzieci z natury lubią zapuszczać się w enklawy wolności, w miejsca, o których dorosły nawet nie pomyśli, by ktokolwiek mógł się tam skryć. Nie dotrze tam i nie zobaczy, co zdarza się z udziałem dzieci. Kryjówki, zakamarki za garażami, ciemne zakątki piwnic, opuszczone baraki czy niezabezpieczone przed dostępem kogokolwiek budynki do rozbiórki, pełne tajemniczości ruiny. Im bardziej dziko i niedostępnie, tym lepiej. Okopcony sufit w toalecie, wulgarne słowa na drzwiach kabin czy pozostawione ślady zabawy – zgubiona czapka, rękawiczka. To takie zacisza dziecięcego mikrokosmosu, w którym bez skrupowania manifestują swoje zbuntowanie przeciwko temu, co narzuca im świat. Taka przestrzeń to obszar socjalizacji dziecka i sprzęgających się tam relacji, reakcji i kreacji. Obie przestrzenie – bez dorosłych oraz przeciwko dorosłym – są dla dziecka niezwykle ważne; bez wahania można ryzykować twierdzenie, że wręcz niezbędne jako element holistycznego rozwoju realizującego się na podwórku – konstytutywnej przestrzeni dziecięcej; również kiedy jest ona tylko metaforą podwórka.

Dzieci tworzą spontaniczne relacje z innymi – rówieśnikami czy dorosłymi. Te drugie, mikre na ogół, mają samozwańczy charakter. W sytuacjach realnych albo zapośredniczonych, w rzeczywistości zwyczajnej lub świecie wymyślanym wchodzą w relacje, często eksperymentując; pod wpływem impulsów ze spostrzeżeń kreują swoje zachowania, postawy czy wygląd. Gdy dziecko wchodzi w role, pierwotna spontaniczność zmienia się we wtórną, z autentycznej i niczym niezmaconej – w mimikryczną. Eksperymentowanie wydaje się spontaniczne i wówczas kreacja jawi się jako bardziej czysta, autentyczna, bo wywołana z własnej woli, niezmaconej niczyją ingerencją. Kreacja jako image w zachowaniu czy ubiorze i jako zmiana pod wpływem lub, mocniej, presją środowiska będzie mimikrą trwałą lub zawieszoną w czasie. Krótka gra, podwórkowy epizod na zasadach i według prawideł większości lub osoby zaaprobowanej jako przywódca.

Do wieku XIX dzieci z rodzicami zajmowali czynszowe kamienice, gdzie zatopione w cieniu niewielkie place wciśnięte między fasady z oknami stanowiły odbijającą się

echem studnię z bramą, za którą była gwarna ulica. Inny, obcy świat. Prosto z zawilgoconych klatek dzieci wpadały na rówieśników i sąsiadów. Nic nie uszło uwadze dorosłych. Wśród swoich było bezpiecznie. Wszyscy wiedzieli o sobie wszystko. Rodziny w miastach żyły w jednym pomieszczeniu, które musiało spełniać wszystkie funkcje. Było zazwyczaj przedzielone szafą lub prowizoryczną kotarą, która wyznaczała miejsca do spania czy część kuchenną, będącą też i pralnią, suszarnią, a w soboty – łaźnią. Centralnym miejscem bywał stół z zawieszoną nad nim lampą, zbierający domowników przy codziennych czynnościach. Przy nim dziecko dostawało jednodaniowy zwykle obiad i odrabiało lekcje, wysłuchiwało dorosłych i w ten sposób „(...) miało okazję uczestniczyć w intersubiektywnych procesach uzgadniania swojej wersji świata z innymi mieszkańcami” (Zwiernik, 2015, s. 34). Wówczas też nie było takie oczywiste, że dziecko ma mieć swój kąt. Nie mówiąc już o osobnym pomieszczeniu, a tym bardziej pokoju na wyłączność. W nielicznych domach dziecko miało osobny pokój do dyspozycji, ale powszechnie, a na pewno w przypadku rodzin wielodzietnych, dzieliło go z rodzeństwem.

W domach inteligentkich obowiązywały określone reguły, taką oczywistością było celowe odseparowanie dzieci – które spędzały czas w specjalnie wydzielonym do tego pokoju – od świata dorosłych. To rozdzielenie powodował odmienny rytm dnia dzieci i dorosłych, spotykali się dopiero przy stole w porze obiadu. Pokój dziecięcy zapewniał swobodę, dzieci – zaopiekowane przez opiekunkę – nikomu z dorosłych domowników nie przeszkadzały.

Nie znaczy to, że dzieciom nie wolno było opuszczać dziecięcego pokoju. Robiły to wtedy, kiedy tylko chciały, jeżeli było po co (...). Bardzo atrakcyjnym miejscem była kuchnia, w której działo się wiele ciekawych rzeczy, niestety niebezpiecznych: rozpalona płyta kuchenna, prasowanie żelazkiem nad rozgrzaną do czerwoności pod kuchenną blachą „duszą”, kotły z gotującą się bielizną w czasie prania, dwupalnikowa maszynka gazowa podłączona gumową rurką do przewodu gazowego w ścianie (którą zresztą mój młodszy brat ściągnął na siebie wraz z gotującą się na niej kaszką). Dzieci przebywały więc w kuchni rzadziej, niż miałyby ochotę (Szacka, 2013, s. 22–23).

Wraz ze zmianą sposobu zabudowy miejskiej, od czasów powstania wielkich osiedli dzieci dostały przestrzeń, ale nawet ciasnota małych mieszkań nie wypędziła ich z rodzinnego domu. Nie mogło się więc obyć bez konsekwencji dla mentalności samych dzieci oraz form i treści ich podwórkowego dzieciństwa. Na proces ten nakładały się celowe działania różnych instytucji, które prowadziły planowe i podporządkowujące działania wychowawcze. Odgórna, państwowa i polityczna kuratela realizowana była w praktyce przez społeczników oraz instytucje o charakterze opiekuńczym

i wychowawczym, których ekspansja podporządkowywała dziecko „stosownym” celom i widzianym przez nie rolom społecznym.

Od połowy lat pięćdziesiątych minionego wieku najistotniejszymi przemianami były te dotyczące materialnego statusu rodziców, co wiązało się z otrzymaniem kluczy do własnego mieszkania. Zwykle zakładowego, z przydziału albo długo wyczekanego w kolejce – spółdzielczego. Zwykle na osiedlu. Zanim zaczęto przenosić się do własnych mieszkań, w skromnych gabarytowo mieszkaly całe pokolenia. Tam zwykle centralnym miejscem był stół – najczęściej solidnej konstrukcji i okrągły. Stał w kuchni – jedynym zazwyczaj pomieszczeniu dla wszystkich domowników. Czasem niektórych z nich absorbowało radio. Szumy i trzaski wyłapywanych stacji zastąpił z kolei z telewizor, choć migający pasami i komunikatem „Przepraszamy za usterki”, uwodził co wieczór: „(...) wirtualni bohaterowie stawali się osobami bardziej znaczącymi niż bliscy dorośli. To oni wyznacжали mody, wskazywali rzeczy godne pożądania, informowali o tym, co należy jeść, jak się zachowywać, gdzie być” (Zwiernik, 2015, s. 34). Prawdziwej epokowej wręcz rewolucji dokonał komputer, zwłaszcza wówczas, kiedy został podłączony do internetu. Mieszkańcy nowych osiedli co prawda nadal mieli pokój stołowy, ale też osobną kuchnię, łazienkę, sypialnię i pokój dla dziecka – często już osobny z biurkiem i stojącym na nim komputerem, gdzie w kilka sekund dziecko przenosi się do świata wirtualnego. „W przestrzeni tej nie ma dorosłych, których dziecko mogłoby naśladować, czy też spierać się o sposoby interpretacji zdarzeń, w których wspólnie uczestniczą” (Zwiernik, 2015, s. 34).

Nowoczesny sposób zabudowy miast tworzył lepsze warunki mieszkaniowe, a dzieci – pozornie – zyskiwały otwarte place do zabaw. W rzeczywistości jednak należały one do dorosłych, którzy permanentnie wywłaszczali dzieci z ich podwórka. Potrzebne było miejsce na parkowanie samochodów, na śmietniki i trzepak. Tak zaczął się proces wypychania dzieci z przynależnego im wszak kawałka placu, podwórka jako atrybutu dzieciństwa – ich przestrzeni społecznej. Odzierały dzieci z ich podmiotowości; ze związków emocjonalnych z rodzicami czy rówieśnikami. Dorośli tak naprawdę wyrzucili je z podwórek, dając im w zamian własny pokój z komputerem i zorganizowane na osiedlach place zabaw zwane paradoksalnie ogródkami jordanowskimi.

Nie ma współcześnie przestrzeni bez dzieci, których – mówiąc po korczakowsku – zrobiło się pełno. Dziecko jest w otwartych przestrzeniach, ale porusza się prawie jak dorosły, prawie jak dorosły obywatel, pasażer, konsument, odbiorca treści medialnych i prawie do dzieci należy przestrzeń podwórka czy placu zabaw. To prawie jest niedotknięciem dorosłości. Przestrzeń otworzyła się na dziecko, dając mu miejsce w markecie, banku, restauracji czy polityce i kulturze, ale to decyzja dorosłych, wynikająca z ich motywacji. Stąd nie przez wszystko, ale prawie każdy

przejaw wychowawczego rozsądku, ale i wygody przemawia racjonalizacja postępowania. Współczesne dziecko widziane jest już nie tylko w domu, rodzinie, w objęciach matki (Smolińska-Theiss, 2014a, s. 24).

Nie przypadkiem, bo zamierzony i pokrętny cel elit politycznych i biznesu to komercjalizacja dzieciństwa.

Podwórko – ale też plac zabaw czy lodowisko – to te przestrzenie publiczne, w których dzieci w działaniach wspólnych uzgadniają treści znaczeń ich świata (Zwiernik, 2009a, s. 420). Dzieci robią to także w galeriach handlowych czy korzystając z urządzeń cyfrowych. Dziecko porusza się już nie tylko w przestrzeni domowej i pozadomowej, ale też komercyjnej czy wirtualnej (zamiennie: zmediatyzowanej). I o tych dwóch ostatnich nie wolno zapomnieć, nie wolno ich bagatelizować, wszak wraz z rozwojem technologii zaczynają nabierać coraz większego znaczenia, dynamicznie zajmując przestrzeń publiczną – z wielkim apetytem także dziecięcą: publiczną i prywatną. Za każdym rogiem cyfrowego ekranu, w każdym zakamarku komercyjnych witryn na współczesne dzieci czekają cyfrowe nowinki, elektroniczne gadżety i zabawki. Dzieci są odbiorcami komunikatów medialnych, ale także ich autorami. W ten sposób zaznaczają przestrzeń publiczną, w której pozornie sobie radzą, bo przedwcześnie wychylają się poza swój dziecięcy świat, konsumowany i przynależny ewolucyjnie dorosłym. Ta (przed)wczesna specjalizacja nie służy dzieciństwu, zwłaszcza że podstępnie polana jest komercyjnym sosem zaostrzającym apetyt na to, co najlepsze – dodajmy – zdaniem producentów i handlowców (Łaciak, 2013, s. 11–12).

Dziecko trafia w przestrzeń komercyjną i uwalnia się spod ochrony rodziców; zyskuje dobra materialne, ale traci dobro ludzkie. A tam różnorodność filmów, książek, płyt, gier komputerowych, zabawek, ubrań, przyborów szkolnych, artykułów spożywczych i innych towarów z utrwalonym wizerunkiem medialnego bohatera szybko staje się obiektem dziecięcego pożądanego. Konsumpcja jako element stanowiący o tożsamości współczesnych dzieci? Handlowcy wiedzą o tym dobrze, wiedzą, że dzieci są z natury kolekcjonerami, chcą mieć choćby zbiór figurek z jajek niespodzianek. Kolekcja to duma dziecka, ale i możliwość wymiany. Komercja przenika do życia codziennego dzieci, bo posiadanie daje pozycję w grupie, hierarchizuje, i żeby być na topie, by nie umknęły nowości, należy nadążać za ofertą rynkową. Dlatego do ulubionych miejsc należą galerie handlowe, w których stwarza się okazję do kupowania – dzieci znają tam każdy kąt. Galeria handlowa inspirowa do wykazania się kreatywnością w przekonywaniu rodziców do kupna zabawki. Podczas obserwacji piętnastorga dzieci pozostawionych przez opiekunów przy stoisku z zabawkami zauważono, że każde z nich zachowywało się inaczej, chcąc namówić rodziców na zakup zabawki, która im się podobała (Zwiernik, 2015, s. 36). „(...) spory i kompromisy w dziecięcych grupach rówieśniczych naznaczających miejsca swego bytowania, prowadzą do

poczucia wspólnoty podzielanych znaczeń, intensyfikującej więzi z miejscami, w których lokalizują one swoją aktywność” (Zwiernik, 2015, s. 37). Przestrzeń zmediatyzowana albo wirtualna i jej narzędzia dostępu, czyli elektroniczne gadżety – telewizor, komputer, telefon komórkowy, iPhone, iPod, Play Station i inne właśnie tworzone – to przedmioty stale obecne w codzienności współczesnego dziecka. Za ich pośrednictwem ma ono nieprzerwany dostęp do wirtualnego świata, w którym – wcielając się w jedną z wybranych postaci – uczestniczy (Zwiernik, 2015, s. 34) w niezwykłych wydarzeniach, przeważnie bardziej dramatycznych i obfitujących w większą liczbę ekscytujących wrażeń niż te, które są jego udziałem w codziennym życiu. Swobodnie surfując w różnych wymiarach czasu i przestrzeni, deleguje dowolne decyzje na swoich awatarów, wiedząc, że nie spotkają je za to żadne nieprzyjemne konsekwencje, bo to tylko niby-życie w niby-świecie.

Przestrzenie, gdzie (nie) chcą dzieci

Agnieszka Janik (2021) badała zachowania dzieci na podwórkach Przedmieścia Oławskiego we Wrocławiu. Dzieci „(...) przeistaczały przestrzeń początkowo im obcą i nieznaną w miejsca wypełnione własnymi doświadczeniami. W czasie zabaw nadawały przestrzeniom własne sensory i znaczenia, oswajały je. Przestrzenie i miejsca przekształcały najczęściej symbolicznie – w wyobraźni – według własnego pomysłu” (Janik, 2021, s. 371). Przykładem tego typu działań była zabawa na klatce schodowej, gdzie siedmioletnia dziewczynka „stworzyła” wymagowane własne studio i mówiła o nim tak: „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” (Janik, 2021, s. 368). Kolejny przykład to zabawa chłopców siedmio- czy najwyżej jedenastoletnich w „wojny na niby”, podczas których przestrzenie podwórek stawały się miejscami „swoimi” oraz „obcymi”. Chłopcy atakowali, rzucając kamieniami we wroga i okraszając bitwę okrzykami typu „Uważaj! Ostrzał!”, „Teraz!”. Tak dokonywała się interpretacja użytkowanych przez nich przestrzeni i nadawanie podwórkom funkcji – w tym przypadku militarnej. Z perspektywy dzieci ich wyobrażeniowe praktyki kształtowania przestrzeni i miejsc zabaw można nazwać znaczącymi, bo umożliwiają dokonywanie dowolnych modyfikacji. Co więcej, działania te były wolne od kontroli dorosłych. I co ciekawe, te symboliczne działania nie zostawiały fizycznych zmian, były niezauważalne dla innych dzieci nieuczestniczących w tych zabawach, z tym że na ogół dzieci nie miały możliwości wywoływania realnych, znaczących zmian w użytkowanych przez nie podwórkach – nie przekształcały ich fizycznie, pozostawiając widoczne ślady swojej aktywności (Janik, 2021, s. 369). Miało to związek ze specyfiką badanych

przez autorkę podwórek – 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, nie było porzuconych rowerów, piłek i skakanek. Dzieci biegały, wspinały się, bawiły się w chowanego czy berka. Z konieczności niejako, bo na ich podwórkach nie było piaskownic, huśtawek, placów zabaw. Nie było zieleni. Stąd dzieci a priori były pozbawione twórczej improwizacji, fantazjowania i przekształcania swoich przestrzeni zabawy. A kapsle od butelek choćby czy inne przedmioty traktowały jako śmieci, a nie przedmioty przydatne w zabawie (Janik, 2021, s. 369).

Nie wszędzie dziecięce formy aktywności, takie jak bieganie po podwórkach i skakanie po klatkach schodowych, zyskują aprobatę dorosłych mieszkańców, zdaniem których zachowania dzieci przyczyniają się do niszczenia podwórek.

Dzieci samopas puszczone. Biegają, drą się. Nie dość, że tu syf i brudno, to te jeszcze na nic nie patrzą. Psują, brudzą. Ze schodów zbiegają, zaraz se któreś zęby wybije, to wtedy zobaczy (kobieta 60 lat).

O nic nie dbają. Kopią tą piłkę, a wałą po ścianach! Brudzą, ślady robią. Nie dość, że brudno, to niszczą jeszcze, że ten tynk to już całkiem podpada (mężczyzna ok. 55 lat) (Janik, 2021, s. 369–370).

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 (kobieta 40–45 lat).

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 (kobieta ok. 60 lat) (Janik, 2021, s. 369–370).

Z innych badań wypływają podobne wnioski, bo relacje dorosłych wybrzmiały w podobnie nieprzyjaznym, pozbawionym tolerancji tonie. Świadczą o tym słowa kobiety w wieku 33 lat, matki dziewięciomiesięcznego dziecka: „(...) jak w parku jest np. plac zabaw, to te dzieci mają być na placu zabaw, a już na alejce, jeżeli dziecko biega, to już jakieś starsze osoby i co mnie dziwi, najczęściej są to starsze panie, mają wiele pretensji” (Chmurska, Łaciak, 2013, s. 146). Można by przytaczać kolejne przykłady. Z podwórek choćby, gdzie starsi, poirytowani hałaśliwością dzieci oraz ich psotami,

wykrzykują z okien i postulują o ciszę. To jednak nieliczne sytuacje. Częściej dorośli chętnie widują dzieci i chcą ich obecności. Ba, nawet o nią zabiegają. A ma to związek z mediatyzacją i komercjalizacją przestrzeni społecznej.

Natomiast sytuacja postrzegania obecności dzieci jest odmienna i dzieci są dobrze widziane „(...) w miejscach publicznych, gdzie ich gestorzy mają nawet przygotowaną dla nich ofertę. Nie jest to działanie spontaniczne, ale obliczone na efekt. Instytucje komercyjne tak dbają o potencjalnych konsumentów w przyszłości” (Łaciak, 2013, s. 355). Niczym specjalnie zaskakującym są niechętnie reakcje dorosłych na przebywanie dzieci w miejscach publicznych, nawet tych dla nich wyznaczonych. Ich wyposażenie jednakowoż nie jest zwykle uzgadniane z potrzebami dzieci (Łaciak, 2013, s. 355–356). Tymczasem uwzględnienie dziecięcej partycypacji w przestrzeni publicznej to przejaw respektowania praw dzieci (Łaciak, 2013, s. 354). Otwieranie się na dzieci przez zawiadujących instytucjami publicznymi zaczyna nabierać tempa. I choć to jeszcze nie norma i do ideału daleko, to do zadowolenia dzieci i rodziców blisko, zwłaszcza w przypadku placówek o charakterze komercyjnym. Kierownik marketingu sklepu meblowego: „(...) im bardziej my się przygotowujemy na ich przyście tutaj, im bardziej oni polubią sklep, czyli za parę lat to będą nasi klienci” (Chmurska, Łaciak, 2013, s. 146). Tylko naiwny może się spodziewać obojętności – a badania to mogą jedynie potwierdzić – trend jest zwykły, bo jest to zwyczajnie opłacalne i przekłada się na zyski bieżące, tu i teraz, oraz zapewnia je w przyszłości. W różnych innych miejscach prawa będą wymuszać sami rodzice pojawiający się z dziećmi. Urzędy są doskonałym przykładem instytucji, w których dostrzeżono już, że dzieci będą się tam pojawiać nawet w przypadku braku przystosowań do ich obecności. Kobieta lat 39, matka dwojga dzieci, pięcioletniego oraz dziesięcioletniego: „(...) na przykład w BUWie¹, na dole jest bawialnia i to ma uzasadnienie, bo ja te dzieci mogę zostawić i pójść na górę czytać” (Chmurska, Łaciak, 2013, s. 149). Przygotowanie specjalnych udogodnień dla dzieci i rodziców nie tylko zwiększa im komfort bycia, lecz także znacznie usprawnia funkcjonowanie instytucji i ułatwia jej pracownikom wypełnianie obowiązków (Chmurska, Łaciak, 2013, s. 156).

Pozyskiwanie klienta, najlepiej wiernego, to cel starań firm, które swoje usługi i produkty – wcześniej zwyczajowo przynależne dorosłym – kierują do dzieci, wiedząc, że decyzyja o ich zakupie należy do rodziców, ale pozyskanie dzieci i przyzwyczajanie ich do marki, miejsca to kapitał na przyszłość „(...) dziecko, przychodząc na świat, staje się pełnoprawnym członkiem rodziny, a jego potrzeby są zaspokajane, czasami w pierwszej kolejności, przed potrzebami innych członków rodziny. To właśnie zjawisko wykorzystują firmy” (Orłowska, 2013, s. 168). Dzieci dojrzewają

¹ Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie.

szybciej, bo mają dostęp do rozrywek przeznaczonych niegdyś dla dorosłych. Dorosli zaś popadają w infantylność. Regres ten, który należy łączyć z nieradzeniem sobie ze złożonością życia, popycha gusta ku kiczowi. „Rozwój przestaje istnieć, a dzieci stają się dorosłe w momencie, w którym posiadają sztukę chodzenia” (Orłowska, 2013, s. 168).

Chce się temu przysłużyć propagowana w mediach konsumpcja – style życia z przerażającą seksualizacją oferty trafiającej do dziewczynek. Z całym asortymentem mody i trendów z łatwością kształtujących tożsamość współczesnych dzieci, bo rodzice często nie nadążają za nowym lub nie mają czasu dostrzegać, co w internecie jest na czasie (Łaciak, 2013, s. 354). Potwierdzają to badania nastolatków zarabiających w galeriach handlowych (Krasoń, 2013). Pikanteria i dosadność zanotowanych wypowiedzi galerianek – badanie było skierowane do dziewcząt w wieku 13–15 lat – przeraża. Bagatelizowanie konsekwencji swojego postępowania to wynik niefrasobliwości i niezaradności w rozpoznawaniu otaczającego świata; badane nie potrafiły dostrzec w prostytuowaniu się – w perspektywie przyszłości – czegoś złego. Tym bardziej dorosli zobligowani są do działań wychowawczych, bo postawę i postępowanie dziewcząt – tych oczarowanych merkantylnością i skłonnych ją gloryfikować – łączy ubóstwo emocjonalne (Krasoń, 2013, s. 350).

Miejsce, pamięciomiejsce i nie-miejsce

Dla człowieka istotna jest *przestrzeń jego egzystencji* – rozumianej jako świat życia codziennego, powstający w myślach, a realizowany w działaniach, trwający jako świat rzeczywisty. To „(...) świat subiektywny, dzielony z innymi ludźmi, gdyż inni ujmują ten świat w swej własnej perspektywie” (Jędrzejczyk, 2004, s. 101–102). Jedna dzielnica uznawana jest za przestrzeń złą, inna – za atrakcyjną. W Warszawie to Praga i Stary Żoliborz. „W ten sposób niejako uniwersalne dobro i zło mają przestrzenną lokalizację i materializują się w konkretnych miejscach, obdarzonych swoistym *genius loci*” (Jędrzejczyk, 2004, s. 120). Taka interpretacja miejsc i przestrzeni uzmysławia to, czym zajmuje się geografia humanistyczna miasta. Odrębność geografii humanistycznej legitymizuje społeczna rzeczywistość miasta z perspektywy człowieka traktowanego jako osoba, a nie jako przedmiot. Chodzi o człowieka, który jest „(...) ograniczony z jednej strony fizyczną przestrzenią miejską, z drugiej zaś przekraczający tę przestrzeń i tworzący własne przestrzenie jako typologie bytu” (Jędrzejczyk, 2004, s. 15). To, co humanistyczne, znaczy ni mniej, ni więcej, tylko „czytanie miasta”, „odczytywanie” jego metafizycznego, ale i metaforycznego sensu, gdzie najistotniejsze są „(...) miejsca wspólne, których rozumienie dotyczy spraw uniwersalnych (dobro – zło, zbawienie – potępienie, sens – bezsens,

harmonia – chaos itp.), mitów i symboli związanych z historią tak miasta, jak i kraju ojczystego” (Jędrzejczyk, 2004, s. 121).

Przenosiny do nowego mieszkania, na nowe osiedle przy nowej ulicy, do przestrzeni i miejsca zastanego i wykreowanego przez kogoś sprawia, że poznawanie i budowanie poczucia intymności trwa dłużej. „Jeśli przestrzeń jest prawie nierozpoznawalna, to proces ten jest zgoła niemożliwy. Przestrzeń staje się wtedy tylko funkcjonalnym odpowiednikiem ulicy” (Jędrzejczyk, 2004, s. 175). Inaczej było w poprzednim miejscu, przy ulicy obdarzanej uczuciem (w związku z jej intymnym poznawaniem); na której robiło się zakupy we „własnych” sklepach i nosiło do naprawy buty do „własnego” szewca². Potwierdzają to badania Yi-Fu Tuana (1987, s. 213–214), z których jasno wynika, że poznawane, ale jeszcze nieokreślone przestrzenie – nowa dzielnica, ulica – zmieniają się w świadomości, zaczynają być odczuwane jako miejsca bezpieczne i stabilne. Co więcej, dzieje się to szybciej, jeśli przestrzeń ulicy jest ograniczona przez fasady domów, bo ulica bez zabudowy nie ma granic i przez to jest słabiej rozpoznawalna. Ulica może być „(...) «częścią domu» człowieka jako jego miejsce w świecie” (Jędrzejczyk, 2004, s. 175). Zatem jeśli ulica nie jest tylko traktem komunikacyjnym i będzie znacząca jako miejsce indywidualnej i społecznej egzystencji, będzie ulicą o „ludzkim obliczu” i jako zespół budynków będzie tworzyła „(...) niepowtarzalny klimat pełen znaczeń, sensu, metafor” (Jędrzejczyk, 2004, s. 175). Pojawiają się emocje, które budują stosunek do ulicy i zaczynają znaczyć w związku z doznaniem bezpośrednich doświadczeń, „(...) kiedy dostrzega się, że z dzielnicą konkurują inne, albo też, że coś jej zagraża w sposób rzeczywisty czy wyimaginowany” (Tuan, 1987, s. 214).

W mieście są jednak i przestrzenie kontrastujące z całą resztą – zaniedbane i brudne, jakby zapomniane. „Miejsca, gdzie każe się mieszkać tym, którzy z jakichś powodów nie pasują do reszty mieszkańców” (Michel, 2016, s. 156). Małgorzata Michel określa je jako bez-miejsca, które charakter i ducha zyskują dopiero w związku z konkretnym działaniem konkretnych osób, tak stając się dla nich swoimi. Ta przynależność spowoduje iż „(...) bez-miejsce ze swojej nijakości staje się miejscem posiadającym swoje cechy, swoje wymiary” (Michel, 2016, s. 156). Miejsce takie charakteryzuje stabilność gwarantowana przez: (a) względne oddzielenie od tego, co znajduje się na zewnątrz i co jest jednocześnie źródłem subiektywnego poczucia „bycia w”; (b) ciągłość historyczna, która zapewnia tożsamość w ujęciu diachronicznym; (c) duch miejsca, odmienność od innych miejsc, czyli tożsamość w ujęciu synchronicznym (Michel, 2016, s. 157).

² Ja szedłem po lizaka do „Murku” albo „Szymkiewiczowej”; sportowe buty adidasa, by przyszyć prujące się trzy paski, nosiłem do „Ostaniewicza”; dostawałem od mamy pięć złotych, czyli „rybaka”, na strzyżenie u „Auchimów”, duetu braci fryzjerów, którzy cięli – o zgrozo dla nas młodych chłopaków – ile mieli pod maszynką. Były lata sześćdziesiąte. Mieszkałem w Kętrzynie.

To ważne, bo bezpośrednio i intymne doświadczanie tego, co miejskie, „(...) staje się źródłem aktywności społecznej, która dzięki metafizycznemu odniesieniu nadaje sens życia każdemu mieszkańcowi miasta” (Jędrzejczyk, 2004, s. 121).

Maria Mendel (2017) bada miejsca, w których dzieci lokują swoją codzienną aktywność w mieście (dużym mieście – Gdańsku). Proponuje *topochronotyp*, kategorię czasoprzestrzenną wyrażającą profil czasu i miejsca, w ramach której odbywa się codzienność dzieci. Bada te dziewięcioletnie i dwunastoletnie, bo chce w sposób opisowy zrekonstruować wspólny miejski świat, w którym ludzie żyją razem, a nie obok siebie. Chce odkrywać, a przynajmniej dać szansę (sobie, nauce) odkrywania i „(...) odkrycia mało znanych wymiarów zarówno dzieciństwa, jak i dziecięcego współtworzenia miasta (miejskości), jako – nie tylko romantycznego wzrastania (...) lecz przede wszystkim jako odmiennego doświadczenia miasta” (Mendel, 2017, s. 375). Topochronotypu używa do opisu sposobu codziennego użytkowania przestrzeni przez dzieci. I to koncentrowanie się na użytkowaniu miasta przez dzieci – nie tylko gdzie, ale też i kiedy – „(...) jest niezwykle obiecującą perspektywą analizy przestrzeni, dotyczy bowiem z jednej strony tego, co narzucone (...) tego, co społecznie sugerowane i konstruowane (...) jak i indywidualnych wyborów i prób kształtowania własnych, indywidualnych «miast»” (Nawratek, 2017, s. 401).

Współzamieszkiwanie świata Mendel rozumie jako współwypełnianie jego przestrzeni jako „wspólnego pokoju” – z patrzaniem na drugiego, by „posunąć się, zrobić mu miejsce” (Mendel, 2017, s. 315). Przestrzeń wspólnie dzielona – ta stanowiąca badawczą tkankę w projekcie *Wspólny pokój Gdańsk* (Mendel, 2017) – to wynik intelektualnej inspiracji koncepcją Jacques’a Rancière’a, to założenie takiej sprawiedliwości społecznej, „(...) w której każde działanie stanowi wyraz akceptowanego wzajemnie układania się w niej – zawsze wobec położenia w niej innych, i w tym sensie – zawsze z innymi” (Mendel, 2017, s. 316).

Wskazując na własną epistemologię patrzenia na zagadnienia czy problemy (indywidualna perspektywa kształtuje oryginalność), Mendel używa metafory soczewek – zmieniają one widzenie rzeczywistości i tak samo inna staje się perspektywa w pedagogicznym myśleniu i działaniu. O pedagogice miejsca można więc powiedzieć, że „(...) stanowi obszar teoretycznej refleksji oraz praktyki badawczej i edukacyjnej, kształtującej się pod wpływem zwrotu przestrzennego” (Mendel, 2017, s. 293). Miejsce i jego przestrzenne wymiary – analizy zachodzących zjawisk, procesy i zależności – charakteryzuje *myśl trialektyczna* oraz inne niebinarne perspektywy. Zorientowanie w pedagogice miejsca na wspólność – pedagogika miejsca wspólnego – formatuje niejako każdą podmiotowość rozumianą jako bycie we wspólności właśnie. Taka komunalność – *communacity* – skomunikowana z zasadą pojedynczości i wzajemności buduje triadę: *singularity* – *reciprocity* – *communacity*, która uprzestrzenia w swym wyrazie powiązania w społecznym działaniu (Mendel, 2017, s. 288).

Mendel w *Pedagogice miejsca wspólnego* (2017) wskazuje na dobro wspólne jako zyskujące aspekt zrównoważonego rozwoju i odnosi to do sformułowanej na ten użytek tezy: „(...) robienia tego, co robić warto – dla siebie i innych i wszystkich ludzi, zawsze” (Mendel, 2017, s. 280). Można więc mówić, że zrównoważone dobro wspólne jest wartością niezwykle cenną (najwyższą), bo wywołuje praktykowaną wspólność „pamiętającą” o retrotopii budowanych miejsc praktykowania wspólności, owych miejsc wspólnych, ale i „(...) użytkowania jako formuły racjonalności opartej na wydobywaniu z przeszłości tego, co warto robić dzisiaj, by miało to sens także dla przyszłości. (...) są w społeczeństwie demokratycznym jak najbardziej pożądane” (Mendel, 2017, s. 280). Wydaje się, że dotyczy to i podwórka jako takiego, bo nie tylko dialektycznie binarnego, ale też „tamtego”, tradycyjnego czy wirtualnego jako miejsca w przestrzeni, gdzie przestrzenność jest skierowana w namyśle do sfery tak fizycznej, jak niematerialnej. Przydatność przy konceptualizacji pojęć kluczowych dla przestrzennego ujmowania podwórka jako miejsca wspólnego pozwala czerpać z trialektyki Edwarda Sojy (1996), który wskazywał na spacializację (uprzestrzennianie), autoryzując także zwrot przestrzenny. Soja w przestrzeni dialektycznej wychodzi poza binarne, ciasne jej ujęcie jako klasycznej przestrzeni fizycznej, czyli materialnej – odczuwalnej, społecznej – istotną czyniąc dla jej epistemologii – kontestującej dialektykę (ale jej nie negującej) – inspirującą ideę trzech przestrzeni. Otóż chodzi o *perceived – conceived – lived* (Henri Lefebvre), ale też heterotopię (Michel Foucault). Soja głosi i celebrytuje trzecioprzestrzeń (*thirdspace*), co pozwala mu na otwieranie ciasnej logiki binarności „albo-albo”, na elastyczną i płynną perspektywę „to i to” oraz „również” (Mendel, 2017, s. 311).

Pedagogika miejsca wspólnego Mendel wpisuje się we współczesną myśl społeczną; celuje w myśl „uprzestrzennioną” i realizuje ją jako trialektyczną praktykę Sojy. Jak tłumaczy autorka, ma być ona rozumiana jako „(...) przenikanie się trzech współtworzących ją wymiarów: teoretycznego, empirycznego oraz wymiaru społecznego zaangażowania” (Mendel, 2017, s. 316). Mendel dostrzega zamykanie społecznej spójności w miastach, które jeszcze w latach siedemdziesiątych były jak kolorowe patchworki – niczym wielobarwna mozaika różnej wielkości prostokątów pól, łąk i lasów widziana z lotu ptaka – tu: zróżnicowanych statusów społecznych czy ekonomicznych, sąsiadów ocierających się o siebie w codziennym życiu. Ta różnorodność tworzyła niegdyś miasto. Dwudziesty pierwszy wiek stworzył człowieka zabarykadowanego, *homo monitus*, i zmienił mapę miasta: „(...) już nie *gated communities* są tematem, kiedy dochodzi do głosu troska o społeczną spójność. Lejtmotywnym stanowi binarność miejskich struktur i wyspowe życie” (Mendel, 2017, s. 31). Domy wieżowce dla setek i domy pałace dla garstki, ciasne i obszerne, ładne i brzydkie... Mendel proponuje coś pomiędzy: miejsce (wielorakie, fizyczne i symboliczne, emocjonalne i duchowe) oczekujące na pedagogikę miejsca wspólnego. Może być ono i, jak u Jacques’a Derridy,

miejszem oczekującym, ale i – jak u Homera – miejscem łączącym znaczeń, jakie wydarzenie mu nada. Miasto ma moc zmieniać mieszkańców, ale potrzeba na to czasu i lepszej pedagogiki (Nawratek, 2012, s. 70).

Maria Mendel oraz Wiesław Theiss (2019) proponują kategorię *pamięciomiejsc*, która zadekretowana do pedagogiki społecznej wydaje się użyteczna także dla badaczy z innych dziedzin; to kategoria funkcjonalna w badaniach i praktyce społeczno-edukacyjnej, ale i refleksji „(...) bez ograniczeń w zakresie dyscyplin” (Mendel, Theiss, 2019, s. 9). Kategoria, która wyraża związek pamięci i miejsca – lokując się pomiędzy tym, co społeczne – więziotwórcze, konstruowane między ludźmi, oraz tym, co edukacyjne – uczy bowiem realizować się w podmiotowej autokreacji. Konceptualizując *pamięciomiejsc*, autorzy sięgają po autorytety. Barbara Szacka (2000, s. 52) o pamięci mówi jako o zinstytucjonalizowanym pamiętaniu, ale i zapominaniu jako czymś w rodzaju aktywności społecznej, gdzie „(...) treść pamięci jest społeczna o tyle, o ile wywodzi się ze społecznego doświadczenia i jest przekazywana w toku międzyosobowej komunikacji”. O pamiętaniu interpretowanym zdecydowanie kreatywnie pisze Bogumił Koss-Jewsiewicki (2007, s. 11):

Pamięć nie jest archiwum tego, co było, nie jest ona również – przynajmniej zasadniczo – wiedzą o przeszłości ani też rejestrem śladów. Jej konstrukcja i jej produkcja opierają się na pracy przyswajania (udomawiania) w terażniejszość. Podmiot zbiorowy bądź indywidualny konstruuje siebie poprzez działania czynione/przyswajane w czasie, pamięć jest w tym procesie miejscem w terażniejszości, gdzie podmiot fabrykuje aktualność przeszłości.

Autorzy sięgają do myśli Martina Heideggera i piszą o pamięci, która jest miejscem w terażniejszości; „(...) bytem «tu oto», jedną z postaci *dasein*” (Mendel, Theiss, 2019, s. 10). Dotyczy to całego arsenału celowych oddziaływań demontujących demokratyczny ład, ale również budujących – co warte szczególnej uwagi pedagoga. W tym ujęciu pamięć retrotopiczna widzi też podwórko jako miejsce trzecie i trzecią przestrzeń z doświadczaniem i zabawą, komunikacją legitymizującą relacje (również z dorosłymi i rodzicami), reakcje czy kreacje.

Pamięciomiejsc „(...) prowadzi do konstruowania, przebudowy i budowy indywidualnego i społecznego «świata życia»” (Mendel, Theiss, 2019, s. 16). Co oznacza, że należy rozumieć świat jako trzecią przestrzeń, jako szczególny fragment świata powstający na styku przeszłości i terażniejszości (Mendel, Theiss, 2019, s. 17). Autorzy przywołują „dawność w terażniejszości” Cypriana Kamila Norwida, który znakomicie nazywa to, co autorzy zawierają w swoich interpretacjach i argumentacjach: *Przeszłość – to dziś, tylko cokolwiek dalej*, ale ważą też słowa, co od dawna wybrzmiewa w pracach Heleny Radlińskiej z jej *środowiskiem niewidzialnym*, gdzie w pamięci zakotwiczone

są: wartości kultury, zwyczaje, więzi moralne, ale i wydarzenia, doświadczenia oraz przeżycia (Mendel, Theiss, 2019, s. 17).

Wychowywać nie da się w próżni, zawsze odbywa się to w konkretnych warunkowaniach. W określonym przestrzennie miejscu. Każdy może odmiennie postrzegać i pamiętać to samo miejsce. Może to być dla niego swoiste *locus* jako umiejscowienie, wspomnienia lub memoriał jako forma upamiętniania w refleksji czy przywoływania z pamięci. Pierre Nora (2011), który mówi o naturalnym środowisku pamięci, nazywa je *milieux de memoire*, a miejsca pamięci określa jako *lieux de memoire* (Danilewicz, 2016b).

Pamięć miejsca to kategoria ontologiczna; to minimum materialne, przestrzenne, rzeczowe umiejscowienie w naszej przeszłej egzystencji. Pamięć serca to wysublimowany i przetworzony przez sentymenty świat wyobraźni i ocen, emocji. To dwa światy bytu i emocji, ale jednak ściśle ze sobą powiązane i współzależne (Danilewicz, 2016a, s. 39).

Pożytek z *pomiędzy* – tym, co minione i teraźniejsze; że przywoływanie pamięci, miejsc pamięci, że pamięć kulturowa – jej przybliżanie i odświeżanie – czemuś służy. Bo odbywa się w „gdzieś” i dotyczy miejsca w pewnej przestrzeni, w granicach albo bez granic. Jest ważne lub nie – zależy dla kogo i dlaczego.

Pamięć kulturowa miejsca jest relacją o charakterze zwrotnym. Obejmuje nie tylko spojrzenie w przeszłość i przypomnienie jej zgodnie z pytaniem „jak było”, ale zawiera też „współczesnianie”; to drugie oznacza wprowadzanie materiału historycznego do „dzisiaj”, do współczesnej wiedzy i kręgu problemów, którymi żyje dzisiejszy świat (Theiss, 2006, s. 69).

W tym dziele może być pomocna aktywna postawa wobec przeszłości,

(...) która niczym Singerowski pług, „przeoruje ziemię wieków i epok”. Docieranie do tego, „co było”, zbieranie i zabezpieczanie świadectw duchowej czy materialnej przeszłości miejsca jest/ może być początkiem szerszego procesu dyskusji i analiz (...). To wreszcie sposób budowania dialogu społecznego między osobami, pokoleniami (Theiss, 2006, s. 72).

Jestem przekonany, że na los i kondycję człowieka należy spojrzeć także przez jego osobistą biografię zanurzoną w przeżyciach emocjonalnych wywoływanych osobistymi wspomnieniami, sentymentalnymi więziami z własną przeszłością, przez miejsca, którym człowiek przypisuje realne albo nierealne znaczenia i wpływy. Miejsca budzące uczucia na tyle ważne, że dostarczają wzruszeń, że do nich się powraca (Pilch, 2016b, s. 51).

A przecież podwórka, przestrzenie dziecięcych zabaw, relacji z innymi dziećmi czy dorosłymi to miejsca ważne, bo budzące uczucia i zapadające w pamięć.

Przestrzeń jako naukowa abstrakcja

Rozumieniu miejsca służą wyjaśnienia Duccia Demetria (2009, s. 16):

Istnienie tożsamości bez dialogu z innymi ludźmi, z przedmiotami, ze stanami ducha nie jest możliwe. Wszystkie te elementy układają się w całość, tworząc tajemne alchemie, by w odpowiedniej chwili, i to bynajmniej nie z wybiciem dokładnej godziny, oddać nam to, co stanowi istotę naszego jestestwa.

Niezwykle ważne jest, by w dzieciństwie – i to im wcześniej, tym lepiej – nasiąkać, wzrastać w praktykach wspominania. To ma wartość; procentuje na przyszłość, pozwala czerpać ze zgromadzonego kapitału i bezcennej tożsamości, doświadczeń, przeżyć sublimujących i emitujących wspomnienia – coraz bogatsze wraz z dojrzewaniem i mijającymi latami, z wiekiem.

Dla Yi-Fu Tuana (1987, s. 13) miejsce i przestrzeń „(...) to słowa zwykłe, określające doświadczenie (...) są zasadniczym składnikiem naszego świata; uważamy je za oczywiste. (...) Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim”. Niełatwo jednakowoż definiować jedno i drugie, gdyż często używane są zamiennie. Lapidarnie można powiedzieć, iż przestrzeń jest bardziej abstrakcyjna niż miejsce, ale z czasem, kiedy zostaje rozpoznana i zyskuje znaczenie czy wartość, staje się miejscem. Kiedy jesteśmy w ruchu, można patrzeć na miejsce jak na pauzę. Zatrzymanie jest markerem, przyczynkiem do ukonkretnienia przestrzeni i postrzegania jej jako miejsca (Tuan, 1987, s. 16). Aleksander Wallis, wybitny polski socjolog, popiera postawę badawczą Tuana i twierdzi, że autor książki *Przestrzeń i miejsce*, wyjaśniając różne aspekty „parametru przestrzeni” i jego miejsce w funkcjonowaniu społecznej struktury i świadomości, kieruje swoje myśli przeciw procederom jego dowolnego kształtowania i przekształcania. Na pewno też niszczenia i kształtowania na nowo „(...) w obecnej, kryzysowej dla «kultury przestrzeni» sytuacji, gdy odtwarzanie tradycyjnych przestrzeni społecznych nie jest już możliwe, a jednocześnie nie wiadomo, jakie przestrzenne wartości na to miejsce wprowadzić” (Wojciechowski, 1987, s. 10).

Skorzystajmy z wyjaśnień Zygmunta Baumana i Thomasa Leonciniego (2018, s. 70):

Nie-miejsce (*non-lieu*) to przestrzenie bez tożsamości, historii i relacji, a nadnowoczesność (*surmodernité*) to idealny generator nie-miejsc. Archetypem nie-miejsca, które konstytuują dwie cechy nakładające się na siebie, ale nie wtapiające się

nawzajem w siebie, jest przestrzeń podróży; związek nie-miejsca z konkretnym celem, którym może być przejazd, handel, czas wolny i kwestia relacji, w jaką jednostka wchodzi z daną przestrzenią. Stanowią one przeciwieństwo miejsc w rozumowaniu antropologicznym. Hotel czy centra handlowe mogą być traktowane jako znamiona i miara epoki.

Marc Augé (2012, s. 84), ważąc antropologiczne kwestie hipernowoczesności, pro-roczo, ale i powątpiewająco pisze: „Być może pewnego dnia otrzymamy znak z innej planety (...) i przez swoistą solidarność cała ziemska przestrzeń stanie się miejscem. Bycie Ziemianinem będzie coś oznaczało. Tymczasem nie jest pewne, czy zagrożenia ciężące nad środowiskiem po temu wystarczą”.

„Przestrzeń istnieje jako naukowa abstrakcja (...) Przestrzeni nie można przezwyciężyć. (...) U podstaw powstawania mnogich przestrzeni pojawiają się wciąż nowe procesy syntezy i *spacingu*” (Löw, 2018, s. 257). Lapidarnie rzecz ujmując: postrzeganie przestrzeni nakazuje wskazanie perspektywy absolutystycznej, gdzie zakłada się istnienie przestrzeni i obiektów, oraz relatywistycznej – z przeświadczeniem o względnym układzie ciał tworzących strukturę (Löw, 2018, s. 255). Można też mówić o fenomenologicznym stanowisku zasadzającym się na rozumieniu sensu badawczego w koncentrowaniu uwagi na obiekcie albo „życiu w przestrzeni” jak w pojemniku. Tak pobieżne zestawienie obrazu przestrzeni nasuwa pytanie o pożytek obu spojrzeń w kontekście pojmowania i analizy wirtualnych przestrzeni. I tu materialna przestrzeń ulega tej widzianej jako struktura ruchoma pochodząca od (układów dóbr społecznych i ludzi (Löw, 2018, s. 256).

Martina Löw (2018, s. 133) zmiany w konstruowaniu przestrzeni widzi jako „(...) proces wykształcenia się nowego typu przestrzeni”, i to w wielu jego odmianach – w ciele i aktywnym poznawaniu otoczenia, w miastach czy globalnych stosunkach ekonomicznych, politycznych czy narodowych. Koncypowanie wedle definicji absolutystycznych jest niewystarczające, nie rokuje domknięcia opisu i powodzenia dociekań naukowych. Domykanie wydaje się całkiem realne tylko wówczas, kiedy wyjaśnienia w celu konstytuowania się przestrzeni prowadzone będą bez definiowania „(...) przestrzeni i społeczeństwa jako dwóch odrębnych rzeczywistości” (Löw, 2018, s. 133). Poza tym przy rozumieniu przestrzeni jako naturalnie jednorodnej można zakładać *rozpad i zniszczenie* jako konsekwencje zmiany. Trzeba też stawiać pytanie, czy przestrzeń zrównana z konkretnym miejscem pozwoli na perspektywę makro i czy rozumiana stricte jako terytorium nie przyćmi w polu badawczego widzenia aspektów społecznych. Löw (2018, s. 133) nie ma wątpliwości: „Tylko wtedy, kiedy pokona się systematyczny podział na przestrzeń i działanie, a przestrzeń (przestrzenie) zdefiniuje jako wytwór społeczny, uda się zrozumieć poszczególne wymiary jej ustanawiania”.

„Przestrzeń jest relacyjnym (układem dóbr społecznych i organizmów żywych w określonych miejscach” (Löw, 2018, s. 217). Przy czym dobro społeczne oznacza

dobra materialne, które ze względu na posiadane atrybuty konkretności są zaczątkiem symboliki, włączając się w konstrukt przestrzeni. Rolą człowieka lub – wedle definicyjnej poprawności – innego organizmu jest stanowienie przestrzeni, sprawczość polegająca na tym, że należy do połączonych ze sobą elementów stanowiących o przestrzeni, ale i sama sprawczość łączenia działaniem.

Lokowania elementów dokonuje się w miejscu, na określonym terytorium, które można konkretnie nazwać (i postawić punkt na mapie). „Konstytucja przestrzeni systematycznie tworzy przestrzenie, podobnie jak miejsca umożliwiają powstanie przestrzeni” (Löw, 2018, s. 219). Miejsce nie znaczy tyle co wyróżnik – dobra materialne, istoty żywe. Nawet bowiem, kiedy ludzie i przedmioty z nich znikają, są miejscami, trwają w gotowości na kolejne obsadzenie. W przeciwieństwie do dóbr i ludzi, którzy „(...) sami są umiejscowionymi elementami. Miejsce jest tym samym zarówno celem, jak i rezultatem umiejscowienia” (Löw, 2018, s. 218). Co do relacyjnego charakteru przestrzeni, to znamionuje ją w tym rozumieniu konfiguracyjny układ elementów połączonych relacjami.

Piotr Sztompka (2016, s. 336), podsumowując główne tezy teorii przestrzeni międzyludzkiej, o ostatniej, ósmej pisze:

(...) klucz do dobrobytu i szczęścia społeczeństwa leży w pozytywnych relacjach społecznych, w dobrej przestrzeni międzyludzkiej i gęstej przestrzeni moralnej. Dlatego kształtowanie i kultywowanie takich relacji jest jednym z najważniejszych zadań socjalizacji, wychowania, edukacji i polityki społecznej.

Przestrzeń międzyludzka w życiu jednostek i zbiorowości według Sztompki pełni następujące funkcje: (a) kształtuje jaźń (osobowość) jednostek; (b) nadaje walor kooperacyjny zbiorowościom; (c) jako kapitał społeczny zwiększa szanse sukcesów indywidualnych i zbiorowych; (d) tworzy potencjał podmiotowy, mobilizując jednostki i zbiorowości do wysiłków w kierunku innowacyjnym i kreatywnym (Sztompka, 2016, s. 335–336).

Funkcje te realizują się na wszystkich poziomach złożoności życia społecznego: od pojedynczego członka społeczeństwa, poprzez grupy, środowiska, wspólnoty lokalne, stowarzyszenia, ruchy społeczne, aż do poziomu państwa narodowego, a w wyniku globalizacji także w jakiejś mierze do poziomu społeczności ponadnarodowych i społeczeństwa globalnego (Sztompka, 2016, s. 336).

Tezy dotyczące teorii przestrzeni międzyludzkiej sformułowane przez Sztompkę są następujące: (a) społeczeństwo to jest wszystko to, co dzieje się pomiędzy jednostkami; (b) jesteśmy tym, co otrzymaliśmy od innych, których spotkaliśmy w życiu; (c) grupa jest taka, jakie relacje wiążą jej członków; (d) dla kształtowania charakteru jednostek i grup decydujący jest układ relacji w ich przestrzeniach międzyludzkich; (e) efektywność

jednostek i zbiorowości, a także poziom ich satysfakcji z życia społecznego zależą od poziomu posiadanego kapitału społecznego; (f) w konkretnych przypadkach szanse życiowe jednostek i zbiorowości zależą od unikalnego bilansu relacji pozytywnych i negatywnych, zwłaszcza moralnych i amoralnych; (g) wszelka twórcza zmiana na mikropoziomie biografii indywidualnej, na średnim poziomie grup czy wspólnot i na makropoziomie historii ma swoje źródła w przestrzeni międzyludzkiej, a jej szanse zależą od poziomu kapitału społecznego, indywidualnego i zbiorowego; (h) klucz do dobrobytu i szczęścia społeczeństwa leży w pozytywnych relacjach społecznych, w dobrej przestrzeni międzyludzkiej i gęstej przestrzeni moralnej (Sztompka, 2016, s. 333–336).

Ciekawą perspektywę wskazuje Homi Bhabha, widząc przestrzeń jako hybrydę: zamykającą się w niej oddzielność otwierającą się ku temu, co nowe (i przez to lepsze, bo formujące się ponad podziałami). O przestrzeni trwania demokracji pisze Chantal Mouffe (2005) – jest ona rozpoznawalna z powodu jej *spatial democracy*, myśli wywiezionej z agonistycznego pluralizmu. Nową przestrzeń tworzą u Mouffe nie wrogowie, ale przeciwnicy ustalający ścierające się poglądy na gruncie wspólnych wartości.

Zważając na retorykę ponowoczesnego myślenia z retrotopią jako konstruktem, „(...) powrót «minionego» zarządza produkcją aktualnych znaczeń, nie tylko wytwarza nowe znaczenia miejsc (miejsc pamięci), ale tworzy miejsca nowe” (Mendel, Theiss, 2019, s. 13). A te nie muszą być osadzone w faktach historycznych, mogą być ważne z innych powodów. I to argument, by użyć takiego patrzenia, które w terażniejszości może/powinno mieć odniesienie do przyszłości – na nowych (hybrydowych) podwórkach współczesnego (globalnego) dzieciństwa. Podpowiedź, by patrzeć wspólnie, wydaje się być kluczem do rozumienia dzieciństwa jako wspólnej sprawy tak dziecka, jak dorosłych, dziecięcych przestrzeni społecznych spójnych z przestrzeniami społecznymi dorosłych. Wspólnych i swoiście autonomicznych, ze wskazaniem na dzieci, które potrzebują wolności i przebywania bez ingerencji czy nawet obecności dorosłych.

Na dzieciństwo wypada patrzeć jak na kreowanie znaczeń i wartości, przez które dziecko buduje swój świat. Można by powiedzieć: *Lebenswelt*, ale na to zimne niemieckie określenie przydatna wydaje się metafora – świata przeżywanego przez dziecko jako tworzenie tkaniny. Dzieci tkają (tak jak tka się gobelin) według własnego pomysłu, a w zdobyte doświadczenie wplatają poznane normy, zasady, wizje czy wartości. Takie może i powinno być dzieciństwo. A jakie jest? „Współczesne dzieciństwo jawi się jako obraz mozaikowy o niejednorodnym charakterze” (Łaciak, 2013, s. 355). Czy dla naszych dzieci atrakcja to tablica ogłoszeń, skrzynka na listy, pocztówki pamiątkowe? Czy te anachroniczne pomysły byłyby dla dzieci intrygujące? Może ich „odkopywanie” to pomysł na uruchomienie dziecięcej wyobraźni i pokierowania dzieci do prób decydowania o sobie i swoich zainteresowaniach? (Łaciak, 2013, s. 8). Odkopywanie poprzez sięganie do pamięci, do miejsc zapamiętanych i dobrze się kojarzących, do zabarwionych nostalgicznie eduwidm z dzieciństwa dorosłych.

ROZDZIAŁ 2

DZIECKO, DZIECIŃSTWO, DOROŚLI

Czym jest dzieciństwo?

Obrazy ze słów dziecka

Dzieciństwo jako przymiotnik

Czas swobodny dziecka

Prawo dziecka do dzieciństwa

W tym rozdziale stawiam pytanie o dzieciństwo, to przymiotnikowe: ubóstwa czy dostatku, zdominowane mediami czy zachowaniami sedenteryjnymi, ale i to z przemożnym oddziaływaniem rodziców. Jak się to ma do prywatności czy swobody dziecka, jego czasu wolnego oraz jego praw? Przytaczam obrazy zbudowane ze słów dziecka, by kontynuować myśl o wspólnocie przestrzeni i doświadczeń dziecka i dorosłego w budowaniu wzajemnego dialogu. Będzie o dziecięcej codzienności offline, ale i online. I o tym, co dziecko mówi i co odczuwa – co jest sednem dociekań o jego naturze. Podejmę próby wyjaśnienia perspektyw determinujących dzieciństwo oraz odpowiedzi na podstawowe pytania o to, jakie jest/będzie dzieciństwo, bo to fundament budowania – zakładam – nowych pól badawczych; asumpt do analizy zastanych koncepcji, ale i namysłu nad ich rekonstrukcją.

Czym jest dzieciństwo?

Można przyjąć formalno-prawny punkt patrzenia na dzieciństwo – wówczas dziecko ma mniej niż osiemnaście lat – tak stanowi Konwencja o prawach dziecka, ale też przyjęta zwyczajowo cecha „bycia dzieckiem” jako podleganie kuratelii rodziców ze względu na brak samodzielności prawnej. Ale jest i dzieciństwo na pograniczu dorosłości – to młodzież. Dla pedagoga taki pragmatyzm i formalizowanie to gorset zbyt ciasny. Za młodzież można uznać osoby mające 11–24 (tak proponuje Barbara Fatyga) lub 15–25 lat. Grupę tę konstituuje rozwój do punktu granicznego, jakim jest uzyskanie pełnoletności. Młody człowiek traci status dziecka – kończy osiemnaście lat i zwalnia się formalno-prawna piecza rodziców. Zatem staje się w pełni odpowiedzialny za to, co robi, i może czerpać z samodzielności. Dla rodziców nie przestaje być jednak dzieckiem. Zwłaszcza że i sam tego nie bardzo chce. Juwenalizacja przejawia się tym, iż (a) coraz więcej czasu młodzi ludzie spędzają w szkole, która włącza w nich wiedzę, ale nie uczy, jak się uczyć i żyć poza jej murami, (b) szybszy rozwój biologiczny i przyspieszona dojrzałość szybciej wprowadzają dziecko w etap bycia nastolatkiem. Stąd trend wśród „dorosłych dzieci” do pozostawania w domu rodzinnym i na utrzymaniu rodziców (Smolińska-Theiss, 2014a, s. 63).

„Dziecko nie jest oczywiście wynalazkiem kultury, ale dzieciństwo nim jest” (Mencwel, 2000, s. 49). Losom bytowania dziecka w dziejach towarzyszyła zmienność jego roli i traktowania go – różne w różnych epokach i cywilizacjach, gdzie przeplatała się „(...) radość swobodnego życia – gry na łonie natury z surowością walki o byt, nędza i bezdomność z troskliwością miłosiernych jednostek czy grup (...) prace wykonywane przez dzieci jako ważne uczestniczenie w świecie dorosłych” (Suchodolski, 2000, s. 40). Najbardziej odległe czasowo kultury prymitywne, dla nas współczesnych zwłaszcza, miały swoje *rites de passage*, swoje lokalne autonomiczne wprowadzanie w dorosłość. Była więc tak zwana przeddorosłość jako naturalnie wynikająca z kilku podstawowych potrzeb – jedzenia choćby, a w związku z tym – z konieczności przyuczania najmłodszych do życiowych zadań – sztuki polowania na zwierzynę czy łowienia ryb. Rytm takich zachowań i przejść dyktowały przyroda i środowisko, w którym zbiorowość bytowała i próbowała przeżyć. Trudno więc zdecydowanie mówić, że dzieciństwo było wówczas czymś specyficznym w całości grupy, że miało swoją odrębność. Przeddorosłość natomiast widoczna była w kulturze europejskiej do XIX wieku. To wówczas istnieli mali rycerze, rzemieślnicy czy wieśniacy – jak na obrazie Józefa Chełmońskiego *Bociany* z roku 1900 (Mencwel, 2000, s. 49).

Uczynić świat dziecka lepszym, sprzyjającym jego dzieciństwu, które wyzwala dalszy bieg życia człowieka – to przesłanie, które wedle wskazówek Heleny Radlińskiej o roli środowiska stwarzającego dzieciom warunki prawidłowego (lub nieprawidłowego) rozwoju służy jako wektor do ukazania i zrozumienia oraz poznania zmiany

w trosce o lepszą jakość dzieciństwa (Brażel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 9–10). Kontekst rozszerzonych kontaktów dziecka z cyberprzestrzenią i środowiskiem świata wirtualnego, do tego jeszcze codzienność w świetle poststrukturalizmu i turbulencje ustrojowe w Polsce oraz dokonania polityczno-społeczne z przełomem kulturowo-cywilizacyjnym – to zmiany również w obrazie dzieciństwa. Stąd interdyscyplinarność dyskursu nad dzieciństwem, którego podstawą jest badawcza perspektywa historyczna, społeczna i kulturowa.

Dostaliśmy od losu, albo jak kto woli opatrności dzieciństwo – czas w którym niemal każdy ma szansę, by się przysposobić do samodzielności; wprowadzając się w świat wartości, nakazów – wyposażając się zrazu w te wydające się bardziej lub mniej przydatne, lecz często niezbędne ku temu, by w miarę bezboleśnie odnaleźć się w dorosłym życiu (Dziubiński, Jankowski, 2012, s. 10).

Paradoks tej zmiany społecznej to kres terminowania do dorosłości z własnymi wyborami, ale i konsekwencjami działań w budowaniu indywidualnej, własnej biografii. Czy taka logika wywodu, zmierzająca ku nowym, społecznym rozważaniom nad dzieckiem, gdzie będzie ono centralnie widziane, zaopatrywane materialnie i edukacyjnie, realnie korzystające ze spisanych praw jest sednem dzieciństwa? Można poddać pod rozagę entuzjastyczną tezę, że dzieci powinny być traktowane jak dorośli, bo są kompetentnymi aktorami społecznymi. „Problematyczność tej romantycznej wizji wynika z wpisanego w nią przeświadczenia o tym, że dzieci powinno się rozpatrywać nie jako nieuformowane istoty społeczne zależne i wymagające opieki, ale jako obywateli” (Brzozowska-Brywczyńska, 2013, s. 116–117). Tymczasem

Dzieciństwo i dorosłość mają dwukierunkowe wektory. Można przechodzić z dzieciństwa do dorosłości, ale również cofać się do wcześniejszych lat, zastanawiać się nad dzieciństwem, odkrywać je na nowo w wieku dorosłym. Siłą korczakowskiej pedagogiki jest odkrycie tych perspektyw: spojrzenia na świat dorosłych oczami dziecka i dostrzeżenie dziecięcego świata przez dorosłych. W tym spotkaniu rodzi się specjalna wspólnota doświadczeń dziecka i dorosłego, buduje dialog wzniosłego człowieczeństwa wprowadzonego do codzienności. Dziecko stara się zrozumieć dorosłego, a ten zdobywa się na wysiłek ponownego odkrywania i zrozumienia dziecka (Smolińska-Theiss, 2014a, s. 126–127).

W przytoczonych kontekstach pytanie o to, czy współczesne dzieciństwo jest beztroskie, wydaje się trafiać w punkt rozważań o dzieciństwie, które bezdyskusyjnie powinno być dla każdego człowieka okresem szczęśliwym (Łaciak, 2013).

Światy badań Marii Montessori i Jeana Piageta są różne, choć dotyczą dziecka.

Piaget padł ofiarą silnego ugruntowania w teorii. Był wiedziony pokusą takiego prowadzenia obserwacji, aby przywiódł go do ontogenezy inteligencji. Maria Montessori natomiast podeszła do swojej pracy od strony czysto praktycznej: szukała takich rozwiązań edukacyjnych, które będą najlepszym budulcem w procesie samokonstrukcji dziecka (...) Maria Montessori nie sądziła, że cywilizacja psuje dziecko (Camarda, 2018, s. X).

Uważała, że odpowiednio przygotowane otoczenie i praca z dzieckiem odpowiadają na wrodzone potrzeby rozwijającego się organizmu i że jest to kluczowe nie tylko dla jednostki, lecz także dla całej ludzkości. Nie uważała jednak, że człowiek może osiągnąć wszystko – mimo że odkrył przeróżne sekrety, choćby kosmosu, to jednak wciąż nie odkrył samego siebie.

Dziecko to już nie tylko członek rodziny,

(...) to już nie tylko mały człowiek, ubrany w niedzielę w najlepsze ubranie, słodko spacerujący za rękę z ojcem, grzecznie dbający o to, aby nie zabrudzić odświętnej odzieży. Nie, dziecko to osobowość, która wkroczyła do świata społecznego. (...) Dzieciństwo jest najważniejszym elementem życia osoby dorosłej, elementem konstrukcyjnym (Montessori, 2018, s. 3–4).

Margaret E. Stephenson, uczennica Marii Montessori, wieloletnia prezeska Komitetu Pedagogicznego AMI USA¹ stwierdziła: „(...) tylko miłość może pozwolić dorosłemu przybliżyć się do dziecka na tyle, aby je zrozumieć” (Camarda, 2018, s. XI). O Januszu Korczaku jako dziecku napisał Igor Newerly (1980, s. 9):

Całe godziny mógł się bawić klockami. Wcale nie chcę przez to powiedzieć, że to gorsze od patrzenia godzinami w telewizor, bynajmniej, mówię tylko, że te klocki, którymi Henio bawił się zbyt długo, jego wyjątkowo spokojny, łagodny charakter i zamyślenie, i inne cechy zaniepokoiły w końcu rodziców.

Dzieciństwo z perspektywy pedagogiki (społecznej) wymaga patrzenia na sprawy dziecka i dzieciństwa całościowo, w sposób zorientowany humanistycznie (dzieciństwo jest wartością, a dziecko ma prawo do wolności i godności), czerpiący z mądrości filozofów czy socjologów, antropologów, ale też historii, psychologii i biologii (Brągiel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 7–8). „(...) dzieciństwo kształtowane jest przez zmiany

¹ Association Montessori International of the United States.

społeczne, kulturowe, polityczne, ekonomiczne związane z polską rzeczywistością oraz procesami globalizacji” (Bragiel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 8).

Ewa Ogrodzka-Mazur (2013, s. 26) patrzy na koncepcje dziecka i dzieciństwa realizujące się w przestrzeni kulturowej oraz społecznym dyskursie i wyróżnia pięć konstrukcji, wizji dziecka i dzieciństwa. Czyni to z perspektywy pedagogiki i psychologii humanistycznej czy socjologii, sięgając jednocześnie do typologii Gunilli Dahlberg, Petera Mossa oraz Alana Pence’a (2001). Zastrzega przy tym, że owe konstrukcje znajdują rzeczywiste odzwierciedlenie w instytucjach edukacyjnych z wyjątkiem ostatniej, bo wizja dziecka jako twórcy wiedzy, tożsamości i kultury w dalszym ciągu pozostaje dość odległa zarówno w teorii, jak i w praktyce:

Dziecko jako odtwórca wiedzy, tożsamości i kultury (dziecko J. Locke’a) – konstrukcja dziecka jako tabula rasa – czystej karty, którą trzeba zapisać wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami. Odpowiada jej transmisyjna koncepcja tożsamości, kultury i edukacji. **Dziecko jako istota naiwna, dobra, bezbronna, nielogiczna** (dziecko J.J. Rousseau) – konstrukcja dziecka zakładająca konieczność oddziaływania środowiska (w sposób instrumentalny i przedmiotowy) na jego rozwój. **Dziecko jako istota zdeterminowana przez biologię oraz uniwersalne stadia rozwoju** (dziecko J. Piageta) – konstrukcja dziecka rozwijającego się w sposób niezależny od kontekstu społeczno-kulturowego (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości), natomiast znormalizowany i definiowany przez dojrzałość albo stadia rozwoju. **Dziecko jako czynnik rynku pracy** – w trzech perspektywach: a) jako narzędzie tworzenia miejsc pracy dla pracowników oświaty, b) jako element przyszłej siły roboczej, c) jako element dobrze wykształconych i pracujących matek i ojców. **Dziecko jako twórca wiedzy, tożsamości i kultury** – konstrukcja dziecka zakładająca jego udział w dialogu na temat własnej tożsamości, konstruowania kultury i oddziaływania na nią.

Twórcze zachowania, swoboda bycia i dążenie do wolności – to cechy dziecka i dziecięcości podkreślane przez Bronisławę Dymarę (2013, s. 141), która o istocie dziecięcości pisze:

(...) pojawia się w różnych formach relacji dziecka z innym, od chęci górowania, dyrygowania, rozkazywania, do swobodnego równoprawnego bycia z Drugim w pracy i zabawie, do okazywania zrozumienia dla wspólnotowego działania dzieła kielkującego – być może – potrzebie więzi (...) Ta potrzeba realizuje się po pewnym czasie, dzięki wysiłkowi (dzieci i dorosłych) w bezpiecznym koleżeństwie, przyjaźni, miłości, zaufaniu, chęci częstego współbycia z Innym. Współbycie nabiera więc „rumieńców” i różnych smaków codzienności, przeżywanej wspólnie z drugim

(...) Dziecięcość wyraża się w spontaniczności dziecka oraz specyficznym kodzie języka, niekiedy „zarezerwowanym” tylko dla dzieci chroniących swe tajemnice przed dorosłymi.

Sięgam głębiej do tekstu Dymary (2013, s. 137–148). Autorka pisze bowiem o dziecku jako twórcy spontanicznym oraz zastanawia się nad stwarzaniem, tworzeniem, twórczością, słowem – sztuką, która

(...) powinna mieć skojarzenia pozytywne, wartościowe – dotyczyć twórczych, artystycznych działań człowieka, których owocem są dzieła muzyczne, literackie, plastyczne itd., tworzące zasoby narodowej i światowej kultury. (...) może określać różne czynności codzienne, cechy ludzkich kontaktów, wyniki działań w różnych dziedzinach. Szczególnie trudna jest też np. sztuka bycia nauczycielem, a jeszcze trudniejsza sztuka bycia człowiekiem (Dymara, 2013, s. 149–150).

Spontaniczność dziecka uruchamiana jest przez przeżycia w związku z okazjami dotykania świata natury, co rozwija wyobraźnię i pobudza zmysły. „Niech więc dzieci: recytują wiersze o przyrodzie: naśladują ruch drzew; piszą listy o pięknie świata; utrwalają w rysunkach to, co uważają za piękne” (Dymara, 2013, s. 146–147). Ale poznawanie to także percepcja różnych odmian sztuki – literatury, muzyki, tańca (Dymara, 2013, s. 147, zob. też Plastow, 2015).

Obrazy ze słów dziecka

Obrazy słowem malowane powstają wówczas, kiedy dziecko przemawia własnym językiem. Parafrazuję słowa Jadwigi Bińczyckiej (2010, s. 29) z tekstu *Korczakowski witraż dziecięcy* oraz Janusza Korczaka ze wstępu do *Wspomnień z maleńkości* Maryny Rogowskiej-Falskiej (1959, s. 77), bo to poręczna sentencja do oznaczania wagi podmiotowości dziecka i jego aktywnego udziału w całym procesie badawczym. „Dobieram obrazy malowane oryginalnym, dziecięcym językiem, bo one charakteryzują się autentyzmem. Chcę operować obrazami, a nie danymi statystycznymi. Obraz jest bardziej wymowny, silniej przemawia do odbiorcy” (Bińczycka, 2010, s. 29).

Jeśli podążać w stronę obrazów malowanych słowem, to nie sposób pominąć kuszącego trafnością cytatu Antoniego Kępińskiego, lekarza, humanisty i filozofa, którego na potrzeby obrazowania słowem w swojej monografii użyły Józefa Brągiel, Bożena Matyjas i Katarzyna Segiet (2019, s. 7): „Człowiek rozwija się przez całe życie, ale jednak to, co nabył w dzieciństwie, pozostaje zasadniczą wytyczną na dalszy ciąg jego nieraz zmiennej i burzliwej historii”.

Korczak wprawnie posługiwał się słowem i niezwykle plastycznie malował nim obrazy dzieciństwa, wszelkich zastanych sytuacji, które były inspiracją do tekstów literackich. Tak jest choćby we fragmencie tekstu *Idą*, który jest niczym ruchomy kadr filmu, obraz dziewcząt i chłopów w drodze do szkoły:

Idą drobnymi, szybkimi krokami – młodsze, i poważnie, ociężałe – z klas wyższych. Mijają się, krzyżują, prześcigają, spotykają – witają podaniem ręki – chłopcy, lub pocałunkiem dziewczęta, i idą razem, mówiąc o lekcjach dzisiejszych, klasowym zadaniu lub ostatnim w tym kwartale dyktandzie (Korczak, 1992, s. 292–294).

W wielu innych tekstach Korczak pisze o dziecięcych radościach, rozmyślniach, troskach, ale i losie smutnym. Tworzy witraż bolesny. „Czy przeczuwał wtedy, że wiek XX nie będzie – jak chciała Ellen Key «wiekiem dziecka»? A czy początek XXI wieku taki czas zapowiada? Kiedy będzie można zbierać materiały do książki dzieciństwo – witraż radosny?” (Bińczycka, 2010, s. 37). Wypada wierzyć, że czas ku temu nastął.

Kadr fotograficzny z przeszłości. Kilkuletni Leszek i jego matka. Idą ulicą. Utrwała ich uliczny fotograf i – niejako przy okazji – chudego wyrostka sprzedającego gazety, ciekawie i zazdrośnie przyglądającego się parze. Ekspresja malarska wydobywa kontrasty. Między tym, co eleganckie i lepsze, syte (matka i syn) oraz nędzą (żydowskiego dziecka) zarabiającego na ulicy. To takie mijające się „(...) dwie ludzkości na jednym chodniku. (...) Dystans oddzielający dziecko od dorosłego człowieka” (Zagajewski, 2019, s. 138). Obraz Leszka Sobockiego *Minęliśmy się* „To takie dwa światy w jednym świecie” (Zagajewski, 2019, s. 138).

A co takiego zauważa Adam Zagajewski, że zostaje przywołany w wykładzie o dzieciństwie? A no to chociażby, że pisząc między innymi o twórczości malarskiej Sobockiego, natrafia na powroty artysty do czasów okupacji i dzieciństwa oraz inspirację znalezionymi w szufladzie pamiątkami rodzinnymi. Punktem wyjścia do wypowiedzi twórczej stały się fotografie. Obrazy stały się pretekstem do dialogu – artysty z fotograficznym dokumentem. Sztuka Sobockiego odsłania. Odsłania to, czym się łatwo zasłonić – przed tym, co ważne, pod byle pretekstem: „(...) kłamstwem, zapomnieniem, retoryką patriotyzmu, nieuważą, serialem telewizyjnym, rozrywką, piłką nożną, sztuką wreszcie” (Zagajewski, 2019, s. 138).

Dzieciństwo i pamięć to rekonstrukcja przebiegu życia z uwzględnieniem przede wszystkim jego wczesnego okresu. Badania mają służyć odkrywaniu tożsamości osób dorosłych, ale też uczuć relacji z dziećmi poprzez odniesienia do wczesnych doświadczeń, które są „(...) sięganiem w głąb niewidzialnego środowiska własnego życia” (Śliwowski, 2007, s. 98). Ma też pomóc w szukaniu zależności pomiędzy obecnym stanem psychicznym a tym, co było, stało się w dzieciństwie, a nie zostało – tu

chodzi na przykład o podstawowe emocje – zaspokojone, co jest potrzebą dzieciństwa (Śliwerski, 2007, s. 99). „Gdybyśmy na powrót byli dziećmi, nikomu z nas nie przyszłoby do głowy, żeby siedzieć w domu i odpoczywać. Biegaliśmy i odkrywaliśmy świat, a naszym dzieciom tak szybko każemy o tym zapomnieć” (Tchórz, 2019, s. 71).

Dziewczyny z Zatorza²

Na moim podwórku bielizna na
sznurku
Wybita szyba straszy
Tynk jak cię mogę, trzepak za
rogiem
Dziewczyny grają w klasy

Na moim podwórku kot śpi na
murku
Tu wróble stado ćwierka
W górze gołębie, ktoś wrzuca węgiel
Dziewczyny grają w berka

Na moim podwórku zapach ogórków
Mamy zielono w głowach
Dziewczyna z klasy, drewniane
Obcasy
Pierwsza miłość klasowa (Katarzyński, 2020, s. 14)

Dzieciństwo to wspomnienia z podróży sentymentalnych, uroczych gier i zabaw podwórkowych, gdzie pretekstem do spotkań była gra w „pomidora”, „zośkę”, „tajemnice” czy „szubienice” (Konopczak, 2017, s. 49). Grupa rówieśnicza jawi się teraz zupełnie inaczej niż dawniej, „Bo nie ma podwórka, które spełniałoby ważną rolę: poligonu doświadczalnego świata emocji i relacji z innymi” (Milska-Wrzosińska,

² Zatorze jest jedną ze starszych dzielnic Olsztyna. Powstało po wybudowaniu w latach 1871–1872 linii kolejowej. Starsze zabudowania zostały odgródzone od reszty miasta torami. Dzięki istnieniu węzła kolejowego Zatorze rozwijało się niezwykle dynamicznie. Autorem wiersza jest Władysław Katarzyński, dziennikarz i poeta, który urodził się i spędził dzieciństwo na olsztyńskim Zatorzu i jest jednym tych, którzy o Zatorzu mówią i piszą jako „ich miejscu”. Z Władkiem pracowałem w „Gazecie Olsztyńskiej” w latach 90. ubiegłego stulecia.

2019, s. 18). Psychoterapeutka Zofia Milska-Wrzosińska (2019, s. 18) tak pamięta swoje podwórko:

Gwiazdą była córka dozorczy, bo miała klucz do składzika, w którym można było się schować (śmiech). Był chłopak, który uchodził za „niedobrego”, potrafił szarpnąć albo szturchnąć. Odkryłam, że on potrąca takich, którzy próbują przemknąć ukradkiem, więc postanowiłam się nie bać – szłam z sercem w gardle wprost na niego, patrząc mu w oczy. Zadziałało! A moja rówieśniczka była na swoim podwórku najmłodsza i najmniejsza, nikt się nie chciał z nią bawić. Jak zaczęła wymyślać nowe zabawy, grupa ją przyjęła. Oczywiście nie zawsze jest tak pięknie jak w czytance. Grupa bywa okrutna, ale nie ma lepszego przygotowania do życia.

Richard Louv (2014, s. 13) tak wspomina jedną ze swoich rozmów z synkiem:

Tato, dlaczego było fajniej, kiedy ty byłeś dzieckiem? (...) Ciągle opowiadasz o swoich lasach i domkach na drzewie i jak jeździłeś koniem niedaleko bagna (...) Mój syn mówił całkiem poważnie, czuł, że omija go coś bardzo ważnego. (...) Często opowiadałem mu, jak używaliśmy sznurka i kawałków wątróbki do łapania raków w strumyku, a więc o czymś, czego dziś próżno szukać wśród dziecięcych zabaw.

Tak zwane tryby dziecka ujawniają się poprzez powiązane z nim emocje, na przykład złość, smutek, lęk, ale też zachowania – dawanie upustu złości, komunikacji przepełnionej lękiem. Tryb wrażliwego dziecka: lęk, smutek, osamotnienie, rozpacz, wstyd, upokorzenie, bezradność. Tryb szczęśliwego dziecka to radość, spokój, bez troska, bezpieczeństwo, ciekawość. Schematy kształtują się w dzieciństwie, gdy inni okazują nam dezaprobatę, negują to, co wartościowe, poniżają, hejtują. Koncentracja na komunikacji i na kontaktach przez smartfon przynosi doświadczenia kształtujące dziecko samotne – stąd smutek, rozpacz, wstyd, upokorzenie, bezradność w dorosłym życiu. Takie ukształtowanie powoduje, że dorosły reaguje nieadekwatnie do sytuacji – wyzwalają się w nim bowiem symptomy trybów ukształtowanych w dzieciństwie. Wykazanie zachowań uświadamia kontekst czasów i środowiska.

Przykład z Warszawy (wrzesień 2019):

Pierwszego dnia szkoły Przemek wrócił do domu koło 17.30. Oddychał ciężko, w oczach miał ten swój niepokój. Wszedł do mieszkania zatrzymał się na wycieracze, rozwiązał sznurówkę lewego buta, potem prawego, postawił na półce, potem wyrównał, w końcu ze wzrokiem utkwionym w podłogę popędził do swojego pokoju. (...) Znaczący, że Przemek się przebudzcował. Za dużo się musiało dziać. Za głośno (Karpiuk, 2019b, s. 22).

Przykład z okolic Władywostoku (około stu lat temu):

Wokoło unieruchomionych krabów roilo się od gołych mikrusów, cała najmłodsza dzieciarnia z sąsiedniej osady chińskiej zbiegła się na wspaniałą zabawę: wyścigi na krabach. (...) Przyglądałem się tym wyścigom z krwawiącym sercem (...) O Boże, Boże, usiąść na krabie na chwileczkę, tylko na jedną małą chwileczkę (...) Ojciec niepotrzebnie przypomniał mi, że jestem dorosły. – No i co? – zapytał. – Pojeździłeś sobie? – Nie – odpowiedziałem – to zabawa nie dla mnie. – A trzeba było – powiedział. – Taka okazja! – Spodnie bym sobie powalał – usprawiedliwiałem się sam przed sobą. – Spodnie można było zdjąć – zauważył. – A powiedziałbyś mamie? – zapytałem. – Po co? – zdziwił się ojciec. – Mama się na takich rzeczach nie zna... (Saliński, 1964, s. 95–96)

Dwa inne kontynenty, dwie różne, ale nie tak odległe epoki; dwa różne dzieciństwa.

Wszystkie uczucia są istotne i trzeba pomóc dziecku przerobić je z szacunkiem do losu, po „szkolnemu”. O tym jest film *7 uczuć* Marka Koterskiego (2018). W obrazie tym Adaś Miauczyński ma kłopot z rozpoznawaniem uczuć (tytułowych siedmiu: radość, złość, smutek, strach, samotność, wstyd i poczucie winy). W szkole znudzeni nauczyciele wymagają niepotrzebnej wiedzy. Dzieci są spięte lękiem i wymuszaną dyscypliną. Wraz z dzwonkiem wybiegają z klasy i pędzą na szkolne podwórko. Pełne uroku rymowanki, docinki „chłopacko-dziewczyńskie”, zabawy, a nawet zawody w bekaniu. Radośnie, beztrosko. Inaczej niż w domu rodzinnym, gdzie smutek między ścianami, bo brak miłości i zrozumienia. Ojciec wychodzi z domu, matka wychodzi z domu, bo ich małżeństwo dawno już pozbawione jest uczuć. W innym domu piją. Gdzie indziej ojciec wymaga tylko piątek, a piątka z minusem to powód do wyrzucenia córki prymuski z domu. Konkutowanie z bratem o uczucia matki. Dzieci wymykają się z domów i kierują na szkolne podwórko. Tam, gdzie jest im dobrze. To ich przestrzeń prywatna, pozadomowa, to ich przestrzeń bez rodziców. Ale mają i tę przeciwko rodzicom – szkolną łązienkę. To ich miejsce wspólne, naznaczone. W filmie Koterskiego w postać ojca Miauczyńskiego wcielił się Adam Woronowicz, którego wychowało białostockie podwórko. „Chłopcy na naszym podwórku byli świetnymi przyjaciółmi, a szli pod inne bloki i tam potrafili być okrutni wobec innych dzieci. Kadzidła i piękne śpiewy w kościele, ale też w moim bloku tyle agresji, że regularnie przyjeżdżała milicja. Wychowałem się w dwoistości” (Tomczuk, 2018, s. 82).

W zbytnim izolowaniu, chronieniu dziecka, dławieniu działań niepokornych należy upatrywać studzenia kreatywności. Krystian Lupa był niezwykle rzutki w angażowaniu dzieci z podwórka do różnych wymyślonych sytuacji wziętych z przeczytanej akurat literatury. I jako dorosły, reżyserując, imponuje nieprzeciętną kreatywnością.

Dziecko współczesne wtapia się w bezmiar przestrzeni – jej wirtualność i globalny charakter z iluzją nieuchwytności i nieograniczonej swobody. To wyzwanie dla badacza społecznego, działania z rygiem konkretności w temporalnym i horyzontalnym identyfikowaniu współczesnego dzieciństwa – by widzieć dziecko jako podmiot posiadający azymut miejsca w określonej przestrzeni oraz kulturze. „Aby badać i rozumieć młodych, trzeba wziąć pod uwagę tę nową sytuację egzystencjonalną, jakościowo różną od tej, której źródłem była twarda i niezmienna materialna rzeczywistość ograniczająca, ale też dająca oparcie i pewność” (Krajewski, 2010, s. 110). Pedagog badacz dostrzega zmienne do biografii temporalnej dziecka, które nie będą etapami jego rozwoju fizyczno-psychicznego według struktury Piageta choćby, ale staną się takie bez rygoru uwzględniania zmiennych wieku społecznego – przyjmowanego na 9–11 lat, kiedy to dziecko wkracza w życie społeczne. Taka perspektywa w badaniach to już oddalające się tło. Ważne, ale drugorzędne. Przyszłość to nowe wytyczne wyznaczane w zapisach światowych organizacji: Rady Europy, UNESCO czy UNICEF-u, gdzie polityka społeczna wobec dzieciństwa skierowana jest do dzieci najmłodszych – od tych w fazie życia płodowego, aż po te wchodzące w dorosłość. Oba graniczne etapy mają swoją specyfikę i wymagają: (a) solidnych programów pozytywnego rodzicielstwa, (b) dbałości o efekty socjalizacyjne rodziny, w której dziecko czy młody człowiek buduje własną, autonomiczną życiową biografię – uczestnicząc tym samym w zmianie społecznej (Smolińska-Theiss, 2010, s. 25).

Każde dziecko to wielki i ważny świat. Dwoje dzieci – to trzy wielkie światy. Troje dzieci – to wcale nie jeden plus jeden plus jeden. To więcej: pierwsze i drugie, pierwsze i trzecie, drugie i trzecie i cała trójka razem: łącznie więc siedem wielkich światów. Niechęć, przyjaźń, bójka, przysługa, radość, smutek. Oblicz sam, ile światów ma w swym posiadaniu 10, 20 czy 30 dzieci. Bez ich pomocy nie możesz poznać tych światów i nie uda ci się cała praca wychowawcza (Korczak, 1978).

Przytaczam jeden z osiemnastu aforyzmów Janusza Korczaka o sztuce wychowywania, bo są wielce pouczające i syntetyzują przesłania pedagogiki Starego Doktora. To ważna perspektywa teoretyczna wzięta z wywiedzionych mądrości lekarza i pedagoga, ale przede wszystkim dobrego człowieka. W spuściźnie pedagogicznej Janusza Korczaka jest fragment przemyśleń o duszy dziecka, która jego zdaniem jest równie złożona jak u każdego dorosłego, pełna jest podobieństw: rywalizujących ze sobą wewnętrznych sprzeczności i ścierających się w każdym – bez względu na wiek: tego, czego się pragnie, z tym, czego nie mogę, albo tym, co wiem, że należy, ale nie dam rady, nie podołam... „Dziecko nie może myśleć «jak dorosły», ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych; brak wiedzy i doświadczenia zmusza je, by inaczej myślało” (Korczak, 1993, s. 110, 112).

Aleksander Lewin (1999, s. 2020) pisze o dziecku między innymi tak: „(...) jest ono wytrwałym badaczem, który skalą swojej wrażliwości i dociekliwości przerasta niejednokrotnie ludzi dorosłych. Te szczególne właściwości dzieci trzeba brać nieustannie pod uwagę, starając się je zrozumieć, wychować i przygotować do życia”.

Dzieciństwo jako przymiotnik

Przedmiotem mojego zainteresowania jest obraz dzieciństwa określane przymiotnikowo, czyli dzieciństwo jako przymiotnik. By odpowiedzieć na pytanie: „Jakie dzieciństwo?”, nawiązuję do tytułu książki *Kultura jako czasownik* Ryszarda Nycza (2017a). I tak w przypadku uwarunkowań rodzinnych wymieniane jest między innymi dzieciństwo otoczone miłością czy troską albo opieką, szczęśliwe, bezpieczne emocjonalnie, aktywne. Dzieciństwo podmiotowe (tu dziecko ma poczucie własnej godności), dostatnie, stabilne, unormowane, dzieciństwo statusowe (wynika z dobrego wykształcenia rodziców), niestabilne, pełne trosk i niepokojów, gorszych szans (rozwojowych, edukacyjnych). Można mówić o dzieciństwie w biedzie, z niepełnosprawnością, naznaczonym cierpieniem. Jest dzieciństwo dzieci chorych, dzieciństwo (nad)wrażliwe i drażliwe emocjonalnie, dzieciństwo przepełnione smutkiem (dziecko jest wychowywane samotnie tylko przez ojca czy matkę), dzieciństwo „niepełne” (gdzie brakuje kontaktu z jednym z rodziców), dzieciństwo traumatyczne i dzieciństwo dziecka krzywdzonego, odrąconego, odrzuconego emocjonalnie, dzieciństwo nieuporządkowane, zagrożone, osamotnione. Istnieje też wartościujący podział skutków dzieciństwa dzieci rodziców emigrantów, którzy wyjechali w celach zarobkowych. Skutki negatywne takiej sytuacji to: dzieciństwo niestabilne, osamotnione, zaniedbane; skutki pozytywne: dzieciństwo bez trosk materialnych, odpowiedzialne, poważne, wspierające samotnego rodzica, spokojne, bezpieczne oraz ukierunkowane na wyjazd za granicę po osiągnięciu pełnoletności (Bągiel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 45).

Podczas prób klasyfikacji rodzajów dzieciństwa w murach szkoły, w jej okolicach i w związku z nią pojawiają się takie określenia, jak dzieciństwo statusowe, uprzywilejowane edukacyjnie, ukierunkowane na sukces edukacyjny czy zawodowy, dzieciństwo aktywnie zaangażowane w kreowanie własnej biografii edukacyjnej albo też dzieciństwo szans rozwojowych, edukacyjnych, aktywne w środowisku szkolnym i rówieśniczym, ale i dzieciństwo nierównych, gorszych szans edukacyjnych. Są różne oblicza dzieciństwa, ale dwa wydają się szczególne. To te skrajne. W obu dzieci są osamotnione. W krajach afrykańskich czy azjatyckich – krajach Trzeciego Świata. Ich dom to ulica, gdzie egzystują w uwłaczających warunkach, głodne, chore, osieroczone, zmuszone do prostytuowania się czy żebractwa. W Europie dzieci „przesiadują swoje

dzieciństwo” w domach na wygodnych kanapach, są rozwinięte fizyczne i intelektualnie, nie zapadają na choroby, nie muszą pracować, ale przez to „są mniej ruchliwe i beztroskie” (Śliwerski, 2007, s. 96–97). Żyją w odmiennych światach – biednym i bogatym, obu stworzonych przez dorosłych. I paradoksalnie są w podobnej sytuacji. I tam, i tu dzieci muszą radzić sobie same, bo wzrastają w środowiskach zagrażających ich życiu fizycznemu i psychicznemu. Świat ubóstwa i biedy oraz świat dostatku i bogactwa. W tym naszym dzieci również potrzebują pomocy i wsparcia. Ich życie jest ubogie w aktywne i zewnętrzne formy spędzania czasu. Bo ten swobodny – z braku propozycji czy ukierunkowania – to aktywność na wirtualnym placu gier i zabaw. „Poznajemy zatem dzieciństwo takim, jakim ono jest, starajmy się je zrozumieć, zinterpretować i podjąć działania zmieniające do dokonania społecznej zmiany w taki sposób, by możliwe było usłyszenie i uznanie dziecięcych głosów” (Garbula, Kowalik-Olubińska, 2019, s. 9).

Współcześni rodzice starannie chronią dzieci; traktują je, jakby ciągle były małe i wymagały stałej pomocy; są też przekonani, że świat stał się bardzo niebezpieczny. Zachodzą tu dwa ząbujące się zjawiska: wolniejsze dojrzewanie i nadopiekuńczość. Dzieciom nie pilno, by „dorosnąć”, rodzicom zaś trudno zrefować rozpostarte nad nimi skrzydła (Rosin, 2014). Dzieci są transportowane z miejsca na miejsce – z domu do szkoły, na muzykę, sport, język obcy, tańce. Mają komfort bezpiecznego dzieciństwa, ale czy ta sytuacja wygody nie „(...) zdławi kreatywności i ciekawości odkrywczej tego pokolenia” (Twenge, 2019, s. 173)? Młodzi z pokolenia iGen są ostrożniejsi od chociażby pokolenia *baby boomers*, które tą ostrożnością w pewnych kwestiach jest zaniepokojone:

Rozumiem, że ważne jest bycie bezpiecznym, ale martwię się o skutki traktowania tego priorytetowo. Jeśli nie podejmujesz żadnego ryzyka, to niby jak masz stworzyć czy wymyślić siebie? Jeśli brak stabilności wywołuje u ciebie uczucie dyskomfortu, to jak możesz doprowadzić do zmian? (Goldstein, 2015).

W przestrzeń życia dziecka wkraczają przeróżne instytucje edukacyjne.

Dziecko przesuwa się z jednej instytucji do drugiej, nie zakorzenia się w nich, a jedynie podporządkowuje specyficznym wymaganiom każdej z nich. Ten typ dzieciństwa Helga Zeiher nazywa dzieciństwem *verinselung* „wyspowym”, że niby dziecko skacze z wyspy na wyspę (z instytucji do instytucji). A przestrzeń wyspy to miejsce oderwania, zamknięte, ograniczone (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17).

I oby ogarniało je uczucie zauroczenia tym, co w drodze i na wyspach. Może będzie tak, jak pisze Truman Capote (2012, s. 55): „Wyspy to jak zacumowane statki.

Postawić stopę na jednej z nich, to jak ruszyć po trapie...”. Dzieciom funduje się dzieciństwo w kurczącej się przestrzeni i wystawia na zagrożenie zdrowia fizycznego i psychicznego – zwiększając ryzyko wystąpienia zaburzeń w pojmowaniu percepcji życia w społeczeństwie, ograniczenia pewności siebie oraz utracenia zdolności poznawania prawdziwego niebezpieczeństwa oraz piękna.

Działania, które w latach siedemdziesiątych uznano by za paranoiczne – odprowadzanie trzecioklasistów do szkoły, zabranianie dzieciom gry w piłkę na ulicy, zjeżdżanie na zjeżdżalni z dzieckiem na kolanach – teraz są standardem. Właściwie są wyznacznikiem dobrego, odpowiedzialnego rodzicielstwa (Rosin, 2014).

Efekt jest taki, że młodzi z pokolenia iGen nie potrafią zarządzać pieniędzmi (bo nie muszą!). Nie wiedzą, ile kosztuje benzyna czy bagietka w markecie (nie w sklepie, bo kto chodzi do sklepu?). Kupują online, a jeśli już jadą do galerii, to najczęściej z rodzicami i oni za wszystko płacą. Bywa, że nie chcą kieszonkowego – to dowód na odsuwanie od siebie dorosłości, bo to odpowiedzialność, bo tak wygodniej. Co piąty maturzysta w USA po prostu prosi rodziców o to, co chce dostać i co chce mieć. I nie myśli, by na to zarobić (Twenge, 2019, s. 43) „(...) tak przyszli dorośli przygotowują się do poważniejszych zadań, takich jak płacenie czynszu, rachunków czy kupowanie jedzenia” (Twenge, 2019, s. 44).

W jednej ze szkół w USA zakazano zabawy w berka, w innej: w taczki – chyba że będzie pilnował nauczyciel. W wielu miastach nie wolno już dzieciom grać w hokeja ulicznego, za to ktoś – w trosce o bezpieczeństwo – wymyślił dzieciakom skomplikowane zasady, by można było grać, ale w pewnych dozwolonych okolicznościach i oczywiście w kaskach i ochraniaczach. Ktoś zapomniał, że to nie będzie już gra w hokeja na ulicy według zasad i inspiracji samych dzieci. Ingerencja dorosłych jest w takich przypadkach dławiąca.

Jeden z typowych placów zabaw w Nowym Jorku (przystosowany dla małych dzieci – oddzielony od parku metalową bramką ze zjeżdżalnią i huśtawkami). Interesujące z punktu widzenia pedagoga jest zachowanie matek, które w relacjach ze swoim dzieckiem prowadzą „relację na żywo”. Obserwowane matki nie mówiły ściszym głosem, lecz przeciwnie: „(...) nadawały na pełny regulator (...) żadna z tych matek nie czuła zażenowania tym, że brzmi jak wariatka, tylko nadawały na pełny regulator” (Druckerman, 2013, s. 193). Takie zachowania brały się z chęci manifestowania, że są bardzo dobrymi matkami dla swojego dziecka i niech to wszyscy widzą, a zwłaszcza słyszą. Nie podejrzewały pewnie, że nie powinny tego robić – wszak nie jest to właściwie pojęta stymulacja dziecka. To bowiem znakomicie bawi się samo – jest zaabsorbowane swoimi czynnościami na tyle, że choć czasem słyhać jego głośne reakcje, to bywa też, że przez dłuższy czas milczy. Zachowuje się cicho, co nie znaczy, że trzeba

je wtedy stymulować. Matki nie powinny bezustannie przeszkadzać dzieciom podczas zabawy, tym bardziej że taki rodzaj intensywnego nadzoru jest męczący dla obojga (Druckerman, 2013, s. 193).

Kiedy mały podszedł do bramy, żeby popatrzeć na trawnik, matka najwyraźniej uznała, że nie jest to dostatecznie stymulujące. Podbiegła i odwróciła go do góry nogami. – Wisisz do góry nóżkami! Krzyknęła. Sekundę później zdarła bluzkę, żeby zaproponować mu łyk mleka. Przyszliśmy do parku! Przyszliśmy do parku! – szczebiotała, kiedy mały pił (Druckerman, 2013, s. 193).

To takie amerykańskie – dodaje Pamela Druckerman (2013, s. 195) i przywołuje przykład kolejnej nowojorskiej matki: „Roczny synek brał lekcje francuskiego, hiszpańskiego i chińskiego, kiedy mały skończył dwa lata, matka zrezygnowała z kursu francuskiego, ale dorzuciła muzykę, plastykę, pływanie i jakiś rodzaj matematyki”.

Zbyszko Melosik (2020), pisząc z pasją o autach, wspomina też kobiety, dla których samochód stał się „przedłużeniem domu”, bo pozwala między innymi skuteczniej zajmować się dziećmi. Autor przywołuje określenie *soccer mom*, co znaczy „piłkarska mamusia”,

(...) która bardzo dużo czasu spędza na organizowaniu swoim dzieciom zajęć pozaszkolnych, w tym sportowych. Nieustannie zajęta i przepracowana, spędza każdego dnia wiele godzin w samochodzie, poświęcając się dla dzieci – odwożąc je na boisko, kort, czy lekcje gry na fortepianie. (...) Współczesna matka zmusza swoje dzieci do podejmowania coraz to nowych dodatkowych form aktywności, jest „prze-rodzicowana” i nie pozwala dzieciom cieszyć się dzieciństwem. Dzieci uczestniczą w bardzo wielu zorganizowanych formach zajęć, które mają rozwijać ich – niekiedy iluzoryczne talenty, kosztem rozwoju wewnętrznego. W konsekwencji *soccer mom* nie pozwala im na ekspresję samych siebie i zajmowanie się tym, co uważają dla siebie za ważne (Melosik, 2020, s. 52–53).

W USA zbadano, że powodem troski matek (82 procent) ograniczających dziecku przebywanie poza domem jest obawa o bezpieczeństwo i lęk przed przestępczością (Gray, 2015, s. 22). „Dzieci to pionki w nastawionej na rywalizację grze, w której dorośli usiłują uzyskać jak najwięcej punktów” (Gray, 2015, s. 20). Bierze się to z zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa, które według rodziców jest rozumiane jako: (a) zapewnienie dziecku przyszłości poprzez budowanie CV, (b) ograniczanie samodzielnej zabawy poza domem w obawie o złowrogię działania obcych. Troska o bezpieczeństwo fizyczne dzieci to niepokój o ewentualne wypadki komunikacyjne czy ataki chuliganów, ale i obawa przed molestowaniem.

We Francji dzieci śpią spokojnie, są nauczone cierpliwości i potrafią się bawić, nie absorbując rodziców, także wówczas, kiedy ci podejmują znajomych, poza tym jedzą zdrowo i z apetytem. Rzecz w tym, że Francuzi potrafią być konsekwentni w budowaniu harmonijnych relacji dziecko – rodzic. Mimo to i we Francji funkcjonuje pojęcie *mama-taxi*, absolutnie pejoratywne, a nawet ośmieszające zachowanie matki, która non stop i wszędzie zabiera ze sobą swoje dzieci. Standardem we Francji są przyjęcia urodzinowe, na które dzieci od trzeciego roku życia są przyprowadzane i zostawiane na czas zabawy, a następnie zabierane po finale uroczystości (Druckerman, 2013, s. 198). To jeden ze znaczących elementów systemu małych, niby niewiele znaczących, ale ważnych decyzji, które nadają sens całości procesu wychowania we francuskiej rodzinie. Bo dzieciom trzeba czasem dać spokój, bo muszą się ponudzić. Wówczas same zainicjują zabawę. Czasem warto zabrać je na plac zabaw ze staroświecką nawet karuzelą. „To najlepsza opiekunka do dziecka (...) A ja przez pół godziny odpoczywam (...) zazwyczaj wyłączam komórkę i po prostu patrzę przed siebie” (Druckerman, 2013, s. 200). Druckerman przytacza ten opis i relację francuskiej matki dwójki dzieci, a przy okazji karci siebie i swoją amerykańską nadopiekuńczość: „Doskonale znałam tę karuzelę. Zazwyczaj spędzałam te pół godziny na machaniu Bean za każdym razem, kiedy mnie mijala” (Druckerman, 2013, s. 200).

Stosowana powszechnie we Francji zasada „dać im spokój” ma związek z Françoise Dolto i jej poglądami na dziecko i dzieciństwo, zalecającą pozostawianie dziecka w bezpiecznym otoczeniu, żeby sobie pobałagało i pomyślało o swoich sprawach. Dolto (1994; zob. też Dolto, 2002) pisze o tym w swoim dziele *Les étapes majeures de l'enfance* [Główne stadia dzieciństwa], które jest wyborem jej prac. Druckerman przywołuje słowa Silvie, opiekunki ze żłobka swojej córeczki, od której usłyszała sekwencję godną każdego uczonego pedagoga: „Kiedy dziecko się bawi, stwarza samo siebie” (Druckerman, 2013, s. 154). „Nigdy nie widziałam Francuzki, która wspinałaby się ze swoim dzieckiem na drabinki na placu zabaw, zjeżdżała z nim na zjeżdżalni albo siedziała na huśtawce, co często można zaobserwować w Stanach Zjednoczonych i w przypadku Amerykanek odwiedzających Francję” (Druckerman, 2013, s. 180).

O dzieciństwie *obok* pisze Bogusław Śliwerski (2007, s. 108–110), nazywając je *samowychowaniem* lub *samosocjalizacją*, gdzie oderwanie od świata dorosłych i autonomia to efekty własnego wyboru i własnego działania. Śliwerski, omawiając modelowe relacje dziecko – dorosły, zauważa, że kultury wychowania nigdy nie stanowiły wspólnej i jednolitej całości, nie były identyczne, i przywołując Victora Hugo z jego słynnym: „Kolumb odkrył wprawdzie Amerykę, ale ja odkryłem dziecko”, dodaje słowa Hansa Sanera (1988), że „Hugo wprawdzie odkrył dziecko, ale to ja odkryłem w nim człowieka” i że pewnie to otwiera wspólnotę wychowania opartą na wspólnocie praw człowieka. W autonomicznym modelu relacji dziecko – dorosły dziecko jest pojmowane jako „więcej niż”: „(...) dzieci stają się aktywnymi podmiotami własnych

zmian rozwojowych i są kompetentnymi kreatorami tych zmian w swoim życiu codziennym” (Śliwerski, 2007, s. 108). „Dzieci mogą same kreować środowisko swojego życia, odizolowane od dominacji ludzi dorosłych (...) następuje redukcja presji autorytetu, pojawia się prawo sprzeciwu czy taktyka doradztwa i pomocy” (Śliwerski, 2007, s. 110). Potwierdzenia dostarczają doświadczenia modelu rodziny wielodzietnej, gdzie starsze rodzeństwo wychowuje młodsze, ale i przykłady wspólnot i republik³ z autonomią dzieci. „(...) dziecko żyje, doświadczając, ucząc się i próbując. (...) Dystansują się one wobec dorosłych, korzystając jednak z ich doświadczeń i wiedzy” (Śliwerski, 2007, s. 110).

Socjalizacja pod własnym nadzorem – takiego określenia używa socjolog edukacji Krystyna Szafraniec, odnosząc je do dzieciństwa spędzanego w internecie, dziecka zatopionego w tym, co kusi je w smartfonie. Badaczka stawia tezę, że codzienne korzystanie z zasobów sieci – bycie niemal non stop online, staje się swego rodzaju natręctwem zmieniającym nawyki myślowe, a co za tym idzie – umysł. Na jej poparcie przywołuje słowa Michaela Merzenicha, który w wykładzie o bitwie komórek nerwowych twierdzi, iż przegrywają te funkcje mózgu, które odpowiadają za spokojne linearne myślenie oraz kontemplację i refleksję. Zwyciężają zaś te z funkcjami bardziej prymitywnymi – na przykład przetwarzające bodźce koordynujące przepływ impulsów pomiędzy okiem a ręką (Szafraniec, 2015, s. 193). Bitwa o przetrwanie komórek najbardziej zajętych pracą w mózgu to Waterloo budowy stabilnych struktur wiedzy. Z tarczą z boju wychodzi umiejętność płytkiego, powierzchownego orientowania się i szybkiego co prawda, ale bieżącego efektu w osiąganiu celów – coś w rodzaju celebryckiego gwiazdorstwa, triumfu pod publikę.

Portale społecznościowe – z samej definicji – powinny być perłą sieciowego impetium socjalizacji, z pełnią wyrażania uczuć i dzielenia się nimi, od wyrazów sympatii i empatii począwszy, na nienawiści i agresji kończąc. Mózg musi mieć czas, by się „przestawić”, przystosować, zmienić swoje preferencje, dostosować do człowieka, do obsługiwanego jego ciała, bo takie zadanie wyznaczyła mu ewolucja. Ma nadążać za tym, co czyni ciało, i starać się jak najlepiej je wspomóc. Socjalizowanie przez internet wydaje się być drogą na skróty. Relacje, ale i kreacje, poprzez zapośredniczenie nabierają rysu sztuczności. Jeśli budowane są na sztucznych przesłankach, mogą być

³ Interesujący jest przykład z roku 1917, kiedy to amerykański ksiądz Edward Joseph Flanagan założył w Nebrasce ośrodek dla dzieci; przeniósł go następnie na opuszczonej farmę i nazwał Boys Town. Zarządzana była przez młodzieżową radę. „Wspólnota ta była wzorem największych republik dziecięcych, które powstały w Hiszpanii. Jedną z nich założył dla 15 dzieci ksiądz Jesus Silva Mendez w 1956 roku. Dzieci utworzyły cyrk dziecięcy, który wkrótce uzyskał sławę międzynarodową. Do republiki tej przybywały dzieci z całego świata. W ciągu kilku lat mała wspólnota przekształciła się w miasto dziecięce, a następnie w republikę dziecięcą na północy Galicji, gdzie żyło do końca lat siedemdziesiątych ponad tysiąc dzieci” (Śliwerski, 2007, s. 110–111).

wybrakowane, ubogie w ekspresję i emocje. Mózg musi mieć czas, „(...) by wyjść poza bezpośrednie reakcje ciała i zacząć rozumieć oraz odczuwać psychiczne i moralne wymiary zaistniałej sytuacji” (Szafraniec, 2015, s. 198).

„Internet, będąc najbardziej otwartą społeczną agorą, staje się równocześnie wielkim śmietnikiem znaczeń, po którym surfuje każdy użytkownik sieci” (Szafraniec, 2015, s. 182). Internet to taki niekończący się eksperyment na ludziach, gdzie grupą kontrolną mogą być ci, którzy z niego nie korzystają. Ale nawet badania deklaratywne – bo tych jest więcej, uzmysławiają, iż nowe narzędzia komunikacyjne zmieniają znaczenia w życiu niemal wszystkich pokoleń, a dzieci zwłaszcza. Młodzi – jako grupa o zasięgu globalnym, jednocząca się wedle standardu nowoczesności – w sieci tworzy i prezentuje inną, w odróżnieniu choćby od swoich rodziców, a na pewno już dziadków, społeczną jakość życia (Szafraniec, 2015, s. 181). Internet, sieć, wirtualna rzeczywistość? Młodzież raczej nie ma z tym problemu. Woli przyspieszać, by nadążyć, chce być na bieżąco. I dobrze, bo aktywność w sięganiu po wiedzę to odruch wskazany. Wiedza to postęp i przystosowanie się – w przypadku konwergencji technologii – do innych warunków życia i bycia. Tylko że młodzi są w tym wszystkim samotni. Mają wolność, ale czują, że nie mają sprzymierzeńców. To *socjalizacja pod własnym nadzorem*, bez „ale” i z cichym przyzwoleniem dorosłych. Młodzi nie mają przewodników przy trawersowaniu ścieżek do globalnych szczytów i jaskiń (Szafraniec, 2015, s. 183–184).

Telewizor, komputer, ekran urządzenia mobilnego to *symbole zapośredniczenia*. Neil Postman (2001, s. 136) w pracy *W stronę XVIII stulecia* wyraża przekonanie, że w sile telewizji – klasycznego medium ekranowego, wraz z jego technologicznymi przemianami – istnieje poważne domniemane zagrożenie: osłabianie, a wręcz zaburzenie ciągłości dzieciństwa. Postman jako myśliciel zanurzony w kulturowych meandrach życia zwraca uwagę na zjawiska kulturowe jako zdarzenia oraz ich powtarzalność w dziejach. Zakłada, że jeśli dzieciństwo wyodrębniło się w toku przemian dziejowych i jest tworem kultury, to i tkwi w blenderze przemian kulturowych, obyczajowych i technicznej imersji. Wskazana przez Postmana prawidłowość zwiastuje zanik dzieciństwa. Autor tej hipotezy wskazuje na logikę i prawidłowość zaniku przestrzeni mentalnej za sprawą równego dostępu dorosłych i dzieci do przekazu medialnego. Mało tego, dorośli – ci z za ekranu, wprowadzają młodych w arkana wszelkich zawiłości życiowych, które dla nich są oczywistością. Wobec znacznie silniejszej perswazji mediów ekranowych szkoła jest na przegranej pozycji w skuteczności oddziaływania na dzieci – tych do 18. roku życia, obowiązkowo posyłanych do mało już skutecznej instytucji.

Interesującą kategorię stanowi więc obraz dzieciństwa „medialnego” czy „multimedialnego”. Ta tematyka jest szczególnie istotna z perspektywy zapowiedzianej próby określenia przestrzeni nowych (sieciowych/komputerowych) podwórek, gdzie

na wirtualny plac zabaw „wchodzi się”, włączając urządzenie – najczęściej mobilne i podłączone do internetu. Badacze społeczni wymieniają w tym kontekście dzieciństwo zniewolone – konsumpcjonizmem oraz oddziaływaniem reklamy (Brażel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 45–49). „Obraz dzieciństwa medialnego, multimedialnego tworzy dzieciństwo nowych szans (rozwojowych, wychowawczych, edukacyjnych, komunikacyjnych), lecz także dzieciństwo uzależnione od różnych technologii informatycznych i cyfrowych” (Brażel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 49). „Media w życiu dziecka odgrywają zarówno pozytywną, jak i negatywną rolę. Pedagogów społecznych interesuje zwłaszcza ten drugi rodzaj, ponieważ może on stanowić zagrożenie dla prawidłowego rozwoju dziecka” (Brażel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 46). Marta Wrońska (2012, s. 59), nawiązując do schematu typologicznego Denisa McQuaila, wymienia cztery kategorie bądź sposoby korzystania z mediów przez dzieci: informacja, integracja i interakcja społeczna, poczucie tożsamości oraz rozrywka. Media żyją i żywią się newsem – najlepiej krwistym. A wśród tych najlepiej się sprzedających informacje o dzieciach to towar gorący. Najlepiej o dzieciach,

(...) które zmarły w szpitalu po zakatowaniu ich przez konkubenta matki, o dzieciach ofiarach ojcowskiego molestowania, o dzieciach porzuconych przez rodziców (...) o dzieciach głodnych, niedożywionych, bo ich opiekunowie – często uzależnieni od alkoholu – nie są zdolni do stworzenia im warunków godnego życia, normalnego rozwoju (Bińczycka, 2010, s. 28).

Wydawać by się mogło, że kiedyś było inaczej, lepiej... „(...) taka idealizacja przeszłości nie jest uprawniona. Bez trudu można w przeszłości znaleźć przykłady krzywdy dziecięcej” (Bińczycka, 2010, s. 28). A przecież nie było takiej powszechności mediów na czele z internetem, ich największym obecnie sprzymierzeńcem w rozpowszechnianiu – ze skutecznością plotki kolportowanej w globalnej wiosce, docierającej wszędzie i natychmiast – dobrych i złych, prawdziwych i zmyślonych informacji.

Wrońska (2012, s. 88) zwraca uwagę na różne ujęcia *kultury medialnej*, ale szczególnie na trzy naprowadzające na właściwe rozumienie tego pojęcia. Powołuje się na Mieczysława Szymczaka (1998, s. 1083), który pisze o doskonałości czy sprawności przy opanowaniu określonej czynności, wskazując na rozwój intelektualny i moralny. Przytacza rozważania Witolda Doroszewskiego (1961, s. 1280), który odnosi się między innymi do materialnego i duchowego dorobku ludzkości i stopnia doskonałości oraz sprawności w opanowaniu jakiejś specjalności. Pisze także o McQuailu (2012, s. 126) rozpatrującym kulturę jako proces dynamiczny, ciągnący się w czasie i stawiającym tezę, że być może najogólniejszym, ale i koniecznym atrybutem kultury jest komunikacja: „(...) kultura nie mogłaby rozwijać się, trwać, rozszerzać – w ogóle nie mogłaby się udać bez komunikacji”. Gdzie więc

rozpoznawać i lokalizować oraz lokować dociekania badawcze? Otóż tak rozumianej kultury należy szukać w ludziach oraz ludzkich praktykach, a także rzeczach, czyli artefaktach i tekstach oraz archiwaliach kształtowanych społecznie. Wrońska (2012, s. 88) kulturę medialną rozumie jako

(...) funkcjonowanie komunikacyjno-edukacyjne człowieka zapewniające mu pełniejszy rozwój intelektualny, poczucie bezpieczeństwa w świecie ekspansywnych mass mediów oraz aktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym, w którym media elektroniczne są atrakcyjnym i efektywnym źródłem informacji, umożliwiając jej strukturyzację.

Autorka rozumie strukturyzację jako przetwarzanie informacji po ich odbiorze, ich przechowywanie, odtwarzanie i wytwarzanie. Zwraca przy tym uwagę na istotną rolę pamięci operacyjnej, co należałoby pojmować jako gotowość działania struktur pamięci długotrwałej. Podstawowe komponenty kultury medialnej to: (a) wiedza o mediach służąca świadomemu i racjonalnemu egzystowaniu w świecie mediów, to także (b) umiejętność stosowania mediów – czyli wiedza proceduralna o mediach oraz (c) postawy wobec mediów (Wrońska, 2012, s. 89). Komponenty te decydują przede wszystkim o profesjonalnym, konstruktywnym i efektywnym wykorzystaniu mediów. Muszą więc być nieustannie doskonalone, by zachowywać proporcje, by nie popaść w niewolę mediów, które miały być wszak oknem do wolności. To *technologically intoxicated zone*, jak John Naisbitt, Nana Naisbitt i Philips Douglas (2003) określają uwodzającą atrakcją, ale i zdradzieckimi pułapkami czasem strefę technologicznego odurzenia. Stąd kultura medialna może być „(...) konstytutywnym elementem eliminującym bezmyślne wchodzenie w tę właśnie strefę” (Wrońska, 2012, s. 107). W tym kontekście kluczowe wydaje się intensywne edukowanie dzieci, dostarczanie im rzetelnej wiedzy o mediach. Jej brak to skazywanie dziecka na manipulację oraz uzależnienie będące konsekwencją nieumiejętnego korzystania z dobrodziejstw sieci. Zadanie takie spoczywa na edukacji medialnej. Potrzeby takiej dowodzą choćby badania adolescentów, które prowadziła Wrońska. W badaniach uczestniczyli czternastolatki – nastolatki z początkowego okresu adolescencji, siedemnastolatki – ze środkowego okresu adolescencji, oraz dwudziestolatki – z końcowego okresu adolescencji – odpowiednio uczniowie ze szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych oraz studenci pierwszego roku z województw podkarpackiego i małopolskiego. Badania polegały na sprawdzeniu ich wiedzy o mediach, umiejętności stosowania mediów oraz postaw wobec mediów. Autorka wskazała te komponenty jako czynniki determinujące między innymi racjonalne korzystanie z mediów. Poziomą wiedzę o mediach oceniła jako przeciętną:

(...) kategoria przeciętna uzyskana przez badanych adolescentów we wszystkich trzech wskazanych w mojej definicji komponentach kultury medialnej świadczy, że obraz kultury medialnej badanych respondentów nie jest zadowalający, zwłaszcza wobec wyjątkowej ekspansywności oraz dynamicznie rozwijających się mediów (Wrońska, 2012, s. 253).

Podsumowując badania, autorka stawia tezę o potrzebie edukacji medialnej od poziomu przedszkola aż po studia wyższe, i że to warunek konieczny, by zmienić sytuację.

Joanna Dziekońska (2020) z kolei badała kulturę dziecięcą (dzieci w wieku wczesnoszkolnym) w internecie. Obserwowała miejsca w internecie, gdzie dzieci przebywają najchętniej, gdzie spotykają się, tworząc e-folklor. Autorka charakteryzuje go, podając konstytuujące go cechy takie jak: zmienność i ulotność, chłonność i podatność, różnorodność repertuaru, koherentność zachowań komunikacyjnych, osobliwość językowa, otwartość i naturalność interakcji czy wreszcie wspólnotowość i łączność jej członków. Analizowane miejsca sieciowe wskazane przez dzieci „(...) okazały się rodzajem współczesnych «sieciovych podwórek», na których dzieci bawią się, komunikują, grają, wymieniają się e-wytworami” (Dziekońska, 2020, s. 256). Generowaną tam e-kulturę autorka postrzega jako dowód

(...) społecznościowego działania dzieci, które niemal na każdym kroku podkreślają łączące ich relacje, pozostają w nieustannym kontakcie. (...) spędzając czas w przestrzeni internetowej, nie tylko podejmują indywidualne czynności i samotnie inicjują interesujące ich aktywności, ale wchodzą w interakcje z innymi, „zaczepiają” publikowanymi przez siebie treściami lub udostępnianymi materiałami, komentują, zapraszają do gier, inicjują własne zabawy i zachęcają do udziału innych. Zjawisko może być poniekąd kontrą do funkcjonujących w literaturze opinii stanowiących o zagrożeniu relacji społecznych dzieci spowodowanym ich funkcjonowaniem w sieci. Wydaje się bowiem, że relacje społeczne dzieci w internecie są niezwykle mocno rozwinięte. Owszem, komunikacja internetowa jest z pewnością innym rodzajem interakcji międzyludzkich niż chociażby kontakt „twarzą w twarz”, ale biorąc pod uwagę biegłość dzieci w jej zakresie i widoczną potrzebę jej podejmowania, warto być może otworzyć się na przeobrażenia, jakie zachodzą w obszarze relacji. Można przypuszczać, że za sprawą mediów i postępu współczesnego świata będą ulegały nieodwracalnym zmianom, czego przykład dają dzieci podczas generowania e-kultury (Dziekońska, 2020, s. 256).

Agnieszka Iwanicka (2020), koncentrując uwagę również na dzieciach we wczesnym wieku szkolnym (6–9 lat), obserwuje ich funkcjonowanie w świecie cyfrowym i twierdzi, iż jest to zjawisko niełatwe do skonkretyzowania. Badaczka wymienia liczne

i różne uwarunkowania w kontekście korzystania przez dzieci z nowych technologii, którymi mogą być: zróżnicowane kompetencje cyfrowe dzieci czy ich dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale i kompetencje wspierających dziecko w rozwoju, a więc rodziców czy nauczycieli – nie zawsze i nie zawsze kompetentnie wykorzystujących nowe technologie, a także oddziaływanie na dziecko rówieśników i rówieśników. To między innymi determinuje prorozwojowy dla dziecka proces i rokuje spodziewane pożądane zmiany. Autorka uzyskuje wiedzę, pytając dzieci, dokonując zaś analizy jakościowej uzyskanych tekstów, pyta o zdanie ekspertów, by następnie wnioskować:

Dzieciństwo dzieci z cyfrowego świata naznaczone jest samotnością i pustką. Pomimo posiadania rodziny, znajomych, szkolnych kolegów i koleżanek, dzieci uciekają w świat nowych technologii, gdzie bardziej interesują się życiem innych ludzi niż wypełnianiem swojego życia treścią. Dlaczego? Bo nikt im nie pokazał, nie nauczył, że można inaczej. Że można rozwijać się, tworzyć tożsamość, odnajdywać swoją własną wartość – nawet przy pomocy swoich technologii – ale bez uzależniania się od wartości narzucanych przez innych (...) Dla dzieci technologie nie są żadną innowacją, a częścią ich świata. Tymczasem środowisko szkolne wciąż próbuje izolować dzieci od mediów, sporadycznie jedynie wprowadzając je do procesu uczenia się (Iwanicka, 2020, s. 308–309).

(...) dzieci deklarowały – to też kolejny ważny wniosek – że nie wiedzą, jak wypełnić swój pozaszkolny czas. Najłatwiej jest im korzystać z nowych technologii. Nie wiedzą jednak, że mogą one służyć do czegoś więcej niż tylko jako zabawa i rozrywka (...) deklarowały, że korzystają z mediów, bo nie wiedzą, co innego mogłyby robić. Wskazywały na nudę, brak alternatyw, brak zainteresowania rodziców nie tylko tym, czym zajmują się w sieci, ale ich życiem pozaszkolnym w ogóle (Iwanicka, 2020, s. 297).

Badani jako najważniejsze urządzenia wymieniali te ekranowe: tablety i smartfony. Tych pierwszych używają głównie do zabawy; wśród badanych tylko jedno dziecko wskazało, że urządzenie wykorzystuje do nauki po lekcjach, a niemal wszystkie wskazywały z kolei na wykorzystywanie ich do grania w gry – jako czynności ulubionej – lub korzystania z portali społecznościowych, z których dla dzieci w tym wieku najciekawsze okazały się Tik-Tok oraz Instagram i Snapchat. „W kręgu swoich znajomych na portalach społecznościowych dzieci mają głównie osoby, które znają ze świata offline, rzadko nawiązują znajomości z innymi internautami” (Iwanicka, 2020, s. 295). Z badań wynika, że dzieci wolą spotkania bezpośrednie od tych zapośredniczonych przez media i twierdzą, że

(...) chętnie zamieniłyby je na możliwość spędzania czasu na zabawie, spotkaniu z rówieśnikami lub rodzicami (...) pozostawione same sobie, często bez wspierającej obecności rodziców wybierają media cyfrowe, bo są łatwo dostępnym środkiem na wypełnianie ich pozaszkolnego czasu (Iwanicka, 2020, s. 189).

Oto wybrane wypowiedzi badanych dzieci:

Czasami tak jest, że dzieci za dużo siedzą na telefonie. Bo ja zawsze wychodzę na plac z moją koleżanką. Kiedyś się normalnie bawiłyśmy, a teraz to dziwnie, bo ona tylko w telefonie siedzi i chce Tik-toki nagrywać... (dziewczynka lat 9).

Ja bym zawsze wolał spędzić z kimś mniej czasu, ale być obok niego i robić wspólnie różne rzeczy, ale nie być obok niego, a grać na telefonie albo na konsoli (chłopiec 9 lat).

Te media to trochę pomagają w spotkaniu z innymi, ale i trochę przeszkadzają. Bawiłyśmy się na placu normalnie, bez telefonów, a teraz jak trochę dorosłyśmy, to ona wychodzi z telefonem i nawet na huśtawce siedzi z telefonem. Ja się wtedy czuję odrzucona i przykro mi bardzo, bo ja nie miałam wtedy telefonu i nawet nie chcę z nim wychodzić, bo ja nie chcę być uzależniona i na placu siedzieć z telefonem. Tak jak widzę też inne dzieci, że niby się bawią, ale tak naprawdę trzymają telefony i wciąż w nie patrzą. I to jest przykre. Dla mnie zawsze spotkanie się z koleżanką będzie ważniejsze od telefonu, tabletu i komputera! Bo rozmowa jest fajna, można wyjść na dwór, spotkać się, a w grę gra się samemu i czasem jest nudno (dziewczynka lat 9).

Gdybym miał wybrać, czy będę grał z kimś na konsoli, czy wyjść na dwór z kolegami, to wybrałbym kolegów, bo jak się tu przeprowadziłem, to rzadko tak mam, że się z kimś spotykam, nikogo tu nie znam i po prostu nie mam z kim wychodzić, więc wolałbym to niż siedzieć w domu i grać (chłopiec lat 9).

Ja bym zawsze wolała się spotkać z koleżanką, bo często ja coś oglądam bo mi się nudzi samej w domu. Rodziców nigdy nie ma, a ja nie wiem, co robić... Gdybym miała z kim się spotkać, to bym wybrała zabawę, a nie oglądanie bajek i granie w gry (dziewczynka lat 8).

Czasem widzę, że moje koleżanki ze szkoły idą i zamiast ze sobą rozmawiać, tylko się patrzą w telefony. Ja tak nie robię i nie będę robić, bo to głupie, wolę z nimi rozmawiać i się spotkać niż gadać przez Messengera. I przy stole też nie powinno się używać telefonu. Takie coś nie jest fajne, bo jest się przez to tak jakby odciętym od

tej osoby, co koło nas siedzi i ciągle rozmawiamy tylko, albo robimy coś w telefonie, a na innych nie zwracamy uwagi (dziewczynka lat 9).

Jak za dużo rozmawiamy tylko przez telefon albo Messengera, albo WhatsAppa, to czasem nie chce nam się już spotkać z kimś, tak tylko twarzą w twarz, stajemy się tacy leniwi, że np. wolimy napisać do koleżanki zamiast iść do niej, chociaż ona mieszka zaraz obok mojego domu. I ja wiem, że powinnam iść, ale kusi mnie telefon. Zawsze sobie wtedy powtarzam: „idź do niej, spotkaj się z nią, ona się ucieszy, jak cię zobaczy”. I tak robię, wybieram spotkanie (dziewczynka lat 9).

Lepiej spotykać się z kolegami i grać w piłkę, niż rozmawiać przez telefon albo z kolegą na konsoli. Bo wtedy niby z nim gadam, ale go nie widzę i to tak trochę jakby ze mną był, a trochę go nie ma (chłopak lat 6) (wszystkie cytaty – Iwanicka, 2020, s. 211–216).

Autorka zapytała badanych o to, co by poczuli, gdyby wszystkie cyfrowe urządzenia nagle i na zawsze zniknęły z ich życia. Po analizie wypowiedzi wyłoniła następujące kategorie: (a) Ratunku! Tylko nie to!, (b) Trochę smutno, trochę fajnie!, (c) Chcemy tak!. Autorka przywołuje najistotniejsze i najbardziej charakterystyczne wypowiedzi. Otóż dzieci, reagując zdziwieniem i zdezorientowaniem, mówiły, iż „(...) czułyby się niepewnie w świecie, którego nie znają, bez tych wszystkich urządzeń, które tak naprawdę tworzą ich świat”. Dzieci dochodziły do wniosku, że „(...) chociaż na początku byłoby im smutno i nieswojo – to taka sytuacja z czasem mogłaby przynieść coś dobrego, np. więcej wspólnego spędzania czasu z rodzicami”. I co najistotniejsze, dzieci mówiły, iż „(...) rodzice mieliby dla nich więcej czasu, a rówieśnicy chętniej by się spotykali, żeby spędzać czas na zabawie i rozmowach” (Iwanicka 2020, s. 211–216). I jeszcze trzy wybrane i zróżnicowane odpowiedzi, które pozwalają poznać, jak różnie dzieci w wieku wczesnoszkolnym reagują na brak mediów, przedstawiając to jako wizję katastrofalną, umiarkowaną i optymistyczną:

To byłby dla mnie koszmar... Gdyby nie było konsoli albo tabletu, to ja bym chyba umarł... Bo ja o tym tylko wciąż myślę i chyba bym długo płakał.

O jeny... Czułbym niepewność... Bo nie wiem, jak to jest żyć bez tego wszystkiego... Czułbym smutek, że nigdy niczego nie mógłbym oglądać, ani grać w moje ulubione gry. Chyba bym wtedy zaczął więcej czytać, bo tak to jakoś nie mam na razie ochoty.

Ja bym się poczuła bardzo szczęśliwa, bo ludzie bez telefonów spędzaliby więcej czasu ze sobą. Chyba byłoby wtedy więcej przyjaciół na świecie, np. ktoś kto nie

miał w ogóle, może by sobie kogoś znalazł, bo teraz jak ten ktoś ma telefon, to na nikogo nie zwraca uwagi, zapomina o wszystkim (wszystkie cytaty – Iwanicka, 2020, s. 211–216).

Autorzy książki *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach* (Bougsiaa i in., 2016) zbadali 65 osób – 26 chłopców i 39 dziewcząt w wieku 10–17 lat, twierdząc, że mobilność jako styl życia zyskuje u dzieci coraz większe uznanie, a najważniejsze dla dzieci urządzenia to w kolejności: smartfon, laptop, komputer stacjonarny, tablet i konsola do gier. Jak dochodzi do tego, że smartfon staje się przedmiotem osobistym, życiowo istotnym? Personalizowanie smartfona to wykazanie jego odmienności, wyjątkowości, co najlepiej poświadcza wygląd ekranów. Potwierdzenia dostarczają wyniki analizy relacji łączącej smartfon z użytkownikiem. Autorzy dowodzą, dlaczego zwyczajny – wydawałoby się – towar na rynku stał się rzeczą osobistą i tak niezbędną, że aż pożądaną (Bougsiaa i in., 2016, s. 167).

W przypadku dziewcząt zwracają uwagę dwa trendy – znaczące relacje (z ludźmi i zwierzętami) oraz estetyka social media (prezentowanie siebie i innych w ramach zdefiniowanych przez modeling i fotografie modowe). Natomiast w przypadku chłopców mamy do czynienia z obecnością obrazów i emocji właściwych nowoczesnemu technologizowanemu społeczeństwu organizującemu się wokół metafor mobilności, przepływów, ruchu, gier, rzeczywistości wirtualnej i jej bohaterów (Kopciewicz, 2016a s. 189).

(...) większość z badanych nastolatków wypracowała model symbiotycznej koegzystencji z przedmiotem, w której to relacji telefon funkcjonuje wyraźnie jako cyborg – „przedłużenie” człowieka i jego zmysłów; jako perfekcyjnie dopasowana proteza, której obecności się nie wyczuwa: proteza, która jest niezbędna do sprawnego poruszania się we współczesnym świecie. Smartfon i sposoby jego personalizacji są również wyraźnymi komunikatami: są śladami spersonalizowanych uczuć i emocji właściwych współczesnemu, mobilnemu społeczeństwu (Kopciewicz, 2016a, s. 188).

Nieustannie więc interesujące są pytania o sytuację dzieci wobec nowych technologii, zwłaszcza w kontekście poprawy jakości ich codziennego życia. Czy aby na pewno to dobrze? Podobnie jak o sytuację, kiedy dzieci wkraczą w przestrzenie dorosłych i stają się konsumentami. Konsumeryzm dzieci i reklama to istotne zjawiska, bo łączące się w sile oddziaływania na dzieci i je zmieniające, tak jak zmienia je niepohamowana pazerność cyberprzestrzeni wchłaniającej dziecko kawałek po kawałku. To pytanie o zdrowie fizyczne i psychospołeczne dzieci. Trzeba pytać

o nadmiar i dostrzeżać zdiagnozowane już zjawisko *cyberuzależnień* czy *cyberwypalenia*. Zmiany technologiczne zmieniają społeczeństwa; mają ogromne znaczenie dla dzieciństwa, które w ogromnym tempie – to już nie ewolucja, lecz rewolucja – zderza się z nowym, asymiluje i ponosi tego konsekwencje. Zmienia się. I znowu pytanie: jak się z tym czują dzieci? Jak to wygląda z ich perspektywy? Autorzy przywołanej publikacji *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach* skłaniają się w kierunku propozycji, by w kwestiach dzieciństwa i kontekstu technologii uznawać za oczywiste wypieranie kolejno udoskonalanych technologii i mediów. Są też zgodni, że:

(...) współczesne teorie raczej zaciemniają niż rozjaśniają obraz faktycznego, zróżnicowanego sposobu partycypacji dzieci w kulturze cyfrowej. Wciąż mało wiemy na temat dziecięcych sposobów postrzegania, rozumienia i używania współczesnych technologii (...) zagadnieniami wartymi badawczej uwagi są aktywne strategie dziecięce zmierzające do odmowy wykorzystania współczesnych technologii w celach edukacyjnych na rzecz celów wyłącznie rozrywkowych (...) Jesteśmy przekonani, iż współczesny wysiłek edukacyjny powinien zmierzać w kierunku tworzenia sfer, w których wszystkie dzieci będą mogły współdziałać z nowoczesną, wysokiej klasy technologią, komunikując się i dzieląc efektami swojej twórczości ze społeczeństwem (Bougsiaa i in., 2016, s. 91–92).

Czas swobodny dziecka

Wśród zagrożeń okresu dorastania kluczowy jest brak aktywności fizycznej dziecka – sedenteryjny tryb życia, śledzenie tego, co na ekranie smartfona zwykle w pozycji pochylonej i siedzącej. Tymczasem nawet papież Franciszek namawia do aktywności. Mówił o tym podczas wizyty w Polsce z okazji XXXI Światowych Dni Młodzieży (26–31 lipca 2016) w Brzegach pod Wieliczką:

Czasy, w których żyjemy, nie potrzebują młodych kanapowych, ale młodych ludzi w butach, najlepiej butach wyczynowych. (...) Dzisiejszy świat chce od was, byście byli aktywnymi bohaterami historii, bo życie jest piękne zawsze wtedy, gdy chcemy pozostawić ślad (...) „kanaposzcześnie” jest prawdopodobnie cichym paraliżem. (...) nie przyszedłmy na świat aby „wegetować”. (...) mylimy szczęście z kanapą (Bojdo, 2016).

Nie chodzi tylko o ryzykowanie w sensie fizycznym – co prawda młodzieńczych wybryków nikt nie pochwała, ale z zamysłem przymyka na nie oko. Zamazanie rozkładu jazdy na przystanku autobusowym czy podpalenie śmieci to wszak czyn naganny, ale świadczący też o „charakterze” pokolenia. Ugrzecznione dzieciństwo wcale nie jest

korzystne. Bez podejmowania ryzyka fizycznego, ale też społecznego czy emocjonalnego nie będzie intrygujących i ciekawych przygód (Twenge, 2019, s. 173). Takich podróży za jeden uśmiech, jak z filmu o takim samym tytule.

Jakże więc sugestywna jest prosta wypowiedź Jana Bosko, który z wielkim wychowawczym talentem zachęcał młodych ludzi do ćwiczeń fizycznych. Twierdził odważnie, że boisko przyciąga bardziej niż kościół. Jeśli boisko będzie otwarte, to diabeł będzie martwy. I odwrotnie – jeśli boiska będą świeciły pustkami, to ów grzech zaniechania negatywnie wpłynie na rozwój fizyczny młodzieży. Tym bardziej więc uzasadnione jest spojrzenie na kwestie plasujące się na styku problemów człowieka uwikłanego w sieć i meandrującego między potrzebą dostosowania się do wymogów współczesnego świata a gożąącym mu dryfem na manowce aktywności fizycznej.

Zasadne wydaje się postawienie kilku pytań o czas wolny dziecka, z których podstawowe to: czemu ma on służyć w kwestiach doskonalenia osobowości dziecka? Czy ma stanowić cel w sam sobie (autoteliczny)? A może jednak instrumentalny z całym zespołem wartości? Dyskutując o czasie wolnym, Jerzy Kosiewicz (2009) przywołuje element definicji Joffre Dumazediera, w której uczony nawiązuje między innymi do czynności wykonywanych poza obowiązkami zawodowymi jednostki, czy do rozważań Bogdana Suchodolskiego piszącego, że aby godziny wolne rzesz ludzkich były używane wartościowo, trzeba zapewnić im wartości życia w zawodzie. Kosiewicz pisze, że znane mu definicje czasu wolnego dotyczą li tylko dorosłych, a nie dzieci, bo ich nie dotyczy praca zawodowa związana z zarobkowaniem. Kolejna para myślicieli – Arystoteles i Kazimierz Czajkowski. Obaj odnoszą się też do dorosłych i wskazują na znaczenie i rolę czasu wolnego po okresie wzmózonego wysiłku zawodowego.

Mając na uwadze zajęcia szkolne służące kształtowaniu i rozwojowi osobowości czy ciała, można odpowiedzialnie traktować czas wolny dziecka i ucznia jako sytuację pozytywnie sprzężoną ze szkołą w opanowywaniu nowych umiejętności. Zajęciom szkolnym i czasowi wolnemu mają służyć zorganizowane formy wszechstronnej aktywności ucznia (hedonistyczno-ludycznych, wypoczynkowych, rozrywkowych) a priori nieskrępowanych oraz pozbawionych trosk i kłopotów (Kosiewicz, 2009, s. 419–419). Jeśli więc pracę zawodową i zarobkowanie potraktuje się jako metaforę i parafrazę, to wówczas chodzenie do szkoły i obowiązki „zawodowe” ucznia z tym związane, a także otrzymywane cenzury będą wynagrodzeniem za pracę. A szkoła jako miejsce spędzania czasu wolnego – co sugeruje Kosiewicz – to ujęcie wielce dyskusyjne. Choć ważne z punktu widzenia interesu dziecka i założenia, że wszędzie należy mu służyć pomocą i wsparciem, jeśli tylko ma to uzasadnienie i sens wychowawczy, kształcący czy socjalizacyjny. Ważne też, by układanie (się) dziecka do czasu wolnego odbywało się nie nakazowo, ale przy jego aprobacie i najlepiej z wyboru dziecka (partycypacja). Nierespektowanie zdania dziecka i jego specjalnych i często nierozpoznanych, bo skrytych potrzeb spędzania czasu wolnego w szkole – wszak plac przed szkołą

to zapomniane podwórko – może prowadzić do szkodliwego dogmatyzmu wychowawczego (Kosiewicz, 2009, s. 419). Tym bardziej że młodość i demokracja mają swoje prawa, a narzucone szablony (koncypowanie normatywne) nie będą pasować na każdy wymiar oczekiwań. Dzieci chcą wybierać i chcą być o swoje wybory pytane. Tylko wybrana przez dzieci forma spędzania czasu wolnego (swobodnego) i spójna z zamysłem organizacyjnym i postulatami czy wymogami wychowawczymi – zyska charakter autoteliczny. Będzie miała charakter instrumentalny, kiedy jako działanie stanie się też wspólnym spełnieniem Dobra (Kosiewicz wyróżnia to słowo, pisząc je od dużej litery). „Przedmiotem jest w tym przypadku osobowość, wyzwalająca potrzebę spełnienia określonych norm i zamierzeń, podmiotem zaś cała jednostka, nasycona odpowiednimi dla niej wartościami” (Kosiewicz, 2009, s. 419).

Wśród wielu form i różnorodnych ofert spędzania czasu wolnego ucznia ich część to rozmaite formy kultury fizycznej, której osią jest aktywność fizyczna służąca nadrzędnie harmonijnemu rozwojowi człowieka, budowaniu jego dojrzałej osobowości i zdrowia psychicznego oraz fizycznego, wydolności i odporności, sprawności postawy i estetyki ciała. Takie ukierunkowane spędzanie czasu wolnego podczas wakacji związane jest z wychowaniem i doskonaleniem osobowości, więc u podstaw tej formy spożytkowania czasu leży założenie o charakterze pedagogicznym (Kosiewicz, 2009, s. 420). Kosiewicz (2009, s. 420) klasyfikuje i wyznacza modele spędzania czasu wolnego jako: (a) aprobata biernych form wypoczynku, (b) zachęta do wszechstronnej aktywności oraz (c) dążenie do rozwijania i pogłębiania specjalizacji turystycznych i rekreacyjnych.

Takie modelowanie zasada się na zmianach w stosunku do kolonii letnich, gdzie dawni opiekunowie są zastępowani przez instruktorów-wychowawców, którzy prowadzą na obozie zajęcia specjalistyczne. Model ten służy pobudzaniu bardziej wszechstronnych niż specjalistycznych zainteresowań dzieci i pogłębianiu ich umiejętności, co przyczynia się do rozwoju osobowości i realizacji celu pedagogicznego. To współczesny model, który wyłoniły uwarunkowania komercyjnego lobby; stąd tak wielka różnorodność ofert obozów letnich czy zimowych, które mają charakter szkoleniowy, bo uczą pewnej umiejętności, ale – przynajmniej w założeniach – mają równocześnie wychowywać. Dobrze służą temu obozy żeglarskie z racji specyfiki i wielowątkowych aspektów aksjologicznych tej dyscypliny sportu – choć to wąskie odniesienie jak na żeglarstwo, bo ma ono niezwykle bogatą i wielowątkową tradycję i wartości edukacyjne. Na obozie żeglarskim można dostać lekcję życia, ale i zdobyć stopień żeglarza – powód do dumy i możliwość wybicia się na lidera wśród rówieśników po powrocie do domu – na podwórku na przykład. Taki model wydaje się współcześnie najbardziej akceptowany tak przez dzieci, jak przez dorosłych. Z punktu widzenia pedagogiki (czy też kultury fizycznej, społecznej, a także czasu wolnego i przeżyć) forma ta ma sens i znaczenie, bo ma wiele odniesień do skautingu i obozów – form realizowanych

w harcerstwie. Z tego powodu obóz ma więc pozytywne konotacje wychowawcze, bo kojarzy się ze zdobywaniem umiejętności i sprawności, uczy radzenia sobie w różnych sytuacjach, czego w domu dziecko nie uzyska, bo zwykle żyje pod kloszem i skrzydłami helikopterowych rodziców. I tak obozowa rzeczywistość jako lekcja życia w naturze i coraz częściej bez smartfonów oddawanych do depozytu i używanych tylko do celów edukacyjnych, ewentualnie kontaktu z rodzicami i najbliższymi. Taka forma obozów to rodzaj nowoczesnego podwórka bez rodziców⁴.

W związku z wciąż niekończącą się dyskusją o czasie wolnym dziecka trudno pominąć jej niezwykle popularną przez lata formę, jaką są (były już raczej) kolonie letnie. Zmieniały swój charakter w zależności od czasów, ale niezmiennie były adresowane do dzieci i były formą spędzania czasu podczas wakacji. Współcześnie kolonie to archaizm i organizacyjny przeżytek stanowiący raczej metaforę niezliczonych obozów specjalistycznych, zimowisk, zielonych szkół. Klasyka kolonii letnich w Polsce to lata powojenne i czasy peerelu, ich początki sięgają okresu dwudziestolecia międzywojennego, a związane są między innymi z działalnością Janusza Korczaka. Ich początek sięga XIX wieku i wiąże się też z działalnością Waltera Biona. Był on prekursorem kolonii w Polsce i zorganizował akcję wakacyjną w roku 1897, która była impulsem do upowszechnienia takiej formy wczasów w Europie⁵.

Po wojnie ten dobrze rozwijający się wzorzec zmieniał się na niekorzyść, bo kolonie, które znamionowała aktywność sportowo-turystyczna z grami i zabawami, zastąpiła bierność. Była ona konsekwencją wojny. Nie było sprzętu ani wyszkolonej kadry; dawały o sobie znać lata głodu i strachu o życie, co wyzwalało chęć do od poczynku pełnego spokoju i możliwości jedzenia do syta. I trudno się było takim postawom dziwić. Model powojennych kolonii letnich istniał z pewnymi zmianami natury propagandowej do końca peerelu. Dzieci odpoczywały w budynkach szkolnych i spały w salach lekcyjnych przystosowanych do przyjmowania kolonistów z walizkami z tektury wciśniętymi pod metalowe lub składane wojskowe łóżka, oddzielone parawanem, za którym swoje łóżko miał wychowawca. Dzieci wysyłane na kolonie

⁴ Pisałem o tym w mojej dysertacji doktorskiej oraz książkach poświęconych wychowaniu w żeglarstwie. Zwracam uwagę na książkę *Uwodzenie lirogona*, w której definiowane jest wychowanie morskie jako strategia pedagogiczna (Siwicki, Leśny, 2020).

⁵ Były to kolonie dla dzieci biednych i upośledzonych społecznie. Józef Anzelm Żuliński (1841–1908), działacz społeczny, był z kolei pomysłodawcą i organizatorem kolonii dla dzieci i młodzieży w Rymanowie. Akcję kolonijną prowadził około 130 lat temu doktor Stanisław Markiewicz, a humanitarne i filantropijne tradycje wypoczynku Towarzystwa Kolonii Letnich dla dzieci zaniedbanych kontynuował w latach trzydziestych ubiegłego wieku Janusz Korczak. Przynajmniej podczas letnich wakacji starano się zapewnić najbardziej potrzebującym dzieciom zajęcia na powietrzu, tak by korzystały ze słońca i mogły odpoczywać, leżakując. Ordynowano ćwiczenia gimnastyczne z zabawami, ale i zajmowano czas robotkami ręcznymi czy rysowaniem. Zapewniano dzieciom zajęcia z dużą wszechstronnością ruchową, ale przede wszystkim „dobre jedzenie i poczucie względnego szczęścia” (Kosiewicz, 2009, s. 421).

z zakładów pracy trafiały do wypoczynkowych ośrodków danej branży – górniczych, metalurgicznych i tym podobnych. Czas wolny w ciągu dnia organizowano dzieciom tak, by sprawiały najmniej kłopotu wychowawcom. A brało się to z tego, że dla wychowawców kolonijnych wyjazd był formą dorobienia do skromnej nauczycielskiej pensji, bo choć za kolonie płacono niewiele, to jednak liczył się darmowy wikt, a obowiązek łączyli również z wypoczynkiem. Takie zagospodarowywanie wakacji było alternatywą dla siedzenia w domu lub działce, jeśli ktoś taką miał (Kosiewicz, 2009, s. 422).

Kolonie nie miały specjalnie atrakcyjnego programu. Czas między posiłkami i apelami – porannym i wieczornym – wypełniały zajęcia organizowane z inicjatywy wychowawców. Dobrze, gdy kolonie były nad rzeką czy jeziorem, w pobliżu lasu – wówczas czas wypełniały plażowanie i wycieczki po okolicy. Poza tym ognisko, nauka piosenek – zwykle o treściach patriotycznych, ale i nawiązujących do tradycji regionalnej. Bywałem na takich koloniach i do dziś recytuję z pamięci poetów warmińskich i śpiewam *O Warmio moja miła...*, którą kończyliśmy wieczorny apel. Nie zawsze jednak trafiało się atrakcyjne miejsce pobytu – wówczas monotonię przerywała jedna lub dwie wycieczki krajoznawcze. „Kolonijna formuła spędzania wakacji zbliżona była do sposobów spędzania czasu wolnego na wczasach ludzi dorosłych, zogniskowanych głównie na wymagających mało wysiłku spacerach, plażowaniu, zbieraniu grzybów, wędkowaniu oraz jedzeniu” (Kosiewicz, 2009, s. 422).

Pisząc o tym na przełomie XX i XXI wieku, Kosiewicz wyrokował, że trudno będzie te nawyki wykorzenić ze świadomości w przypadku tak rodziców, jak dzieci. Na szczęście mylił się. Nie ma już kolonii, są tylko obozy. Po koloniach pozostały sentymentalne wspomnienia. W moim przypadku też (rocznik 1957). I choć teraz wiem, jak było naprawdę z tą troską o nas – dzieci, są dla mnie osobiście, jak moje podwórko, doświadczeniem niezwykle cennym. Są punktem odniesienia w marzeniach, których nie chcę weryfikować świadomością, że było biednie i siermiężnie. Było, ale minęło i mi z tym dobrze. I chcę do tego wracać. To było moje dzieciństwo.

Wyjazdy na kolonie organizowały kuratoria oświaty i wychowania czy organizacje społeczne i były one finansowane przez państwo. Od roku 1978 wypoczynkiem kolonijnym i obozami młodzieżowymi zawiadywał i dbał o stosowny program ideologiczny Centralny Sztab do spraw Wypoczynku Dzieci i Młodzieży działający przez okrągły rok przy Komitecie Centralnym Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. „Trasy wycieczek obowiązkowo prowadziły przez wielkie budowy socjalizmu” (Hołub, 2018, s. 26). Kolonistów wysyłano do Nowej Huty, a tym odwiedzającym Tatry pokazywano Muzeum Lenina w Poroninie pełne eksponatów poświęconych Stalinowi (Hołub, 2018). Władze oświatowe inicjowały i zlecały do realizacji obligatoryjne wytyczne. W programie kolonii musiały się znaleźć różnego rodzaju akcje, jak na przykład „Wakacyjna sztafeta czynów” – koloniści porządkowali teren wokół obiektu, gdzie kwaterowali, czy wybierali się z pomocą przy żniwach do okolicznych

pegeerów. Stałymi punktami w programie kolonii były spotkania z działaczami partyjnymi czy kombatantami⁶. Partia zmagala się z licznymi kłopotami. Niewydolnym w lecie do przewozu dzieci transportem kolejowym choćby – organizowano więc kolonie jak najbliżej miejsca zamieszkania. A to znowu trudności ze zdobyciem produktów spożywczych – w peereleu brakowało wszak wszystkiego. Na początku lat siedemdziesiątych koszt pobytu jednego dziecka na koloniach przez 26 dni wynosił 1,3 tysiąca złotych z czego 860 złotych dopłacało państwo. Resztę pokrywali rodzice i mimo że połowa tej kwoty była dobrowolna, wszyscy wpłacali całość, bo popyt na kolonie znacznie przewyższał podaż. Każdy rodzic bronił się przed pozostawieniem dziecka na samotne wakacje w domu (Hołub, 2018).

Kolonie adresowane do dzieci w wieku 7–15 lat organizowane w czasie wakacji letnich i ferii zimowych trwały zwykle od 21 do 26 dni w przypadku lata oraz 14 dni zimą. Wzorowano się głównie na doświadczeniach i praktykach harcerskich, stąd na koloniach i zimowiskach elementy gier terenowych czy wycieczki krajoznawcze oraz – na wzór gawęd przy ognisku – spotkania z ciekawymi ludźmi. Dla nieco starszych, tych w wieku 16–19 lat, organizowano obozy. „Celem nadrzędnym, dla którego organizowano kolonie i obozy, był odpoczynek po trudach nauki i potrzeba polepszenia stanu sprawności fizycznej” (Chmiel, 2007, s. 323–324). W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych dzieciom pozostającym w miejscu zamieszkania proponowano półkolonie, a dzieciom ze wsi i małych miasteczek – wczasy w mieście. Dzieci przebywające w ośrodku czy w placówce otrzymywały jeden posiłek. Były też i tak zwane małe formy wypoczynku. Wspierano w ten sposób rodziców, którzy pracowali i nie mieli urlopu w czasie wakacji czy ferii. Dzieci przebywały w zorganizowanych grupach i miały zapewnioną opiekę wykwalifikowanych wychowawców, którzy prowadzili zajęcia z elementami sportu, rekreacji czy różnych form kulturalnych (Chmiel, 2007, s. 329).

Prawo dziecka do dzieciństwa

Zgodnie z artykułem 72 Konstytucja RP zapewnia ochronę praw dziecka, przez co podkreślana jest jego rola jako podmiotu, a nie przedmiotu praw. W myśl Konstytucji jako dziecko należy traktować każdego, kto nie ukończył jeszcze osiemnastego roku życia. Do tego czasu na jego rodzicach spoczywa obowiązek wychowania i opieki zarówno nad osobą, jak i nad jej sprawami. Zatem wychowanie winno być właściwe tak w sensie fizycznym, jak i moralnym, co nakłada na rodzica obowiązek objęcia

⁶ „W akcji lato '84 tysiące oficerów służby czynnej i rezerwy oraz 134 podchorążych wyższych szkół oficerskich wzięło udział w ponad 6. tysiącach spotkań, w których uczestniczyło ponad pół miliona kolonistów i obozowiczów. Główny temat: «Udział wojska w bilansie czterdziestolecia PRL»” (Hołub, 2018, s. 26).

dziecka należyą troską – należy to rozumieć jako odpowiednie zainteresowanie i zaangażowanie w sprawy dziecka (Garlicki, 2003).

Jeśli będziecie czytać Korczaka, od bajek przez rozprawy, aż do tych najbardziej poważnych publikacji, to przekonacie się, że najwięcej miejsca poświęca on szacunkowi dla dzieci. Obok przymków, zaimków i tym podobnych, których jest zawsze dużo, najczęściej w jego tekstach pojawi się słowo „dziecko”. Praktycznie w każdym zdaniu. To nie jest nadużycie, to jest właśnie szacunek i wskazanie, co tak naprawdę w życiu jest ważne (Michalak, 2013, s. 16).

Pedagodzy nieustannie rozmawiają o prawach dziecka. Pytali o nie także podczas konferencji zorganizowanej 19–20 listopada 2000 roku z okazji dziesięciolecia Konwencji o prawach dziecka. Jadwiga Bińczycka we wstępie do książki *Humaniści o prawach dziecka* (2000, s. 7) pyta: „W jakiej tonacji podejmować dysputę na temat praw dziecka – czy mówić o pięknych hasłach czy rzeczywistości, która jest tych hasel zaprzeczeniem”. I zdaje się sobie odpowiadać, cytując Janusza Korczaka: „(...) pytanie jest ważniejsze od odpowiedzi, jest przewodnikiem myśli na drodze do celu. Lecz trzeba go szukać bez pośpiechu. We śnie i na jawie, w codziennych sprawach i zajęciach są chwile, gdy pytanie się rodzi i dojrzewa” (Bińczycka, 2000, s. 7).

Zebrani na konferencji uznali zapisy w kanonicznych konwencjach za credo praw dziecka i powinności wobec niego. Były też zdania ostrożne i krytyczne co do idei emancypacji dziecka. Aleksander Lewin i Andrzej Mencwel zwracali uwagę na potrzebę jej pełnej realizacji. Bez tego warunku bowiem wszelkie deklaracje, prawa czy przywileje będą skażone protekcjonizmem. Bińczycka zadała pytanie i sama, choć nie wprost, na nie odpowiedziała. Inni, którzy wypowiadali się podczas konferencji i złożyli teksty do książki, postąpili podobnie. Nie przypadkiem. Nie z niewiedzy i nie z braku zdania. Zamysłem konferencji było wszak stawianie pytań. To one, ale także i wiele refleksji znalazło się w książce *Humaniści o prawach dziecka* (Bińczycka, 2000).

Z nutą powątpiewania o dziecku na tle dziejów mówił Andrzej Mencwel, antropolog kultury. W cywilizacji rządzonej przez *homo rapex* stanowione deklaracje nie mogą się urzeczywistnić w praktyce. Nabiera to szczególnego znaczenia w przypadku dzieci, w stosunku do których

(...) nie tyle podejmuje się problemy, ale je pseudonimuje. Przy czym same pseudonimy przedstawiane są jako rozwiązania (...) kiedy jednak idzie o dzieci, wpręganie ich dobra w rydwany partyjnych kampanii musi obrócić się na złe i dlatego trzeba przed nimi przestrzegać. (...) Wcale nie chodzi o to, żeby dzieci wyzwolić, chodzi o to, aby je dostosować do tego, co jest, chodzi o to, aby je przymusić do polityki, przedstawianej jako wychowanie. (...) Uznać techniki polityczne za cele

wychowawcze i wprowadzać te techniki jako cele na elementarnych poziomach wychowawczych jest horrendalną mistyfikacją (Mencwel, 2000, s. 50–51).

Uczestnicy konferencji ukazali więc degradację wieku, który wedle tytułu książki Ellen Key miał być *Stuleciem dziecka* (1928), czasem wypełnionymi staraniami o dziecko.

Zum Teufel mit der Kinderheit. Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern [Do diabła z dzieciństwem. O prawach i potrzebach dzieci] – tak John Holt (1978), animator ruchu praw dziecka i założyciel John-Holt-Association, pisze o ruchu emancypacyjnym i osiągnięciu krok po kroku równowagi między prawami dzieci i dorosłych, twierdząc, że proces ten „(...) wymaga wielu lat, ale nie da się już go powstrzymać czy cofnąć”. Inny orędownik walki o prawa dziecka, Richard Farson (1975), jako jeden z pierwszych humanistów głośno artykułuje prawdę o dzieciach jako mniejszości uciskanej przez dorosłych i opowiada się za kodeksem praw dziecka do: (a) samostanowienia, (b) swobodnego wyboru środowiska życia, (c) środowiska wyposażonego adekwatnie do potrzeb i możliwości psychorozwojowych, (d) wiedzy, (e) samowychowania, (f) życia bez kar cielesnych, (g) seksualnej wolności, (h) działalności gospodarczej, (i) wpływu na życie polityczne. Hugh Cunningham (2006, s. 285) z kolei, stwierdzając, że wiek XXI przynosi dziecku niepewność i nieprzejrzystość jego sytuacji, pisze:

Dzieci są osobami posiadającymi prawa oraz doświadczającymi pewnego rodzaju autonomii, ale z drugiej strony stają to w opozycji do romantycznych opinii, że dziecko ma prawo do bycia dzieckiem. Znaczenie tej pierwszej pozycji tkwi we wzajemnym przenikaniu świata dzieci i dorosłych, ten drugi poprzestaje zaś na oddzielaniu ich od siebie.

Nikt nie odda człowiekowi dzieciństwa, jeśli było ono pełne bólu, cierpienia, niesprawiedliwości, zaniedbań. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku Czesław Miłosz napisał esej o ludzkości niszczącej świat dziecka, które – obserwując świat ludzi dorosłych – uczy się go, naśladuje zachowania i skłonności wypaczające jego psychikę. I oto ludzkość: jedna, zjednoczona kultura filmu, telewizji, kaset, globalna wioska, w której na kontynentach i wyspach miliony białych, żółtych, brunatnych widzą to samo i zachowują się tak samo. Nie przychodzi im do głowy, że są we władzy niewidzialnego demona, że ich potrzeby i odruchy są obserwowane i kształtowane.

Możemy śmiać się, kiedy u Gombrowicza brzydki chłopiec mentalnie gwałci czystego chłopca, wykrzykując mu w ucho nieprzyzwoite wyrazy, podczas gdy inni chłopcy trzymają wyrrywającą się ofiarę. Jest jednak coś taniego i w tym gatunku humoru, i w naszym śmiechu. Pomyślmy, że odbywa się to ciągle, i nie przy pomocy

słuchu, ale wzroku. Czy niewinni nie mają żadnych praw? Pewnie, że dzieci nie potrafią protestować, przeciwnie – są zafascynowane (Miłosz, 1993, s. 9).

Dzieci na równi z dorosłymi sięgają po wszystko, co dostępne na rynku. Zakupy finansują dorośli oczywiście, ale produkty wybierają dzieci, które są w tym niezwykle skuteczne. Rodzice nie żałują dziecku, stąd producenci i handlowcy, wspierani przez działania reklam, uwodzą skutecznie dzieci i ich rodziców (Zwiernik, 2009a, s. 403). Nie zważają, czy aby nie jest to dla młodych wiedza zbędna, bo przedwczesna; dostępność do wszystkich uciech i okropności powoduje, że „Granica między światem dorosłych i światem dzieci, podobnie jak w wiekach średnich, zaciera się” (Zwiernik, 2009a, s. 403). Zacieranie dzieciństwa i wyostrzanie dorosłości, zrównywanie dzieci z dorosłymi, odbierania im tego, co dziecku w dzieciństwie przynależne. Nie wolno mylić praw dziecka z prawem do emocji i przeżywania najpiękniejszych lat życia. Bo do tego zwłaszcza dzieci mają niezbywalne prawo. Jeśli więc dzieciństwo zanika, co nie jest zjawiskiem pożądanym, to należy ten proces świadomie hamować. Podwórka są w tym względzie miejscem ważnym. I dlatego warto je badać, tak jak dzieciństwo, na różne sposoby i z różnych perspektyw. A najlepiej z udziałem dziecka. Dzieciństwo jako status społeczny wychodzi poza jego tradycyjne pojmowanie, więc do badanych perspektyw kulturowych, społecznych czy ekologicznych dodać warto otwarcie na kolejne doświadczenie badawcze: szkicując nowe horyzonty badań jako ich uaktualnione perspektywy przestrzenne i czasowe, jako interpretacje związków dziecka z rodziną oraz na nowo ze szkołą, pod wspólnym mianownikiem misji pedagogiki społecznej realizującej swoją misję w służbie dziecka i jego rodziny. O tym w kolejnym rozdziale.

ROZDZIAŁ 3

BADANIA I STUDIA NAD DZIECIŃSTWEM

Odmiany refleksji i podejść

Perspektywa *childhood studies*

Wieloaspektowość dyskursu badawczego

Perspektywa psychologii rozwojowej

Stadialna koncepcja kształtowania tożsamości

Technologie do pary z dzieciństwem

W tym rozdziale dokonam orientacyjnego jedynie przeglądu dyskursu badawczego dotyczącego dziecka i dzieciństwa. Obszar tematyczny jest zbyt obszerny, by zapowiadać pełne omówienie problematyki. Będzie o dziecięcym świecie społecznym i konstruowaniu go poprzez naznaczanie w przestrzeniach podwórka, sposobach budowania osobistej, ale i grupowej biografii dziecka, wtapiającej się w dziejący się czas historyczny. Z przekonaniem położę akcent na perspektywę badań psychologii rozwojowej, wskazując na istotność tych odniesień dla kształtującej się tożsamości dziecka. Będzie o konieczności perspektywicznych, bo wszak rozwojowych badań dzieciństwa w zderzeniu z mediami cyfrowymi, a zwłaszcza ekspansją tych społecznościowych. Przytoczę wymieniane najczęściej w badaniach nad dzieciństwem paradygmaty, które zadomowiły się w praktykach badawczych oraz zależności pomiędzy koncepcją dziecka a zadaniami wychowania. Będzie o *childhood studies* jako nurcie i perspektywie badawczej lokującej dziecko w centrum badań, jako osobę pełnoprawną, bo na równi z dorosłymi beneficjentami procesu badawczego. Nawiążę więc do dyskursu „nowego” dzieciństwa z jego przesłaniami pejzażu horyzontalnego. I tego, co obowiązujące w badaniach dzieciństwa, czyli modelu partycypacyjnego stanowiącego już paradygmat.

Odmiany refleksji i podejść

Dwie książki, które odniosły sukces i przyczyniły się do wyniesienia studiów nad dzieciństwem w uznany obszar analiz i badań, to Allison James i Allana Prouta *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* [Konstruowanie i rekonstruowanie dzieciństwa. Współczesne zagadnienia socjologicznych studiów nad dzieciństwem] (1997) oraz Wendy Stainton Rogers i Rexa Rogersa *Stories of Childhood: Shifting Agendas of Child Concern* [Opowieści dzieciństwa: zmienne strategie troski o dziecko] (1992) (Kehily, 2008, s. 15). W okresie międzywojennym dziecko zyskało człowieczeństwo za sprawą Janusza Korczaka, Marii Grzegorzewskiej czy Heleny Radlińskiej. W ich sercach i tekstach było wiele troski i starań, ale u wielu innych badaczy dzieciństwa było sporo naiwnego scjentyzmu. „Studia nad dzieciństwem jako pole dociekań naukowych oferują szerokie możliwości badań interdyscyplinarnych, mogących przyczynić się do wyłonienia paradygmatu, w obrębie którego będą badane empirycznie i teoretycznie rozważane nowe odmiany refleksji nad dziećmi” (Kehily, 2008, s. 15). Omówienie podejść do studiów nad dzieciństwem ze względu na ich różnorodność można by przedstawić w perspektywach (a) historycznej, (b) socjokulturowej, (c) politycznej. Z badań stricte historycznych Carolyn Steedman (1995) czy Diany Gittins (1998) z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia wiadomo, że u schyłku XIX wieku dzieciństwo zostało „zrekonceptualizowane”, a to z tego powodu, że

Zainteresowanie biedą i złym stanem zdrowia dzieci spowodowało przełom w ekonomicznym i sentymentalnym wartościowaniu dzieci (...) Dzieci nie musiały już na równi ze starszymi pracować na utrzymanie rodziny, dzielić z nimi trudy życia i stąd stały się względnie nieaktywne (Kehily, 2008, s. 16).

Współcześnie wkład dzieci w życie rodziny – z ekonomicznego punktu widzenia – jest oczywiście bezwartościowy, ale za to emocjonalnie bezcenny. Dziecko w rodzinie daje rodzicom spełnienie i nadaje ich życiu sens. Dowodzą tego badania Viviany Zelizer z 1985 roku.

Socjologia czy kulturoznawstwo traktowały dzieciństwo jako koncept wymagający specyficznego podejścia, psychologia czy pedagogika zaś koncentrowały się raczej na dziecku i dzieciach. Współczesnych badaczy dzieciństwa interesują między innymi obawy o dzieci w kontekście nowych mediów – zwłaszcza ekspansji tych społecznościowych. Pomijanie historycznych odniesień w tym kontekście badawczym jest nieroztropne i błędne merytorycznie, gdyż odnoszenie się w analizach do pytań o aktualną sytuację dziecka daje pożądaną efekt komplementarnej wiedzy. Odniesienia „(...) znacząco rozwijają i tłumaczą obecną rzeczywistość” (Kehily, 2008, s. 16). Również

dlatego, że tak badane dzieciństwo umożliwia znalezienie odniesień w kwestii myślenia o własnym JA, budowanie osobowości. „Dziecko widziane z tej perspektywy jawi się jako przedłużenie jaźni dorosłego człowieka, jako symboliczny łącznik z własnym dzieciństwem, dynamizującym psychikę w obszarze pomiędzy przeszłością i terażniejszością” (Kehily, 2008, s. 17).

Badania nad dzieciństwem są rozległe, wielowątkowe i dynamiczne, lokują się w wielu dyscyplinach, w ramach których badacze szkicują i obrazują różne związki, zagadnienia czy stanowiska teoretyczne, a poszukując, tworzą różne nurty, umiejscawiając perspektywy w rozmaitych kontekstach społecznych czy kulturowych. Efekty badań nad dzieciństwem to kumulacja przyjętego myślenia o dzieciństwie oraz dziecku, jego roli społecznej, a do tego spojrzenie pedagogiczne i psychologiczne i jego odkrywanie w kontekstach historycznych, umożliwiającym artykułowanie spraw dzieciństwa tworzące klimat sprzyjający badaniom. Pedagog społeczny analizuje, widzi dziecko w kontekstach społecznych i tam kieruje ciekawość; zważając na poprawność postępowania naukowego, dąży do uzyskania odpowiedzi na stawiane pytania, a docierając do tajemnic rozwoju dziecka, zawiera mocy naukowego poznania; starannie dobiera też narzędzia poznawcze.

Badania nad dzieciństwem zmieniały nastawienie na analizy społeczne, kulturowe oraz historyczne – odwracając uwagę i zainteresowanie od konstytuujących nowe wychowanie nastawień psychologicznych. Dzieciństwo wiele zawdzięcza kulturze, jest bowiem jej wykreowanym „dzieckiem”, tworem – jest wpisane w przestrzeń, ma swoje ramy, ale równocześnie jest kategorią dynamiczną i zmienną tworzoną przez same dzieci. „Jest światem społecznym dziecka, przez nie naznaczonym i wykreowanym dziecięcym myśleniem, działaniem, doświadczeniem” (Smolińska-Theiss, 2010, s. 20). Przykładając do tego miarę teoretyczną, można mówić o dziecięcym świecie społecznym i konstruowaniu go poprzez naznaczanie i zakorzenianie w przestrzeniach podwórka choćby – budowaniu swojej osobistej, ale i grupowej biografii i wtapianiu się tym samym w dziejący się czas historyczny.

Zmiana emancypacyjna lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, dzięki intelektualnej zawierusze wokół uniwersytetów, przełożyła się na wyzwolenie grup mniejszościowych czy zniewalanych. W tym dzieci. W postrzeganiu pedagogiki nastąpiła optyka społecznego zaangażowania jako kontra do dominującej statystyki i badań empirycznych. Zmiana emancypacyjna skierowała uwagę uczonych oraz ich studentów na praxis oraz wspólnotowość i kolektywizm, ale też personalizm i podmiotowość. Urealniająca się naukowym skokiem zmiana jako przełom stopowała badania weryfikacyjne, a dawała zielone światło pedagogice emancypacyjnej oraz teorii codzienności. Działo się tak poza Polską, gdzie ze względu na nieufność w nowe przełom nie dokonał się z taką dynamiką jak choćby w Niemczech. Tam *Lebenswelt* – dziecięcy świat społeczny – stał się fundamentem podniesionym do rangi kategorii naukowej, a badania

miały mieć cechy praktyczności, miały być blisko dziecka i jego spraw w kontekstach bliskości i powiązań z naturą czy życiem potocznym.

Ciekawą perspektywę dają badania biograficzne odwołujące się do ekologicznych teorii rozwoju dziecka, gdzie zastosowanie ma model Uriego Bronfenbrennera, a badania przenikają rodzinę czy instytucje lokalne aż do polityki, prezentując socjalizację dziecka holistycznie (Smolińska-Theiss, 2010, s. 22). Co do modelu relacji pomiędzy koncepcją dziecka a zadaniami wychowania – należy przywołać rozpoznania Bogusława Śliwerskiego (2007, s. 102–110) wymieniającego modele: (a) deficytów z akcentem na to, czego dziecku brakuje albo czego jeszcze nie ma, (b) wspólnoty czy partnerstwa dziecka z dorosłym, (c) dziecka jako podmiotu autonomicznego, odrywającego się od dorosłych. Ten ostatni model, gdzie dziecko rozwija się według własnych wyborów, nosi miano *samowychowania* czy *samorealizacji*.

Świat jest pełen dzieci odrzuconych, poddawanych przemocy fizycznej, zaniebdywanych i te dotkliwie moralnie sytuacje nuansuje. „Może nadszedł już czas, by spróbować zdemistyfikować przeświadczenie, jakoby dorośli mówili o dzieciach wyłącznie z andragogicznej pozycji, a więc o dziecku jako kimś, kim oni sami już nie są, ale zarazem jako tym, którym sami byli” (Śliwerski, 2020a, s. 20). W artykule *Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem* Śliwerski (2020a) pisze o dzieciach, które stają się obiektem mody, a nawet przedmiotem umowy kupna-sprzedaży, jak również obiektem wpływowych agencji reklamowych, globalnych agencji artystycznych, biznesu ukierunkowanego na nowy typ konsumenta, w wyniku czego są przesadnie hołubione, pieśczone czy gloryfikowane przez opiekunów (Kosowski, 1999). Zapewne lepsze, bardziej racjonalne odżywianie, eliminacja wielu chorób oraz wzrastający dobrostan codziennego życia w wielu rodzinach sprawiły, że w ostatnich dziesięcioleciach nastąpił przyspieszony rozwój dzieci i młodzieży (Woynarowska, 2018).

Są to dzieci, które stają się dla cywilizowanego społeczeństwa niczym wyrzut sumienia, mają bowiem wypisany wyrok na całe życie. Kiedy osiągają dorosłość, odtwarzają najgorsze postawy dorosłych: rodziców, pseudonauczycieli, toksycznych wychowawców czy opiekunów. Prowadzi to do zanikania dzieciństwa, które to zjawisko jest następstwem nadużywania nieletnich do niegodnych celów, wciągania ich w świat brudnych interesów ludzi dorosłych (Śliwerski, 2020a, s. 13).

Śliwerski (2020a) dokonuje przeglądu tematów związanych z dzieciństwem, przytacza autorów opracowań i pisze o dzieciach, które są: (a) bezdomne i określane jako „dzieci kukułcze” czy „dzieci ulicy” (Kurzeja, 2008; Olszewska-Baka, 2000), (b) hospitalizowane, cierpiące, umierające (Helios, Jedlecka, 2019), (c) żyjące w ubóstwie, głodne (Matyjas, 2008; Smolińska-Theiss, 2016), (d) zmuszane do ciężkiej,

często niewolniczej pracy fizycznej (Attané, 2002), (e) wykorzystywane seksualnie (Zwoliński, 2012), (f) wykorzystywane do celów politycznych przez totalitarne partie rządzące (Knopp, 2008), (g) wykorzystywane do transplantacji organów, uzależnione od narkotyków, alkoholu, dopalaczy (Karczewski, Warecki, 2004), (h) internetu (Twenge, 2019), ale i (i) konsumpcji (Bakan, 2013; Kosowski, 1999; Murzyn, Cibor, Michałowski, 2010), (j) nosicielami chorób zakaźnych, porywane dla okupu, wynarodowiane (Albański, 2020), (k) zniewalane w sektach (Mountacir, 2000), (l) poniżane (Hirigoyen, 2002), (m) torturowane i bite w domach rodzinnych (Maćkiewicz, 2009) lub w (n) środowiskach opieki zastępczej (Łopatkowa, 2001; Sołtysiak, 1998), (o) zniewalane w przedszkolach (Siarkiewicz, 2000) i szkołach (Jarosz, 1998), bursach i internatach, a także żyjące w świecie przestępczym (Matyjas, 2008), czy (p) uczestniczące w lokalnych wojnach (Büttner, 1989; Januszewska, 2019).

Wszystko płynie, zmienia się, więc co było prognozą i przewidywaniem, weszło do badań jak kanon. Zmienia się sam podmiot badań, bo nie ma dzieci en bloc, nierozsądnie jest uogólniać, kiedy są różne, mają różne potrzeby i różną wrażliwość, wywodzą się z różnych środowisk i domów. „(...) są chłopcy, dziewczynki, dzieci biedne, bogate, zdrowe, chore, uczące się, dzieci wiejskie, miejskie, dzieci cudzoziemcy, migranci, żołnierze, żebracy, prostytutki” (Smolińska-Theiss, 2010, s. 24). Nie ma współcześnie przestrzeni bez dzieci, których – mówiąc po korczakowsku – zrobiło się pełno. Dziecko w otwartych przestrzeniach porusza się prawie jak dorosły, prawie jak dorosły obywatel, pasażer, konsument, odbiorca treści medialnych i prawie do dzieci należy przestrzeń podwórka czy placu zabaw. To „prawie” jest niedomknięciem dorosłości. Przestrzeń otworzyła się na dziecko, dając mu miejsce w markecie, banku, restauracji czy polityce i kulturze, ale to decyzja dorosłych, wynikająca z ich motywacji. Stąd nie przez wszystko, ale przez prawie każdy przejaw wychowawczego rozsądku, ale i wygody, przemawia racjonalizacja postępowania. „Współczesne dziecko widziane jest już nie tylko w domu, rodzinie, w objęciach matki” (Smolińska-Theiss, 2010, s. 24). Nie przypadkiem, bo zamierzony i pokrętny cel elit politycznych i biznesu to komercjalizacja dzieciństwa.

W tekście *Rozwój badań nad dzieciństwem: przełomy i przejścia* Barbara Smolińska-Theiss (2010) prognozuje i wytycza przełomy w patrzeniu na dziecko i dzieciństwo, bacząc na dokonania naukowe; zwraca uwagę na wiele ujęć dzieciństwa, które wywodzą jego koncepcyjny rodowód, a w konsekwencji ontologiczny obraz z przekonań, twierdzeń, przewidywań o tym, kim jest, będzie w przyszłości. Ewa Jarosz (2010, s. 7) podkreśla, że zgodnie z przewidywaniami tezy zawarte w tekście Smolińskiej-Theiss stały się podstawą odwołań wielu autorów piszących o dzieciństwie i analizujących różne jego przemiany: (a) wzrosło zrozumienie społeczne co do podstawowego znaczenia tego okresu w kontekście przyszłego rozwoju dziecka, (b) jest gotowość i możliwości rodziców do inwestowania w rozwój dziecka, (c) lokalne i ogólnoświatowe działania modelują prorodzinny i przyjazny dziecku model społeczny.

Co dalej z badaniami nad dzieckiem i dzieciństwem, w jakim kierunku iść i co uwzględnić w prognozowaniu poznawczym? Zglobalizowana rzeczywistość to kosmos różności, więc ten bezmiar wymaga twórczej czujności, bo dostarczając nieustannych odkryć i wyzwań, inspiruje do nowego, do zmiany; to ciągle przystosowywanie się; to wyzwania dla pedagogiki społecznej. Stąd badacz winien widzieć dzieciństwo w zmianie społecznej jako społeczne praxis dopełniające indywidualny rozwój dziecka na tle jego rodziny; jako aktywizację dzieci wspomaganą przez dorosłych. Idzie o dzieciństwo w perspektywie szkoły – wszak to przestrzeń, w której realizuje się tradycyjny charakter dzieciństwa. Szkoły, która stanowi paralelę dla rodziny; wymusza zachowania, ale pielęgnuje dzieciństwo, bo w niej się ono dzieje. Szkoły z jej specyfiką zakazów i nakazów, ale i siłą poprzez choćby kultywowanie tradycji rygoru. Szkoły pełnej zależności pomiędzy uczniem a nauczycielem – dobrze jeśli zyskującym posłuch (Smolińska-Theiss, 2010, s. 24).

Pajdocentryzm a sprawy dziecka? – to parafraza tytułu rozdziału z książki Bogusława Śliwerskiego *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu* (2007). Z przekonaniem ją przywołuję, bo jest ważna w literaturze na temat dzieci i dzieciństwa, a dla badacza stanowi często punkt wyjścia do poszukiwań, późniejszych analiz czy wnioskowania. Jakie zatem wartości pajdocentryzmu są w humanistyce nieprzemijające? Autor podejmował już ten temat w pracy o ewolucji pedagogiki dziecka (Śliwerski, 1992) sprowokowany „spłyconą ideologicznie” konfrontacją pajdocentryzmu z aksjocentryzmem. Do tematu wraca w *Pedagogice dziecka. Studium pajdocentryzmu*, bo chce przypomnieć, jak lokować pajdocentryzm w naukach o wychowaniu, ale i wskazać jego źródła oraz kierunki rozwoju.

Pedagogika dziecka jest prądem pedagogicznym o szczególnych cechach, gdyż scala to, co „(...) w naukach o wychowaniu przychodzi spoza pedagogiki, i to, co z pedagogiki wychodzi poza nauki o wychowaniu” (Śliwerski, 2007, s. 22). Poza tym dzieła traktujące o „(...) pajdocentrycznej orientacji w kształceniu i wychowaniu brały się z osobowości ich twórców, z ich doświadczenia, i z tego, co z ich dzieł przedstawiało się do osób transponujących je w doświadczenie, w życie” (Śliwerski, 2007, s. 22). Złożoność pajdocentryzmu „(...) wyraża się tym, że w przeważającej mierze uwikłany jest on w bieżące wydarzenia społeczno-oświatowe rzutujące zarazem na jego funkcje w życiu każdego człowieka” (Śliwerski, 2007, s. 211).

Dorośli nie mogą być obarczani tylko nowymi obowiązkami wobec dzieci, gdyż czyniłoby to ich niewolnikami, a dzieciom nie należy przyznawać jedynie uprawnień, gdyż prowadziłoby to do anarchii (...) Młodemu pokoleniu należy się przyznanie wolności, czy inaczej mówiąc praw człowieka, które gwarantowałyby nienaruszalność ich godności i suwerenności jako indywidualów oraz jako członków społeczności. Odpowiedzialność w tej kwestii powinna przejawiać się w łączeniu praw dzieci z ich obowiązkami (Śliwerski, 2007, s. 63).

„Godność dziecka domaga się najwyższej odpowiedzialności społecznej w każdym zakresie” (Jan Paweł II, 1985, s. 10–14).

Pajdocentryzm jako nurt pedagogiczny uważany jest za swego rodzaju światopogląd. Nie był bynajmniej antyspołecznym radykalizmem, czego bronił Granville Stanley Hall, który był wprawdzie autorem tego określenia, ale inspiracje mógł czerpać od Johanna Heinricha Pestalozziego czy bezpośrednio z nauk kontynuatorów jego myśli: Friedricha Fröbela, który „(...) ukoronował ją w swojej epoce (...) ogródkami dziecięcymi, w których dzieci miały być pobudzane do samodzielnych rozmyślań, do badań i eksperymentowania za pomocą systemu zabaw”, a także Adolfa Diesterwega, który „(...) postulował wychowanie zgodne z naturą wolnej osobowości w duchu liberalnej i mieszczańskiej kultury” (Śliwerski, 2007, s. 26).

Warto dodać, że Stanley Hall był przekonany, iż gdyby dziecku pozwolić na nieskrępowane wyrażanie własnych uczuć, nastrojów czy popędów, to z pewnością można by zapobiegać konfliktom między jednostką a społeczeństwem. Uważał, że przyczyną tego, iż sprawy ludzkie układają się niepomyślnie, jest tłumienie pierwotnych instynktów dziecka (Śliwerski, 2007, s. 26). Śliwerski (2007, s. 211) jest raczej spokojny o miejsce pajdocentryzmu we współczesnej rzeczywistości. Jest bowiem przekonany o jego uniwersalnych walorach i znaczeniu dla współczesnych dzieci – tego, ale i kolejnych pokoleń.

Hanna Krauze-Sikorska wespół z Michałem Klichowskim we wstępie do *Pedagogiki dziecka* (2020, s. 7), odnosząc się do współczesności, piszą natomiast o zaniku dzieciństwa.

Wyniki najnowszych badań naukowych całkowicie zrujnowały, a może wręcz zombardowały, ideę szczęśliwego dzieciństwa, wskazując, że życie dzisiejszego dziecka rozgrywa się na szachownicy nierówności społecznych w dostępie do kultury, edukacji, opieki zdrowotnej, jest nierozzerwalnie splecione z brakiem poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego oraz rozbieżnościami pomiędzy oczekiwaniami dorosłych i potrzebami oraz możliwościami samego dziecka, które w konsekwencji staje się rozwojowo osamotnione i życiowo bezradne.

I jeszcze konstatacja Śliwerskiego (2020b, s. 10), który snując rozważania o miejscu idei holizmu w naukach społecznych, o tym, czym jest pedagogika holistyczna, pisze:

Zdaje się, że ilekroć w świecie pojawia się kryzys etyczny, na czoło wysuwa się *paideia* w oświeceniowym rozumieniu jako pedagogika, by chronić świat, cywilizację czy kulturę przed katastrofą czy unicestwieniem (...) by uświadamiać wszystkim nie tylko istniejące zagrożenia, ale także promować możliwości.

Tak by i dzieci – które doświadczyły kryzysu pandemii – rozwijały się wszechstronnie i w poczuciu sprawiedliwości, potrafiąc dostrzegać otaczające piękno.

Perspektywa *childhood studies*

Childhood studies to nurt, perspektywa badawcza lokująca dziecko w centrum badań, jako osobę pełnoprawną, bo na równi z dorosłymi beneficjentami procesu badawczego (Radkowska-Walkowicz, Reimann, 2018, s. 9). To lapidarne definiowanie – przy zachowaniu przez dorosłych badaczy zasady szczególnej staranności w kwestiach postępowania etycznego czy taktu – należy uzbroić w kluczowy aspekt dobrostanu dziecka będący wypadkową dyskursów troski o dziecko, zaspokajania jego potrzeb i praw (Jarosz, 2017, s. 69). Tak pojmowane badania z „nowego” nurtu rewolucyjnie modyfikują sposób lokowania tematyki spraw dziecka i jego samego – i tu kolejno pojawiają się niby tylko zaimkowane akcenty: badania „na” dzieciach, „o” dzieciach, ale i „przez” dzieci (*research on, about, with and by children*). Za każdym jednak razem wymaga to od dorosłego badacza, ale i od dzieci – uczestników badania w działaniu (*children as researchers*) – wspólnej konceptualizacji i operacjonalizacji konstruowanych badań i udziału w doborze metod oraz narzędzi badawczych (Jarosz, 2018, s. 14). To jednak wydaje się być zadaniem zbyt skomplikowanym dla dzieci, bo trudno, by znały określenia z metodologii nauk i sprawnie (jak dojrzały badacz) się nimi posługiwały. Stąd wyłania się potrzeba rozumienia pewnego braku w pełnym zrównaniu dziecka z badaczem. Badacz, kierując się perspektywą *childhood studies*, wybiera metodologię „nowych” badań dzieciństwa: „(...) metody partycypacyjne wykorzystujące aktywności artystyczne i zabawę, oraz etnograficzne wywiady pogłębione i obserwację uczestniczącą” (Radkowska-Walkowicz, Reimann, 2018, s. 9). To badania „z” dziećmi, a nie „nad” dziećmi, które pojawiają się w procesie badawczym; dzieci wszak są jego aktywnymi i kompetentnymi uczestnikami.

Małgorzata Kowalik-Olubińska (2020) pisze o zwrocie w stronę konstrukcjonizmu, co pozwoliło na uwolnienie dzieciństwa od determinizmu biologicznego i dyktatu podejścia rozwojowego, atrakcyjność perspektyw konstrukcjonizmu nadało zaś *childhood studies* poręcznych ram teoretycznych.

Dzieciństwo, jak każde zjawisko społeczne, podlega takiej właśnie interpretacji, a wiedza na jego temat jest konstruowana i rekonstruowana w toku praktyki społecznej. Przyjmuje się przy tym, że specyfika wiedzy o dzieciństwie, zgodnie z założeniami konstrukcjonizmu, zależy od właściwości kontekstu historycznego i społeczno-kulturowego (Kowalik-Olubińska, 2020, s. 129).

Współczesne studia nad dzieciństwem swój rodowód mają w nowej socjologii dzieciństwa – uznanej i uprawianej pod koniec XX wieku w USA i niektórych krajach europejskich (głównie w Niemczech) – i stoją w opozycji do kanonów psychologii rozwojowej, ale ich nie negują, traktując jako wiedzę pomocną w niektórych elementach

strategii badań, jako odniesienia w badaniu porównawczym choćby. Uznają też niezwykle istotne kwestie wolicjonalne dotyczące dzieci angażowanych w proces badawczy. Dzieci są wszak podmiotem, a nie, jak w minionej erze, przedmiotem zarządzanym kierowniczym głosem dorosłych. Dziecko chce uczestniczyć w procesie badawczym, wie, czego on dotyczy, i jest przekonane o uczciwych (etyka badań) zamiarach dorosłego badacza. Może odpowiadać, ale jeśli chce, może przerwać badania. To ważne dlatego, że dorosły nie ma a priori pozycji uprzywilejowanej (władzy) w stosunku do dziecka. Stąd musi zadbać o spacyfikowanie (w sobie i swoich zamiarach) zmiennych zakłócających, by przewidując słabe strony w procesie badawczym, nie zgubić autentyczności odpowiedzi dzieci. Manewr wydaje się oczywisty, biorąc pod uwagę chęć osiągnięcia celów, bo jeśli chce się coś wiedzieć o dzieciach oraz ich sprawach, to najlepiej zapytać je o to wprost. Dlatego więc nurt *childhood studies* wydaje się przydatny.

To dlaczego socjologowie czy antropolodzy z rzadka prowadzą takie badania? W owym zaniechaniu dostrzec można pojawiającą się niechęć, ale i lekceważenie wartości informacji uzyskiwanych od dzieci. Rzekomo są one nie najlepszym źródłem informacji, a to z kilku – wydawałoby się – prozaicznych powodów, dostrzeganych jednak i pacyfikowanych przez badaczy nurtu *childhood studies*. Dzieci utrudniają badania, bo

(...) mówią do dorosłych naukowców językiem dla nich niezrozumiałym – dziecinny, cichym lub za głośnym, nierespektującym zasad gramatyki czy wąsko rozumianej „przyzwoitości” (...) Nie zawsze szanują reguły dorosłych. (...) gubią się, uciekają w szkolne formułki, stają się „zbyt grzeczne” (...) reagują rozmaicie, na przykład idą w inną stronę lub huśtają się w domowym hamaku, zamiast wykonywać zadane prace (...) nieraz narzucają własne zasady, z którymi antropolożki muszą się zmierzyć (Radkowska-Walkowicz, Reimann, 2018, s. 11).

Badania z dziećmi wymagają więc szczególnej staranności (cierpliwości i konsekwencji) od badaczek. Badaczek właśnie, bo to kobiety dominują wśród badających dzieciństwo i zwolenników nurtu *childhood studies*. Również dlatego, że mają w sobie duże pokłady wytrwałości naukowej, która wyrabia się w trakcie praktyki badawczej, ale i tej ludzkiej, matczynej, bo same najczęściej mają własne dzieci.

Autorki takich badań wykorzystują rozmaite techniki i narzędzia badawcze typu tworzenie rysunków czy kolaży, odgrywanie scenek czy kończenie opowiadanych historyjek. Bywają w domach dzieci oraz ich pokojach, towarzyszą przy zakupach – bo to znakomite okazje do rozmów i zdobycia zaufania. Są wówczas przy dzieciach, kiedy te chcą mówić lub mówią spontanicznie. Takiego efektu nie zawsze można się spodziewać podczas wyznaczonego, narzuconego spotkania – w czasie i miejscu określonym przez dorosłego badacza (Radkowska-Walkowicz, Reimann, 2018, s. 12).

W studiach nad dzieciństwem inspiruje zwrot przestrzenny. Zwraca uwagę na paralelność i spiralność w łączeniu znaczeń – kreowania czy interpretowania przestrzeni czy miejsc wspólnych. Intryguje kontekst globalizacyjny, bo wciąż pączkuje nowym – wymagającym diagnozy. Studia nad dzieciństwem słusznie aspirują do bycia samodzielną dyscypliną naukową; mają sprofilowaną tożsamość, specyficzne cechy, a nadto przesłanie, jakim jest dobrostan dziecka. Są uprawnione do naukowej nobilitacji, do awansu podkreślającego rangę i znaczenie, bo artykułują stosunek dorosłych do dziecka i dzieciństwa. Z kompasem *childhood studies* poruszają się badacze wraz z dziećmi, których głos czy opinia pozwalają odkrywać subiektywne prawdy na tle oficjalnych dyskursów, które są osobistymi opowieściami i refleksjami dzieci o ich świecie znaczeń i symboli na tle eksperymentów dnia codziennego, reakcji i wypadkowych relacji z rówieśnikami czy dorosłymi – ze światem i jego pięknymi krajobrazami, ale i pęknięciami. Bo dzieciństwo to pejzaż, ale i witraż bolesny (szerzej zob. Jarosz, 2010).

W Polsce badania nad dzieckiem i dzieciństwa są realizowane w niemal wszystkich katedrach czy zakładach pedagogiki wczesnoszkolnej.

Z pewnością publikacji i autorów, którzy mogliby być utożsamieni lub wyraźnie sami utożsamiają się z badaniami nad dzieciństwem rozumianymi w kryteriach opisanej formacji badawczej, jest w Polsce wielu. Liczne publikacje mają cechy studiów nad dzieciństwem ze względu na założenia ontologiczne i epistemologiczne lub metodologiczne, na których zostały osadzone. Jako wybrane przykłady wskazać można na opracowania Barbary Smolińskiej-Theiss, Wiesława Theissa, Bogusława Śliwerskiego (z jego *Pedagogiką dziecka*), prace Doroty Klus-Stańskiej, Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, Urszuli Markowskiej-Manisty, Katarzyny Segiet, prace zbiorowe pod redakcją Hanny Krauze-Sikorskiej i Michała Klichowskiego czy wreszcie opracowania piszącej te słowa (Jarosz, 2017, s. 76).

Wieloaspektowość dyskursu badawczego

Wendy Stainton Rogers (2008) szkicuje naukową refleksję wokół konstrukcji troski o dziecko w promowaniu lepszego dzieciństwa. Tok jej wywodu i rozumowanie spajają fakty, tak by z mgły naukowego dociekania wyłonić klarowną prawidłowość – sekwencję prawideł ewolucyjnego zachodzenia zjawisk wraz z pojawiającymi się dyskursami nurtów o dziecięcych (a) potrzebach, (b) prawach oraz (c) jakości życia. Triada ta ma swoją temporalną rozległość i wspólny mianownik, którym jest dziecko, ale i dzieciństwo także – w różnych horyzontalnych konfiguracjach i ekspozycjach badawczych – oraz zmienną konfigurację i nasilenie akcentów poznawczych. To trzyaspektowe ujęcie wydaje się przydatne, by omówić kalejdoskopową zmienność i ontologiczną

poprawność wszystkich dyskursów, ale i każdego z nich z osobna, bo każdy na swój sposób był (i jest) ważny. Warto uporządkować różne spojrzenia i głosy, by tak włączyć się w dyskurs o potrzebach dziecka (z jego kanonicznym – psychologicznym – tłem), jego prawach stanowionych przez światowe gremia oraz jakości życia dzieci, które stają się ekspertami na każdym etapie procesu badawczego.

Stosownie wydaje się w tym miejscu pytanie o to, jak ewolucja ujęć dzieciństwa i dyskursu z nim związanego przekłada się na narrację badawczą i jakie to generuje perspektywy problemowe – zakres badań i zakres pytań badawczych. Słuszne jest więc postawienie pytań badawczych dotyczących potrzeb, praw i jakości życia dziecka, dotyczących dyskursu tradycyjnego i „nowego” dzieciństwa. W dyskursie tradycyjnym przedmiot stanowią (stanowiły) dzieci jako ofiary braku zaspokojenia potrzeb czy nieodpowiednich warunków bytowania albo też rozmaitych zagrożeń lub analiza tego, jak problemy społeczne dotyczą dzieci i jakie powodują konsekwencje. W dyskursie „nowego” dzieciństwa natomiast kluczowa jest perspektywa subiektywna, czyli ustalenie, jak dzieci odbierają swoją sytuację oraz problemy, z jakimi się stykają. Kluczowe jest ukazywanie doświadczeń dzieci. W przypadku obu perspektyw proponowane jest stawianie odrębnych pytań badawczych. I tak badacz patrzący z perspektywy tradycyjnej będzie chciał poznać: (a) problemy, jakie stwarzają dzieci, (b) ograniczenia i słabości dzieci, (c) czynniki ryzyka wystąpienia negatywnych konsekwencji rozwojowych, (d) sposoby eliminowania zagrożeń, (e) potrzeby dzieci i sposoby ich zaspokajania, (f) metody socjalizacji dzieci w ramach norm porządku społecznego i obowiązujących modeli, (g) sposoby oddziaływania na dzieci, by naprawiać ich funkcjonowanie. Pytania badacza z nurtu „nowego” dzieciństwa będą miały przykładowo następujący charakter: (a) jak doświadczać dzieci, (b) jakie mają kompetencje do działania, tworzenia i decydowania, (c) co można zrobić dla ochrony czy rozwijania potencjałów dzieci, (d) jakie warunki są optymalne w określonym kontekście środowiskowym i jak je zrealizować, (e) jaka jest jakość życia dzieci i jak ją poprawiać, (f) jak respektowane są prawa dzieci i jak dzieci są społecznie dyskryminowane, (g) jak rozwijać partycypację społeczną i polityczną dzieci i co w tym zakresie stanowi przeszkodę, (h) jak wspierać podmiotowość dzieci i wyzwalać w nich potencjały społeczne i osobiste (Jarosz, 2017).

W „nowym” dyskursie dzieciństwa do tradycyjnie używanych określeń ustabilizowanych w dyskursach – prawa dziecka, jego dobrostan lub ochrona, aktor społeczny i konstruktywizm, konstrukt, badania nad dzieciństwem – dołączają kolejne, coraz powszechniejsze i zyskujące status niezbędnych. Naukowcy dokonali nawet zestawienia, proponując swoisty ich słownik (Jarosz, 2017, s. 71). Wśród nich są choćby takie: relatywizm, relatywizm kulturowy, różnorodność, płeć, status mniejszościowy, dyskryminacja, reprodukcja interpretatywna, przyjazne dzieciom (*child friendly*), partycypacja dzieci (*children's participation*), obywatelstwo dzieci (*children's citizenship*),

głos dzieci (*children's voice*), rozwijające się kompetencje, kultury dziecięce/rówieśnicze (*children's peer/cultures*), przestrzenie dziecięce (*children's spacer*), decydowanie, podatność na krzywdę, opór wobec negatywnych wpływów, badania skoncentrowane na dziecku (*child focused research*), badania wspólne z dziećmi (*research with children*) czy dzieci badacze (*children as researchers*) (Jarosz, 2017, s. 71).

Badania nad dzieciństwem charakteryzuje wielodyscyplinarność i różnorodność perspektyw czy ujęć. Etapy rozwoju dziecka naukowo ważne to już tło dla nowych paradygmatów. Dla badaczy dzieciństwo jest kategorią społeczną i kulturową, a działania naukowe wedle etapów rozwoju dziecka to jedynie ważny suplement do holistycznego podejścia. Stąd badacze zajmujący się dzieciństwem są otwarci na przedstawicieli innych dyscyplin, wszak konwergencja perspektyw, inne ujęcia, nowe obszary naukowych penetracji, stanowiska metodologiczne czy teoretyczne inspirują; są katalizatorem postępu.

Podczas lektury czasopism czy opracowań o statusie kompendialnym nietrudno się przekonać, iż badania dotyczące dzieciństwa to pejzaż niezwykle barwny z charakterystyczną dla tej metafory regularnością w przeplataniu się barw – wieloaspektowością tematyczną dyskursu obfitującego w wieloaspektowość ujęć oraz prezentacji z pracowni badawczych. Przekonanie o tym daje choćby wyrzykowy przegląd pojawiających się nurtów tematycznych. Niezwykle istotne wydają się wątki z zakresu współczesnej cywilizacji, rozpędzonej w rozwijaniu technologii. Ważne są tematy związane z metodologią badań nad dzieciństwem czy ich historią, ale istotne są też badania relacji międzygeneracyjnych czy specyficznych warunków, w jakich dane jest egzystować dzieciom, i tego, jak się w nich rozwijają. Kluczowa dla głównego nurtu rozważań zawartych w tej książce wydaje się tematyka codzienności dziecięcej. I tu pojawiają się istotne pytania będące w kręgu zainteresowań badaczy bądź w węższym lub szerszym zakresie realizowane w postaci badań. Dociekania badaczy oscylują wokół – zgodnie z nakazem „nowego” nurtu badań nad dzieciństwem: z pytaniami kierowanymi do dzieci – obecności dzieci w świecie digitalnym i w rzeczywistości zapośredniczonej online, partycypacji społecznej dzieci czy społecznego zróżnicowania jakości dzieciństwa w społeczeństwie – według typu środowiska lokalnego (podwórka) choćby. W zakresie codzienności dziecka pojawiają się pytania o kwestie codziennych aktywności dzieci, czasu wolnego, zabaw, kultur dziecięcych, przyjaźni dziecięcych czy zachowań zdrowotnych i jakości życia codziennego. Wybrane wedle subiektywnego klucza zakresy to również kategorie, które dominują w moich zainteresowaniach – analiza porównawcza tradycyjnych i nowych przestrzeni i miejsc dziecięcej zabawy, podwórek i „sieciowych podwórek”, placów zabaw i „wirtualnych placów zabaw”. Tego, co nowe w aspekcie potrzeb dzieci, i artykułowanych przez nie obrazów znaczeń. Oczywiście w zgodzie z nurtem i prawidłami pejzażu horyzontalnego „nowego” dzieciństwa – takiego, bo ładunek znaczeniowy, jaki niosą słowa „nowe”

i „horyzontalne”, zapewnia zmianę, poprawę jakości życia dzieci, a także sprzyja temu, by dzieciństwo realizowało się jako synonim szczęścia.

Zmiany technologii wpłynęły na obraz dzieciństwa. Ale jak? To akurat można ustalić. Tego jednak, jakie będą skutki i dalsze konsekwencje, niełatwo dowieść. Można stawiać o to pytania i sprawdzać zakładane scenariusze jako hipotezy, a na pewno badać – i to z udziałem dzieci jako aktywnych uczestników procesu badawczego.

Partycypacja dzieci w badaniach i w rozważaniu różnych problemów dotyczących dzieciństwa staje się swoistą normą na różnych naukowych i naukowo-politycznych wydarzeniach dotyczących problemów dzieci. Analiza dyskursu pokazuje też, że partycypacja badawcza dzieci zaczyna przenikać wszystkie pola badawcze, stając się paradygmatem eksploracji większości tematów (Jarosz, 2017, s. 74).

To ważny aspekt praktyczny – tak pozyskana wiedza jest najbliższa dziecięcej rzeczywistości i pozwala trafniej kreślić prawdziwy obraz dzieciństwa. Jest też niezwykle ważnym kontekstem normy etycznej słuchania głosu dzieci.

Różna może być tematyka badań dotyczących dziecka i dzieciństwa. Mogą wiązać się zarówno z wybranymi sytuacjami, jak i z konkretnymi dziećmi czy środowiskami (przestrzeniami podwórka), w których zachodzą interesujące (badacza) sytuacje. Różnicować się też może sam charakter badań – przedmiotowy, podmiotowo-przedmiotowy, ilościowy, jakościowy oraz łączony (triangulacja). Istotne, by przy konceptualizacji przewidzieć, jakie badania zastosować, by uzyskać spodziewaną jakość wyników, by odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze czy postawione hipotezy (Brażel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 30). Uzyskane w ten sposób obrazy czy toposy pozwalają określić rodzaje dzieciństwa, jego tożsamość, nazwać je. Warunkowanie w przypadku podwórka to wypadkowa kilku elementów – sytuacji rodzinnej dziecka, jej statusu czy tego, co wiąże się ze szkołą, a także samym środowiskiem, w którym realizuje się dziecięca codzienność podwórkowa – dzieciństwo to wszak polikategoria pedagogiki społecznej (Brażel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 35).

Analizując przemiany i kształtowanie się fundamentów pod współczesne postrzeganie badań dzieciństwa, ich profilu przedmiotowego, dyskursu i specyfikacji badań, należy sięgnąć do lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to zanegowano niepodważalne – wydawałoby się – podejście psychologiczne, trzymające się statusu prawideł rozwojowych i dzieciństwa jako okresu terminowania do dorosłości, czy socjologiczne, uznające, że dzieci uczą się, jak być członkami społeczeństwa. Imperatyw biologicznego rozwoju musiał zmierzyć się ze spojrzeniem na dziecko żyjące w kontekstach środowiskowych i kulturowych, gdzie charakter dzieciństwa nie jest jednorodny i nie zasada się na prawidłach modelowych Jeana Piageta czy Lawrence’a Kohlberga, bo są różne odmiany dzieciństwa. Nie można już było odrzucać koncepcji konstruowanej

przez pryzmat kulturowo-społeczny z niezwykle atrakcyjnym w tym kontekście modelem ekologicznym Bronfenbrennera – oferującym rozmaite czynniki, w którym mnogość środowisk oddziałuje na różnych poziomach. Narracja w badaniach dzieciństwa nie mogła już być jednoznaczna – w kontekstach wiedzy uzyskiwanej i konstruowanej przez dorosłych. Stała się bliska „to zależy”, co upowszechniła relatywizacja przy określaniu tez i prawidłowości związanych z dzieciństwem (Jarosz, 2017, s. 60). Nikt już nie bronił stanowiska, że wszystko można przewidzieć i ukształtować. Ujęcie biologiczne czy kognitywno-rozwojowe oraz socjalizacyjne stało się w badaniach nad dzieciństwem przeszłością i etapem zamkniętym.

Pod koniec ubiegłego wieku James i Prout (1997) zestawili zasady traktowania dzieciństwa i dzieci w kontekście ujęć badawczych. Według nich: (a) dzieciństwo jest rozumiane jako konstrukt społeczny, (b) jest traktowane jako zmiana analizy społecznej, (c) relacje, w jakich pozostają dzieci i dziecięce kultury, wymagają odrębnych badań, prowadzonych wedle zasad wyznaczonych przez specyfikę tych zagadnień, (d) dzieci powinny być postrzegane jako aktywne podmioty społeczne, (e) etnografia to użyteczna metoda dla badań dzieciństwa, (f) badanie dzieciństwa implikuje zaangażowanie w proces rekonstruowania społecznego rozumienia dzieciństwa. Nauka tezy te uznawała za kanon, o czym świadczą liczne cytowania i odniesienia (zob. Kehily, 2008, s. 24) również autorów polskich (np. Garbula, Kowalik-Olubińska 2012; Jarosz, 2017; Smolińska-Theiss, 2010).

Wydaje się jednak, że znaczącym okresem przełomowym dla badań nad dzieciństwem było „stulecie dziecka”. Światowy Szczyt Dziecka, wielkie konferencje naukowe stanowiły okazję do podsumowania różnych działań i badań związanych z tą tematyką. Wówczas ukazało się kanoniczne dzieło *Stulecie dziecka* (Key, 1928), ale i *Historia dzieciństwa* (Ariès, 2010), która z trudem i wielkim opóźnieniem przebiła się na rynek w Polsce. Oba dzieła – obok mniej lub bardziej spektakularnych zdarzeń i rozpoznaw naukowych – dopełniały treścią i mocą argumentów zjawisko, które z siłą śnieżnej kuli mogło ewoluować ku przejściom i zmianie.

Omówienia rozwoju badań nie daje się zwykle osadzić w konkretnych ramach czasowych. Wyznaczanie cezury czasowej jest kłopotliwe ze względu na charakter zmiany i jej temporalnego uwarunkowania – klarowania się i dojrzewania idei, nurtu, prądu. Stąd zmianom i towarzyszącym im przejściom najsensowniej jest nadawać znaczenie poprzez nazwę. Jeden z tak prowadzonych wywodów omawia sprawy dziecka i dzieciństwa wedle trzech podejść – poprzedzonych i zakończonym pytaniem (raczej natury retorycznej) o to, czy w ogóle potrzebne są nam studia nad rozwojem badań o dziecku i dzieciństwie oraz o to, co z nimi będzie w przyszłości. A zatem po pierwsze: podejście, w ramach którego dziecko jest gwiazdą i nadzieją, po drugie: dziecko wyemancypowane oraz dziecko podmiot, po trzecie: zróżnicowane dzieciństwo, dziecko obywatel (Smolińska-Theiss, 2010, s. 14–16).

Interesująca jest w tym kontekście klasyfikacja podstaw badań i przyjętych założeń sprecyzowana przez Jensa Quortrupa (1993), w ramach której (a) dzieciństwo jest kategorią społeczną, (b) dzieciństwo jest ważnym czynnikiem rozwijającym analizy społeczne, (c) rozmaite relacje i światy społeczne dziecka są specyficzne, co wymaga stosownej metodologii, a (d) dzieci aktywnie i ze zrozumieniem budują swoje biografie. Przywołany autor wymienia też paradygmaty trwale już osadzone – wraz z sugerowanymi typami badań – w społecznej praktyce badawczej związanej z dzieciństwem: (a) badania porównawcze, (b) badania nad biografią i socjalizacją dziecka i dorosłego, a także (c) diagnozy, raporty oraz lokalne i międzynarodowe opracowania pokazujące obraz dziecka w kontekście sytuacji socjalnej, warunków życia i zmian prawnych.

I tak badania porównawcze przynoszą wiedzę o dzieciństwie przebiegającym w rozmaitych perspektywach czasowych i przestrzennych oraz koncentrują się na historii dzieciństwa a także analizach etnograficznych z punktu widzenia wychowania dziecka w odmiennych kulturach czy cywilizacjach. Badania nad biografią i socjalizacją szczególnie przykuwają uwagę, a to ze względu na swoje konotacje teoretyczne – przydatne przy prowadzeniu wykładu w tym opracowaniu. Poprawność prowadzenia naukowych rozważań w tym nurcie pozwala korzystać z przenikających się doświadczeń dzieciństwa i dorosłości – również elementów socjologii dzieciństwa i oświaty dorosłych, po to choćby, by analizować związki pomiędzy biografią szkolną a przyszłymi rolami społecznymi i zawodem. Można tu wychwycić użyteczną paralelę. Tego typu ujęcie prowokuje, by poprzez analogię dokonać analizy powiązań między biografią z dzieciństwa podwórkowego – dzieciństwo podwórkowe definiują Józefa Bągiel, Bożena Matyjas i Katarzyna Segiet (2019), wymieniając i klasyfikując rodzaje dzieciństw – a obecną pozycją społeczną czy zawodową lub rodzinną. Mało tego, ta perspektywa badawcza wydaje się niezwykle użyteczna, kiedy zostanie wzbogacona przez teorie korespondujące z ekologicznym rozwojem dziecka – modelem Bronfenbrennera, który jest tak uniwersalny, że znajduje uznanie badaczy różnych aspektów dzieciństwa: „Przenikają się w nim i wzajemnie uzupełniają oddziaływania różnych systemów – rodziny, szkoły, instytucji lokalnych i ponadlokalnych, z kulturą, religią i polityką włącznie” (Smolińska-Theiss, 2010, s. 22). Słowem, pokazuje socjalizację dziecka holistycznie (szerzej zob. Śliwerski, 2020a). Rozbudowując perspektywę biograficzną, można próbować łączyć analizy ekologiczne z socjalizującymi po to, by szukać faz, etapów bądź szczególnych doświadczeń społecznych czy edukacyjnych w dzieciństwie, które będą wykorzystywane w projektowaniu życia i zmaganiu się z jego trudnościami.

Jak pomagają dzieciom według modelu wypracowanego na podstawie badań? Takich odpowiedzi szukają politycy socjalni, pracownicy socjalni czy pedagodzy, prowadząc badania polegające na szukaniu wskaźników sytuujących pozycję socjalną dziecka. W zakresach od lokalnego do międzynarodowego. To kolejny typ badań dzieciństwa,

do którego należy dodać perspektywę związaną z pedagogiką i badaniami z tej dziedziny interpretującymi rozumienie wychowania. I tu z pomocą przychodzi Śliwerski (2007, s. 102–110) podający trzy koncepcje wyłuskane z przestrzeni pomiędzy koncepcją dziecka a zadaniami wychowania: (a) model deficytów – czego dziecku brakuje, co ma i czego oczekuje, (b) model równości czy partnerstwa w dialogu – dziecka z dorosłym, (c) model dziecka autonomicznego – samowychowanie, samorealizacja.

A co szczególnego zwraca uwagę pedagogów społecznych? Przede wszystkim analiza krytyczna nierówności i zróżnicowań społecznych, ale też pytanie o indywidualne strategie rozwiązywania problemów, na które trafia dziecko. Istotne jest – przy zachowaniu podmiotowości dziecka – jego aktywizowanie, tak jak i dorosłych, do stawiania czoła trudnościom oraz pokonywania tych trudności (Smolińska-Theiss, 2010, s. 22–23). By poprawiać jakość życia choćby.

Są wszak dzieci różne: zdolne i głodne, żyjące pod kloszem i prostytuujące się – stąd różne dzieciństwa, przebiegające w rozmaitych przestrzeniach i odmiennej codzienności. Ponowoczesność to ciągłe zmiany, które implikują wymóg elastyczności w doskonaleniu i ulepszaniu badań dzieciństwa. Sztuką jest nie pobłądzić w labiryncie zawiłości strategii, ale też jest to znakomita okazja, by rozsmakować się w mozaice możliwości. Choćby w sytuacji, kiedy stawiane tezy, które jeszcze nie tak dawno były przemyśleniami i przewidywaniami, stają się kanonami. A jakie są te kanony badań?

Po pierwsze: współczesne badania kierują zainteresowania na grupę społeczną, mniejszości – każda żyje w innych warunkach, różnie buduje codzienność i kreuje perspektywę życiową; nie można już rozpatrywać dzieci en bloc; nie ma abstrakcyjnych dzieci. To nawiązanie do europejskich programów pozytywnego rodzicielstwa.

Po drugie: dzieci są nośnikami zmiany społecznej, a dzieciństwo traci swój mitologiczny urok (skończyło się terminowanie do dorosłości); dzieci na równi z dorosłymi są aktywne w społeczeństwie, ponosząc wszelkie tego konsekwencje, są odpowiedzialne za swoje własne wybory. Tu skupiają się najważniejsze cechy współczesnego dzieciństwa. Widać autonomię dzieci, ich projekty, plany składające się na różne wizje przyszłości indywidualnej i zbiorowej. Dziecko buduje swoją biografię i w efekcie wnosi indywidualny i zbiorowy wkład w zmianę społeczną.

Po trzecie: inny jest czas i przestrzeń dzieciństwa, bo dziecko wkroczyło w przestrzeń publiczną – choć na szczęście jeszcze tkwi w domu rodzinnym i objęciach matki. Badania mają sprawdzić, jak funkcjonuje współczesne dziecko (także na podwórkach), będąc już osobą traktowaną jak dorosła – prawie dorosły konsument, prawie dorosły obywatel.

Po czwarte: współczesne dzieciństwo przesuwają się z obszaru rodziny w stronę szkoły, która kultywuje tradycyjny charakter dzieciństwa. Staje się jego fundamentem

tak jak rodzina, bo podobnie pielęgnuje dzieciństwo i wymusza zachowania na miarę dziecka.

Po piąte: globalne dziecko ma nieograniczone możliwości, a jego świat składa się w części z wyprodukowanych abstrakcji. Mimo to, a może właśnie dlatego, w świecie nowych mediów i wizualnych przekazów badacz musi lokować dziecko temporalnie, widzieć, jak żyje realnie w określonej kulturze i w określonym czasie, uwarunkowanym różnościami – wspomnianą konsumpcją choćby.

Po szóste: zmienił się czas biograficzny dziecka – choćby wyznaczony i obowiązujący wiek społeczny określany na 9–11 lat; dzieciństwo wedle etapów rozwojowych i kategorii psychologicznych to daleka przeszłość.

Po siódme: zwraca się uwagę na dzieciństwo okresu płodowego czy wczesnych miesięcy życia, ale też na etap późnego dzieciństwa na granicy z dorosłością (Smolińska-Theiss, 2010, s. 24–25).

Badania to przejaw zainteresowania sprawami dziecka. Ważne więc, w jakich kierunkach zmierzają, czego dotyczą, jakie są badawcze wektory zainteresowań oraz perspektywy – ontologiczna, epistemologiczna czy metodologiczna z uwzględnieniem współczesnej tożsamości badań oraz poprzedzaniem rozważaniami nad ich początkami i rozwojem (Jarosz, 2017). Konstruowanie obrazu dzieciństwa z perspektywy psychologicznej i socjokulturowej, ale też „nowego” nurtu – jako badanie dotyczące już nie dzieciństwa jako struktury jednorodnej, ale dzieciństw jako konglomeratu podejść i to z punktu patrzenia i widzenia samych dzieci – warunkuje poprawność naukowych działań w naukach społecznych, a w badaniach dzieciństwa stanowi kanon. Ale, co istotne, bez grzechu zaniechania w postaci ustalania prawdy w drodze badań z wykorzystaniem choćby sondażu diagnostycznego, gdzie o kwestie dzieciństwa i dzieci pytani są dorośli.

Od roku 1896, kiedy powstało Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi, założone przez Anielę Szycównę i jej zespół (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 11), zmieniała się optyka postrzegania badań nad dzieciństwem. Badacze dzieciństwa już dawno zaniechali podziałów dzieciństwa ze względu na etapy i włączania w tradycyjne okresy rozwojowe rodem z psychologii rozwojowej. Dzieciństwo stanowi pewną miarę teoretyczną, w której jest ono perspektywą do opisywania i wyjaśniania. By jednak wzbogacać ramy o treści w takim oglądzie, dzieciństwo wymaga uwzględnienia dodatkowych kategorii, już nie wyjaśniających. Będą to z pewnością współczesność, globalizacja i konstytuujący ją świat wirtualny z akcentem na ponowoczesność, ale i perspektywa habitusu rodziny z wzajemną interioryzacją: rodzice – dziecko w społecznie cyfrowym świecie. Rodziny, oferującej specyficzne warunki i możliwość socjalizacji, co w efekcie buduje inny typ dzieciństwa (Smolińska-Theiss, 2014a, s. 64). Uzasadnione więc będzie tu pobieżne choć nakreślenie istotnych kwestii rozwoju dziecka korespondujących z perspektywą psychologiczną.

Perspektywa psychologii rozwojowej

Monografia *Die Seele des Kindes* [Dusza dziecka], w której Wilhelm Thierry Preyer opublikował wyniki własnej obserwacji syna, powstała w 1882 roku. Pięć lat później podobne obserwacje również trzyletniego syna przeprowadził Dietrich Tiedemann. Szczegóły ich dokonań opisał Ernest R. Hilgard (1987). Choć były to badania potrzebne, to dotyczyły jedynie początkowej fazy rozwoju dziecka. Całościowe ujęcie rozwoju jako procesu życiowego (*life-span development*) to zasługa niemieckiej badaczki Charlotte Bühler, której praca *Der menschliche Lebenslauf als Psychologisches Problem* (1933) była pierwszą znaczącą dla psychologii rozwojowej. To pomnikowe dzieło w polskim przekładzie Edwarda Cichego i Józefa Jarosza ukazało się dopiero ponad pół wieku później pod tytułem *Bieg życia ludzkiego* (Bühler, 1999). W Polsce autorka została jednak zauważona, o czym świadczy tłumaczenie jej książki z roku 1927 *Dzieciństwo i młodość* (Bühler, 1933). „Stosując metodę analizy danych pochodzących z pamiętników, opisała pojawiającą się w okresie adolescencji tendencję do poszukiwania odpowiedzi na pytania tożsamościowe: «Co jest celem mojego życia?», «Kim jestem?»” (Piotrowski, 2016a, s. 11). Znaczący w biografii naukowej Bühler jest też fakt, że razem z Carlem R. Rogersiem i Abrahamem H. Maslowem opracowała podstawy psychologii humanistycznej, kiedy w roku 1938 z Niemiec przeniosiła się do USA¹.

Od lat siedemdziesiątych minionego wieku mówi się o społecznej psychologii rozwoju człowieka (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 30). Od tego czasu psychologia nie jest zgodna co do liczby stadiów czy przedziałów wieku – zwłaszcza porównując od adolescencji, bo dorosłość i jej podziały wyznaczone są przez dominanty rozwojowe cechujące się plastycznością i wielokierunkowością, stanowiące granice – jakbyśmy to określili przymiotnikowo – płynne i nieostre. Osiągnięcia i procesy rozwojowe kolejnych odcinków życia człowieka jako specyficzne całości zasadzają się na periodyzacji i stadialnej perspektywie oglądu rozwoju człowieka od okresu prenatalnego, poprzez wczesne, średnie oraz późne dzieciństwo i okres adolescencji, po okres dorosłości i wieku starzenia (55–60 lat i więcej). Periodyzacja rozwoju człowieka jako ramy proponowane przez psychologów rozwojowych jest jednak niezbędna w narracji badawczej czy analizie społecznej, ale i przydatna w codziennej praktyce pedagogicznej (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 15).

Z wielości ujęć tego zagadnienia przywołam subiektywnie wybrane (inne pojawiają się w kolejnych rozdziałach książki). Z racji zainteresowania dzieciństwem – realizującym się w zabawie i na podwórku: w kontaktach z przedmiotem zabawy, ale i w relacjach z innymi – przydatna wydaje się klasyfikacja podana przez Barbarę

¹ Więcej o autorce na niemieckojęzycznej stronie: https://de.wikipedia.org/wiki/Charlotte_B%C3%BChler

Harwas-Napierała i Janusza Trempała w *Psychologii rozwoju człowieka* (2005) i jej części poświęconej charakterystyce okresów życia człowieka. Klasyfikacja umowna, jak zastrzegają sami autorzy, ale w miarę możliwie komplementarna, bo uwzględniająca opinie wielu badaczy. Mając na uwadze komplementarny ogląd rozwoju człowieka jako aksjomat perspektywy pedagoga, akcentują te cztery okresy w rozwoju życia dziecka, by poprzez zabawę – jej rolę i znaczenie psychospołeczne, ale i przestrzenie oraz miejsca zabawy, dostrzec kształtowanie osobowości w dziejących się relacjach, reakcjach i eksperymentach. Po pierwsze, biorę pod uwagę okres wczesnego dzieciństwa i podokres wieku poniemowlęcego – od drugiego do trzeciego roku życia; po drugie, okres średniego dzieciństwa i wieku przedszkolnego – od czwartego do szóstego roku życia; po trzecie, okres późnego dzieciństwa i młodszego wieku szkolnego – od siódmego do 10.–12. roku życia; po czwarte, okres całej adolescencji i podokres wczesnej adolescencji jako wiek dorastania – od 10.–12. do 15. roku życia z uwzględnieniem jednak podokresu późnej adolescencji i wieku młodzieńczego – od 16. roku życia do 20–23 lat (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 15).

Przebieg życia to nieustanne konflikty nazywane też kryzysami, o czym pisze Lew Wygotski w związku z procesem ulegania naciskom tak biologicznym, społecznym, jak psychicznym. Kryzysy okresu dzieciństwa i dorastania to według Wygotskiego: (a) kryzys narodzin, (b) pierwszego roku życia, (c) trzeciego roku życia, (d) szóstego, siódmego roku życia, (e) dwunastego, trzynastego roku życia (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 81). Pobudzenie rozbieżnościami, napięciami, jakie zachodzą i przeplatają się pomiędzy tymi rodzajami nacisków, można by odnieść do Arystotelesowskiej triady *psyche – soma – polis*, ale i do składowych osobowości określanych jako *id*, *ego*, i *superego* (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 80–81). Anna Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska w *Psychologii rozwojowej* (2016), czerpiąc inspiracje od Lwa Wygotskiego, proponują refleksyjne podejście do funkcjonowania człowieka i z perspektywy całego życia. Wyłaniają przy tym cztery etapy rozwoju, nazywając je erami, które to określenie zapożyczają od Daniela J. Levinsona (1986). I tak: I era – obejmuje okres rozwoju prenatalnego i sięga do końca pierwszego roku życia dziecka; II era – trwa od pierwszego roku do około 10.–12. roku życia; III era – zaczyna się po ukończeniu 10.–12. roku i sięga wieku dorastania, czyli 20.–25. roku życia; IV era – to już dorosłość od 20.–25. roku życia po jego kres (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 88–96). Istotny z punktu widzenia kierunku podejmowanej tu narracji jest okres II ery, gdzie rozwój determinują różne środowiska społeczne i kontakty dzieci z dorosłymi oraz osobami innymi, w układach naturalnych oraz instytucjonalnych, z gromadzeniem doświadczeń w wyniku toczących się czy wywołanych relacji oraz eksperymentowania. Stanowi to podstawę przekształceń psychicznych pod koniec okresu dzieciństwa (10.–12. rok życia) oraz w całym okresie dorastania (do 20–25 lat) w III erze (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 88–96). I tak na różnych etapach

życia inne są osoby znaczące oraz inne środowisko jako czynniki rozwoju. II era to między innymi najbliższa rodzina, ale i rówieśnicy z przedszkola, podwórka, ogrodu, parku, placu zabaw, szkoły czy organizacji. III era zaś to rówieśnicy i przyjaciele, sympatie, idole, autorytety, rodzice, nauczyciele, a środowisko to dom, szkoła, uczelnia, grupy formalne i nieformalne, organizacje, instytucje życia publicznego.

Autorki proponują też uszczegółowiony podział faz życia (powiązany z wiekiem): niemowlęstwo (do pierwszego roku życia), dzieciństwo (dwa–trzy lata), wiek zabawy (cztery–pieć lat), wiek szkolny (6–12), wczesna i późna adolescencja (12–18/22), wczesna dorosłość (23–34), środkowa dorosłość (35–60), późna dorosłość (od 61) (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 83–85). W każdej z faz zachodzą

(...) trzy rodzaje procesów: wzrastania biologicznego, wymiany społecznej i dopasowania się oraz psychologicznego dojrzewania czy psychicznej integracji, pozostające w dynamicznych wzajemnych związkach. Zmiana – zarówno pozytywna, jak i negatywna – w obrębie któregośkolwiek z obszarów triady pociąga za sobą zmianę pozostałych (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 82).

Według Roberta J. Havighursta (1981) całożyciowe i rozwijające się kontakty człowieka z otoczeniem to zbiór sprawności (*skills*), które wiążą się z zadaniem rozwojowym. Istotne jest, by kolejno następujące przemiany (sprawność motoryczna, poznawcza, emocjonalna i społeczna) zostały podjęte i zrealizowane, bo od jakości i przebiegu wykonywanego zadania zależy to, jak dziecko poradzi sobie na kolejnym etapie (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 82). Podobnie jak Havighurst, tak Barbara Newman i Philip Newman (1984) wyodrębniają obszary zmian w kolejnych etapach rozwoju człowieka, które zestawione z fazami życia człowieka i powiązane ze stadialną koncepcją rozwoju psychospołecznego człowieka Erika Eriksona (1997) dają bardzo klarowny obraz.

Charakterystyczne dla wieku zabawy jest pojawienie się zabawy grupowej, gier grupowych łączących fantazję z kooperacją, ale i opanowanie sprawności fizycznych koniecznych do rozwoju zabaw i gier, a także, co ważne, uczenie się obcowania z rówieśnikami. W wieku szkolnym dominuje już zabawa zespołowa i indywidualne podporządkowanie celom grupy i naciskom ze strony grupy; poznanie zasady podziału pracy oraz współpracy i rywalizacji przy jednoczesnym doświadczaniu różnych punktów widzenia; kształtowanie wrażliwości na normy społeczne; doświadczanie bliskich relacji przyjaźni z rówieśnikami tej samej płci; pojawienie się samoświadomości, poczucia samoskuteczności; kształtowanie wewnętrznych kryteriów własnej oceny, ale i rozwijanie postaw wobec grupy i instytucji. We wczesnej i późnej adolescencji charakterystyczne jest uczestniczenie dorastających w grupach różnopłciowych i o różnej specyfice; następuje też rozwój emocjonalny, co oznacza zdobywanie umiejętności

kontrolowania emocji; zwiększa się autonomia w stosunku do rodziców jako efekt dążenia do niezależności emocjonalnej, ale i otwartość do nawiązywania nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obu płci; widoczna staje się akceptacja i wykorzystywanie własnej fizyczności (pożądanie) oraz rozwijanie intelektu czy niezbędnych pojęć kompetencji obywatelskich (zachowanie społecznie odpowiednie).

Interesująca jest koncepcja własnego JA Gordona W. Allporta (1961), który posługując się określeniem *proprium*, eksponuje unikatowość, niepowtarzalność czy wyjątkowość każdego człowieka. Allport, nazywany „psychologiem ego”, sam ostrożnie odpowiadał na postawione przez siebie pytanie o to, czy pojęcie JA jest niezbędne. Proponował, żeby wszystkie funkcje JA czy ego (dążenia priorytaryjne, ale i poczucie cielesnego JA i własnej tożsamości oraz osobowości, szacunek do samego siebie, zasięg JA, racjonalne myślenie, obraz samego siebie, styl poznawczy i funkcje poznawania) nazwać priorytaryjnymi funkcjami osobowości. Poczucie własnej osobowości (*selfhood*) w rozwoju *proprium* Allport rozważał w siedmiu aspektach.

W ciągu pierwszych trzech lat życia pojawiają się trzy spośród tych aspektów: poczucie cielesnego ja, poczucie ciągłości własnej tożsamości oraz szacunek dla samego siebie, czyli duma. Między czwartym a szóstym rokiem życia pojawiają się dwa dalsze aspekty: zasięg swego ja oraz obraz samego siebie. Gdzieś między szóstym a dwunastym rokiem życia dziecko uświadamia sobie, że może radzić sobie ze swymi problemami dzięki rozumowaniu i myśleniu. W okresie dorastania pojawiają się zamiary, długoterminowe plany i odległe cele. Noszą one nazwę dążeń priorytaryjnych (*proprie strivings*) (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 414–415).

Reasumując, warto przytoczyć owe siedem faz, by w szczególności poznać nie tylko ich nazwy, ale i opis.

- 1) Faza „cielesnego ja” – od 15. miesiąca życia człowiek zaczyna rozpoznawać siebie na tle świata, który go otacza; ma samoświadomość odrębności swoich części ciała.
- 2) Faza poczucia tożsamości – o świadomości odrębności świadczy rozpoznawanie swojego wizerunku w lustrze, uczenie się swojego imienia jako symbolu własnej egzystencji.
- 3) Faza samooceny – dziecko uczy się i widzi efekt swojej aktywności; to powód do satysfakcji i dowód na budowanie samooceny, która kształtuje się poprzez działania eksploracyjne: manipulację przedmiotami, przez poszukiwanie i rozumienie własnej autonomii.
- 4) Faza samoświadomości własnej przestrzeni – dzieci uczą się i poszerzają swoją świadomość o obecność innych ludzi, obiektów w otoczeniu oraz przekonania, że coś należy do nich. Proces ten zaczyna się około 4. roku życia. To podstawa do umiejętnego rozszerzania własnej osobowości na wartości, normy i przekonania.

- 5) Faza wyobrażenia samego siebie lub tworzenie własnego wizerunku – różnego typu interakcje z rodzicami są podstawą poczucia moralnej odpowiedzialności oraz źródłem ustalania celów i określania własnych intencji.
- 6) Faza świadomości własnej racjonalności – w wieku szkolnym dziecko uczy się, iż może rozwiązywać różne problemy, używając logicznych i racjonalnych procesów myślowych.
- 7) Faza samozmagania – młodzież szuka odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”; to czas eksperymentów, „przymierzania masek”, okres napięć, konfliktów w kontaktach ze sobą i otoczeniem; to czas planowania i wyznaczania życiowych celów (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 415).

Okres adolescencji wykracza co prawda poza prawne sytuowanie dzieciństwa (18 lat), ale zważywszy na Eriksonowską kategorię moratorium (będzie o niej szerzej w innym rozdziale) i uwarunkowania społeczne i ekonomiczne, postęp technologiczny, ofertę edukacyjną i globalizację, periodyzacja konstytuująca rozwój i zachowania wieku dorastania ulega alokacji w dorosłość stadialną ze znacznym opóźnieniem – nawet do wczesnej dorosłości granicznie szacowanej na 35–40 lat z okresem średniej dorosłości i wiekiem średnim. Stąd w dalszych rozważaniach zauważam znaczenie dla dzieciństwa okresu adolescencji. Pomijam jedynie perspektywę fizjologiczną (zmiany w budowie i czynnościach ciała), mając za to na względzie psychologiczną (procesy emocjonalne i poznawcze, rozumienie norm moralnych), socjologiczną (adolescencja jako element kulturowy, proces dojrzewania społecznego), antropologiczną, kulturową (porównywanie znaczeń z tego okresu życia w różnych kulturach) oraz ich syntezę w postaci poszukiwania przez dorastających własnej tożsamości (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 163–164).

Okres dojrzewania dziecka to ogrom przemian – ciało staje się zdolne do reprodukcji, ale i konstruuje się charakter młodego człowieka, modyfikuje światopogląd. „Umysł młodego, dorastającego człowieka jest zasadniczo umysłem znajdującym się w moratorium, to jest w psychospołecznej fazie pomiędzy dzieciństwem a dorosłością oraz między moralnością przyswojoną przez dziecko a etyką, jaką posiada osoba dorosła” (Erikson, 1997, s. 274). W procesie trwającym całe życie

Nastolatki poszukując rozwiązania problemu „Kim jestem?”, „Jaki jest sens mojego życia?” (...) znajdują różne jakościowo rozwiązania. Są one wynikiem celowej eksploracji lub jej braku oraz podejścia bądź nie podjęcia ważnych decyzji dotyczących (...) ideologii czy wartości będących podstawą własnych decyzji (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 264–265).

Adolescentia w *Nowym słowniku pedagogicznym* (Okoń, 2007) to z łaciny młodość, okres od 18. do 21. roku życia człowieka, a nawet i dłużej, kiedy osiąga on

pełnię rozwoju cielesnego i psychicznego. Wówczas to „(...) krystalizuje się też jego osobowość, jego samoświadomość, jego zaufanie we własne siły, dzięki czemu staje się dojrzały do włączenia się w świat ludzi dorosłych” (Okoń, 2007, s. 18). To czas dojrzewania płciowego, czas między dzieciństwem a dorosłością. Okres, który nie ma ścisłej cezurzy czasowej. Nieroztropne są niuansowanie i periodyzacja, stąd badacze jedynie uzgadniają zakresy w rozwoju człowieka, stosując różnicującą ich terminologię czy ujęcie względem racjonalności dziedziny, jaką reprezentują. Stefan Baley (1931) określa wiek dojrzewania między 13. i 14. a 24. rokiem życia. Dzieli go też na fazy: przedpokwitaniową (13–14 lat), pokwitaniową (około 17 lat) i wiek młodzieńczy, czyli adolescencję (20–24 lata). Podział ten znalazł się w jego książce *Psychologia wieku dojrzewania*, która była pierwszą oryginalną pracą w języku polskim opisującą i klasyfikującą okres dorastania i adolescencji. Więcej, była też poparta badaniami własnymi autora (Baley, 1931, s. 1). Maria Żebrowska (1975) używa określenia „dorastanie” i wskazuje czas między 12. i 13. a 17. i 18. rokiem życia, co jest w krańcowej cezurze zbieżne z prawnym czasem końca dzieciństwa wyznaczonego na 18. rok życia.

Tożsamość jest bezsprzecznie podstawą funkcjonowania psychicznego człowieka. Tożsamość to sprawność w określeniu siebie, umiejętność wyboru i dokonywania zmian, a to wyznaczniki stabilności i zdolności do kreatywnego przystosowywania się do rzeczywistości. Tożsamość to poczucie odrębności i ciągłości własnego JA czy posiadania wewnętrznej treści. Zachwianie kształtowania tożsamości może negatywnie wpływać na emocjonalny dobrostan, wywoływać niepokój czy agresję albo też poczucie nierzeczywistości własnego istnienia (Jankowiak, Wojtynkiewicz, 2018, s. 171). Tożsamość i jej poszukiwanie przez dorastające dziecko to doświadczenie określane przez Eriksona jako moratorium psychologiczne – wypełniające przestrzeń między bezpiecznym dzieciństwem a autonomią w dorosłości (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 164). Nie do przecenienia jest biologiczne podejście do adolescencji, której geneza sięga początków XX wieku i pomnikowej pracy Stanleya Halla, pierwszej poświęconej adolescencji jako wyodrębnionemu okresowi w życiu człowieka. Operacjonalizację i konceptualizację tego zjawiska i dalsze kroki badawcze spowodowały ważne procesy: industrializacja przełomu XIX i XX wieku oraz gwałtowny przyrost naturalny po II wojnie światowej (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 163). Na tle zmian biologicznych i fizjologicznych pojawiają się podbudzenie emocjonalne oraz niestabilność (chwiejność) emocjonalna i ambiwalencja uczuć (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 172), ale i zmiany w zakresie czynności poznawczych warte uwagi z punktu widzenia procesów informacyjnych takich jak zdobywanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji, służące myśleniu i rozwiązywaniu problemów. „Nawiązywanie społecznych interakcji rozwija zarówno myślenie o społecznych problemach, jak i ściśle z nimi związaną zdolność do rozważań natury moralnej” (Harwas-Napierała,

Trempała, 2005, s. 175). W rozwoju społecznym istotę stanowią interakcje z rówieśnikami, ale i rodzicami, a także innymi dorosłymi. Uczucia społeczne adolescentów ogniskują się wokół tworzenia związków rówieśniczych: paczek (klik), grup, związków przyjaźni. Tworzące się poczucie wspólnoty oddziałuje na jej członków w sposób zróżnicowany; realizowane jest pragnienie zewnętrznego upodobnienia się nie tylko w ubiorze, ale i w mówieniu radykalnymi uproszczeniami, co składa się na zjawisko kultury młodzieżowej (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 176–177). Szczególną rolę związków rówieśniczych jest kształtowanie tożsamości. Grupa rówieśnicza spełnia następujące funkcje: (a) zastępuje rodzinę – członek grupy czuje się w niej bezpiecznie, bo ma określony status, (b) stabilizuje osobowość, (c) wzbudza poczucie własnej wartości – źródłem jest fakt przyjęcia do grupy, (d) określa standardy zachowania się – nowe odniesienia, formy zachowań są przygotowaniem do funkcjonowania w społeczeństwie, (e) zapewnia bezpieczeństwo wynikające z liczebności – grupa chroni przed przymusem ze strony dorosłych: „im wolno, to i mnie również”, (f) rozwija kompetencje społeczne – ćwiczenie społecznego funkcjonowania poprzez wspólne formy aktywności, (g) powoduje przyjęcie wzorów oraz ich naśladowanie – grupa bywa czasem jedynym źródłem wzorów, zwłaszcza kiedy tej funkcji nie mogą spełniać rodzice (Harwas-Napierała, Trempała, 2005, s. 177–178).

Krytyczne wydarzenia (...) które nagle i diametralnie zmieniają bieg ludzkiego życia, mogą powtórnie wywołać stan rozproszenia wymagający podjęcia wysiłku ponownego zdefiniowania siebie i poszukiwanie sensu swojego życia w nowy sposób, uwzględniający odmienną funkcjonowanie jednostki (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 273).

Nie znaczy to, że tożsamości dojrzałej, wieńczącej cały proces rozwoju, należy oczekiwać w końcowej sekwencji III ery. Proces może pojawić się i zakończyć znacznie później albo ulec rozproszeniu (powrót do etapu tożsamości matoryjnej). Opóźnienie nie bierze się z zaniedbania w otoczeniu i środowisku adolescenta, ale lepszej jakości życia w ogóle, wysokiego zwykle statusu materialnego rodziców, którzy swoją aktywność zawodową czy powodzenie osobiste wywodzą z dokonania właściwego, trafnego wyboru. Adolescent dostaje taki komunikat od rodziców i korzysta z szansy uzupełniania wykształcenia, sięgając do bogatej oferty możliwości (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 273).

Moratorium jest czasem intensywnych poszukiwań nastolatka w dostępnej mu ofercie – tego, co atrakcyjne, ale i zgodne z potrzebami, wartościami. Angażuje go w skrajne czasem i sprzeczne z logiką ideologie, skłania do ryzyka, próbowania siebie w różnych sytuacjach. Jeśli eksplorujący robi to w poczuciu akceptacji osób znaczących, to wzrasta prawdopodobieństwo powodzenia w budowaniu własnej tożsamości.

Wymaga to jednak od tych osób dużej dozy cierpliwości, tolerancji i zaufania, bo często obiekt eksploracji może budzić niepokój – mogą to być trudne do zidentyfikowania znajomości z internetu i działania tam podejmowane. Ważne jest również wspieranie osób w stadium moratoryjnym jakością oferty. Ważne jest to, co mogą wybrać od rodziny i najbliższych czy od grupy rówieśniczej, ale i z oferty medialnej oraz tego wszystkiego, po co mogą bez problemu sięgnąć i co atakuje ich w internecie. Prawdopodobieństwo dobrego dla szukającego, ale i wartościowego społecznie wyboru wzrasta, jeśli propozycje kierowane do młodzieży

(a) promowane są przez kogoś, kto ma autorytet i z kim inni w danej społeczności się liczą, (b) wyrastają z akceptowanych społecznie systemów wartości i dają szansę na współpracę z innymi osobami, (c) pozwalają zarówno na realizowanie osobistych potrzeb, jak i na spełnienie oczekiwań otoczenia (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 272).

Statusy tożsamości osiąmane w okresie adolescencji, a zwłaszcza ich przejmowanie, mogą powodować zamęt i rozproszenie. Wówczas chwilowe poczucie równowagi daje utożsamianie się z grupą czy osobami znaczącymi poprzez noszenie drogiego ubrań, posiadanie klasowego telefonu, zachowywanie się w sposób drażniący zwłaszcza dorosłych, oponowanie im w najmniej spodziewanej sytuacji i demonstrowanie tym samym własnej niezależności, ale także demonstracyjne utożsamianie się z idolem nawet kosztem utraty własnej tożsamości, odrzucanie inności niezgodnej z własną wizją postrzegania świata (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 270). Tożsamość negatywna powstaje w wyniku czasowej identyfikacji młodej osoby z istniejącymi w danej społeczności wzorami postaw, ról wartości, które dorośli przedstawiciele tej społeczności uważają za niepożądane bądź nawet godne potępienia. Te przejawy czasowego wyboru tożsamości negatywnej pełnią istotną funkcję w kształtowaniu tożsamości osiągniętej. Swoiste „przerabianie” różnych stanów, upodobań czy „bycie złym” może w perspektywie przynieść pozytywny efekt, zmianę na lepsze (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 280). Pod warunkiem jednak, że taka postawa zostanie przyjęta na określony czas, bo wtedy tylko może posłużyć (a) przezwyciężaniu rozproszenia, (b) zyskiwaniu autonomii względem rodziców czy szkoły, (c) kształtowaniu się gotowości do obdarzania akceptacją „złych” i „innych”, (d) zyskiwaniu dojrzałego stosunku do norm obyczajowych i prawnych (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 273; zob. też Hejmanowski, 2000). Wśród czynników, które mogą wpłynąć na utrwalanie się tożsamości negatywnej u adolescentów, jest stosowanie przez dorosłych zakazów oraz dotkliwych sankcji, ale i bunt związany ze społecznym wykluczeniem, naznaczaniem czy marginalizowaniem. Niezwykle silny wpływ na adolescentów i przyjmowanie przez nich postaw tożsamości negatywnej mają

media – upowszechniające bezkrytycznie różne wzorce, często skrajnie negatywne (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 282).

Kryzys adolescencyjny to przełom dokonujący się w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego jednostki, polegający na zmianach zarówno formalnych, jak i treściowych obejmujących wartości, które powinny pozwolić na lepsze określenie siebie jako indywiduum, a swojego życia – jako jedyne go powtarzalnego (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 264; zob. też Oleszkowicz, 1995).

Nie sposób zatem pominąć faz rozwoju człowieka, głównie tych dotyczących *stricto* dziecka. Ich różnorodność odpowiednią do podejmowanych tu rozważań wydaje się ukazywać orientująca wersja Piageta, podawana zresztą i przez Wincentego Okonia (1987, s. 28–33) w rozdziale *Zabawa a stadia rozwojowe* książki *Zabawa a rzeczywistość*. I tak okres dzieciństwa rozpoczyna wiek niemowlęcy (do pierwszego roku życia), po nim następuje wiek poniemowlęcy (od roku do trzech lat), a następnie przedszkolny (od trzech do sześciu, siedmiu lat). Kolejne lata wzrastania i rozwoju dziecka określane są jako okres edukacyjny, w którym dziecko rozpoczyna naukę w szkole – to młodszy wiek szkolny (od sześciu, siedmiu do 11 lat). Po nim kolej na wiek dorastania (od szóstego, siódmego do 17., 18. roku życia). Wymienić też warto kolejny etap – okres młodzieńczy liczony od 17, 18 do 24 lat. Równoległe towarzyszą temu stadia i fazy rozwoju psychicznego: pierwsza – inteligencji sensomotorycznej (od urodzenia do drugiego roku życia dziecka); druga – stopniowego rozwoju operacji konkretnych (do 11. roku życia); trzecia – kształtowania się operacji formalnych (ich dojrzała postać to 14.–15. rok życia dziecka). Wyszczególnienie to i wyodrębnienie okresów faz życia i etapów rozwoju dziecka stabilizuje retorykę odniesień do zabaw dziecka w kontekstach ich przebiegu w środowisku wewnętrznym, ale i zewnętrznym, które wszak są główną przestrzenią zainteresowań prezentowanej publikacji.

Stadialna koncepcja kształtowania tożsamości

Erik Erikson jako psychoanalityk i psycholog oraz autor stadialnej koncepcji kształtowania się tożsamości, a także terminu „tożsamość ego” (*ego identity*)², fazowość

² Koncepcja została szczegółowo opisana przez samego autora w książce *Dzieciństwo i społeczeństwo* (Erikson, 1997), ale i między innymi w podręczniku *Teorie osobowości* (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 87–110). Koncepcja stadialna Eriksona doczekała się licznych omówień i była inspiracją dla grona badaczy różnych dyscyplin, głównie psychologów, ale i pedagogów. Kontynuatorem myśli Eriksona stał się James Marcia (1966) wywodzący swój zamyśl z pojęcia *statusu tożsamości* (*identity status paradigm*). Koncepcję Marcii rozwinął z kolei Alan Waterman (1982), proponując *model zmian statusów tożsamości*. Nie sposób

koncepcji kształtowania tożsamości ego (osobowości) i związek z wywiedzioną z genetyki zasadą epigenetyczną podsumowuje następująco: „(...) wszystko co się rozwija, ma swoje podłoże, i z tego podłoża wyłaniają się poszczególne części, przy czym każda część ma swój czas szczególnej dominacji, dopóki nie wyłonią się wszystkie części, tworząc funkcjonalną całość” (Erikson, 1968, s. 92, za: Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 91). Czas trwania każdego z ośmiu stadiów eriksonowskiej koncepcji kształtowania się tożsamości nie jest określony. Gdyby mówić o cezurach czasowych, będą one umowne i orientujące jedynie. Każda faza zostawia jednak swój ślad, przyczyniając się do ukształtowania osobowości człowieka. „Założenie, iż w każdej fazie osiągnana jest jakaś wartość (dobro), której nie niweczą żadne kolejne konflikty wewnętrzne i zmienne – jak sądzę – są pewną projekcją ideologii sukcesu, nałożoną na rozwój dziecka” (Erikson, 1997, s. 286).

Osią opisu Eriksona jest kategoria ego, o którego silnych stronach badacz pisze jako o cnotach podstawowych (*basic virtues*); są one swoistym apogeum, „produktem finalnym” kryzysów danej fazy. Cnoty Erikson wymienia przy każdej z ośmiu faz rozwoju społecznego i tłumaczy, że „(...) bez nich i bez przekazywania ich z pokolenia na pokolenie, wszystkie inne, bardziej zmienne systemy wartości tracą swój charakter i znaczenie” (Erikson, 1997, s. 287). Każde ze stadiów ma swoje specyficzne rytuały, które należy rozumieć jako

(...) zabawowy, a jednak kulturowo ukształtowany sposób robienia czy doświadczania czegoś w codziennych wzajemnych kontaktach ludzi. Podstawowym celem tych rytualizacji jest przekształcanie dojrzewającej jednostki w efektywnego i bliskiego innym członka społeczeństwa (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 92).

W swojej koncepcji Erikson wyróżnia: *tożsamość negatywną* oraz *rozwojowe moratorium*. Oba mechanizmy są niezwykle istotne w rozwoju człowieka, a zwłaszcza „(...) w odniesieniu do często paradoksalnych aspektów dramaturgii adolescencji oraz wobec rozmaitych przejawów sytuacji kryzysowych w kondycji ludzkiej” (Witkowski, 2009, s. 8). Dla przedstawionego opracowania szczególne (także pod względem akcentów stawianych przez samego Eriksona) wydają się dwie fazy: trzecia oraz piąta. W trzecim psychospołecznym stadium życia „(...) inicjatywa w połączeniu z autonomią daje dziecku zdolność realizowania i planowania zadań oraz ustalania

pominąć też Lecha Witkowskiego (2009), pedagoga i filozofa, który jako pierwszy w Polsce w analityczny sposób zmierzył się w pracy *Rozwój i tożsamość w cyklu życia* z materią koncepcji ego Eriksona i wciąż jest jej wielkim orędownikiem. Wysoką ocenę koncepcji Eriksona wzmacnia opinia Jeana-Baptiste Fagesa (1979, s. 143, za: Witkowski, 2009, s. 211): „(...) dzieło płodne, wielokierunkowe, o różnych odgałęzieniach, wykonywane z drobiazgowych analiz pojedynczych przypadków i śmiałych hipotez, ostrości krytycznej i oryginalnej intuicji, gęstości refleksji i barokowej swobody, ortodoksyjnej wierności i nonkonformizmu”.

celów” (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 94). Nieodzowna dla rozwoju dziecka jest w tym okresie pełna fantazja (w naśladowaniu ról rodziców choćby), nieskrępowana zabawa oraz eksperymentowanie z zabawkami. Zabawy fizyczne uzupełniają te dostarczające „zastępczej” rzeczywistości. Stąd zabawa jest w tej fazie rytuałem, ściślej: rytualizacją dramatyczną i zabawą w odgrywanie ról po prostu. Negatywem tej rytualizacji rzutującej na przyszłość jest rytualizm, czyli odgrywanie roli kogoś innego, maska do zakamuflowania prawdziwego oblicza osobowości. W tym okresie jako cnotę Erikson wymienia zdecydowanie (*purpose*), które jest kształtowane w zabawie jako podstawowej czynności tego okresu życia dziecka. Zdecydowanie u dziecka jest „(...) efektem jego zabaw, wypraw i przedsięwzięć badawczych, prób i porażek oraz eksperymentowania zabawkami” (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 94). Gorliwość w rozmyślaniu nad celami, ale i fantazjami wywołuje poczucie winy, która z tego powodu może dręczyć dziecko (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 94).

W fazie piątej kształtują się dominanty osobowości przygotowujące dziecko do przejścia od dzieciństwa do wieku dojrzałego. To stadium, w którym *limes* jest silnie znaczące w kontekście kształtowania całościowej osobowości. Znamienny dla tego okresu ewoluowania ego jest kryzys tożsamości (*identity crises*), pomieszenie tożsamości (*identity confusion*) oraz negatywna tożsamość (*negative identity*). Za cnotę tej fazy Erikson uznaje wierność (*fidelity*). Dojrzewająca młoda osobowość dąży do poznania i zrozumienia siebie i stara się kompletować wartości. Ten ich szczególnie zbiór Erikson odnosi do wierności, która jest ugruntowaną zdolnością do dotrzymywania podjętych zobowiązań. Wbrew czasem (albo i zgodnie z nimi) różnym sprzecznościom wynikającym z kontekstów społecznych – środowiska czy otoczenia. Wierność „(...) jest fundamentem, na którym budowane jest trwałe poczucie wartości. Przedmiot wierności uzyskuje się przez «zatwierdzenie» (*confirmation*) ideologii i prawd, a także przez afirmację towarzyszy” (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 97). W niej też znaczyć zaczyna ideologia. Jest rytualizacją tego okresu, spajającą się w jeden zbiór idei i ideałów; brak integracji i wyobcowanie to pomieszenie tożsamości.

Najbardziej kreatywnym kontynuatorem myśli Eriksona w związku ze stadialną koncepcją kształtowania tożsamości stał się James Marcia (1966) znany z podejścia uważanego nawet za paradygmat, a wywodzący swój zamysł z pojęcia statusu tożsamości (*identity status paradigm*). W jego teorii statusów tożsamości eksploracja jako kryzys i zobowiązania to podstawowe wymiary definiowania jednostki w kontekście osiągnięcia tożsamości. Eksploracja spełnia się w aktywnym eksperymentowaniu i sprawdzaniu siebie i swoich możliwości, ale i relacji z innymi. Zobowiązanie jest podejmowane jako drugi krok po decyzjach w wyniku eksploracji z konsekwencjami i przyjęcia na siebie odpowiedzialności. Marcia uważa, że pokłosem będzie forma jednego z czterech statusów tożsamości: (a) osiągniętej, (b) przejętej, (c) rozproszonej lub (d) moratoryjnej. W przypadku tożsamości osiągniętej (*identity achievement*)

osoba sama decyduje o dalszym postępowaniu i kierunku drogi życiowej. Kryzys współtworzy zobowiązanie – po eksploracji siebie oraz własnego umiejscowienia w otoczeniu oraz wielokrotnych próbach podejmowania różnych działań. W przypadku tożsamości przejętej (*foreclosed identity*) kryzys jest nieobecny, a jest tylko zobowiązanie. Brak jest inicjatywy do samodzielnych działań lub okazji do działań wspólnych albo otoczenie hamuje podejmowane próby. Są za to naciski na podjęcie zobowiązania, co sprzyja kształtowaniu tożsamości lustrzanej, przejętej od innych. Tożsamość rozproszona (*diffused identity, identity confusion*) to stan bez kryzysu albo z jego obecnością. Jednostka eksplorująca nie ulega silnym naciskom otoczenia i pod tą presją podejmuje zobowiązanie i odpowiedzialność za swe losy. Jest osobą nieopracowaną dokonać samodzielnych wyborów i kieruje się własną korzyścią czy chwilową satysfakcją. Co gorsza, nie wie, kim jest i kim chce być. Moratorium (*moratorium identity*) to trwanie w kryzysie i przy niejednoznacznej obecności zobowiązania. Co to znaczy? Czas eksploracji jest długi, ale nie daje poczucia gotowości do decydowania, a zatem i odpowiedzialności. Pojawia się wiele alternatyw, ale brakuje zdecydowania, by wybrać. Kryzys tożsamości nie daje odpowiedzi na pytanie o siebie (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2016, s. 264; Jankowiak, Wojtynkiewicz, 2018, s. 170).

Na osobowość składają się trzy główne systemy: id, ego i superego, a każdy ma własne funkcje, właściwości, komponenty, mechanizmy, zasady działania czy dynamizmy nawykowe, zachowania dające chwilowe zadowolenie czy złagodzenie napięcia. Zachowania są efektem ścisłych interakcji systemów, ich współdziałania. Rozdzielnie oddziaływać i próby określenia wzajemnych wpływów badacze uznają za wręcz niemożliwe (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 42).

Id to skumulowany w ludziach osad dziejów ewolucji. „(...) jest tym wszystkim, co zostało w naszym ustroju ze zdolności reagowania, jakie posiada ameba, oraz impulsów małej czelakokształtnej (...) jest tym wszystkim, dzięki czemu jesteśmy «zwykłymi stworzeniami»” (Erikson, 1997, s. 202). Id to matrix, wrodzona dziedzicznie jakby macica – z popędami i energią psychiczną, w której dochodzi do kształtowania się ego i superego. Nie bez powodu więc sam Freud nazwał id „(...) «prawdziwą rzeczywistością psychiczną», bo raz nie posiada on żadnej wiedzy o tym co rzeczywiste i obiektywne, a dwa jest wewnętrznym światem doznań subiektywnych” (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 43). Nietolerowanie nadmiaru energii, odczuwane jako stany przykrego napięcia, id chce natychmiast rozładować, przywracając stały i niski poziom energii. Ta redukcja napięcia (zasada przyjemności) wiąże się z czynnością odruchową – procesami wrodzonymi i odruchowymi oraz procesem pierwotnym – reakcją psychiczną polegającą na wytworzeniu obrazu przedmiotu, który ma rozładowywać napięcie.

Ego ze swoim umocowaniem w bezosobowej zwierzęcej warstwie osobowości jest jak centaur w swojej końskiej części: „(...) ego uważa takie połączenie za niebezpieczne i narzucone mu, podczas gdy centaur czyni z niego pełen użytek” (Erikson,

1997, s. 202–203). Ego jako „władza wykonawcza osobowości” odróżnia to, co jest w stanach subiektywnej rzeczywistości umysłu (id), od tego, co stanowi świat zewnętrzny; podporządkowuje się zasadzie rzeczywistości – zapobiega rozładowaniu napięcia do momentu znalezienia obiektu, który umożliwi zaspokojenie potrzeby (czasowe zawieszenie przyjemności). „Jego zasadnicza rola to godzenie popędowych wymagań organizmu z warunkami środowiskowymi, dostosowanie jednych i drugich; jego nadrzędne cele to utrzymanie życia jednostki i zapewnienie reprodukcji gatunku” (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 44).

(...) ego posiada pewne pesymistyczne cechy (...) sumę wszelkich żądz, które muszą być przewyciężone, zanim będziemy mogli stać się człowiekiem. (...) jest „wewnętrzną instancją” powstałą, aby strzec owego porządku wewnątrz jednostki, od którego zależy porządek w świecie zewnętrznym. Nie jest ono tożsame z „jednostką” ani też z indywidualnością jako taką, jakkolwiek jest dla niej nieodzowne (Erikson, 1997, s. 203–204).

Superego to instancja moralna osobowości, reprezentuje tradycyjne wartości, ideał społeczeństwa przekazywane dziecku przez rodziców i w ich interpretacji przy użyciu nagród i kar. Dziecko przyswaja te normy, dokonuje ich introjekcji. Głównym zadaniem superego, obok hamowania impulsów szczególnie społecznie potępianych, jest dążenie do doskonałości poprzez wprowadzanie realizmu moralnego (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 45). „Najogólniej biorąc, można uważać id za biologiczny komponent osobowości, ego za komponent psychiczny, superego za komponent społeczny” (Campbell, Hall, Lindzey, 2001, s. 45).

Technologie do pary z dzieciństwem

Istotne dla badań otoczenia medialnego wokół dziecka jest samo wskazanie przez dzieci, na ile interesują je media i ich treści edukacyjne, a na ile służą one jedynie zabawie. Warto ustalić, zbadać, jakie są tego proporcje i jaka jest waga oraz istota tej różnicy w kontekście rozwoju dziecka. I kolejne istotne pytanie: warto rozstrzygnąć, czy gra komputerowa jest tekstem w takim samym sensie jak książka czy film. Lansowane często i powielane twierdzenie o nieograniczonych możliwościach w wyborze i tworzeniu tekstów wydaje się mydlaną bańką, która, drgająca barwami, jednak pęka. Interaktywność w grach jest pozorna, bo gracz jest wiedziony w określonym kierunku i brnie ustaloną trasą, ścieżką, labiryntem, „(...) co zapewnia mu jedynie iluzoryczną satysfakcję z dokonywania wyborów” (Buckingham, 2008, s. 167). Zatem wyzwaniem będzie połączenie tego, co indywidualne, i tego, co zbiorowe, tego, co jest

w skali mikro, z tym, co funkcjonuje w skali makro, tak by usytuować relację dziecka z mediami w „(...) tekstualności ich codziennego życia i relacji społecznych: i z tego względu należy wziąć pod uwagę szersze siły ekonomiczne i polityczne” (Buckingham, 2008, s. 167). Poznać, zbadać zakres, dynamikę zjawisk charakteryzujących różne formy konsumpcji mediów (Buckingham, 2008, s. 167–168).

Z doniesień naukowców na temat zachowań młodzieży³ jedno jest szczególnie interesujące: uczenie się i stosowanie technologii cyfrowych oraz urządzeń będących ich nośnikami nie potwierdza optymistycznych teorii, że technologie to zbawienie, że są sojusznikiem, a nawet warunkiem sprawniejszego rozwoju umysłów dziecięcych. Mało tego: pomiary (głównie badania deklaratywne) pokazują, że ci, którzy nie korzystają z komputerów, tabletów czy smartfonów, uzyskują lepsze wyniki w nauce od tych wspomagających się używaniem urządzeń cyfrowych. Nie można nad tą wiedzą przechodzić do porządku, bo ani jedno, ani drugie wcale nie jest pewne. Zważywszy na to, jak i w jakim zakresie oraz przez kogo i z jakimi kompetencjami urządzenia są stosowane w dydaktyce szkolnej. Istotne wydaje się uleganie przyzwyczajeniom do tradycyjnej metodyki szkolnej, skupiającej się na zadaniach z przekazem linearnym.

Technologie medialne, technologie komunikacyjne, technologie informacyjne, a może po prostu nowe technologie czy może... – już choćby te określenia nie wydają się w pełni pasować do pary z dzieciństwem. Trafne, a przynajmniej poręczne wydaje się określenie *nowe media* – nazywające zjawiska w rozwoju, pączkujące wciąż doskonalonymi czy rodzącymi się technologiami komunikacyjnymi i cyfrowymi. Nowe media to pojęcie na pozór przeciwstawne wobec mediów tradycyjnych – na pozór, bo jedno i drugie pozostają ze sobą w synergii. Nowe media to kultura i spektrum sztuk z kompetencjami literackimi – tym, co w mediach jest rdzeniem, komunikacją pomiędzy (Buckingham, 2008, s. 168). David Buckingham (2008) w tekście o zmieniającym się środowisku kulturowym dzieci w erze technologii cyfrowej zastanawia się nad sposobem codziennego używania nowych mediów przez dzieci, ale i koniecznością widzenia i usytuowania tego, jak dzieci używają mediów w kontekście nie tylko ekonomicznym, lecz także społecznym, kulturowym. Warto przybliżyć stanowisko tego brytyjskiego badacza, bo wydaje się ono ważne w rozważaniach o zmieniającej się komunikacji z udziałem dzieci.

Zainteresowanie technologiami w mediach – tym, co nowe i zwiastujące postęp – oraz troska o dziecko – to, co od zawsze najcenniejsze – to dominanty wśród najbardziej poruszających ludzkość nadziei i obaw. Ich przenikanie się i relacje, ciągle

³ Największe badania prowadzone wśród nastolatków to PISA, realizowane są co trzy lata, poczynając od roku 2000. Znaczące są badania NASK-u zrealizowane w roku 2016 i opublikowane w 2017 czy raport Mirosława Filiciaka z zespołem z roku 2010, a także raport z 2013 roku Janusza Czapińskiego czy badania prowadzone przez Piotra Francuza z KUL-u.

kłopotanie się tym, jak nowe wpłynie na dziecko. Czy nowe media z technologicznym oprzyrządowaniem to azyl i wyzwalacz naturalnej spontaniczności czy kreatywności ku wolności dziecka – sprzymierzeniec rozwoju? Czy może media to sieć, w której dzieci grzęzną zwabione i zniewolone urokiem technologicznej mocy? A może surfują na fali rewolucji informacyjnej, gdzie nie ma ograniczeń wolności? Gdzie są hipotezy, ale nie pewniki. Choćby ten, że media to potęga możliwości, bo wpływają na modelowanie świadomości dzieci w przekazywaniu wzorców i motywowaniu do ich powielania w codziennym życiu. Dzieci to znacząca grupa konsumentów – im młodsza, tym łatwiejsza do upolowania w reklamową pułapkę. Są więc celem strategicznego bombardowania na rynku technologii. Widok konsekwencji tego mariażu w przyszłości jest wciąż mglisty i nieostry. Naukowe precyzowanie korzyści i strat trwa. To działania doraźnie, bo doniesienia z badań ze skromnym finasowaniem będą zawsze w tyle za kreującymi nowość podmiotami komercyjnymi. Pozostaje badać i dociekać sedna, tak by nowe media i technologie komunikacyjne widzieć w szerszych kontekstach zmian w kulturze dziecięcej, pędzącej komercjalizacji oraz troski dorosłych o zapewnienie kontroli (Buckingham, 2008, s. 152).

Pobieżny choćby ogląd wydarzeń z historii wynalazków czy postępu techniki i technologii pozwala zauważyć, jak nowe media w wielu wypadkach nie wypierały dotychczasowych, ale poszerzały ich ofertę. Zakres i powody tego bywają zwykle trudne do przewidzenia, ale faktem jest, że telewizja nie wyparła książki, a słowo pisane – komunikacji oralnej. Historyczna, dziejowa powtarzalność spełni się pewnie także w przypadku cyfrowych technologii komunikacyjnych. Typowa dla dzieci tendencja do robienia wielu rzeczy na raz, łączenia różnych aktywności – widziana jako przejaw pewnej formy ponowoczesnej dystrakcji – jest też przejawem swoistej manifestacji dzieci wobec nowych technologii. Znamienne, że faworyzowana jest konwergencja, zbieżność w używaniu nowych i starych mediów, a nie odkładanie tego, co było, jako nieużytecznego. Więcej, nowe technologie zapożyczają to, co „stare”, ale użyteczne (Buckingham, 2008, s. 157). „Znaczna część programów telewizyjnych to produkcje też literackie lub odwołujące się do konwencji dramatu (...) internet mocno opiera się na druku i konwencjonalnej kulturze literackiej, podobnie jak liczne gry komputerowe” (Buckingham, 2008, s. 159).

„Musimy zobaczyć cyfrowe media w kontekście konwergencji mediów i form kulturowych, które wcześniej funkcjonowały oddzielnie, oraz w kontekście uwarunkowań tworzonych przez szersze siły ekonomiczne, społeczne i polityczne” (Buckingham, 2008, s. 168). Wynika z tego, że należy rozumnie wykorzystać twórcze, komunikacyjne i edukacyjne możliwości nowych technologii, ale w kontekście codzienności dzieci mieć wzgląd i na te starsze. Starania powinny zmierzać ku takiemu ich używaniu, by stały się kolaboratywnym procesem społecznym (Buckingham, 2008, s. 169). Innym od stagnacji i ucieczki w prywatność i aktywność zindywidualizowaną. Do praktyk

kolaboratywnych potrzebne są jednak takie rodzaje sfer publicznych, by dzieci współdziałały z technologiami, a wypracowanymi efektami mogły się jeszcze dzielić z innymi (Buckingham, 2008, s. 169).

Naiwnością byłoby zakładać, że sama technologia wyręczy dzieci w nauce i uczy ni je sprawnymi żonglerami pomysłów, osobami kreatywnymi zaraz po dotknięciu ekranu narzędzia komunikacji. Nic bardziej złudnego. Technologia podana na tacy niczego nie ułatwi, jeśli się jej nie opanuje i nie rozwinię umiejętności w jej zgłębianiu. I to równoległe z opanowaniem tradycyjnych obszarów poznania naukowego, z kompetencjami literackimi choćby, bo to warunek użytecznego korzystania z rozwoju w związku z potencjałem nowych technologii. „Musimy odrzucić przesady, że te «nowe» i «stare» formy kompetencji literackich stanowią wykluczające się wzajemnie alternatywy lub też, że «nowe» kompetencje w oczywisty sposób prowadzą do «starych»” (Buckingham, 2008, s. 169).

Gry i towarzysząca im swoista kultura obyczajowa i struktura społeczna uczestników, kojarzona z procesem społecznego budowania, zyskała określenie *wspólnoty interpretacyjnej* (Buckingham, 2008, s. 166), której znacznie bliżej do wzorca dziecięcych zabaw niż zachowań kojarzonych z mediami tradycyjnymi, jak choćby książka, która generuje aktywność indywidualną. Istotne jest skierowanie uwagi na transparentny proces społeczny, jakim są zakupy na rynku gier komputerowych. Znaczenie tej kultury przejawia się w zaznaczaniu i wyznaczaniu granic między chłopcami a dziewczętami, gdzie swoistym geodetą rysującym to „pomiędzy” jest charakter treści w grach i gadżetach – tych chłopięcych i tych dziewczęcych. „Dzieci w tego typu procesach konstruują i definiują swoją tożsamość, zarówno konsumencką, jak i podmiotową tożsamość płciową” (Buckingham, 2008, s. 166).

Buckingham radzi nie zachłystywać się skrajnościami i w podejściu badaczy do relacji media – dziecko sugeruje umiar. I choć nie dystansuje się zupełnie od omawianej kwestii, to jednak z pragmatyczną poprawnością naukową wyraźnie artykułuje niepokój w związku z dwubiegunowością, skrajnościami. Po pierwsze, debata o dzieciństwie nie może być prowadzona bez partycypacji dzieci, wszak badanie bez dzieci nie wnosi przekazu, jak one widzą siebie w kontakcie z mediami, jak korzystają z technologii (wiedza od dzieci) i co – ich zdaniem – z tego czerpią dla siebie (interpretacja dzieci). Po drugie, choć coraz więcej wiadomo o tym, jak dzieci używają nowych mediów i jak je postrzegają, to jednak wciąż mało wiemy na temat społecznych kontekstów i konsekwencji używania przez dzieci nowych technologii, ale i tworzenia się stosunków społecznych w związku z ich używaniem. Nie można też widzieć – i tym widokiem dać się zwieść – jedynie obrazu dziecka „medialnie kompetentnego”, bo jest on tak samo nieprawdziwy, złudny jak ten z obliczem dziecięcej niewinności i bezradności. Taki zachwyt nad technologiczną wirtuozerią dziecka meandrującego po świecie aplikacji. Tymczasem w kwestiach odwiedzania przez dzieci nieznanymi im dotąd zakątków

internetu łatwo o przeoczenie, zaniedbanie. Wiele jest bowiem treści, których dzieci mogą nie rozumieć albo niepoprawnie je odczytać i interpretować, a potem przenieść jako stałą praktykę do swojego życia.

W bezmiarze internetowych szlaków łatwo pobyć. Niedostosowanie się do kontekstów kulturowych czy społecznych to wyraźny przejaw braku czujności, przeoczenia i zaniedbania ze strony dorosłych. Niezbędne wydaje się zainteresowanie badaczy analizą sposobów rozlokowywania przez dzieci nowych mediów w codziennym użytkowaniu, bo tego rodzaju perspektywa „Skutecznie obala zarówno alarmistyczne twierdzenie o zagrożeniu ze strony nowych mediów, jak i optymistyczną celebrację dzieci jako «cyberkids»” (Buckingham, 2008, s. 165). Dzieje się tak choćby w przypadku gier komputerowych będących rodzajem aktywności społecznej. To proces – choć niepozbawiony aktywności izolowanej (gracz jest samotnikiem), to jednak w znacznym stopniu jest współdziałaniem we wspólnocie użytkowników. „W kontekście nawrotów «moralnej paniki» dotyczącej oddziaływania mediów na dzieci ten rodzaj argumentów jest wciąż niezbędny, jakkolwiek może on sankcjonować pewien rodzaj samozadowolenia” (Buckingham, 2008, s. 165). Monitorowanie skutków (zagrożeń) w kontaktach dziecko – nowe technologie (treści medialne) to tylko jedno oblicze problemu, oglądu naukowego, bo dzieci wszak to nie „(...) izolowane jednostki, które niezdolne są oprzeć się negatywnym wpływom mediów” (Buckingham, 2008, s. 164).

Dlatego też ważna jest refleksja nad dzieckiem, dzieciństwem w perspektywie jego przyszłości.

(...) W świecie jutra dzieci będą bowiem płaciły jeszcze wyższą cenę za swój brak poczucia bezpieczeństwa, kompetencji i sprawstwa – świat ten będzie wymagał od nich kreatywnego działania, mobilności, otwartości na „inność”, umiejętności spoglądania i oceniania otaczającego świata w sposób analityczno-syntetyczny, pozwalający na refleksję i autorefleksję (Krauze-Sikorska, Klichowski, 2020, s. 7).

Medioznawca Maciej Mrozowski (2020, s. 596–597) wyrokuje:

(...) niezależnie od progu inicjacji oraz głębokości zanurzenia w świat cyfrowy komputer, internet (z)robią swoje, czyli (u)kształtują dyspozycje mentalne młodego człowieka, potrzeby obracając w pragnienia, motywy w nawyki, użytkowania w codzienne rutyny, a korzyści w chwilowe przyjemności (...) Wszystko to kształtuje egocentryczne relacje społeczne nastawione na atrakcyjną autoprezentację, doraźny sukces towarzyski (akceptacja, popularność) oraz wymianę lajków bez zobowiązań i hejtu bez odpowiedzialności, bo to wszystko odbywa się w konwencji żartu, ironii, kpiny – wiecznej zabawy.

Take interactions may be useful, but also on a short-term basis. Approaching this responsibility and having a conviction about the necessity of building lasting relationships and in the long run, they are only a dysfunctional alternative to the effect of weak and superficial ties. Therefore, when constructing vectors of change (dis)order in the post-traditional communication, Mrozowski points to the entanglement of network actors, which among others build subjectivity and identity. This depends among others on the ways of using the network for contacts with close or familiar people from the real and virtual world – that is social activity. Moreover, the reception and processing of entertainment or educational content – that is cultural activity. In the case of the latter, the author distinguishes four styles of participation in the network: the voracious networker – who penetrates in the search for further experiences; the passionate player – who escapes into an immersive virtual world of games, where he looks for adventures without risk; the discerning connoisseur – who carefully selects content and analyzes it on his own; the creative enthusiast – who does not care about famous creators, exposing his own artistic ambitions (Mrozowski, 2020, s. 437–443).

CZĘŚĆ DRUGA

Rozdział 4. Istota zabawy, gry i zabawki

Rozdział 5. Wyjątkowość zabawy

Rozdział 6. Koncepcje i teorie zabawy

ROZDZIAŁ 4

ISTOTA ZABAWY, GRY I ZABAWKI

Świat rzeczywistości symulowanej

Zabawa jako sytuacja wychowująca

Kluczowe funkcje i cechy zabawy

Jedność zabawy i zabawki

Zabawka i zabawa w enkulturacji

Jako pedagog patrzę na zabawę z pewnością subiektywnie i zakładam interdyscyplinarny kontekst jej oglądu i analizy, tak by tworzyć obraz patchworkowy, brikolerski. W tym rozdziale będzie zatem o istocie zabawy i gry oraz zabawki – proponuję zagłębić się w wiedzę o zabawie i grach oraz zabawkach na tyle, by dotrzeć do ich prawdziwej natury. Zabawce dziecka poświęcę szczególną uwagę i zestawiając ją z zabawą, dokonam próby zdefiniowania oraz omówienia cech czy funkcji zabawy i zabawki – także znaczenia, jakie ma łączenie wychowania i socjalizacji przy wprowadzeniu zabawy i zabawek w kulturę, co etnologzy określają mianem enkulturacji. Chcę nadto zmieniać krzywdzące dla dziecka spoglądanie na jego zabawy jako na aktywność mało użyteczną. Zajmę się przeglądem definicji zabawy oraz „przed-zabawą”. Zestawiając sześć odmian ryzykownej zabawy, wskażę znaczenie zabawy z regułami – również jako sytuacji wychowującej. Swoistym podsumowaniem tej części rozważań będzie omówienie charakterystycznych ujęć i klasyfikacji zabaw i gier z uwzględnieniem zabawki.

Świat rzeczywistości symulowanej

W kontekście dzieciństwa narracja o zabawie (i grach) z przykładami ich definiowania to temat ważny i różnie postrzegany. Wielu uczonych a priori przyjmuje zabawę jako wartość w rozwoju dziecka, nadto – dziecka rozwijającego zabawę. Stąd wiara w przydatność dziecięcej zabawy, a nawet jej niezbędność. „Zabawa jest odpoczynkiem czynnym (...) realizowanym w działaniu stanowiącym cel dla siebie samego (...) nasycony wyobraźnią, związany z sytuacjami wyimaginowanymi” (Kamiński, 1965, s. 111).

Istota zabawy tkwi nie w tym, że spełnia pojedyncze pragnienia, lecz w tym, że realizuje też te uogólnione, nieuprzedmiotowione tendencje afektywne (Wygotski, 1995, s. 70). „Zabawa ludzka dzieje się w innej rzeczywistości, którą możemy nazwać rzeczywistością zabawy albo po prostu drugą rzeczywistością” (Okoń, 1987, s. 5). Ta inna rzeczywistość jest światem „na niby”, ale to, czy będzie ona coraz bardziej dojrzała i bogatsza, zależy od rodzaju zabawy, a także od wieku i osobowości jej beneficjentów. Początek wieku przedszkolnego z niezaspokojonymi pragnieniami i bagażem skłonności wczesnego dzieciństwa do natychmiastowego realizowania pragnień oraz pojawiająca się wyobraźnia – to istna mieszanka emocji, użytecznie harmonizowana w czasie zabawy. Bo ta natychmiast realizuje potrzeby, bez jakichkolwiek warunków wstępnych wdrażając w życie wymyślane przez dziecko sytuacje fikcyjne (Wygotski, 1995, s. 70). W wieku przedszkolnym dziecko zyskuje nową sprawność polegającą na umiejętności oddzielania pola wizualnego od pola sensu. Dziecko stwarza w zabawie sytuację „na niby”, znaną i nazywaną „zabawą w fikcję”, o czym można się przekonać, czytając choćby pracę Charlotte Bühler (1933, s. 161). Zabawa „na niby” to przede wszystkim domena w badaniach Lwa Wygotskiego. Można by powiedzieć, że sytuacja „na niby” wyzwala dziecko od uzależnienia od sytuacji aktualnej, od rzeczywistości. Owo źródło uzależniające od aktualnej sytuacji w okresie wczesnego dzieciństwa Wygotski (1995, s. 77) tłumaczy jako fenomen afektu i spostrzegania: „(...) dziecko w takiej strukturze świadomości nie może zachowywać się inaczej niż w sposób uzależniony od aktualnej sytuacji, od pola, w którym się znajduje”.

Działania „na niby” (wyobrażeniowe) uczą dziecko kierowania się tylko tym, co widzi, tym, co oddziałuje na nie bezpośrednio, ale i sensem sytuacji (Wygotski, 1995, s. 77). Spostrzeganie jest tym, co daje bodziec do reakcji ruchowo-afektywnej. W przypadku wczesnego dzieciństwa znaczenie tego, co dziecko widzi, jest tak silne, że rozdzielenie pola wizualnego od sensu nie jest możliwe. Rozdział następuje w zabawie wieku przedszkolnego – działanie zaczyna pochodzić od myśli, która oddziela się od rzeczy (Wygotski, 1995, s. 79). „Kiedy patyk, czyli rzecz, stanowi oparcie dla oddzielenia znaczenia konia od realnego konia, w tym krytycznym momencie w zasadniczy sposób ulega zmianie jedna z podstawowych struktur psychologicznych określających stosunek dziecka do rzeczywistości” (Wygotski, 1995, s. 79). „Dla dziecka słowo «koń»,

zastosowane w odniesieniu do patyka oznacza «tam jest koń», tzn. w myślach widzi on rzecz słowem” (Wygotski, 1995, s. 81). Dopiero starsze dzieci i dorośli mogą działać niezależnie od tego, co widzą.

Rzeczywiste działania z patykiem jako koniem to warunek sine qua non przejścia w stronę operowania znaczeniami już w wieku szkolnym, kiedy zabawa jest elementem mowy wewnętrznej czy abstrakcyjnego myślenia. Dziecko operuje znaczeniami oderwanymi od rzeczy, choć nie uświadamia sobie, że działa w tym kierunku; tak jak mówiąc, nie dostrzega słów: „(...) stąd pochodzi funkcjonalność pojęć, tj. rzeczy: stąd słowo jest częścią rzeczy” (Wygotski, 1995, s. 81). „Dzieci wyrzekają się tego, co im się chce robić, ponieważ podporządkowane są regułom i rezygnacja z działania zgodnego z bezpośrednim impulsem jest w zabawie drogą do uzyskania maksimum przyjemności” (Wygotski, 1995, s. 82).

Wygotski (1995, s. 86) podsumowuje to krótko tak:

Zabawa nadaje nową formę dziecięcym pragnieniom, czyli uczy dziecko pragnąć, odnosząc te pragnienia do fikcyjnego „ja” – do roli w grze i jej reguł. W zabawie dziecko osiąga swoich najwyższych możliwości, tych które jutro staną. (...) Zabawa jest źródłem rozwoju i stanowi strefę najbliższego rozwoju. Działanie w polu wyobraźniowym, w obrębie sytuacji „na niby”, nieskrępowane zamierzenia, tworzenie planów życiowych i potrzeb woli – wszystko to powstaje w zabawie i pozwala „wspiąć się na grzbiet fali”, czyniąc z niej najwyższy poziom rozwoju w wieku przedszkolnym.

Początki sytuacji „na niby” przypominają raczej wspomnienia w działaniu (po wyjściu od lekarza dziecko będzie zaglądało lalce do gardła).

Nie należy wyobrażać sobie zabawy jako działalności pozbawionej celu, bo jest ona celową działalnością dziecka (...) Cel, jako konieczny element zabawy, określa afektywny stosunek dziecka do zabawy (...) Zwykle bieganie bez celu, bez reguł gry, jest nudne i mało interesujące dzieci (Wygotski, 1995, s. 87).

W początkach rozwoju zabawy w życiu dziecka elementy, które stanowiły w niej plan drugorzędny i były poboczne, z czasem, przy osiągnięciu apogeum jej przydatności w stosunku do odpowiedniego wieku bawiących się, nabierają znaczenia dominującego. I odwrotnie: te, które wcześniej były kluczowe, przestają znaczyć w kontekście wartości i atrakcyjności gry czy zabawy. Istotą zabawy jest więc zmieniający się dynamicznie w różnych okresach życia stosunek pomiędzy polem sensu – sytuacją „w myśli” i sytuacją „na niby” – a tym, co jest otaczającą rzeczywistością (Wygotski, 1995, s. 88).

Sama już sytuacja „na niby” ma reguły postępowania. „(...) tam, gdzie dziecko nie postępuje zgodnie z regułami, gdzie w specyficzny sposób nie ustosunkowuje się do reguł, tam w ogóle nie może być mowy o zabawie” (Wygotski, 1995, s. 73). Co ciekawe, to, co w życiu dziecka jest zwykle dla niego niezauważalne, w zabawie nabiera znamion reguły. Znakomicie ilustruje to eksperyment z udziałem dwóch siostr, które bawiąc się w rzeczywistość, bawiły się „w siostry” (zob. Wygotski, 1995, s. 73). Rola odgrywana przez dziecko z użyciem przedmiotów zmieniających znaczenie – to przyjęcie a priori reguł; dziecko, choć jest w zabawie „na niby” wolne, to jest to wolność pozorna, iluzoryczna (Wygotski, 1995, s. 74).

W wieku przedszkolnym w działaniach dziecka zaczyna dominować sens. Dziecko pragnie i realizuje pragnienia, zabarwiając przeżyciami rzeczywistość – stąd wystarczają mu tylko trzy szczeble drabinki z placu zabaw, by w kilka chwil być na księżycu.

Wyobrażenia, uświadamianie i wola to procesy wewnętrzne w zewnętrznym działaniu. Najważniejszy w zabawie jest ruch w polu sensu – polu abstrakcyjnym, ale ruch konkretny, pozbawiony logiki, afektywny. Ruch w polu sensu odbywa się w taki sam sposób jak w rzeczywistym, co jest podstawą genetyczną sprzeczności zabawy (Wygotski, 1995, s. 84).

Co więcej, jest najważniejszym czynnikiem rozwoju dziecka, bo w nim działanie podporządkowuje się sensom, w rzeczywistości zaś jest odwrotnie; tworzy się negatyw codziennych zachowań dziecka (Wygotski, 1995, s. 85).

Zabawa jako sytuacja wychowująca

Wincenty Okoń (1987) zwraca uwagę na walory zabawy i sygnalizuje niedosyt w jej wykorzystaniu do celów wychowawczych. Ma ona jednak wartości prewencyjne, oddziałuje na umysł, uczucia, wolę dzieci, ale i wybiega naprzeciw troskom, w porę je pacyfikując. Bo zabawa to swego rodzaju kontakt człowieka z otaczającą go rzeczywistością w kolejnych okresach jego życia. To między innymi sposób przeżywania rzeczywistości – czerpania z tego równowagi, harmonii między jednostką a światem, ale w atmosferze przyjemności. Okoń (1987, s. 5) proponuje patrzeć na zabawę dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym, jak na wielostronną aktywność. Bo ten okres to jednak „wiek zabawy”. Wówczas zabawa zastępuje dziecku to, co charakterystyczne będzie dla późniejszych etapów życia – uczenie się, pracę i działalność społeczną – oczywiście wpływając na rozwój dyspozycji dziecka. Zabawę należy traktować bardzo serio – jako stan duszy, i na pewno bez zbędnej jej infantylizacji oraz zważając na jej znaczenie w rozwijaniu wyobraźni. Ta jednak wspomaga efektywne nauczanie

dziecka nie tylko w młodszym wieku szkolnym, gdzie uczenie się nie jest wyłącznie wynikiem pracy intelektu, ale intelektu i wyobraźni (Waloszek, 2006, s. 334). Zabawa „Daje podstawę do poznawania siebie jako jednostki w zbiorowości i jednocześnie podporządkowuje potrzeby osobiste zadaniom wspólnotowo ważnym” (Waloszek, 2006, s. 335)”. „(...) to, co nazywamy *zabawą*, jest zewnętrznym przejawem wrodzonej potrzeby, jest więc stanem umysłu, a nie tylko przejawem fizyczności dziecka i nie należy utożsamiać jej z żadną z zewnętrznych jego czynności” (Dewey, 2005, s. 108). Przy tej okazji należy powołać się na socjologa Bogusława Sułkowskiego (1984, s. 82) i etnologa Ryszarda Kantora (1998, s. 32), którzy aktywność zabawową dziecka zgodnie określają jako drogę do ćwiczenia przyszłych życiowych zadań, drogę do socjalizacji dziecka. Doświadczeń potrzebnych do integracji społecznej dostarczają dziecku spotkania na boisku szkolnym podczas przerw, ale i na podwórku, gdzie dziecko może poznać, co to przychylność czy odrzucenie.

Dziecko chce się bawić w określonej (wybranej najlepiej przez siebie) przestrzeni i miejscu, ale i dogodnym czasie. Nie zawsze tak jest, co oznacza, że dzieci nie chcą się bawić, bo im ktoś tę przestrzeń, miejsce organizuje, a czas wyznacza. Warunkiem, by miejsce zabaw mogło zostać uznane przez dziecko, jest jego odrębność oraz ograniczoność przestrzenna i czasowa, a także odpowiednie przedmioty oraz rekwizyty w niej obecne. Te wymienione elementy wcale nie muszą w realnej formie istnieć naprawdę. To warunki i wyposażenie fikcyjnego miejsca i czasu zabawy, w ramach których wszystko staje się w pewnym momencie i do pewnego miejsca umowne. Wystarczy podwórko z trzepakiem czy szkolne podwórko ze zdezelowaną bramką. I wcale nie lepszy będzie nowoczesny plac zabaw. Najlepszą inspiracją do wymyślenia i kreowania będą miejsca, które dzieci wezmą we władanie. Wszystko będzie się tam działo „na niby” – kij może być karabinem, a drabinki – schodami do statku kosmicznego albo rejami żaglowca, konary krzaka – dżunglą amazońską.

(...) ważne jest zrozumienie tego, iż zabawką może stać się każdy przedmiot tzn. iż bogactwo i zróżnicowanie tematów, form zabaw dziecka wcale nie zależą jedynie od tego, ile miejsca ma ono do dyspozycji i jakie mu się oferuje zabawki. Ważne jest, by w ogóle było to jakieś miejsce, a w nim dostępne różne i to jak najbardziej różne przedmioty, o pozwolenie użycia których nie trzeba zawsze dorosłego prosić (na przykład tak częste u dzieci pytania o to, czy wolno się bawić wodą, piaskiem, kamieniami, szkiełkami itp.) (Brzezińska, 2000, s. 108).

Zabawa i to, co się w niej dzieje, jest zwykle sytuacją z tworzącą się na bieżąco treścią. Z całym też ładunkiem emocji towarzyszących i wywołanych napięciem, które wiąże się z niepewnością, czy realizowany pomysł bądź inicjatywa na pewno uda się zgodnie z zamysłem. „(...) to, co dziecko w końcu osiąga, ma dla niego tym większą

wagę, im więcej przeszkód udało mu się pokonać po drodze” (Brzezińska, 2000, s. 108). Takie zachowanie i reakcja to „genialna forma samoobrony” (zob. Jansson, 1978, s. 9) dziecka, to zdolność do balansowania między poczuciem bezpieczeństwa i zagrożenia utratą i odzyskiwaniem kontroli (Brzezińska, 2000, s. 109).

Zabawa ma swoje ład, kolejność, wymyślony porządek – to światy tworzone i stanowione regułami przez bawiące się dzieci. Słowem: zabawa ma normy. Taki świat trwa na tyle, na ile zostanie wymyślony i na ile starczy zapasu do życia w nim. To świat chroniony i zamknięty. Jest tylko dla dzieci. Dorośli nie są w nim mile widziani, nie mają do niego dostępu, bo mogą tylko wszystko popsuć. A ci ze współbawiących się, którzy nie będą respektować przyjętego „porządku wymyślania” i nie będą akceptowali tego, co jest „na niby”, zostaną wykluczeni albo sami się wycofają (Brzezińska, 2000, s. 109).

Lekceważący nieco stosunek do zabawy był powszechny w społeczeństwach przemysłowo-kapitalistycznych, gdzie kluczowy był zysk z pracy, a nie myślenie o niewłaściwym spędzaniu czasu i jego „stracie” – na zabawy choćby. Z takim podejściem nie zgadzał się Jean Paul Sartre (1946), upominając się o filozoficzne i poważne traktowanie zabawy, ale – co istotne – także sportu, uznając istotę obu tych aktywności w kontekście ludzkiej egzystencji (Lipoński, 2002, s. 242). Podobne poglądy głosił Eugene Fink, przyjmując za swoim rodakiem Friedrichem Schillerem, że o pełnej wartości człowieka świadczy to, że się bawi. Twierdził, że zabawa jest życiowym faktem, każdy zna ją subiektywnie i mieści się ona w ontologicznej perspektywie ludzkiej egzystencji, bo jest symbolicznym aktem, w którym życie ludzkie samo się interpretuje (Fink, 1988, s. 145–157). David Roochnik (1975, s. 36–44) z kolei pisze o znaczeniu *play stance*, koncepcji postawy zabawowej, którą stawia wyżej od *playful attitude*, nastawienia do zabawy.

Postawa sięga poza intelekt do ciała i ducha i staje się sposobem wyrażania istnienia świata. Cenne u Roochnika jest to, że jako filozof egzystencjonalny stawia rozumowanie o zabawie ponad tłumienie jej – poprzez analizę składników pojedynczych, jej elementów – co znamionuje badaczy dyscyplin szczegółowych. Tymczasem zabawa stanowi zjawisko holistyczne i całościowo trzeba ją widzieć szeroko. Ona powoduje całkowite zaangażowanie ciała i umysłu, kształtując system głębokich wartości w toku zabawy rzutujący na całokształt życia (Lipoński, 2002, s. 243).

W przekroju dziejowym były to działania najbardziej podporządkowane przetrwaniu – zdobywaniu pożywienia, ochronie przed dzikimi zwierzętami. W etnologicznych opisach codzienności przodków dominują czynności powtarzające się w rytmie od wschodu do zachodu. To prozaiczne czynności dnia – zróżnicowane ze względu na płeć czy wiek członków grupy bądź społeczności. Są też zachowania

typu okolicznościowego, obyczaję. Dorosłym staje się ten, którego społeczność uzna za takiego. To moment przejścia, inicjacji ku poważnemu, odpowiedzialnemu życiu. Młodzieniec może samodzielnie lub z innymi polować i starać się o żonę. Dorosła dziewczyna może wyjść za mąż i urodzić dziecko, by zgodnie z kolejną rzeczą zajmować się nim, nosić ze sobą „przyklejone” do pleców lub piersi. Kiedy dziecko już zacznie chodzić i dorastać, wraz z innymi dziećmi z grupy zacznie chwycić za narzędzia, którymi posługują się dorośli. Razem z nimi będzie wykonywać różne czynności, pracując tak jak oni, ucząc się poprzez podpatrywanie. Trudno jednak zakładać, że dzieci zdawały sobie z tego sprawę. Można natomiast założyć, że dla dzieci były to czynności techniczne, które można by uznać za bawienie się, a najtrafniej określić je „przed-zabawą”. Dopiero kiedy dzieci podpatrywały dorosłych, a nie miały obowiązku pracy, ich czynności nabierały innego znaczenia – były zabawą, którą wypełniały treścią, jakością, co upoważniało do nazwania tych zabaw czynnościami naśladowczymi, odgrywaniem ról. Wtedy też w czynnościach zabawowych dzieci dominował motyw czynności warunkujących utrzymanie się przy życiu. Można założyć, że bawiąc się pomniejszonymi narzędziami, dzieci włączają się niejako w pracę, niejako ją wykonują – bo starają się być tak zwinne i tak silne jak starsi. Naśladując ich, ćwicząc w ten sposób, przysposabiają się do pracy. A o tym, że dzieci uważnie podpatrują dorosłych, świadczy fakt, że chętnie naśladują kogoś niezdarne i wybuchają przy tym śmiechem. Do tych zachowań będzie okazja nawiązać w końcowej części rozdziału

Kluczowe funkcje i cechy zabawy

Zabawa wydaje się niedoceniana, potrzebne są zrozumienie i analiza nadające jej status autonomicznej sfery życia ludzkiego. Jest ona wszak elementem „(...) ekspresji kultury danego ludu, zawiera się w niej i z jej pomocą wyraża jego charakter, witalizm, jest warunkiem jego zdrowia psychicznego i fizycznego. Choćby z tych racji zasługuje na głębsze zajęcie się nią...” (Lipoński, 2002, s. 224). To nic nowego, bo to samo postulował ponad sto lat temu Eugeniusz Piasecki (1916, s. 117): „Gdy z terenu spostrzeżeń i dociekań przejdziemy na pole reform społecznych, podniesienie poziomu naszych rozrywek, dostrojenie ich do ważnego celu, jaki im same przyroda nakreśliła – staje się jednym z naczelných postulatów narodowych”. Piasecki wierzył, że ludzie oduczą się spoglądania na zabawę przez ramię, jak na aktywność mało użyteczną w życiu. „Otóż nie oduczyliśmy się (...) wciąż większość środowiska naukowego tak na nią spogląda, «przez ramię», jak na niższą kategorię aspiracji ludzkich” (Lipoński, 2002, s. 225). Tymczasem zabawą dziecko rozpoczyna (samo)rozwój umysłowy, społeczny i kulturowy, bo jest spontaniczne, aktywne w swej ciekawości i zmierza do kontaktów z tym, co wokół niego jest rzeczywistością (Okoń, 1987, s. 60).

O zabawie można mówić jako o czynności, którą dziecko kieruje zasadniczo na siebie i samo ją kontempluje. Można mówić o niej jako o aktywności podjętej spontanicznie i bezinteresownie – to bowiem determinanty charakteryzujące cechy zabawy, świadczące o jej autoteliczności, która trwa w swym charakterze, „(...) dopóki cieszy go [dziecko – MS], traktowanie siebie jako przyczyny własnej aktywności” (Piaget, 1967, s. 147–150). Przytaczając argumenty za zabawą, Danuta Waloszek (2006, s. 363) pisze, że:

(...) zabawa sama w sobie jest sytuacją wychowującą, edukującą (Arystoteles), że w niej dziecko uczy się całym sobą (Kwintylijan), że doświadczenia zdobyte w zabawie przekładają się na całe życie (Vives), że jest najskuteczniejszą metodą nauczania (Śniadecki), ujawnia wnętrze duszy dziecka (Fröbel), jest wolnością (Uszyński) i przysposabia do przyszłych ról (Claparède).

Bez wątplenia zabawa jest ważnym komponentem wychowania, w przedszkolu czy w aktywności zewnętrznej na podwórku choćby. Tak jest od czasu „odkrycia zabawy” przez Friedricha Fröbla (Okoń, 1987, s. 31). Sprawa osiągnięcia pełni radości z zabawy nieco się komplikuje w wieku edukacyjnym, kiedy dziecko przekracza próg szkoły. Liczne obowiązki i nakazy od nauczycieli, ale i zajęcia dodatkowe zlecane przez (nad) opiekuńczych rodziców powodują, że na zabawę nie ma czasu. W tym kontekście warto wspomnieć o szkole godzącej pracę uczniów z zabawą. W Szkole Powszechnej w Mikołowie (1935–1939) jej twórca, Aleksander Kamiński (Okoń, 1987, s. 32, zob. też: Kamiński, 1965), uważał, iż „Różne formy wysiłku zyskują na wydajności, jeśli wywodzą się z tego samego źródła co zabawa – z zainteresowań – oraz jeśli przeświecone są atmosferą szeroko pojętej zabawy”. „(...) dziecko stanowi więc niejako ewolucyjną więź między człowiekiem współczesnym a poprzedzającymi go stadiami rozwoju kultury” (Okoń, 1987, s. 58).

Wielu badaczy skupia się na odmiennych elementach ją konstytuujących. Genezy dziecięcych zabaw dopatrują się u kultur łowiecko-zbierackich czy też w istnieniu aktywności, która zastępuje dziecku uczenie się, pracę i aktywność społeczną. Koncentrują się na zabawie, kiedy dziecko rozpoczyna samorozwój umysłowy, społeczny i kulturowy; jest wówczas spontaniczne, aktywne w swej ciekawości i zmierza do kontaktów z tym, co wokół niego rzeczywiste (Okoń, 1987, s. 60). „(...) zabawa, znacznie wyraźniej niż inne formy działalności człowieka, ulega przeobrażeniom w różnych fazach życia ludzkiego” (Okoń, 1987, s. 29).

Wygotski twierdzi, że zabawa jest najistotniejsza od trzeciego do szóstego, siódmego roku życia dziecka. Ideę tę rozwijali i opisywali Efim Arkin (1950), a także Maria Tyszkowa (1977). Ta ostatnia pisze między innymi tak: „(...) zabawa stanowi wyraz tendencji do poznania i przekształcenia otaczającej rzeczywistości przedmiotowej

i społecznej za pomocą dostępnych dziecku środków i właściwych jego wiekowi form aktywności” (Tyszkowa, 1977, s. 96). Przytaczając argumenty spójne z poglądami Arkina i korzystając z jego tekstu, Tyszkowa opowiada się za ogromnym znaczeniem zabawy dla dziecka, bo: (a) zaspokajają istotne potrzeby rozwojowe dziecka, a przede wszystkim potrzebę poznawania i przekształcania rzeczywistości otaczającej poprzez własną aktywność; (b) rozszerza zakres orientacji dziecka w ważnych obszarach świata przyrody, przedmiotów i życia społecznego, a także uczy dziecko rozumieć rzeczywistość i odróżniać rzeczywistość obiektywną od fikcji; (c) kształtuje zdolność do podporządkowania swojej aktywności i impulsywnych dążeń zewnętrznych wymaganiom roli i prawdom; (d) rozwija i kształtuje psychologiczną strukturę złożonych form działania, a także zdolność do podejmowania i wykonywania zadań; (e) sprzyja rozwojowi myślenia przyczynowo-skutkowego i innych funkcji psychomotorycznych; (f) zabawa, szczególnie zespołowa, ma duże znaczenie uspołeczniające (Tyszkowa, 1977, s. 96–97). Można wyszczególnić determinanty swoistej konwergencji dynamiki i struktury rozwoju dziecka oraz dynamiki i struktury (w tym procesie) samej zabawy, zważywszy na przenikające się znaczenie: (a) formy, (b) funkcji, (c) sensu, (d) znaczenia dla rozwoju (Brzezińska, 2000, s. 102). I stąd wybór tych właśnie kryteriów do dalszych rozważań o zabawie dziecka; nadto kryteria te wydają się kluczowe w kontekście zabawowej aktywności dziecka na podwórku i na placach zabaw. „Mimo że zabawa zajmuje dość ważne miejsce w życiu dorosłych, jednak szczególne prawa do zabawy mają dzieci” (Okoń, 1950b, s. 5).

Dziecko integruje się społecznie, ten stan zharmonizowania ma charakter kulturowy, bądź komunikacyjny, co ma dla dziecka znaczenie normatywne i funkcjonalne. Znacznie więcej okazji do budowania społecznej sfery życia pojawia się u dziecka bawiącego się, kiedy osiąga wiek 5–7 lat, na przełomie przedszkola i szkoły. Odtwarza wówczas w zabawie znaną mu rzeczywistość, której doświadcza między innymi w kontaktach ze środkami masowego komunikowania. Z budowaną przez dziecko tożsamością społeczną wiążą się dwie funkcje: integrująca – sprowadzająca aktywność dziecka do celów wspólnych z innymi, spełnianie instynktu łączenia się (charakterystyczna dla wieku przedszkolnego dziecka) oraz dezintegrująca – poszukiwanie odrębności w grupie z niuansowaniem różnic między tym, co osobiste, a tym, co grupowe. Co istotne, w tym podziale nie pojawia się funkcja intelektualna zabawy, bo – zdaniem Waloszek (2006, s. 337) – zabawa nie poddaje się intelektualizacji. Do analizy integracji poprzez zabawę proponowane są trzy kategorie: *potlatch/potlacz*, *antytetyczność* i *antagonistyczność* (zob. Waloszek, 2006, s. 341–343). Zabawę określają jej *właściwości*, rozumiane jako ukryte swoistości zjawiska zabawy: *wzniosłość*, *piękność*, *dobitność*, *prawdziwość* i *autentyczność*, *potęga*, *powaga* i *nie-powaga* (zob. Waloszek, 2006, s. 349–352), podstawowymi pierwiastkami albo atrybutami zabawy są zaś: *wyobrażenia*, *ruch* i *emocje* (zob. Waloszek, 2006, s. 352–356).

Idąc za narracją Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak i Anny Wojewody (2020), można by przyjąć, że wśród funkcji zabawy – tych najpopularniejszych i z różnych dziedzin nauki – wymienić należy autoteliczną (ludyczną), kulturotwórczą, przygotowawczą (socjalizacyjną, instrumentalną), kompensacyjną (wyrównawczą), terapeutyczną oraz kształcącą. W zabawie dziecko zanurza się w beztrójce i radości, czerpie przyjemność (funkcja autoteliczna), a przy okazji niejako uczy się, jak żyć w dorosłym i odpowiedzialnym życiu (przygotowawcza), w czasoprzestrzeni swojego świata – na podwórku na przykład. Ma okazje wywoływania różnych uczuć niemożliwych i ćwiczenia sztuki ich przeżywania (kompensacyjna). Wreszcie poznaje siebie, swoje możliwości, kształtuje zmysły czy motorykę (kształcąca). Pojawia się tu też: funkcja pominięta w opisie, realizująca się w działaniach zwłaszcza psychologów (terapeutyczna), a w końcu ta spinająca bodaj wszystkie, górująca nad pozostałymi temporalnie i horyzontalnie, obecna w różnych konfiguracjach – od działań intuicyjnych do świadomie zabawowych, od ludów pierwotnych do cywilizacji ponowoczesnej (kulturowa).

Wszystkie przywołane funkcje dopełniają się, przenikają wzajemnie, oddziałując na rozwój dziecka; poprzez jej wieloaspektowość i wielofunkcyjność wskazują na wagę zabawy, bo choć jako termin i słowo semantycznie wydaje się lekka, to jako atrybut dzieciństwa – swoje waży (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, s. 69). Zwracając uwagę na funkcję przygotowawczą, nazywaną też zamiennie instrumentalną czy socjalizacyjną, mówić można choćby za Janem Amosem Komeńskim (1935, s. 169), że zabawy unaczyniają w bawiących się poważne strony życia i dzieci do nich urabiają. Roger Caillois (1973, s. 61) uświadamia z kolei, iż naśladowanie dorosłych leży w naturze dziecka, że sprawia mu to przyjemność, co wpisuje czynności zabawowe w kontekst społecznego rozwoju dziecka. Okoń zdejmując z zabawy ciężar na niej opinii, że jest czynnością bezmyślną i powtarzaną bez jakiegoś głębszego sensu. Píše, że zabawa kształci i przygotowuje dzieci do życia biologicznego i społecznego, „(...) może wpływać na rozwój dziecka w silniejszym stopniu niż jakieś inne czynności stosowane umyślnie i ze świadomością cech lub pod przymusem” (Okoń, 1987, s. 59).

Dzieci mają potrzebę, a być może i konieczność, tworzenia własnych równoległych „rzeczywistości”. I w tym przejawia się funkcja wyrównawcza zabawy. Dzieci wyalienowane ze świata dorosłych rekompensują ten brak, tworząc własny świat. Stąd w zabawie różnica poglądów pomiędzy bawiącymi się, czego podłożem jest wielość potrzeb i przeżyć. Tradycyjna zabawa pełni również funkcję oczyszczającą, bo pozwala w sposób kontrolowany – poprzez ustalone reguły – „rozładować” nie tylko nagromadzoną w dziecku energię, ale i napięcia całego dnia (Cieślicka, Stankiewicz, Muszkieta, 2017, s. 15).

Zabawa pełni między innymi funkcję przygotowawczą, jedną z podstawowych funkcji życiowych. Nie bez powodu w zabawie doszukiwano się niegdyś elementów przygotowujących do przyszłego życia w społeczności dorosłych, zabawy okazywały się

także przydatne w walce o przetrwanie. Tę jej funkcję dobrze ilustrują życie i zabawy dzieci ludów zbieracko-łowieckich. Funkcja przygotowawcza nie jest jedyną, którą spełnia zabawa podejmowana przez dzieci spontanicznie, zwłaszcza w początkowych okresach życia. Funkcje zabawy należy więc rozpatrywać w znacznie szerszym niż tylko biologiczny wymiarze, tak w kategoriach psychicznego, społecznego, jak również kulturowego rozwoju dziecka. Czynniki biologiczne jest w takim ujęciu uzupełnieniem ważnym, ale mimo wszystko drugoplanowym, a na pewno nie może być jedyny.

Funkcje zabawy należy widzieć z perspektywy zmian, jakie dokonują się w rozwoju dziecka. Elizabeth Hurlock (1961) wyróżnia następujące funkcje zabawy: (a) kształcącą, (b) wychowawczą, (c) terapeutyczną, (d) projekcyjną. Poprzez zabawę dziecko kształtuje nie tylko sprawność fizyczną, ale i zmysły, wzbogaca wiedzę o tym, co wokoło niego, ale i dowiaduje się wiele o sobie i swoich możliwościach, które poznaje i które uczy się wykorzystywać – to funkcja kształcąca zabawy. Co do funkcji wychowawczej: w zabawie grupowej bawiący się uczą się zasad postępowania w rozmaitych sytuacjach i kontekstach z innymi uczestnikami zabawy. Funkcja terapeutyczna, którą nazywać można też korekcyjną, to możliwość ujawniania napięć i emocji, okazja do wyrażania uczuć w sytuacjach bezpiecznych, bez konieczności ich ukrywania – tłumienia lęku choćby. Funkcja projekcyjna to z kolei poznawanie dziecka (ono samo też się wiele o sobie dowiaduje), jego atutów i słabych stron, co pozwala dostrzec, w jakich sytuacjach i rolach dziecko wypada najkorzystniej i gdzie czuje się najlepiej. Dziecko najczęściej bawi się spontanicznie, a w co się bawi, to już kwestia jego intuicji i pomysłowości. Efektem tych zamysłów są zwykle radość, zadowolenie, satysfakcja. To korzyści osiągane, choć nieuświadomiane.

Warta szczególnej uwagi jest funkcja terapeutyczna zabawy. Przytoczony w dalszej części fragment to zreferowane przez Annę Brzezińską poglądy Donalda Winnicotta (2011). Otóż mówiąc o psychoterapii, należy widzieć zachodzące na siebie obszary bawienia się, osobne dla pacjenta i terapeuty. „Dotyczy więc dwojga ludzi bawiących się razem. (...) w przypadku, gdy bawienie się nie jest możliwe, działanie terapeuty ukierunkowane jest na to, by pacjent mógł przejść ze strony niezdolności do stanu zdolności bawienia się” (Brzezińska, 2000, s. 113). Wątek ten, choć istotny, nie będzie tu rozwijany. Raz: jest zbyt ważny na skrótowe i pobieżne potraktowanie; dwa: jest poboczny w stosunku do nurtu prezentowanej narracji. A że zabawa i jej miejsce w działaniach leczniczych są ważne, świadczy fakt dostrzegania zjawiska w literaturze (zob. Czub, 1995).

Współcześnie zabawa powinna pełnić następujące funkcje: (a) kształcącą – co pozwala na opanowanie podstawowych form ruchu i umiejętności, rozwijanie zdolności motorycznych, przy jednoczesnym wykorzystywaniu utylitarnych czynności ruchowych, (b) poznawczą – jej realizacja umożliwia zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin życia (przyroda, sztuka, nauka), integrowanie i wykorzystywanie ich w szkole

i w różnych okolicznościach życiowych, (c) socjalną (inaczej prospołeczną) – jej rolą jest przysposobianie do pełnienia różnych funkcji społecznych – przewodzenie w grupie, umiejętność podporządkowania się, współpraca w zespole, (d) wychowawczą – poprzez modelowe sytuacje wychowawcze kształci się w dziecku postawy moralne i cechy charakteru niezbędne do prowadzenia aktywnego i twórczego życia społecznego (kontrolowanie negatywnych emocji, kształtowanie zaufania do partnera i do samego siebie, kształtowanie odwagi i lojalności), (e) hedonistyczną – obejmuje odpoczynek i przyjemność z zabawy, co jest niezbędnym warunkiem odprężenia po czasem męczących fizycznie i psychicznie obowiązkach (koniecznościach) dnia codziennego. W zabawie dziecko odbiera różne bodźce stymulujące. Wzmacnia organizm między innymi poprzez wywołaną ruchem lateralizację włókien mięśniowych (Cieślicka, Stankiewicz, Muszkieta, 2017, s. 15).

Zabawa kompensuje, wyrównuje braki zwykłego życia, pozwala odpoczywać, ale i oczyszczać się – to najlepiej oddaje określenie katharsis, rozumiane jako redukcja złych myśli i odczuć, pokonywanie i ćwiczenie w pokonywaniu stanów trudnych emocjonalnie. Istotę oczyszczania wyjaśnia wielu teoretyków zabaw (zob. np. Brzezińska, 2000, s. 111; Okoń, 1987, s. 56). Poprzez oczyszczenie w zabawie uczucia zaczynają tracić władczą moc – dziecko uczy się je wyrażać, a przez to uwalnia się od ich dręczącej siły.

Ryszard Zięzio (1997) dzieli zabawy po swojemu i według naczelnej zasady funkcjonalnej wymienia: (a) konstrukcyjne, (b) lokomocyjne, (c) dźwiękowe, (d) morficzne. Warto zwrócić choćby uwagę na zabawy lokomocyjne proste, wśród których autor wyróżnia: taczane – walce, kule, obręcze, koła, bieguny, stożki; wirujące – bąki, śmigły, karuzele, latawce, huśtawki, skakanki; miotające – rurki, dmuchawki, proce, łuki, strzelby, balasty, wyrzutnie, skakanki; rzutowe – harpuny, lassa, wędki, dzidy, oszczepy, bumerangi, frisbee; ciągnięte – płozy, sanki oraz pływające – łódki, tratwy, a także morficzne złożone antropopochodne – lalki, krasnale, pajace, arlekiны, androidy, roboty, cyklopy.

Hurlock (1961, s. 367), kondensując wymieniane przez wielu różnych badaczy i teoretyków wartości zabawy, zestawia pięć – z jej perspektywy – najbardziej istotnych dla dziecka. Wedle opinii badaczki zabawy: (a) przyczyniają się do lepszego rozwoju fizycznego, (b) poznawania świata, (c) umożliwiają dokonywanie prób własnych umiejętności i wykrywania własnych zdolności, co jest ważne w komforcie świadomości nieponoszenia konsekwencji za swoje czyny, bo dziecko nie w pełni ponosi odpowiedzialność za swoje działania, (d) sprzyjają pozbywaniu się nagromadzonej energii, czasem tłumionej przez dorosłych, opiekunów czy nauczycieli w szkole, (e) stwarzają okazje do poruszania się w świecie fikcji, przez to dziecko uczy się odróżniać to, co rzeczywiste, od tego, co wymyślone i to, co jest naprawdę, od tego, co jest w zabawie „na niby”.

Szczególnie ważne w prowadzonej tu narracji wydają się kontakty społeczne. Podczas zabawy dziecko uczy się rozumieć cudze argumenty czy stany emocjonalne innych, uczy się nawiązywania kontaktów, ale – co równie ważne – także ich podtrzymywania. Stąd istotna będzie analiza funkcji zabawy, której dokonał Arkin, popierając to, co głosił Wygotski, że zabawa jest najistotniejszą formą aktywności dziecka dla jego rozwoju psychofizycznego. Koncentrując się na socjopedagogicznym wymiarze zabawy w edukacji wczesnoszkolnej dziecka, należy zauważyć, że „Traktowanie zabawy jako cechy natury człowieka, a nie tylko chęci wyzycia się czy zapewnienia czasu oczekiwania na czynności ważne w ocenie dorosłych, otwiera szerokie możliwości rzeczywistego, a nie pozorowanego upodmiotowienia edukacji” (Waloszek, 2006, s. 334). Warto przywołać opinię Winnicotta (1976, s. 42 i nast.; 2011), który twierdzi, że zabawa jest nieświadoma, że dziecko bawi się po to – i nie stawia sobie żadnych celów – by rozszerzać krąg doświadczeń, dla przyjemności, nawiązywania kontaktów społecznych, wyrażania tłumionych emocji.

Dzieci naśladują działania osób z najbliższego otoczenia, głównie czynności dorosłych (ta cecha to naśladownictwo). W naśladownictwie jako jednej z podstawowych cech zabawy Hurlock (1961) upatruje podobieństwa zabaw dzieci wywodzących się z określonego środowiska i tam się wychowujących. Cechą zabawy jest odmienny niż w nauce charakter jej celu, którym jest odprężenie, przyjemność. Jest nie tylko charakterystyczna dla zabawy, ale jest przy tym zjawiskiem kluczowym, konstytuującym zabawę. Widać to wówczas, kiedy motywem zabawy dziecka jest w istocie przeżycie tego, co wkoło niego rzeczywiste (to bezinteresowność). Dziecięce zabawy „na niby” cechuje skrywany cel aktywności, nadający jej aurę tajemniczości, ale i prywatności, autonomii; są to działania ukrywane przed innymi rówieśnikami, ale i wraz z nimi, głównie jednak przed dorosłymi (to sytuacja wyobrazeniowa) (Brzezińska, 2000, s. 106).

Brzezińska (2000, s. 106) dokonuje dookreślenia cech zabawy. Bierze przy tym pod uwagę niektóre już wcześniej wymieniane: bezinteresowność – zabawa (poniekąd) niczemu nie służy, fikcyjność – zabawa niby „na niby”, ale i niewypukloną wcześniej dobrowolność – czyli aktywność spontaniczną i podejmowaną bez przymusu, a nawet zachęt dorosłych. Jako pierwszą weźmy swobodę w zabawie. Dorosli wydają dziecku polecenie, żeby teraz właśnie się pobawiło, z tymi, a nie innymi koleżankami, i akurat w berka; albo żeby koniecznie bawiło się teraz samodzielnie, kręcąc się na karuzeli. Tak (bezwiednie albo, co gorsza, w dobrej wierze) rozkazujący dorosły kładzie tamę zaspokajaniu przez dziecko jego potrzeb – udziału w aktywności swobodnej; łamie zasadę swobodnej zabawy (Brzezińska, 2000, s. 106–107). „Stąd tak wielkie znaczenie ma dobre zrozumienie przez dorosłego konieczności zostawienia dziecku swobody co do tego: gdzie, kiedy, jak, z kim i czym ma się bawić” (Brzezińska, 2000, s. 108). Johan Huizinga (1985, s. 20) pisze o tym tak: „(...) nakazana zabawa nie jest już zabawą”.

Bezinteresowność to kolejna ważna cecha przypisywana zabawie. Tu używanie tego określenia ma uwypuklać niebezpośrednie korzyści płynące z faktu, iż dziecko bawi się po prostu. Brzezińska (2000, s. 107) do bezinteresowności jako cechy dodaje wyjaśnienie w postaci zwrotów: (a) kierowanych przez rodziców do dzieci („tyle czasu tracisz na te zabawy, lepiej się ucz...”), (b) kierowanych przez rodziców do nauczycielek („dlaczego oni ciągle się bawią, niech wreszcie zaczną się uczyć czytać, liczyć...”), (c) obecnych w wypowiedziach samych nauczycieli („zakończyliśmy zajęcia – możecie się trochę pobawić, odpocząć, robić, na co macie ochotę”), (d) dzieci do dorosłych („czy wolno się bawić?”). Wypowiedzi te świadczą o opacnym pojmowaniu bezinteresownej aktywności w zabawie. Wydaje się, że wymienione osoby rozumieją wprost słowa Cailloisa (1973, s. 306), który pisze, że zabawa jest zajęciem absolutnie bezproduktywnym, a dzieci, uczestnicząc w niej, tylko trwonią czas i energię.

Jedność zabawy i zabawki

Dlaczego zabawka? Patyk i huśtawka – nic prostszego w swojej zwyczajności. I – wydaje się – nic bardziej oczywistego wśród przedmiotów przestrzeni dzieciństwa. W galerii kultowych zabawek w Muzeum Zabawy w Rochester w stanie Nowy Jork eksponują hula-hoop, warcaby i konia na biegunach oraz zwykły patyk. Ten ostatni historycy uznali za najstarszą zabawkę świata, bo bawią się nią i ludzie, i zwierzęta (Mazur, 2019). Wygrał z huśtawką, którą w XVI wieku Leonardo da Vinci narysował i opisał w zbiorze pism i notatek zwanym *Kodeksem Leicester*. Zabawki mają znaczenie szczególne w rozwoju dziecka, zwłaszcza na etapie przechodzenia dziecka do abstrakcyjnego myślenia i pamięci logicznej. Ten czas w dalszym rozwoju dziecka polega na oddzieleniu znaczenia przedmiotu od samego przedmiotu (Hejmanowski, 2000, s. 125). O zabawie i zabawkach jako atrybutach dzieciństwa mówi się i pisze nierozłącznie; osobno za to się je definiuje – w zależności od kontekstu historycznego, etnograficznego, kulturowego, ale i postrzegania psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego. Sens rozłączania tej kontaminacji jest zabiegiem naukowej pragmatyki, nadaje przejrzystości systematycznemu oglądowi. W kulturze rozumianej jako strukturalna całość zabawka i zabawa mają określone funkcje – często zbieżne, sprzyjając jej trwałości (Kantor, 1998, s. 29).

Dziecko, ale i dorosły, pojedyncza osoba, ale i całe społeczeństwo w kontekście zabawki i zabawy funkcjonuje w dwóch płaszczyznach – rzeczywistej, zwykłej (rzeczywistość codzienna) oraz iluzji zabawowej (druga rzeczywistość). Te określenia służą Kantorowi do wskazania pożytku z ich komplementarności w realizowaniu się człowieka, ludzi, społeczeństw, kultu; harmonijnego przenoszenia się z jednej

płaszczyzny na drugą – z regularnością akceptowaną w danej kulturze: „(...) kto się tylko bawi – źle kończy (...) kto nie bawi się wcale – kończy równie źle” (Kantor, 1998, s. 31). Dowodów na tę prostą tezę w dziejach ludzkości jest aż nadto. Wystarczy zajrzeć do opracowań i badań naukowych o pracoholizmie czy cyberwypaleniu (Galanciak, Siwicki, 2018). Historia też dostarcza przykładów, kiedy kultury gloryfikujące jedną z tych skrajności podupadały. Nie stworzyły odpowiednich mechanizmów łączących realizm z odpowiednio kontrolowanym ludyzmem. Sens i meritum tych mechanizmów polegają na umiejętnym pacyfikowaniu konfliktów społecznych poprzez przeniesienie ich z płaszczyzny realnej na ludyczną (Kantor, 1998, s. 32). Stąd zabawa (zbiorowa) w czasie świąt jednoczących zbiorowość (choć samo święto nie jest zabawą) w atmosferze swobody sprzyja socjalizacji (szerzej: enkulturacji) i pacyfikowaniu konfliktów (Kantor, 1998, s. 33). Wyjaśnia to podejście do klasyfikacji zabawy Cailloisa. Konflikty mogą być rozwiązywane w trakcie rywalizacji wprowadzonej do zabawy (*agon*), możliwe jest wówczas bycie kimś innym (*mimicra*) oraz znalezienie spełnienia tego, czego nie da świat realny (*alea*), wyładowanie się w zachowaniach nieprzyjętych za normy w rzeczywistości zwykłej (*ilinx*). Przykłady tych ostatnich to choćby sporty ekstremalne. W przypadku zabaw dzieci *ilinx* to kręcenie się na karuzeli czy huśtanie, ale i patrzenie na rozkręcanego i wirującego bąka (Kantor, 1998, s. 32).

Zabawki nie należy rozpatrywać w separacji od historii rozwoju życia dziecka i jego roli w społeczeństwie. Teza, że współczesne zabawki i tamte prymitywne są do siebie podobne i tylko inaczej wyglądają, jest tylko częściowo właściwa. Zabawki pojawiają się w życiu dziecka i podobnie jak ono zmieniają się w wraz z nim – historycznie w zależności od uwarunkowań społecznych (Elkonin, 1984, s. 49).

Zamysł jednolitego zdefiniowania zabawki jest skazany na niepowodzenie, co uniemożliwiają przeróżne perspektywy ekologów, historyków wychowania, socjologów, pedagogów czy psychologów, ale także zakres pojmowania zabawki jako takiej (zob. Marchewa-Pichlińska, 1987, s. 7). Zabawkę w znaczeniu wąskim, lapidarnie, ale i najprecyzyjniej określa słownik – jest to „przedmiot służący dziecku do zabawy” (SJP PWN b.d.). Równie zwięzła jest w formie definicja prawna, zgodnie z którą zabawka to „(...) wyrób zaprojektowany lub przeznaczony do zabawy (...) który ze względu na swoje cechy charakterystyczne lub wygląd może być użyty do zabawy przez dzieci w wieku poniżej 14 lat” (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, s. 75). Archaiczne, ale pełne uroku brzmienie mają określenia dawniejszych leksykografów: „zabaweczki”, „rzecz drobna umyślnie dla zabawy dzieci robiona”, „przedmiot do zabawiania dzieci, cacko, zabaweczka” (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, s. 75).

W znaczeniu wąskim etnografia widzi zabawkę dość wszechstronnie, bo jako

(...) przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych z zakresu

kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda 2020, s. 76).

W znaczeniu szerszym wszystkie przedmioty „Stają się zabawkami wtedy, gdy dziecko odnajdzie ukryte w nich możliwości zabawy, wydobędzie czy «uruchomi» ich funkcję ludyczną” (Bujak, 1988, s. 13, za: Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, s. 76). Pedagogiczne i wąskie spojrzenie na zabawkę jest następujące: „(...) przedmiot (lub zestaw przedmiotów) wykonany w celu pobudzenia zabawowej aktywności dziecka (ruchowej, umysłowej czy emocjonalnej), stwarzający sposobność do poszerzania doświadczeń, gry wyobraźni i stopniowania rzeczywistości” (Dunin-Wąsowicz, 1977, s. 240). Szersze wydaje się spojrzenie psychologów:

(...) zabawka to taki przedmiot, za pomocą którego dziecko może realizować swoje wizje, pomysły, może oderwać się od codzienności, od realnego czasu i miejsca. Z tego punktu widzenia zabawką może stać się każdy z przedmiotów otaczających dziecko. Taki przedmiot-rekwizyt zaczyna bowiem być zabawką dopiero dzięki wyobraźni i działaniom dziecka (Brzezińska i in., 2011, s. 14).

Zabawka jest przedmiotem zabawowym. Zgodnie bowiem z koncepcją Józefa Kozieleckiego – cel i wolna w wyborze motywacja konstytuują działanie i jego formę (Zięzio, 1997, s. 17), przedmiotem zabawowym będzie każdy obiekt materialny, ale i substancja czy zjawisko włączone do działań bawiącego się. Na szczegółowej liście przedmiotów zabawowych – według *naczelnej zasady funkcjonalnej* – znajdują się: (a) zjawiska naturalne – optyczne, dźwiękowe, dotykowe, węchowe, smakowe, równowagi, (b) substancje nieorganiczne – naturalne stałe (kamień, lód), sypkie, płynne, lotne i przetworzone, (c) substancje i przedmioty pochodzenia organicznego – roślinnego, zwierzęcego i ludzkiego. Sprzęt zabawowy – według *naczelnej zasady funkcjonalnej* – to: akcesoria gier – naturalne oraz wytworzone (bączki, pole gier, boiska, lokale), akcesoria sportowe – ruchome (odskocznie czy trampoliny), stacjonarne (boiska, baseny, lodowiska), rekwizyty, media – podstawowe (audialne, wizualne, audiowizualne) i cybernetyczne (komputery, media, hipermedia)¹.

Niektóre przedmioty zabawowe wykreowane przez bawiącego się posiadają względnie stałe przeznaczenie stricte zabawowe, ale zyskują miano zabawki rozumianej jako

¹ Szczegółowy podział także na aktywności preludyczne, ludyczne oraz postludyczne zob. Zięzio (1997, s. 19–24).

(...) przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem, kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny (Zięzio, 1997, s. 10).

Większość wszechobecnych na świecie zabawek to zwykle kompozycja tych dawnych i prostych wywodzących się z czterech kategorii: konstrukcyjnych, lokomocyjnych dźwiękowych czy morficznych (Zięzio, 1997, s. 17). Ze względu na cel wykorzystania przedmioty przyjmują nazwy akcesoriów zabawowych, a te stale przypisane do określonych form zabawowych mogą być atrybutami zabawowymi (strój czarnoksiężnika, maska itp.). Większość to „(...) skomplikowane kompozycje funkcjonalne, nieustannie modyfikowane inicjatywami konstruktorów zabawek lub kreatorów zabaw” (Zięzio, 1997, s. 11).

Funkcje zabawki są na ogół zbieżne z funkcjami zabawy. Trafne wydaje się zestawienie dwóch: ludycznej i kształcącej, bo głównie za ich sprawą kształtuje się rozwój psychiki dziecka (Brzezińska i in., 2011, s. 14), a które według Jana Bujaka (1988, s. 25, za: Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, s. 77) zawierają cechy wszystkich pozostałych. Stymulują postawę ludyczną, czyli chęć do zabawy, ale dają też przekaz treści kulturowych w sobie zawartych. Są też i zabawki pełniące funkcję wychowawczą czy terapeutyczną oraz socjalizacyjną. O tej wychowawczej Maria Dunin-Wąsowicz (1977, s. 24; 1972) niezwykle sugestywnie pisze, że

(...) powinna kształcić sprawności ruchowe i zmysłowe bawiącego się dziecka i bogacić jego życie emocjonalne, przygotowując do czynnego udziału w życiu społecznym; rozwijać wyobraźnię i twórczą inicjatywę, kształcić przyszłych artystów, aktywnych odbiorców sztuki, badaczy i racjonalizatorów.

Zabawka i zabawa w enkulturacji

Chcąc klasyfikować zabawki, wypada sugerować się typem zabawy i miejsca, gdzie dziecko ją (i w niej się) realizuje. Warto mieć na uwadze kluczowe stwierdzenie Bujaka i Plichowskiej (1982, s. 19), że „nie ma zabawki bez zabawy”. Słowem: zabawka to pochodna zabawy i jej funkcji, wypadkowa aktywności i zamysłu dziecka w nadaniu przedmiotowi czy zjawisku znaczenia zabawki. Wychodząc z tego założenia, można przyjmować klasyfikacje etnologów, pedagogów, psychologów. Pedagogika wskazuje na zabawki ruchowe, tematyczne, konstrukcyjne czy dydaktyczne. Przy ruchowych pedagodzy wymieniają: hulajnogę, deskorolkę, wrotki, rower. Psycholodzy zaproponują

zabawki naturalne oraz te właściwe, celowo wyprodukowane. Podział będzie więc następujący: zabawki właściwe, zabawki odkrywane oraz stworzone przez dziecko (Brzezińska i in., 2011, s. 15).

Jakie powinny być zabawki? Otóż najlepszą zabawką dla dziecka z punktu widzenia jego potrzeb rozwojowych, taką, by właściwie spełniała swoje zadanie, jest zabawka niebędąca – zwykle pomniejszoną – repliką rzeczywistego obiektu, bo taka

(...) nie stymuluje jego wyobraźni, nie zmusza do poszukiwań i tworzenia sobie samemu „zabawki” potrzebnej w zabawie, (...) jest to sytuacja swoiście zamknięta, z zewnątrz „nadana”, sytuacja taka wymusza na dziecku raczej odgrywanie, odtwarzanie czynności i działań „zawartych” w tych wszystkich przedmiotach. Dziecko, bawiąc się gotowymi zabawkami, dostosowuje do nich wszystkie swoje działania. Naśladowując czynności innych ludzi w podobnych sytuacjach, pole działania jego własnej wyobraźni zostaje znacznie zawężone. (...) Bardziej stymulującą rozwój umysłowy i społeczny dziecka jest sytuacja, w której ono samo wpada na pomysł zabawy i zaczyna tworzyć „zabawki” z różnych przedmiotów je otaczających (patyków, liści, pudełek, garnków, szmatek, drewnianych łyżek, skrawków papieru, różnego rodzaju klocków itp.) i swoje pomysły wyjaśnia lub tylko ujawnia, prezentuje innym dzieciom lub dorosłym (Brzezińska, 2000, s. 116).

Zabawki i zabawy, choć kojarzone z dzieckiem i dzieciństwem, towarzyszą człowiekowi przez całe życie. Są istotne w rozwoju jednostkowym, ale i społecznym. Zabawy mają zwykle charakter zyskujący społecznie pozytywny wydźwięk, ale bywają też aspołeczne i przez to dysfunkcyjne. „Mogą niszczyć więzi grupowe, pobudzać i rozwijać konflikty” (Kantor, 1998, s. 30). Robienie krzywdy innym, niszczenie, dewastowanie „dla zabawy” to zachowania quasi-zabawowe, niezyskujące aprobaty, ale też raczej marginalne. Jeśli przyjąć założenia wysokiej funkcjonalności zabawy i zabawki, nie można jednak tej funkcji pomijać. Więcej, trzeba ją uznać za wskaźnik w procesach socjalizacji czy, szerzej, enkulturacji, bo to wypełnia dopiero spektrum oglądu (Kantor, 1998, s. 30). *Enkulturacja* to pojęcie używane przez etnologów i mające zastosowanie do ludzi – łączy wychowanie i socjalizację i wprowadza w kulturę (Kantor, 1998, s. 30).

Kantor (1998, s. 30) – opowiadający się za nadawaniem zabawom i zabawkom znaczenia heurystycznego, ale i praktycznego – z przekonaniem wskazuje na funkcjonalność zabaw i zabawek w procesie socjalizacji (jednostka i grupa) oraz sanacji konfliktów wewnątrzgrupowych – w zbiorowościach różnych kulturowo. „Funkcjonalność zabawy oznacza pojawianie się takich społecznych skutków bawienia się (jednostkowego, a zwłaszcza społecznego), które kulturową strukturę spajają, umacniają, nadają jej ciągłość” (Kantor, 1998, s. 29). Enkulturacja odnoszona do pokoleń

realizuje cel integracyjny, określa sposoby i przebieg wrastania człowieka w kulturę danej grupy (Kantor, 1998, s. 30; zob. też Encyklopedia Dzieciństwa, b.d.). Społeczna i kulturowa praktyka, gdyby odnieść się do zachowań ludycznych we wspólnotach, świadomie, ale często też intuicyjnie, przeciwstawia się procesom akulturacji i desocjalizacji (Kantor, 1998, s. 31). Warto zwrócić uwagę na tego konsekwencje, na „przeludyczenie kultury”, o którym Kantor (1998, s. 33) mało optymistycznie wyrokuje, że „(...) nie ma znaczących walorów socjalizacyjnych i pacyfikacyjnych”. Stopień „nasylenia ludyzmem” – jego charakterystyka – jest zależny od form motywacji w danej kulturze. Jest więc motywacja homeostatyczna bądź heterostatyczna, akty ochronne, tradycyjne polegające na aktywności ćwiczeniowej bądź też przewaga aktów dystrykcyjnych, z aktywnością kreatorską, twórczą. „(...) czymże jest bowiem kultura, jeśli nie systemem wytworów aktów transgresyjnych podejmowanych przez jednostki i zbiorowości” (Kozielecki, 1987, s. 311–316). Margaret Mead (2000) różnicuje kultury i również potwierdza takie myślenie. O tych heterogenicznych wyraża się jako o bardziej elastycznych, dynamicznych i otwartych na różne odstępstwa od reguł czy uznawanych ról.

(...) zabawy nie tylko łączą ludzi, lecz także spontanicznie wpajają poczucie porządku i dyscypliny. Ich znaczenie w różnych dziedzinach, jak język, nauka, sztuka było niewątpliwie ogromne. Poprawieniu warunków ekonomicznych, z którymi łączy się zwiększona ilość czasu, towarzyszy również kulturalny postęp. Konserwatywny trend może natomiast łatwo przerodzić się w krępujący kaftan bezpieczeństwa i doprowadzić do kulturalnej stagnacji (Zięzio, 1997, s. 12).

Zięzio (1997, s. 12–13) proponuje zdefiniowanie kultury ludycznej jako aktywności kreatywnej, ujętej w system autoteliczny, motywowanej tak wewnątrz, jak zewnątrz, „(...) operacjonalizowanej w kolejności aktami transgresyjnymi i ochronnymi tworzącymi względnie trwałe systemy relacji z innymi rodzajami aktywności społecznej i kulturowej”. Rozumienie świadomości ludycznej warto dostrzegać bowiem z dwóch poziomów. Pierwotnego, z przejawami aktywności rytualnej i magicznej, aktywności zabawowej intuicyjnej i świadomej oraz drugiego, dającego dowody na wtórne nałożenie się aktów ludycznych na inne formy kulturowych zjawisk – na przykład religijne czy estetyczne (Zięzio, 1997, s. 6). Istnieje wiele różnorodnych zabaw, które w zamiśle albo przypadkiem też socjalizują. Te właśnie posiadają zwykle reguły, są zachowaniami rytualnymi i służą tłumieniu tych agresywnych – zagrażających najbardziej łaadowi społecznemu (Kantor, 1998, s. 32–33).

Wartościowe jest zatem tworzenie warunków (poprzez chociażby zaniechanie „z myślą o dziecku” budowania przestrzeni pełnej „skończonych” zabawek), w których dziecko mogłoby mieć szansę na tworzenie własnych zabawek. Własnymi „oczami

wyobraźni” i samodzielnie, bo tworząc świat „na niby”, będzie najbardziej zadowolone i szczęśliwe. Mówi o tym teoria części swobodnych Simona Nicholsona².

Okoń (1987), wnikając w kształtujące, poznawcze i wychowawcze wartości zabawy, widzi w jej procesie formowanie się osobowości dziecka. Wiedzę o początkach klasyfikowania zabaw proponuje czerpać z prac Eugeniusza Piaseckiego³ czy Stanisława Karpowicza.

Pora więc na dokonanie przeglądu najbardziej charakterystycznych czy znaczących z punktu widzenia dzieciństwa klasyfikacji zabaw oraz gier. Piasecki, systematyzując zabawy i gry, zwraca uwagę na rolę instynktów. Pisząc o „igraszkach” dzieci, najprostszych zabawach ruchowych, ma na myśli instynkt manipulacyjny. Wymienia ponadto – oparte na innych instynktach – zabawy dramatyczne (naśladowcze), walki zabawowe, zabawy i gry pościgowe, sporty zawodnicze, korowody oraz tańce (Okoń, 1987, s. 127). Karpowicz dokonał podziału zabawy na proste zabawy ruchowe, zabawy umysłowe oraz zabawy i gry ruchowe. Te ostatnie zbliżają jego poglądy do poglądów Henryka Jordana, bo w praktyce polegają na tworzeniu specjalnych placów do gier i zabaw na wolnym powietrzu (Okoń, 1987, s. 129). Piasecki widział zabawę jako priorytet w budowaniu tożsamości narodu. Z kolei Stefan Baley (1946, s. 191) uważał, iż dzieci traktują zabawę serio i wkładają w nią wiele pomysłowości – widział w tym rodzaj pracy, pracy twórczej, bo dziecko, bawiąc się, samodzielnie tworzy coś oryginalnego. Natomiast Stefan Szuman (1985) widział w zabawie związku z elementami twórczości, ale także jej społeczny charakter oraz przydatność we wszechstronnym rozwoju dziecka.

Piasecki jest autorem książki *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży* (1916), w której czerpie ze źródeł dziejowych i ludoznawczych, głównie – z rodzimej tradycji ustnej. Obok części poświęconej teorii monografia zawiera tę zasadniczą z opisami zabaw i gier; opatrzona jest rysunkami oraz „23 melodyami”. Piasecki idzie tokiem myśli Karla Groosa zaczerpniętych z jego *Spiele der Menschen* i omawia zabawy i gry w aspekcie: historii i etnografii, fizjologii, biologii, psychologii. Ale i punktu widzenia społecznego, wychowawczego oraz zdrowotnego – co jest szczególnie istotne z perspektywy prowadzonej tu narracji i wartości ruchowej aktywności dziecka podczas zabaw na podwórku. Warto więc przybliżyć stanowisko Piaseckiego. Otóż wyróżnia on zabawy improwizowane, w których „(...) obmyślanie wyobraźnia dzieci jest niewyczerpalna oraz te w postaci mniej więcej ustalonej i przekazanej przez tradycje” (Piasecki, 1916, s. VII). „Są one ważnym (u ludów pierwotnych jedynym) sposobem przechodzenia z pokolenia na pokolenie przedmiotowego bogactwa kultury danego

² Piszę o tym obszernie w artykule „Ślad ognia na metalu” z etykietą teorii części swobodnych Simona Nicholsona (Siwicki, 2020).

³ Autorytet w zakresie kultury fizycznej – międzynarodowy ekspert higieny Ligi Narodów, profesor medycyny i założyciel pierwszej w Polsce uczelni sportowej (obecnie Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu im. Eugeniusza Piaseckiego).

narodu” (Piasecki, 1916, s. XI). Dodaje też i swój stosunek do roli rodziców i wychowawców w tych kwestiach: „Wkraczanie niezgrabnej ręki dorosłych w ten misterny światek zabaw dziecięcych stworzonych, lub przerobionych przez umysł młodociany na własny użytek, musi być bardzo ostrożne i powściągliwe” (Piasecki, 1916, s. XI). Sceptycyzm Piaseckiego odnosi się do nieprzebranej chęci – tu sugestia i skierowanie uwagi do Fröbela i jego uczniów – nadmiernego ingerowania i angażowania się w „tworzenie”, „konstruowanie” i wymyślanie (za dzieci) najbardziej „pouczających” zabaw (Piasecki, 1916, s. XI).

Co do spojrzenia na zabawę z punktu widzenia jej walorów zdrowotnych, Piasecki uznaje gry i zabawy ruchowe przede wszystkim za

(...) potężny czynnik wywabiający młodzież pod gołe niebo, jedyne miejsce, właściwe dla większości rozrywek (...) Wybitna zaś przyjemność, jaką gry sprawiają młodzieży, jest powodem, dla którego są one najulubieńszą postacią ćwiczeń cielesnych i najlepszą drogą do rozbudzenia zamięłowania do ruchu w ogóle (Piasecki, 1916, s. XII).

Z innego tekstu autorstwa Piaseckiego (1911, s. 116–117) wynika, jak nowocześnie myślał on o roli i znaczeniu zabawy w zdrowym, wypełnionym ruchem i aktywnością fizyczną rozwoju człowieka: „Jeśli zabawa dopiero okazuje nam całego człowieka – poznamy więc wartość jego, widząc, czym i jak się lubi bawić”.

Szuman neguje interpretowanie zabawy jako zjawiska biologicznego. Akcentuje za to jej związek z czynnikami rozwoju psychicznego w ontogenezie (natywistyczny, środowiskowy, nauczania i wychowania, aktywności własnej) i wskazuje na ich powiązanie z nią w treści, funkcji i charakterze. Według Szumana zabawa to aktywność psychofizyczna (a) zależna w swojej genezie i kształtowaniu się od czynników rozwoju psychicznego, (b) która jest specyficznie dziecięca, bo podtrzymuje zainteresowania zabawowe dziecka, (c) i w wyniku której dziecko kształtuje swój intelekt, umiejętność, sprawność oraz postawę społeczną (Okoń, 1987, s. 134).

Groos na podstawie obserwacji własnych (wśród zwierząt) dokonał podziału zabaw bez jakiegokolwiek konkretnej perspektywy. Relacjonuje on czynności wychwycone z zachowań zwierząt, wymieniając zabawy jako eksperymentowanie ze zmianą miejsca (chodzenie, latanie, pływanie czy skoki), łowieckie, bojowe, zabawy polegające na budowaniu, opiekuńcze, naśladowcze, społeczne oraz miłosne. Zabawy ludzi Groos dzieli na eksperymentowanie zabawowe oraz popędowe czynności zabawowe. Te pierwsze zawierają zachowania i czynności związane z funkcjonowaniem, te drugie zaś eksponują treści nawiązujące do naturalnych popędów człowieka. A zatem, zabawowe eksperymentowanie według Groosa to aktywność ludzka narządów czuciowych (dotyk, smak, słuch, wzrok), ale i ćwiczenia narządów ruchowych czy zabawy z przedmiotami

(konstrukcyjne, destrukcyjne z rzucaniem i łapaniem). Istotną część stanowią u Grossa zabawy związane z ćwiczeniami psychiki: eksperymentowanie przy udziale intelektu (pamięć, fantazja, uwaga, rozsądek), ale też eksperymentowanie z udziałem uczuć (przykrość cielesna, duchowa, zaskoczenie, obawa) oraz eksperymentowanie w związku z wolą. Wśród zabaw, gdzie dominują czynności popędowe, Groos wskazuje zabawy bojowe (walka – „współzawodnictwo cielesne i duchowe”, zabawy łowieckie, niszczy-cielskie), zabawy miłosne, naśladowcze i społeczne (Okoń, 1987, s. 148).

Wiele w tej klasyfikacji mankamentów czy niekonsekwencji. Weźmy choćby sam termin „eksperymentowanie”. Nijak się ma do meritum zabawy, która jest czynnością, gdzie z zasady niczego się specjalnie nie udowadnia poprzez wywołanie sytuacji w celu eksperymentalnego jej sprawdzenia. Gdy jednak patrzy się na to określenie z obecnego punktu widzenia, to eksperymentowanie wynikające z przyjmowania pewnych kreacji w kontaktach (podczas zabawy, na podwórku) ma swoje uzasadnienie.

Wydaje się, że klasyfikację Groosa przyjął Édouard Claparède, dzieląc zabawy na odnoszące się do zdolności ogólnych oraz te ćwiczące funkcje specjalne. Nie ma w jego klasyfikacji wiele nowego – może poza tym, że w miejsce zabaw miłosnych pojawia się określenie „zabawy rodzinne” (Okoń, 1987, s. 149). Claparède dzieli zabawy na sensoryczne oraz ćwiczące funkcje specjalne. Te pierwsze odbywają się poprzez doświadczanie zmysłowe (świstawki, trąbki, kołatki, bąki, kalejdoskopy), a są nimi zabawy motoryczne, rozwijające koordynację ruchową, siłę czy refleks, zabawy psychologiczne umysłowe (porównywanie, kojarzenie, rozumowanie, działanie wyobraźni) oraz psychologiczne wzruszeniowe (sprawianie sobie bólu, wywoływanie grozy), ale i zabawy rozwijające uczucia estetyczne. Te drugie to zapasy cielesne, ale i umysłowe, wśród których Claparède wymienia gry hazardowe i komizm, zabawy łowieckie, jak gonitwa, gra w chowanego, chwytanie much i innych owadów, kolekcjonerstwo, zabawy towarzyskie (koleżeństwo, przechadzki, sporty zbiorowe), zabawy rodzinne – na przykład w ojca i matkę, w lalki, w urządzenie mieszkania oraz naśladowcze.

Interesujący wydaje się podział dokonany przez Bühler (1933) w książce *Dzieciństwo i młodość: geneza świadomości*. Autorka dzieli zabawy na: funkcjonalne, w fikcje, receptywne oraz konstruktywne. A zatem zabawy funkcjonalne to: poruszanie członków, wstawanie, pełzanie, chodzenie na palcach, skakanie, ślizganie się, gaworzenie, chwytanie, nakręcanie bąków, toczenie koła, jazda na koniu z biegunami i inne. Zabawy w fikcje z kolei to: palenie papierosów, karmienie i głaskanie zabawek, rozmawianie z innymi, odnoszenie się do lalek i do stworzeń jak do towarzyszy zabaw, posługiwanie się sitkiem jako wiadrem, granie roli ciotki, ojca, kominiarza, listonosza, nauczyciela, udawanie konia, psa, Czerwonego Kapturka itp. Zabawy receptywne to: oglądanie obrazków, przyglądanie się czynnościom rysowania, budowania i lepienia przez dorosłych, przysłuchiwanie się bajkom, wierszykom, piosenkom, chodzenie do kina i do teatru. Znane skądinąd zabawy konstrukcyjne to: budowanie z klocków, rysowanie,

pisanie, budowanie z piasku, z gliny, opowiadanie, śpiew, robienie wycinanek, układanie obrazków, bawienie się kalkomanią, robienie łańcuszków, puszczenie baniek mydlanych, rzucanie cieni na ścianę itp.

Klasyfikacji zabaw można dokonać ze względu na określone kryterium. Kabacińska-Łuczak i Wojewoda (2020) przywołują podział zabaw dokonany przez Cailloisa według kategorii współzawodnictwa (*agon*), przypadku (*alea*), naśladowania (*mimicra*) oraz oszołomienia (*ilinx*). Autorki uznały też za reprezentatywny i trafny (ich zdaniem najbardziej popularny) podział Petra Antonoviča Rudika, który rozróżnia zabawy: konstrukcyjne, tematyczne, ruchowe i dydaktyczne. Próbę klasyfikacji zabaw i zabawek podejmuje także Zięzio (1997, s. 5–27). Sięga on do funkcjonalizmu – uznanego za paradygmat w antropologii, którego założeniem jest, że nawet najmniejsze zjawisko kulturowe ma funkcję i jest ona ważna dla całego systemu społecznego. Inspirując się teorią funkcjonalną Bronisława Malinowskiego oraz myślą Alfreda Reginalde Radcliffe-Browa, Zięzio (1997, s. 5) prezentuje własną, naczelną zasadę funkcjonalną w zachowaniach ludycznych. Wskazuje on, że „(...) aktywność ludyczna podporządkowana jest (...) permanentnej edukacji społecznej (...) tworzeniu bądź współtworzeniu struktur instytucjonalnych wiedzy i zabawy”. Przy czym formy kultury społeczeństw pierwotnych tworzą rytuały, mity czy obyczaje, w których zabawa jest częścią integralną (Zięzio, 1997, s. 6).

Zięzio (1997) poddaje krytyce podział zabaw dokonany przez Szumana, który adaptując zamysł Bühlera, zaproponował zabawy: ruchowe, funkcjonalne i manipulacyjne, tematyczne, konstrukcyjne, kolektywne. Równie krytycznie traktuje podział Rudika na zabawy: konstrukcyjne, twórcze, dydaktyczne i ruchowe. Zdaniem Zięzicia (1997, s. 9) bowiem

(...) zabawy manipulacyjne to również zabawy konstrukcyjne i tematyczne, a wszystkie razem wzięte są najczęściej kolektywne (...) podział radzieckiego pedagoga (...) nie przynosi sławy jego autorowi, ponieważ zabawy dydaktyczne to przeważnie równocześnie konstrukcyjne i ruchowe, a zabawy twórcze to zarazem dydaktyczne i konstrukcyjne.

Kolejna klasyfikacja polegająca na wyborze czynników nadających zabawom pewien charakter, rys, to zestawienie w grupy konstruowane wedle logiki przechodzenia jednego typu zabaw w kolejny. Taką genetyczną klasyfikację próbował tworzyć Jean Château (1968), wyróżniając zabawy: funkcjonalne – wczesnego dzieciństwa, symboliczne – przed trzecim rokiem życia dziecka, bohaterskie – początek szkoły podstawowej, społeczne – pod koniec okresu dzieciństwa (Okoń, 1987, s. 158). Daniel Elkonin (1984) wymienia zaś: (a) zabawy naśladowcze, (b) dramatyczne zabawy ruchowe z prostym tematem, (c) zabawy tematyczne z prostymi prawidłami, (d) gry sportowe i gry ćwiczenia.

Elkonin nie był zwolennikiem wywodzenia genezy zabawy ze źródeł biologicznych czy historycznych. Formułując początki pochodzenia zabawy oraz rozwój jej różnych form, sięgał do badań antropologicznych, by dowodzić, iż nawet w najwcześniejszych etapach rozwoju społecznego nie ujawniono śladów typowych zabawek; zabawek czy jakiegokolwiek czynności dzieci dającej się zaobserwować, której można by przypisać cechy manipulacyjne, zdradzające symptomy zabawy. Wśród ludów zbieracko-łowieckich dominowały prymitywne narzędzia, jak choćby kije do wydłubywania z ziemi jadalnych bulw czy korzeni albo strącania owoców z drzew. Posługiwali się nimi wszyscy członkowie grupy, więc nie można zakładać osobnych działań dzieci, które zresztą dość wcześnie odrywały się od rodziców, zakładając własne rodziny (Elkonin, 1966, s. 24–25). Z czasem plemiona zaczęły doskonalić narzędzia i ze względu na ich stopień zaawansowania – choć to z naszego punktu widzenia brzmi nieco trywialnie – stawały się zbyt skomplikowane, za duże albo niebezpieczne, by mogły używać ich dzieci. A że pewnie chciały, dostawały miniatury harpuna czy łuku. I tak pojawiły się pierwsze przedmioty do zabaw – na przykład w polowanie i naśladowanie starszych – zabaw z odgrywaniem ról, zabaw tematycznych. Mały harpun i łuk stawały się zabawkami.

Elkonin uważał, że zabawa dzieci nie ma nic wspólnego z zabawami zwierząt, do czego skłaniali się w swoich teoriach niektórzy badacze i zwolennicy biologizmu. Château (1979, s. 389) choćby, który w zabawie szukał źródeł natury: „(...) u pewnych wyższych zwierząt można znaleźć zabawy typu badawczego. Można także natrafić u małą na ślady zabaw iluzyjnych, zabaw rytmicznych czy nawet zabaw konstrukcyjnych, zabawy naszych dzieci są kontynuacją zabaw zwierzęcych”. Elkonin (1984) z kolei wskazywał na starania człowieka w dokonującym się postępie i rozwoju, a pojawienie się zabawy wiązał z pracą: „(...) zabawa jest z natury działalnością społeczną, społeczna jest również ze względu na swoje pochodzenie i społeczna ze względu na swoją treść”.

Château i Elkonin to przykład teoretycznej dwoistości we wskazywaniu źródeł zabawy i zabawek. Dlatego też, stwierdza Okoń (1987, s. 17), prawda jest gdzieś pośrodku, między tymi dwoma skrajnymi stanowiskami. Można więc początków zabawy – jako formy już rozwiniętej – dopatrywać się w czynnościach dziecka wypełnionych treścią codziennego życia, której impuls istnienia w społeczeństwach pierwotnych czy życiu ludów łowiecko-zbierackich „(...) stanowi praca warunkująca możliwość utrzymania się przy życiu” (Okoń, 1987, s. 189).

Koncepcje postawy zabawowej rozwinął Drew Hyland (1980, s. 87–99), dodając do niej znaczenie stosunku do tych, z którymi się bawimy czy gramy, ale i do sprzętu używanego w zabawie, znaczenie czasu i przestrzeni, a także sposobu bycia i świata rzeczywistego. Ten odmienny stosunek jest o tyle ważny, że ma szansę przełożyć się i przejawiać również w sytuacjach, gdy nie oddajemy się zabawie. Wojciech Lipoński (2002) pisze niezwykle krytycznie i emocjonalnie o traktowaniu zabawy przez

środowiska naukowe jako elementu wiedzy o człowieku. Jako przykład nielicznych badaczy traktujących zabawę nie tylko incydentalnie wymienia Bolesława Sułkowskiego i rozdział w jednym z tomów serii „Encyklopedia Kultury Polskiej XX Wieku” (1991) jego autorstwa. „Sposób w jaki, okrada się u nas pedagogikę, wychowanie fizyczne i sport, ale także związaną z nimi psychologię i socjologię z antropologicznych wymiarów zabawy, budzi najzwyczajniej przerażenie” (Lipoński 2002, s. 223). Lipoński proponuje traktować zabawę z troską, taką jak ta o człowieka, jako – jak pisał o niej Piasecki (1911, s. 116–117)

(...) spontaniczną czynność ludzką o charakterze ludycznym i jednocześnie kreatywnym, wykonywaną w oderwaniu od głównego nurtu życia i jego celów praktycznych, w której człowiek uczestniczy dla niej samej, z zamiarem osiągnięcia stanów emocjonalnej satysfakcji, jak uczucie radości lub zadowolenia, wyposażoną we własny system wartości, inicjowaną, przeprowadzaną i przerywaną dobrowolnie, bez intencji wyrządzania szkody lub krzywdy innym jej uczestnikom, połączoną z elementami rozwijającymi osobowość człowieka.

W dyskursie o genezie dzieciństwa i zabawy, a zwłaszcza przy poszukiwaniach źródeł jednego i drugiego, a tak naprawdę obu razem, istotna wydaje się wypowiedź Sergiusza Hessena (1977, s. 255), który pisał między innymi:

Wychowanie człowieka jest podróżą (...) Jest to podróż w kraju ducha, w świecie kultury ludzkiej (...) obejmując granicznie nie tylko całe pokolenie obecne (...) lecz i ludzkość dawną, a nawet przyszłą. Obcowanie z ludzkością dawną i obcowanie z terażniejszą jest zatem przyrodzonym warunkiem wędrówki kształcącej.

A zatem proponuję cofnąć się do być może zamierzchłych już czasów, by tą wędrówką dopełnić brikolerską całość podjętej tu narracji o dzieciństwie i zabawie.

ROZDZIAŁ 5

WYJĄTKOWOŚĆ ZABAWY

Odmiany ryzykownej zabawy

Zabawa w rozwoju inteligencji

Zabawa według porządku i ładu

Swobodna zabawa nieustrukturyzowana

W tym rozdziale postaram się opowiedzieć na pytanie, co takiego szczególnego jest w zabawie, że tak potrafi skupić uwagę dziecka. Stąd wyimki z perspektywy psychologii rozwojowej, bo zabawa towarzyszy człowiekowi przez całe życie; w różnych okresach ma inny charakter, odmienne są jej cele i zadania. Stąd spojrzenie, jak zabawa zmienia się, dojrzewa, ewoluuje w formie i treści wraz z człowiekiem. Odniosę się do znaczenia i roli zabawy w rozwoju inteligencji. Przyjrzę się, jak w okresie dorastania dziecko eksponuje i eksploruje w zabawie różne obrazy siebie i jak to się ma do tak zwanych *selfów*. Jak owo eksplorowanie ról służy budowanej sile ego. Zwrócę uwagę na znaczenie zabaw ruchowych w aktywności podwórkowej, bo to taka scena dell'arte, z pełnią improwizacji, zabawnymi gagami i zręcznościowymi sztuczkami. Będzie o przedmiotach przejściowych i teorii przyjemności funkcjonalnej w działaniach odkrywczych dziecka. Będzie także o motywach przezwyciężania zasady przyjemności i uleganiu porządkowi rzeczywistości, a to w nawiązaniu do teorii psychoanalitycznej. Omówię stadialną koncepcję kształtowania tożsamości w kontekście rozwoju ego dziecka. Zwrócę uwagę na silną potrzebę odkrywania świata przez dziecko i uzasadnię, dlaczego najlepiej służy temu zabawa swobodna. Podam argumenty za uwolnieniem dziecka i dzieciństwa od wszystkiego, co wprowadza w jego życie przymus. Również przymus chodzenia do szkoły.

Odmiany ryzykowej zabawy

Psycholodzy mówią o ogromnym znaczeniu zabawy, bo ona najbardziej odpowiada psychofizycznej strukturze człowieka w okresie dzieciństwa. Między innymi dlatego, że zaspokaja potrzebę poznawania i przekształcania rzeczywistości, rozszerza orientację w istotnych obszarach przyrody, przedmiotów, a także aspektów życia społecznego. Uczy odróżniać rzeczywistość od fikcji, podporządkowywać impulsywne dążenia do zewnętrznych reguł i ról odgrywanych w zabawie, kształtuje zdolność do podejmowania i wykonywania zadań, wspomaga rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego czy funkcji motorycznych, no i jako zabawa w formie zespołowej ma nieocenione znaczenie uspołeczniające (Tyszkowa, 1977, s. 96–97).

Wielu piszących o rozwoju dziecka i roli zabawy w tym procesie widzi to tak: „(...) u młodszych dzieci dominują zabawy całkowicie swobodne, spontaniczne, determinowane szeroko rozumianym motywem uzyskania przyjemności. (...) u dzieci starszych dominują zabawy rządzone regułami, przepisami” (Brzezińska, 2000, s. 118). Maria Tyszkowa dopowie, że dzieci trzyletnie absorbują zabawą konstrukcyjną, ruchową oraz tematyczną, te do szóstego roku życia wybiorą zaś zajęcia umysłowe i te o charakterze dydaktycznym (Brzezińska, 2000, s. 118).

Tyszkowa w książce *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży* (1977) wymienia zabawę (obok nauki i pracy) jako jedną z trzech najważniejszych form działalności człowieka. Wskazuje na dominujące znaczenie zabawy dla okresu dzieciństwa, kiedy dziecko poświęca jej najwięcej czasu. Motywem podejmowania zabawy jest „(...) osiągnięcie praktycznie ważnych rezultatów, a nie samo działanie (tj. przyjemność funkcjonalna), lecz przeżycie pewnych ważnych dla dziecka stron rzeczywistości (...) może być ujmowana jako czynność poznawcza o swoistym charakterze” (Tyszkowa, 1977, s. 43–44).

Tyszkowa zwraca uwagę między innymi na znaczenie zabaw ruchowych w aktywności dzieci – zwłaszcza w wieku przedszkolnym, wśród których wymienia zabawy ruchowe z tematem (np. „w kotka i myszkę”), gdzie najważniejszy jest ruch wyznaczony tematem i przepisami zabawy, a bawienie się odbywa się poprzez wykonywanie ról czy powtarzanie tekstu, melodii nadającej rytm bawiącym się. Zabawy te są elementem dziecięcego folkloru, stąd są ogólnie znane, bo przekazywane z pokolenia na pokolenie. Tyszkowa wskazuje także na zabawy z prawidłami, w których celem jest wygrana we współzawodnictwie, na przykład gra w klasy czy w gumę, w których nie sam temat zabawy jest najważniejszy, lecz cel – by osiągnąć wynik po zaangażowaniu się w czynność zabawową (Tyszkowa, 1977, s. 93). Zabawy ruchowe zmieniają się z wiekiem dziecka – te powyżej pięciu lat bez kłopotu podporządkowują się regułom zabawy i nie potrzebują do tego wsparcia w formie odgrywania ról. Stopniowemu wygasaniu ulega zainteresowanie dzieci zabawami z tematem czy w rolę – dziecku

zaczyna sprawiać satysfakcję zabawa z przepisami, zbliżająca do sytuacji rzeczywistych, a także tych o charakterze sportowym (Tyszkowa, 1977, s. 94).

Warto zwrócić uwagę na charakterystyczne dla Tyszkowej (1977, s. 43–44, 96) określenie aktywności jako „czynności poznawczej o swoistym charakterze”, co zauważa i Anna Brzezińska (2000, s. 113), twierdząc, że zabawa to „(...) wyraz tendencji do poznania i przekształcenia otaczającej rzeczywistości przedmiotowej i społecznej za pomocą dostępnych dziecku środków i właściwych jego wiekowi form”. Idąc dalej za Brzezińską (2000, s. 114), stwierdzić należy, że „(...) dzięki zabawie i w toku zabawy kształtuje się u dziecka zdolność do działań intencjonalnych w różnych sferach jego aktywności zarówno w odniesieniu do świata ludzi, jak i świata przedmiotów”.

Zabawy ruchowe to swoista podwórkowa scena dell'arte, z pełnią improwizacji, zabawnymi gagami i zręcznościowymi sztuczkami, najchętniej w grupie, z innymi dziećmi. Jak wynika z charakterystyki dokonanej przez Romana Trześniowskiego (1995), autorytetu z zakresu nauk o kulturze fizycznej, zabawy ruchowe kształtują cechy motoryczne – siłę, szybkość, wytrzymałość i moc; w swoim charakterze sprzyjają stymulacji rozwoju dziecka, adaptacji do wysiłku, ale i uczą radzenia sobie z trudnymi wyzwaniami. Przyjmując różnorodność form ludycznych zależnych od wielu czynników – również pór roku, wieku, płci, używanych akcesoriów – można zgodzić się z tezą, iż najprostsze formy aktywności ludycznej służą uzyskiwaniu sprawności ruchowej (motorycznej) i są adekwatne do faz rozwojowych człowieka (Kabzińska, 1997). Zabawy konstrukcyjne pojawiają się na różnych etapach rozwoju dziecka i choć ewoluują, to w klasyfikacjach zabaw biorą przewagę nad innymi, bo z natury są dla dziecka nieodzowne już od wieku niemowlęcego, gdy dominuje radość z chwytania i rzucania czymkolwiek, co trafi do małej rączki. Później dziecko zajmie się tworzeniem własnych zabawek, zacznie nadawać jakiemuś przedmiotowi czy zjawisku zabawowe znaczenie; następnie zainteresuje je wznoszenie przeróżnych budowli i konstrukcji. Przedmioty przejściowe (pachnąca mamą bluzka) zamieniają się w przedmioty pośredniczące (patyk będzie rumakiem). Najpierw o treści zabawy i zabawce zdecyduje przypadek czy intuicja, następnie celowe działania zmierzające do założonego efektu. Podlegające konwergencji zabawy konstrukcyjne i ruchowe są działaniami niewymuszonymi, inspirowanymi przez dziecko, przez nie wybierane i wedle jego uznania realizowane. Co innego, kiedy dziecko korzysta z propozycji zabawy i dołączonych do niej zabawek. Mowa wówczas o zabawie dydaktycznej, o której Halina Mystkowska (1977, s. 32) napisze, że zabawy takie uczą „(...) pracować wytrwale, aż do osiągnięcia wyniku”.

Zabawa odgrywa ważną rolę w przechodzeniu od stanu tak zwanego uczenia się spontanicznego, według własnego programu (por. Wygotski, 1971, s. 517), do uczenia się reaktywnego pod kierunkiem dorosłego, a potem – swoim własnym. To zabawa sprawia, że pod koniec etapu wieku przedszkolnego dziecko jest gotowe do

samodzielnego, odpowiedzialnego działania. I dlatego jest ważna, bo dzięki aktywności dziecka w zabawie transformacja jest szybsza i skuteczniejsza. Odpowiedzi, dlaczego tak się dzieje, Brzezińska szuka w zdolności dziecka do tworzenia sytuacji wyobrażonej, która jest jedną z kluczowych cech zabawy. Przydatna przy analizie okaże się tu argumentacja przemawiająca za znaczeniem dwóch symboli dzieciństwa: konia na biegunach oraz patyka – zabawek dziecka uznanych za najważniejsze w dziejach. Nie bez powodu. Do trzeciego roku życia zabawy dziecka mają charakter manipulacyjny. Dziecko bawi się samotnie. Jest zaabsorbowane. Dotykając, patrząc i słuchając tego wszystkiego, co wpadnie mu w ręce, oko i ucho. Bada świat przedmiotów bez jakichkolwiek reguł – spontanicznie (Hurlock, 1961, s. 374). Dopiero około trzeciego roku życia wszystko się zmienia. Pojawiają się zabawy spełniające warunek iluzyjności. To milowy krok w rozwoju dziecka, które zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, co rzeczywiste, a co jest „na niby”.

Co więcej, przewartościowaniu ulega czynnik inicjujący działania – zanika motywacja wynikająca z własności przedmiotów, którymi dziecko manipulowało z pełnym oddaniem i uwagą; teraz zaczyna widzieć, słyszeć i czuć inaczej – działanie inicjowane jest różnymi impulsami, które nie zależą bezpośrednio od tego, co dziecko widzi, słyszy i czuje dotykiem. Liść nie jest już tylko liściem, lecz talerzem pełnym smakowitych kąsków, wiaderko jest nie tylko wiaderkiem, bo jest skrzynią pełną skarbów. Łopatka – nie tylko łopatką do piasku, ale koparką do wydobywania skarbów. To według Lwa Wygotskiego (1978, s. 545) niezwykle istotny moment w życiu dziecka, to oddzielanie się pola wizualnego od pola znaczeniowego. Oderwanie, oddzielenie idei – znaczenia od zmysłowo dostrzegalnych cech obiektu – odbywa się w sytuacji zabawy, gdzie coś zaczyna się dziać za sprawą dziecka i jego percepcji „na niby”.

Jeśli dziecko umie wykorzystać w zabawie patyk jako lunetę, jako konia czy strzykawkę, to oznacza, że zaczyna następować u niego owo odrywanie znaczenia od zespołu cech zewnętrznych określających przedmiot. Dla młodszego dziecka „zabawa” uda się wtedy, gdy będzie ono miało „prawdziwego” konia na biegunach, potem wystarczy jedynie głowa na patyku, a potem sam patyk jest koniem. Dziecko, mając ideę konia „w głowie”, będzie prawidłowo wykonywało odpowiednie ruchy, np. w zabawie w wojnę dysponując jedynie patykiem, a czasem i on okaże się niepotrzebny. U młodszego dziecka natomiast cała sekwencja ruchów i okrzyków zostanie uruchomiona dopiero wtedy, gdy dostrzeże ono i dosiądzie konia na biegunach lub głowy końskiej na patyku. Ów przedmiot, który zaczyna zastępować obiekt właściwy i stale go jeszcze przypomina, choć fizycznie jest coraz mniej podobny, określa Wygotski mianem przedmiotu pośredniczącego. (...) Bez owego przedmiotu pośredniczącego dziecko nie umiałoby oddzielić idei, znaczenia danego obiektu (pojęcia) od konkretnego obiektu (Brzezińska, 2000, s. 115).

Dominujący nad percepcyjnym aspekt semantyczny determinuje zachowanie dziecka również w wyobrażonej sytuacji zabawy, w której pomysł (myśl) poprzedza działanie. To tak zwany *paradoks zabawy* (określenie Wygotskiego) – działanie o odebranym znaczeniu w sytuacji przestrzeni zabawy na podwórku choćby (Brzezińska, 2000, s. 117). Następuje zmiana kolejności myślenia i działania w zależności od tego, w jakim okresie rozwoju znajduje się dziecko: w okresie do trzech i w okresie od trzech do sześciu lat, kiedy pojawia się przedmiot pośredniczący.

U dziecka w wieku od trzech do sześciu lat dominują dwie funkcje zabawy: kształcąca i wychowawcza. Edukacja jest więc podstawowym czynnikiem warunkującym rozwój wszystkich sfer osobowości dziecka. Też o paradoksalności zabawy można powiązać z terapeutyczną funkcją zabawy i balansowaniem dziecka między tym, co dla niego stwarza zagrożenie i czego się boi (chce się bać), a tym, co będzie już bezpieczne (satisfakcja z pokonania sytuacji trudnej). Dzieje się tak dzięki zdobywanej podczas zabawy umiejętności wywoływania i opanowywania strachu. Można więc mówić tu też o zasadzie *paradoksu największego oporu* (Wygotski, 1978), bo taka sytuacja w zabawie daje dziecku – paradoksalnie – przyjemność (Brzezińska, 2000, s. 117).

Wystarczy sięgnąć do jakiegokolwiek podręcznika psychologii rozwojowej, by potwierdzić fakt, że dzieci rodzą się z instynktem podejmowania ryzyka – robią to, czego się boją, by pokonać strach. Żeby przetrwać trudy życia, dzieci powinny angażować się też w ryzykowną zabawę. Jeśli nie będą tego robiły, strach może przerodzić się w fobię (Rosin, 2014). „(...) widzimy dziecko wspinające się na drzewo, a pierwszą rzeczą, o której myślimy, jest to, jak mogą spaść i zostać okaleczone na całe życie, kiedy równie łatwo możemy powiedzieć «Spójrz, jak dobrze wspina się na drzewo!»” (Rosin, 2014).

Hanna Rosin (2014) przywołuje rozważania Ellen Sandseter, norweskiej profesożki, która jest autorką artykułu *Children's Risky Play From an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences* [Ryzykowne zabawy dzieci z perspektywy ewolucyjnej: antyfobiczne efekty ekscytujących doświadczeń] (2011). Dla Sandseter ryzykowne zabawy – wspinanie się po wysokich drzewach, posługiwanie się niebezpiecznymi narzędziami, szybka jazda rowerem, samodzielne odkrywanie – mogą dać istotne korzyści. Większość dzieci ma naturalny instynkt do ryzykownej zabawy. Sandseter wskazuje na ujemną korelację u dzieci w wieku do dziewiątego roku życia między liczbą doznań separacyjnych a poziomem lęku separacyjnego w wieku 18 lat. Autorka dowodzi, że „(...) liczba doświadczeń związanych z separacją przed osiągnięciem wieku dziewięciu lat koreluje negatywnie z objawami lęku przed separacją w wieku 18 lat, sugerując efekt «zaszczepienia»” (Rosin, 2014).

Sześć rodzajów ryzykownej zabawy według Sandseter to: (a) odkrywanie wysokości lub uzyskanie „ptasiej perspektywy”, wystarczająco wysokiej, by wywołać uczucie strachu, (b) obsługa niebezpiecznych narzędzi – używanie ostrych nożyczek lub noży,

bądź młotków, które wydają się nieporęczne, ale z czasem dzieci uczą się ich używania, (c) znajdowanie się w pobliżu miejsc i sytuacji niebezpiecznych – zabawa w pobliżu ogromnych zbiorników wodnych lub w pobliżu ognia, tak by dzieci były świadome niebezpieczeństwa i to bezpośrednio je dotyczącego, (d) ostra zabawa – zapasy, bójki – dzięki czemu dzieci uczą się negocjować agresję i współpracę, (e) prędkość – jazda na rowerze lub jazda na nartach w tempie, które wydaje się zbyt szybkie, (f) samodzielne odkrywanie, co znaczy, że się zostało samemu, bo wówczas tylko mogą wziąć odpowiedzialność na siebie i mieć świadomość konsekwencji działań i ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny i to jest dla dziecka niezwykle ekscytujące.

Zabawa w życiu dziecka nie wypełnia jakiejś jednej określonej, zamkniętej, izolowanej funkcji. Nie może więc ona być wciśnięta w wąskie ramki jednej formuły. Zabawa jest dla dziecka i pracą, i myśleniem, i twórczością, i realizmem, i fantazją, i odpoczynkiem, i źródłem radości. Zabawa daje dziecku tę pełnię życia, której ono potrzebuje. Stąd zatem wpływa ogromne znaczenie wychowawcze zabawy (Arkin, 1950, s. 39).

Zabawa a rozwój dziecka – to wzajemne powiązania (relacje, reakcje czy eksperymenty), zwłaszcza w okresie, kiedy wkracza ono w wiek pomiędzy drugim a trzecim rokiem życia i dociera do dziewiątego czy dziesiątego. Następujące wówczas życiowe fakty determinuje tak struktura, jak dynamika funkcji psychicznych, osobowościowych oraz relacji z otoczeniem. To czas intensywnych i widocznych zmian podczas zabaw, które stają się różne nie tyle w formie – czyli w tym, jakie zabawy dziecko wybiera (w co się bawi), ile przede wszystkim w treści – zmianie ulegają funkcje zabawy i jej sens, a także znaczenie dla rozwoju dziecka. Co ważne, zabawa jako złożona forma działalności – tak samo jak dziecko, wspólnie z nim, towarzysząc mu – realizuje się jako proces dynamiczny i też podlega rozwojowi (Brzezińska, 2000, s. 101–102).

Esencją zabawy jest reguła, która staje się afektem i zmienia się w namiętność; jest królestwem dowolności i swobody. Reguła zwycięża, kiedy jest najsilniejsza i nadaje nową formułę dziecięcym pragnieniom. Wypełnianie reguły to warunek osiągnięcia przyjemności; uczy, jak ją osiągać, odnosząc się do fikcyjnego JA w kontekście gry.

W zabawie dziecko osiąga swoich najwyższych możliwości. Tych, które już jutro staną się dla niego normalnym poziomem działania, jego moralnością (...) Dlaczego dziecko nie robi tego, na co bezpośrednio ma ochotę? Ponieważ przestrzeganie reguł w każdej zabawie napędza dziecko większą rozkoszą niż działanie w zgodzie z bezpośrednim impulsem. Mówiąc inaczej, słowami Spinozy: „afekt może zostać wywołany tylko przez jeszcze silniejszy afekt”. W zabawie powstaje więc sytuacja (...) podwójnego planu afektywnego (Wygotski, 1995, s. 82–83).

Pełnią rozkoszy jest dla dziecka powstrzymanie się od startu – chwile wyczekiwania w emocjonalnym napięciu, że zaraz nastąpi sygnał i wyścig ruszy. Reguła zwycięża, bo jest impulsem silniejszym. Staje się wyznacznikiem wewnętrznego samoograniczenia i kontroli – zgodnie z myślą Jeana Piageta. Dziecko jest zadowolone z zabawy w lekarza, choć dostając zastrzyk, boi się, a nawet płacze. Inny przykład to zabawa w „czarnoksiężnika” opisana przez Karla Groosa. Dziecko ucieka, żeby nie dać się złapać i zamknąć, ale musi też odczarowywać kolegę. Zmaga się z konfliktem między regułą zabawy – nie dać się zamknąć – a tym, co natychmiast chciałoby zrobić – pomóc koledze.

Przywołany przez Wygotskiego Piaget (1967) zdaje się odpowiadać na pytanie: „Co więc takiego istotnego tkwi w regułach zabawy?”. Jego praca o rozwoju reguł moralnych wskazuje dwa źródła rozwoju reguł u dziecka. Jedno to reguły przyjmowane jako bezpośredni przekaz od dorosłych, drugie to reguły przyjmowane jako pochodne relacji dziecka z dorosłymi oraz z innymi dziećmi – reguły ustalone przez samo dziecko. Są to reguły samozarządzania i samookreślenia, co Piaget nazywa *realizmem moralnym* (Wygotski, 1995, s. 76).

Zabawa w rozwoju inteligencji

Piaget widział rolę zabawy jako czynnik w rozwoju myślenia oraz inteligencji. Jako autor gnostycznej (poznawczej) teorii zabawy skupiał się na roli zabawy w asymilowaniu przez dziecko (bawiące się) przedmiotów świata zewnętrznego – przyswajanych w wyniku poznawania bezpośredniego albo poprzez symbolikę je wyobrażającą. W trakcie zabawy dochodzi do przetworzenia tego, co bawiący się pozna i włączy do schematów postępowania. Włączy, ale nie podda akomodacji, przekształceniu. Jeśli tak się stanie, będzie to już naśladownictwo, nieprzynależące wedle Piageta do zabawy. Co więc wiąże proces asymilacji jako przyswajania w zabawie oraz akomodacji jako przekształcania w naśladownictwie? Inteligencja – odpowie Piaget. To on naśladownictwo i zabawę oraz marzenia senne zaliczył do czynności, które przyczyniają się do rozwoju dziecka, wspomagając wytwarzanie symboli. Zabawa dziecka w wieku od trzech do sześciu, siedmiu lat obfituje w symbole, ale nie tylko, co pozwoliło Piagetowi na wyodrębnienie oprócz zabawy symbolicznej także zabawy ćwiczenia oraz zabawy z regułami; to trzy wielkie typy struktur (Piaget, 1959, s. 116–117).

Zabawa ćwiczenie polega na tym, że zabawa dziecka ulega transformacji i zabawy zdominowane schematami zachowań odruchowych nabierają cech ćwiczeń funkcjonalnych. Trwa to zwykle do drugiego roku życia (pierwsze stadium rozwoju inteligencji). Piaget wymienia w tym okresie następujące kategorie zabaw: (a) ćwiczenia proste – przyjemności dostarcza umiejętne wykonanie czynności, (b) kombinacja

bez celu – opanowane czynności i działania pojawiają się w nowych konfiguracjach, (c) destrukcja przedmiotów – manifestowanie ciekawości (instynktownej), (d) kombinacje celowe – progresja trudności w wykonywanych czynnościach, (e) ćwiczenie myślenia – forma przejściowa między formami sensomotorycznymi a werbalnymi (Piaget, 1959, s. 125).

Zabawa symboliczna nie pojawia się u dzieci poniżej drugiego roku życia. Piaget wyróżnia w jej rozwoju trzy zasadnicze fazy, które dzieli jeszcze z ścią aptekarską dokładnością na kolejne szczegółowe – jak zauważa Wincenty Okoń (1987, s. 94). Zatem w pierwszej (dziecko od dwóch do czterech lat) pojawia się projekcja schematów symbolicznych na nowe przedmioty. To przejście od zabawy ćwiczenia do symbolicznej, w której pojawiają się też schematy naśladowcze z prostą asymilacją jednego przedmiotu z drugim. W fazie drugiej (dziecko od czterech do siedmiu lat) Piaget wyróżnia trzy cechy zabawy symbolicznej: porządek w jej budowie, dokładność naśladowania oraz symbolikę kolektyw, co należy rozumieć jako zróżnicowanie ról oraz ich przyswajanie. Tu też następuje kulminacja zainteresowań dziecka zabawami symbolicznymi, a jednocześnie ich zanik – na korzyść zabaw z regułami. W trzeciej zaś (siedem, osiem lat do dwunastego roku życia) zaczynają dominować zabawy z regułami.

Implikacją reprezentacji nieobecnego przedmiotu jest symbol, który stanowi porównanie pomiędzy konkretnym elementem a jego reprezentacją fikcyjną (asymilacja deformująca). Wyłączając imaginację, w tej zabawie liczniejsze są elementy zmysłowe czy ruchowe podporządkowane symbolice.

Zabawy z regułami pojawiają się nawet po ukończeniu czwartego roku życia dziecka i towarzyszą człowiekowi przez całe życie – to zdecydowanie wyróżniająca cecha zabawy dziecięcej z perspektywy jej całościowego znaczenia. Reguła zastępuje więc symbol, jak wcześniej symbol zastąpił ćwiczenie proste. To sytuacja sprzyjająca tworzeniu się i regulowaniu stosunków społecznych. Reguły przekazane w zabawie są kreowaniem rzeczywistości społecznej z udziałem pokoleń, te spontaniczne są zaś doraźne. Słowem: reguła według Piageta to prawidłowość narzucona (przez grupę), a jej nieprzestrzeganie uważane jest za błąd (Okoń, 1987, s. 96).

Piaget – jako twórca teorii rozwoju psychicznego człowieka – prezentowane w niej reguły wywodził z poznania, które widział jako czynności w ich całokształcie. Poznanie przedmiotu to raz – oddziaływanie na niego, a dwa – to jego przekształcanie w celu poznania. To zmienia położenie ruchów czy własności przedmiotu – dla poznania jego charakteru, a także wzbogaca przedmiot w nowe właściwości oraz relacje – zachowując poprzednie (własności i relacje) i wzbogacając je. Istotny z punktu widzenia osiągnięcia adaptacji jednostki do otoczenia jako procesu przystosowania się jest według Piageta stan równowagi pomiędzy asymilacją i akomodacją. Oba rodzaje czynności to źródła poznania naukowego. Ich charakter z inteligencją jako wytworem ludzkiej

aktywności obfitującej w operacje o zmiennym charakterze to również istota teorii zabawy (Okoń, 1987, s. 90). „(...) organizm przekształca się pod wpływem środowiska, a rezultatem tej zmienności jest wzrastająca wymiana między środowiskiem a organizmem, sprzyjająca jego konserwacji” (Piaget, 1967, s. 15). Koncepcja poznawcza Piageta zasadza się na widzeniu zabawy jako zjawiska, które wspomaga dziecko (w wieku od trzech do sześciu, siedmiu lat) w wytworzeniu symboli. W zabawie symbolicznej pojawia się, nabiera znaczenia i ewoluuje wraz z wiekiem dziecka funkcja semiotyczna. Dziecko nadaje znaczenia przedmiotom – kij z głową konia to prawdziwy rumak. Ale z czasem zabawa symboliczna oparta na asymilacji deformującej zaczyna przebiegać wedle reguł ustalanych przez uczestników w grupie lub reguł ustalonych jeszcze przez poprzednie pokolenia i w miarę potrzeb zmodyfikowanych.

Donald Winnicotta jako psychologa praktyka zajmowała psychoanaliza dzieci. Uczony ten znany jest między innymi z postulatywnej oraz niezwykle praktycznej i komunikatywnej narracji naukowej, ale chyba najbardziej z określenia *przedmiot przejściowy*. Dotykając jakiegoś przedmiotu, dziecko wchodzi niejako w jego posiadanie. Jest to jego pierwsze w życiu odkrycie – już nie własny palec, ssany kciuk, ale coś, co jest dowodem zaczynającego się związku ze światem, co zaczyna budować w dziecku pamięć o rzeczach.

(...) ta ostatnia może z kolei służyć odnawianiu związku z ową rzeczą, którą, jeśli chodzi o mnie, nazywam przedmiotem przejściowym. Sam ten przedmiot nie jest naturalnie przejściowy, a symbolizuje tylko przejście dziecka ze stanu zespolenia z matką do stanu, w którym wchodzi ono z nią w kontakt, ale już jako oddzielna i wyodrębniona osoba (Winnicott, 1976, s. 43–44).

Przedmioty przejściowe – według Winnicotta (1976) „dziwne przedmioty” – są niezwykle ważne. Dziecko nie chce zabawki innej niż stary podarty kocyk, bo on daje mu poczucie bezpieczeństwa, przypomina (również zapachem) kontakt z matką. Jest czymś dobrze znanym i stwarza okazje do prób poznawania otoczenia w oddaleniu od obiektu znanego. Mając podarty kocyk przy sobie, dziecko czuje i wie, że ma obok siebie coś, co daje (dawało) mu bezpieczeństwo. I tak będzie jeszcze długo. Również w dorosłym życiu. Dziecko obdarza którąś z rzeczy szczególnym zainteresowaniem, przywiązuje się, nadaje jej swoją symbolikę, nazywa – odpowiednio w formie wyrazu do okresu rozwoju. „Zabawka poddawana jest najróżniejszym manipulacjom i dziecko obdarza ją jakąś pierwotną odmianą miłości, w której czuła pieszczota miesza się z niszczycielskimi atakami” (Winnicott, 1976, s. 44).

Znamienny jest przykład chłopca zainteresowanego kocykiem z wełny, przedmiotem przejściowym w kontekście odkrywania świata, tworzenia struktur, zapamiętywania, nadawania przez dziecko znaczeń i wagi temu przedmiotowi. „Zanim

skończył rok, bawił się wyciąganiem i układaniem różnokolorowych nitek wyciągniętych z kocyka. Od tego czasu stale zajmowały go kolor i faktura wełny, gdy dorósł, stał się specjalistą od barwników w fabryce tkanin” (Winnicott, 1976, s. 45). Brudny, poobrywany i dziurawy od drążenia palcem miś – jest zawsze obok. Nie wolno go prac, wyrzucić ani tym bardziej podarować innemu dziecku. „(...) przedmiotów tych nie zrodziła jego wyobraźnia. Lecz dostarcza ich otoczenie (...) Dla zaczynającej się rozwijać istoty ludzkiej otaczający świat może nabierać sensu wyłącznie wtedy, gdy jest on przez nią w równej mierze stwarzany, co odkrywany” (Winnicott, 1976, s. 45).

Tych przedmiotów przejściowych będzie więcej, w kolejnych okresach rozwoju dziecka i wraz ze zmieniającymi się jego potrzebami. Przedmiotami przejściowymi staną się niektóre zabawki. Co warto uwagi, a o czym pisze Winnicott, przedmiot przejściowy jest swoistą strefą pośrednią między tym, co dziecko spotyka i chce poznawać w świecie zewnętrznym, a matką, która musi być, nawet nie tu i teraz fizycznie, ale zawsze – niejako na drugim planie. Ten czas nieobecności nie może być długi, bo gdy matki nie będzie, a jej zapach „wywietrzeje” z zabawki przejściowej, dziecko zboczy z prawidłowej drogi rozwoju. Ukradnie zabawkę innemu dziecku. Nie trudno dostrzec takie zachowania na podwórku czy placu zabaw, nawet podczas zabaw dzieci w różnym wieku.

Jeśli nieobecność matki przekracza pewną określoną granicę czasową, to wówczas obraz wewnętrzny się zaciera. Jednocześnie opisywane tu zjawiska przejściowe tracą swój sens i dziecko traci zdolność posługiwania się nimi (...) kiedy starsze dziecko czuje się opuszczone i traci zdolność do zabawy, do obdarzania uczuciem i pokazywania uczuć (Winnicott, 1976, s. 46–47).

Wówczas to pojawiają się symptomy niepokojące – natrętne czynności erotyczne czy kradzieże. To zachowania, które należy postrzegać jako próby poszukiwania przedmiotu przejściowego w związku z wygaszeniem wewnętrznego obrazu matki. Te fakty dowodzą wagi przedmiotów przejściowych – które Winnicott postrzega jako pierwszy symbol w życiu dziecka. „Dla wszystkich dzieci zabawa jest wprost życiową koniecznością (...) zdolność do zabawy jest oznaką zdrowia” (Winnicott, 1976, s. 47). Co istotne, to właśnie przedmioty przejściowe są punktem wyjścia do pełnej zdolności do zabawy. Pierwszą wersją zabawy jest związek dziecka – w wieku poniemowlęcym – z przedmiotem przejściowym (Winnicott, 1976, s. 47). Z czasem przedmioty te są zastępowane „(...) przez cały zespół zjawisk wypełniających królestwo dziecięcych zabaw, a także przez działalność i zainteresowania kulturalne” (Winnicott, 1976, s. 47). Zanim to się jednak stanie, dziecko bawi się przedmiotem, który dorosłemu wydaje się dziwny, ale dla dziecka jest tak ważny, że po latach wie ono, gdzie leży – najczęściej w szufladzie z dzieciństwa. To ważne i nie należy tych zachowań bagatelizować, a na

pewno nie hamować czy krytykować. „(...) od zainteresowania, jakim go dziecko obdarzy, zależy jego przyszłe zainteresowanie lalkami, czy innymi zabawkami i zwierzętami” (Winnicott, 1976, s. 48).

Zabawa według porządku i ładu

Brzezińska¹ szuka w zabawie cech, które są dla niej charakterystyczne, tylko dla niej właściwe i odróżniają ją od innych form aktywności życiowych dziecka. Powołuje się między innymi na Johana Huizingę (1985, s. 28), który kładzie akcent na zabawę jako między innymi czynność swobodną, bezinteresowną i przebiegającą wedle porządku i ładu. Z kolei biorąc pod uwagę to, co pisała Hurlock (1961), Brzezińska wskazuje na element przyjemności podczas zabawy, która jako aktywność jest podejmowana dobrowolnie. To zresztą uwypukla również Piaget, dla którego zabawa to reakcje powtarzane wyłącznie dla przyjemności funkcjonalnej. Bruno Bettelheim za czynności zabawowe uznaje działania, w których nie ma reguł poza tymi, które bawiący się sami sobie określają, i bawiąc się, nie będą zmierzać do jakiegoś rezultatu, który niczym marker zaznaczy koniec (Brzezińska, 2000, s. 103).

U Hurlock, upatrującej w zabawie przyjemności, widać inspiracje teorią przyjemności funkcjonalnej Karola Bühlera, szczegółowo poddane analizie przez Charlotte Bühler w dziele *Dzieciństwo i młodość: geneza świadomości* (1933). Karol Bühler wskazywał między innymi na ćwiczenie funkcji i powiązanie tego faktu z dużym odczuwaniem przyjemności, co traktował jako silną motywację (napęd, motor) do powtarzania czynności funkcjonalnych. To przekonanie, iż w zabawie dla sensu rozwoju dziecka znaczenie ma nie tyle treść, ile akt ćwiczenia sam w sobie i – co ważne – towarzyszący mu ruch fizyczny. Uczenie się pokonywania trudności w zabawie – choć w kontekście czerpania przyjemności brzmi to dziwnie – dla osiągnięć poznawczych, działań odkrywczych ma wymiar odczuwania przyjemności (Brzezińska, 2000, s. 104–105).

Brzezińska przytacza fragment tekstu Eriksona stanowiący syntezę roli zabawy w życiu człowieka – z uwzględnieniem okresu, kiedy jest się dzieckiem, jak się dorasta, a także etapu dorosłego życia – i jej znaczenia w rozwoju osobniczym.

¹ Brzezińska (2000; Brzezińska, Burtowy, 1985) dokonuje analizy fenomenu zabawy, odnosząc się do treści wypowiedzianych w roku 1933 przez Lwa S. Wygotskiego podczas jego słynnego wykładu w Leninradzkim Instytucie Pedagogicznym im. A. Hercena. Badaczka w tekście *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka* (2000) przytacza również inne ujęcia i podejścia analizujące zabawy: Hurlock (1961), Tyszkowej (1977), Daniela B. Elkonina (1984) czy Donalda W. Winnicotta (1976; 1995). W swoich analizach zauważa (i poleca) tekst Tomasza Czuba (1995) *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*, a także Erika H. Eriksona (1995) *Zabawa i aktualność*.

Człowiek dorosły był kiedyś dzieckiem i nastolatkiem. Nigdy już nie będzie jednym ani drugim – nigdy też nie pozbędzie się dziedzictwa tych wcześniejszych okresów życia. (...) prawdziwa dorosłość wymaga na każdym poziomie przywołania dziecięcej skłonności do bawienia się i młodzieńczego dowcipu. (...) człowiek dorosły musi pozostać, wychodząc poza działania o charakterze czystej zabawy i żartu, zdolnym do zabawy w obrębie swoich najważniejszych spraw i musi pozostać otwartym na wszelkie okazje odnawiania i zwiększania zakresu możliwości swobodnego działania dla siebie i dla otaczających go ludzi. Bez względu na to, co leży u podstaw specyficznej „dorosłej” zdolności do zabawy, zdolność ta musi rozwijać się na każdym etapie i poprzez każdy etap życia dorosłego, gdyż etapy te zachodzą tylko dzięki takiemu odnawianiu (Erikson, 1995, s. 261).

Dla teorii zabawy – w całościowej koncepcji życia psychicznego i osobowości człowieka – szczególnie istotne jest stopniowe przewyciężanie zasady przyjemności i uleganie porządkowi rzeczywistości. Zasadę przyjemności, w teorii psychoanalitycznej, której twórcą jest Sigmund Freud², reguluje proces psychiczny wywołany przez nieprzyjemne napięcia, tak by ostatecznie, zmniejszając napięcie, wytworzyć pożądaną przyjemność. Tej z kolei w zabawie przeciwstawiają się inne siły, by przyjemność nie stała się efektem końcowym. Jedną z tych sił w drodze od nieprzyjemnego do przyjemnego jest rzeczywistość. To dlatego „(...) może nastąpić odsunięcie zaspokojenia potrzeby przyjemności lub rezygnacja z niektórych możliwości tego zaspokojenia czy nawet czasowe tolerowanie przykrości na drodze do przyjemności” (Okoń, 1987, s. 76). Freud, uznając zabawę za wielkie kulturowe osiągnięcie, uważał, iż dzieci wprowadzają do niej fakty i zdarzenia, które są dla nich szczególnie znaczące, silne, ale i nieprzyjemne. Zabawa służy oswojeniu tego wrażenia. Dziecko jest decydem, postępuje tak, jakby było już duże, dorosłe. Znamienne, że doznając przykrości, dziecko „nosi” w sobie nieprzyjemne sytuacje, a by odreagować, przywraca je w zabawie, projektując je na innych (na przykład robi zastrzyki, które sprawiają ból). Freud zwraca też uwagę na zjawisko powtarzania czynności zabawowych, które uważał za istotę popędów. Jego zdaniem zabawa służy redukcji napięć, a to zmniejszanie dokonuje się poprzez wielokrotne nawet powtarzanie sytuacji przykrej z nadawaniem jej nowej symboliki aż nastąpi oczyszczenie, katharsis i uzyskanie przyjemności (zabawa dostarcza przyjemności). Nie zawsze i nie w każdej zabawie tak się dzieje, ale prawdopodobieństwo znacznie się

² Sigmund Freud (1856–1939), twórca psychoanalizy, w swojej psychologii głębi uznawał działanie nieświadomości i podświadomości, mechanizmów motywacji i kontaktów emocjonalnych za skutek rozwoju i funkcjonowania osobowości. Zdaniem tego austriackiego neurologa i psychiatry to libido – popęd seksualny – odzywający się z poziomu nieświadomości jest czynnikiem motywującym w dążeniu do przyjemności, a zderzając się z poczuciem realizmu, pobudza konflikty, które z kolei reguluje nadjażn (superego).

zwiększa, jeśli dziecko samorzutnie podejmuje działalność zabawową. Wówczas do zabawy włącza to, co chce w niej „przerobić”, powtórzyć i osłabić, zmienić to, co niemiłe, w przyjemne (Okoń, 1987, s. 78). Wskazane tu poglądy na zabawę Freuda powstawały przy badaniu mechanizmów psychiki człowieka. Znaczące było jednak to, że w jego teorii pojawił się czynnik społeczny. Została ona wzbogacona o rzeczywistość świata realnego (społecznego) oraz akcenty interakcji z nim człowieka. To było coś więcej niż dominujące wówczas zapatrywanie się na rozwój od strony czysto biologicznej (Okoń, 1987, s. 78).

Okoń (1987, s. 78), idąc za rozumowaniem i myślą Freuda, zauważa, że „(...) zabawa służy redukcji napięć, jakie przeżywa dziecko, redukcja owa dokonuje się poprzez powtarzanie sytuacji przykrej i nadawanie jej symboliki. Samo zaś powtarzanie trwa dotąd, aż wytrąci się z niej to, co było przykre, aż nastąpi oczyszczenie”. Zabawa to okazja do ekspresji popędów czy agresji, które w sytuacjach innych niż swobodna zabawa na podwórku muszą być przez dziecko tłumione. Z czasem tego typu zachowania przeobrażą się w inną formę ekspresji, będą zastępowane żartami i dowcipnymi opowieściami albo będą zawierały silnie emocjonalny ładunek przeniesiony do wypowiedzi artystycznej.

(...) zabawa staje się czynnikiem sprzyjającym pokonywaniu trudności, których źródłem jest mało jeszcze rozwinięty organizm i złożony system wymagań społecznych (...) w zabawie ma miejsce „wielokrotne powtarzanie przeszłości”, który to czynnik, podobnie jak u Freuda, ma sprzyjać wygaszaniu napięć (Okoń, 1987, s. 82).

Również Alfred Adler przypisywał zabawie funkcję oczyszczającą – zanikanie zasady przyjemności poprzez podporządkowanie się zasadzie rzeczywistości. Dowodził, iż dziecko, zmieniając w zabawie rzeczywistość, na własne życzenie zaspokaja popęd do władzy. Tym samym czyni coś, co w rzeczywistości jest jeszcze (albo wcale) nieosiągalne, a poprzez zabawę zaspokajane, bo uwalnia od tych potrzeb albo je osłabia (Okoń, 1987, s. 79–80).

W odróżnieniu od Freuda i Adlera Erikson (1971, s. 265) mniej interesował się rozwojem psychoseksualnym człowieka, swoje myślenie mocując na tym, że (a) osobowość człowieka rozwija się fazowo i tam zaznacza się gotowość rozwijającej się osoby do wchodzenia w poszerzający się krąg społeczny – jego postrzeganie i układanie wzajemnych stosunków, (b) społeczeństwo jest raczej otwarte na to, by sprostać potrzebie wzajemnych stosunków i dobierać kolejność ich układania. Co istotne, w każdej fazie człowiek w wyniku interakcji pomiędzy swoimi potrzebami a uwarunkowaniami środowiska zmagają się z konfliktami, niepokojami czy poczuciem winy. Erikson zwraca uwagę na poczucie identyfikacji – na osobowe JA, co wiąże się z przeżywaniem siebie, podlega kontynuacji i jest odpowiednim działaniem. Identyfikacja jako proces

przebiega w trzech stadiach: (a) dziecko jako egocentryk skupia się na sobie i swoim ciele; (b) wytwarza własny mikrokosmos i wchodzi w interakcje z otoczeniem – ludźmi i przedmiotami; (c) wkracza w makrokosmos i sferę wspólną z dorosłymi. Erikson wymienia osiem faz życia człowieka, przypisując każdej odpowiadający kryzys społeczny. Trzeciej, którą nazwał wiekiem zabawy, przypisuje rolę najważniejszą, wymieniając przy niej kryzys poczucia winy. Każda faza jest jednak na swój sposób istotna i spełnia ważne funkcje w rozwoju tak ontogenetycznym, jak filogenetycznym. Rozwój człowieka dokonuje się poprzez rozwiązywanie konfliktów, a zabawa jest ku temu najlepszym miejscem (Erikson, 1971). Dlatego też dzieci tak chętnie odgrywają role – zwłaszcza tych osób, od których doznały przykrości, aby negatywne doświadczenia móc przenieść na uczestników zabawy – osoby z podwórka czy też na przedmioty lub zabawki. To sposób uwalniania napięć. Przeciwnieństwa czy napięcia dziecko w zabawie potrafi wyrównać, co wprowadza harmonię z czynnikami biologicznymi czy społecznymi. Erikson, podobnie jak Freud, uznając wagę czynnika wielokrotnego powtarzania czynności, który służy wygaszaniu napięć, dodaje kolejny czynnik stymulujący rozwój: „twórcze samoodnawianie się”, co znaczy, że dziecko, aktywizując w zabawie nabyte już zdolności jako harmonizującą się całość, może rozwijać się oraz iść ku przyszłości (Okoń, 1987, s. 82). A zatem zabawa jest dobrodziejstwem, które wyzwala spod presji przeżyć, które bywają nierozwiązywalne, zalegają w realnym życiu. I w tym tkwi odpowiedź na pytanie, dlaczego właśnie nieprzyjemne przeżycia trafiają do zabawy dziecka (jako swoisty emocjonalny surowiec do przetworzenia). Zabawa jest bowiem formą asymilacji trudnych przeżyć

(...) strawną dzięki ich rozdrobnieniu i powtarzaniu w nastroju zabawowym. W ten sposób pasywne przeżywanie własnych kłopotów przekształca się w aktywną działalność ludyczną, szczególnie cenną w wieku dziecięcym, kiedy niedostępne są inne sposoby przewycięzania własnych trudności (Okoń, 1987, s. 83).

Zabawa jest krokiem w drodze do sublimacji – kontruje z kolei Lili E. Peller (1981, s. 100), bo dziecko dokonuje w niej prób kompensacji lęku i niepokoju ku osiągnięciu przyjemności przy znikomym ryzyku niebezpieczeństw i naprawiania skutków działania. Nie jest więc bezpośrednią manifestacją zasady przyjemności.

Dociekania i spostrzeżenia psychoanalityków wywodzących swoje teorie głównie od Freuda są o tyle cenne (choć zarzuca się im zbyt i natrętne wręcz seksualizowanie), że wynikają z obserwacji faktów i klinicznego spojrzenia na te fakty. Z pewnością znalazły one miejsce w teorii zabawy stosowanej w celach terapeutycznych autorstwa Anny Freud (1927), córki Sigmunta Freuda, której naukowe przesłanie można sprowadzić do lapidarnego uproszczenia, że dziecko oddające się swobodnej zabawie sięga po to, czym chce się bawić, i samo obmyśla własną zabawę.

Swobodna zabawa nieustrukturyzowana

Peter Gray (2015) przywołuje współczesne systemy edukacji niezależnej i ruch edukacji domowej. Używa przykładu szkoły w Sudbury Valley w USA, która jego zdaniem przypomina relacje, reakcje i kreacje rówieśnicze dzieci i dzieci z dorosłymi w społeczności łowiecko-zbierackiej. O placówce tej opowiada w kontekście wyników badań antropologów i psychologów na temat praktyk wychowawczych wśród plemion łowiecko-zbierackich, a zwłaszcza roli swobodnej zabawy, którą uważa za kluczową w rozwoju dziecka. Dlatego też z gorliwością, ale i starannością badaczka dowodzi w swojej narracji, jak silna jest dziecięca potrzeba odkrywania świata w atmosferze swobodnej zabawy. Gray nie pyta, czy swobodna zabawa służy zdobywaniu wiedzy. On a priori zakłada, że tak jest!

W najlepszym okresie na uczenie się nowych rzeczy dzieci zostają pozbawione wolności, dzięki której mogłyby zdobywać wiedzę i umiejętności, wykorzystując własne, naturalne metody. W imię bezpieczeństwa odebraliśmy im czas wolny i swobodę, których potrzebują, żeby rozwijać zrozumienie, odwagę i pewność siebie. Bez nich nie będą w stanie stawić czoła niebezpieczeństwom i wyzwaniom życia (Gray, 2015, s. 33).

Gray (2015, s. 17) – który jest psychologiem ewolucyjnym, zajmującym się badaniem rozwoju dziecka z perspektywy teorii ewolucji – wyrokuje: „(...) wypuścimy w świat pokolenie, które nie będzie potrafiło samodzielnie radzić sobie w życiu”. Powód podstawowy to szkody wywołane ograniczaniem dziecięcej radości, tłumieniem biologicznych predyspozycji do samodzielnej nauki, swobody działania w bezpiecznym otoczeniu i do zdobywania pewności siebie. Dzieci, owszem, poproszą rodziców o pomoc, ale tylko wówczas, gdy będą czegoś naprawdę potrzebować, z czymś sobie nie radząc. Dziecku w naturalnej edukacji przeszkadzają narzucone lekcje, zadania, testy, wystawiane oceny, podział na klasy według wieku, metody kształcenia i wychowania oparte na przymusie (Gray, 2015, s. 16).

Na podstawie badań przywoływanych, ale i własnych Gray doszedł do przekonania o głębokim sensie oraz potrzebie uwolnienia dzieci od przymusowej edukacji (szkoły klasycznej). Realizować to, co rozsądne i użyteczne (uczenie się jako takie), należy w warunkach ośrodków miejskich, w których dzieci „(...) wykorzystywałyby swoje zdolności do samokształcenia, nie tracąc jednocześnie radości dzieciństwa” (Gray, 2015, s. 10). Człowiek rodzi się z ogromnym pragnieniem uczenia się. Ma to zaprogramowane w genach. To instynkt zdobywania wiedzy i umiejętności z otaczającego świata – fizycznego i społecznego. Cztery, pięć lat życia upływa na przyswajaniu nieprawdopodobnie wielu czynności oraz informacji. Wszystko nowe, zwykle trudne

do zrozumienia. Raczkować, chodzić, biegać, skakać. Poznać język otoczenia i w rozumieniu poszczególnych, słów, zdań wyrażać pragnienia czy wolę. Napędem dziecka do nauki jest naturalna chęć do zabawy i ciekawość. Działania niczym i przez nikogo nienarzucane. Ten pełen radości, ekscytacji, entuzjazmu i zapału proces trwałby pewnie nieprzerwanie do schyłkowych lat życia gdyby nie dławiący dziecięcą finezję przeżyć i emocji obowiązek szkolny. Dziecko przymuszane przekonuje się wówczas przede wszystkim, „(...) że uczenie się to praca, której należy unikać” (Gray, 2015, s. 9). Praca to obowiązek, zabawa to przyjemność. Być pod presją testu czy może zdobywać wiedzę i umiejętności w użytecznym celu? Punkty z egzaminu i wstęp na uniwersytet, a może celne trafienie z łuku i upolowanie wytropionej wiewiórki?

Niezliczonej liczby lekcji udziela człowiekowi samo życie, nie dostajemy ich na zawołanie, w warunkach stworzonych sztucznie od dzwonka do dzwonka, w czasie trzech, a czasem czterech (choćby Japonia) kwadransów lekcji w klasie szkolnej (Gray, 2015, s. 11). Zwróćmy uwagę na to, że samodzielne uczenie się to instynkt, który jest konsekwencją mechanizmu naturalnej selekcji. Instynkt, który został pobawiony warunków, by dzieci mogły z niego korzystać (Gray, 2015, s. 34).

Szkoła i jej środowisko tłumią w dzieciach instynkt. Wkracza do domów rodzinnych, pacyfikując zadaniami i poleceniami rodziców, ingerując w rodzinny mir. Dorosli wyznaczają cele i pokazują jedynie słuszny (ich zdaniem) kierunek. Dziewczęta i chłopcy pozbawieni możliwości kształtowania pewności siebie czy odpowiedzialności wypalają się emocjonalnie, czego przykładów aż w nadmiarze dostarczają psycholodzy, diagnozując wcale nie odosobnione przypadki wypalenia i cyberwypalenia dziecięcego (Gray, 2015, s. 34; zob. Galanciak, Siwicki, 2018).

Dzieci potrzebują miejsc, gdzie będą sobą. Środowisk, w których dostaną szansę poznawania świata w atmosferze swobodnej zabawy, gdzie instynkt będzie swoistym stymulatorem. Wśród rówieśników, ale najlepiej zróżnicowanych wiekowo, którzy dostarczą pomysłów, inspiracji, ale i okazji do opieki. Poprzez naturalnie przebiegające i tworzące się reakcje na relacje powstaną samorzutne kreacje – jako wynik eksperymentowania pomagający wybrać życiowe kierunki, własną ścieżkę (Gray, 2015, s. 34). W imię jakich wartości warto poświęcać dziecięcą wolność, zwłaszcza że – jak na ironię – lepiej będą się uczyć w warunkach pozwalających korzystać z własnych wrodzonych metod? Swoboda jest warunkiem rozwoju, zrozumienia, odwagi i pewności siebie, by w przyszłości stawić czoła, dać odpór licznym wszak i nieprzewidzianym wyzwaniom dorosłego i skomplikowanego życia.

Gray pisze o sośnie, która rosła w jego ogrodzie i pięciolatkowi wydawała się ogromna. Nie był najzręczniejszy, więc tym bardziej wchodzenie po gałęziach, ku jej czubkowi, było wyzwaniem – ale i sposobem na wyrabianie pewności siebie, procentujące zdecydowaniem i szacunkiem do siebie w dorosłym życiu. Autor pisze też o mieszkającej po sąsiedzku Roby Lov, której obecność w życiu Petera była wielce

znacząca: „(...) była starsza, mądrzejsza i odważniejsza niż ja (...) stała się dla mnie fantastycznym nauczycielem” (Gray, 2015, s. 11). Roby nauczyła Petera jazdy rowerem: „To były dwa kółka, dzięki którym w wieku pięciu lat poznałem wolność” (Gray, 2015, s. 23). Dała mu też pierwszą lekcję o odchodzeniu najbliższych, opowiadając o śmierci dziadka. Peter zderzył się wówczas z nieporadną próbą pocieszenia drugiej osoby, która straciła kogoś bliskiego: „(...) z czasem zrozumiałem, że to się nigdy nie udaje. Jedyne co można zrobić, to być obok jak przyjaciel i pozwolić, żeby czas ukoił ból” (Gray, 2015, s. 14). Gray opowiada o dzieciństwie z innymi dziećmi, bez dorosłych – co podkreśla, pełnym przygód. Jest jednym z wielu żałujących, że współcześnie dzieci nie mają takiej swobody jak on niegdyś. Tak jak Hilary Clinton, była pierwsza dama i sekretarz stanu USA, której wspomnienia przytacza:

Mieliśmy dobrze zorganizowaną społeczność dzieci i bawiliśmy się każdego dnia po szkole, w każdy weekend, latem często od świtu do zmroku, kiedy rodzice wołali nas wreszcie do domu. (...) Wszystkie nasze zabawy miały złożone reguły, ustalone podczas długich negocjacji. (...) Byliśmy niezależni, dawano nam mnóstwo swobody. W dzisiejszych czasach nie można sobie tego nawet wyobrazić. To jedna z największych strat dla społeczeństwa (Gray, 2015, s. 14).

Dzieci powinny spędzać jak najwięcej czasu na swobodnej zabawie, bez kurateli dorosłych. Chłopcy kopiący piłkę pod nadzorem trenera i z rodzicami zachwycającymi się tym, co robią? Nie o to chodzi. Siła bywania na dworze tkwi w swobodnej zabawie nieustrukturyzowanej – jak ją klasyfikuje Gray. Chodzi jednak o reguły określone przez same dzieci, które decydują, jak, z kim i na jakich zasadach będą się bawić. „Swobodna zabawa to dla dzieci okazja, żeby nauczyć się samodzielnego nakładania ram na swoje zachowania” (Gray, 2015, s. 17). „Żadne zabawki ani zajęcia dodatkowe, żadne wspaniałe chwile (*quality time*) spędzone w rodzinnym gronie nie wynagrodzą dziecku odebranej wolności. To, czego dzieci uczą się same w swobodnej zabawie, nie może zostać im przekazane w inny sposób” (Gray, 2015, s. 15).

Swobodna zabawa zdaje się być determinowana dwojako. Choć dzieci przestały być wykorzystywane jako siła robocza, to jednak kontrola dorosłych spowodowała ograniczenia w ich swobodnej aktywności. Od czasów, kiedy z dzieci zdjęto konieczność pracy zarobkowej, dostały one tak zwany czas wolny, który rodzice skrzętnie zagospodarowali im na edukację. Czas ten bywa wypełniany obowiązkami w szkole i poza nią, dodatkowymi zajęciami. Do tego dochodzi jeszcze odrabianie lekcji zadanych w szkole czy ćwiczenia zadane podczas zajęć dodatkowych – instrument, język i tym podobne. Nie ma więc czasu – i możliwości – na zabawę, zwłaszcza swobodną poza domem, na podwórku, w warunkach natury i jeszcze bez rodziców. Za dużo tych warunków do spełnienia? Mało kto chce głośno przyznać, że to, co dzieci robią

z własnej woli, to strata czasu, bo właściwe działanie to wykonywanie zadań zleczanych i ocenianych przez dorosłych. Kurator oświaty w Atlancie neguje sens zabawy swobodnej w czasie półgodzinnej przerwy. Jego zdaniem to nic nierobienie i lepiej zająć dzieci tym, co da im nowe umiejętności – nauką tańca choćby czy gimnastyką (Gray, 2015, s. 19).

O skuteczności wolnej zabawy jako podstawie rozwoju kontroli nad impulsami i emocjami pisał Wygotski, którego zdaniem tak wypracowane w zabawie umiejętności przenikają na inne aktywności w życiu dziecka i w konsekwencji – dorosłego człowieka. Stąd można twierdzić, że dzieci dzięki udzielonej wolności, również podczas zabawy, potrafią wykazywać się umiejętnością samokontroli (Gray, 2015, s. 58).

Idźmy dalej – do lasu, poza miasto, wyjdźmy z budynku szkolnego. O tym mówi *outdoor education*, strategia w uczeniu się dla zrównoważonego rozwoju³. Niby nic nowego, a jednak. Ten zainicjowany przez ONZ proces jest wycelowany w zmianę w edukacji, tak by nauczyciel partycypował w procesie edukacji, doświadczał i uczył się razem z podopiecznymi, a nie jedynie transmitował wiedzę. Aby był uczestnikiem i towarzyszem wyprawy w teren. To ważne choćby w kontekście zaburzeń wynikających z braku dostatecznego kontaktu z naturą (Lewandowska, 2017, s. 165–166). Nadzieję na realizację tego ambitnego zamiaru daje podpis złożony przez Polskę wraz ze wszystkimi krajami członkowskimi ONZ pod *Agendą na rzecz zrównoważonego rozwoju*. To nie tylko deklaracja, ale i zobowiązanie do realizowania 17 celów, spośród których dwa są szczególne w kontekście rozważań o podwórkach i bywaniu dziecka w przestrzeni społecznej. Punkt 11 mówi, by czynić miasta i osiedla ludzkie bezpiecznymi, stabilnymi, zrównoważonymi oraz sprzyjającymi włączeniu społecznemu, punkt 14 traktuje zaś o tym, by chronić morza, zasoby morskie oraz wykorzystywać je w sposób zrównoważony. Dokumenty, podpisy nie mają być może wielkiej siły sprawczej, bo to tylko słowa na papierze, ale trzeba wierzyć, że rozbudzą inicjatywę powagą instytucji oraz posłużą wyrabianiu nawyków. Jeśli jednak nauczyciel ze swoistego nakazu, a rodzic jako osoba partycypująca w procesie wychowania wspólnie wyprowadzą dziecko poza szkołę i poza pokój, zabiorą do lasu i nad rzekę, jezioro czy morze, nad „wodne podwórko” – to jest duża szansa na powodzenie, na renesans podwórka jako zjawiska wspomagającego rozwój fizyczny i psychiczny dziecka.

Edukacja leśna, *outdoor education* czy survival to niektóre strategie realizacji edukacji „w przyrodzie”, wybrane z tych, które najefektywniej służą dziełu zbliżenia dziecka do natury. Wskazanie tych właśnie to skrót pragmatyczny dokonany dla jasności wyводу. Inne strategie, wybrane z racji ukazania możliwych więzi dziecka z przyrodą poprzez zabawę i w atmosferze pozytywnej przygody, omawiane są przez

³ Cele zrównoważonego rozwoju zawiera tekst dokumentu: *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* (ONZ, 2015).

Agnieszka Kruszwicką, Józefą Bałachowicz i Annę Klichowską w rozdziale *Jak dziecko poznaje przyrodę* (2020, s. 139–155).

Obok środowiska uczenia w klasie, zdominowanego nauczaniem transmisyjnym, edukacja „(...) w przyrodzie to drugie środowisko uczenia się. Jest ono źródłem zdobywania doświadczeń w różnych porządkach rzeczywistości i rekonstruowania wiedzy w tym środowisku i z tym środowiskiem” (Kruszwicka, Bałachowicz, Klichowska, 2020, s. 139). To doświadczenia z codzienności (poza szkołą) na poziomie zmysłów, umysłu i w wymiarze praktycznym (Kruszwicka, Bałachowicz, Klichowska, 2020, s. 140). Jest to ważne w związku z alienacją dziecka z szeroko pojmowanej natury, definiowanej przez Richarda Louva (2014, s. 25) jako deficyt przyrody, którego niezaspokajanie prowadzić może do licznych trudności w poznawaniu otoczenia wszystkimi zmysłami. Stąd zdecydowane stanowisko, że kształcenie i wychowanie dziecka powinno odbywać się w naturze, bo to istotna płaszczyzna oscylacji wartości wychowawczych. Intelktualną inspiracją ku temu są klasyczne koncepcje pedagogiczne oraz myśli czy idee pedagogiczne wywodzące swą mądrość z otaczającej człowieka natury. Łatwo wyłowić atuty działań edukacyjnych w naturze, choćby takie, że (a) doświadczenia dzieci są naturalne, dzieci nie uzyskują ich w toku symulacji realnych działań w klasie, (b) dzieci wychodzą poza strefę komfortu (szkołę), gdzie jest co prawda bezpiecznie, ale nijak ma się to do realiów prawdziwego życia w naturze, (c) w kontakcie z przyrodą dzieci zachowują się spontanicznie, wchodzą w rolę odkrywców, nie kryją zainteresowań, (d) opiekunowie im towarzyszą, ale nie są liderami, nie decydują, a co najwyżej służą radą, (e) dzieci wchodzą w relacje między sobą, z opiekunami (mogą uczestniczyć w zabawie), a także środowiskiem (Kruszwicka, Bałachowicz, Klichowska, 2020, s. 141).

O sensie edukowania dziecka w przyrodzie przekonują wyniki badań naukowych. Przytacza je Michał Klichowski (2017), dodając do nich zamiar edukowania poza klasą w środowisku przyrody z wykorzystaniem nowych technologii, wnosząc dodatkowo autorską koncepcję cyberparku (Klichowski, Patricio, 2017; Kruszwicka, Klichowski, 2019). Taki sposób nauczania to synergia tego, co dla dziecka kluczowe: dodanie do przebywania „w przyrodzie” nowych technologii pozwala na uzyskanie zainteresowania nauką (poprawa efektywności nauczania). Ten sposób nauczania ze zwrotem ku naturalnym kontekstom uczenia się, choć przekonujący i dla dziecka pożyteczny, nie wydaje się być chętnie wdrażany przez szkoły mimo oczywistych walorów środowiska naturalnego, które kompensuje braki związane u dziecka z deficytem natury, ale i deficytem uwagi, a wszystko w związku z niewychodzeniem dziecka na podwórko. Źródło oporu nie tkwi w dzieciach, ale w dorosłych. To oni muszą stworzyć możliwości techniczne i organizacyjne, inspirować i podpowiadać, wspierać i – na pewno dla dobra dziecka i ze względu na bezpieczeństwo – nie zakazywać mu wychodzenia na dwór czy szkolne podwórko w czasie przerw.

Autorem bestsellera *Walden, czyli życie w lesie* jest Henry David Thoreau (2019), jeden z transcendentalistów amerykańskiego renesansu romantycznego dziewiętnastego stulecia. Jego książka opublikowana w 1854 roku to efekt pobytu w lesie nad jeziorem, gdzie zbudował dom i żył przez dwa lata i dwa miesiące. Swoimi poglądami, twórczością i postawą Thoreau włączał się w renesans umysłowy dziewiętnastowiecznej Ameryki, wypierający purytanizm, a propagujący między innymi zasadę polegania na sobie. „Nie mówiłbym tyle o sobie, gdybym kogoś innego znał równie dobrze” (Thoreau, 2019, s. 29).

Ruch, naturalny, prosty ruch, najlepiej na świeżym powietrzu. Naśladowanie stylu życia naszych jaskiniowych przodków to jeden z najlepszych sposobów na zmniejszenie lęku i depresji. Stephen Ilardi, psycholog kliniczny z Kansas, proponuje między innymi wystawianie się na działanie promieni słonecznych, ćwiczenia, unikanie obsesyjnego rozmyślenia, wysypianie się i kontakty towarzyskie. Wystarczy przez tydzień spędzać o połowę mniej czasu z telefonem, w internecie i mediach społecznościowych, a „(...) więcej niż prawdopodobne, że pod koniec tygodnia będziecie się czuć szczęśliwsi” (Twenge, 2019, s. 338).

ROZDZIAŁ 6

KONCEPCJE I TEORIE ZABAWY

Postrzeganie zabawy – ekstrakt

Dialektyczny charakter zabawy

Spójność zabawy z kulturą

Kiedy zabawa nie jest grą?

Instykt ducha zabawy

Teorie zabawy w retrospektywie

Klasyczne i współczesne teorie zabawy

Rozdział ten poświęcam koncepcjom i teoriom zabawy. Przywołam te znaczące i powszechnie uznawane, ale i te nieco zapomniane i traktowane jako mało już istotne. Pominę z kolei te nasycone przesłaniami politycznymi, ujmujące zabawę jako element przygotowania obywatela do pracy dla narodu. Spojrzę na dwa paradoksy zabawy oraz omówię jej dialektyczny charakter. Odnosząc się do natury zabawy, położę akcent na odgrywanie przez dziecko ról, ale i znaczenie posługiwania się urojeniem. Zważając na instynktowne zachowania dziecka w zabawie oraz jej ducha, podejmę próbę wykazania spójności zabawy z kulturą. Elementy te pojawią się przy omawianiu teorii zabawy. Tych klasycznych, ale i wielu współczesnych, w obu przypadkach bowiem występują elementy niezmiennie. To dowodzi, że to, co w teorii, przełoży się na praktykę i choćby dlatego legitymizuje sens przywoływania i mówienia o nich.

Postrzeganie zabawy – ekstrakt

Nie ma jednej definicji zabawy, spójnej ze wszystkimi ujęciami – czy to historycznym, etnograficznym i kulturowym, czy to pedagogicznym, czy psychologicznym – piszą Katarzyna Kabacińska-Łuczak i Anna Wojewoda (2020, s. 64–65). Idąc za tokiem przekonującego wykładu przywołanych autorek, rozważmy definicję słownikową. Stanowi ona swoisty ekstrakt z kluczowych perspektyw postrzegania zabawy, bo to

(...) wszelkie czynności bawiące, cieszące kogoś, pozwalające przyjemnie spędzić czas (u dzieci sprzyjające rozwojowi psychicznemu, pozwalające poznawać rzeczywistość), których podstawowym motywem jest przyjemność związana z ich wykonywaniem, uczestnictwem w nich (Szymczak, 1998, s. 824).

Starsi leksykografowie definiują równie krótko, dla nich zabawa to „(...) uprzyjemnianie czasu, rozrywka, krotochwila; zebranie towarzyskie, wieczór, bal” (Karłowicz, Kryński, Niedźwiecki, 1927, s. 16). Interesująca jest definicja etnograficzna podana przez Ryszarda Zięzię (1997, s. 9), który proponuje za zabawę uznawać „(...) każdy akt kreacyjny motywowany zewnątrz i wewnątrz operacjonalizowany kolejnymi działaniami transgresyjnymi i ochronnymi, inspirowany potrzebami hedonistycznymi”. Wśród definicji stricte pedagogicznych wskazać można choćby tę Wincentego Okonia (1987, s. 110): „(...) zabawa jest zjawiskiem społecznym, powstaje pod wpływem otoczenia. Zabawa integruje nauczanie i wychowanie oraz procesy poznawcze, przeżywania i działania uczących się”. I jeszcze fragment definicji kulturowej, gdzie jest o radości i napięciu w związku z odmiennością towarzyszącą zabawie: „(...) zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł” (Huizinga, 1985, s. 55–56).

Z punktu widzenia aktywności fizycznej dziecka w zabawie symptomatyczne są dwie definicje zabawy z *Dictionary of the Sport and Exercise Sciences*, który jest poświęcony definiowaniu i opisywaniu tego wszystkiego, co ma związek z ruchem fizycznym. Wedle tego źródła zabawa to: (a) swobodna, nieustrukturyzowana aktywność fizyczna, dobrowolnie inicjowana, dobrowolnie kontynuowana i dobrowolnie przerywana, (b) nieniosące konsekwencji (życiowych) zachowanie o własnej strukturze wewnętrznej. Uczestnik bierze udział w zabawie, by doświadczyć aktu twórczego lub transformacji (Anshel, 1991, s. 114).

Zabawa to jedna z kluczowych aktywności człowieka, to działanie swobodne odbywające się w określonym – bywa, że fikcyjnym – miejscu oraz czasie, wedle określonych reguł. Można też krótko, jak pisał Władysław Tatarkiewicz (1972, s. 35): „Zabawa to każda czynność mająca cel swój w sobie”. Równie lapidarnie można by określić zabawę,

przywołując słowa Lwa Wygotskiego (1978, s. 551): „(...) dziecko nie bawi się dlatego, że jest dzieckiem, ale bawi się dlatego, by stać się dorosłym”. Anna Brzezińska (2000, s. 110), parafrazując ten ważny cytat z Lwa Wygotskiego, wypowiada się następująco: „(...) zabawa nie może być traktowana ani jedynie jako atrybut dzieciństwa, ani jako jedyna istotna w tym okresie życia forma aktywności”. Badaczka znaczenie zabawy proponuje rozumieć kulturowo – tak jak Johan Huizinga (1985, s. 22), który widzi zabawę jako aktywność uzupełniającą i upiększającą życie – choćby z tego powodu wydaje się ona w życiu niezbędna „(...) dla społeczeństwa z uwagi na zawarty w niej sens, ze względu na swoje znaczenie, na wartość wyrazu i z uwagi na związki duchowe i społeczne, które tworzą: słowem, jako funkcja kulturalna”.

Niełatwo o jednolitą definicję zabawy, ta zależy bowiem od szkoły czy dyscypliny, jaką reprezentuje badacz. Stąd różne typy definicji i podejść do zabawy – ktoś uwypukla, przykładowo, aspekty instynktowne, biologiczne i na tym tle dostrzega znaczące aspekty zabawy z punktu widzenia psychologicznego czy społecznego albo filozofii. Weźmy fragmenty definicji autorstwa Howarda Slushera (1967, s. 181), który uważa zabawę za „(...) aktywność, w której człowiek angażuje się osobiście w zadania nieprodukcyjne, nie szukając określonego ani bezpośredniego efektu z wyjątkiem rozwoju swego ja”. Brian Sutton-Smith (1979, s. 234) z kolei uważa, że:

Zabawa jest rekreacją lub jakąkolwiek czynnością wykonywaną dla rozrywki, obejmuje wszystko od zabawy zabawkami do uczestnictwa w sporcie. (...) Zabawa jest zwykle odróżniana od innych rodzajów ludzkiego zachowania przez fakt, że uczestnicy zabawy kontrolują to, co robią. W zabawie ludzie narzucają sobie raczej własne oczekiwania i fantazje (...) niż podporządkowują się wymogom zewnętrznego świata (...) Jest to mniej prawdziwe w odniesieniu do igrzysk i sportów, w których tradycje grupowe częściowo dyskutują okoliczności gry.

Eugen Fink (1988, s. 145) o zabawie pisze tak: „(...) jest życiowym impulsem z własnym systemem wartości i sferą aktywności, w której uczestniczy się dla niej samej”. Kennet L. Schmitz (1988, s. 29) twierdzi zaś, że: „(...) różnorodność zabawy przedstawia ogromną trudność w jej zrozumieniu. Jej rzeczywista jednolitość jest problematyczna”.

Definiowanie zabawy jako ogólnego zjawiska w życiu ludzi i zwierząt jest i będzie rozległe i nie w pełni satysfakcjonujące – ze stratą dla jej wielostronności. Stąd to ukierunkowanie cząstkowe, obierające w definiowaniu czynnik dominujący, najważniejszy. W przypadku pedagoga tą najistotniejszą perspektywą jest wychowanie dzieci. Według Okonia (1987, s. 44) zabawa jest

(...) działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły,

których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości.

Okoń wyprowadza tę definicję w bardziej globalnym znaczeniu – jak sam podkreśla – niż przywołani przez niego John Dewey i Siergiej Rubinsztejn. Dewey (1933, s. 108) jako pierwszy spojrział na zabawę z perspektywy globalnej: „Jest 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”. Dla Rubinsztejna (1962, s. 785–786) z kolei zabawa to

(...) pierwsza szkoła myśli i woli polegająca na działaniu oraz nierozzerwalnym związku pomiędzy interaktywnym poznawaniem (...) w zabawie kształci się wyobraźnię, która zawiera w sobie zarówno oderwanie od rzeczywistości, jak i wniknięcie w nią (...) w zabawie jak w ognisku soczewki, zbiegają się, pojawiają i kształtują wszystkie strony życia psychicznego jednostki.

Jak łatwo dostrzec, Dewey i Rubinsztejn pominęli zupełnie kwestie reguł, jakimi rządzi się zabawa, oraz jej ważny element, jaką jest twórczość oraz jej znaczenie dla rozwoju dzieci.

Catherine Garvey (1990, s. 4–5) z Harvard University przedstawia zestawienie czynników wskazujących na to, czym jest zabawa w istocie, a co bywa dostrzegane i eksponowane przez większość teoretyków systematyzujących ją w formie podejść czy teorii. Zabawa (a) jest czynnością niosącą przyjemność i zadowolenie, (b) nie ma celów zewnętrznych, a motywacje są wewnętrzne i nie służą innym przeznaczeniom, (c) jest spontaniczna i dobrowolna, (d) uczestnik angażuje się w nią aktywnie, (e) ma określony, systematyczny stosunek do tego, co nie jest zabawą, czyli rzeczywistości pozazabawowej – zabawa łączy się z kreatywnością, rozwiązywaniem problemów, opanowaniem języka, rozwojem funkcji społecznych i z wielu innymi zjawiskami sfery kognitywnej i społecznej.

Dialektyczny charakter zabawy

Wygotski (1995, s. 81) stworzył teorię rozwoju psychiki ludzkiej warunkowanej przez procesy historyczno-społeczne. Głębokie wniknięcie w pole wyobraźni psychiki dziecka pozwoliło badaczowi sformułować dwa paradoksy zabawy. Otóż wyobraźnia dziecka jest polem fikcyjnych realizacji życzeń i pragnień niedających się ziszczyć w rzeczywistości. Zabawa to sytuacja sprzyjająca dziecku w jego potrzebach rozwojowych, zwłaszcza w okresie wieku przedszkolnego, kiedy pojawiają się tendencje

do zaspokajania – koniecznie natychmiastowego – życzeń wynikających z potrzeb dziecka. Zabawa jest także spełnieniem uogólnionych afektów. Choć to nieświadome działanie dziecka, to jednak motywy kreujące zabawę są prawdziwe, podczas niej dziecko pozoruje różne sytuacje, stwarza fikcje, dzięki którym odrywa się od tego, co jest rzeczywiste. Operowanie oderwanym znaczeniem w realnej sytuacji to pierwszy paradoks zabawy. Drugi zaś to działanie dziecka po linii najmniejszego oporu – dziecko czerpie przyjemność z tego, że robi to, co chce. Wyzwaniem jest natomiast doświadczanie prawideł zabawy i godzenie się na nie. To rezygnacja z działań zabawowych w związku z bezpośrednim bodźcem jest paradoksalnie okazją uzyskania maksymalnej przyjemności. Reguła ta to ważny składnik zabaw – tak tematycznych, jak ruchowych; to źródło wewnętrznego samoograniczania, ale i przestrzegania reguł w zabawie – dlatego jest źródłem przyjemności. Jeśli reguły są samostanowione, tym bardziej wiodą dziecko ku osobistemu rozwojowi. Również moralnemu. Wygotski stwierdza także, że dziecko w zabawie jest o głowę wyższe, co oznacza, że w tym, że się bawi, próbuje dokonywać swoistego przerastania siebie, skoku wzwyż ponad poziom swego zwykłego zachowania. Dotyczy to dzieci w wieku przedszkolnym (wieku zabawy, bo te poniżej trzeciego roku życia nie odróżniają jeszcze tego, co jest fikcją, od tego, co jest prawdą). Na pewno są to początki, namiastki zabawy, bo tak naprawdę wszystko, co czynią – manipulując przedmiotami i poznając świat wokoło, robią na serio i na poważnie. Wrócą do takich zabaw w późniejszym wieku – szkolnym, dorosłym. To prawidłowość do zauważenia i wyjaśnienia, bo dłaczego się tak dzieje, Wygotski nie wyjaśniał, choć i tak treści jego wykładu – podane później do druku – zachwyliły. Spotkały się też z uwagami krytycznymi, co ciekawe, ze strony jego rodaków. Częściowo zasadne, a częściowo chybione argumenty podawali Rubinsztejn czy Daniel Elkonin. Ten pierwszy nie dostrzegł u Wygotskiego – wyjaśniającego choćby owo przejście z sytuacji realnej w zabawie do fikcyjnej, które określał jako echo psychoanalitycznej teorii zabawy – genezy zabawy. Ten drugi teorii swojego nauczyciela nazywał hipotezą, mimo że uznawał je za wielkie osiągnięcie. I choć sam nie dostarczył argumentów krytycznych bezpośrednio, to zawarł je w swojej teorii i słynnej pracy *Psychologia zabawy* (Elkonin, 1984), której tytuł zapowiada rozprawienie się z zabawą w perspektywie rozwoju psychicznego dziecka i praw, które zabawą rządzą. Tymczasem publikacja, owszem, zawiera genezę zabawy, ale rozważania kończą się na wieku przedszkolnym. Nie ma w tej książce zabawy dorosłego, zabawy dziecka w szkole i po zakończeniu nauki ani zabawy dziecka jako takiego – od szkoły do czasu, kiedy zacznie pracę i stosowne dla tego okresu życia gry i zabawy (Rubinsztejn, 1962, s. 784). Elkonin pochodzenia zabawy upatruje w historii zabaw w role oraz w zabawie tematycznej, która go najbardziej absorbuje i której nadaje szczególne znaczenie. Jej też poświęca najwięcej uwagi, pisząc o źródłach i początkach zabawy jako takiej (tematycznej zwłaszcza) w rozwoju społecznym dziecka.

Dzieciństwo jest naznaczone zabawą do początków wieku wczesnoszkolnego, z rolą przedmiotów, otoczenia i środowiska rówieśniczego. Na podstawie badań etnograficznych Elkonin przyjmuje, że w społeczeństwach prymitywnych dzieci biorą bezpośredni udział w pracach na równi z dorosłymi – nie można mówić, że się bawią. Zmiana następuje dopiero po zwolnieniu dzieci z obowiązku wspólnej pracy; wówczas też w życiu społecznym dziecko staje się podmiotem, kimś odrębnym, wydłuża się czas, który ma wyłącznie dla siebie, na swoje zajęcia, zabawy, które w swojej treści są socjalne, bo taka jest natura zabaw oraz ich pochodzenie, że „(...) rodzą je warunki życia dziecka w społeczeństwie” (Elkonin, 1984, s. 40).

Te spostrzeżenia negują z kolei twierdzenia teoretyków wskazujących na źródła zabawy w role tkwiące – ich zdaniem – w wewnętrznych instynktach dziecka czy w jego popędach. Więc geneza zabawy w role, zabaw tematycznych zdaje się jasno umocowywać jej naturę. Zabawa jest organicznie związana z historią zmieniającego się miejsca dziecka w społeczeństwie. Elkonin w rozumowaniu na temat pochodzenia zabaw tematycznych zwraca uwagę na zachowanie dziecka w jego kontaktach z dorosłymi. Odnośnie do okresu manipulowania rzeczami Elkonin przywołuje określenie „zabawy przedmiotowej”, służącej przenoszeniu znaczeń, które jest dwufazowe, bo raz – kiedy dziecko opanuje już czesanie, to będzie czesać lalkę, grzywę konika na biegunach, a dwa – grzebieniem może z czasem stać się linijka – przedmiot zastępczy. To przejawy zachowań zabawowych dziecka, pierwsze zabawy. Z czasem powstają struktury złożone, aż do tak zwanej emancypacji od dorosłego. To oznacza, że dorosły jest najpierw dla dziecka wzorcem do działania, następnie dąży ono do samodzielności, zmienia się i nie postępuje już „nie jak dorosły”, ale „tak jak dorosły” (Okoń, 1987, s. 115).

Elkonin przyjął schemat rozwoju zabawy Piotra A. Rudika (1948) – czyli od: (a) zabaw nietematycznych do tematycznych, (b) szeregu niepowiązanych ze sobą epizodów do planowo rozwijającego się tematu, (c) odzwierciedlenia własnych spraw i spraw otoczenia do zdarzeń z życia społecznego, (d) grup o małym składzie do coraz bardziej licznych, (e) grup nietrwałych do coraz bardziej ustabilizowanych – wypełniając go psychologicznymi treściami.

W przeprowadzonych badaniach eksperymentalnych Elkonin usiłował dowieść, że „(...) decydującym składnikiem zabawy jest podjęcie się przez dziecko jakiegokolwiek roli (...) gdy dziecko zaczyna grać rolę, jego działanie staje się zabawą” (Okoń, 1987, s. 116). Jest to teza zbyt uogólniająca. Tak uważa Okoń (1987, s. 116), pisząc, że już w założeniu wyklucza istnienie zabawy bez roli. Podobnie można by potraktować kolejne stwierdzenie Elkonina o tym, że zabawa powstaje przy udziale i z pomocą osób dorosłych i że nie jest spontaniczna. Takie wnioskowanie wyjaśnia fakt, że Elkonin

(...) zamknął całą psychologię zabawy na obszarze wieku przedszkolnego (...) [co] pozostaje w niezgodzie nie tylko z licznymi teoretykami zabawy Zachodu, lecz także

z wieloma autorami radzieckimi (...) [zabawa jest] wprawdzie najbardziej ważnym czynnikiem rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, ale także jest nieodzownym składnikiem życia młodzieży i dorosłych (Okoń, 1987, s. 120).

Elkonin pomniejsza zakres zabaw do tych z rolami, które są ważne, ale nie jedyne i nie wyłącznie one są motywem podejmowania czynności zabawowych w dzieciństwie. To wskazuje na swego rodzaju niedookreślenie celu jego książki.

Odgrywana rola pełni w zabawie funkcję motywacyjną, ale i samokontroli (dziecko odgrywa rolę wartownika lepiej, jeśli nikt go nie obserwuje) (Elkonin, 1984, s. 370–371; Okoń, 1987, s. 117). Dlatego obok teorii genezy zabawy, kwestii społecznego charakteru zabaw czy zabawy w role – co było dominującą troską autora – Elkonin pisze wiele o wpływie zabawy na rozwój psychiczny dziecka. Co do motywacji – dziecko, odkrywając dla siebie nowy świat, świat życia dorosłych, uświadamia sobie „(...) własne ograniczone miejsce w tym świecie, a tym samym zdradza chęć bycia dorosłym i te potrzeby realizuje w zabawie” (Okoń, 1987, s. 118). Normy wyznaczane, przestrzegane, objawiane, ale i skrywane, a podpatrzone przez dziecko są odtwarzane w zabawie; są przyczynkiem rozpoznawania stosunków międzyludzkich, stanowią zasady moralne. Stąd zabawa w role ma reguły i dlatego jest nie do przecenienia, bo – zdaniem Elkonina – jest szkołą moralności w działaniu (Okoń, 1987, s. 118). Czynności zabawowe stają się umysłowymi o charakterze ogólnym, co należy rozumieć tak, że przedmiot, potem przedmiot zastępczy zyskują w zaawansowanych stadiach zabawy tematycznej – która staje się znakiem rzeczy. Zabawa służy przewyciężaniu tego, co w dziecku jest „poznawczym egocentryzmem”. Decentracja spełnia się poprzez wspólną działalność, to swoista praktyka koordynacji punktów widzenia dotycząca przedmiotów bez konieczności manipulowania nimi czy też przejście punktu widzenia roli, jaką inne osoby (początkowo dorośli, potem dzieci) spełniają w zabawie (Okoń, 1987, s. 118).

Zabawa „(...) dokonuje autentycznej rewolucji w stosunku dziecka do świata, w tym także i w przejściu od «scentralizowanego» myślenia do «zdecentralizowanego». Odgrywa ona progresywną rolę w rozwoju całej osobowości dziecka, włączając przejście jego myślenia na nowy, bardziej wysoki poziom” (Elkonin, 1984, s. 171).

„Zabawa jako funkcja zastępcza posługująca się urojeniem” – tak tytułuje podrozdział w swojej książce Édouard Claparède (1936) i w ten sposób zapowiada wykład swojej teorii. A tę wywodzi się z chęci całościowego ujmowania zabawy jako zjawiska widzianego z różnych perspektyw, ale spójnie. Claparède bazuje na poczuciu niedostatku, jakie wzbudza w nim ogląd spraw dziecka i zabawy jedynie w (zbyt wąskim) ujęciu podłużnym – pod kątem jego przyszłości – oraz poprzecznym – ze względu na to, co go obecnie zajmuje. To, co w życiu dziecka ludyczne, miało się bowiem sprowadzać do jego doskonalenia w przygotowaniach do wyzwań życia, zaspokajania aktualnych potrzeb ciała i duszy oraz dążeń ku doraźnemu zadowoleniu. Teleologicznie rzecz

ujmując, bawiący się nie dostrzega, nie zastanawia się nad tym, że bawiąc się, zaspokaja potrzeby doraźne i przyszłe. Z punktu widzenia fizjologii czy psychologii to przejaw rozwijania „woli życia”. To taki nieznan, nieuświadomiany motyw – nieznan (nieuświadomiany) dla bawiących czynności zabawowe.

Choć Claparède (1936, s. 508–509) zgadza się co do tego, że uczestnicy wyznaczają w zabawie cel i dążą do niego z zapałem, to jednak z naciskiem przekonuje, iż

(...) zabawa w stosunku do zajęć poważnych przedstawia tę cechę, że zawiera cel sam w sobie (...) Ale cele te są urojone, wyznaczamy je sobie dowolnie (...) nie mają innej racji bytu, jak tylko podtrzymywanie działalności, dostarczanie jej odpowiedniego bodźca: wykonywa się czyn nie dla osiągnięcia celu, przeciwnie, cel zostaje wyznaczony po to, aby dać sposobność do czynu, jest tylko pretekstem do rozwinięcia działalności.

To dlatego dziecko z taką samą przyjemnością i werwą zarówno buduje, jak i burzy zamek z niemałym trudem ulepiony z piasku. Gromadzi różne przedmioty, a potem, kiedy już kolekcja jest pełna, nie bardzo wie, co z nią zrobić. W każdym z tych przypadków swobodne dążenie do celu to cecha działań ludycznych, to dziedzina zabawy, która jest rajem „jak gdyby” (Claparède, 1936, s. 509).

Każde dziecko (ale i dorosły) oddaje się namiętnie myśleniu i działaniu na jawie, by na niby budować i przerzucać wiadukty nad drogami i mosty nad rwącymi potokami po zwyczajnej letniej ulewie na podwórku. To taka „świadoma samoułuda, samooszukiwanie”. Jest to stan umysłu dobrze uświadomiony, wywołany dobrowolnie, to rodzaj rozdwojenia, dzięki czemu „(...) jaźń znajduje przyjemność w komedycji, granej przed samym sobą” (Claparède, 1936, s. 509).

I kolejne pytanie: po co jaźń tak chętnie poddaje się urojeniom? Po co ucieka od rzeczywistości w fantazje, świat wymyślony? Najprościej można by odpowiedzieć, że rzeczywistość to mało, a zabawa daje wiele możliwości samorealizacji, służy rozwojowi, daje dziecku szansę „(...) pójścia po chwilowej linii największego swojego zainteresowania, w tych wypadkach, gdy tego nie może dokonać za pośrednictwem zajęć poważnych (...) zabawa jest więc namiastką, zastępstwem działalności poważnej” (Claparède, 1936, s. 504–509). Po to zastępstwo dziecko sięga, kiedy, po pierwsze, nie jest jeszcze zdolne do zajęć poważnych, a po drugie, gdy ograniczają to warunki na spełnienie się w czynach poważnych. Ucieczka pod wpływem urojenia to stwarzanie sobie warunków odpowiadających różnym potrzebom, taka zastępcza ich realizacja. „(...) podobnie jak wezbrane wody potoku nie mogą zwyciężyć przeszkody, torując sobie boczne ujście na los szczęścia, tak samo potok impulsów, pożądań i zainteresowań, stanowiący naszą jaźń, szuka ujścia w urojeniu, zabawie, gdy rzeczywistość nie zapewnia mu wolnych dróg” (Claparède, 1936, s. 510).

Dziecko bawi się i zaspokaja potrzeby teraźniejsze, przygotowując się w ten sposób do przyszłości. Zabawa jest przyjemna, bo zaspokaja potrzeby, bo pozwala dziecku czynić to, co je rozwija. A jedno i drugie to przyjemność, co zdaniem Claparède'a jest prawdą tak oczywistą, jak znaną i nie ma w tym nic tajemniczego. To może zabawa jest jednak zwyczajnym archetypicznym zachowaniem, instynktem? Można by, idąc za Claparède'em, powiedzieć, że zabawa jest impulsem instynktownym. Zabawa jest jego zdaniem spokrewniona z instynktem, ale w tym znaczeniu, „(...) że polega również na wyzwoleniu pod wpływem podniety wewnętrznej lub zewnętrznej nabytych czynności” (Claparède, 1936, s. 511).

Claparède przyznaje, że choć raczej niepożądane jest mieszanie się osoby dorosłej do zabaw dzieci, to jednak ingerencja ta ma sens przy założeniu, że dorosły odpowiednio się z niej wywiąże. Jeśli nie narzuci dzieciom celu, ale wspomóże w jego znalezieniu, tak by dzieci samodzielnie już do niego dążyły. Chodzi więc bardziej o pobudzenie niż narzucenie woli, stymulację, impuls (Claparède, 1936, s. 530). Nie można jednak zgodzić się z argumentacją – do której próbuje przekonywać Claparède – że dorosły, pomagając dzieciom ustalić zasady zabawy, uchroni je od sprzeczek i pewnej straty czasu w związku z nimi. Tu autor się myli, bo wszak negocjowanie reguł zabawy to przecież jeden z elementów budowania relacji i ważnej roli społecznej zabawy.

Badacz widzi w tym jednak sens, sugerując to następującym pytaniem: „(...) czy nie jest rzeczą pedagogii pilniejsze zajęcie się organizacją zabaw zbiorowych” (Claparède, 1936, s. 530). Myśli o pewnym minimum, kiedy dzieci nie potrafią się porozumieć, same nie potrafią się zorganizować – wówczas może wesprzeć je ktoś dorosły, pod warunkiem że „(...) umie odpowiednio zabrać się do rzeczy” (Claparède, 1936, s. 530). Ale to zakłóca myślenie o zabawie, która jest wszak działalnością samorzutną i swobodną dziecka. Niemniej na pewno bezdyskusyjne jest to, że dzieciom należy dostarczyć przestrzeni, „(...) gdzie mogłyby swobodnie biegać, bez obawy, że przejadą je tramwaje i samochody i gdzie znalazłyby pewne elementy, niezbędne do zabawy (piasek, wodę, wzgórze, drzewa, za którymi mogłyby się ukrywać itd.). Państwa niezbyt troszczyły się wówczas o tereny do zabaw” (Claparède, 1936, s. 531). Przykładem takiego państwa była Francja, gdzie zamiast poprawiać warunki i wspierać rozwój zabaw dziecięcych na świeżym powietrzu w miejskich parkach, nakazywano strażnikom pilnowanie ładu i porządku. Nie wolno było niczego niszczyć; dzieciom nakazywano, by chodziły grzecznie w dwuszeregu, a najlepiej nie wychodziły poza przydomowe podwórka (Claparède, 1936, s. 531). Z zabawą dziecko związane jest nieodłącznie niemal od urodzenia, naśladownictwo zaczyna mu towarzyszyć i znaczyć w jego rozwoju osobniczym – włączając się do repertuaru zachowań i reakcji – po przeżyciu kilku miesięcy.

Rozwój psychologiczny nie odbywa się sam przez się, to znaczy nie jest po prostu wynikiem rozwoju wrodzonych sił, które noworodek otrzymał w spadku. Dziecko

musi rozwijać się samo. Owe narzędzia, któremi się w celu dokonania tego dzieła posługuje instynktownie, to: zabawa i naśladownictwo (Claparède, 1936, s. 488).

Okoń (2007, s. 478) konstruuje teorię zabawy, którą widział jako działanie przeżywane w sferze fikcji. W *Nowym słowniku pedagogicznym* tłumaczy zabawę jako „(...) swoisty rodzaj kontaktu człowieka z jego rzeczywistością w różnych okresach życia, jako taki sposób przeżywania świata rzeczywistego, który nie tylko dostarcza przyjemności, lecz także zapewnia równowagę i harmonię między człowiekiem a jego światem” (Okoń, 1987, s. 6). Zdaniem tego badacza „(...) zabawa nie odgrywa jeszcze tej roli w wychowaniu i kształtowaniu dzieci i młodzieży oraz w wolnym czasie osób dorosłych, jaką ze względu na swoje walory mogłaby i powinna odgrywać” (Okoń, 1987, s. 6). Warto by ją wykorzystać w celu zapobiegania trudnościom wychowawczym, oddziaływania na umysł, uczucia i wolę dziecka, ale i w celach terapeutycznych. By się tak stało, musi być możliwie dobrze poznana. I traktowana z należytą powagą. Choć paradoksalnie może być uważana za zaprzeczenie powagi. Sergiusz Hessen, dojrzały i wytrwały pedagog, filozof, twórca systemu pedagogiki kultury (szukał dróg kształtowania osobowości poprzez wykorzystanie dóbr kultury) oraz przewodnik wielu naukowców, miał powiedzieć Okoniowi, że przedmiot jego dysertacji, która traktowała o zabawie, nie uskrzydlił mu pióra¹.

Zdaniem Okonia trudność poważnego pisania o zabawie – a pisanie wszak zabawą nie jest – polega na tym, by oddać nastrój zabawy i jej ducha „na niby”. Sztuką jest podpatrzenie i wierne oddanie tego, co w zabawie i za jej sprawą się dzieje; tego, co rozgrywa się w innej rzeczywistości niż ta codzienna. Zabawa wszak dzieje się w drugiej rzeczywistości (Okoń, 1987, s. 6). Musi to być rzeczywistość „na niby” u dziecka (ale i dorosłego). Dziecko buduje mosty z klocków nad rzekami oraz wiadukty nad drogami, a dorośli wtapiają się w przekaz prezentowanej na scenie czy na ekranie gry lub dzieła w galerii. Odpływają od codzienności chętnie w świat drugiej rzeczywistości, wyimaginowanej, znakomicie przy tym wiedząc, że to bezpieczne, bo znają drogę powrotną. Ale i tę przez jakiś czas widzą jakby mniej realnie, jakby za mgłą. Jeśli uznać, że to, co dzieje się w codziennej rzeczywistości, w życiu potocznym, przekłada się na zmiany w rzeczywistości zabawowej, to zależność tę determinują wiek i osobowość, ale i rodzaj zabawy.

Im bardziej dojrzała i bogatsza w doznania jest ta osobowość, tym bardziej złożony i ciekawszy jest ów fikcyjny świat zabawy, im bardziej realistyczna, tym treść drugiej rzeczywistości w silniejszym pozostaje związku z pierwszą, a im więcej jest skłonna do fantazji, tym bardziej odległa (Okoń, 1987, s. 5).

¹ Okoń obronił pracę doktorską: „Zabawa a rzeczywistość” na Uniwersytecie Łódzkim w roku 1948. Recenzentami dysertacji byli: Hessen, Maria Librachowa i Bogdan Suchodolski.

Zależność ta – relacja między tym, co realne, a tym, co wymyślone, stworzone, zmyślone, konstruowane w wyobraźni, tym, co „na niby” i w duchu zabawy – była, jest i wydaje się wciąż być wątkiem nie do końca rozwikłanym. Stąd wciąż warta rozważań jest zajmująca filozofów dialektyka zabawy. Warta choćby (zwłaszcza) dlatego, że w związku z dzieckiem i jego wielostronną aktywnością zabawa pojawia się jako działalność zastępująca, ale i ćwiczenie wstępne do uczenia się, pracy oraz działalności społecznej. Dlatego też Okoń jako badacz koncentrował się na dialektyce jako teorii rozwoju polegającego na transmisji od zmian ilościowych do jakościowych.

Stąd zestawienie filozofii Hessena, Jeana Château oraz Finka, które łączy to, co w zabawie stanowi skrajność (przeciwieństwo), a próba pogodzenia (syntezy) tych perspektyw stanowi ciekawe wyzwanie lokujące się na kontinuum „(...) od abstrakcyjnej idei wolności do czysto życiowych konfliktów czy samej rzeczywistości bytu konfrontowanej z iluzją zabawową” (Okoń, 1987, s. 216). Hessen (a nie Sutton-Smith – autor *Die Dialektik des Spiels* z roku 1978) zobaczył w zabawie jej dialektyczny charakter, wywodząc swoje myślenie od dialektyki Georga Wilhelma Friedricha Hegla i walki przeciwieństw. Hessen w swojej pedagogice zmierza do syntezy (kursu ku rozwojowi) poprzez zestawienie ze sobą tezy i antytezy. Zabawę Hessen widział jako czynność anomiczną z celem w sobie, bez prawa ani myśli ją kierującej. Na jej drugim biegunie stawiał działalność heteronomiczną, podporządkowaną celom zewnętrznym. Przywołana kategoria twórczości jest u Hessena syntezą obu rodzajów działalności; wiąże w zabawie idee celu oraz wolności. Nie ma w niej celu wyodrębnionego, więc fantazja dominuje nad rzeczywistością. W twórczości czynność z celem stanowią harmonię i manifestują niezależność ducha jednostki (Okoń, 1987, s. 215). Co do wolności – według Hessena wolności pozytywnej – konstytuuje ją twórczość i autonomia, wierność nadanemu sobie prawu. „Wolności te osiąga człowiek na drodze przezwyciężania w swym indywidualnym rozwoju anomii i heteronomii” (Okoń, 1987, s. 215). Jako że zabawa dla wielu autorów to czynność wolna, bezcelowa czy spontaniczna, można mówić o jej „pędzie do przodu”, również o dzianiu się w zabawie, ale w zabawie z pewnymi regułami. To przeciwieństwo: wolność versus reguły, co charakteryzuje zresztą dialektykę: „(...) w zabawie chodzi o kształtowanie się osoby przez «pewien rodzaj dialektyki w swoistym tu i tam między funkcją i strukturą»” (Okoń, 1987, s. 215). Zwolennikiem takiego spojrzenia na zabawę i na przejawiające się w niej konflikty był Château. Z kolei inny rodzaj przeciwieństw widział Fink (1960, s. 64): „(...) wszystko, co bawiący się robi w zabawie, przebiega w osobistej «równoczesności» na dwu poziomach, jest rzeczywistym zachowaniem się człowieka «realnego świata», zarazem jest opartym na roli działaniem w «nierealnym świecie pozoru» (*Schein-Welt*)”. Z kolidującą poglądom Suttona-Smitha przypisuje się sens antropologiczny, bo badacz ten traktuje zabawę jako raz – sprzyjającą przejmowaniu wzorów i różnych sposobów zachowań właściwych dla określonego społeczeństwa, a dwa – przezwyciężającą tak życiowe,

jak rozwojowe konflikty człowieka. Dlatego też zabawa to działanie na gruncie, gdzie dochodzi do konfrontacji z konfliktami, a te nie są możliwe do przewyciężenia w codziennym życiu. Jest to możliwe tylko i wyłącznie w warunkach zabawy. Zabawa stwarza dialektyczną strukturę (przegrywa się w zabawie bez konsekwencji życiowych); oto jeden z dowodów na „cykliczny charakter zabaw” – obrazujący dynamizm w syntetyzowaniu przeciwieństw realnego życia: „(...) w szczególności w strukturze zabaw występują przeciwieństwa między porządkiem i nieporządkiem (*order and disorder*), zbliżaniem i unikaniem (*approach and avoidance*), sukcesem i niepowodzeniem” (Sutton-Smith, 1978, s. 43). „Zabawy są po to, aby konfliktom odbierać ich kształty. Zabawy nie tylko socjalizują, gdy coś odzwierciedlają: one socjalizują przez przekształcenie (*mirroring and inverting*)” (Sutton-Smith, 1978, s. 68).

Dialektyka przeciwieństw będzie z całą pewnością bodźcem do wyselekcjonowania do rozważań dwóch podstawowych funkcji zabawy: przygotowawczej oraz wyrównawczej. Funkcja przygotowawcza, czyli uczenie się dziecka tego wszystkiego, co będzie mu przydatne i potrzebne w kolejnych latach życia, poprzez gry i zabawy. To przygotowanie do szkoły, studiów, pracy, aktywności społecznej czy kulturalnej. Funkcja wyrównawcza sprowadza się do działań zabawowych „na niby”, w świecie kreowanym, świecie wyobraźni stworzonym na czas zabawy. Dostarcza, jak to zabawa, przyjemności, ale jednocześnie pozwala na działania, których dziecko nie może zrealizować w rzeczywistości². Pogodzenie przeciwieństw: fikcji i rzeczywistości wydaje się niedorzeczne, ale nie w sytuacji zabawy. Najbardziej realne jest to, co nierzeczywiste i odwrotnie. To kluczowe syntetyzowanie, bo świat „na niby” paradoksalnie wprowadza dziecko w świat tego, co prawdziwe. Z tym że zabawy z natury niedorzeczne wraz z ich samoułudą muszą być przez dzieci właściwie rozumiane – co oznacza, że już w domyśle – a na pewno po ich zakończeniu – demaskowane jako wymyślane. Układ przeciwny i nieutrzymanie tego warunku pozbawia zabawę „na niby” jej sensu, nie będzie ona wówczas działaniem wzmacniającym poczucie realności. Ważne, by odbieganie w uludę nie było zbyt odległe od świata otaczającego dziecko realniów, tak by skomplikowanie treści tego, co wytworzy ono „na niby”, było adekwatne do aktualnego poziomu rozwojowego dziecka. Tak by wymyślało, ale i rozumiało to, co wymyśla. Czasem pomocna wydaje się w tym twórczość literacka i odpowiednio dobrane dla dziecka lektury. Grzebiąc patykiem w piasku, dziecko rysuje coś, co zaczyna być podobne do tego, co zna. Odkrywa swoją twórczość. W wierszu czy prozie pojawia się świat stworzony przez autora, to jego twórczość, świat „na niby”, zwykle

² Ta funkcja ma znaczenie w zabawach w okresie dzieciństwa, ale i w życiu dorosłym, kiedy zabawa zmienia znaczenie i treść. Zabawa bywa grą jako odmienny rodzaj działalności w stosunku do monotonnej rzeczywistości, rutynowych działań dnia codziennego, wypełniania obowiązków zawodowych czy domowych (Okoń, 1987, s. 225–226).

postawiony – tak jak w przypadku twórczości Kornieja Czukowskiego (1962) przywołanego przez Okoń – „do góry nogami”. Świat, który zdaniem krytyków (pedagogów też) zbyt odbiega od rzeczywistości, by percepcja dziecka była w stanie pogodzić dialektyczne przeciwieństwa rzeczywistości i fikcji, pozwalając na krok w kierunku rozwoju (Okoń, 1987, s. 224). „(...) każde odstępianie w zabawie od normy utwierdza dzieci w normie, każde odwrócenie od rzeczywistości jest tym mocniejszym zbliżeniem do niej” (Okoń, 1987, s. 224).

Koncentrując się na dialektyce jako teorii rozwoju, należy przywołać kategorie zmian jakości oraz jakości w zabawie. Zabawa będzie zajmująca, kiedy paradoksalnie będzie wymagała od dziecka doskonalenia (wspomagając tym samym jego rozwój), gdy dostarczy czegoś nowego – podnieć czy trudności, wyzwalać stawanie wobec wyzwań. „Z chwilą względnie doskonałego opanowania jakichś postaci zabawy zmniejsza się siła atrakcyjna i zazwyczaj osobnik zastępuje je innymi, w których dochodzi stopniowo do coraz większej doskonałości” (Okoń, 1987, s. 220). Jeśli z jakichś przyczyn zadania stawiane w zabawie (sobie przez uzgodnienie jej przebiegu) stają się zbyt wymagające czy nawet następuje jej zmiana na inną, dochodzi wówczas do zahamowania „wewnętrznej dynamiki rozwojowej” (Okoń, 1987, s. 221). Stwarzanie nowych możliwości stanowi o rozwoju, znamionuje dynamikę zabawy. To naturalne i właściwe, jeśli dziecko, opanowując jedną umiejętność, przechodzi do kolejnej, pokonując jedną trudność, chce większego wyzwania i szuka kolejnej w zabawie. Zmienia rekwizyty i sięga po nowe, szuka większej grupy kompanów do wspólnej zabawy, ale i większej trudności zabawy – to przeobrażenia w obrębie zmian ilościowych zabawy. Równoległe, wraz z rozwojem osobowym pojawiają się nowe wymagania jakościowe wobec zabawy i następuje zmiana jej formy i treści. Zabawa niezaspokajająca potrzeb nie wystarcza, co wymusza jej porzucenie albo zmianę w jej strukturze i treści. To wydarzenie istotne i jako takie wyodrębnione zostało w teorii zabawy jako moment krytyczny (Okoń, 1987, s. 224).

Spójność zabawy z kulturą

Dobrowolne i z elementem niepewności, te bezproduktywne, ujęte w normy oraz fikcje – to czynności, które według Rogera Cailloisa (1973, s. 306) pozwalają definiować zabawę. Uczony ten dokonał podziału zabaw i gier na grupy, biorąc pod uwagę elementy w nich przeważające: współzawodnictwo, przypadek, naśladownictwo czy oszołomienie, które określił odpowiednio jako: *agon*, *alea*, *mimicra* i *ilinx* (Caillois, 1973, s. 308–309). Autor ten nie odnosi zabaw i gier do konkretnego wieku człowieka. Piszę ogólnie, wskazując przy tym, że charakterystyka dotyczy na przykład dzieci albo dorosłych. Każda z dominant ma swoją uzasadnioną kulturowo nazwę. I już nawet

z pobieżnego semantycznego oglądu można się zorientować co do zamysłu francuskiego pisarza i socjologa. *Agon* to gry, w których treść i sens wiążą się z walkami i rywalizacją, a o triumfie, sukcesie, wygranej decydują umiejętności. *Alea* zaś w swoim charakterze ma przypadek, a o wyniku decyduje ślepy los. *Mimicra* to świadome naśladowanie, udawanie albo odgrywanie kogoś dla zabawy, a nie dla jakiegoś niecnego celu – szpieg udaje kogoś innego, stosuje maskowanie, co nie jest bynajmniej zabawą. *Ilinx* to wywoływany w zabawie stan oszołomienia – mówiąc kolokwialnie, to taki zabawowy zawrót głowy. Podział Cailloisa i teraz, w świecie ponowoczesnym może znakomicie służyć różnym naukowym analizom i odniesieniom, szukaniu inspiracji do metaforycznych refleksji czy konstruowania struktur. Wskazówki te służą głębszemu z pewnością rozumieniu zabawy i gier.

Myślenie Cailloisa biegnie ku przesłaniom Huizingi, bo naprowadza na związki zabaw z kulturą. Badacz buduje w ten sposób pomosty między zabawą a kulturą (Okoń, 1987, s. 157). Klasyfikacja Cailloisa daje jednak niewiele, gdy przyłożyć ją do zabaw dziecka w wieku przedszkolnym. Z kolei jest już przydatna w przypadku dziecka w okresie wczesnoszkolnym, kiedy zaczynają dominować zabawy z regułami, a więc na etapie, gdy pojawia się gra, notabene towarzysząc od tego czasu człowiekowi do ostatnich lat życia (paradoksalnie nawet na łożu śmierci toczy się *gra o życie*). Caillois zwraca uwagę na powinowactwo między grą i zabawą a pewną tajemniczością, która: „(...) nie może stanowić początku lub znaku przeistoczenia czy nawiedzenia” (Caillois, 1973, s. 299). Tajemnica w grze i zabawie jest elementem transparentnym, wystawiającym się na widok publiczny. Skrytość więc, tajemniczość to elementy zabawy. Ale owo skrywanie nie jest jej sensem, spełnieniem, czymś, co tę działalność konstytuuje. Zdaniem Cailloisa (1973, s. 300) wpływ gier hazardowych na życie człowieka należy uznać za istotny, a pomijanie ich przy definiowaniu daje do zrozumienia, że gra nigdy nie ma znaczenia – zwłaszcza ekonomicznego. Fakt, są gry, w których chodzi o pieniądze, dochód, których skutkiem (założonym jako ewentualność) jest dotkliwa strata – przegrana albo doraźny zysk – wygrana. „(...) nie zmienia to jednak faktu, że gra, nawet jeśli się gra o pieniądze, jest absolutnie zajęciem bezproduktywnym” (Caillois, 1973, s. 300).

Natomiast faktem jest, że „(...) w grze następuje przemieszczenie własności, nie dochodzi jednak do wytworzenia jakichkolwiek dóbr” (Caillois, 1973, s. 300). I tym gra różni się od sztuki czy pracy. Sztuki, bo nie powstaje nic, co byłoby trwałym dziełem (arcydziełem). Pracy, bo bokser w ringu czy aktor na scenie grają, by uzyskać nagrodę, uznanie, oklaski, ale i gażę za występ. Nie są więc graczami (choć paradoksalnie uczestniczą w grze), ale ludźmi pracy (Caillois, 1973, s. 301). Nie ma natomiast wątpliwości co do definiowania gry jako działania swobodnego i dobrowolnego, które służy rozrywce i jest okazją do czerpania przyjemności. Wszak gra pod przymusem to mitręga, od której każdy chciałby się jak najrychlej wyzwolić. Chodzi o udział własnej

i nieprzymuszonej woli. Caillois przywołuje ciekawe spojrzenie Paula Velery'ego (Caillois, 1973, s. 301), którego zdaniem z zabawą mamy do czynienia wtedy, gdy „znużenie kładzie kres temu, co zapoczątkowała ochota”.

Zasadą w grze i zabawie jest to, że odbywa się w określonej przestrzeni i czasie. „Nie liczy się w grze nic, co dzieje się poza zakreśloną «idealną» granicą” (Caillois, 1973, s. 302). Przecież kara, upomnienie, strata punktów czeka tych, którzy wyjdą poza wyznaczony plac do gry i zabawy albo poślą tam piłkę czy ringo. Granice te to taki „(...) świat zastrzeżony, zamknięty, pozostający pod ochroną” (Caillois, 1973, s. 302).

Interesująco przedstawia się interpretacja Cailloisa (1973, s. 302), w której używa on dość zaskakującego (ale pełnego sensu) opisu zachowania osoby, która próbuje obejść przepisy, oszukać: „(...) nawet ten, kto oszukuje i narusza zasady – udaje, że ich nie przestrzega (...) Oszukujący nie kwestionuje zasad; nadużywa jedynie lojalności wobec graczy”. Jeśli ktoś wygrywa bez wysiłku (na przykład zabawy sprawnościowe), a wszyscy wciąż z nim przegrywają, zabawa traci dynamikę, przestaje być atrakcyjna. I pewnie rychło zostaje zamieniona na inną. Rzecz w tym, że zabawa jest dlatego intrygująca, że zawiera ryzyko (trafię czy spudłuję?). Ten element niepewności sprawia, że do końca zabawy nikt nie wie, jaki będzie wynik rozgrywki (Caillois, 1973, s. 303).

Wiele zabaw i gier z pozoru odbywa się bez reguł. Choć i te w pewnym momencie zyskują reguły, bo poczucie „tak jakby” pełni funkcję reguły, którą tworzą grający w rolę. Stąd też gry i zabawy nie są działaniem jednocześnie ujętym w reguły i fikcyjnym, „(...) są raczej albo ujęte w reguły albo fikcyjne” (Caillois, 1973, s. 305). Hazard jako gra rozbudzająca wyobraźnię i spełniająca oczekiwania głównie dorosłych, dająca im radość wydaje się być coraz bliżej dzieci. Kwestia ta nie jest już jednoznacznie niewarta rozważania, bo nie dotyczy tylko dorosłych, a to w związku z globalizacją, komercjalizacją, kulturą konsumpcji oraz powszechnym dostępem do urządzeń z platformami gier oraz internetu z jego przepastnym zasobem rozrywek, w tym gier – również hazardowych.

Jeśliby popatrzeć na dzieci z podwórka, to czyż inicjując zabawy, mają one

(...) ochotę bawić się tak właśnie (choćby to była gra czy zabawa męcząca i wymagająca wyjątkowej uwagi), by dzięki temu rozerwać się i zapomnieć o swoich troskach, to znaczy wyłączyć się z życia powszedniego. W szczególności uczestnicy muszą dysponować pełną swobodą odejścia, gdy tylko mają dosyć: „Nie gram więcej” (Caillois, 1973, s. 301–303).

Caillois pewnie wiele by jeszcze o tym napisał, gdyby żył w czasach gier i zabaw osadzonych w środowisku globalnym z wirtualnymi placami zabaw.

Kiedy zabawa nie jest grą?

Tłumacząc książkę *Żywioł i ład* Rogera Cailloisa (1973), Anna Tatarkiewicz miała kłopot z trafnym przełożeniem terminów „zabawa” i „gra”, wszak we francuskim *jeu* oznacza jedno i drugie, podobnie jak niemieckie *Spiel*. Dla jasności przekazu w kwestiach gier i zabaw omawianych i komentowanych w książce przyjęła – co okazało się przekonujące – iż „(...) język polski w klasyfikacji tej dziedziny życia ludzkiego zastosował swoiste kryteria, odróżniające zdecydowanie to, co jest zabawą, to znaczy współzawodnictwem «na niby», od tego, co jest grą, to jest walką «na niby»” (Caillois, 1973, s. 297).

Wojciech Lipoński (2002, s. 226), filtrując swój przekaz o zabawie przez „(...) sito anglojęzycznej refleksji naukowej”, posługuje się określeniem *play*, które nie odpowiada polskiej nazwie „zabawa”, bo zawiera rozszerzenie semantyczne na element, jakim jest gra. Angielskie *play* – znaczeniowo rzeczownikowe i czasownikowe – jest uniwersalne przez to, że stanowi nazwę obiektu i czynności, oznacza i zabawę, i grę oraz bawienie się i granie. To taka polska zabawa, ale i gra (matematycznie: *play* = zabawa + gra), co znajduje zastosowanie jako pojęcie użyteczne w antropologii kulturowej, ale i pedagogice. To pojedyncze, ale dwuznaczeniowe *play* ma też odpowiedniki w portugalskim *jogo* czy niemieckim *Spiel*. W społeczeństwach funkcjonują dwa podejścia do zabawy: *playful attitude* – nastawienie zabawowe oraz *playful orientation* – zorientowanie na zabawę. To ostatnie ma związek również ze sportem, który w znaczeniu angielskiego *play* jest współzawodnictwem, ale i działalnością, której towarzyszy przyjemność – jako cecha konstytutywna aktywności zabawowej. Te dwa skrajne, ale komplementarne (przeciwne, ale dopełniające się) ujęcia są charakterystyczne dla zachodniego podejścia do zabawy (Lipoński, 2002, s. 225).

Pojawia się zatem dylemat, który polega na tym, czy o zabawie pisać jako o zabawie i grach łącznie, czy po prostu o zabawie, mając na względzie też gry, które pojawiają się na pewnym etapie rozwoju dziecka i są konsekwencją rozwoju zabawy. Czy sugerować się angielskim *play*, czy określeniami z innych języków, które kryją semantyczną różnorodność? Jeśli każda gra jest zabawą, a nie każda zabawa jest grą, to uzasadnione wydaje się rozdzielenie gry od zabawy. Zabawa zawsze będzie zabawą, ale nie zawsze będzie to gra. Choć oczywiście jest to twierdzenie dyskusyjne, bo łatwo o argumenty je zbijające. Wszystko zależy od sposobu widzenia potrzeby podejmowania gry przez dziecko czy dorosłego: czy to w celu radosnej rywalizacji w grze w dwa ognie, czy to pokerowej rozgrywki w kasynie. Gra realizuje się w zabawie, grając, można się bawić. Należy więc przyjąć, że „(...) zakres pojęcia zabawy jest zatem szerszy od pojęcia gry” (Okoń, 1987, s. 160).

Wydaje się, że najtrafniej różnicują zabawę i grę następujące warunki: po pierwsze – wynik, po drugie – reguły działania, po trzecie – teren walki, a po czwarte – ograniczona

iluzja. Gry mają pewne cechy, których nie ma w klasycznych zabawach dziecka – tych tematycznych i konstrukcyjnych. To podstawowa różnica; ale też nie zawsze. Po kolei jednak. W wyniku ewolucji zabawy znaczenia nabiera jej wynik i to on zaczyna stanowić cel aktywności zabawowej. Osiągnięcie przyjemności z racji uzyskania wyniku ma jednak związek z efektem w zabawie – także konstrukcyjnej, także prowadzonej na temat. Jeśli w zabawie reguły stają się jawne i są w miarę precyzyjne, to taka działalność przygotowuje do gier zespołowych, ale też do zachowania społecznego (współdziałanie, ustępstwa, zrozumienie i tym podobne). Kto prędkiej, kto wyżej, ale przy tym ze stosownym – taktownym (albo i nie) okazywaniem radości czy niezadowolenia jako dodatku do zwycięstwa czy porażki. Gry odbywają się zwykle na wyznaczonym miejscu, kojarzą się z terenem walki, która – gdy spełnione są pewne warunki – uszlachetnia. Uczestnik walki, zwłaszcza jeśli jest to współzawodnictwo zespołów, a nie pojedynek „jeden na jeden” z całym bagażem obaw i zagrożenia, stara się dać z siebie wiele, a na pewno to, co potrafi najlepiej, stara się być przydatny, stara się ćwiczyć na okoliczność udziału w zabawie i konkretnej grze. W grze bowiem ma okazję pokazać swoje atuty. Chce postępować lojalnie, stosując się do warunków gry. W grze jest niewielki margines na fantazjowanie, na fikcję, na myślenie i czynności „na niby”. Granie znamionuje ograniczona iluzja: „(...) zapędy w dziedzinę wyobraźni są hamowane licznymi i w miarę rozwoju dziecka bardziej dokładnymi regułami, których świadome przekroczenie powoduje ostateczną likwidację sfery zabawowej” (Okoń, 1987, s. 163).

Danuta Waloszek (2006, s. 357) za słuszne uznaje rozdzielenie gry od zabawy – jeśli rozważać ją w aspekcie wieku, doświadczenia czy celu bawiącej się i grającej osoby. W istocie gra to „uprawianie agon”. Udowadnianie przewagi w pędzie do współzawodnictwa.

Gra jest rodzajem aktywności ludycznej opartej na regułach, ustalonych prawach, o powtarzalnej organizacji, niezależnie od intencji graczy toczy się według ustalonego rytuału, porządku, lokowana jest na pograniczu sfery bezinteresownej przyjemności, która jest cechą zabawy i sfery powagi życia. Uwzględnia stałe, powtarzalne akceptowane reguły (Waloszek, 2006, s. 358).

Waloszek wyróżnia – ze względu na powszechność: gry ruchowe i muzyczne, gry umysłowe czy gry logiczne, gry dydaktyczne, gry symulacyjne, gry strategiczne i gry estetyczne oraz gry powodujące jednoznaczne zachowanie drugiej strony – czyli przeciwnika. „Gra ruchowa dla dziecka to nie jest rzucanie woreczkiem do kosza (...) Nie jest grą podskakiwanie z nogi na nogę (...) To przejawy zabawy ruchem własnego ciała i z ruchem” (Waloszek, 2006, s. 360).

Co ważne, zabawa czy gra odpowiednio dobrana i przekazana służy szczególnemu poznaniu świata.

Naczelną ideą jest przekazać nauczycielowi, a w konsekwencji i dziecku w formie odpowiednio dobranej zabawy sportowej, przesłanie innej kultury z precyzyjną i szczególnie podkreśloną informacją, z jakiego kraju i z jakiej części świata dana zabawa pochodzi. Dobór gier zaś jest taki, by poprzez zabawę transmitować do umysłu dziecka odpowiednią wiedzę. (...) jak za pomocą zwykłej zabawy można nauczyć dziecko, i nie tylko dziecko, zrozumienia innej kultury poprzez pozornie niefrasobliwą grę, doświadczenie ludyczne innych społeczności (Lipowski, 2002, s. 223–224).

Przykładem stosowania tego przesłania w praktyce jest park gier i zabaw różnych narodów Jørna Møllera z Gerlev w Danii. Natomiast przykład możliwości inspirowania nauczycieli do działań z pogłębioną wiedzą co do antropologicznej i kulturowej perspektywy zabawy daje podręcznik dla nauczycieli Charlesa Buchera i Evelyn M. Reade *Physical Education and Health in the Elementary School* (1971).

Dla zabaw i gier oraz ich znaczenia w rozwoju człowieka a także kulturze szczególnie istotne były dwa wykłady. Oba zostały wygłoszone w roku 1933 i wybrzmiały w odległych od siebie o tysiące kilometrów miejscach. Równie ważnych, bo w Leninradzkim Instytucie Pedagogicznym im. A. Hercena oraz na Uniwersytecie w Lejdzie. W Związku Radzieckim Wygotski wygłosił wykład „Zabawa i jej rola w rozwoju psychologicznym człowieka”. W Holandii Huizinga za temat rozprawy obrał „Granice zabawy i powagi w kulturze”, który rozwinął w *Homo ludens*, inspirując tym dziełem wielu badaczy. Badawcze dokonania i przemyślenia obu prelegentów z czasem stały się kanonami przywoływanymi i powielanymi w wielu analizach, teoretycznych narracjach przedstawicieli wielu nauk. W przypadku Wygotskiego – głównie pedagogów czy psychologów; w przypadku Huizingi – pedagogów, psychologów, socjologów, ale i wielu innych. Waga ich słów o zabawie i grach to treści bezsprzecznie ważne – mędrujące w nauce paralelnie i swoim meritum zaspokajające humanistyczne przełomy paradygmatycznej dwoistości. „Wschodni” Wygotski i „zachodni” Huizinga – dwa polityczne światy, dwie gospodarcze i społeczne rzeczywistości... Tu i tam zabawa była jednak tak samo ważna.

Instykt ducha zabawy

„Zabawa nie da się negować. Negować można wszystkie niemal abstrakcje: prawo, piękno, prawdę, dobro, ducha, Boga! Powagę można negować, zabawy nie można” (Huizinga, 1985, s. 14). Huizinga (1985, s. 13–14) pyta:

(...) cóż stanowi w istocie *dowcip* zabawy? Dlaczego niemowlę skwirzy z radości? Dlaczego gracz zatracca się w swojej namiętności, dlaczego walka zwodnicza

doprowadza tłumy do szaleństwa? (...) Intensywności zabawy nie wyjaśnia żadna analiza biologiczna, a właśnie na tej intensywności, na tej władzy przyprawiania o szaleństwo polega istota, w niej tkwi najpierwotniejsza jej właściwość. (...) Natura (...) mogłaby przecież obdarzyć swoje dzieci wszelkimi pożytecznymi funkcjami, jak rozładowanie nadmiaru energii, odprężenie po wysiłku, przygotowanie do wymogów życia i wyrównanie za to, co nie zostało urzeczywistnione, również i w postaci czysto mechanicznych ćwiczeń i reakcji. Ale dała nam właśnie zabawę wraz z jej napięciem, jej radością, jej przyjemnością.

Więc jeśli rozpatrywać ją z punktu widzenia globalnego, zabawa stanowi zbyteczny nadmiar *superabundas*. Dopiero kiedy poznamy jej ducha – zrozumiemy jej sens, mimo że „Egzystencja zabawy potwierdza nieustannie, i to w sensie najwyższym, ponadlogiczny charakter naszej sytuacji w kosmosie” (Huizinga, 1985, s. 15). Nawet jeśli aktywną ożywiającą zabawę „(...) nazwiemy duchem, wówczas powiemy zbyt wiele; jeśli nazwiemy ją instynktem, to nie powiemy nic” (Huizinga, 1985, s. 12). A mimo to, a może dlatego „Bawimy się: wiemy, że się bawimy, a więc jesteśmy czymś więcej niż jedynie rozumnymi istotami, ponieważ zabawa nie jest rozumna” (Huizinga, 1985, s. 15).

Doprecyzowanie biologicznej funkcji w definicji zabawy na podstawie jej pochodzenia i podłoża uda się, kiedy na zabawę spojrzysz jak na wyzbywanie się nadmiaru siły żywotnej czy wrodzone posłuszeństwo popędowi naśladowczemu w zaspokajaniu potrzeb, odprężaniu się lub przygotowaniach do poważnej działalności życiowej. Albo też – jak na ćwiczenie w samoopanowaniu i realizacji wrodzonej potrzeby zdobywania w jej trakcie umiejętności lub też podejmowaniu współzawodnictwa z innymi. Biologiczna funkcja zabawy służy rozładowaniu szkodliwych popędów lub też jest sposobem zaspokajania przy pomocy fikcji tych pragnień, których nie da się spełnić w realnym życiu, a co miałyby utrzymywać w kondycji osobowości bawiącego się. Na wszystko zgoda, można zakładać, że zabawa służy celowi biologicznemu, ale to będzie wyjaśnienie tylko częściowe (Huizinga, 1985, s. 12–13). Zdaniem Huizingi (1985) należy więc przyjąć, że zabawa to coś więcej niż zaspokajanie czysto biologicznych czy fizjologicznych potrzeb, bo wykracza poza te granice. Sens jej funkcji sięga dalej, wykracza poza pęd utrzymania się przy życiu, a każda coś znaczy. „Jakkolwiek byśmy to oceniali, zawsze ujawni się pewien niematerialny element samej istotnej zabawy, ponieważ zabawa ma sens” (Huizinga, 1985, s. 12).

Zabawa nie jest „zwykłym” czy „właściwym” życiem. Jest raczej wkraczaniem z takiego życia w sferę tymczasowej aktywności w swoistych tendencjach. Już małe dziecko wie dokładnie, że „tylko tak udaje”, że to „tylko dla zabawy” (...) W owym „tylko” zabawy tkwi świadomość niejakej niższości, czucie „zabawy” wobec tego, co jest „traktowane serio”, poczucie, które wydaje się być pierwotne. (...) Wszyscy

badacze kładą nacisk na bezinteresowny charakter zabawy. To coś, co nie jest „zwykłym życiem”, znajduje się poza procesem bezpośredniego zaspokajania konieczności żądz, a nawet proces ten przerywa (Huizinga, 1985, s. 21–22).

Huizinga, ograniczając swoje kulturowe osadzenie rozważań o społecznej naturze zabawy, szkicuje kilka głównych jej cech. A zatem przyjrzyjmy się im po kolei.

Po pierwsze: zabawa jest wolnością, swobodnym działaniem.

Nakazana zabawa nie jest już zabawą. Co najwyżej może być poleconym odtworzeniem zabawy (...) Dziecko i zwierzę bawią się, ponieważ znajdują w tym przyjemność i właśnie na tym polega swoboda (Huizinga, 1985, s. 20).

Zabawa nie jest koniecznością. Można z niej swobodnie zrezygnować, nie podejmować jej. Jej inicjowanie wynika z potrzeby przyjemności i „czasu wolnego”, bo wtedy jest ku temu najbardziej dogodna pora. Zabawy można nie tylko zaniechać, ale i w każdym momencie ją przerwać. Nie jest bynajmniej zadaniem, koniecznością – czy to moralną, czy fizyczną (Huizinga, 1985, s. 20–21).

Po drugie: zabawa to intermezzo codzienności. Głęboko w duszy dziecka tkwi przekonanie, że bawiąc się, „tylko tak udaje” albo robi coś „tylko dla zabawy”, co nie oznacza, że nie jest to coś ważnego (poważnego). „Zabawa przekształca się w powagę, powaga zaś w zabawę” (Huizinga, 1985, s. 21). Na krótko więc znika głęboki wszak sens owego „tylko”. Zabawa – sama w sobie – to zajęcie bezinteresowne, czynność tymczasowa, rozumiana też jako zajęcie celujące w okres przeznaczony na odpoczynek (relaks) i realizowane dla odpoczynku. Zabawa staje się akompaniamentem, częścią życia, które upiększa, uzupełnia, wciąż powracając i na nowo dając przyjemność. Ważna jest i nieodzowna dla każdego dziecka, ale i dorosłych; tworzy związki duchowe i społeczne; służy kulturze. W tym jednak nie zatracą się bezinteresowność, „(...) ponieważ cele, którym służy, same znajdują się poza granicami bezpośrednio materialnych interesów bądź też indywidualnego zaspokojenia życiowych konieczności” (Huizinga, 1985, s. 22–23). Wyjątkowość zabawy i jej urok polega też na nadawanej jej aurze tajemniczości – dzieci na podwórku grają w „tajemnicę”, bo to dążenie do czasowego zapomnienia o tym, co niesie proza życia, o tym, co zwykle (Huizinga, 1985, s. 27).

Po trzecie: zabawa ma swoje miejsce i przestrzeń. Zabawa różni się od tego, co w życiu dziecka typowe, zwyczajne i codzienne; również i tym, że ma swoje miejsce i czas trwania – to jej odrębność z zawartym w jej przebiegu sensem. Ważną jej cechą stanowi kulturowy format. Jeśli się zacznie i rozegra choć fragment, to pozostając w pamięci „(...) jako twór duchowy lub duchowy skarb jest przekazywana i w każdej chwili może zostać powtórzona” (Huizinga, 1985, s. 23). Powtarzalność to niezwykle istotna cecha zabawy.

Element swoistego refrenu, wążku czy kanwy. Ograniczenie w czasie, ale i przestrzeni – wytyczonej fizycznie, ale i jako materia wymyślona. To obszar wydzielony, w którym zabawa przez swoją właściwość tworzy własny porządek, ład. „Najdrobniejsze od niego odstąpienie psuje zabawę, odbiera jej charakter i czyni ją bezwartościową” (Huizinga, 1985, s. 24). Zabawa przejawia skłonność meandrowania ku pięknu. „Urzeka czyli: oczarowuje (...) pełna jest rytmu i harmonii” (Huizinga, 1985, s. 24).

Kolejna cecha zabawy – obok ładu czy piękna – to napięcie. To ono wystawia gracza na próbę – chce dążyć do wygranej, ale musi poruszać się w granicach reguł, opanowując często emocje. „(...) ów element napięcia odgrywa nawet szczególnie ważną u niej rolę. Napięcie oznacza niepewność, szansę. Jest dążeniem do odprężenia. Gdy istnieje napięcie, coś powinno się «udać»” (Huizinga, 1985, s. 25). Reasumując, Huizinga (1985, s. 28) proponuje

(...) nazwać zabawę czynnością swobodną, którą odczuwa się jako „nie tak pomyslaną” i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością, z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej, określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub przy pomocy przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata.

Krytycznie do definicji zabawy Huizingi ustosunkowuje się Caillois (1973, s. 293) i dostrzega w niej, ale i w całym przesłaniu zawartym w książce *Homo ludens* – „wybitnej skądinąd pracy” – „zaskakujące luki”. I jeszcze opinia Mieczysława Porębskiego (1973, s. 5) ze wstępu do wydania polskiego *Żywiołu i ładu* Rogera Cailloisa. „(...) czy tajemnice gry – ilinktycznego zawrotu głowy, zmieniającej maski mimesis, idącego w zawody z najlepszymi agonu, prowokującego przypadku hazardu – nie jątrzyły pomimo czy może wbrew zbyt chyba ustatkowanej, uczonej rozprawie Huizingi”.

Tomasz Czub (1995, s. 270) proponuje rozdzielne posługiwanie się określeniami „zabawa” i „bawienie się”, bo jego zdaniem „Bawienie się ma się tak do zabawy, jak proces tworzenia do sztuki”. Stąd zabawę proponuje rozpatrywać jako płaszczyznę bawienia się, która niekoniecznie pojawi się w postaci znanej zabawy, bo i w sztuce efekt twórczy nie zawsze materializuje się w obrębie konkretnej jej dziedziny. Takie *wyodrębnienie bawienia i zabawy* sprzyja ponadto kojarzeniu działań z dzieciństwa jako tych, które przybierają nowe formy w kolejnych fazach życia i mają znaczenie w rozwoju psychicznym. Istotne więc też wydaje się zdefiniowanie tego, co należy rozumieć jako „bawienie się” poprzez określenie kryteriów tego zjawiska. Mając na względzie prze-myślenia Donalda Winnicotta (1995) w tej kwestii, Czub (1995, s. 271–273) wymienia

cztery kryteria: (a) bawienie się zawsze związane jest z działaniem przebiegającym na zewnątrz i dostępnym obserwacji innych ludzi, (b) trudno jest odszukać zewnętrzne kryteria wartości, dla których bawiący się podejmuje działanie, (c) w trakcie działania bawiący się potrafi odróżnić świat w znaczeniu „rzeczywisty”, (d) bawienie się powoduje rodzaj pobudzenia, ekscytacji, która jest postrzegana przez bawiącego się jako przyjemna i jest przyczynkiem do radości, zadowolenia.

Teorie zabawy w retrospektywie

Claparède zajmował się psychologią rozwojową i eksperymentalną. Był przedstawicielem funkcjonalizmu w psychologii i twórcą „wychowania funkcjonalnego”, nawiązującego do naturalnych zainteresowań ucznia, pobudzania jego aktywności i rozwoju jego indywidualnych zdolności. „Szkoła na miarę dziecka” – hasło to stało się jednym z podstawowych przesłań Claparède’a wśród zwolenników nurtu nowego wychowania. Był założycielem Instytutu J.-J. Rousseau w Genewie choćby dlatego, że postulował podporządkowanie wychowania prawom psychicznego rozwoju dziecka. Od roku 1904 był profesorem i kierownikiem laboratorium psychologii eksperymentalnej Uniwersytetu w Genewie. Do jego najważniejszych dzieł należy *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna* z roku 1905, przetłumaczona i wydana w Polsce po raz pierwszy w roku 1927 (Encyklopedia PWN, b.d.). „Ruchy nie mające żadnej bezpośredniej korzyści na celu stanowią zabawę” – to bodaj najbardziej lapidarne zdanie napisane o zabawie przez Claparède’a. Oczywiście jest ich znacznie więcej i padają w różnych kontekstach, jednak każde celuje w sedno – rozwój dziecka i znaczącą w nim rolę zabawy z jej funkcją zastępczą. Podobnego zdania o wartości narracji naukowej Szwajcara jest Okoń (1950b, s. 12), który pisze o badaczu, że „(...) dał najpełniejsze ujęcie krytyczne znanych teorii zabawy”. A zatem nie pozostaje nic innego, jak dokonać przeglądu teorii zabawy według Claparède’a.

Czym jest zabawa, Claparède (1936) wyjaśniał już grubo ponad sto lat temu, dokonując przeglądu znaczących teoretycznych rozważań i ujęć oraz teorii: wytchnienia, nadmiaru energii, atawizmu, ćwiczenia przygotowawczego, katartycznej oraz formułując swoją opinię co do zastępczej funkcji zabawy posługującej się urojeniem, a także wtórnej funkcji zabawy czy zabaw dorosłych. Odnosił się też do różnych kategorii zabaw, zabawek i gier kształcących oraz pobudzania do zabawy. Teoria wytchnienia zdaniem Claparède’a jest niejasna i niepełna, wzbudza kontrowersje, co wyjaśnia (albo i nie) zadanie prostego pytania o to, dlaczego to niby zmęczenie ma skłaniać dziecko do zabawy. Po jakiej pracy dzieci (igrające od rana do wieczora aż do utraty tchu) miałyby mieć potrzebę wypoczynku? Teorii nadmiaru energii, której autorstwo należy przypisać poecie i filozofowi Friedrichowi Schillerowi, a jej rozwinięcie Herbertowi

Spencerowi, nie można uznać za dostatecznie wyjaśniającą, bo nadmiar energii sprzyja zabawie. A dzieci zasypiające nad zabawkami? – pyta Claparède. Są bardzo zmęczone, a wciąż się bawią, nie mając wszak nadmiaru energii.

Teoria atawizmu głoszona przez Granville'a Stanleya Halla od roku 1902 zasadza się na teorii prawa biogenetycznego autorstwa niemieckiego biologa i filozofa Ernsta Haeckla, według którego zabawa to szczątkowe zachowanie przeszłych pokoleń, które przetrwały, a rozwój dziecka to skrót powtórzonej ewolucji rasy. Stanley Hall twierdził najpierw, że zabawa ćwiczy wiele funkcji atawistycznych, a to po to, by się ich pozbyć, bo są zbędne. To było pierwotne rozumowanie badacza, które następnie zmodyfikował, by stwierdzić, że ćwiczenie danej funkcji nie miałyby służyć jej wyzbyciu się przez osłabienie, lecz pozwalać, by przejściowo wpływało na rozwój różnych innych funkcji (Claparède, 1936, s. 489). Stanley Hall użył przykładu kijanki – poruszając ogonem, traci go, rusza nim, by prędzej odpadł. Później jednak zmodyfikował swoje rozumowanie: kijanka po to porusza ogonem, by pobudzić wzrastanie nóg. To argumentowanie wydaje się mało przekonujące i choć

(...) koncepcja ciekawa (...) zdaje się niezupełnie zgadzająca się z rzeczywistością; nie jest jasne, dlaczego ćwiczenie tak ciągłe jak zabawa, miałyby osłabiać a nie wzmacniać czynności, które są jej treścią: czy dziewczynki, które bawią się lalkami są potem gorszymi matkami od tych, które tą grą gardziły? (Claparède, 1936, s. 490).

Teoria ćwiczenia przygotowawczego została sformułowana w roku 1896, a jej autor Karl Groos – niemiecki filozof i psycholog – pisał o tym w książce *Die Spiele der Tiere* [Gry zwierząt], w której sugerował, iż zabawa jest przygotowaniem do przyszłego życia, jest do niego „wstępnym strojeniem”. Groos uznał, że teoria wytchnienia czy nadmiaru energii są zbyt ubogie, by nimi tłumaczyć fenomen zabawy. Swoje rozumowanie skierował na pogłębienie zjawisk biologicznych związanych z zabawą, odchodząc od sfery zjawisk psychologicznych. Jako obserwator biolog „(...) stojący na tym stanowisku, zatem samem zostaje naprowadzony na badanie różnych objawów nie tylko u człowieka” (Claparède, 1936, s. 491). Patrzenie z perspektywy biologicznej na czynności zabawowe daje od razu ogłęd, jak są one różne: „(...) istnieje prawie tyleż rodzajów zabaw, co instynktów: zabawy w walkę, polowanie, zabawy erotyczne” (Claparède, 1936, s. 492).

To pozwala wnioskować, że zabawy to okazja do ćwiczenia się w przygotowaniach do poważnych zadań życiowych, które muszą być ponadto uzupełniane innymi czynnościami. „(...) dzielnym pianistą może być tylko ten, kto ćwiczył gamy, tak samo dzielnym dorosłym można być, jeśli uprzednio było się młodym” (Claparède, 1936, s. 492). Groos, który swoje spostrzeżenia wyniósł głównie z obserwacji zwierząt, wyjaśnia, iż zwierzę bawi się nie dlatego, że jest młode, lecz dlatego jest młode, iż odczuwa potrzebę zabawy (Claparède, 1936, s. 493).

Groos nie był pierwszym, który podpatrywał zabawę zwierząt i interpretował ją z perspektywy biologicznej jako pożyteczną oraz istotną w rozwoju dziecka, bo służącą przygotowaniu do dalszego życia. Wielu przed nim „przeczuwało” tę funkcję zabawy. Choćby Friedrich Fröbel, do którego ogródków będzie okazja jeszcze nawiązać w innej części tego opracowania. Związek między poglądami Groosa i Fröbla opisał Henry Murray w roku 1914 (Claparède, 1936, s. 493).

A co sądził o teoretyzowaniu i spostrzeżeniach Groosa sam Claparède (1936, s. 493), który napisał, iż teoria ma „zasadniczą doniosłość dla pedagogiki i pedagogiki”? Groos wybiega w przyszłość, co na przykład odróżnia go od Stanleya Halla, który dowody na wartość zabawy czerpie z przeszłości i z nią wiąże zachowania i rozwój dziecka. Claparède nie wyklucza, że Groos nie neguje częściowo doskonalenia instynktów z przeszłości, rozumiejąc instynkty jako czynności wykonywane niejako na ślepo – tak jak u zwierząt, choć zauważa, że jest ich u dziecka niewiele. „(...) zabawa dziecka wprawia zatem w ruch nie instynkty, lecz czynności motoryczne lub zmysłowe” (Claparède, 1936, s. 495).

Dlaczego dziecko chętnie poluje, rzuca kamieniami, jakby walczyło? James Appleton wskazuje na atawizm. Claparède (1936, s. 495) twierdzi zaś, iż „(...) dziecko nie ma w sobie instynktów ku myślistwu czy koczowaniu, ma natomiast «instynktowne apetyty», apetyty wrażeń, pożądania przedmiotów, ruchu, tego co nowe, nieznanne”. Ów apetyt wyzwała reakcje, które są podobne do tych działań i zachowań dorosłego człowieka (pierwotnego), a ich zakres zależy od środowiska, w którym dziecko żyje i bawi się, środowiska upodobięcego się do tego ludów łowiecko-zbierackich (wolna przestrzeń, obozownictwo), ale i środowiska współczesnej cywilizacji, środowiska globalnego. Dochodzi do swoistej konwergencji, nakładania się obu środowisk albo ich zderzenia, co powoduje, że zachowania dziecka można odbierać „(...) jakoby powtarzało przeszłość i uprzedzało ontogeniczną przyszłość” (Claparède, 1936, s. 496).

Teoria Groosa, ale i spojrzenie psycho-fizjologiczne choćby, mówiące o tym, że włókna nerwowe są naładowane energią, a ładunek ten (jako nadmiar energii) bywa wywoływany przy każdej najbliższej okazji – w zabawie, należy mimo wszystko uzupełnić też o inne, które są spójne z teorią zabawy jako ćwiczenia przygotowawczego, bo uwzględniają czynniki rozwoju dziecka, jego ekspansji osobowości, co uzasadnia połączenie ich w genetyczno-funkcjonalną koncepcję zabawy (Claparède, 1936, s. 497).

Zabawa może być podniecią wzrastania, co zdaniem Harveya Carra służy rozwojowi narządów oraz systemu nerwowego wedle prawidła, że „czynność stwarza narząd”, a co widać w przypadku rozrostu mięśni podczas ćwiczeń fizycznych. Mało tego, zabawa utrwała nowo pozyskane nawyki, co ilustruje przykład ćwiczeń wirtuoza wprawiającego się do gry między koncertami, tak by „nie zardzewieć”. Należy jednak rozróżnić ćwiczenie się w jakiejś czynności ku jej doskonaleniu, co zabawą nie jest, od rozwijania nowych uzdolnień. Czym innym jest więc dążenie do automatyzacji, czym

innym zaś – plastyczne ćwiczenie pewnej czynności jako zwiększenie doskonałości w panowaniu nad samym sobą i światem zewnętrznym. I w tym drugim wariantcie można mówić o grze, która według Groosa jest zabawą przysposabiającą do radzenia sobie w przyszłym życiu (Claparède, 1936, s. 498–500). Zresztą, jak twierdzi Carr, „(...) istota czynności ludzycznej nie polega na nabywaniu określonego przystosowania, ale – tendencji do ogólnej zmienności, reakcji instynktownych nawyków” (Claparède, 1936, s. 501).

Inaczej widzi to, co dotyczy zabawy Konrad Lange – twórca teorii uzupełnienia, w której funkcją zabawy jest wyzwalanie tendencji wewnętrznych dziecka wówczas, kiedy takiej okazji nie dają warunki życia. „Zabawa byłaby tedy zastępstwem rzeczywistości: dawałaby zwierzęciu, dziecku, człowiekowi to, czego rzeczywistość mu odmawia” (Claparède, 1936, s. 501). Różnica między tym, co głosi Groos, a tym, co uważa Lange, polega na tym, że zabawa miała u Groosa rolę dodatkową, a u Langego – uzupełniającą; zadaniem zabawy nie byłoby odnawianie istniejących już funkcji, ale pobudzanie do wykształcania nowych, których życie realne nie proponuje. Claparède uważa, że jest to raczej zaspokajanie nagłych potrzeb i proponuje funkcję tę określić jako wyrównującą, a nie uzupełniającą, jak chce Lange. I w tym wyrównywaniu braków życia codziennego – które przywracałoby podczas zabawy równowagę psychiczną – widzi Claparède znaczące dopełnienie teorii Groosa, które w ten sposób zbliża ją do teorii katartycznej Carra.

W teorii katartycznej oczyszczającej zabawie przypadają zadania oczyszczania dziecka od skłonności antyspołecznych, instynktów zgubnych – od czasu do czasu, w bijatyce podwórkowej choćby, dziecko wyzbywa się instynktu walki, a to z kolei go zaspokaja. Carr twierdzi, że zabawa nie unicestwia w dziecku skłonności zgubnych, ale tylko je odpowiednio ukierunkowuje. Brak jednak u Carra precyzji w konceptualizacji owego oczyszczania, co dopowiada Claparède, idąc za tokiem myślenia Groosa, który uznał przebiegi oczyszczające za niezbędne dla instynktu walki wywołującego też gwałtowne instynkty płciowe.

Gdy dziecko bije się na żarty z towarzyszami, nie pozbywa się ostatecznie swojego instynktu walki, który musi zachować na wypadek samoobrony, ale wyzbywa się chwilowo i w sposób nieszkodliwy swoich tendencji napastniczych, które ten instynkt w niem wytwarza i które stanowić mogły zawadę w życiu społecznym dopóki nieunikniona walka nie dałaby im ujścia na dobre (Claparède, 1936, s. 504).

Interesujący jest przypis w cytowanej tu książce Claparède'a (1936), w którym autor zamieszcza dopowiedzenie uzasadniające głębię tej tezy. Mianowicie: nakłanianie dzieci do zabawy w żołnierzy nie oczyszcza ich z instynktów wojowniczych, co więcej, widok wojny, jej grozy i skutków zniechęca dzieci do zabawy w żołnierzy,

co zauważono w przypadku wojny 1914 roku. Wojna aż nadto zaspokaja u dziecka skłonności do walki – wnioskuje Claparède (1936, s. 504). Ujście skłonnościom, instyngtom walki dają znakomicie zabawy (można by je określać jako bezinwazyjne) z przeciwnikiem urojonym, „(...) które nie stawiają współzawodników przeciwko sobie, a równoległe do siebie (...) nie ciągną jednak przeciwników w bezpośrednie zapasy” (Claparède, 1936, s. 504–505). Znakomitym na to przykładem może być podwórkowa zabawa w zdobywanie wymaginowanej twierdzy, na dachu garażu albo szczycie murowanego śmietnika. Co do tendencji płciowych – *katarsja* wśród dzieci (w odpowiednim wieku różna) stanowi swoisty wentyl bezpieczeństwa, daje okazję do poznawania się. *Katarsja* jest spójna z teorią ćwiczenia przygotowawczego, a oczyszczenie jest szczególnie użyteczne w zabawach o charakterze dynamicznym (gwałtownym); jest ich warunkiem sine qua non, bo gdyby go zabrakło, to dziecko nie byłoby przysposobione do ewentualnych rzeczywistych konfliktów w dorosłym życiu. Jest pożyteczna dopóty, dopóki nie „(...) niweczy węzłów koleżeństwa wśród chwilowych przeciwników” (Claparède, 1936, s. 504–505).

Klasyczne i współczesne teorie zabawy

Istnieje wiele teorii zabawy, tak jak i wiele jej koncepcji, różnych w zależności od specyfiki poszczególnych nauk szczegółowych. „Kłopot z wieloma teoriami zabawy polega na ich tendencji do intelektualizacji” (Wygotski, 1995, s. 68). Pedagogikę absorbują wyjaśnienia typu biologicznego, wyprowadzane z instyngtów. Emocjonalno-behawioralne ujęcie zabawy ludzkiej to model, w którym uwzględniane są uwarunkowania pozabiologiczne pozwalające przyjąć orientacje symboliczne. To wyjaśnienie zajmujące psychologię. Filozofowie orientują uwagę na jej elementarne miejsce w egzystencji, co budzi niedosyt, bo traktowanie zabawy jako czynności zasadniczo prostej, izolowanej, w której upatruje się sensu życia (radości), tłumi i tak ponadto posępną rzeczywistość (Lipoński, 2002, s. 244–245). Dlatego też o właściwe miejsce zabawy, nie tylko w filozofii i filozoficznej koncepcji życia człowieka, upominali się między innymi Fink, David L. Roochnik czy Drew A. Hyland. Znane i ważne jest ujęcie kulturowe zabawy Huizingi czy socjologiczno-kulturowe Cailloisa. Spośród przedstawionych teorii zabawy najbliższa podejmowanym tu rozważaniom jest ta opisująca strukturę zabawy dialektycznie, w której Sutton-Smith stawia tezę o tym, że zabawa sprzyja nabywaniu wzorów i sposobów życia oraz służy przewyciężaniu konfliktów rozwojowych i życiowych człowieka. Bliska jest tym rozważaniom także teoria oczyszczająca, katarsyczna Carra. Lipoński zwraca uwagę na dokonania zachodnich badaczy zajmujących się ludyczną stroną kultury: działalność Towarzystwa Studiów Antropologicznych nad Zabawą (The Association for the Anthropological Study of Play, TAASP) czy na

dział poświęcony filozoficznym teoriom zabawy *The Nature of Sport, Play and Game* w antologii tekstów z filozofii sportu Williama J. Morgana i Klause Meiera *Philosophic Inquiry in Sport* (1988). Warte uwagi są rozważania poświęcone aspektom ludyczności znaczących autorów i teoretyków zabawy takich jak: Sutton-Smith, Susanna Miller, Kenneth L. Schmitz, Hyland czy Mihály Csikszentimihályi. Na przykład Bernard Suits był inicjatorem dyskusji i trwającej dwa lata debaty nad istotą, definicją i rolą zabawy w życiu społeczności ludzkich opublikowanej w „Journal of the Philosophy of Sport” (Lipoński, 2002, s. 222).

Teorie zabawy – rozumiane jako wszelkie koncepcje, samodzielne lub wywodzące się z teorii ogólniejszych, nakierowujące na zrozumienie, wyjaśnienie i poddające usystematyzowaniu całość wiedzy związanej z ludycznymi aspektami życia człowieka – należy postrzegać dychotomicznie. W literaturze anglosaskiej dzielone są one na *classical theories of play* (klasyczne teorie zabawy) oraz *modern theories of play* (współczesne teorie zabawy). Klasyczne to pięć historycznie najstarszych teorii zabawy człowieka, gdzie czynnikiem akcentującym ich perspektywę jest nieświadome postępowanie człowieka. Są to zatem teorie o autoramencie biologicznym – pomijające kulturowe aspekty zabawy, które zyskały uznanie w późniejszych systematykach i narracjach (Lipoński, 2002, s. 229). Rozpatrywanie *modern theories of play* ułatwia podział na te formułowane przed drugą wojną światową i po niej. Takiego podziału dokonała Karolyn E. Thomas, wyszczególniając *recent theories of play* (najnowsze teorie zabawy), które sięgają swoim rodowodem czasu sprzed drugiej wojny światowej, i *modern theories of play*, współczesne, liczone od roku 1945 (Lipoński, 2002, s. 229).

Teorie klasyczne

Surplus energy theory of play należy do najstarszych systematycznych teorii zabawy i podawana jest z nazwy jako teoria nadmiaru lub nadwyżki energii, ale też jako teoria Spencera-Schillera, którą później podejmowali i rozwijali Groos i – współcześnie Joseph Levy (1978). Schiller, niemiecki dramaturg i poeta, ale także teoretyk estetyki, oraz Spencer, brytyjski socjolog i filozof, wywodzili bliźniacze twierdzenia co do intelektualnych podstaw teorii zabawy, a te zasadzali na przekonaniu, że w człowieku tkwi natura zwierzęca znajdująca ujście w pracy, a nadmiar energii życiowej pożytkuje się w zabawie. Groos skłaniał się do uznania, że zwierzę wykonuje pracę wtedy, kiedy zaistnieje taka potrzeba, a bawi się, kiedy motyw ten kształtuje nadwyżka energii. Levy proponował kierunkowanie nadmiaru energii za pomocą uwarunkowań zewnętrznych, czyli kanalizowanie aktywności na boiska i place (pewnie zabaw), gdzie realizowano by kulturowe wzorce zabawy, tak by kształtować zachowania i postawy społecznie użyteczne (Lipoński, 2002, s. 230). Teoria nadmiaru energii poddana krytyce pozwala wyłowić jej podstawowy mankament, a mianowicie fakt, że nie ma

naukowych podstaw, by twierdzić, iż nagromadzona i niewydatkowana energia znajdzie upust właśnie w zabawie. Poza tym psychologia nie mówi o magazynowaniu energii, pedagogika zaś – że zabawa niekoniecznie musi być instynktownym sposobem wyzbycia się jej nadmiaru. I jeszcze jedno: człowiek oddaje się zabawie właśnie wówczas, gdy nie ma już siły (pracować, uczyć się) (Lipoński, 2002, s. 230–231).

Instinct theory of play – instynktowna teoria zabawy – jest bliźniacza do tej o nadmiarze i pożytkowaniu nadwyżki energii. Nie bez powodu jest też znana jako teoria Groosa, bo pod koniec XIX wieku jej podstawę stanowiło twierdzenie, że u człowieka tak jak u zwierzęcia i na zasadzie naturalnego instynktu pojawia się potrzeba zabawy. O instynkcie zabawy wywodzonym z natury zaczęto mówić więcej w związku z odkryciem kodu genetycznego, który wnosi wiele w kwestii zachowań instynktownych – tych zabawowych także. Posunęło to instynktowną teorię zabawy na nowe tory. Neoinstynktowną teorię zabawy formułowali Robert Ardrey, autor *Territorial Imperative* [Terytorialny nakaz zewnętrzny] z roku 1966 czy Desmond Morris, autor *Naked Ape* [Małpy obnażonej] z roku 1967 (Lipoński, 2002, s. 231). Można by poddawać krytyce to, że w instynktownej, ale i neoinstynktownej teorii zabawy nie dostrzega się znaczenia socjalizacji czy pedagogizacji w aktywności zabawowej człowieka.

Preparation theory of play nazywana jest najczęściej teorią przygotowania do życia. W jej założeniach zabawa przygotowuje (dziecko) do dorosłości poprzez kumulowanie zdobywanego doświadczenia, co należy rozumieć jako eksperymentowanie poprzez aktywność zabawową doskonalącą zmysły. Groos widział zabawę jako sposobność zaspokojenia dziedzicznego niedoboru w zdobywaniu i doskonaleniu przydatnych czynności życiowych. Teoria ta „(...) wspiera np. pedagogiczne podejście do zabawy, w tym m.in. sportu jako sposobu «utwardzania ludzi» – *toughening people up* i adaptowania ich do brutalnej rzeczywistości, gdzie rządzi darwinowska zasada przeżycia najlepiej przystosowanych (*survival of the fittes*)” (Lipoński, 2002, s. 231).

Evolutionary theory of play, czyli rekapitulacyjna teoria zabawy, częściej nazywana jest ewolucyjną. Jej twórcy, Stanley Hall i Luther Halsey Gullic, zakładali, że fazy rozwoju społecznego w dziejach człowieka łączy dziecko poprzez zabawę. Ta wszak zmienia się w miarę jak dziecko dojrzeje. Zachodzi proces nieuświadomianego naśladownictwa doświadczeń ludzkości. Znaczy to, że każdy człowiek, zwykle nieco odmiennie, rekapituje czy powtarza każde ze stadiów ewolucji. Współzawodnictwo w zabawach ruchowych, biegowych, jak wyścigi, czy rzutnych, jak trafianie do celu, to naturalne echa instynktu myśliwskiego.

To, że każda jednostka ludzka rekapituje historię gatunku poprzez sporty, stało się ważne dla prawidłowego rozwoju fizycznego, moralnego i nerwowego. Złożone zachowania ruchowe stały się „refleksyjne” przez repetycję. Bogata aktywność fizyczna w dzieciństwie nie tylko rozwijała mięśnie, lecz także pobudzała wzrost

centrów nerwowych rdzenia kręgowego i mózgu. Ukierunkowane zachowania ruchowe stały się także pierwotnym czynnikiem w kształtowaniu „refleksów” moralnych (Lipoński, 2002, s. 222–233).

Istotny wpływ na rozwój tej teorii miał William Forbush, znany z opublikowanej na początku minionego wieku książki *The Boy Problem* [Problem chłopca], w której pisze o tym, że każde dziecko po swojemu powtarza historię gatunku ludzkiego od dzikości po cywilizację (Lipoński, 2002, s. 233).

Podstawy *relaxation theory of play*, relaksacyjnej teorii zabawy, stworzył Moritz Lazarus, który twierdził, że czas zabawy, podobnie jak czas snu, służy regeneracji sił fizycznych i psychicznych, a to dzięki uwolnieniu tak ciała, jak i umysłu od napięć. Aktywność (motoryczna i psychiczna) powoduje zmęczenie, a zabawa, najlepiej ruchowa, dostarcza odświeżającego relaksu. Teoria ta tłumaczy relaksowanie się po zmęczeniu pracą. Nie przystaje więc do analiz zabawy dziecięcej, w których motywem jej podjęcia nie jest bynajmniej zmęczenie. Przeciwnie, to w trakcie zabawy paradoksalnie dziecko potrafi się solidnie zmęczyć. I stąd nawet zasnąć nad zabawkami (Lipoński, 2002, s. 223–224).

Teorie najnowsze, *generalization theories of play* – generalizacyjne teorie zabawy oraz *compensation theories of play* – kompensacyjne teorie zabawy, mimo swoich odmienności, a nawet przeciwieństw są wobec siebie komplementarne. Rozumieją zabawę jako czynność oderwaną (eskapistyczną, izolującą) od przykrych i stresujących sytuacji codzienności, a równocześnie zakładają, że zabawa służy równoważeniu frustracji. Teorie te tłumaczą rolę zabawy w sytuacjach frustracji emocjonalnej dorosłych (pracą). Poręczne może być tłumaczenie kompensacji jako rozczarowania profesjonalnego (instruktor nauki jazdy startujący w automobilowych rajdach terenowych). Niesłuszne wydaje się niedocenianie obu teorii w przypadku zabawy dzieci z uwagi na odmienny rodzaj frustracji i fakt, że zabawa dzieci nie ma związku z obowiązkiem, czymś, co koniecznie (Lipoński, 2002, s. 235).

Psychoanalytic theory of play – psychologiczna teoria zabawy – to domena badawczych dokonań Siegmunda Freuda w zakresie podświadomych mechanizmów motywacyjnych ludzkiej egzystencji – ważnych w okresie dzieciństwa, kiedy motywacje się kształtują. Głównym impulsem zabawy jest u dzieci co prawda reguła przyjemności, ale nie tylko – równie istotne są też doznania niemające charakteru przyjemnych. „(...) dziecko odróżnia zabawę od rzeczywistości, tworząc własny świat, w którym może decydować o wydarzeniach lub zmieniać ich bieg w taki sposób, by czerpać z tego wyłącznie przyjemność” (Alderman, 1974, s. 34, za: Lipoński, 2002, s. 236).

Developmental theory of play – rozwojowa teoria zabawy – zakłada, że zabawa staje się bardziej złożona (rośnie poziom jej skomplikowania) wraz z rozwojem człowieka, określa sposoby i reguły jej przejawiania się. Jej przedstawicielem był Jean Piaget.

Uważał on między innymi, że stadiom rozwoju kognitywnego człowieka odpowiadają różne zabawy; początek zabaw strukturyzowanych (to te z regułami) zwiastuje koniec zabawowej spontaniczności dziecka i pojawienie się czasu świadomej socjalizacji jako konstytutywnej cechy zabawy dorosłych (Lipoński, 2002, s. 236–237).

Learning theory of play – edukacyjna teoria zabawy – mówi o umiejętności poznawania i przyswajania tego, co otacza dziecko, i służy akwizycji wiedzy. Sutton-Smith doszedł do wniosku, że „(...) wzorce kulturowe, wychowawcze typowe dla danego społeczeństwa mają decydujący wpływ na to, jak dany osobnik, szczególnie dziecko, uczy się bawić i następnie w jaki sposób realizuje zabawę w toku życia” (Lipoński, 2002, s. 237).

Self-expression theory of play – autoekspresyjna teoria zabawy, nazywana też teorią sposobu wyrażania osobowości – zakłada, że podczas aktywności zabawowej wyrażana jest autoekspresja. Teoria ta kojarzona jest z Amerykaninem Georgem Herbertem Meadem, który uznał zabawę za główną formę osobistej ekspresji dziecka realizującej się w trakcie zabawy w rolę – dziecko czerpie ze wzorców, ale i kształtuje własną oryginalność. Podstawy teorii stworzyli Elmer D. Mitchell i Bernard S. Mason, podając je w książce *Theory of Play* z roku 1948. Człowiek realizuje się w działaniu, aktywność jest zaś jego pierwszą i naczelną cechą; jej typ zależny jest od sprawności fizycznej organizmu oraz od skłonności psychicznych. Zatem zabawa objawia się dążeniem każdego, by swoją osobowość eksponować w zgodzie z umiejętnościami czy predyspozycjami i potencjałem (Lipoński, 2002, s. 238). Według Mitchella i Masona na indywidualność w ekspresji mają wpływ następujące czynniki: zwyczaje i nawyki oraz środowisko fizyczne i społeczne (Lipoński, 2002, s. 238).

Recreation theory of play, rekreacyjna teoria zabawy, kontynuuje założenie relaksacyjnej teorii zabawy, tłumaczy zabawę jako środek do poszukiwania odnowy sił fizycznych i psychicznych organizmu.

Catharsis theory of play – katartyczna teoria zabawy – mówi o oczyszczaniu z nadmiaru nagromadzonych emocji, głównie agresji, i możliwości swoistego ich zresetowania podczas zabawy. Zwolennikom tej teorii, Karlowi Mennigerowi i Konradowi Lorenzowi, sprzeciwiał się swoimi badaniami Leonard Berkowitz, twierdząc, że agresja wywoła kolejną agresję, co ilustruje sytuacja rywalizacji w sporcie traktowanym jako rodzaj zabawy, gdzie rywalizacja wywołuje napięcia i nie służy ich niwelowaniu czy pacyfikowaniu, a wręcz przeciwnie – zwiększa poziom agresji (Lipoński, 2002, s. 238).

Teorie współczesne

Arousal-seeking theory of play – stymulacyjna teoria zabawy – dotyczy szukania i prowokowania silnych przeżyć w sytuacjach ekstremalnie niebezpiecznych. Jest też jednym z wariantów behawioralnej teorii poznawania wiedzy. Owo poszukiwanie

mocnych wrażeń, szczególnych przeżyć czegoś trudnego, niebezpiecznego i ryzykownego tłumaczy chęć wyrwania się z monotonii i wyróżnienia się czymś wyjątkowym wśród innych i uzyskania przez to szczególnego miejsca, pozycji.

Competence theory of play – kompetencyjna albo też kompetencyjno-efektualna teoria zabawy – ma korzenie w teorii poszukiwania stymulacji. Ten akcent jednak położony jest nie na ryzyko i przeżycie emocjonalne, ale na uzyskanie satysfakcji z doskonałości w ryzykownej aktywności w wykreowanych, często trudnych, sytuacjach (Lipowski, 2002, s. 240).

Social-contact theory of play – społeczno-kontaktowa teoria zabawy – zakłada, że podstawowym czynnikiem kształtującym sposób bawienia się i wywołującym okazję do zabawy jest społeczność (środowisko człowieka) i jej kultura.

Ethological theory of play – etologiczna teoria zabawy – wywodzi się z nauki nad formowaniem charakteru człowieka, ale i zachowań zwierząt. Etologia widzi zabawę jako aktywność poprzedzającą i przygotowującą uspołecznienie człowieka. Caroline Loizos o czynnościach zabawowych pisze, że są oderwaniem od codziennej motywacji pozazabawowej (Lipowski, 2002, s. 240).

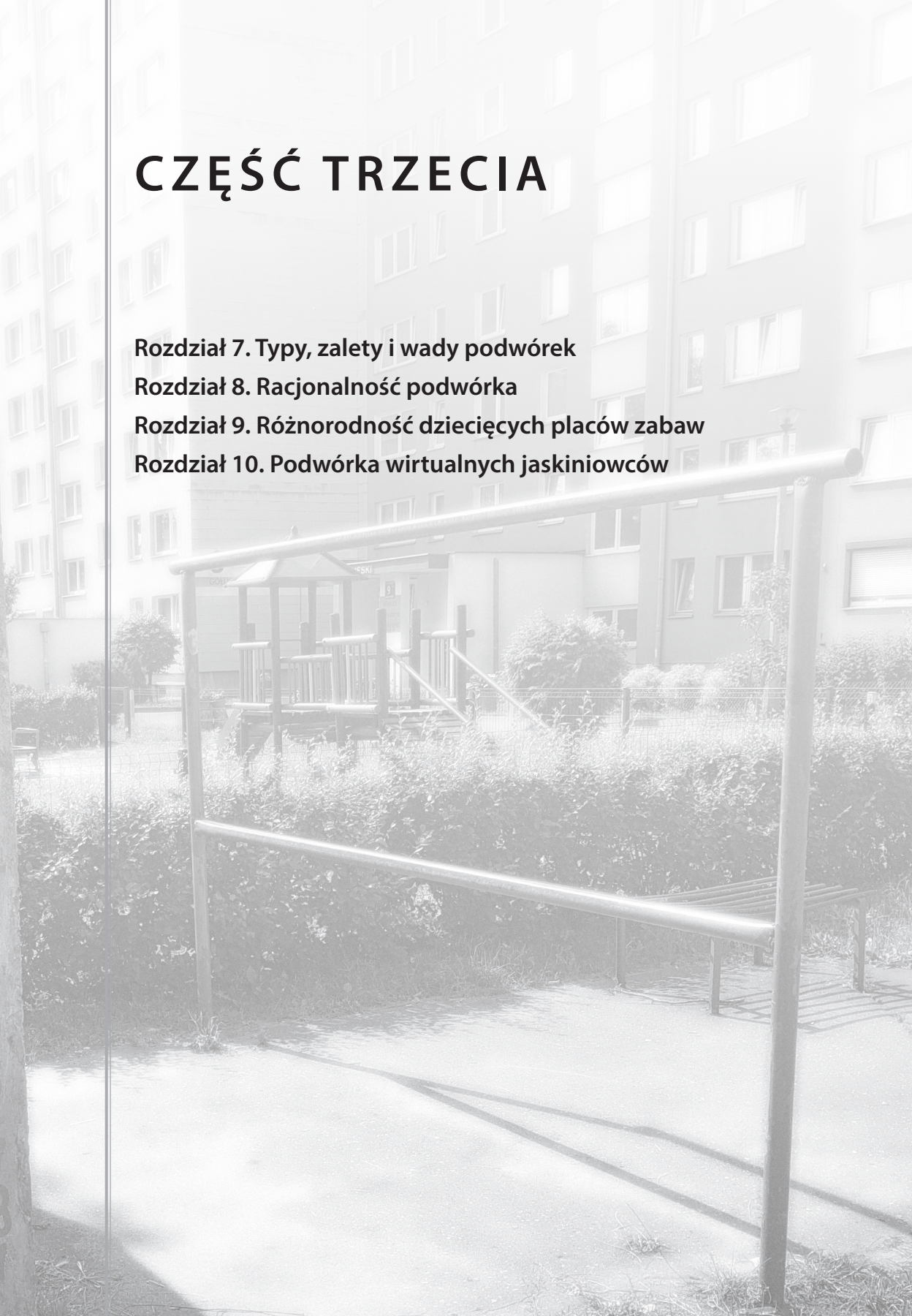
CZĘŚĆ TRZECIA

Rozdział 7. Typy, zalety i wady podwórek

Rozdział 8. Racjonalność podwórka

Rozdział 9. Różnorodność dziecięcych placów zabaw

Rozdział 10. Podwórka wirtualnych jaskiniowców



ROZDZIAŁ 7

TYPY, ZALETY I WADY PODWÓREK

Co dla dzieci znaczy podwórko?

Podwórka tradycyjne

Podwórko jako „miejsce magiczne”

Między trzepakiem a komputerem

W tym rozdziale spróbuję odpowiedzieć na pytanie, czym dla dziecka jest podwórko. Zajrzę na podwórka tradycyjne i wymienię ich odmiany. Dokonam (krytycznego) zestawienia wad i zalet „podwórek z trzepakami” oraz „podwórek komputerowych” – jak zwykle się je przeciwstawiać. Broniąc tezy, że podwórko, ale i jego metaforyczne odmiany wciąż są dla współczesnego dziecka ostatnim bastionem swobody i niezależności, zderzę opinie o znaczeniu podwórka dawniej i obecnie. Sprawdzę, czy w obu przypadkach znaczą tyle samo – dla różnych pokoleń – i czy owo postrzeżenie różnicuje rodzaj odwiedzanego podwórka, kiedy w dziecięcym pokoju najmłodszego pokolenia dominuje jedno okno z wirtualnym światem. Mam nadzieję, że w tym pomoże mi spojrzenie retrospektywne i opinie dzieci z końca lat dziewięćdziesiątych minionego wieku oraz wypowiedzi obecnych studentów, których zapytałem o ich podwórko z dzieciństwa. Tak chcę dowieść, że podwórko – jakiegokolwiek by było – to dla dzieciństwa przestrzeń wciąż podstawowa i „miejsce magiczne”.

Co dla dzieci znaczy podwórko?

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia studenci pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego przeprowadzili w Węgrowie badania z udziałem mieszkających tam dzieci. Studenci pytali, co robią po wyjściu ze szkoły, które miejsca najchętniej odwiedzają oraz ile czasu spędzają na podwórku. Dzieci opowiadały, że podwórko jest w ich życiu niezwykle istotne. Jego wybór – jako miejsca kontaktu z rówieśnikami – wygrał z przebywaniem „gdzie indziej” – na przykład na rynku, gdzie dzieci chodziły na lody. Znamienne wówczas było mówienie: „poszedłem do chłopaków”, „bawiłam się z koleżanką”, „latałam z dziewczynami”. Nikogo nie dziwiło, że dzieci są na podwórku. Dorosłych też specjalnie nie zajmowało, jakie życie się tam toczy. **A i same dzieci na pytanie, co robią na podwórku, wyrażały zdziwienie takim stawianiem sprawy, bo przecież każdy wie, co się robi na podwórku.**

Badania codzienności dzieci w Węgrowie z zastosowaniem analiz taksonomicznych pozwoliły na wyznaczenie czterech wymiarów dzieciństwa: *codzienności podwórkowej* – wymiaru najsilniejszego i najbardziej skupionego, *szkolnej* i *tej w kręgu rodziny* oraz *codzienności związanej z kulturą dziecięcą* – wymiaru najsłabszego i najbardziej rozproszonego (Smolińska-Theiss, 1993, s. 179). Znamienne, że podwórkowy wymiar codzienności w małym mieście lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia już wtedy stanowił najbardziej zaniedbany i najmniej rozpoznany obszar doświadczeń dziecięcych.

Przeglądając literaturę pedagogiczną, można odnieść wrażenie, iż polskie dzieci przede wszystkim uczą się, cieszą się życiem rodzinnym, uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, czytają, rysują, tworzą dziecięcą poezję. **Najtrudniej dostrzec, iż polskie dzieci bawią się także na podwórkach, placach, w różnych zamkniętych i odkrytych przestrzeniach, gdzie nie są kontrolowane przez dorosłych. Temat ten zniknął niemalże z pola zainteresowań pedagogiki (Smolińska-Theiss, 1993, s. 158–159; wyróżn. – MS).**

Czytanie wniosków z badań w Węgrowie daje poczucie wiary i buduje optymizm; daje argumenty za podwórkami, przekonuje, że ich roli nie można bagatelizować czy pomijać, daje dowód, jakie są dla dziecka ważne – jako element życia i rozwoju, jako mocny ślad w codzienności. I miejsce zabawy. „Jeśli przyjmiemy, że jest to naturalna forma aktywności, to znaczy, że naturalne jest poszukiwanie możliwości jej realizacji” (Ferenz, 1998, s. 18). Należy więc stwarzać warunki albo wykorzystywać te istniejące, by dziecko mogło bezpiecznie zaspokajać swoje naturalne potrzeby, stymulujące jego rozwój podczas zabawy. Najlepiej, jeśli będzie robiło to też i poza domem, w środowisku lokalnej społeczności w przestrzeni i miejscu przeznaczonym do zabawy.

Odpowiednie jest ku temu podwórku, które jest najlepszym placem do zabaw wśród rówieśników (Ferenz, 1998, s. 18). Podwórko wszak to miejsce swobodnej zabawy dziecka, choć ograniczone pewnymi normami społecznych zachowań. Zabawy, która wyzwała prawdziwe i skrywane zachowania dziecka, bywa, że również antyspołeczne. To efekt kompensowania rozmaitych przymusów w domu czy w szkole – tam, gdzie są dorośli, a przy nich nie wszystko wypada i często czegoś nie wolno. Na podwórku można sobie pozwolić na znacznie więcej (Ferenz, 1998, s. 22). Podwórko to dla dziecka miejsce, gdzie przebywają dzieci – ważne by nie było miejscem do zabawy bezpośrednio wskazanym przez rodziców. Wyjście „na dwór” to też pierwsze odważne wejście dziecka w pozadomowy świat społeczny. Przez to, że nowy – jest czasem obcy i niezrozumiały, ale na pewno intrygujący. „Podwórko, tak jak inny teren zabaw, to swoiste terytorium, na którym trzeba rozpoznać obszary niebezpieczne i ryzykowne, trzeba wyznaczyć w nim własny obszar swoich o obcych ludzi” (Ferenz, 1998, s. 19). To takie diagnozowanie i osvajanie otoczenia, wybieranie kompanów do zabawy, dla których z czasem wychodzi się na dwór. Bywanie na podwórku daje możliwość samooceny, rówieśnicy są dla siebie lustrem, dostarczając wzajemnych informacji. Czasem jest to powód do satysfakcji (*Jestem najsprawniejszy w grupie!*), czasem – pokory, kiedy przykładowo rówieśnicy albo trochę starsi na manifestowane zachowania egocentryczne zareagują ostro, a nawet brutalnie i dojdzie do rękoczynów. Bywanie na podwórku wśród innych dzieci, swoboda i zabawy niekontrolowane przez rodziców wyzwalają aktywności. Stąd „(...) w zabawach pozadomowych dominuje ruch i emocjonalność. Mniej ważny jest intelekt” (Ferenz, 1998, s. 20). Dzieci nie są oceniane, mają też szanse wykazania się tym, co potrafią najlepiej, bo same decydują o wyborze zabawy. Przebywając na podwórku, dziecko zaspokaja codzienny głód zabawy (Ferenz, 1998, s. 20). W bilansie dnia to też ważna aktywność fizyczna, wynikająca z potrzeby ruchu, ale i potrzeby wykrzyczenia się dziecka, bo to też naturalna potrzeba ekspresji. Stąd najlepiej by było, by miejsce takie znajdowało się jak najbliżej domu: „Po pierwsze, ze względów czasowych; po drugie, poczucie bezpieczeństwa dziecka i rodziców (są poblizu); po trzecie oswojonej przestrzeni i znajomych rówieśników” (Ferenz, 1998, s. 20).

Statystycznie w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku dziecko przeznaczało na podwórkową zabawę z rówieśnikami około dwóch godzin dziennie. W tym samym okresie na telewizję przypadało 1,4 godziny, na naukę szkolną zaś – do 20 godzin tygodniowo w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym i do 25 godzin w przypadku dzieci w starszym wieku szkolnym. Obserwacje z tamtego okresu poczynione we Wrocławiu pozwoliły wskazać wiele tendencji związanych z przebywaniem dzieci i ich sposobów zachowania na podwórkach i to bez względu na to, czy dotyczyło to dzielnic dużego miasta czy małej miejscowości. Oto spostrzeżenia: (a) w zabawach swobodnych często pojawiały się zachowania oraz zwroty wyniesione z domu

rodzinnego, (b) w zabawach tematycznych przewodnictwo należało zwykle do dzieci sprawniejszych intelektualnie; one potrafiły proponować coś atrakcyjniejszego, (c) zachowania o charakterze społecznym narzucone dzieciom młodszym nie zyskiwały ich aprobaty i zabawa szybko się wtedy kończyła.

Czas trwania zabawy pokrywa się z możliwościami koncentracji odpowiadającej określonej grupie wiekowej. Zabawy dzieci w młodszym wieku szkolnym trwają więc 10–15 minut, zabawy dzieci w starszym wieku szkolnym zaś – około 20 minut. Za-uważalna jest prawidłowość, że wykorzystywanie sprzętu zgodnie z tym, do czego jest przeznaczony, będzie tym większe, im dzieci są młodsze. Identycznie mają się sprawy z umownością reguł zabawy. Warto zwrócić uwagę na sytuację, w której podwórka czy place będące miejscem zabaw dzieci nie mają wyznaczonych i widocznych granic. Tak bywa, kiedy już na etapie ich planowania czy projektowania nikt nie zadba o wyznaczenie stref dla poszczególnych grup wiekowych i dobór odpowiednich urządzeń albo plac jest zbyt mały na liczbę dzieci chętnych do korzystania z niego. W takiej sytuacji może dochodzić do konfliktów między grupami:

(...) starsze dzieci zajmują sprzęt przeznaczony dla młodszych oraz niejednoznaczny w formach wykorzystania dla dzieci starszych, które nie tylko potrzebują ćwiczeń siłowych, ale i niebanalnych miejsc do siadania w celach spotkań towarzyskich. Dla dzieci najmłodszych i średnich nieoceniona wprost jest trawa (Ferenz, 1998, s. 21).

Jolanta Zwiernik (2009a, s. 419) wskazuje na istotę wiedzy koniunktywnej, konstytuującej się podczas podwórkowych kontaktów i przekazywania komunikatów w formie werbalnej czy w formie gestów, podczas uzgadniania reguł wspólnej zabawy. Brak trafnego odczytania intencji to często powód zakończenia zabawy. Udział we wspólnej zabawie, gdzie zachodzi uzgadnianie jej formuły, powoduje, że dziecko nabywa wiedzę osobistą, proceduralną.

Dzieci aranżują przestrzeń do zabawy, uzgadniając gdzie, w co i czym będą się bawić, nadają zastanym przedmiotom i urządzeniom nowe znaczenia. W ten sposób teren, jaki zawłaszczają lub mają do dyspozycji uczestnicy zabawy, podlega procesowi oswojenia, w rezultacie którego fragment przestrzeni publicznej, jaką stanowi podwórko, staje się przestrzenią prywatną bawiących się dzieci (Zwiernik, 2009a, s. 419).

Opieka dorosłych na podwórkach wydaje się bezdyskusyjnie potrzebna w przypadku dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Dla dzieci pięcio- czy sześćcioletnich wystarczający jest nadzór dyskretny („podwórko bez rodziców”). Negowany

jest natomiast całkowity brak dorosłych i ich kontroli, a to ze względu na eskalację emocji w trakcie zabaw czy sporów w związku z wkraczaniem na terytorium dzieci innych wiekowo. „Potrzeba porównania się i dominacji na zawsze ma granice, a kompleksy rodzinne i szkolne bywają rozładowywane poprzez agresję wobec tych, na których jest to w danej chwili możliwe” (Ferenz, 1998, s. 22). Z tym wątkiem wiąże się też tolerancja podwórkowa, która dotyczy dzieci o różnej sprawności fizycznej czy intelektualnej – słowem: niepełnosprawnych w kontakcie z innymi dziećmi. I tu warto zwrócić uwagę na brak uświadomienia, że „(...) zagrożeniem dla dzieci nie jest spotkanie niepełnosprawnego fizycznie rówieśnika, lecz takiego, którego defektów rozwojowych nie widać” (Ferenz, 1998, s. 22). Niebezpieczeństwa na placach zabaw dla dzieci będą i nie zawsze mają swoje przyczyny w źle zaplanowanym miejscu zabawy, jego lokalizacji czy wadliwym sprzęcie. „Nie znaczy to jednak, że na podwórko nie powinno się wychodzić” (Ferenz, 1998, s. 22).

Podwórka tradycyjne

Jolanta Zwiernik (2009a) podejmuje próbę klasyfikowania podwórek pod kątem ich specyfiki i odniesień pedagogicznych; wskazuje podwórka jako place i tereny między budynkami: (a) podwórka studnie, (b) tereny przy domu jednorodzinnym, (c) w blokowiskach dużych miast, w osiedlach zamkniętych, (d) usytuowane w pobliżu domów o zabudowie szeregowej, (e) w domach jednorodzinnych na obrzeżach miast.

Pierwsze z wymienionych podwórek stwarza najlepsze warunki do kontaktów sąsiedzkich i tych najbardziej interesujących z punktu widzenia prezentowanego wykładu – kontaktów i relacji rówieśniczych. *Podwórka studnie* to dla wielu i miłe wspomnienie, i mroczny sen z odległej przeszłości. Charakterystyczna dla tych podwórek jest ciasnota i specyficzny pogłos dobywający się z otwieranych czy uchylanych okien. Odgłosy domowych kłótni, wiszące w oknach pranie, oparta o parapet kobieta, dla której okno to widok na świat. Śmietnik, jakaś ławka, klepisko pozbawione jakiegokolwiek zieleni z kępkami poźółkłej, wydeptanej trawy i gdzieś tam chwastem wychylającym się spod kamienia. Czasem drzewko, jakaś mirabelka, która pamięta jeszcze czas sprzed wojny, a która w wyobraźni dzieci sięga aż do samego nieba (zob. Terlikowska, 2019). Trzepak, jakaś beczka na deszczówkę ustawiona pod rynną, czasem rozwalająca się karoseria auta, bywa, że i kapliczka. Ważna była brama, zamykana na noc, stanowiąca granicę między mieszkańcami a innymi – tymi z ulicy lub sąsiedniej kamienicy. *Chłopcy z naszego podwórka* – jak w piosence, których wiele. To był ich teren, absolutnie prywatny, gdzie rodziły się prawa, jak choćby te praskie, niepisane.

Nasz dom łatwo poznać. Na dachu sterczy antena telewizyjna, a na odrapanej bramie jest wiele różnych słów napisanych kolorową kredą. (...) Dziwny dom. Nikt z nikim nie rozmawia, a wszyscy wszystko o sobie wiedzą. Że Picuła bije żonę, jak się upije. Że Drabikowa gotuje rosół na baraniej giczy. Że Stachuś dostał premię za oszczędność paliwa. Że Królikowska sprzedawała w komisie kradzione buty. Że ich dziecko wybiło sobie zęby i ma w dziąśle ropę, a Lichoń ma w woreczku żółciowym kamienie albo nawet raka. O mnie też pewnie wiedzą więcej, niż ja sama... (Ablewicz, 1963, s. 7).

Na takich podwórkach, gdzie wokół mieszkały wielodzietne i kilkupokoleniowe rodziny, istniały unikatowe w swojej specyfice, bo autentyczne grupy podwórkowe. Najczęściej organizujące się spontanicznie, ale bywało też, że z udziałem któregoś z sąsiadów, który miał w sobie zamiłowanie do działalności społecznikowskiej i robił to najczęściej sam z siebie. Bywali to ludzie po studiach wyższych, inteligenci, co potwierdza przykład działalności emerytowanego radcy prawnego z cytowanej wcześniej reporterskiej relacji Hanny Ablewicz, opisującej życie i przemiany na podwórku w kamienicy przy ulicy Strusiej.

Pan radca uczył bąki grać na harmonijce ustnej, śpiewać piosenki i deklamować wierszyki. Po pół roku Strusia nie przypominała Strusiej. Mieszkaliśmy dalej w starych, ale wesołych domach. Przed bramami wyrosły rabatki z zieloną trawą, na podwórzach bawiły się grzecznie dzieciaki. Dziadek przepytywał szkolniaków z rachunków i fizyki, marszcząc nos na widok wyplamionych spodenek i fartuszków. (...) Skończyły się wrzaski na schodach, uganiania na podwórzu. (...) Zaczęliśmy się wszyscy sobie kłaniać (Ablewicz, 1963, s. 7–8).

Takie podwórka można oglądać na starych zdjęciach, choć wiele z nich zachowało się jeszcze w niezmienionej formie. Tkwią w zapomnieniu. Najczęściej to miejsca, gdzie żyją ludzie tak zwanego marginesu społecznego i skąd młodzi czmychają, jak tylko mogą. Pokazuje to między innymi film *Rezerwat*, którego akcją reżyser Łukasz Palkowski (2007) umieścił na warszawskiej Pradze, a zbitka rozmaitych perspektyw postrzegania świata przez różnych – także wiekowo – mieszkańców kamienicy przetacza się właśnie przez podwórko studnię.

Przykładem podwórkowej solidarności dzieci jest ich walka o własne podwórko. W pewnym mieście na teren jednego z podwórek wjechała koparka – dzieci stanęły przed nią murem z wywieszonymi transparentami, przez kilka godzin skandując hasła i domagając się pozostawienia im miejsca zabaw. O ich determinacji napisała miejscowa prasa, a prezydent miasta odstąpił od budowy (Zwiernik, 2009a, s. 413).



Fot. 1. Brama od ul. Brzeskiej prowadząca na jedno z podwórek, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 2. Podwórko studnia, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 3. Klasyczna brama do podwórka studni, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 4. Dziewczyna w oknie z widokiem na podwórko (nieistniejące już) przy. ul. Stalowej, stołeczna Praga.
Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 5. Podwórko (nieistniejące już) między ul. Stalową a ul. Strzelecką, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.

Gdyby zestawiać podwórkowe skrajności, to taką w stosunku do podwórek studni są skrawki trawnika *na posesji domku jednorodzinnego*, najczęściej wyposażone przez rodziców w zabawki. Dzieci, w zależności od wieku, dostają minipiaskownice z akcesoriami – wiaderkiem, łopatką i tym podobnymi. Z czasem przybędzie huśtawka; dobrze, jeśli podwieszona na gałęzi drzewa, a obok jeszcze lina z węzłami na końcu do „małych zabaw”. Co bardziej pomysłowy i tęskniący za swoim dzieciństwem tata zbuduje dziecku domek na drzewie albo postawi na skraju ogrodu, wśród leszczyń coś w rodzaju szałas, domku, altanki. Częściej jednak dzieci dostają gotowe plastikowe zestawy – zjeżdżalnia, jakaś drabinka czy imitacja pałacu. Latem trafia się pompowany basen albo trampolina do skakania otoczona siatką. Dzieci bawią same w tej ich przydomowej przestrzeni prywatnej, bo dzieci mieszkające po sąsiedzku mają własny ogrodowy plac zabaw. Rzadko bawią się razem, bo właściciele prywatnych, jednorodzinnych domów, zbyt cenią sobie prywatność i wolą nie wpuszczać intruzów na swój pieczołowicie pielęgnowany trawnik, szczelnie osłonięty rzędami iglaków. I jeśli nawet dziecko dostanie pozwolenie, by zaprosić rówieśników na swój teren, to wówczas i tak będą mieć obok

wspierających zabawę rodziców, realizujących w swoim mniemaniu obowiązek opieki, zawsze gotowych, by wstawić się za swoim dzieckiem. Tak więc tłumią oni w zarodku naturalną potrzebę dominacji w zabawie, kreowania, narzucania reguł zabawy czy eksperymentów zaborczego postępowania. Dzieci są w ten sposób „(...) zamknięte – realnie i psychologicznie – w swej prywatnej przestrzeni domowej” (Zwiernik, 2009a, s. 414).

Przeciwieństwem dla podwórka studni są także *tereny wokół domów o zabudowie szeregowej* położonych w obrębie miasta czy na jego obrzeżach, budowane na nieużytkach podobnie jak lokowane tam domy jednorodzinne. To lokalizacje coraz bardziej powszechne; takie domy powstają w związku z potrzebami mieszkaniowymi sięgających po kredyty młodych ludzi – inwestujących w teraźniejszość i doczesne realizowanie komfortu. Wyzwalają się zwykle z blokowiska i ciasnych mieszkań na osiedlach i z małymi dziećmi przeprowadzają się na niezagospodarowane jeszcze tereny. Dzieci szukają miejsc do zabawy na ulicach – bo często ze względu na oszczędność terenu wokół posesji nie stawia się płotów. Ów brak ogrodzenia ma wielkie znaczenie w łamaniu barier – nie ma wyznaczonych granic, więc jest zachęta do odwiedzenia koleżanki czy kolegi sąsiada. Nie trzeba specjalnego zezwolenia czy zaproszenia. To ważne doświadczenie dla dzieci, które poprzez takie ośmielenie otwierają się i spontanicznie nawiązują kontakty tak z innymi dziećmi, jak z osobami starszymi z sąsiedztwa. Na podwórku, które wyznacza ulica, toczą się procesy socjalizacyjne w dużej mierze podobne do tych występujących na podwórku studni. Nie ma co prawda klasycznej studni, terenu podwórka z okalającymi go fasadami kamienicy, jest natomiast przestrzeń ciągnąca się wzdłuż ulicy z przyjaznym widokiem najwyżej piętrowych domów z ukwieconymi balkonami. Takie sąsiedztwo i wspólna ulica tworzą więź i są naturalnym asumptem do tworzenia się podwórkowych grup heterogenicznych, gdzie starsi są przywódcami, a młodszy próbują dostać się do grupy.

Ulica na osiedlu domków jednorodzinnych czy szeregowych ma coś z podwórka osiedla zamkniętego czy podwórka blokowiska. Dzieci nie są skazane na tych samych kompanów zabawy, koleżanki i kolegów z podwórka i kamienicy, ale tak jak w przypadku blokowiska mogą spotykać nowe osoby i zawierać nowe znajomości. Osiedla za miastem, szeregowo czy w zabudowie jednorodzinnej, ale z ulicą, są dziś tym dobrem wychowawczym, którym kiedyś było podwórko studnia. Najgorzej wypadają więc zagrodzone i odizolowane ogródki w domkach jednorodzinnych, gdzie dzieci są odcięte od innych i nie mają podwórka (Zwiernik, 2009a, s. 417). Z kolei nie metropolia, ale małe miasto jest tym typem miejscowości, który najbardziej sprzyja życiu podwórkowemu. Na jego obraz znaczący wpływ mają status społeczny rodziny i wykształcenie rodziców (Zwiernik, 2009a, s. 417).

W środku klasyfikacji podwórkowych skrajności, czyli pomiędzy podwórkiem studnią a prywatnym podwórkiem w domku jednorodzinny, sytuują się *podwórka w blokowiskach dużych miast*. Blokowiska tworzą krajobraz współczesnych

miast – nieważne, czy to metropolia, czy małe powiatowe miasteczko. W blokach i na blokowych osiedlach mieszka niebagatelna, bo wielomilionowa grupa Polaków. Przestrzeń pozadomowa dziecka na podwórku w blokowisku zaczyna się już na klatce schodowej, a większego znaczenia nabiera po jej opuszczeniu i wyjściu na plac przed domem. Często dzieci przesiadują na schodach między piętrami.

Klatki schodowe są jak przedłużenie ciasnego mieszkania – najlepsze miejsce na długie, wieczorne dyskusje, przerywane raz po raz odkłanianiem się sąsiadom prowadzącym psy na spacer lub wymykającym się na papierosa. Wspólna przestrzeń monitorowania zza wizjerów, wentyl bezpieczeństwa, zwłaszcza odkąd przy wejściu zamontowano domofon (Chomętowska, 2018, s. 33).

Z klatki prowadzi zwykle prosta droga na chodnik i na osiedlowy plac zabaw – obok parkujących samochodów, ławek okupowanych przez niańki i mamy z wózkami, placu dla psów – dobrze, jeśli wytyczonego (Zwiernik, 2009a, s. 414). Dzieci szukają prywatności, miejsc w przestrzeni publicznej, które mogłyby stać się ich miejscami, a potem, naznaczając je swoją prywatnością, tworzą miejsca przeciwko dorosłym.

Krzaki, przejścia podziemne, szkolne toalety, ostatnie piętra klatek schodowych, śmietniki, piwnice to nieliczne kryjówki pozwalające dać upust budzącym się naturalnym instynktom, z dala od wścibskich oczu. A te wokół podwórka są wszędzie. Za firankami, na deptaku, w osiedlowym sklepie. Na tych podwórkach charakterystyczne są i wiejskie kumoszki, żony, matki czy babcie, które gdyby nie awans społeczny, dalej siedziałyby na wsi i tak jak tu pytłowałyby na ławeczkach w cieniu drzew osłaniających je od kurzu u drogi i śledziły trasy sąsiadów przemierzających się opłotkami. Same za młodu mogłyby w potrzebie dać nura w las lub żyto; nastolatki z bloku, uwięzione w dojrzewających ciałach i przestrzeni osiedla, nie mają łatwego zadania. Ich pierwsze uniesienia są ukradkowe, szybkie, z rodzicami za ścianą i rodzeństwem doskonałym się w roli szpiegów. Chyba, że w darze przypadnie mieszkanie kogoś, kogo rodzice pracują dłużej i nadmiernie ufają potomkowi, zagubionemu w pół drogi między dzieciństwem a odstrasżającą powagą dorosłością (Chomętowska, 2018, s. 28–29).

Dla reportażystki Beaty Chomętowskiej (2018) bloki i ich małe światy stały się przyczynkiem do pokazania, jakie uczucia wiążą autorkę i jej bohaterów z blokowiskami.

Podwórkowa hierarchia chwije się w posadach. Spryt i siła mięśni muszą ustąpić innej przewadze, przybierającej już nie tylko postać walkmana czy wieży stereo, lecz

także magnetowidu – szczęśliwi posiadacze tych sprzętów biją rekordy popularności i rozdzielają łaski między gorzej uposażonych (...) Podwórkowa mądrość bywa skuteczniejsza niż przestrogi rodziców (Chomątowska, 2018, s. 28, 32).

Podwórkowa rzeczywistość i dzieciństwo stanowią też motyw wypowiedzi literackich. I choć opis służy najczęściej jako nośnik albo tło głównego przesłania narracji książki, to jednak dla brikolera – dokonującego oglądu badanego zjawiska z każdej, nieprzewidzianej nawet perspektywy – niesie ze sobą niezwykle cenne poznawczo treści. Jak choćby te zawarte we fragmencie opowiadania Patrycji Pustkowiak (2019, s. 95) *#miłość*:

(...) poszłam się pohuścić na huśtawce nieopodal domu, na dopiero co oddanym przez dewelopera, świeżutkim osiedlu, na którym było dużo huśtawek, ale z racji pogody i rodzinnego charakteru świąt raczej mało dzieci. W zasadzie nie było tam żadnego. Tylko ujebane w błocie gnaty huśtawek i innych karuzeli, szczerzących się do mnie zwierzęcymi głowami. (...) Huśtałam się na huśtawce, a z każdym kolejnym wyrzutem nóg do przodu zbliżałam się do okna mojego domu, którego już nie było. Zaglądałam w jego czarne okno.

Na podwórkach w osiedlach zamkniętych nie ma „(...) zarośli, w których można się chować, górki do zjeżdżania na sankach, drzewa, na które można wejść. Są «urządzenia do zabawy» – stabilne, jednoznacznie określone, a przez to dla dzieci mało atrakcyjne” (Zwiernik, 2009a, s. 415). Potwierdzeniem takich potrzeb był choćby telewizyjny news z Poznania, który obiegł wiele stacji telewizyjnych i anten radiowych: podczas ataku zimy na usypaną ze śniegu osiedlową górkę, niczym do mrowiska, zbiegły się dzieci z rodzicami, by choć trochę skorzystać ze śniegowej zjeżdżalni.

Na takim podwórku wszystko jest transparentne, bo przecież dzieciom już na etapie planowania osiedla wyznacza się część (skąpej zwykle) powierzchni na plac zabaw i wyposaża w klasyczne zestawy (piaskownica, huśtawka i tym podobne). Dzieci bawią się na oczach spieszących do swoich mieszkań anonimowych zwykle sąsiadów, meandrują po chodnikach na hulajnogach, pokrzykują, „głosują”. Szaleją po trawnikach, rozjeżdżając je rowerami, tworzą błotniste crossowisko. Kopią piłkę po żywopłotach. Korci ich czasem, by się tam schować, bo szukają zakamarków, kryjówek, których jest jak na lekarstwo, a te, które mogłyby za nie służyć, są pod okiem wścibskiej kamery – nagrywane i wyświetlane w pomieszczeniu ochrony. Ochroniarze szybko wykurzają dzieciaki z miejsc, które nie są dla nich. Dzieci wciąż słuchają zakazów, żeby nie krzyżeć, nie ruszać. Od niecierpliwych sąsiadów zwykle, bo tatuś czy mamusia chętnie dołączają do kopania piłki na skrawku trawnika. I tyle tego w sferze kontaktów społecznych (Zwiernik, 2009a, s. 415).



Fot. 6. Betonowy (i nieużywany zwykle) stół do tenisa stołowego na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 7. Widok z placu zabaw na mural (od najmłodszych lat dzieci wiedzą, że ich dumą jest Legia), na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 8. Betonowe boisko i kosz z tablicą do koszykówki (urządzenia, z których prawie nikt już nie korzysta) Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 9. Atrybuty podwórka – murek i trzepak na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020.
Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 10. Miś pozostawiony przy huśtawkach (z których zwykle rzadko korzystają dzieci) na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.

Im bardziej społeczeństwo nowożytne odrzuca różnicę między tym, co prywatne i tym, co publiczne, między tym, co może się rozwijać tylko w ukryciu, a tym, co potrzebuje ukazania się wszystkim w pełnym świetle świata publicznego, im bardziej wprowadza ono między to, co prywatne i to, co publiczne sferę socjalną, gdzie prywatne staje się publiczne i na odwrót, tym trudniejsza staje się sytuacja dziecka, które z natury swej, aby móc dorastać w spokoju, potrzebuje bezpiecznego zacisza (Zwiernik, 2009a, s. 416).

Zdaniem Zwiernik te niby-podwórkowe miejsca na osiedlach zamkniętych nie spełniają oczekiwań dzieci. I często stoją puste, bo ciekawszym i bardziej atrakcyjnym dla dzieci i rodziców miejscem są place zabaw w galeriach handlowych. Rytuał rodzinnych zakupów i przyzwyczajenie do wychodzenia „do ludzi” po radość dla oka, gdzie ciepło, wesoło, bo gra muzyka i wszystkim udziela się dobry humor. Dzieci są pozostawiane z animatorem, który zajmie się nimi na jakiś czas, odciążając rodzica. Układ kuszący, bo wygodny i korzystny dla wszystkich. Alternatywą przestrzeni oferowanej dzieciom (one same jej nie wybierają, nie partycypują w jej wyposażaniu) i namiastką podwórka

są specjalne centra zabawy o różnych nazwach, na przykład Bajkolandia. Można tam urządzić urodziny czy inne uroczystości z dowolnej okazji. Rodzice spokojnie wypiją kawę, zjedzą ciastko. Mogą poczytać, od czasu do czasu dając dziecku sygnał, że cieszą się z tego, jak ono doskonale się bawi i radzi sobie z przeróżnymi podskokami, wyskokami, przewrotami. Dla dzieci nie jest to jednak miejsce wspólne. Zwykle bawią się w towarzystwie przypadkowych koleżanek i kolegów. Zwykle w różnym, choć zbliżonym wieku. Zwykle nie ma wśród nich typowej podwórkowej starszyny czy tych najmłodszych – biegających za nieco starszymi i szukających aprobaty. Na takim placu zabaw nie tworzą się więc naturalne więzi i hierarchie jak te powstające na podwórkach studniach, a nawet podwórkach blokowskich. Konieczność życia w natychmiastowości, której symbolem jest triada: *fast food, fast sex, fast car* (Melosik, 1995, s. 71–72), dotyczy też kontaktów społecznych dzieci, które mają charakter tymczasowy, powierzchowny i coraz częściej anonimowy (Zwiernik, 2009a, s. 416). Takie warunki raczej nie służą przystosowywaniu się do życia, do przyszłych ról i dorosłych zadań.

Pisząc ten tekst, fotografowałem „moje” obecne podwórko, a zatem z perspektywy osoby dorosłej i brikolera. Mieszkam na zamkniętym, strzeżonym osiedlu. Zdjęcia zrobiłem w okresie pandemicznych wakacji, na przełomie lipca i sierpnia 2021 roku. Osiedle Akropol przy ulicy Hery 25 na stołecznym Bemowie ma osiem lat – składa się z czterech tworzących układ litery „L” budynków z garażami podziemnymi; między blokami są trawniki i sporo drzew, krzewów, iglaków, nasadzeń roślin bulwiastych. Wśród nich plac zabaw dla najmłodszych, gdzie widywałem głównie dzieci w wieku od roku do trzech lat – w piaskownicy i pod opieką matki lub ojca. Reszta dzieci – oceniam na wiek wczesnoszkolny – buszowała po całym osiedlu. Dominujące zabawy to jazda na rolkach, rowerach oraz „w wojnę” – to głównie chłopcy. W policjantów i wojsko – bo słyszałem wielokrotnie „za mną!”, „łapać złodzieja!”. Dziewczęta organizowały sobie rysowanie na chodnikach. Chłopak – z wyglądu licealista, przychodził czasem z deską. Coraz rzadziej, bo po kilku minutach łoskot uderzenia o betonowe płyty powodował zniecierpliwienie mieszkańców – chłopak był przeganiany na pobliski skatepark. Wyraźnie nie znajdując tu swojego miejsca, „odpuścił” i pojawiał się rzadziej. Młodszy na trawnikach grał w piłkę; głównie strzelali do bramki – wyznaczonej między krawędziami kwietników. Bramkarz miał zwykle rękawice bramkarskie, strzelający – „prawdziwe” korki czy koszulkę z napisem „Ronaldo” albo „Lewandowski”. Piłka była markowa. Dzieci zachowywały się bardzo głośno – co tłumaczy efektem zagubienia, bo nie bardzo potrafiły lub wiedziały, w co się bawić. Często gromadziły się intuicyjnie przy murku lub na ławce przy śmietniku – tu koszu na śmieci. Chętnie bywały wśród wybujałych już na kilka metrów cisów, tworzących taki niby las. Nic też nie robiły sobie z tabliczek: „Zakaz gry w piłkę nożną”. „Zakaz wchodzenia” dotyczył daszków, nie widziałem jednak, by dzieci na nie wchodziły; myślę, że to miało związek z kategorycznym zakazem rodziców. Zabawki zostawiały zwykle, gdzie popadło lub pod blokiem.



Fot. 11. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 12. Zakaz wchodzenia dotyczący daszków. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 13. Plac zabaw dla najmłodszych. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 14. Zabawki ustawione „jak pod sznurek” przez czteroletniego sąsiada (rzadkość). Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 15. Dzieci pod opieką dorosłych przed frontem bloków. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 16. Murek wśród zieleni na skraju osiedla zawsze wzbudza zainteresowanie. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 17. Ławka przy śmietniku, miejsce narad i uzgodnień. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.

Podwórko jako „miejsce magiczne”

Małgorzata Prokosz (2011) wskazuje na istotność podwórka w procesie socjalizacji i podejmuje próbę wyartykułowania argumentów „za”, pytając jego użytkowników o opinie oraz oczekiwania. Autorka pisze, jak powinno wyglądać podwórko dziecięcych marzeń jako „miejsce magiczne”. Proponowana struktura jest wynikiem analizy odpowiedzi na pytania skierowane do dzieci i dorosłych w ramach badań przeprowadzonych w pięciu dzielnicach Wrocławia. Badaczka uważa, że do prawidłowej socjalizacji dziecka niezbędna jest nie tylko rodzina, przedszkole czy szkoła, ale i „(...) przestrzeń, w której dziecko może «próbować» nowych ról, zawierać przyjaźnie na gruncie z mniejszym wpływem dorosłych – wśród rówieśników. Jednocześnie przestrzeń ta powinna być już oswojona i w miarę bliska. Taką przestrzenią może być podwórko” (Prokosz, 2011, s. 8).

Zdaniem Prokosz (2011, s. 15) „(...) wielu mieszkańców nie utożsamia się ze swoim podwórkiem, jest ono czymś obok, mniej znaczącym niż np. adres zamieszkania, niejako «ziemią niczyją». Zmiana sposobu myślenia z «niczyjej» lub «czyjejs» na «moje» ma tu znaczenie ogromne”. Badaczka uważa, że zaprzepaszczone została możliwość pierwotnej socjalizacji – tak najmłodszych, jak i starszych mieszkańców osiedli. Stąd brak utożsamiania się z określonym kręgiem społecznym, które przejawia się minimalnym zainteresowaniem bywaniem na podwórku. Nie wszystko jednak stracone i więź tę można (a nawet trzeba) odbudować. Rozwiązaniem może być odpowiednia oferta ulokowania i wyposażenia podwórka. Stworzenia w przestrzeni podwórka „miejsca magicznego”, miejsca marzeń, zaspokajającego potrzeby dzieci w różnym wieku, ale i dorosłych – ich rodziców, babć i dziadków.

Odpowiedź dają wyniki badań celowo-losowych przeprowadzonych przez Prokosz w roku 2007 wspólnie ze studentkami, które jako ankieterki zadawały osobom deklarującym przebywanie na podwórku pytania o to: (a) co chciałyby mieć w swoim podwórkowym otoczeniu, (b) jakie warunki powinny zostać spełnione, aby o kawałku ziemi, czyli ich podwórku, można było powiedzieć, że jest to „moje miejsce magiczne”. W przeprowadzonym badaniu wzięli udział przedstawiciele grup zróżnicowanych wiekowo: dzieci (78), matki (33) i babcie (16), młodsze dziewczęta (16) i młodzi chłopcy (21), czyli dzieci w wieku 12–14 lat, dziewczęta starsze (14) i chłopcy starsi (19), czyli młodzież w wieku 15–19 lat. Wszyscy zadeklarowali, że są użytkownikami podwórek w pięciu największych dzielnicach Wrocławia.

Dzieci mówiły o sprzącie i urządzeniach do zabawy, chodziło im o to, żeby wszystko było sprawne i się nie psuło. Poza tym życzyły sobie, by do piaskownicy nie wchodziły psy i żeby było jeszcze „coś do skakania”. Dziewczynki oczekiwały domku czy altanki, żeby można było schować się w niej przed deszczem, i żeby było zielono. Chłopcy podkreślali potrzebę boiska do piłki nożnej i koszykówki.

W wypowiedziach pojawił się też wątek wody i utwardzonej trasy wokół podwórka do jeżdżenia rowerem. Były to postulaty, które krążyły wokół tego, by było: „(...) miło, przyjemnie, czysto, ciekawie, żeby można było spokojnie się bawić” (Prokosz, 2011, s. 12–13). Okazuje się, że ważniejszym sprzętem od karuzeli była dla pytanych dzieci przepłotnia i domek – altanka i woda „(...) w jakiegokolwiek innej postaci niż kałuże” (Prokosz, 2011, s. 12–13).

Odmienne spojrzenie prezentowały dzieci starsze, te w wieku 12–14 lat. Dla nich podwórko to miejsce spotkań towarzyskich. Dziewczęta powtarzały, że przydałaby się altanka i to spowita winoroślą, żeby można było sięgnąć po owoce i zerwać je, by coś zjeść. Żadne ławki do siedzenia, ale pocięte drewniane bale. Huśtawki to lina z oponą na jej końcu, najlepiej gdyby było drzewo i taka huśtawka wisiała na którejś jego gałęzi. Jeśli nie ma drzewa, to może być cokolwiek innego do wspinaczki, żeby tylko rodzice nie krzyczeli, że się spadnie. Sugerowano potrzebę górki do zbiegania latem, ale i do zjeżdżania na sankach zimą. A wokół niej powinien być teren do jeżdżenia na rowerach i rollkach. Starsi (15–19-latkowie) mówili o potrzebie zieleni, by można było usiąść na trawie. Mówili też o miejscu, gdzie mogliby się spotkać w kilka osób, najlepiej, jak to określali, „gdzieś wyżej”, co można interpretować jako wyraz potrzeby autonomii, skrycia się przed wzrokiem innych (przestrzeń przeciwko dorosłym), posiadania miejsca na swoje tajemnice i poczucia wolności jako czegoś nadrzędnego.

Opinie babć o podwórku zdecydowanie wyrażały ich troskę o to, by było to miejsce bezpieczne, gdzie one – siedząc na wygodnych ławkach – mogłyby obserwować powierzone im pod opiekę wnuki. Matki z kolei zwracały uwagę na społeczne aspekty podwórka. Mówiły o drewnianej altanie i urządzeniach z drewna (bo są bezpieczniejsze ich zdaniem niż metalowe). Zgłaszały potrzebę budowy czegoś w rodzaju fontanny. „Dla dzieci spędzających wakacje w mieście byłaby to namiastka morza czy rzeki, poza tym na podwórku byłoby więcej chłodu” (Prokosz, 2011, s. 14). Oprócz tego „(...) ma być zielono, cicho, spokojnie i wygodnie. Sprzęt na podwórku jest potrzebny w minimalnym stopniu, powinno być dużo trawy i krzewów oraz drzew – bliżej natury” (Prokosz, 2011, s. 14).

W zależności od wieku badanych inne było postrzeganie „miejsca magicznego” i oczekiwania z nim związane. Odmienne więc należałoby je planować, projektować i zagospodarować. Wydaje się, że godząc oczekiwania czy interesy wszystkich (co nie jest łatwe), przestrzeń między blokami czy w starej kamienicy – tak zwanej studni – można zagospodarować następująco: „(...) w jednym końcu kilka ławeczek i miejsce na grill, można tu także ustawić stolik, aby tatusiowie i dziadkowie mogli mieć swojej miejsce” (Prokosz, 2011, s. 16). To ważne. Jak wynika bowiem z pobieżnej nawet obserwacji etnograficznej, ale i z badań Prokosz (2011), mężczyzna na podwórku to raczej rzadkość – wychodzą na nie, by wytrześć dywan czy umyć samochód. Może więc propozycja zaimprovizowania im miejsca na grilla z ławeczką i stolikiem byłaby

impulsem do włączenia ich w życie podwórkowej społeczności, w którym dominującą rolę odgrywają matki, babcie i bawiące się młodsze i starsze dzieci: „(...) placyki zabaw dla dzieci (tu huśtawki, karuzele, przepłotnia i mały domek – altanka) – otoczony ławeczkami dla mam i babć, na środku fontanna (lub basenik) i ogrodzona piaskownica” (Prokosz, 2011, s. 16).

Altanka wydaje się czymś niezwykle ważnym, bo dzieci lubią się schować – to takie miejsce bez dorosłych. „(...) plac dla młodzieży – z urządzeniami do wspinania się i siedzenia oraz większy domek – altana. Mogą tu też być huśtawki na linach czy inne urządzenia sprawnościowe, odpowiednio większe niż dla młodszych” (Prokosz, 2011, s. 16). Wokół nieodłącznych elementów tradycyjnych podwórek, takich jak trzepak i śmietnik, należałoby posadzić pnącza, ale i pamiętać o wyznaczeniu utwardzonej ścieżki – dostatecznie szerokiej, co czyniłoby ją użyteczną na dwa sposoby: taki podwórkowy trakt byłby drogą dla jeżdżących rowerami, rolkami i hulajnogami, ale też drogą dla karetok i dogodnym dojazdem dla śmieciarek.

Urozmaicanie podwórka posadzeniem krzewów i drzewek miałyby na celu oznaczenie poszczególnych jego części, co wskazuje na dążenie do uzyskania pewnej autonomii przez poszczególne grupy wiekowe i związanej z tym realizacji ich określonych potrzeb. Czego innego chcą osoby dorosłe – mamy i babcie oraz ojcowie i dziadkowie, jeszcze inne są potrzeby dzieci młodszych, a jeszcze inne – dzieci starszych. Takie otoczenie rokuje, by wszystkie grupy miały okazję do spotkań i wzajemnych relacji, co zaspokoiliby kluczowe między innymi potrzeby psychiczne: bezpieczeństwa, indywidualnego rozwoju fizycznego, ale i kontaktów społecznych, „(...) odbudowując poczucie tożsamości z najbliższym terytorium, uświadamiając sobie, że coś jest «nasze», a nie «czyjeś». A o «nasze» zawsze bardziej dbamy i staramy się przechowywać dla swoich następców” (Prokosz, 2011, s. 17). Stąd można mieć nadzieję, że z dzieci mających takie podwórka w przyszłości wyrosną osoby, którym zależy na innych. „Bo doświadczyły «swojego» i «wspólnego» na «naszym» podwórku” (Prokosz, 2011, s. 17).

Przedstawione propozycje wynikają z postawionego przez autorkę pytania o to, czy miejskie podwórka rozumiane jako place zabaw proponują dzieciom i młodzieży jakąkolwiek ofertę i czy ich wyposażenie pozostaje w zgodzie z ich potrzebami socjalizacyjnymi.

Autorka wyróżniła wśród badanych dwie grupy: ta pierwsza nie jest zainteresowana podwórkiem, bo nie ma tam dla niej odpowiedniej oferty, a „(...) przebywanie niemalże na «ulicy» jest postrzegane jako niebezpieczne, gdyż wiąże się z wieloma zagrożeniami” (Prokosz, 2011, s. 12). Młodzi bywają więc z przyjaciółmi w domu lub w pubach. Ci z drugiej grupy spędzają czas na podwórku, ale tylko z konieczności, bo nie bardzo mają gdzie (i pewnie za co) pójść. Stąd okupują urządzenia podwórka i tu realizują się towarzysko (Prokosz, 2011, s. 12; zob. także Prokosz, 2010, s. 142–144).

Istnienie podwórka jako miejsca, terenu, terytorium, jest faktem bezsprzecznym. Jednakże spełnia funkcje socjalizacyjne jedynie względem dzieci. Stąd też pojawiło się w literaturze przedmiotu nowe pojęcie: „place zabaw”. Sugeruje ono, że w najbliższym otoczeniu dziecko będzie miało możliwość rozwijania swoich umiejętności, zainteresowań czy kontaktów interpersonalnych w formach zabawowych (Prokosz, 2011, s. 12).

Na osiedlach, między blokami powstają place zabaw zaplanowane i stworzone przez dorosłych, bez partycypacji dzieci. „(...) są zrobione z plastiku, mają miękką powierzchnię i – zdaniem niektórych – są nudne i nieszczególnie ciekawe z punktu widzenia dzieci” (Rosin, 2014). Są za to bezpieczne! Tę argumentację łatwo jednak zanegować, bo takie bezpieczeństwo to kolejny dowód na hamowanie w dzieciach ich naturalnej potrzeby „(...) eksplorowania i uczenia się poprzez podejmowanie samodzielnych decyzji” (Rosin, 2014). To ograniczanie im prawa do szczęśliwego dzieciństwa.

O dzieciństwie na podwórkach pisze Łukasz Pilip (2019). Widząc je z perspektywy reportera, odkrywa to, co dla dziecka było ważne; to, co prawdziwe, a z perspektywy lat – nie zawsze cudowne czy beztrudne. Tak jest w relacji Marcina (42 lata) ze Stargardu pod Szczecinem, w reportażu *Latające pastuchy*:

Wychowało mnie podwórko. Były na nim: szkoła, bloki w literę L, spożywcza, drabinki, piaskownice, krzaczory, w których się chowałem. No i rusztowania, bo ciągle remontowano osiedle. Właziłem po nich na dachy. (...) Po podwórku latałem z kluczem na szyi. Towarzyszyła mi Dalia, moja bokserka. Albo ojciec ją znalazł, albo wygrał w karty. (...) Gdy graliśmy z kumplami w nogę, robiła za słupek. (...) Dziewczyny nas omijały. Grały w gumę? Kradliśmy gumę. Rysowały kredą? Zwijaliśmy kredę. Stały na klatce schodowej? Przepędzaliśmy je do mieszkań. Grzeczni chłopcy dostawali w gębę. (...) Graliśmy w puszki. (...) Ich poszukiwania kończyły się zawsze tak samo: najgłępszego albo najgrubszego wrzucaliśmy do kontenera ze śmieciami. Jeśli brykał, zamykaliśmy klapę (...) Z puszek robiliśmy wieżę (...) Zbiłeś wieżę? Biegłeś po kij. (...) Zabawa kończyła się awanturami. Bo jeden nie zdążył przebiec linii, bo drugi oszukiwał. (...) Spory rozwiązywaliśmy mordobiciem (...) Gdy potem wracałem do domu, starzy na widok rozcięć i stłuczeń mówili: „Co chwile jesteś szyty. Nie masz innych zabaw?”. Ale woleli, żebym latał na podwórku, niż siedział w domu. Pamiętam może ze dwa domowe szlabany – chyba były bardziej dla nich nie do wytrzymania, bo szybko mnie wyganiali (Pilip, 2019, s. 177–178).

Studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie studiujący pedagogikę w zakresie edukacji zdalnej i grafiki komputerowej na studiach

drugiego stopnia zostali poproszeni o refleksję na temat ich podwórka z dzieciństwa. Pisali w skupieniu i nie bardzo mieli ochotę przerywać. Komunikowanie się z przeszłością i wspomnienia z przełomu XX i XXI wieku sprawiały im radość i satysfakcję. To pewnie ostatnie pokolenie „tamtego” podwórka, podwórka z trzepakiem, choć w pełni zaangażowane w gry i zabawy na podwórku komputerowym.

Kwitła grusza z żółknącymi owocami. Obok stała dwuosobowa huśtawka: pomalowana w tęczowe paseczki. Ach, jaka ona była piękna! A jak cudownie było wysiadywać na niej godzinami, nasłuchując ćwierkania wróble siedzących na wiszących nad ulicą kablach. Szum drzew, świst wiatru, co rusz na kwiatku siadał cytrynowy motylek... Sielankowe podwórko (Julia Selbirak, Mrozy koło Mińska Mazowieckiego).

Trzepak bardzo często służył jako bramka. Śmietnik był świetnym połączeniem, ponieważ piłka wracała do kopiącego i nie trzeba było po nią tak często biegać. „Boisko” było wybetonowane, a dookoła szare bloki, z których dochodziły różne krzyki, typowe dla Pruszkowa. Na trawie znajdowała się huśtawka. Często skakaliśmy kto dalej, licząc przy tym liczbę rozhuśtań. Dziś to miejsce służy za parking. Miejsce niby to samo, lecz zupełnie inne (Maksym Jaskulski, Pruszków).

Był tam wielki dąb, na którym stworzyliśmy bazę, a wchodziło się nań po linie i przy oparciu o siatkę odgradzającą teren od firmy Security. Na płocie rosły winogrona, które były pyszne. W piwnicy mieszkały półdzikie koty, z którymi lubiłam się ganiać. Brakuje mi tego miejsca i tego spokojnego świata, który miał tyle do zaoferowania. Bardzo bym chciała powrócić do tamtych lat, lub po prostu znaleźć podobny azyl (Marta Bocian, Warszawa).

Nie mogłam się doczekać, by na nie wyjść i szaleć do upadłego. Zabawy w chowanego, berka, figurki, a nawet wyścigi rowerowe. Nie pamiętam, żebym kiedykolwiek bawiła się tam sama. W piaskownicy spędziłam wiele godzin, bawiąc się w cukiernię lub restaurację, gotując dla restauracyjnych gości. Miałam huśtawkę, drabinkę, zjeżdżalnię... Było to miejsce zawarcia nowych przyjaźni, romansów czy ich zakończenia, miejsce szaleńczej zabawy i jednocześnie intymnych spotkań, przeróżnych rozmów. Najtrudniejszy i najsmutniejszy moment dnia nadchodził po zmroku, gdy mamy wołały, że czas do domu. Wszyscy negocjowali, ale kiedy już i to nie działało, wracaliśmy smutni do domu, krzycząc na pożegnanie „do jutra”. A jutro na podwórku nadchodziło (Matylda Przybylska, Zielonka).

Całe dni spędzałam na dworze, bawiąc się z rówieśnikami. Jedynym „środkiem kontroli” było dzwonicie domofonem co pół godziny i zgłaszanie, że nic mi się nie

stało, że jestem cała i zdrowa. Podwórko obok mojego domu składało się z trawników, chodników, skwerków, placu zabaw i (najciekawszego z miejsc) płytkiego dołu z rozłożystymi drzewami na granicach, które tworzyły prowizoryczny dach. Właśnie tam wymyślało się najlepsze zabawy – w dom, w policjantów, szpiegów, tajemny klub, szkołę, sklep i wiele, wiele innych. Każde drzewo było ukształtowane w taki sposób, że można było wygodnie usiąść w jego konarach. To właśnie one były naszymi domami, biurami, bazami. Potrafilimy godzinami tam przesiadywać, spiskować, wymyślać niestworzone historie (Weronika Bilaska, Warszawa).

Między trzepakiem a komputerem

Progresywny rozwój dziecka jako osoby poznającej świat w trakcie jego rozwoju poznawczo-emocjonalnego i społecznego zachodzi w rozmaitych doświadczeniach, które muszą być powiązane z procesem jego socjalizacji i personalizacji. Co ważne, w myśl współczesnej pedagogiki dziecka istotne są egzystencje dziecka w dwóch nierozzerwalnie powiązanych ze sobą światach: edukacyjnym i społecznym (Krauze-Sikorska, Klichowski, 2020, s. 8).

Autorzy *Pedagogiki dziecka* (Krauze-Sikorska, Klichowska, 2020) powołują się na prace Hartmuta Griesego (2001) oraz Józefa Kozielskiego (1987). Ten pierwszy wyjaśnia, że proces socjalizacji wiąże się z autosocjalizacją, której przebieg (istotny wszak dla tej odbywającej się na podwórku z trzepakiem, jak i tym komputerowym) obejmuje trzy fazy – (a) przypisanie własnego znaczenia rzeczom i sobie samemu, (b) kierowanie się własną logiką w działaniu, (c) samodzielne wyznaczanie celów, własne działanie. Proces personalizacji wyjaśniany przez Kozielskiego zakłada, że dziecko poszukuje dla siebie czegoś szczególnego, własnej indywidualności i stwarza siebie według własnego zamysłu (szerzej zob. Modrzewski i in., 2020, s. 282).

Zatem jeśli przyjąć dzieciństwo również za kategorię wieku społecznego, to w jej przebiegu dziecko powinno mieć warunki, by ujawnić i realizować gotowość do różnych aktywności, wyposażyć się w kompetencje, edukować się ku pełnieniu ról społecznych. Stąd w procesie socjalizacji powinny pojawiać się kulturowe wzory zachowań (komunikacyjne, poznawcze, lokomocyjne i czynnościowe, percepcyjne, ekspresywne, interakcyjne autoidentyfikacyjne (Modrzewski i in., 2020, s. 270–271). Okazją ku temu może być podwórko – i choć nie zawsze z placem zabaw, ale zawsze będące miejscem spotkań do zabawy. Ale jest inne podwórko i miejsce zabaw dzieci, o którym można mówić już od końca XX wieku, bo wtedy stało się zjawiskiem, a po kilkunastu latach codziennością w krajobrazie dzieciństwa. „Nowy plac zabaw nazywa się komputer” – napisał Thomas Feibel w pracy *Zabójca w dzieciennym pokoju* (2006, s. 27), książce

wydanej na początku XXI wieku. „Dzieci już dawno zaakceptowały komputer z jego różnorodnymi możliwościami jako stałą część świata zabaw, w którym codziennie przebywają” (Feibel, 2006, s. 27).

Magdalena Ruszel (2014) tradycyjne podwórko proponuje nazywać „podwórkiem z trzepakami”. Autorka pisze o realnej rzeczywistości, w której żyje i porusza się dziecko.

To miejsce interakcji dzieci i rodziców zamieszkujących okoliczne bloki/domy. Na tej przestrzeni dziecko uczy się pod okiem opiekunów zasad wchodzenia w relacje z innymi dziećmi, ostrożności w stosunku do nowych, nieznanymi osobami dorosłymi, podtrzymywania koleżeństwa, zasad współpracy w grupie osób wspólnie bawiących się oraz nowych form zabawy i rekreacji. Uczy się także dzielenia wspólną przestrzenią, „miejsce, w którym się bawię, nie jest tylko moje, huśtawka, z której korzystam, nie jest na moją wyłączność – muszę się liczyć z tym, że inni też mogą chcieć się huścić w tym samym czasie co ja”. Na podwórku z trzepakami każdy jest znany, jeśli nie od razu, to po jakimś czasie, a jego tożsamość jest prawdziwa i łatwa do zweryfikowania. Zaufanie dziecka do takiej osoby, stopień jej lubienia opiera się na przesłankach płynących z własnego, codziennego, namacalnego doświadczenia bycia z nią (Ruszel, 2014, s. 161).

Ruszel używa określenia „podwórko komputerowe” – tak nazywa rzeczywistość wirtualną, w której dziecko spotyka się z innymi osobami. Jest bardzo wąską przestrzenią w sensie fizycznym – ogranicza się do miejsca, w którym dziecko siedzi przed komputerem. Ale jego przestrzeń jest nieograniczona. W tym paradoks. „Podwórko z trzepakami” jest realną rzeczywistością, w której żyje i porusza się dziecko. To miejsce interakcji z rówieśnikami i dorosłymi zamieszkującymi okoliczne bloki czy domy (Ruszel, 2014, s. 161). „Coraz częściej dzieci nieświadomie stają się «więźniami» podwórka komputerowego, uzależniając się od przebywania w nim” (Ruszel, 2014, s. 166). Ruszel (2014, s. 166) pisze o wielkiej sile uwodzenia „podwórka z komputerem”, bo bez nakazu aresztowania zamykają młodego człowieka w czterech ścianach – w pokoju z widokiem na ekran komputera. Usadzają w bezruchu. To „demokratyczne więzienie” – jak każde odosobnienie wypłyca: minimalizuje okazje do wykazywania się zręcznością, ogranicza realne przebywanie w zespole, niszczy wytrwałość i konsekwencję w osiągnięciu demokratycznego celu, przeszkadza w rozróżnianiu dobra od zła, panowaniu nad sobą, prowadząc do zaniku komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Uzależnia od emocji pochodzących z „podwórka komputerowego”. Internet bowiem jako wszechwładne medium uporczywie dekoncentruje i, co gorsza, anektuje „(...) intelektualną tradycję samotnej pracy wymagającej pełnej koncentracji na jednym zadaniu – czyli etykę, którą narzucała nam książka. Słowem związaliśmy los z żonglerem” (Carr, 2013, s. 143).

Warto pokusić się o zestawienie tego, co korzystne na podwórku tradycyjnym zwanym przez Ruszel „podwórkami z trzepakami”, z tym, co cechuje – w dużej mierze negatywnie – „podwórko komputerowe”. Jest to o tyle cenne, że autorka dokonuje oceny z perspektywy psychologicznej. Autorka zestawienia podkreśla, że „podwórko komputerowe” może być mądrze i z pożytkiem dla rozwoju dziecka wykorzystane jako dodatkowa (a nie główna) stymulacja jego procesów poznawczych, wiedzy o świecie oraz pomoc w zdobywaniu wiedzy (Ruszel, 2014, s. 166).

Gdyby jednak porównać to zestawienie do wizji proponowanej przez Józefa Kozielskiego, należałoby stwierdzić, że zawiera stwierdzenia spektakularne, niedostatecznie uporządkowane i nie w pełni uzasadnione (Kozielski, 1987, s. 13). Dostrzegam zatem w intencjach Ruszel intuicje istotne, ale i te budzące pewne wątpliwości. W zestawieniu trudno nie dostrzec subtelnych czasem różnic, ale i analogii pomiędzy podwórkami „z trzepakami” i „podwórkami komputerowymi”. Mimo pewnych niejasności przytaczam rozważania psycholożki z niewielkimi jedynie skrótami. Odnosząc się zaś do atutów „podwórka z trzepakami” czy mankamentów „podwórek komputerowych”, spróbuję to skomplikowanie wizji autorki pragmatycznie uporządkować. Biorąc pod uwagę różne ujmowanie i klasyfikowanie wzorów aktywności dziecka, patrzę na jego socjalizację jako aktywność zabawową w sferze edukacyjnej (bo wszak się uczy i wychowuje), ale i społeczną. Koncentrując się na tej drugiej, wyznaczam jej dwie subkategorie: fizyczną (biologiczną) oraz psychiczną (emocjonalną). W każdej z nich można by oczywiście zastosować i rozszerzenia znaczeń. I tak mówiąc o sferze fizycznej, mam na myśli tak fizyczny, jak biologiczny rozwój dziecka – jako holistyczny rozwój ciała. W tej psychicznej chodzi o przeróżne aktywności, w tym emocjonalną czy duchową oraz intelektualną, ale i sensoryczną oraz recepcyjną. Z zestawienia Ruszel wyławiam dostrzeżone analogie między podwórkami (z trzepakami i komputerowymi) i tworzę z nich grupę „cech wspólnych”.

Atuty „podwórka z trzepakami”

psychiczne

- W kontakcie twarzą w twarz, bezpośrednie rozpoznawanie emocji drugiej osoby.
- Uczenie się w realnym doświadczeniu, czym są przyjaźń i koleżeństwo.
- Bezpośrednia obserwacja zachowania innych uczy w danej sytuacji, jak się zachować, jak podejść do drugiego człowieka, jak zakomunikować mu, co się myśli i czego się pragnie, co się podoba, a co sprawia przykrość.
- Bezpośrednie rozładowanie emocji w kłótniach, przewiskach, niekiedy w bójkach, co uczy, jak reagować, gdy inni nie rozumieją, ranią, traktują niesprawiedliwie.
- Poruszanie się w realnej przestrzeni i pod okiem dorosłych daje poczucie bezpieczeństwa, bo przestrzeń jest bezpieczna i niezagrażająca.
- Po zakończeniu zabawy podwórkowej łatwiej jest przejść do innych czynności, swoich obowiązków, bo powrót do „podwórka z trzepakami” nie jest w zasięgu ręki dziecka.

- Poczucie przynależności do realnej grupy koleżeńsko-rówieśniczej, a co za tym idzie – poczucie swojej tożsamości w namacalnej przestrzeni.
- Dziecko dostaje informacje zwrotne. Jego poczucie własnej wartości nie opiera się głównie na ilości zdobytych punktów, jak ma to miejsce podczas gier i zabaw na podwórku internetowym, tylko na jakości tworzonych relacji, umiejętności potrzebnych do tego.
- Dziecko uświadamia sobie, że ma prawo odmówić zabawy, gdy nie czuje się z kimś w niej dobrze, łatwiej jest mu dostrzec negatywne zachowania innych, co jest trudniejsze w przypadku podwórka internetowego, gdzie często zło występuje pod pozorem dobra, przyjemności, gratyfikacji, sprawiedliwości.
- Uczenie się zaufania do drugiego człowieka na podstawie realnych, psychicznych przesłanek i doświadczeń.
- Wspólne podwórkowe kontakty z rówieśnikami pomagają przeciwdziałać zjawisku tak zwanych cierpień duchowych dziecka. Cierpienia duchowe to

(...) sytuacja negatywnych skutków w sferze duchowej człowieka spowodowana brakiem wglądu w przyczyny własnych i cudzych zachowań, emocji oraz sytuacja braku rozumienia procesów psychicznych biorących w nich udział, podtrzymujących niekorzystne samopoczucie psychiczno-duchowe na danym etapie życia człowieka. Ta sytuacja, której doświadcza człowiek, to brak adekwatnej integracji pomiędzy bodźcami płynącymi z zewnątrz, własnymi reakcjami emocjonalno-duchowymi na nie a właściwym rozumieniem ich na poziomie duchowym (Ruszel, 2014, s. 318).

Kontakty podwórkowe uczą wglądu w siebie, w zachowania innych, dostarczają bezcennej wiedzy i kompetencji społecznych. Wzmacniają w niepowodzeniach, kłótniach – gdyż uczą dziecko, jak reagować na konflikty, jak sobie w nich radzić, u kogo szukać pomocy, wsparcia, by móc dalej istnieć w rzeczywistości podwórkowej.

fizyczne

- Bodźce wzrokowe z naturalnego środowiska przyrodniczego są znane dziecku i bezpieczne. Dziecko nie jest zalewane ich nadmiarem w niekontrolowany i nieprzewidywalny dla rodzica sposób.
- Możliwość dotlenienia.
- Gimnastyka całego ciała, wzrost sprawności ruchowych u dziecka.

(...) do podstawowych sprawności ruchowych wywodzących się z ruchów swobodnych i podstawowo-lokomocyjnych w wieku przedszkolnym należą takie czynności motoryczne jak: chód, bieg, skoki, wspinanie się i inne formy przystosowania się

do warunków terenu, wyrażają się w pokonywaniu różnych przeszkód: rowów, wniesień itp. (Przetacznikowa, 1982, s. 423, za: Ruszel, 2014, s. 163–164).

Jest to więc nieocenione przygotowanie dziecka do obowiązku codzienności szkolnej, do przebywania przez kilka godzin dziennie w gronie rówieśników w przedszkolu, szkole.

- Możliwość wykorzystania dodatkowych sprzętów do rekreacji. Zależnie od pory roku: rower, rolki, hulajnoga, deskorolka, skakanka, koło hula-hoop, sanki, łyżwy oraz koce do siedzenia na trawie i zabawki przyniesione z własnego domu.
- Aktywny odpoczynek, odreagowanie stresów i napięć.
- Wzmocnienie odporności fizycznej.
- Eksploracja przestrzeni biologicznej. Poznawanie nowych gatunków roślin dostrzeganie zjawisk w przyrodzie (Ruszel, 2014, s. 163–164).

Mankamenty „Podwórka komputerowego”

psychiczne

- Zubożenie języka.
- Problemy w komunikacji werbalnej i niewerbalnej.
- Drażliwość, zachowania opozycyjno-buntownicze jako protest przed odchodzeniem od komputera.
- Żłudne przekonanie, że w sposób aktywny kreuje się „prawdziwą” rzeczywistość w wirtualnym świecie.
- Kumulowanie emocji negatywnych w przypadku porażki. Wirtualny świat nie podaje mądrych uzasadnień, wyjaśnień na temat przyczyn i skutków związanych z wirtualną rzeczywistością. Rodzi się „pustka poznawcza” naładowana podczas gry/zabawy emocjami domagającymi się odreagowania po odejściu od komputera.
- Zamykanie się w sobie, w swoim świecie, koncentracja na tym, co się dzieje, co może się dziać w wirtualnym podwórku.
- Głód kontaktów wirtualnych wypierający potrzebę bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami.
- Zubożenie w dziecku umiejętności interpersonalnych.
- Uzależnienie od emocji pochodzących z podwórka komputerowego.
- Niewrażliwość na potrzeby osób z najbliższego środowiska.
- Koncentracja na sobie – osiągnięcie celu wyznaczonego przez grę.
- Przekraczanie granic i zasad, które obowiązują w realnym świecie, skoro można te zasady przekraczać na podwórku komputerowym.
- Zacieranie granic pomiędzy rzeczywistością a światem wirtualnym. To, co jest na podwórku komputerowym, wydaje się dziecku być rzeczywistością powszechną, normalną (Ruszel, 2014, s. 165).

fizyczne

- Brak kontaktów twarzą w twarz. Partnerem jest ekran, niedostarczający informacji zwrotnych na reakcje podczas gry czy zabawy¹.

Cechy wspólne

- Uczenie się przestrzegania zasad wspólnych zabaw i gier.

Charakterystyczne dla dzieci w młodszym wieku szkolnym są zabawy oparte na pewnych zasadach (prawidłach, przepisach) – gry. Przepisy te regulują układ i podział sił bawiących się grup dziecięcych. W czasie zabawy dzieci dzielą się na „partie” walczące ze sobą, współzawodniczące lub wzajemnie siebie wspierające. Każde dziecko w takiej zabawie ma swoją „pozycję”, uzgodnioną z pozycją innych uczestników zabawy. Tego rodzaju zabawy zespołowe mają zwykle charakter współzawodnictwa, rywalizacji. Zabawę scala i kieruje nią silna emocja społeczna oraz wyraźne, niewzruszone reguły zachowania się w toku gry. Zespołowe zabawy ruchowe, uprawiane przez dzieci w tym okresie życia, przeradzają się w następnym okresie – dorastania – w sport, uprawiany grupowo i indywidualnie (Wołoszynowa, 1982, s. 546–547, za: Ruszel, 2014, s. 163).

- Uczenie się rozwiązywania konfliktów, napięć, kłótni.
- Poznawanie się i pogłębianie relacji koleżeńsko-przyjacielskich.
- Naturalne i niewymuszone wchodzenie w relacje koleżeńskie. Jak dziecko ma ochotę, to bawi się, z kim chce i jak długo chce.

Ciekawe, ale i zaskakujące dane przynosi tekst *Backyard Benefits? A Cross-Sectional Study of Yardsize and Greenness and Children's Physical Activity and Outdoor Play* [Korzyści z podwórka? Przekrojowe badanie wielkości i zieleni podwórka oraz aktywności fizycznej dzieci i zabawy na świeżym powietrzu] opublikowany w prestiżowym czasopiśmie naukowym *BMC Public Health* (Oakley i in., 2021). Grupa badaczy zapytała rodziców (z dużych aglomeracji) między innymi o to, ile godzin i minut dziennie ich dziecko przeznacza na zabawę na świeżym powietrzu (poza szkołą). Powiązania między wielkością podwórka i zielenią oraz aktywnością fizyczną i zabawą były minimalne; dowodzą, że rozmiary podwórek nie mają związku z aktywnością fizyczną bawiących się dzieci, lecz z czasem spędzonym na zabawie na świeżym powietrzu (to ten deklarowany przez rodziców). Uznano jednak, że naturalne środowisko zapewnia dzieciom bardziej interesującą zróżnicowaną i pomysłową zabawę.

¹ Autorka nie wymienia wielogodzinnego siedzenia przed ekranem, zwykle w bezruchu. To kwalifikuje się do przywołania mankamentów związanych z modelem sedenteryjnego trybu życia.

„(...) charakterystyka podwórka nie wydaje się mieć większego wpływu na aktywność fizyczną dzieci” (Oakley i in., 2021). Stąd można wnioskować, iż intensywne zagęszczanie miast i zmniejszanie rozmiaru podwórek nie spowoduje, że „(...) aktywność fizyczna dzieci może nie ucierpieć (...) Jednak wyniki te muszą zostać potwierdzone większymi badaniami” (Oakley i in., 2021).

Użyteczności przebywania (i zabaw) na otwartej przestrzeni przyszkolnych placów zabaw (dzieci w wieku wczesnoszkolnym) dowodzą badania przeprowadzone w Sydney (Dowdell, Gray, Malone, 2011). Badacze prowadzili obserwacje, pytali dzieci i nauczycieli, by określić zależności między naturą i jej wpływem na zabawę dzieci, poznawali też zachowania społeczne dzieci w ich środowisku zabawy na świeżym powietrzu, gdzie zwykle przebywają. Dzieci, wybiegając na przedszkolny plac zabaw po zorganizowanych zajęciach w sali, choć dostawały kolejne zadania w zorganizowanych zajęciach, miały wrażenie swobody od nauki. „Wydawało się, że jest postrzegany jako przerwa” (Dowdell, Gray, Malone, 2011, s. 33). I choć brzmi to banalnie, bo wniosek z badań jest banalnie oczywisty, warto się nad nim zastanowić.

Ludzie potrzebują kontaktu z naturą dla swojego dobrego samopoczucia (...) małe dzieci stają się coraz bardziej oddzielone od świata przyrody (...) Należy zatem wspierać pomysłów zabawę dzieci, rozwój pozytywnych relacji (...) zapewnić dzieciom dostęp do środowiska naturalnego i nauczycieli, którzy wspierają dzieci w rozwijaniu relacji z naturą (Dowdell, Gray, Malone, 2011, s. 24).

Zabawa na tradycyjnym podwórku przegrywa z komercyjnymi potrzebami tempa życia, ścisłych harmonogramów, presji osiągnięć i rozwoju technologii (Ruszel, 2014, s. 162–166). W tym kontekście warto zwrócić uwagę na znaczenie gier i zabaw – tych podwórkowych, których nie powinien wyprzeć żaden postęp społeczny czy technologiczny, bo są niezwykle istotne w harmonijnym rozwoju dziecka. Służą wszak kreatywności w tworzeniu i mnożeniu ich odmian, twórczej improwizacji, otwierają dziecko na rzeczywiste zdarzenia i dają szansę zetknięcia się z przeróżnymi emocjami – ich poznawania i przeżywania, zdobywania doświadczeń, dają umiejętność reagowania na sytuacje wynikające z podwórkowych konfliktów czy zdarzeń. Tradycyjne zabawy tematyczne, których uczestnicy odgrywają rolę kierowcy, kosmonauty, strażaka, ale i konstrukcyjne – stawianie szafasów czy budowanie igloo ze śniegu, zręcznościowe – berek, skakanka, gra w klasy, wspinanie po trzepaku, grupowe – gra w pomidora czy w naśladowanie, ruchowe – w chowanie albo podchody, intelektualne – z użyciem gier planszowych (Ruszel, 2014, s. 160) – ten podział wydaje się ciągle aktualny. Przy klasyfikowaniu zabaw zarówno podwórkowych, jak i tych toczących się w domu z użyciem komputera czy smartfona. Oczywiście inne są obecnie techniczne warunki zabawy i jej treści, a podstawowa różnica między tymi „dawnymi” i „nowymi” polega na tym,

że dawne, tradycyjne w odróżnieniu od nowych i technologicznie zaawansowanych odbywają się w otwartych przestrzeniach, a uczestnicy kontaktują się twarzą w twarz i niemal każda ma związek z ruchem fizycznym. Łatwość dostępu do wirtualnej zabawy, jej atrakcyjność powoduje, że następuje zmierzch zabaw tradycyjnych – niewątpliwie wartościowych, ale nie można też negować pożytku płynącego z tych odbywających się za szklanym ekranem smartfona. **Smartfon w sam sobie to zabawka i plac zabaw jednocześnie.** *Wirtualny plac zabaw*, jak tytułuje swą książkę Mirosław Filiciak (2006). Bywa jednak, że rodzice nie zabraniają dziecku zabawy poza domem, ale wówczas ich dzieciom trudno znaleźć towarzystwo do zabawy, bo inne dzieci nie mają takiego przyzwolenia i bawią się w domu. Najchętniej na „komputerowym podwórku” czy na wirtualnym placu zabaw. Oba jednak nie zastąpią kontaktów z rówieśnikami twarzą w twarz: „(...) swobodna zabawa bez nadzoru dorosłych to przewidziany przez naturę sposób, w jaki dzieci uczą się, że nie są bezradne” (Gray, 2015, s. 31).

Na podwórku dzieci podświadomie stawiają czoła ryzyku – wspinają się na przepłotni, kręcą się na karuzeli czy bujają na huśtawce albo – lepiej – na podwieszanej do gałęzi drzewa zwykłej linie. Gromadzą umiejętności, uczą się panowania nad swoim ciałem, ale także nad lękami. W rozmowach i działaniach z rówieśnikami (nie znaczy równolatkami, lecz dziećmi w różnym wieku) uczą się: (a) negocjować, (b) sprawiać innym przyjemność, (c) kontrolować gniew w sytuacjach spornych, (d) wykrywać to, co najlepiej potrafią zrobić, (e) poznawać własne preferencje zabawy, konfrontując je z innymi dziećmi. I nie ma przy tym dorosłych (Gray, 2015, s. 31). Co ciekawe, w kontaktach na podwórku działają choćby „mechanizmy lustrzane”, które pozwalają na „odbicie” w umyśle obserwatora wewnętrznego stanu osoby obserwowanej (Kaczmarzyk, 2017, s. 91). Dostrzegając kogoś zanoszącego się śmiechem i widząc powód rozbawienia, pewnie sami zaczniemy się włączać w ten festiwal radości. Jakże ważna jest w tym kontekście obecność przy dziecku opiekuna, rodzica czy rówieśnika. Internet jest pełen „śmiejących” się psów, kotów, koni czy owiec. U ludzkiego obserwatora obrazy te wywołują wesołość, chociaż wiemy, że często dany grymas ma z naszym uśmiechem jedynie przypadkowy związek. Mechanizmy lustrzane mają też znaczenie w procesie motywacji, a to też pośrednio wpływa na nauczanie i wychowanie. Nie istnieje bowiem nic bardziej zabójczego dla zainteresowań przyrodniczych pięciolatka niż obrzydzenie na twarzy opiekuna. „Dziecko z lustrzanym wstrętem odrzuca wijące się stworzonko i gwałtownie wstaje. Mechanizmy lustrzane dziecka reagują na wyraz twarzy opiekuna i nagle w jego umyśle pojawia się wstręt (...) Niedawne odkrycie staje się mniej ciekawe niż jeszcze chwilę wcześniej” (Kaczmarzyk, 2017, s. 93).

Mózg może się zrelaksować – mówi o tym teoria regeneracji – jeśli da mu się szansę wyciszenia, co z kolei powoduje, że zmysły się wyostrzają. Najlepszym sposobem będzie skorzystanie z podwórka tradycyjnego czy innych miejsc na tak zwany łonie natury. Tam wszak ludzie wykazują się większą wrażliwością, lepszą pamięcią i ogólnie

wyższym poziomem poznania (Carr, 2013, s. 266). „Nie trzeba wtedy zmuszać pamięci roboczej do przetwarzania strumienia czynników rozpraszających. Wynikający z tego stan kontemplacji wzmacnia zdolność człowieka do kontrolowania własnego umysłu” (Carr, 2013, s. 266).

Zamiast go pozostawiać w niewietrzonym pokoju, wyprowadzajcie go codziennie na łąkę. Tam niechaj biega, niech bawi, niech przewraca choćby sto razy na dzień, nauczy go to prędzej podnosić się. Niechaj uczy się wszelkich zwrotów sprzyjających żywym poruszeniom ciała, niechaj uczy się w każdej postawie przyjmować położenie pewne i wygodne; niechaj umie skakać na odległość, na wysokość, drapać się na drzewa, przełazić przez płot; niechaj umie zawsze znaleźć równowagę (Rousseau, 1955, s. 160).

Czytanie Jean-Jacquesa Rousseau wprowadza w dobry nastrój. Niesie przesłania i nadzieję na zmianę. Czuje się związek pomiędzy odległymi czasami sprzed rewolucji francuskiej i codziennością dziecka z zapisów w dokumentach o zrównoważonym rozwoju. Samodzielne rozumienie bajek La Fontaine’a to miał być dla Emila ważny trening do trafnej interpretacji faktów (Legowicz, 1955, s. XLIII). Rousseau pisze, iż rozwój umysłu musi iść w parze z fizycznym przez świadomy powrót do natury, bo ta zawsze będzie najlepszym nauczycielem (Legowicz, 1955, s. XXX).

Rousseau rozrywał zasłonę, którą wstydliwie okrywano niedolę dziecka, czynił to gwałtownie i bezlitośnie, prawda, że nie zawsze trafnie i szczęśliwie, ale nawet pomyłki oraz błędy w tym, co proponował, miały historyczne znaczenie dla przyspieszenia schyłku klas zaniebujących samobójczo własne potomstwo, byleby tylko móc do dna wychylić kielich swego egoistycznie przyjemnego życia (Legowicz, 1955, s. XLIX).

Publikacja *Emila* – był rok 1762 – poruszyła sumieniem Francji,

(...) zmuszając wszystkich do głębszego zastanowienia się nad sprawą pozornie starą i znaną, a równocześnie bezgranicznie wówczas obcą i daleką: nad dzieckiem, które w perspektywie zasad wyłożonych w *Emilu* wkraczało w nową epokę rozwoju i praw człowieka podejmującego walkę o swe wyzwolenie i pełne ludzkie szczęście (Legowicz, 1955, s. XLVIII).

Emil był namiętnie czytany, było tam coś dla każdego. Rousseau poruszał sumienia, a na pewno dążył i inspirował do zmiany (Legowicz, 1955, s. XLIX). Namawiał do korzystania z dobrodziejstw łąk i natury oraz klimatu i krajobrazu sielskiego wsi, bo „Miasta są otchłanią dla rodu ludzkiego” (Rousseau, 1955, s. 42).

ROZDZIAŁ 8

RACJONALNOŚĆ PODWÓRKA

Rola i znaczenie podwórka

Podwórkowy animator i wychowawca

(Z)rozumienie pedagogiki podwórkowej

Podwórko, ulica, streetworking

O wychowawczym znaczeniu podwórek

W tym rozdziale podejmę próbę określenia cezury czasowej pojawienia się podwórka w kręgu zainteresowań pedagogiki. Napiszę o motywach zainteresowania pedagogów podwórkami jako przestrzenią ważną dla dziecka i jego rozwoju oraz o symptomach i okresach szczególnego zainteresowania dziecka podwórkami, które dla przedstawicieli tej dyscypliny są wciąż jedynie kontekstem, a najwyżej zjawiskiem w pedagogice. Wspomnę o pedagogice ulicy i streetworkingu jako tematyce kojarzonej i często utożsamianej z podwórkami. Omówię uwarunkowania z lat pięćdziesiątych i ich wpływ na okres lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy pojawił się rodzimy zamysł pedagogiki podwórkowej Towarzystwa Przyjaciół Dzieci rozumianej jako działanie społeczno-wychowawcze i opiekuńcze wobec dzieci na osiedlach. Zwrócę uwagę na znaczenie edukacji społecznej, rolę animatorów dziecięcej zabawy na podwórkach, rolę dorosłych w wiązaniu młodego pokolenia z miejscem zamieszkania, ze środowiskiem, a także polityczny ich wymiar. Rozważę, jak utożsamiać socjalizację z procesami enkulturacyjnymi i wychowania oraz przywołam *Pedagogikę podwórkową* pod redakcją Ireny Chmieleńskiej (1963), a w niej poglądy autorki oraz literackie relacje Jerzego Andrzejewskiego czy Hanny Ablewicz z okołopeerelowskiej rzeczywistości podwórek z tamtych lat. Wspomnę wielkie nieporozumienie pedagogiczno-społeczne – przykład urzędniczego absurdu, który wkroczył do lokalnej społeczności: otwarcie boiska zamykanego na kłódkę. W ramach puenty głos oddam literatkom i ich wizerunkowi podwórkowego dzieciństwa.

Rola i znaczenie podwórka

Niełatwo i łatwo nadać cezurę czasową zjawiskom, które legitymizowały pojawienie się podwórka w kręgu zainteresowań pedagogiki. Łatwo, bo to przełom wieków zapoczątkował stulecie dziecka – to Ellen Key (1928) i pedagogiczne spojrzenie na potrzeby dziecka. Ale też migracje do miast za pracę i tworzenie dzieciom przestrzeni do zabaw wśród rozlicznych osiedli robotniczych. Podwórko stało się ważne dla dorosłych, a przy okazji – choć brzmi to paradoksalnie – dla dzieci. Według prawideł historiografii próby wyznaczenia w miarę precyzyjnej daty to brnięcie w naukową jałowość. A więc gdzieś na początku lat sześćdziesiątych pedagog niczym oracz, a potem siewca wkraczał na ugór, by go użyźnić... Poetyka rodem z czasów poststalinowskich. Były to wszak realia topniejącej na szczęście ideologicznej dominacji, a w wyniku odwilży politycznej – przekierowania uwagi na dzieci. Na dzieciństwo oraz rodzinę i jej warunki mieszkaniowe choćby, co zrodziło powstawanie różnych konfiguracji sąsiedztwa: sąsiedzi z tego samego bloku, ale innej klatki, ci z tej samej ulicy, ale innego bloku, z tego samego osiedla, ale z innej ulicy. I nowa wspólnotowość wokół przestrzeni, która jednoczyła sąsiadów starszych i młodszych. „Rychło też apetyt takiej zachłannej pedagogiki zwrócił się w stronę podwórka” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 159).

Tradycje szeroko rozumianej pedagogiki podwórkowej sięgają roku 1928 i mają związek z działającym wówczas Towarzystwem Przyjaciół Dzieci Ulicy, które zainicjowało tworzenie ognisk wychowawczych dla dzieci egzystujących na ulicach z powodów rodzinnych. Organizacją i prowadzeniem ognisk zajmował się Kazimierz Lisiecki, którego przesłaniem w pracy było eliminowanie wszystkiego, co mogło kojarzyć się dziecku z instytucją. Dzieciom, które nie mogły wrócić do domu lub go po prostu nie miały, ogniska dawały możliwość przenocowania. Wszystkie mogły odwiedzać to miejsce w ciągu dnia, dostając posiłek oraz miejsce do nauki, pomoce naukowe, ale i rozrywkę czy sprzęt sportowy. Lisiecki dbał o rodzinną atmosferę i dostosował program ognisk do potrzeb, ale też możliwości dzieci, a wychowywał przez pracę: wdrażał do samorządności (Bielecka, 1999, s. 76–177).

Symptomy i okresy szczególnego zainteresowania formami pedagogiki podwórkowej można odnieść do drugiej połowy lat dwudziestych, okresu powojennego i lat sześćdziesiątych oraz siedemdziesiątych – swoistej klasyki podwórkowej przypadającej na czasy do transformacji ustrojowej i lat schyłku XX wieku. Wówczas to pojawił się konkurencyjny dla podwórka internet, nastąpiło zachwianie między rzeczywistością realną i wirtualną oraz tworzenie metaforycznych form podwórka i specyficznej dla nich nadbudowy wychowawczej oraz pedagogiki podwórkowej utożsamianej z pedagogiką ulicy i streetworkingiem.

Był początek lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Dzieciaki wybiegały na dwór, młode matki z wózkami przycupnięte na ławeczkach patrzyły, jak ich pociechy lepią

babki z piasku, starsze dzieci uganiały się za piłką lub okupowały trzepak, śmietnik, huśtawki, przepłotnie ustawiane przez dorosłych. Starsza młodzież po zapadnięciu zmroku zwykle popalała i wypijała owocowe wino. Pierwsze pełne emocji uściski i pocałunki – w zięjących chłodem i wilgocią piwnicach, klatkach schodowych na ostatnim piętrze, kiedy gasło światło. Nowe osiedla to intensywny rozwój rzeczywistości podwórkowej. Teren był co prawda większy niż w klasycznym podwórku studni, ale i beneficjentów przypadających na jeden metr kwadratowy było niepomiernie więcej. Grunt dla pedagogiki wydawał się podatny, a władze przyklaskiwały naukowemu zainteresowaniu. W myśl popularnych wówczas haseł, że młodzież z partią i że młodzież przyszością narodu...

Tubą informacyjną były łamy prasy czy głośniki radiowe – główne siły propagandy medialnej tamtych czasów. Wówczas przede wszystkim słuchano radia, bo telewizja dopiero wychodziła z wieku oseska i z racji dojrzewania niewiele jeszcze mogła. Prasa więc i radio tworzyły wspólny front propagandowego oddziaływania. Dziennikarze inspirowali i namawiali do organizowania się na podwórkach i tak animowali życie dzieci na podwórkowym placu oraz między sąsiadami, w ten sposób wspierając podążającą za znakami czasu pedagogikę. Działalność na podwórkach i wokół nich była pożyteczna i chwalebna, choć szyta na potrzeby pryncypialnych w swych zapatrywaniach polityków partyjnych. Mimo to była użyteczna.

Lata pięćdziesiąte, a potem sześćdziesiąte i siedemdziesiąte zdominował projekt pedagogiki podwórkowej Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, rozumianej jako „(...) działanie społeczno-wychowawcze i opiekuńcze związane z najmłodszymi mieszkańcami domów oraz osiedli” (Bielecka, 1999, s. 177). Propozycja trafiła na dobry grunt i cieszyła się dużym zainteresowaniem, wyzwalała spontaniczne reakcje i działania tak dzieci, jak i dorosłych; miała charakter środowiskowy i koncentrowała się na organizowaniu czasu wolnego jako rozszerzeniu oddziaływań domu rodzinnego. Założenia pedagogiki podwórkowej odnosiły się do pedagogiki społecznej, uznającej proces wychowawczy za „(...) skrzyżowanie wzajemnych oddziaływań jednostki na środowisko i środowiska na jednostkę” (Bielecka, 1999, s. 177). Celowano, by dzieci i młodzież przy udziale opiekunów społecznych i osób wywodzących się z tego samego bloku czy bloków przylegających do podwórka organizowali się w samorządy podwórkowe. Dzięki samorządnej i społecznej twórczości dzieci z podwórka tworzyła się płaszczyzna sprzyjająca budzeniu i uaktywnianiu wartości tkwiących w dzieciach.

U schyłku XX wieku pojawili się zwolennicy programu Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego pod nazwą „Wychowawca podwórkowy w systemie wychowania środowiskowego”, który pod wieloma względami można uznać za zbieżny z pedagogiką podwórkową i – zdaniem naukowców zajmujących się tą tematyką – będący jej egzemplifikacją (Bielecka, 1999). Program zakładał, że pedagog podwórkowy animuje prace z dziećmi i młodzieżą, organizując im czas wolny w formach sensownej

rozrywki i zabawy, a jednocześnie jest łącznikiem między młodzieżą a środowiskowym ogniskiem wychowawczym (Bielecka, 1999, s. 177). Zjawiskiem interesującym z punktu widzenia pedagogicznego stały się struktury powstających na podwórkach grup zorganizowanych w tak zwane paczki. Naturalna grupa rówieśnicza powstała z oddolnych inicjatyw i chęci do zabawy, ale i z inspiracji dorosłych – działacze samorządowi i harcerscy widzieli tak zjednoczoną młodzież jako obiekt swoich oddziaływań. „Grupy rówieśnicze miały sprzęgać działania dzieci z przyjmowanymi celami wychowawczymi i poddawać je systematycznej, choć dyskretniej kontroli dorosłych” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 160).

Zjawisko życia podwórkowego było spójne z koncepcją stworzonego na potrzeby tamtych czasów wychowania integralnego. Konceptualizując ramy teoretyczne i przesłania wychowawcze, szło ono śladem tendencji w pedagogice lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, które dążyły do rozszerzenia wachlarza oddziaływań, zwłaszcza instytucjonalnych, na dziecko, uważano bowiem, że sposobem na właściwe wychowywanie młodego pokolenia są działania skupione w dobrze zorganizowanych i właściwie funkcjonujących placówkach. Reformowano szkoły i starano się zachęcać do korzystania z oferty placówek pozaszkolnych; powstawały osiedlowe przedszkola, domy kultury, świetlice środowiskowe, modelarnie – by dzieci miały z domu jak najbliżej, by rodzice mogli zająć się pracą czy odpoczynkiem po pracy. Rychło jednak zamysł ten zweryfikowano, zawracając z przyjętej drogi, bo pedagogiczne tendencje nowoczesnej Europy i świata powątpiewały w instytucjonalizowanie wychowania. Szkoła nie była (i wciąż nie jest) najszcześniejszym miejscem dla dziecka; wskazywano na właściwsze: wolną przestrzeń publiczną. Toczyła się na niej „Swoista edukacja społeczna, która umacniając ludzką podmiotowość, wiązała młode pokolenia z miejscem zamieszkania, z szerszym środowiskiem, z narodem, krajem” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 161).

Był czas, że pedagogika podwórkowa, służąc najmłodszym, zabiegała o sensowne zorganizowanie ich dnia codziennego w części poświęconej zabawie i odpoczynkowi poza domem rodzinnym, ale i przed domem jako budynkiem. Działania podwórkowe ze względu na powierzchnie placów na nie przeznaczonych i ich lokalny charakter skupiały się wokół małych społeczności mieszkańców, do których nieformalnie należało podwórko.

Wychowywanie na podwórku było skutkiem poszukiwań różnych środowisk wymagających interwencji czy pomocy stałej, dlatego interesujących dla pedagogiki z punktu widzenia dobrze pojmowanego interesu wychowawczego. Sprzymierzeńcem pedagogicznych działań wychowawczych na podwórkach, do którego bardziej przystaje pojęcie *ruchu społecznego* niż *pedagogiki podwórkowej*, było Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, ale i włączające się w sprawy podwórkowe harcerstwo. To, co było kluczowe w aktywności społeczników na rzecz lokalnych społeczności, to przejaw ich troski o inspirujący wpływ na rzecz integrowania środowiska, ku wspólnym, najdrobniejszym

nawet działaniom. To niewątpliwy atut tego zjawiska. Był to ruch społecznikowski unikatowy ze względu na niebywały powojenny entuzjazm napędzający działania. Zjawisko to, jak się później okazało, w takiej formie i wydaniu z lat sześćdziesiątych już się nie powtórzyło. Współcześnie pedagogika działa jakby z dystansem i nie zwłaszcza podwórek gwoili zakusów naukowo-badawczych. Są one jedynie w polu zainteresowania pedagogów zajmujących się dzieciństwem, stanowiąc kontekst dla ich naukowych dociekań. Bez wątpienia wychowanie podwórkowe miało swój czas i w identycznej formie już nie wróci. Przynajmniej nie w klasycznej formie komitetów blokowych i samorządów podwórkowych, świetlic czy baz. Choć ten ostatni wątek wcale nie przebrzmiał i wraca w formie *outdoor education* czy jako element pedagogiki przygody, a także w kontekstach pedagogiki czasu wolnego.

Zwolennicy pedagogiki podwórkowej chcieli jedynie sensownie wypełnić dzieciom czas wolny, nauczyć ich tego, co pożyteczne w kontakcie z naturą, umożliwiając korzystanie z placów zabaw nazywanych często „ogródkami jordanowskimi”. Jak każda idea wdrażana bezrozumnie – i ta bywała wypaczana. Pedagogika podwórkowa wraz z wygasaniem jej przystosowalności do realiów rzeczywistości, w praktyce i teorii poniechana przez subdyscypliny pedagogiczne wiodła swój żywot na uboczu. Pedagogika przestała instytucjonalnie interesować się podwórkami, ale nie przebywającymi na nich dziećmi. Podwórko pozostało jako istotny fragment dzieciństwa i jako takie – z dzieckiem w piaskownicy – nie mogło nie obchodzić pedagogiki. Podwórko jest wszak synonimem szczęścia i zabawy, beztroskich, czasem urwisowatych zachowań, miejscem ważnym, bo z mozaiką relacji i reakcji oraz różnorodnych eksperymentów.

Pedagogika podwórkowa jako niczym nieustrukturyzowana efemeryda formalnie nie stworzyła twardych zapisów, prawideł czy ram teoretycznych, ale jako zjawisko wychowawcze zafunkcjonowała i wybrzmiała – z taką siłą, na jaką wówczas mogła liczyć. „Podwórko od tego czasu stało się dla pedagogów jedynie kontekstem. Terenem działania grupy rówieśniczej lub obszarem, na którym umiejscawiały się różne formy zorganizowanego czasu wolnego” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 160). Z perspektywy początku XXI wieku łączenie pedagogiki z działaniami wokół społeczności podwórkowej może budzić zdziwienie, a nawet bunt wobec nieuprawnionego wplatania do pedagogiki podwórka, tak trywialnego w swojej istocie miejsca – klepiska z wydeptaną trawą i dołami po kamieniach lub szczerzącymi się kawałkami cegły dziurawki i prętów zbrojeniowych. Jednak cel, jaki przyświecał Chmieleńskiej, twórczyni lobby podwórkowego w pedagogice, i jej starania na rzecz legitymizowania naukowego ujmowania podwórka i wprowadzenia go do pedagogiki były w tamtych uwarunkowaniach w pełni uzasadnione. Idea była może nieco politycznie nadęta, ale działania na rzecz dziecka wymagały silnego sygnału, by stały się zauważalne, stąd i poważna nazwa: *pedagogika podwórkowa*.

Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że pedagogika podwórkowa nie jest subdyscypliną pedagogiki społecznej. Takie jej określenie jest na wyrost i stanowi pewne naukowe nadużycie. Co innego samo podwórko jako zjawisko oraz to wszystko, co ma z nim związek i tworzy się w wyniku różnych synergii i przecinania się relacji oraz znaczeń. W tym kontekście podwórko jako plac przed domem z dziećmi oraz dorosłymi, a także z działaniami społeczników jak najbardziej jest terenem zainteresowań pedagogiki społecznej. Próby definiowania należy więc rozumieć jako działania intencjonalne i dążące do stworzenia minimalnego choć aparatu pojęciowego niezbędnego przy posługiwaniu się wiedzą etnopedagogiczną z zakresu obserwacji zjawisk. To także chęć silniejszego wyartykułowania znaczenia podwórka jako takiego wraz z jego modyfikacjami i metaforami, które kształtują je jako nowe podwórka współczesnego dzieciństwa, a służą dzieciom i młodzieży w ulepszaniu ich poziomu życia.

Idea to pogląd, wyobrażenie, pomysł, pojęcie ukierunkowujące dane działanie, natomiast idea wychowawcza to koncepcja czy rozwiązanie, które wyznaczają kierunek refleksji i działalności edukacyjnej (Winiarski, 1999, s. 102–103). Jeśli przymierzyć do takiego definiowania pedagogikę podwórkową, to nazywanie jej *ideał wychowania podwórkowego*, nie nadużywając tego, co w pedagogice fundamentalne, wydaje się chyba najbliższe zamysłowi twórców tego ruchu społecznego.

Podwórkowy animator i wychowawca

Osiedle spełnia funkcję nie tylko mieszkaniową, ale i ekonomiczną, integracyjną oraz wychowawczą; różnicuje je atmosfera społeczna. Osiedla to miejsca, do których się wraca. Czy to po pracy, czy po szkole. Na osiedlu albo w jego pobliżu mieszkańcy szukają pracy, tam wysyłają dzieci do przedszkola czy szkoły, korzystają ze sklepów, restauracji, barów czy punktów usługowych. Tworzą się zróżnicowane więzi sąsiedzkie, ale i więzi z osiedlem jako takim. Jakość wychowawczą determinuje skład mieszkańców – czy są oni z tego samego miasta, czy może napływowi – choćby ze wsi, ich wyuczone zawody, poziom wykształcenia czy wykonywana praca. Istotna jest jakość zarządzania osiedlem, zależna głównie od formy organizacyjnej (na przykład wspólnota mieszkaniowa), a także rodzaj urządzeń do zabawy czy rekreacji, placówek kulturalnych i sportowych. Są to czynniki stanowiące o potencjale wychowawczym osiedla, które będzie przyjazne, jeśli wszystkie funkcje wychowawcze będą realizowane właściwie i z rozmachem. Będzie środowiskiem antywychowawczym, jeśli zabraknie społecznej atmosfery wychowawczej wokół trzech czynników: pochodzenia mieszkańców, ich inteligencji oraz wykształcenia (Misiak, 1999, s. 165–166).

Wartością prymarną w animacji jest aktywizacja, której charakter nie jest wyznaczony a priori, lecz powinien być określany przez animowanych. Ten szczegół

konstytuuje animację jako kategorię socjalizacyjną i kulturową oraz wyróżnia spośród innych typów praktyk środowiskowych, w przypadku których ich rodzaj jest wiadomy przed przystąpieniem do ich realizacji. Animację znamionuje świadoma improwizacja, animacja sama w sobie nie jest bowiem twórcza, choć wyzwala twórcze działania – czy to w sferze integracyjnej, czy sportowej (Nycz, 1999, s. 15–16). Choć geneza zawodu animatora sięga okresu przekształceń społeczeństwa przemysłowego i postprzemysłowego, to jednak najbardziej podatny grunt animacja zyskała w społeczeństwach współczesnych, które znamionuje między innymi anonimowość, zagubienie, wyalienowanie. I choć animacja nie jest działalnością stricte usługową, a tym bardziej komercyjną, pobudzanie, zachęta, dodawanie sił do działania potrzebującym – grupom czy osobom indywidualnym – zyskuje na znaczeniu. Największe ma w społeczeństwach demokratycznych, gdzie spontaniczność w tworzeniu się grup obywatelskich jest markerem demokracji. Purytańskie podejście do reguł animacji i pryncypialnej zasady pobudzania jako naczelnego zadania w zawodzie animatora nie zachęca, by animację łączyć z pedagogiką i podwórką. Nie byłoby jednak wcale nadużyciem nazywanie animacyjnymi zorganizowanych, ale stymulowanych zajęć wychowawcy podwórkowego, bo w jego działaniach jest miejsce również i na zachęcanie do samodzielnego decydowania, projektowania i realizacji działań – kiedy dzieci tego oczekują i chcą współpracować. Takie działania nie tylko wpisują się w definicję animacji, ale i obejmują partycypację, która stanowi kurs na socjalizację do obywatelskości. Animatora można postrzegać jako organizatora, lidera, instruktora czy doradcę (Nycz, 1999, s. 16). Animatorem jest więc też wychowawca podwórkowy, który wszak nie dyryguje wychowankiem czy grupą, ale umiejętnie pobudza ich własną aktywność. Można odwrócić sytuację i powiedzieć, że wychowawca podwórkowy winien mieć również „coś” z animatora. To „coś” to specyfika jego działania – pobudzanie do aktywności, jej wspieranie, ale przy inicjatywie wychodzącej od grupy. „Przekształcanie środowiska społecznego siłami samego środowiska w imię ideału” Heleny Radlińskiej i jej zasady pracy socjalnej i kulturalnej są bliskie animacji, podobnie jak organizowanie społeczności lokalnej Aleksandra Kamińskiego. I choć animacja nie ma z założenia wzorów postępowania, to jednak tworzy je – w trakcie działania.

Działania wychowawców podwórkowych, animatorów nie są pracą socjalną sensu stricto, bo nie jest to celowa i zorganizowana pomoc społeczeństwa swoim niewydolnym ekonomicznie, społecznie lub fizycznie członkom (Szmagałski, 1999, s. 202–203). Choć funkcja pracy społecznej zależy między innymi od wpływu sił politycznych, to pedagogika podwórkowa okresu międzywojnia czy od początku lat sześćdziesiątych minionego stulecia skonstruowana i lansowana przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci miała znamiona pracy socjalnej, bo była to praca społeczna pojmowana w myśl fundamentalnych przesłań Radlińskiej (Theiss, 1997).

„Gdy niesie się pomoc, trzeba pamiętać, by nie uzależnić od niej wspomaganego” – pisze Józef Górniewicz (1999, s. 349). Do tego potrzebna jest między innymi wyobraźnia społeczna – umiejętność ważna choćby z pragmatycznego punktu widzenia, „(...) bo wyobraźnia jednostki karmi się efektami działania wyobraźni innych” (Górniewicz, 1999, s. 349). Umiejętnie i z finezją niesiona pomoc, ale i umiejętność określania granic swojej interwencji, czyli posługiwanie się wyobraźnią społeczną, wydaje się spójne z taktem pedagogicznym czy umiarem pedagoga. To pierwsze znaczy wszak tyle co umiejętność zachowania się wychowawcy wobec wychowanków w sposób opanowany, świadczący zarazem o stawianiu im wysokich wymagań przy równoczesnym okazywaniu maksimum szacunku. Takie zachowanie wzmacnia autorytet i zwiększa możliwość oddziaływania na wychowanków (Okoń, 2007, s. 415). Umiar pedagoga zaś jest to rozumna powściągliwość wobec ekstremalnych czasem form aktywności fizycznej człowieka z maksymalną troską o jego harmonijny i zdrowy rozwój. Tak określany umiar to parafraza definicji umiaru pedagoga, którą skonstruowałem w stosunku do pedagoga wychowania fizycznego i sportu w tekście *Trawersowanie Heraklesa. Eskapistyczne wizje aktywności fizycznej a umiar pedagoga* (Siwicki, 2017b, s. 54). Obok wyobraźni społecznej czy taktu uważam umiar za istotny również dla wychowawcy podwórkowego.

(Z)rozumienie pedagogiki podwórkowej

Według Elżbiety Bieleckiej (1999) termin *pedagogika podwórkowa* dotyczy praktyki wychowawczej o charakterze spontanicznym prowadzonej w naturalnym środowisku dziecka – domu rodzinnym, podwórku i w grupie rówieśniczej. „Ideą pedagogiki podwórkowej jest działalność proaktywna, profilaktyczna, opiekuńcza, a nawet resocjalizacyjna nakierowana na dzieci – z zaburzoną socjalizacją, zaniedbane wychowawczo, zagrożone sieroctwem i niedostosowaniem społecznym” (Bielecka, 1999, s. 176). Tak szerokie rozumienie pedagogiki podwórkowej znacznie wykracza poza lapidarne pojęcie socjalizacji, wkracza bowiem w obszary socjalizacji powtórnej (resocjalizacja). Socjalizacja jest spontanicznym wrastaniem w grupy społeczne, między innymi grupy podwórkowe, z ukierunkowanym działaniem w celu uzyskania efektu uspołecznienia, a wychowanie zawiera się w szerszym jej rozumieniu, ale nie jest z socjalizacją tożsame. Wkraczanie z wychowaniem w zakres działań socjalizacyjnych byłoby celowo zorganizowanym kształtowaniem osobowości dziecka wedle przyjętego ideału wychowawczego (Nikitorowicz, 1999, s. 271). Jeśli utożsamiać socjalizację z procesami enkulturacji i wychowania, należy wyodrębnić proces socjalizacyjno-wychowawczy z: (a) podmiotem socjalizacji, (b) jej istotą, (c) charakterem, (d) etapami oraz (e) czasem trwania. Socjalizacja trwa całe życie i odbywa się w grupie rodzinno-familijnej,

instytucjonalnej, kulturowej, dokonuje się przez media oraz w globalnej rzeczywistości. Istotne dla socjalizacji w okresie dzieciństwa, na podwórku i poza rodziną, są interakcje w grupach naturalnych, rówieśniczych. To czas i miejsce, by uczyć się przystosowania do społecznych oczekiwań, okres wyboru postaw i zachowań z zastanego wzorca kulturowego. To wreszcie poznawanie i uczenie się poprzez liczne sytuacje z napotykanymi: (a) zwycięstwem bądź porażką, (b) nagrodą lub karą. Kiedy zapadną one w pamięć, zostaną głęboko zinternalizowane, będą asumptem do stosowania wewnętrznych nagród (Nikitorowicz, 1999, s. 271).

Dzieci, które sprawiają trudności, nie można uznawać za nieprzystosowane społecznie; inaczej, jeśli dziecko nie chce przestrzegać zasad postępowania czy norm obowiązujących wśród ogółu rówieśników. Klasyfikując typy niedostosowania społecznego, Andrzej Jaczewski wyróżnia agresywne jego formy z przewagą aktywności, pobudzenia i wyraźnymi objawami agresji oraz formy „wyłączeniowe”, takie jak bierność, izolacja, niechęć do przebywania w grupie. Z badań wynika, że ich przyczyną mogą być cechy psychofizyczne, ale i w pewnym stopniu pochodzenie społeczne (Rejzner, 1999, s. 156–157). W przypadku występowania zaburzeń w socjalizacji – w zależności od zasad postępowania, oczekiwań i potrzeb dziecka oraz w kontekście ukierunkowania na przekazywane treści czy wzory osobowe, podejmowane działania będą dawać efekty pożądane, ale należy zakładać także wpływ negatywny. Wówczas należy mówić o zaburzonej socjalizacji, w związku z którą podejmowane są zwykle działania resocjalizacyjne (Nikitorowicz, 1999, s. 271–272).

Reasumując: socjalizacja to proces zmian, rozwój człowieka w ciągu życia „(...) będący rezultatem wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi, uczenia się kultury grup, ról własnych w tych grupach, zdobywanie dojrzałości i kompetencji społecznych, stawania się podmiotem zdolnym do społecznego funkcjonowania” (Nikitorowicz, 1999, s. 271).

Rozumienie pedagogiki podwórkowej w szerokim spektrum i nieodnoszenie jej wyłącznie do działań wychowawczych na rzecz dzieci na podwórkach zawiera się choćby w tłumaczeniach niemieckich terminów *Padagogik für Strassenkinder* jako „pedagogika dzieci ulicy” czy *Soziale Padagogische Arbeit mit Strassenkindern* jako „społeczna praca edukacyjna z dziećmi ulicy” albo angielskiego *children supportive community education* jako „dzieci wspomagane edukacją społeczną”.

Przyjmując więc określenie pedagogiki podwórkowej jako ideę pedagogiczną, zwalnam się niejako z obowiązku ponownego odnoszenia się do sedna tego zjawiska i jego rozumienia zgodnego z rozumowaniem wcześniej przytoczonym. I dlatego posługuję się terminami *pedagogika podwórkowa* oraz *wychowawca podwórkowy* z pełną świadomością, iż nie jest to zabieg zmierzający ku usankcjonowaniu obu pojęć w pedagogice. Określenia te rozumiem jako odmienne od pedagogiki ulicy i streetworkingu, które są wątkami pobocznymi moich rozważań, wobec czego ograniczam się do

wskazania ich rozumienia i sposobu rozróżniania. Pedagogikę ulicy Bielecka (2014, s. 221) uznaje za ideę adresowaną do grupy dzieci i młodzieży, która nie chce korzystać z placówek wsparcia dziennego bądź ma duże trudności z dostosowaniem się do zasad panujących w tych miejscach.

Co do streetworkingu i osób pracujących na rzecz młodzieży i młodzieży dorosłej na ulicy, określanych też jako outreach workerzy, animatorzy środowiskowi czy edukatorzy ulicy, przyjmuję za Bielecką określenie *pedagodzy ulicy*, których odbiorcami są młodzi ludzie pozbawieni opieki ze strony dorosłych, osoby uzależnione od substancji psychoaktywnych, świadczące usługi seksualne oraz osoby bezdomne. Obszar ich pracy – odróżniający specyfikę działania pedagoga ulicy od wychowawcy podwórkowego – to miejsca szczególne; to również podwórko, ale głównie ulica, brama, klatka schodowa, piwnica, strych, pustostan, park, dworzec kolejowy, kafejka internetowa czy hałdy węgla (Bielecka, 2014, s. 221).

Określenia pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy, streetworking używane są zamiennie – i to nie tylko przez praktyków, lecz także w literaturze przedmiotu. Próbę uporządkowania kluczowych pojęć związanych z pracą środowiskową na rzecz dzieci i młodzieży przebywającej w przestrzeni miejskiej podejmuje Bielecka (2014), która dostrzega trudność w określaniu samego wychowawcy środowiskowego, który raz jest wychowawcą podwórkowym, raz wychowawcą ulicy albo jeszcze streetworkerem. A każdego z osobna różnicują cele i zadania, przygotowanie merytoryczne, kompetencje i metodyka pracy, wreszcie miejsce pracy oraz adresaci jego działań.

Autorka podejmuje się doprecyzowania pedagogiki podwórkowej. Przywołuje też kwestię profilaktyki, która ma szczególne znaczenie w kontekście idei pedagogiki podwórkowej skierowanej do dzieci i młodzieży, realizowanej przez wychowawców podwórkowych w ramach profilaktyki uniwersalnej. Jak zauważa Bielecka, zawód pedagoga podwórkowego, pedagoga ulicy czy streetworkera formalnie nie istnieje. Jedyna wykładnia tych kwestii znajduje się w Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, w której ustawodawca dopuszcza w art. 24 prowadzenie placówki wsparcia dziennego, również pracy podwórkowej, które ma realizować wychowawca działań animacyjnych i socjoterapeutycznych. Trudno z tak niejasno i niejednoznacznie sformułowanego zapisu wyinterpretować, że to ustawowe określenie wychowawcy uprawnia do używania określenia pedagog podwórkowy (Bielecka, 2014, s. 219–232).

Jak dowodzi praktyka, spośród tych, na których natrafia wychowawca podwórka czy ulicy pracujący w środowisku, niełatwo wybrać tych, na których chce skupić uwagę i aktywność wychowawczą. Nierzadko tego typu kłopot ma streetworker, który z założenia kieruje swoje działania do dzieci i młodzieży pochodzących ze środowisk zagrożonych. Tymczasem sama osoba streetworkera i jego animatorskie działania wzbudzają również zainteresowanie dzieci z rodzin funkcyjnych, które jeśli tylko

„uwolnią się” od rodziców, trafiają do piwnic i innych miejsc tajemnych, gdzie zwykli bywać i egzystować ich rówieśnicy z zaniedbanych domów. To przenikanie jest zjawiskiem wymagającym pedagogicznej uwagi i troski, co zauważa Bielecka (2014).

Jaka jest różnica między pedagogiką podwórkową, pedagogiką ulicy i streetworkingiem? Do kogo są adresowane poszczególne działania, jakie są ich założenia i czym charakteryzuje się osoba wychowawcy?

Podwórko, ulica, streetworking

W przewodniku metodologicznym *Dziecko na ulicy* (Cueff, 2006) proponowany jest dialektyczny stosunek do percepcji dziecka: z jednej strony postrzeganie go jako osobę posiadającą określone umiejętności, a z drugiej – otwartość na to, czego jeszcze nie zna i nie umie. Pedagog jako pośrednik wskaże drogę (metodologie działania) poprzez stworzenie warunków do odkrywania „(...) odmiennych niż wzorzec ulicy wzorców społecznych i nadanie im pozytywnego społecznego wymiaru” (Cueff, 2006, s. 67). Ale też poprzez proponowanie różnych form aktywności, podczas realizacji których będzie okazja do rozmów o sprawach dziecka, do dyskusji o życiu i nowych doświadczeniach (Cueff, 2006, s. 67). I tu pojawia się streetworker, pedagog ulicy, animator uliczny czy podwórkowy, pedagog podwórkowy. Mniejsza o nazwę, liczy się przesłanie. A zatem **przyjmijmy, że streetwork to praca na ulicy. Istnieją jednak różne do tego podejścia i określenia.** Bielecka (2010, s. 16) pisze o streetworkingu społecznym, pracy środowiskowej, działaniach ulicznych, animacji ulicznej, edukacji ulicznej. Różnorodność nazewnictwa należy wiązać i odnosić do kraju i specyfiki regionalnej i lokalnej. W Polsce akcentuje się aspekt edukacyjny, zatem kształcenie, wychowanie i opiekę. Warto przyrzeć się analizie pojęcia, którą prezentuje Maciej Bernasiewicz (2012, s. 377), skupiając się na dwóch formułach streetworkingu: (a) ulicznej pracy socjalnej, polegającej na doraźnej i ograniczonej w czasie pomocy o charakterze poradnictwa i przekazu niezbędnych informacji; (b) długoterminowej pracy z zamkniętą grupą (maksymalnie 15 osób), którą można nazwać wychowawczą czy edukacyjną, w środowisku ulicy. Obie sytuacje dotyczą streetworkera, a nie pedagoga ulicy. Inne stanowisko prezentuje Jolanta Sokołowska (2014), pisząc o ulicy ujmowanej jako przestrzeń życia dzieci, ale i pracy socjalnej. Autorka proponuje różnicować streetworking i pedagogikę ulicy, nie używać tych określeń zamiennie, a przynajmniej znać zakres działań streetworkera i pedagoga ulicy.

Pedagog ulicy tylko na pewnych etapach swojej pracy jest streetworkerem. Wtedy, gdy musi chodzić i wynajdywać dzieci na ulicy, organizować dla nich konkretną pomoc i wsparcie środowiska lokalnego, jego praca ma bardziej charakter pracy

socjalnej. Udziela wsparcia dziecku, ale też organizuje wsparcie dla dziecka, wykorzystując w tym celu takie instytucje działające w środowisku lokalnym jak: służby zdrowia, szkoła. Wie, kto może pomóc dziecku, z jakimi inicjatywami może próbować współpracować w dalszych etapach, kiedy streetworker zaczyna być w domach swoich podopiecznych, zabierać je poza dzielnicę, jego praca nabiera charakteru wychowawczego. Jest nie tylko łącznikiem pomiędzy dzieckiem a instytucjami, wypełnieniem luki w systemie opieki, ale także staje się pedagogiem ulicy (Sokołowska, 2014, s. 121).

Bernasiewicz, Bielecka czy Sokołowska podejmują teoretyczne jedynie rozważania naukowe nieoparte badaniami i analizą zjawiska. Dlatego ważne jest w tej kwestii także stanowisko praktyków. Co istotne, dla nich owe różnicowanie nie ma większego znaczenia, bo zamiennie używają obu określeń. Potwierdza to stanowisko Tomasza Szczepańskiego¹, pioniera działań na rzecz dzieci na ulicy i formy streetworkingu według koncepcji francuskiej². Potwierdza to deklaracja na stronie internetowej Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej Praga-Północ:

Jesteśmy streetworkerami – pedagogami ulicy. Docieramy do dzieci spędzających większość czasu wolnego „na ulicy”. Są to dzieci zaniedbane wychowawczo, często pozostawione samym sobie i przez to silniej narażone na różne zagrożenia czyhające na nich na ulicach i podwórkach (GPAS Praga b.d.)³.

Streetworkerzy z czasem stają się dość bliskimi osobami dla dzieci, którym te mogą zwierzyć się ze swoich problemów i liczyć na wsparcie. Zaufanie to otwiera drogę do kolejnego aspektu pracy pedagogów ulicy, bo pozwala im działać w sferach kryzysów oraz różnych deficytów dzieci i ich rodzin. Pedagodzy ulicy kontaktują się i podejmują

¹ Tomasz Szczepański – koordynator działań w ramach streetworkingu – pedagogiki ulicy, prezes Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej Praga-Północ.

² Tematyka ta była inspiracją do pracy magisterskiej, którą Szczepański napisał w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autor przedstawił unikatową typologię dzieci na ulicy, która była wynikiem jego wieloletniej pracy i doświadczeń, a także profesjonalnej znajomości tematyki dzieci na ulicy. (zob. też Cueff, 2006, s. 29–32). To przekaz merytoryczny i prawdziwy w odróżnieniu od licznych głoszonych i powielanych wciąż w Polsce idei, gdzie „(...) raczej upamiętnia się niż realizuje filozoficzne idee Janusza Korczaka” (Cueff, 2006, s. 150).

³ Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej Praga-Północ (GPAS) działa na warszawskiej Pradze-Północ, a od kilku lat również na Woli. To jedna z pierwszych grup w Polsce pracująca metodą streetworkingu, adresująca działania do dzieci wychowujących się na ulicy. Zostali zainspirowani i początkowo wspierani byli przez francuskich pedagogów ulicy (<http://www.gpas.infini.fr>). Byli inicjatorami powstania Ogólnopolskiej Sieci Organizacji Streetworkerskich – OSOS. Nawiązali współpracę z międzynarodową siecią streetworkerską Dynamo International (<http://www.travailderue.org>) skupiającą platformy streetworkerskie z 50 państw z czterech kontynentów (GPAS Praga, b.d.).

współpracę ze szkołami, kuratorami sądowymi, pedagogami, psychologami i innymi osobami, instytucjami i organizacjami mającymi wpływ na losy dzieci lub świadczącymi specjalistyczną pomoc dziecku i rodzinie. W ramach pracy z grupą streetworkerzy realizują też z dziećmi ich autorskie przedsięwzięcia twórcze, czyli projekty, które stanowią element wzmacniania poczucia własnej wartości, zadowolenia i poczucia sukcesu, rozwoju kreatywności, wyobraźni oraz nauki różnych nowych umiejętności związanych z techniką wykonania podjętego wyzwania. Projekty dziecięce realizowane są zazwyczaj po dłuższym czasie znajomości streetworkera z grupą dzieci, nawet po roku lub dwóch latach wspólnych zajęć, gdy grupa wzajemnie się już zintegruje, „dotrze” i przejdzie przez wiele niełatwych i wymagających momentów, kryzysów, wzlotów i upadków. „Codzienna praca pedagoga ulicznego ma związek z czterema przestrzeniami edukacyjnymi dziecka, tj. ulicą, na której dziecko jest; szkołą, w której dziecko przebywa; instytucjami, od których dzieci się oddalają” (Szczepański, 2005, s. 109). „Chodzi więc o to, by pobudzić, zachęcić dziecko do konstruktywnego działania umożliwiającego jego zmianę (...) zainspirowanie jakimś pomysłem, zajęciem ale także czuwaniem pedagoga i pomoc dziecku w realizacji tego pomysłu, gdy napotka ono na problemy” (Szczepański, 2005, s. 108).

Specjaliści ze świetlic, ognisk, poradni czy klubów zrozumieli, że młodzież omija te miejsca – i nie szuka u nich pomocy, bo nie potrafi jej w ogóle szukać. Zrozumieli, że trzeba wyjść do dzieci, by je różnymi działaniami zjednać, zachęcić i tak doprowadzić do swoich placówek. Stąd animacja staje się podstawową formą pracy pedagoga na ulicy, których nazywa się też animatorami (Szczepański, 2005, s. 108)⁴. Na stronie internetowej GPAS użyto też określenia pedagogika podwórkowa, bo tak animatorzy podwórkowi czy ulicy, streetworkerzy i pedagodzy ulicy nazywają swoje działania. Ich zatem zdaniem pedagogika podwórkowa: (a) jest formą działań środowiskowych o charakterze profilaktycznym, realizowaną zazwyczaj przez parę animatorów – wychowawców podwórkowych tam, gdzie gromadzą się dzieci; animują oni ich czas wolny szczególnie poprzez aktywność sportową oraz przeróżne gry i zabawy podwórkowe, z użyciem różnych przydatnych gadżetów, np. chust animacyjnych; (b) ma charakter sezonowy i realizowana jest zwłaszcza podczas wakacji szkolnych; animatorzy bawią się z dziećmi, które po prostu spędzają czas na dworze i mają chęć przyłączenia się do proponowanych zabaw; (c) powinna być realizowana na osiedlach, gdzie występują problemy społeczne, gdzie sporo dzieci nie wyjeżdża na wypoczynek letni i dużo czasu spędza na podwórkach, co bez wsparcia osób dorosłych może sprzyjać

⁴ *Streetworking. Teoria i praktyka* pod redakcją Bieleckiej to numer specjalny (nr 4) „Pedagogiki Społecznej” z roku 2005 – mylący może być brak tytułu czasopisma na okładce. Tam też znalazł się artykuł Szczepańskiego *Przestrzenie działania pedagoga ulicznego* (s. 106–112) czy Agnieszki Walendzik *Streetwork jako forma pracy socjalnej* (s. 35–44).

ich demoralizacji; (d) ma za zadanie ograniczać podejmowanie przez dzieci zachowań ryzykownych; dając dzieciom możliwość spędzania czasu w sposób atrakcyjny, zorganizowany przez życzliwych i pełnych energii dorosłych, którzy wspólnie z nimi mogą też podejmować różne rodzaje działań lokalnych, np. założenie wspólnego podwórkowego ogródka, organizacje pikników, zawodów sportowych, warsztatów itp.

Zabraniając dzieciom używania ich normalnego języka, odbiera się im dostęp do myśli. Tymczasem myślenie jest myśleniem o własnym życiu i tworzeniem naszej własnej jego wizji (...) Rola pedagoga ulicy będzie zatem polegała na tworzeniu warunków sprzyjających wyrażaniu myśli (...) Ważne jest, aby nadać słowom dzieci określony status: status słów, które zostaną wysłuchane, ale przede wszystkim usłyszane i zrozumiane, słów, z którymi się zgodzimy, lub z którymi będziemy polemizować, słów, którymi dziecko będzie dzielić się z otoczeniem (Cueff, 2006, s. 151).

Realizowanie takiej strategii to wynik doświadczania teorii społecznego rozwoju dziecka Lwa Wygotskiego, w ramach której rozwój dziecka to wynik zdobywanych umiejętności, ale i przyswajanie nowych kompetencji w procesie społecznym, realizującym się w jego najbliższym otoczeniu. I w tym streetworkerzy widzą swoje pedagogiczne posłannictwo – są obok dziecka w stosownych momentach jego rozwoju, by wypełniać przestrzeń „nieobecnych dorosłych” – nieobecnych w strefie ich najbliższego rozwoju⁵.

(...) w kontakcie z ulicą dziecko wykształca umiejętność przetrwania i określone – niekiedy w pełni świadome zachowania (etnometody); jednocześnie owa umiejętność nie pozwala mu odejść od „natychmiastowości” niezbędnej do przetrwania (...) Pedagog ulicy powinien – uwzględniając „natychmiastowość” postrzeganą jako umiejętność, nie zaś zachowanie patologiczne – stworzyć warunki dla wykształcenia u dziecka zdolności do myślenia pojęciowego uwolnionego od aspektu doraźnej chwili i natychmiastowości” (Cueff, 2006, s. 67).

„Streetworkerzy pracują tam, gdzie mogą spotkać swoich potencjalnych odbiorców. Miejscem ich pracy są najczęściej: ulice, place, dworce kolejowe, podwórka, parki, salony gier, puby, bary, dyskoteki, kluby młodzieżowe, duże plenerowe imprezy młodzieżowe” (Walenzik, 2005, s. 37). Walenzik (2005, s. 35) odwołuje się do budowy

⁵ „SNR – strefa najbliższego rozwoju – to rozstęp pomiędzy tym, co dziecko jest w stanie osiągnąć bez pomocy, a tym, co może osiągnąć przy pomocy osoby posiadającej większą wiedzę (...) Poprzez wykorzystanie posiadanej przez dziecko wiedzy można w ten sposób prowadzić je ku dalszym osiągnięciom” (Schaffer, 2005, s. 226).

słowotwórczej wyrazu i wyjaśnia, że *streetwork* – w połączeniu z używanym często obok słowem *outreach* (*out* – ‘na zewnątrz’, *reach* – ‘docierać’) – to

(...) praca uliczna (socjalna praca uliczna, metoda dotarcia z zewnątrz) to metoda pracy socjalnej polegająca na tym, że działania socjalne realizowane są poza miejscem funkcjonowania tradycyjnych instytucji pomocowych. Pracownik uliczny (*streetworker*) dociera do swoich podopiecznych w miejscach, w których przebywają najczęściej.

Współcześnie działający pedagodzy ulicy, tak jak Korczak, odchodzą od normatywnie zorientowanej pedagogiki. „(...) pedagog stara się zastosować zabiegi korygujące i kompensujące (czyli wyrównujące braki środowiskowe), najczęściej resocjalizujące” (Michel, 2012, s. 127). Osoby pracujące dzisiaj z dziećmi na ulicy nie zmierzają do odłączenia dziecka od środowiska, przeciwnie – chcą na to środowisko oddziaływać. Z definicji *streetworkerzy* nie dążą do zamknięcia się w formie zinstytucjonalizowanej (Michel, 2012, s. 127–139).

Anita Gulczyńska w książce „*Chłopaki z dzielnicy*” (2013) zaprezentowała badania z perspektywy (własnego) podwórka w jednym z łódzkich osiedli. Jako sąsiadka (ale i badaczka) przyglądała się z własnego okna codzienności młodszych mieszkańców, obserwowała ich, przechodząc obok pobliskiej bramy czy przejściówek⁶. Autentyczność tej zapisanej wiedzy etnograficznej pokazuje już pierwszy akapit książki: rozmowie autorki przysłuchiwał się nastoletni chłopiec, którego widywała w sąsiedztwie, zwłaszcza w bramie położonej na wprost okien jej mieszkania. „D: ...O ja! ...ale Pani zapier...la po tym angielsku – wyraził zachwyt nad moją angielszczyzną. AG: Jak chcesz tak zapier...lać, to wpadnij do mnie, to się nauczysz – odpowiedziałam” (Gulczyńska, 2013, s. 9). Były też inne obrazki z podwórkowej codzienności:

(...) kroczący chwiejnym krokiem sąsiad, ubliżająca sobie w drodze do domu para małżeńska, pijany sąsiad dyskutujący z żoną czy partnerką stojącą w oknie na temat warunków wpuszczenia go do domu, czy bójka sąsiedzka, nie wydają się być obrazami zaburzającymi monotonię (Gulczyńska, 2013, s. 48).

Autorka wprowadza kategorię sąsiedztwa i odnosi ją do podwórek (sąsiedzkich), które „(...) swoim kształtem przypominają albo zaciemnione, betonowe korytarze przecinane bramami wewnętrznymi albo mniejsze bądź większe powierzchnie, oparte

⁶ Przejściówkami autorka nazywa: „(...) wewnętrzne szlaki komunikacyjne w sąsiedztwie, którymi można poruszać się pomiędzy głównymi ulicami, bez kontaktu z otoczeniem na zewnątrz sąsiedztwa” (Gulczyńska, 2013, s. 47).

na konturze bliższym kwadratowi, w dużej części zaanektowane ma miejsca parkingowe” (Gulczyńska, 2013, s. 45). Podwórka te to obszar kamienic tworzących układ architektoniczny wraz z ulicami i z wychodzącymi na ulice bramami, które są „(...) obszarem granicznym pomiędzy ulicami a podwórkami, miejscami trudno dostępnymi osobom z zewnątrz” (Gulczyńska, 2013, s. 45).

Wysokość budynków i mała powierzchnia podwórek sprzyjają rezonansowi – co nie sprzyja z kolei ciszy, zwłaszcza przy głośnych zabawach dzieci. Przywołane podwórka z łódzkiej dzielnicy nie mają placów zabaw, trafia się zniszczona czasem piaskownica, samotne drzewo, ławka czy trzepak. „(...) miejsca spotkań najmłodszych mieszkańców, których ciekawość i pragnienie bardziej niezależnych zabaw z rówieśnikami z czasem oddala ich od piaskownic, jak i od uwagi opiekunów” (Gulczyńska, 2013, s. 46). Hałas, przekleństwa używane przez dzieci napotykać brak akceptacji sąsiedzkiej (zwłaszcza dorosłych). Pojawiają się rozmaite przejawy perswazji: „Imponująca postura sąsiada nieparlamentarnie wyrażającego niezgodę na hałas, zastraszanie rodziców konsekwencjami finansowymi, reakcja administracji lokalnej wprowadzającej zakazy dostępu” (Gulczyńska, 2013, s. 79). Tego typu ingerencje powodują, że dzieci tracą chęć do działania (no bo po co namalowali kontury bramki na drzwiach garażu i powiesili kosz własnej konstrukcji?). Wycofują się w miejsca, z których ich nie przegonią, gdzie ich nie skarżą, w okolice bramy, która „(...) jest nie wyborem, ale koniecznością” (Gulczyńska, 2013, s. 79). To przejawy sprzeczności oczekiwań w stosunku do sposobów użytkowania wspólnej przestrzeni podwórka. A przebywające na podwórku dzieci chcą mieć i szukają swoich miejsc na wyłączne posiadanie. „Bramy to najbardziej wysunięte na zewnątrz przyczółki sąsiedztwa” (Gulczyńska, 2013, s. 61).

Autorka pisze o przestrzeni podwórka i rozgrywającej się na nim codzienności pozarodzinnej i pozaszkolnej najmłodszych – dzieci w wieku przedszkolnym – to te pod opieką kogoś z rodziców, ale i starszych dzieci, już samodzielnych. Podwórka, którego nikt administracyjnie nie dzieli, nie różnicuje powierzchni pomiędzy użytkownikami w różnym wieku – podział jednak istnieje i ma charakter nieformalny, umowny, zwyczajowy (Gulczyńska, 2013, s. 53).

Podwórkowa przestrzeń, w której bawią się dzieci, jest ograniczona nie tylko administracyjnie, ale też symbolicznie. Podwórka są domeną dzieci, bo bramy to już miejsca zaanektowane przez młodzież, a ta graniczność to nie tylko kategoria architektoniczna, ale i społeczna. Partycypacja podwórkowa dzieci przebiega według Gulczyńskiej w dwóch etapach – wspólnych zabaw pod opieką (kogoś z rodziców, babci, ciotki...) oraz działań w grupie podwórkowej już za pozwoleniem i przy aprobacie rodzica czy opiekuna ufnego w bezpieczeństwo dziecka przebywającego w przestrzeni zamkniętej. Grupa składa się z dzieci zbliżonych wiekowo, głównie chłopców, których wcześniej łączyła piaskownica i zamieszkiwanie po sąsiedzku, wokół tego samego podwórka. Autorka wyróżnia dwa etapy działania w grupie – grasowanie

oraz poszukiwanie miejsc na własność. Przy grasowaniu wskazuje na zabawę pełną eksperymentowania w nawiązywaniu relacji i nauki z następujących i wywołanych reakcji, na manifestowaną aktywność poznawczą – materialną (niszczenie tynku przez obijanie piłką ścian), ale i społeczną (negocjowanie z sąsiadami, poznawanie reakcji i zachowań). To takie rozpoznawanie, co można, a czego lepiej nie robić, by w kolejnym etapie wskazywać już miejsca wstępnie oswojone, upatrzone, by przejąć je we władanie, mieć już na własność. Może być to daszek, przestrzeń przy śmietniku obok trzepaka albo murek – „mureczek” z podwórka autorki, z widokiem na ulicę, a więc znakomicie nadający się do obserwacji okolicy (Gulczyńska, 2013, s. 68).

Określenie *dzieci ulicy* autorka próbuje przystosować do kryterium ulicy, którą widzi jako przestrzeń przebywania obserwowaną z perspektywy sąsiedztwa badanej grupy chłopców. W literaturze napotyka jednak brak doprecyzowania terminu, stąd – uznając go za wciąż niejasny – *dzieci ulicy* widzi jako te, które są niejako skazane na to miejsce ze względu na sytuację w domu – pochodzą z zaburzonej funkcjonalnie rodziny. Ulica zaś to miejsce życia, codzienności, zdobywania doświadczeń, ale i pożywienia czy pieniędzy również poprzez działania społecznie naganne – kradzieże, rozboje (Gulczyńska, 2013, s. 27). Małgorzata Michel (2016, s. 118) o ulicy w mieście pisze, że przestrzeń jest konieczna, bo „(...) nadaje zjawiskom społecznym i zdarzeniom specyficznego charakteru, stąd jej tak ważna rola w refleksji nad życiem miasta, w interpretacji życia miejskiego i miejskich studiów”.

Pochodzenie dzieci na ulicy nie jest cechą różnicującą, często bowiem są to dzieci z „dobrych domów”. Przyczyną jest likwidacja wielu placówek o charakterze kulturalnym i sportowym, zapewniających dzieciom aktywne spędzanie czasu wolnego. Te istniejące zaś przyjmują dzieci „zagrożone marginalizacją”, a „dzieci z dobrych domów” są odrzucane jako niewywodzące się z kręgów tradycyjnie pojmowanej patologii. „Są niejako zesłane na ulicę i uruchamiają taktyki osvajania, zawłaszczania i negocjowania przestrzeni wykluczonych jako miejsc zdobytych, przeznaczonych na swoje posiadanie” (Michel, 2016, s. 120). Powodem są nieobecni rodzice, co nie zawsze wiąże się z ich zapracowaniem, a może to być nieobecność przejawiająca się chłodem emocjonalnym czy stylem życia rodzica. Paradoksem jest, że to nie rodzice zapracowani są nieobecni w życiu dziecka, ale ci niepracujący. „Dziecko nie ma możliwości zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb w naturalnie najbliższym otoczeniu i szuka sobie środowisk zastępczych, w których potrzeby te zaspokoić będzie w stanie” (Michel, 2016, s. 121).

Odnośnie do *dzieci ulicy* Barbara Adamczyk proponuje przyjąć dwa określenia: *przestrzeń bliska* i *przestrzeń dalsza*, by różnicować odległość przebywania dzieci od miejsca ich zamieszkania. *Przestrzeń bliska* to podwórko, ławki osiedlowe, klatki schodowe, piwnice, bramy, trzepaki, place zabaw – to te miejsca, gdzie najczęściej przebywają jej młodzi użytkownicy. To „(...) terytorium znajdujące się w bliskim sąsiedztwie domu

dzieci ulicy” (Adamczyk, 2016, s. 221). W piwnicach mają zwykle swoje „kryjówki”. To jednak wiedza dotycząca specyficznej grupy stanowiącej część (mniejszą czy większą – to zależy od dzielnicy) użytkowników podwórek, to dzieci pozbawione „(...) opieki ze strony rodziców czy innych dorosłych, wiele czasu spędza[ją] na podwórkach swoich bloków czy kamienic” (Adamczyk, 2016, s. 222). *Przestrzeń dalsza* to miejsca oddalone od miejsca zamieszkania: ulice, boiska, parki, dworce, pustostany, centra handlowe, place targowe, śmietniki i wysypiska śmieci, mosty, parkingi oraz porty i plaże (Adamczyk, 2016, s. 227–228). Choć obiektem badań były dzieci ulicy, to ich przebywanie na ulicy jako przestrzeni bliskiej wydaje się bardzo zbieżne z przebywaniem na podwórku jako takim, na którym przebywają i bawią się wszystkie dzieci – te bez nadanego przez ich status określenia *dzieci ulicy*. Tu wszystkie są na ulicy albo z ulicy i nie wszystkie podlegają potrzebie ingerencji streetworkera czy pedagoga ulicy. Stąd użyteczność tego wątku w mojej pracy, gdyż jako narrator brikoler dostrzegam widoczną paralelę, a przynajmniej szerszą perspektywę spojrzenia na podwórko jako takie. To bowiem znacznie rozszerza jego wieloaspektowe pojmowanie.

„Życie dzieci ulicy poza domem jest twardą i wymagającą rzeczywistością, ułożoną w powtarzający się codziennie ten sam schemat funkcjonowania” (Adamczyk, 2016, s. 13). Zasadne powinno być zatem pytanie: „Po co dzieciom ulica?”, jeszcze bardziej uzasadnione zaś: „Dlaczego ją wybierają?”. Tak też – prowokująco – stawia kwestię Szczepański (2004, s. 21), dla którego to słowo klucz, a za nim...

(...) kryje się całe otoczenie dziecka, przestrzeń, czyli ogół miejsc, w których przebywa lub może przebywać dziecko, i na które może oddziaływać w sposób destruktywny i konstruktywny. Mogą to być zatem dosłownie ulice, ale i: podwórka, bramy, klatki schodowe, blokowiska, piwnice, strychy, opuszczone budynki, dworce kolejowe, hałdy węgla, torowiska, bunkry, stare fabryki, a nawet kanały ciepłownicze.

Ulica jest alternatywą dla domu rodzinnego, którego nie ma naprawdę, który istnieje tylko w pewnym sensie materialnym (Szczepański, 2005, s. 107).

„Dzieci przeżywają swoje dzieciństwo i młodość na ulicy, niezależnie w jakich warunkach następuje ich wzrost, nic nie tracą ze swojej dziecięcej tożsamości. W każdym dziecku ulicy tkwi dziecko i młody człowiek” (Adamczyk, 2016, s. 14). Zasadne zatem wydaje się pytanie o sposób, w jaki dzieci ulicy oddają się rozrywkom, oraz o to, jakie zabawy wybierają. Otóż wśród tych pozytywnych są zabawy i gry uliczne, piłka nożna, przebywanie w kafejkach internetowych i salonach gier, oglądanie filmów. Te negatywne to zabawy niebezpieczne – chodzenie po drzewach, dachach, murach, przeskakiwanie murów czy ogrodzeń jako forma rywalizacji, zabawy w starych opuszczonych domach; dokuczanie przechodniom – zaczepianie, wyzywanie ludzi, wyśmiewanie osób starszych, nękanie sklepikarzy, szukanie zaczepki z pijakami, prowokowanie

służb mundurowych patrolujących miasto; wreszcie: imprezy rówieśnicze – picie alkoholu i narkotyki (Adamczyk, 2016, s. 312– 313).

Trudno jest podać jedną, w pełni oddającą sens definicję dotyczącą „dzieci ulicy”. Problem ten w literaturze przedmiotu definiowany jest różnie. „Dzieci ulicy” są wszędzie, zarówno w krajach wysokorozwiniętych, jak i tych biednych lub dopiero rozwijających się. Inaczej definiuje się „dzieci z ulic” z Rio de Janeiro, Berlina, Nowego Jorku, inaczej z ulic i kanałów ciepłowniczych Moskwy czy Bukaresztu, a inaczej polskie „dzieci ulicy” (Szczepański, 2005, s. 107).

Według definicji proponowanej przez Fundację Króla Belgii Roi Baudouina na potrzeby programu Street Children / Children in the Streets „dzieci ulicy” to osoby poniżej osiemnastego roku życia, które pracują i mieszkają na ulicy w okolicy opuszczonych budynków czy na terenach poprzemysłowych (Szczepański, 2004, s. 14). Inną definicję podaje raport Niezależnej Komisji do Międzynarodowych Spraw Ludności:

Dziecko ulicy to jakikolwiek nieletni, dla którego ulica (w najszerszym tego słowa znaczeniu, włączając niezajęte budynki i nieużytki) stała się miejscem zamieszkania, i który pozostaje bez odpowiedniej opieki. Tam mało rozumiane jest pojęcie tych dzieci, że dla wielu określenie „dzieci ulicy”, tylko kojarzy się z młodzieżą bez opieki. Dla innych, są one, w najlepszym przypadku, dokuczliwym utrapieniem, dziećmi, które powinny zostać zamknięte dla ich własnego dobra, gdy wpadną w kłopoty (Szczepański, 2004, s. 15).

Przekonujący jest zapis w *Leksykonie pojęć pedagogiki ulicy*, który powstał podczas trwającego rok szkolenia (przełom 2002/2003), a był adresowany do kandydatów na pedagogów ulicznych i streetworkerów. Zapisy te są szczególnie cenne, bo autorstwa osób praktykujących działania z dziećmi na ulicy. W leksykonie „dzieci ulicy” są określane jako

(...) dzieci w wieku 3–18 lat, uważające ulicę za środowisko najbardziej mu sprzyjające. Pozostają poza istniejącym systemem opieki i wychowania. Na ulicy zaspokajają swoje potrzeby, łamią normy i zasady społeczne, często wchodzą w konflikt z prawem. Narażone są na niebezpieczeństwa. Mają słabe więzi z rodziną, środowiskiem i szkołą, która nie spełnia potrzeb dziecka. Utrzymują się z prostytucji, kradzieży, zbierania złomu, mycia szyb. Używają substancji psychoaktywnych (Szczepański, 2004, s. 15).

Przytoczmy fragment z wprowadzenia do *Dziecka na ulicy*, przewodnika metodologicznego, w którym Daniel Cueff (2006, s. 10) pisze:

Nieprzypadkowo przewodnik nosi tytuł *Dziecko na ulicy* – nie *Dziecko ulicy*. Wybierając pierwsze z tych określeń, chcieliśmy już na początku zaznaczyć, że dzieci, o których mówimy, nie są dziećmi żyjącymi na ulicy, bez więzi społecznych, rodzinnych i wychowawczych; przeciwnie, więzi te istnieją i powinniśmy dołożyć starań, aby je zrozumieć. Od innych dzieci, żyjących w rodzinach lepiej sytuowanych, odróżnia dzieci fakt przebywania na ulicy. Ulica przestaje być przestrzenią bez istotnego znaczenia, stając się przestrzenią ważną dla samego dziecka i dla jego przyszłości, jak również dla społeczeństwa, które z niepokojem patrzy na to niezrozumiałe dla niego zjawisko.

W zakresie pedagogiki podwórkowej wychowawca podwórkowy inicjuje kontakt z dziećmi i młodzieżą przebywającą w czasie wolnym na placu zabaw lub podwórku. Bywa, że się nudzą, nie mając pomysłów lub możliwości na bezpieczną zabawę – to może inspirować do wymyślenia „głupot”, zachowań ryzykownych. Wychowawca podwórkowy staje temu zagrożeniu na drodze i proponuje swoje zabawy, podsuwa pomysły, daje impuls do działania – aktywnie organizuje czas wolny dzieci. Nawiązuje kontakt z grupą i odkrywa silne strony jej uczestników, kształtuje w nich pożądane zachowania i postawy. Stara się ich sobie zjednywać, przekonywać do swoich działań, ale i do otwartej przestrzeni podwórka, próbuje działań wspólnych, integrujących społeczności lokalne. Jeśli zbiorowość zastana – dzieci – stanowi rozpoznawalną nieformalną grupę podwórkową, próbuje się je zintegrować oraz tworzyć okazje, by dzieci wymagające pomocy instytucjonalnej trafiały na przykład do świetlicy terapeutycznej. W określonym środowisku może pracować nawet kilku wychowawców podwórkowych, którzy umawiają się z dziećmi na konkretny dzień i godzinę. Są osobami kompetentnymi, bo to warunek powodzenia działań. Angażowanie się w tego typu działalność i podejmowanie się roli wychowawcy podwórkowego to wyzwanie, ale i znakomita praktyka dla studentów kierunków pedagogicznych, już częściowo merytorycznie przygotowanych do tego typu działań, ale będących na początku rozwoju zawodowego, co też daje im okazję do praktykowania i zbierania doświadczeń (Bielecka, 2014, s. 221). Jeśli jest to działanie w związku z realizowanym lokalnie programem „Wychowawca podwórkowy”, to tym lepiej, bo wówczas wychowawca współpracuje z wykwalifikowanym psychologiem czy pedagogiem, którzy jako koordynatorzy działań w środowisku wspomagają wychowawców, ale i dzieci objęte działaniem – zwłaszcza te, które wymagają diagnozy czy interwencji specjalisty.



Fot. 18. Chłopcy podczas zabawy na podwórku studni, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 19. Perspektywa na ul. Brzeską, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 20. Szkoła mobilna na boisku przy ul. Środkowej 3, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 21. Malowanie muralu na ścianie budynku przy ul. Inżynierskiej 3, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 22. Animacje podwórkowe, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 23. Animacje podwórkowe na podwórku przy ul. Zaokopowej, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 24. Projekt rewitalizacji podwórka przy ul. Zamoyskiego 25, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 25. Projekt rewitalizacji podwórka przy ul. Zamoyskiego 25, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 26. Uczestniczki zajęć podczas wyprowadzania psów ze schroniska w Falenicy, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 27. Warsztat architektoniczny, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



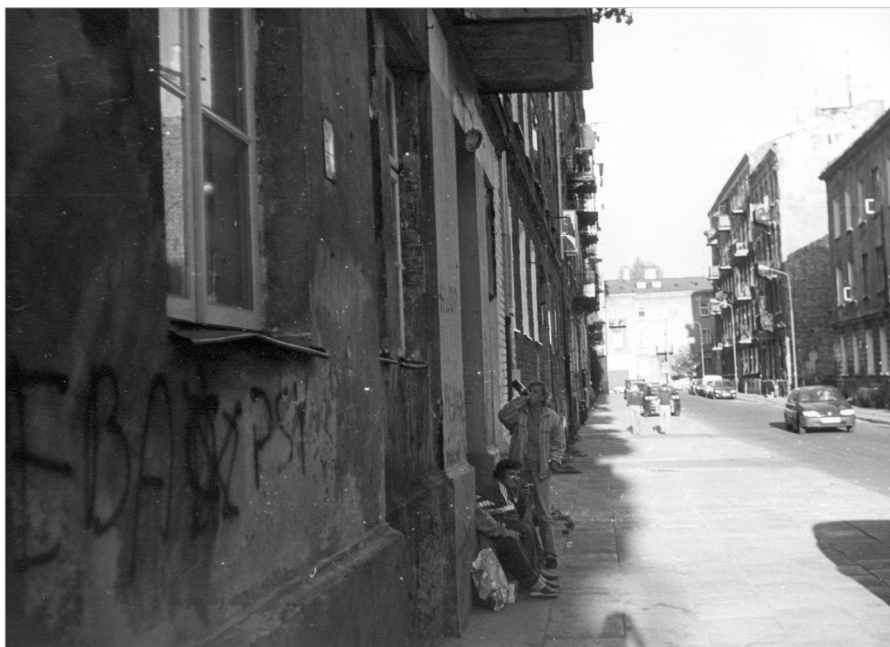
Fot. 28. Warsztat bębniarski, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 29. Warsztaty kulinarne w restauracji Mojo Picon, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 30. Warsztaty kamieniarsko-ceramiczne prowadzone przez Jacka Andrzejewskiego na ul. Brzeskiej, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.



Fot. 31. Przy ul. Małej, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.

O wychowawczym znaczeniu podwórek

Książkę *Pedagogika podwórkowa* z roku 1963 pod redakcją Ireny Chmieleńskiej, wydaną przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, zaczyna przesłanie do czytelników: „Dedykujemy tę pracę każdemu, bowiem każdy może być przyjacielem dziecka” (Chmieleńska, 1963). Była to pierwsza i jedyna jak do tej pory książka tak w pełni deklaratywna w tytule co do zapowiadanych treści – wychowawczego znaczenia podwórek i korzyści płynących z nich dla dzieci i dorosłych. I dlatego warto poświęcić jej więcej uwagi.

Książka traktuje o pozornie bezbarwnych latach sześćdziesiątych w Polsce. O codzienności. O podwórkach i podwórzach, z których współautorzy zaczerpnęli inspiracje do formułowania przesłań wychowawczych. Choć treści meandrują wokół idei niesionych duchem, retoryką i poprawnością polityczną tamtych czasów, jej busola jest pedagogiczna – nakierowuje na wychowanie. Podwórkowość jest w tej książce klimatyczna, prawdziwa.

Autorzy monitorują, opisują i analizują, ważą wartości dzieciństwa na podwórkach. Namawiają do wychodzenia na dwór, do rówieśników, do organizowania się do wspólnej zabawy i działań pożytecznych. Place przed domami, na których toczy się życie najmłodszych mieszkańców, stanowią tło dla pedagogiki podwórkowej, zjawiska, o którym Chmieleńska (1963, s. 17) pisze z nadzieją i przekonaniem: „Dla wielu uszu brzmi to jeszcze wzgardliwie – niedaleki już czas, kiedy «brzmieć będzie dumnie»”.

Książka – pełna wskazań i przesłań wychowawczych – nie rości sobie jednak prawa do budowania pedagogiki podwórkowej jako odrębnej pedagogiki, jest jedynie zasobem impulsów dla praktyki pedagogicznej. „Jest orientacją myśli na dziecko” (Śliwerski, 2007, s. 10). Jakże bliska jest temu, co o pedagogice społecznej mówiła Radlińska, zdaniem której powinna być to dyscyplina: „Zaangażowana w proces przebudowy społecznej i wykraczając[a] poza obszar tradycyjnego stosunku wychowawczego typu nauczyciel–uczeń” (Theiss, 1997, s. 10).

Chmieleńska posługuje się cytataми z Korczaka o nowym pokoleniu, któremu trzeba stworzyć warunki do dorastania (Chmieleńska, 1963, s. 34) oraz z Tadeusza Kotarbińskiego o wczesnym stwarzaniu dziecku warunków do rozwoju (Chmieleńska, 1963, s. 31). Jest i Antoni Makarenko głoszący potrzebę prostej pracy ku doskonałości na przyszłość (Chmieleńska, 1963, s. 54) czy Włodzimierz Majakowski piszący o socjalizmie zrzeszonych swobodnie do niego ludzi (Chmieleńska, 1963, s. 70). Narracja okraszona jest fragmentami listów społeczników podwórka. Józef Wach, Przewodniczący Komitetu Blokowego nr 179 Warszawa-Śródmieście tak relacjonował rzeczywistość zastaną na jego podwórzu:

Chłopcy w wieku 14–16 lat opanowali ławki na podwórkach i grali bezkarnie na nich w karty, palili papierosy, a nawet pili wódkę, przepędzając „smarkaczy” dość

często nawet kopniakiem. Zapaleni amatorzy jazdy na rowerach jeździli bezkarnie po alejkach, chodnikach i trawnikach, rozbijając i tratując młodsze dzieci (Chmieleńska, 1963, s. 10–11).

Są też teksty Hanny Ablewicz – sprawozdanie z podwórkowej rzeczywistości w reportażu z 1958 roku – i Jerzego Andrzejewskiego – narracja literacka w opowiadaniu osnutym wokół typowej sytuacji z podwórka z roku 1960. To teksty napisane w okresie pączkowania ruchów społecznych na podwórkach, w okresie swoistej postalinowskiej polskiej wiosny. Spójrzmy na ich fragmenty.

Okna jednego pokoju wychodzą na podwórze, które cały rok jest jednym wielkim śmietnikiem. Okna drugiego patrzą na fabrykę gwoździ z wysokim czerwonym kominem. Oba krajobrazy nastrajają mnie na nutkę smutną, prawie złośliwą. Komu chciałoby się tu zajrzeć? Komu – zapytać, jak się tu żyje? (...) Pewnie, że wołałabym mieszkać w centrum. W takim nowoczesnym bloku, różowym albo pomarańczowym, z balkonami w czarno-zielone paseczki, windą i zsysem na śmieci, z dużymi oknami i parkietową podłogą (Ablewicz, 1963, s. 6–8).

Właśnie młodzi futboliści zebrali się swoim zwyczajem pod moim oknem. (...) i mecz miał się za chwilę zacząć (...) Chłopcy – mówiła ta kobieta – czy moglibyście się zabawić trochę dalej, mój mąż jest niezdrów i bardzo męczą go hałasy (...) Chłopcy (...) spojrzeli po sobie trochę jakby zdziwieni. Michał głosem także zwyczajnym powiedział: „Podawaj Andrzej!” (...) i ja już wiedziałem, że zaraz buchnie we mnie wrzask, krzyk, wycie, ryk, wszystko razem i jeszcze więcej. Tak się też stało (...) do tego dnia niejednokrotnie nosiłem się z zamiarem, aby porozmawiać przyjacielsko z chłopcami, że zdołam we właściwy sposób trafić do ich rozsądku i dobrej woli (Andrzejewski, 1963, s. 14–15).

Chmieleńska (1963, s. 34) określa początki pedagogiki podwórkowej na czas zaraz po pierwszej wojnie światowej i stwierdza: „(...) pod wpływem i naciskiem organizacji robotniczych wszystkie niemal większe kraje kapitalistyczne zmuszone zostały do polityki interwencyjnej w dziedzinie budownictwa mieszkaniowego dla warstw ekonomicznie słabszych”. Ta potrzeba zrodziła wykoncypowanie robotniczego osiedla spółdzielczego, na którym w trosce o dobrosąsiedzkie stosunki i dbałość o budynki oraz ich otoczenie za potrzebne uznano animowanie działań o charakterze społecznym i wychowawczym. Mieszkania były małe, więc uznano, że urządzenie placu między blokami, stworzenie warunków zachęcających do przebywania na podwórkach rekompensuje dzieciom i dorosłym ciasnotę mieszkań. Wachlarz propozycji miał bardzo różny zakres: od zwyczajnych – urządzenia wspólnie z mieszkańcami najchętniej

zielonego skweru z klombem – po zaawansowane – umieszczanie między blokami, by mieszkańcy mieli blisko, placówek opiekuńczo-wychowawczych typu przedszkole, poradnia lekarska, szkoła czy osiedlowy dom kultury, w którym działałyby koła zainteresowań, teatrzyk czy modelarnia.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego funkcjonowały rozmaite formy opieki i wychowania dzieci w takich spółdzielczych i robotniczych osiedlach mieszkaniowych. W ZSRR w połowie lat trzydziestych, gdzie panowały na ogół trudne warunki mieszkaniowe, rozwiązaniem było proponowanie odrabiania lekcji poza ciasnym mieszkaniem czy organizowanie podwórek pod pozorem zachęty do spędzania czasu wolnego na powietrzu i pod opieką higienistki. W języku propagandy tamtych czasów pedagogika podwórkowa miała więc „dobre pochodzenie socjalistyczne”, zrodziły ją potrzeby lokalne dostrzeżone „(...) czujnym okiem ludzi, którzy byli zwolennikami ustroju sprawiedliwości społecznej i którzy podjęli się te potrzeby w miarę możliwości zaspokajać” (Chmieleńska, 1963, s. 35).

Pierwsze lata powojenne w Polsce to odbudowa kraju i życia osobistego w niemal każdej rodzinie. Nie stawało siłą na umacnianie więzi sąsiedzkiej tym bardziej, że wciąż rwały tę więź olbrzymie ruchy migracyjne. Rychło też zabrakło klimatu dla samorodnej aktywności społecznej. Dziać się mogło tylko to, co było zarządzane z góry. Zwyczajami stalinowskimi gaszono wszelkie inicjatywy, ludzie musieli milczeć z pokorą. Jeżeli rodziła się jakaś forma aktywności i zorganizowania życia na podwórku, była ona zazwyczaj traktowana nieufnie. Mogła co najwyżej istnieć jako szerzej nieujawniana. Tak było z podwórkowymi zespołami artystycznymi, kołami PCK czy komitetami dziecięcymi, które powstawały sporadycznie. Ożywienie nastąpiło po odwilży roku 1956. Nastał czas przyjazny, gdy bez obawy o konsekwencje można było zacząć sobie i dzieciom stwarzać warunki odpowiadające potrzebom i marzeniom. „Na tym właśnie tle rozwijać się zaczyna zjawisko, które pozwoliłam sobie nazwać pedagogiką podwórkową” (Chmieleńska, 1963, s. 17).

Wśród tych, którzy samozwańczo pojawiali się na podwórkach, byli samorzutni społecznicy. Osoby te z własnej inicjatywy zjednywały dzieci, które wybiegały na podwórka... A dzieci pojawiało się coraz więcej:

(...) ot, jakiś mieszkaniowiec domu zainteresuje się zabawami dzieci i raz czy drugi coś podsunie, pogodzi zwaśnionych, opowie coś ciekawego. Niby nic – ale u dzieci powstaje przecież poczucie społecznego zaplecza. Są już nie tylko obiektem „prze-ganiania” dozorczy i pokrzykiwania mieszkańców z okien ich domów, ale są także przedmiotem czyjejs sympatii, czyjejs zainteresowania (Chmieleńska, 1963, s. 17).

Ludzie wyzwolili z siebie tłumioną przez lata potrzebę wspólnej budowy osiedla w celu polepszenia sobie standardu życia; garnęli się do wspólnotowych działań przy

zagospodarowywaniu przydomowego terenu, ich nowych mieszkań w wielopiętrowych budynkach. Taki blok to było coś.

Wiadomo, że wszyscy nie mogą mieszkać przy asfaltowych nawierzchniach. Że wszyscy nie mogą się uśmiechać, rozmawiając o Sartrze i muzyce konkretnej. Ale wszyscy mają prawo marzyć. Owijać swoje głowy szalikami dzierganymi złudzeniem, wnosić do swych pokoi kształty wyobrażeń, które należy chować do szafy, ażeby się nie pokruszyły (Chmieleńska, 1963, s. 7–8).

Spontaniczność do działania wiązała się z radością swobody po chłodzie i mrokach stalinowskiej wszechwładzy celującej we wszystko, co mogło w najmniejszym stopniu zbliżyć ludzi i wyzwalać ich inicjatywy.

Chcemy urządzać różnorodne wycieczki turystyczne i turystyczno-krajoznawcze, wczasy sobotnio-niedzielne, a w miarę zdobywania funduszków – obozowiska, wczasowiska, campingi, stałe ośrodki wypoczynku na wolnym powietrzu itp. – planował Józef Wach, Przewodniczący Komitetu Blokowego nr 179 Warszawa-Śródmieście (Chmieleńska, 1963, s. 11).

Polacy w tamtych czasach nie chcieli wiele, marzyli o sprawach prozaicznych:

Żeby ludzie się nie wyzywali. Żeby pożyczali sobie z uśmiechem pół szklanki soli. Żeby był w kamienicy telefon, z którego można by skorzystać. Żeby było czysto i jasno, cicho i życzliwie. Żeby na parterze wisiał spis lokatorów, bez złośliwych dopisków i błędów ortograficznych (Ablewicz, 1963, s. 6).

Jaka więc miała być ta pedagogika podwórkowa? Chmieleńska optymistycznie wyrokowała o jej losach, wskazując, iż będą one zależały od tego, jak szybko dopracowana zostanie sztuka zgodnej współpracy lokalnych samorządów z władzą. Widziała w tym zadanie z zakresu kształtowania wyższych form społecznego współżycia i przekonywała, że warto, wszak dzieci i młodzież wymagają znacznie więcej uwagi i troski dorosłych, niż otrzymują. Chmieleńska uważała, że społeczeństwo musi się stać znacznie bardziej aktywne pedagogicznie.

Idzie i o to, by na miejsce „walki pokoleń”, zamiast bezradnej nienawiści z jednej strony, a uparte go lekceważenia z drugiej – co tak dramatycznie przedstawił Jerzy Andrzejewski – pojawiła się wzajemna sympatia (...) Idzie o to, by dzieci rosły w atmosferze zrozumienia i życzliwości, w poczuciu bezpieczeństwa. Dopiero wówczas każde dziecko będzie mogło wzrastać tak, jak tego chciała Komisja Edukacji

Narodowej: żeby „i jemu było dobrze, a z nim było dobrze” (Chmieleńska, 1963, s. 79–80).

Inspirowano dzieci, by organizowały się w samorzady głównie dla własnej rozrywki i zabawy, by pożytecznie i sensownie spędzały czas wolny. Były też działania samorządowe znacznie poważniejsze – z przesłaniem i zadaniami niełatwymi, jak opieka nad samotnymi osobami chorymi czy niedołączonymi ze swojej okolicy i podwórka, ale i wykraczającymi poza podwórkową codzienność, jak choćby kontakty z pensjonariuszami domów opieki, opieka nad grobami ofiar wojennych, pomnikami. W programach samorządów podwórkowych najczęściej zapisywano jednak zadania polegające na utrzymaniu porządku i ładu na podwórku czy klatce schodowej. Członkowie wspólnoty mieli mieć oko na młodsze dzieci, opiekować się nimi, ale też organizować sobie i innym gry, zabawy – a to wszystko najlepiej we własnej świetlicy, w zagospodarowanym pomieszczeniu, które miało być bazą podwórkowej wspólnoty. „Do świadomości dzieci docierają nie znane im przedtem prawdy, zaczynają budzić się nie znane dawniej dążenia, nowe drogi stają otworem przed dziecięcą pomysłowością” (Chmieleńska, 1963, s. 25).

Szczegółowe i najczęściej pojawiające się zapisy zadań podwórkowej wspólnoty to według wyboru Chmieleńskiej: opieka nad czystością podwórka i klatek schodowych oraz zielenią przydomową wraz z zazielenianiem i ukwiecaniem podwórek; walka z pisaniem na ścianach i ogólnie z „niszczycielstwem”; udział w przygotowaniu terenu i urządzeń do zabaw dla siebie i dla malców; opieka nad sprzętem, ale i bawienie się z młodszymi – to ostatnie zadanie miało być głównie dla dziewcząt; stworzenie bazy, czyli zdobycie miejsca na urządzenie świetlicy i gospodarowanie nią; organizowanie czasu wolnego wszystkim członkom wspólnoty podwórka – inspirowanie i prowadzenie zajęć o charakterze artystycznym, technicznym, zabaw i gier sportowych, zawodów, konkursów, wspólne słuchanie muzyki z płyt, wyświetlanie filmów, wypożyczanie książek, ale i wychodzenie poza teren podwórka, na wycieczki (Chmieleńska, 1963, s. 19).

Najwyższą formą zorganizowania się dzieci na podwórku i, co podkreślała Chmieleńska, również najważniejszą formą pedagogiki podwórkowej był samorząd dziecięcy nazywany różnie: dziecięcym komitetem blokowym czy domowym, drużyną podwórkową lub zespołem, klubem. Idea organizowania się dzieci w samorządne zespoły podwórkowe wynikała z przekonania o niedostatecznym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, kiedy te znajdują się poza domem i poza szkołą, a są na podwórku. Do głębszych motywów zakładania samorządu należała chęć wzbudzenia wśród dzieci chęci do dbania o otoczenie, a przez to osiągnięcia poprawy w ich zachowaniach, co miało oddziaływać także na ich rodziców. Obok wychowania społecznego inicjatywie przyświecała chęć dostarczenia dzieciom przyjemnego i zarazem pożytecznego odpoczynku. Wszystko po to, by wzbogacać życie dziecka (Chmieleńska, 1963, s. 18–19). Nie każdemu na

przykład przyszłoby na myśl, że można dla własnej przyjemności sadzić kwiaty, a nawet je podlewać – zamiast deptać, „(...) że można razem zebrać makulaturę i złom, by je sprzedać i kupić piłkę – dla wszystkich” (Chmieleńska, 1963, s. 25).

Przy organizowaniu dzieciom czasu na ich podwórkach dbano o to, by nie zapominały o wyszukaniu i wskazaniu miejsc, gdzie najchętniej by się spotykały; nie tylko pod gołym niebem, kiedy aura sprzyja, ale i w okresie jesiennych słońc czy długich zimowych wieczorów. Plac zabaw w takiej sytuacji nie wystarczał. Nie wszędzie można zimą zjeżdżać na sankach, czy znaleźć miejsce na ślizgawkę. Głównie dlatego, że dzieci z natury lubią przesiadywać gdzieś w kryjówce, bo to taki psychiczny, archetypiczny zew, potrzeba bezpieczeństwa, bycia w przestrzeni bez baczenia dorosłych, bez rodziców, ale głównie przeciw rodzicom. Dlatego też dzieci przy pozyskiwaniu takich miejsc wykazują się wielką aktywnością, co Chmieleńska (1963, s. 21) widzi jako pewne zjawisko i nazywa „bazotropizmem”. Dzieciaki przecież

Znąą dokładnie wszelkie zakamarki domu i okolicy. Wyszperają to nieużytkowaną piwnicę lub pralnię, to schron TOPLu, to jakiś zakamarek na strychu, komórkę pod schodami, budę na podwórzu. (...) Byleby miało sufit, pod którym można się zebrać i naradzić, oraz ściany, które można według własnych pomysłów własnoręcznie pomalować i ozdobić w desenie i napisy „Bratniak”, „Włóczykije”, „Teksas” itp. (Chmieleńska, 1963, s. 21).

Powodzenia pracy wychowawczej komitetu blokowego na podwórku upatrywano w wielkości terenu, na którym działał (Chmieleńska, 1963, s. 24). Były to wówczas integrujące, bo niewielkie przestrzenie otoczone budynkami mieszkalnymi i pojedyncze podwórka studnie (Chmieleńska, 1963, s. 24). Wiedzano, że pedagogicznie trudne były blokowiska, osiedla luźno stojących wysokich domów, które sprzyjały rozpraszaniu się dzieci. Taka zabudowa już nawet wizualnie nie stwarzała kameralności, blok taki nie ogniskuje swoimi bryłami jakiegoś obszaru i nie tworzy wyspy złożonej z kilku zbliżonych do siebie budowli. Budynki są rozproszone, rozstrzelone. Dzieci idą się bawić, oddalając się od okien czy klatki schodowej, co jest ważne w przypadku tych młodszych – niespełna dziesięcioletnich, które powinny być w zasięgu wzroku i głosu matki (Chmieleńska, 1963, s. 23). Co innego małe podwórka – z punktu widzenia pracy wychowawczej jak najbardziej sensowne, one stwarzały warunki do spokojnej pracy wychowawczej (Chmieleńska, 1963, s. 23). „Pojęcie «my», «nasze», społeczna inicjatywa, gotowość podjęcia wspólnych zadań – powstaje łatwiej w mniejszym ze-spole ludzkim. Wówczas gdy ludzie znają się, widzą swoje potrzeby «jak na dłoni», może być mowa o bezpośredniej więzi sąsiedzkiej” (Chmieleńska, 1963, s. 24).

Wielkie znaczenie przypisywano wówczas osobom, które spontanicznie, często podejmując pracę z młodzieżą, stawały się działaczami społecznymi. A ówcześni

piętnasto- czy siedemnastolatki potrzebowali, by ktoś ich zorganizował, by poddawał ich „wartościowej myśli” (Chmieleńska, 1963, s. 21).

Bywa, że ktoś opowiadaniem baśni czy zdarzeń prawdziwych zajmuje się przez czas dłuższy, na przykład przez całe wakacje. Bywa, że ktoś zainteresuje się trwale podwórkową drużyną piłkarską i pomoże jej, a ktoś inny – raz tylko jeden – przygotowuje dzieci do występu artystycznego (Chmieleńska, 1963, s. 17).

Bywało, że poza szkołą dla młodego człowieka jedynym środowiskiem był często toksyczny, bo pozbawiony autorytetu dom rodzinny. Wychodził więc stamtąd na ulicę. A tam też patologie. Chyba że przed domem było podwórko i zorganizowana w komitet grupą rówieśników. Społeczność podwórkowa wspomagana jeszcze osobą z wewnętrzną potrzebą pomagania dzieciom. A nie brakowało wówczas i młodych potrzebujących wsparcia, i tych starszych, co mogli tą pomocą służyć, robiąc to często bez zbędnej ideologii. Byli to raczej organizatorzy niż pedagodzy, osoby, które posiadały niewyeksplloatowane pokłady uczucia i potrzeb opiekuńczych.

Działacze po pewnym czasie uzyskują wyraźnie wyniki (...) Obyczaj podwórkowe łagodnieją. Dzieci mniej się kłócą, więc i matki mniej mają okazji do sporów. Dzieci przestają niszczyć urządzenia domowe, klatki schodowe itp. Maleje zatem baza awantur sąsiedzkich. Zresztą dorośli zaczynają trochę liczyć się z opinią własnych dzieci, którym niekulturalne „występy” rodziców przynoszą wstyd wobec zorganizowanej grupy kolegów (Chmieleńska, 1963, s. 33).

Były także przypadki urzędniczego traktowania przygotowywania dzieciom placów zabaw. Jeden z nich urządzono na specyficznych warunkach: niby wszystko zrobiono jak należy, bo ogrodzono większą część podwórza, obsiano trawą, wytyczono alejki, ustawiono przyrządy gimnastyczne. Poza ogrodzeniem pozostawiono zaledwie skrawki brudnej ziemi, a na nich śmietniki i trzepaki. Do tak pomyślanej placówki wychowawczej przydzielono etatową wychowawczynię. Obowiązana do 42 godzin pracy tygodniowo o 16.00 zamykała placówkę, a kiedy dzieci wracały ze szkoły, nie miały się gdzie podziać. Poradziły sobie jednak, zniszczyły ogrodzenie. Ktoś poszedł po rozum do głowy i przekazał plac pod opiekę mieszkańców. „Wkroczenie w samo centrum lokalnej, naturalnej społeczności z wyobcowaną z tej społeczności placówką – to wielkie nieporozumienie pedagogiczno-społeczne” (Chmieleńska, 1963, s. 36).

A dzieciom wystarczy czasem jedno drzewo na podwórku... Takie *Drzewo do samego nieba*, jak w książce Marii Terlikowskiej (2019). To opowieść z lat siedemdziesiątych o wysokim drzewie, wokół którego toczy się życie dzieci z kamienicy.

Bardzo kochamy nasze drzewo. Bo co byśmy bez niego zrobili. (...) To jest dżungla pełna dzikich zwierząt. To Szklana Góra. To jest cudowne miejsce, z którego widać wszystko. (...) Na drzewo wdrapujemy się po ławce. Trzeba stanąć na poręczy, oprzeć się brzuchem o pień i chwycić rękami za najniższy konar. Każde dziecko z podwórka pamięta dzień, kiedy po raz pierwszy udało mu się ta sztuka. (...) Może dlatego staramy się bardzo szybko rosnąć. Potem trzeba podciągnąć się na rękach tak, żeby stopami zahaczyć o gałąź. Potem przekręcić się – i usiąść na gałęzi, z nogami w powietrzu, z głową wśród zielonych liści. A tam zaczyna się przygoda (Terlikowska, 2019, s. 3–4).

I jeszcze jeden cytat z książki Terlikowskiej, który przekonuje, jak ważne dla dzieci jest „ich” drzewo: „Na nowych osiedlach dzieci mają huśtawki, karuzele i mnóstwo miejsca do biegania. A my mamy ciasne podwórko, przez które ciągle przejeżdża jakaś ciężarówka. Tylko drzewo jest nasze” (Terlikowska, 2019, s. 3). O podwórku z drzewem pisze Olga Tokarczuk. Nie była wtedy noblistką, ale dziewczynką odwiedzającą dziadków, gdzie było też i podwórko. Tak opisywała usychanie urodziwej lipy, która rosła obok posesji jej dziadków:

Cięte w plastry kawałki pnia przypominały grube organiczne płyty gramfonowe, a których miałam wtedy kilka i godzinami odtwarzałam je na gramofonie Bambino. To wtedy – gdy wodziłam palcem po nagle odsłoniętych wnętrzościach lipowego pnia – przyszedł mi do głowy pomysł: drzewa nagrywają czas, każdy krąg to informacje, głosy, obrazy. Odkrywczyńni, którą miałam zostać w przyszłości, zapewne wymyśli urządzenie do ich odtwarzania: *drzewofon*. Wreszcie będziemy w stanie posłuchać drzew i tego, co mają nam do powiedzenia (Robiński, 2019a, s. 20).

O swoich podwórkowych przeżyciach z dzieciństwa – dziewczynki odkrywającej bezmiar kałuży – pisała i Wisława Szymborska (2010, s. 344):

Dobrze z dzieciństwa pamiętam ten lęk.
Omijam kałuże,
Zwłaszcza te świeże, po deszczu.
Któraś z nich przecież mogła nie mieć dna,
Choć wyglądała jak inne.
Stąpnę i nagle zapadnę się cała,
zacznę wzlatywać w dół i jeszcze głębiej w dół,
w kierunku chmur odbitych a może i dalej.
Dopiero później przyszło zrozumienie:
nie wszystkie złe przygody

mieszczą się w regułach świata
i nawet gdyby chcieli,
nie mogą się zdarzyć.

Poetka pisze, żeby się zatrzymać, pomyśleć, uśmiechnąć... Wziąć głęboki oddech. „(...) w języku poezji każde słowo się waży, nic już zwyczajne i normalne nie jest. Żaden kamień i żadna nad nim chmura. Żaden dzień i żadna po nim noc. A nade wszystko żadne niczyje na tym świecie istnienie. Wygląda na to, że poeci będą mieli zawsze dużo do roboty” (Szymborska, 1996).

ROZDZIAŁ 9

RÓŻNORODNOŚĆ DZIECIĘCYCH PLACÓW ZABAW

Rytm „życiowy” placu zabaw

Cechy dobrego placu zabaw

Ogrodowe przestrzenie zabaw

Naturalny i przygodowy plac zabaw

Interaktywny i cyfrowy plac zabaw

Ten rozdział poświęcam różnorodności miejsc i przestrzeni dziecięcej zabawy. Przedstawię przyczynek do ich historii, ale więcej uwagi poświęcę architektom i wskazaniu na ogromny sens ich pracy w planowaniu dla dzieci; to, co proponują, uznaję za niezwykle ważne. Rozważę, jak place zabaw, jako część parku albo zagospodarowanego podwórka, służą wszechstronnemu rozwojowi bywających na nich dzieci w różnym wieku i jak tak stanowiona przestrzeń stwarza warunki ku stymulacji do interakcji towarzyszących różnym aktywnościom dziecka. Wskażę na aktywność rozumianą jako eksplorowanie, doświadczanie i poznawanie, mierzenie się z zadaniem, budowanie czy kooperacja z rzeczami i poznawaniem w takiej przestrzeni światem. Poszukam odpowiedzi na pytanie, dlaczego place zabaw niszczej nieodwiedzane i popadają w zapomnienie i sprawdzę, czy przypadkiem nie dlatego, że są czasem antytezami tych tradycyjnych i przyjaznych dziecku. Bo dlaczego inne potrafią żyć radosnym rytmem? Podejmę próbę wyłonienia cech dobrego placu zabaw. Może takiego, który przypomina ogród z tajemniczymi dołkami pełnymi wody, kamieni i błota? Dowiodę, że w takim właśnie miejscu dzieci przeżywają przygodę; w otoczeniu zieleni, nawet wówczas, kiedy urządzenia placu zabaw imitują jedynie naturę. Sprawdzę, czy jest to okazja do zaspokojenia deficytu obcowania z naturą, który generuje siedzenie przy lekcjach w szkole i domu i innych rozlicznych obowiązkach wypełnianych przy ekranie komputera. Robię to z przekonaniem, że tak jest, bo dzieci najchętniej bawią się tam, gdzie mają ku temu stosowne warunki.

Rytm „życiowy” placu zabaw

Istniejące i zakładane obecnie na świecie place przeznaczone do zabaw dla dzieci wyglądają podobnie. Z reguły bowiem powtarzają te same zamysły ich twórców będące wynikiem choć niesatysfakcjonującego, to mimo wszystko najbardziej optymalnego modelu przestrzeni zabaw dla dzieci (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 74). Ale widoczna jest i różnorodność (nie znacząco obfita) w pomysłach na zagospodarowywanie podwórkowych zwykle, ale i położonych na pobliskich zabudowaniach mieszkalnym skwerach oraz w parkach placów przeznaczonych do zabawy dla dzieci. Układ przestrzenny charakteryzujący profil placu zabaw oraz zamysł w jego projektowaniu to pewna dwoistość dostrzegalna w jego grubo ponad stuletniej tradycji i ewolucji. Są to dwa kierunki myślenia o placu zabaw, szukania złotego środka w połączeniu przestrzeni tak (a) bezpiecznej, jak (b) swobodnej. Po pierwsze: bezpieczeństwo, czyli tendencja do tworzenia przestrzeni wydzielonej i ograniczonej – na przykład ogrodzeniem, a nawet zamkniętej i przez to w pełni odizolowanej i kontrolowanej – często przez obecność dorosłych. Po drugie: dawanie dzieciom swobody, z rozsądkiem wychowawczym ze strony rodziców podpowiadającym, że jedyną granicą w myśleniu dziecka jest jego wyobraźnia, którą należy wyzwolić, pobudzić do niczym niehamowanej kreatywności. Stąd plac zabaw powinien być przestrzenią otwartą i niekontrolowaną – no może jedynie nadzorowaną, taką bez rodziców, ale i przeciwko rodzicom. Z dylematem: bezpieczeństwo – swoboda zmagają się projektanci placów zabaw od grubo ponad wieku¹. Efektem swoistego kompromisu jest model współczesnego placu zabaw przyjęty jako swoisty paradygmat przestrzeni zabaw dzieci, z tym że jedynie w USA stał się on ośrodkiem życia społecznego, przestrzenią i miejscem wspólnym, przestrzenią integrującą lokalną społeczność, scalając się z funkcjami osiedla, parku, stanowiąc jedność architektoniczną. We współczesnym modelu amerykańskiego placu zabaw można odnaleźć te ważne i warte powielania elementy (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 73–74). W USA place zabaw to miejsca integracji nie tylko rodzin, ale wręcz całych lokalnych społeczności, „(...) to coraz częściej przestrzenie społeczne działające jak żywe magnesy, przyciągające ludzi w różnym wieku, o różnym wykształceniu, statusie materialnym i narodowości, zapewniające często całodzienną

¹ Od czasu pierwszego europejskiego miejsca do zabaw z ustawionymi huśtawkami, który zorganizowano w 1849 roku w parku w Manchesterze. Nie był on w zamysle przeznaczony dla dzieci i ich zabaw, ale bacząc na solidne urządzenia tam zamontowane, chociażby z tego względu adresowany był do wszystkich, więc i dorosłych. Plac urządzony wyłącznie z myślą o dzieciach to rok 1977 i Birmingham. W latach osiemdziesiątych XIX wieku w Stanach Zjednoczonych potrzeba i rozwój placów zabaw wynikały z zaadaptowania i zasymilowania dzieci imigrantów do warunków amerykańskich. Place zabaw i zabawa jako forma integracji były ku temu znakomite. Istotne, że wówczas, zgodnie z zamysłem, place te służyły nie tylko zabawie, ale i edukacji. Wspomniana wcześniej tendencja do zapewniania bezpieczeństwa i wolności uwidoczniła się w realizowanych projektach placów zabaw tak w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych.

rozrywkę i edukację całym rodzinom” (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 81). Amerykański plac zabaw to najczęściej centralny element parku, jego serce (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 81). W Stanach Zjednoczonych już od wczesnych lat sześćdziesiątych za sprawą architekta Paula Friedberga, autora rewolucyjnych działań w zakresie filozofii kształtowania przestrzeni miejskich, pojawiały się też próby „oswajania” przestrzeni wokół placów zabaw, nawet scalania z nimi okolicznej architektury. Wprowadzano do

(...) teoretycznie nieprzyjaznej dla dziecka przestrzeni funkcje zabawy. Miejskie place i skwery nabrały innego znaczenia, sposób ich interpretacji ulegał diametralnej zmianie, zaś plac zabaw stawał się nieodłączną częścią tkanki miejskiej, jak gdyby stanowił jej integralny fragment od zawsze, przełamując schematyzm i standaryzację (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 78).

Place zabaw z końca XIX i początku minionego XX wieku to niewielkie placzki najczęściej w kształcie czworokąta z przyrządami gimnastycznymi, tak jak współcześnie terenowe siłownie lokalizowane w dużych miastach na skrawkach terenu – na trawiastym skwerze w grupie drzew czy krzewów, w parkach lub na ich obrzeżach. Te z przełomu minionych dwóch wieków najchętniej lokalizowano i urządzano przy placówkach oświatowych – nie zawsze uwzględniano tereny zielone, najczęściej bowiem umieszczano je przy szkołach. Były wyrazem zainteresowania dziećmi – głównie ich rozwojem fizycznym. Znakomicie spełniając swoje zadanie, stanowiły swoisty prototyp późniejszych szkolnych podwórek z urządzeniami do rekreacji i boisk do gier i zabaw o charakterze sportowym, odgrywając także inspirującą rolę przy powstawaniu publicznych placów zabaw². Poczynając od przełomu XIX i XX wieku, architekci krajobrazu wciąż dążą do poprawy jakości zabawy poprzez odpowiednie zaprojektowanie obrazu przestrzeni placu zabaw, który spełniałby potrzeby rozwojowe dziecka, i proponują różne jego koncepcje³. Zważają, że co innego stanowi o atrakcyjności przestrzeni zaprojektowanej i urządzonej dla osoby dorosłej, a co innego jest istotne z punktu widzenia wykorzystania różnych

² Nie do przecenienia w genezie placów zabaw jest tradycja boisk turnerskich, zakładanych przez Friedricha Ludwiga J.Ch. Jahna (pierwsze powstało w roku 1812). Nie sposób nie dostrzec podobieństwa tych boisk – służących propagowaniu tężyzny – do współczesnej ich hybrydy, jaką jest instalowanie urządzeń rodem z siłowni na wydzielonej przestrzeni parku, skweru. To takie współczesne boiska turnerskie dla wszystkich, ale głównie – jak wynika z eksperymentów etnograficznych polegających na obserwacji, kto się tam zatrzymuje – dorosłych, którzy ćwiczeniami urozmaicają spacer z kijkami nordic walking na przykład.

³ „(...) od rozwiązań pozbawionych urządzeń, poprzez promujące wyłącznie elementy naturalne, aż po stanowiące odrębny biegun poszukiwań elektroniczne place zabaw. Abstrakcyjne elementy przeciwstawiane są elementom wzorowanym na rzeczywistości (...) proponowane są rozwiązania, w których natura stanowi antytezę elementów sztucznych, *playscapes* – przestrzenie, w których wszystkie elementy stanowią jedną, integralną całość i place zabaw oswajające ulice – formy rzeźbiarskie urozmaicające miejski krajobraz” (Czałczyńska-Podolska, 2010b, s. 46).

elementów placu na potrzeby zabawy dzieci. A dzieci interesuje głównie atrakcyjność użytkowa. Im więcej da ona możliwości zabawy, tym większa będzie jego wartość. Jakie więc środki przestrzenne stymulują określony rodzaj zabawy? Lub odwrotnie: jakie elementy wyposażenia placu zabaw byłyby pożądane do jakich zabaw? Gdyby brać pod uwagę zabawy o charakterze funkcjonalnym i manipulacyjnym, to należałoby zwrócić uwagę na to, co ważne dla dziecka – na przykład w wieku poniemowlęcym: układanie, wyjmowanie i wkładanie jednego elementu w drugi, poruszanie śrubą, toczenie kuli w rynnie, przesuwanie i obracanie kłoców. To proste przykłady elementów placu stymulujące zabawy manipulacyjne. Tak dziecko podejmuje próby poznania wszystkiego, co mu wpadnie w ręce i znajdzie się w zasięgu wzroku, zaczyna więc testować przedmioty, używać ich po rozpoznaniu jako narzędzia w zabawie⁴.

Typowość wyposażenia placów zabaw z lat czterdziestych minionego stulecia polegała na tym, że stawiano na nich drewniane huśtawki, drabinki czy równoważnie – wciąż wedle wzorców boisk turnerskich, które z czasem wymieniano na metalowe – bo trwalsze i odporniejsze na zniszczenie. Konstruowano je z różnej grubości rur i rurek. Tak robili Amerykanie, nie inaczej robiono w Europie, gdzie również starano się zapewnić dzieciom bezpieczeństwo zabawy między konstrukcjami metalowymi, ustawianymi na wyasfaltowanych placach pozbawionych zieleni. Nie było tam krzewów, trawy czy drzew. Place zabaw urządzano z myślą o dzieciach, tymczasem metalowe konstrukcje i twarda nawierzchnia stały się powodem częstych wypadków, choć w zamysłach takie place zabaw miały zapewniać właśnie bezpieczeństwo (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 75). Starając się położyć temu kres, miejscami zabaw dla dzieci w latach siedemdziesiątych próbowano zainteresować projektantów. I kiedy ruszyła karuzela pomysłów realizowanych przez producentów urządzeń wyposażenia placów zabaw, pojawiły się w różnych miejscach na świecie, niczym się od siebie w zasadzie nie różniąc (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 76).

Znaczący i, co istotne, diametralnie odbiegający od powszechnego i lansowanego standardu urządzania i wyglądu placów (do) zabaw był zamysł Carla Theodora Sørensenasa z lat trzydziestych ubiegłego wieku. Pomysł zrodził się z obserwacji etnograficznej, bo duński architekt krajobrazu, widząc, jak dzieci chętnie bawią się na budowanym właśnie placu zabaw i z zapałem uczestniczą w jego urządzaniu, uznał, że takie są ich potrzeby, że dopiero to jest dla dzieci przygodą. Stąd koncepcja przygodowych placów zabaw – powstała w roku 1931 – które Sørensen nazywał *dżunglami dla dzieci*, *junk playgrounds*, by dzieci mogły wymyślać i budować według własnych koncepcji. Sørensen wyszedł

⁴ „Niestety większość polskich placów zabaw wyposażona głównie w zjeżdżalnie i drabinki zachęca jedynie do zabaw ruchowych. Równie popularny element – huśtawki – promuje zabawy jedynie równoległe (...) co przekłada się na niewielki potencjał przeciętnego placu zabaw jako przestrzeni stymulującej różnicowane formy zabaw” (Czałczyńska-Podolska, 2010b, s. 46).

naprzeciw podmiotowemu traktowaniu potrzeb dziecka i, dając mu wyzwalającą kreatywność i rozwój wolności, dał mu także możliwość partycypacji. Pierwszy przygodowy plac zabaw powstał w Emdrup i szybko zyskał powszechne uznanie także poza Danią⁵ – najpierw w Anglii, za sprawą propagatorskich działań Lady Allen of Hurtwood.

Potrzeba miejsc, w których dzieci mogą współuczestniczyć w naturalnych formach zabawy, indywidualnie i w grupie, jest zagadnieniem, któremu należy nadać wysoki priorytet. (...) Powinniśmy zakładać place zabaw ze zużytymi materiałami w dogodnych dużych miejscach, gdzie dzieci mogłyby bawić się starymi samochodami, pudłami i drewnianymi belkami (Allen, 1975, s. 8).

Duński przygodowy plac zabaw uznawany był za antytezę tego tradycyjnego i standardowego. „Realizował potrzebę dzieci do swobody i wolności, dzieci dostawały materiały do budowy, a nie gotowe urządzenia, mogły więc rozwijać pomysłowość” (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 76).

Holender Aldo Van Eyck (w latach 1947–1978 był autorem 730 projektów placów zabaw) dokonywał prób zintegrowania placów zabaw z przestrzenią miasta, tak by miasto kojarzyło się także z zabawą. W Amsterdamie proponował montowanie pojedynczych nawet urządzeń do zabawy w różnych miejscach – choćby na chodniku. Bo beton i metal nieodłącznie dominujący w mieście miał poprzez eksponowanie funkcji zabawy nieco oswoić miejską surowość. To nieco filozoficzne osłabianie surowości betonowych i stalowych konstrukcji domów nie było pozbawione sensu. Było to dzieło integracji dziecka z miejscem jego życia. Zamysł ożywienia miejskich placów zabaw i skwerów, spowodowanie, by miasta stały się wraz z nimi, albo i dzięki nim, bardziej przyjazne, wdrażał w swoich projektach Isamu Noguchi, architekt krajobrazu i rzeźbiarz. Artysta ten zaskakiwał spiralnymi formami, jego prace miały dostarczać bodźców do zabaw kreatywnych, a place jako całość w swoim kształcie i charakterze miały stanowić element naturalnego środowiska, a przynajmniej się do niego upodabniać (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 78).

Wszelkie tego typu starania polegające na integrowaniu placów zabaw z otoczeniem, tak by stanowiły jego część i zyskiwały także jego charakter, przegrywały jednak ze sztampą: placami zabaw z katalogu – tańszymi po prostu. Trend ten, osłabiający i wygaszający w sposób oczywisty zamawianie i inspirowanie indywidualnych projektów, zbiegł się z potrzebą i presją, by poprawiać jakość placów zabaw, to znaczy poprawiać

⁵ Według orientacyjnych szacunków w Europie obecnie istnieje ponad tysiąc przygodowych placów zabaw. Najwięcej w Niemczech, bo około 400, reszta w Danii, Szwajcarii, Francji, Holandii i Anglii, w Japonii, dwa w Stanach Zjednoczonych: w Kalifornii w Berkeley i Huntigton Beach (zob. Adventure Playgrounds, b.d.).

bezpieczeństwo przebywających i bawiących się na nich dzieci. Coraz bardziej podobne do siebie place zabaw zyskały kolorowe i lepsze materiały, z których z łatwością wykonywano rozbudowane systemy konstrukcyjne. Tylko pozornie współczesny plac zabaw zyskał nowy wizerunek, bo gdyby się przyjrzeć, to te „(...) dobrze znane z tradycyjnego placu zabaw urządzenia zostały jedynie rozbudowane i wykonane z nowych materiałów (...) na ogół pojedyncze elementy ustawiano na pustym placu, bez związku z otoczeniem, nadal tworząc ściśle wydzielone, zamknięte przestrzenie” (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 79). Przykładem są produkty firmy KOMPAN – modułowe i tematyczne, w jednej kolorystyce, realizowane masowo, które wyznaczyły wszechobecny standard przestrzeni zabawy dla dzieci w Europie. Nie znaczy to, że lokowanie urządzeń w przestrzeniach w sposób schematyczny nie budziło niepokojącej frustracji wśród ludzi z kręgów czujących odpowiedzialność za rozwój dzieci. Kontrowano to propozycjami placów zabaw z elementami natury: *nature* lub *natural playgrounds* – co miało wskazywać na powrót i nawiązanie do idei przygodowego placu zabaw czy ogrodów działkowych dla dzieci (ogrody motyli, ogrody jadalnie czy miejskie farmy dla dzieci). Ojcem koncepcji placów zabaw dla dzieci kształtowanych tematycznie jako przestrzenie ogrodowe o określonym zamyśle dydaktycznym był niemiecki pediatra Daniel Gottlob Moritz Schreber, który przekonywał, że warunki, w jakich żyją (bawią się) dzieci, mają bezpośrednie przełożenie na ich rozwój i zdrowie.

Gra wyobraźni w połączeniu z zabawą w tak zwane role to istota dziecięcych zabaw tematycznych, nazywanych też dramatycznymi. Dzieci poznają otoczenie, eksplorują teren, a inspiracją ku temu jest jego faktura czy kolor nawierzchni placu zabawy (Czałczyńska-Podolska, 2010b, s. 47). Dzieci używają do zabawy tak statycznych, jak dynamicznych elementów wyposażenia placu zabaw. Te pierwsze to miejsca o wyraźnych granicach, czyli na przykład domki czy platformy umieszczone na pewnej wysokości, ale i kryjówki – choćby w kępie bzów. Te drugie to ścianki wspinaczkowe czy drabinki. Podstawą dobrze zagospodarowanej przestrzeni placu zabaw, by stymulowała do zabaw o charakterze konstrukcyjnym, jest więc prostota i elastyczność elementów wyposażenia. Piasek, woda, glina, drewno, kamienie, urządzenia ogrodnicze czy budowlane – szpadel, grabie, taczka, kielnia, kartony, skrzynki. Zabawa takimi elementami rozwija zdolności sensoryczne i motoryczne dziecka, jego wyobraźnię przestrzenną, ale i zmysł estetyki. Uczy też współpracy w grupie – ma więc pozytywny aspekt społeczny (Czałczyńska-Podolska, 2010b, s. 48).

Dzieciom w różnym wieku należy też przypisać określony rodzaj zabaw oraz ich miejsc, charakterystyczny w związku z ich rozwojowymi potrzebami psychicznymi i fizycznymi. W wieku niemowlęcym dominują zabawy sensoryczne, funkcjonalne, manipulacyjne i pierwsze zabawy symboliczne, w przedszkolnym – tematyczne, konstrukcyjne i ruchowe, w młodszym wieku szkolnym zaś – konstrukcyjne, tematyczne i zabawy z regułami. Te trzy grupy wiekowe są najbardziej związane z zabawami w przestrzeniach placów

zabaw, mimo wszystko kontrolowanych, wytyczonych krzewami żywopłotu czy ogrodzeniem z bramką, ale i kontrolą zasięgu wzroku rodziców. Dalsze okresy życia dziecka można co prawda wiązać z określonymi potrzebami zabaw, ale plac zabaw jest w stanie zaspokajać je już w znacznie mniejszym zakresie. Stąd propozycje zajęć pozaszkolnych na przystaniach, w leśnych parkach wspinaczkowych czy wodnych przystaniach.

Z punktu widzenia pedagogiki plac zabaw powinien pełnić funkcje związane z relacjami z innymi bawiącymi się, przeżywanymi reakcjami oraz eksperymentowaniem i kreacjami. Stąd przestrzeń placu zabaw powinna być tak zagospodarowana elementami wyposażenia, by zachęcały one dzieci do różnorodnych zabaw – samotnych i wspólnych, w drużynie, zabaw z regułami. Ze względu na różnice wiekowe, te związane z okresem rozwoju czy płcią, sprawnością fizyczną (czy niepełnosprawnością), ale i zróżnicowaniem etnicznym czy kulturowym, plac zabaw powinien zaspokajać zróżnicowane potrzeby dzieci, a nawet oczekiwania ich rodziców. Dlatego też korzystne wydaje się tworzenie w nich stref służących zabawom o określonych profilach: tematycznych, konstrukcyjnych, grupowych czy ruchowych. Warto stworzyć „(...) przestrzeń cechującą się ciągłością i logiką zdarzeń, pozwalającą na płynne przechodzenie z zabawy do zabawy” (Czałczyńska-Podolska, 2010b, s. 52). Zabawa na placu zabaw jest zdecydowanie korzystniejsza niż czas spędzony w sali zabaw w pomieszczeniu. Daje możliwość interakcji z elementami natury oraz poczucie swobody i wolności. Elementy przestrzenne placu zabaw powinny dawać dzieciom możliwość zabawy stosownej do ich zamiarów czy potrzeb rozwojowych. Dlatego też dzieci w okresie poniemowlęcym powinny dostać przestrzeń, w której segment placu zabaw adresowany do dwu- i trzylatków powinien być najbliższy rzeczywistości, odpowiadać wystrojem i nastrojem temu, co prawdziwe i realne, słowem – naturalne. Ma to związek z dominującą w wieku poniemowlęcym cechą poznawania wszystkiego, co wokół, i to wszystkimi zmysłami, a także rozwojem cech motorycznych. Stąd najlepszy jest ciepły i przyjazny w dotyku piasek jako swoista wyspa, jako pole piaskowe w otoczeniu roślin, które pachną. W zasięgu powinny znajdować się huśtawki, bujawki (formy rzeźbiarskie zwierząt), ale i niewysokie konstrukcje do wspinania – dające okazję do wejścia na nie, pokonania takiej przeszkody, co będzie dla dziecka źródłem satysfakcji. Małe domki, ale i nieskomplikowane, proste zabawki mobilne, typu wiaderko z grabkami czy łopatką, które w trakcie zabawy będą poddawane czynnościom manualnym, manipulacji (Czałczyńska-Podolska, 2010b, s. 50). Okres przedszkolny to czas, kiedy dominują zabawy o charakterze dramatycznym – w różnych wariantach modyfikowane przez uczestników, zabawy manipulacyjne przechodzą zaś na dalszy plan i są zastępowane przez te o charakterze konstrukcyjnym. Dzieci w tym okresie życia potrzebują coraz więcej swobody, tak by mogły przeorganizować przestrzeń, w której przebywają, i jeśli dostają taką możliwość, potrafią czerpać z niej inspirację do zabawy i mieć w tym przyjemność. Ważne, by uwzględnić różne potrzeby tej grupy wiekowej, bo – ogólnie rzecz biorąc – trzylatki potrzebują większej niż jeszcze niedawno (wiek

poniemowlęcy) przestrzeni, bo muszą się wybiegać podczas zabaw – głównie tych o charakterze ruchowym. Dzieci o rok starsze często zmieniają rodzaj zabawy, przechodząc płynnie z jednej do drugiej, a pięcio- i sześciolatki są najbardziej zainteresowane tym, by ich miejsce zabaw miało jak najwięcej zabawek, a sceneria wokoło odpowiadała ich potrzebie „wymyślania”, czyli czerpania inspiracji z treści elementów segmentu placu zabaw. Do tego dzieci potrzebują między innymi roślin, wody, więc jeśli ich plac zabaw będzie ulokowany w miejscu i z zamysłem nadającym mu charakteru ogrodowego – tym lepiej. Umożliwi się w ten sposób stymulowanie wyobraźni i działań kreatywnych w związku z impulsem, jakim będzie otaczająca i podana do zabawy natura.

Rozwinięte u dzieci w młodszym wieku szkolnym umiejętności manualne dają możliwości i wyzwalają potrzebę budowania, tworzenia czy konstruowania. Dzieci dążą do uzyskania efektu, jeśli robią coś w kooperacji, zabawa konstrukcyjna staje się okazją do nawiązania przyjaźni. Stąd przestrzeń zabawy musi mieć formułę otwartą, niedokończoną i w ten sposób stymulującą dzieci do kształtowania jej wedle ich własnego pomysłu, samodzielnej kreacji. Znakomicie służy temu przestrzeń zabaw profilowana, zagospodarowana tematycznie, propozycja programu dydaktycznego, który ma towarzyszyć zabawie – stąd ogrody motyli czy farmy dziecięce, ale i ogrody konstrukcyjne. Wraz z dorastaniem dzieci w wieku szkolnym (starszym) zaczynają manifestować swoją indywidualność poprzez kierowanie zainteresowań na nietypowe, wyróżniające je przez to formy zachowań i aktywności. Dobrze w tym wieku mieć swoją „paczkę” i znaczyć w niej. Zabawa (dzieci się bawią – powie każdy nastolatek) ma wówczas formę spotkania w przestrzeni zewnętrznej, a miejsce temu sprzyjające powinno mieć elementy niebanalnej architektury – najlepiej, jeśli przestrzeń taka jest zorganizowana według potrzeb ewentualnych beneficjentów, z ich partycypacją w urządzaniu oddzielonej od innych dzieci strefy, tak by stwarzała warunki do zabaw im odpowiadających (Czałczyńska-Podolska, 2010b, s. 51–52). Abstrakcyjne formy rzeźbiarskie (imitujące pofałdowany teren metalowe konstrukcje) i miejsca o niezdefiniowanym charakterze (labirynty z bloków kamiennych różnej wielkości) i określonych granicach, elementy symboliczne podkreślające przynależność do grupy – to ma posłużyć ich zabawom tematycznym; zabawie z regułami zaś potrzebna jest wolna przestrzeń, tak by można było realizować elementy gier i zabaw zespołowych i sportowych – tablica z koszem choćby.

Cechy dobrego placu zabaw

Tymczasem są place, na których jest pusto. Nie ma na nich dzieci. Nikt tam się nie bawi. Taka sytuacja najczęściej może mieć związek z tym, że w okolicach nie ma po prostu dzieci, bo na osiedlu czy dzielnicy domków jednorodzinnych rotacja pokoleniowa uległa stagnacji, mieszkańcy to raczej seniorzy, a dzieci wyprowadziły się, założyły swoje

rodziny i mieszkają gdzie indziej. Plac zabaw może też być zbyt mały i przez to nieciekawym, zapowiadającym nudną zabawę, a do takiej nie sposób zwabić dziecko, zwłaszcza kiedy w niedalekiej okolicy jest bardziej interesujące miejsce zabaw. Bywa, że niektórym mieszkańcom – zwykle są to starsze sąsiadki czy sąsiedzi – nie w smak radosne i głośnie zabawy dzieci. To ich irytuje, przeszkadza im. Przeganiają więc hałasujących, pokrzykują, ganią za cokolwiek. Powodem, dla którego plac zabaw jest omijany, może być kłopot z dotarciem do niego, bo trzeba pokonać niebezpieczną i ruchliwą ulicę albo jest to miejsce nieosłonięte od wiatru i słońca, gdzie jesienią wieje dokuczliwie, a latem – nadmiernie przygrzewa. Ważne, by znać te przyczyny. Bywa, że trzeba poczekać nawet 20 lat, by w okolicznych domach czy blokach pojawiły się mamy z maluchami i zaczęły się kolejne etapy użytkowania placu zabaw (Beltzig, 2001, s. 154–156).

Małe powierzchnie wygospodarowane na place zabaw nie są rozwiązaniem. Z czasem znikają lub zmieniają się w zaniedbany nieużytek, popadają w ruinę w wyniku nadmiernej eksploatacji. Są nieatrakcyjne i niebezpieczne. Rozwiązaniem byłoby zrezygnowanie z budowania placu zabaw jako podwórkowego getta i wyznaczenie miejsca do zabaw dla dzieci na nieużytkach połączonych ciągami pieszymi, ścieżkami dla rowerów czy rolek – między blokami i osiedlami. Günter Beltzig⁶ zwraca uwagę na rytm funkcjonowania miejskiego placu zabaw układający się w kilka powtarzających się faz⁷. Schemat ten jest bardziej dynamiczny w dużych miastach, gdzie szybsza jest rotacja starszych i młodych mieszkańców, a plac zabaw wykorzystywany bywa w sposób bardziej zróżnicowany. Ciągle jednak równocześnie, o różnych porach dnia pojawiają się na nim matki z maluchami, dzieci nieco starsze, jak wrócą z przedszkola

⁶ Od roku 1995 organizowano we Wrocławiu seminaria poświęcone placom zabaw. Spotkania pod patronatem władz Wrocławia były wyrazem troski i dostrzegania w ten sposób potrzeb najmłodszych. Ich pokłosiem były publikacje, między innymi książka *Księga placów zabaw* (2001) napisana i bogato ilustrowana grafikami przez Güntera Beltziga; będąca rodzajem podręcznika. Recenzowana przez Marka Kosmałę (2001, s. 8–9) jest jedną z nielicznych, w których tematyka placów zabaw połączona jest z zabawą i zapotrzebowaniem na nią dzieci w różnym wieku. Wśród pierwszych podręczników, które ukazały się na świecie i traktowały o placach zabaw (Kosmała, 2001, s. 8), była książka wydana w Polsce: *Ogrody jordanowskie* autorstwa Heleny Śliwowskiej i Kazimierza Wędrowskiego z roku 1937. Na kolejne polskie publikacje trzeba było czekać do połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to ukazały się *Terenowe urządzenia rekreacyjne dla dzieci* (Piątkowska, Scholtz, Wirszyło, 1976), *Rekreacja na osiedlu* (Jarosiński, 1977) oraz *Tereny otwarte w środowisku mieszkalnym* (Bożenkowska, Goryński, 1979).

⁷ Najpierw na nowo pobudowanym osiedlu i świeżo oddanym do użytku placu zabaw pojawiają się matki z małymi dziećmi, często jeszcze w wózkach. Po pięciu latach matki, już mniej licznie, przychodzą na plac zabaw z już większymi dziećmi, ale są też matki z maluchami. „Po dziesięciu latach plac zabaw zdecydowanie ożywia się: znikają mamy i małe dzieci, pojawiają się papierosy i butelki po piwie. Po piętnastu latach z dzieci wyrastają «podrostki». Ale ciągle jeszcze to «ich» podwórko, nawet jeśli mieszkańcy życzyliby sobie, aby korzystały z niego dzieci do dwunastego roku życia. Urządzenia zabawowe są konsekwentnie niszczone, nikt nie pielęgnuje terenu zabaw, stopniowo zmienia się on w «plamę na honorze». Po dwudziestu latach plac zabaw zostaje wyremontowany, ale w okolicy nie ma już dzieci. Zanim domy i mieszkania ponownie zapełnią się młodymi rodzinami z dziećmi, minie kolejnych 20 lat” (Beltzig, 2001, s. 38–41).

czy szkoły, ale i seniorzy, o zmierzchu zaś – grupy podwórkowej starszyny (prawie już osiemnastolatków i już pełnoletnich). Schemat ten nie dotyczy placów zabaw adresowanych i należących do konkretnych grup użytkowników – na podwórkach szkolnych, przy przedszkolnych ogrodach (Beltzig, 2001, s. 41).

To dorośli wyznaczają dzieciom przestrzenie i miejsca zabaw, bo to oni chcą tam widzieć dzieci, bo dla nich są to miejsca dla dzieci bezpieczne; to place zabaw wskazane, projektowane i budowane przez dorosłych. Dorośli rzadko pytają dzieci o zdanie i wyznaczają im miejsce do zabaw zbliżone do warunków, jakie nostalgicznie pamiętają ze swoich przydomowych podwórek studni czy pobliskich placów budowy, gdzie najlepsze do zabawy były pozostałości po budowie. Tymczasem ponad 90% wszystkich placów nie zaspokaja w pełni potrzeb zabawowych dzieci – pisze Marek Kosmala (2008), architekt krajobrazu zajmujący się projektowaniem przestrzeni zielonych i ekspert w tematyce placów zabaw, propagator organizowania ich jak najbliżej natury. Stąd jego zdecydowanie co do konieczności zmiany i odrzucenia tego, co obecnie dominujące, i nawoływanie do powrotu do ogrodów zabaw z przeszłości. Do czasów, kiedy dzieci bawiły się same, zanim dorośli zaczęli wyznaczać miejsca zabaw na specjalnych placach. Kosmala zauważa, że historia placów zabaw zatoczyła koło i po stu latach z okładem – gdyby powstanie placów zabaw liczyć od lat siedemdziesiątych czy osiemdziesiątych dziewiętnastego wieku, czyli budowania tych pierwszych⁸, „(...) dość powszechne są nawoływania do umieszczania zabawy dzieci na łonie natury, pośród drzew i kwiatów, w miejscach naturalnych i nieurządzonych” (Kosmala, 2014, s. 11).

Kosmala (2008, s. 47) sformułował dekalog cech dobrze zaprojektowanego i potencjalnie dobrze funkcjonującego placu zabaw:

- 1) Jest właściwie zlokalizowany z zachowaniem odpowiednich przepisów, a dotarcie do niego nie wymaga przekraczania niebezpiecznych ulic, torów tramwajowych itp.
- 2) Jest dostosowany do potrzeb użytkowników.
- 3) Jest wyposażony w bezpieczne, atrakcyjne i wszechstronnie rozwijające dzieci urządzenia do zabaw, które mają certyfikaty zgodności z normami.
- 4) Ma odpowiednie nawierzchnie dostosowane do rodzaju aktywności oraz amortyzujące ewentualne upadki dzieci z urządzeń.
- 5) Jest wyposażony w dodatkowy sprzęt: ławki, stoliki do przewijania niemowląt, altany, kosze na śmieci, oświetlenie.
- 6) Jest ogrodzony – w miejscach, gdzie jest to konieczne.
- 7) Jest zaopatrzony w tablicę informacyjną i regulamin porządkowy.

⁸ Po napisie na kamieniu znajdującym się w Golden Gate Park, gdzie widnieje rok 1877, można sądzić, że kolebką placów zabaw jest San Francisco. W roku 1877 powstał jednak publiczny plac w Birmingham, który można też uznać za plac zabaw. I jeszcze Norymberga i rok 1876 – to komunalny plac zabaw dla dzieci. Co do USA, to niektóre źródła wskazują na Boston i rok 1885, gdzie odnotowano powstanie pierwszego nadzorowanego placu zabaw (Kosmala, 2014, s. 10).

- 8) Jest systematycznie kontrolowany, a udokumentowane informacje na ten temat znajdują się w dzienniku placu zabaw.
- 9) Jest czysty i regularnie sprzątnięty.
- 10) Piasek w piaskownicach i na polu piaskowym jest regularnie wymieniany (Kosmala, 2008, s. 47).

Autor przytoczonego dekalogu o sile przyciągania „naturalnych placów zabaw” przekonał się pod koniec lat osiemdziesiątych, prowadząc badania osiedlowych placów zabaw. Jeden z nich obserwował na warszawskim Ursynowie. Przez większość dnia plac stał pustawy i czekał z kilkunastoma standardowymi urządzeniami do zabawy. Tymczasem obok grupa chłopców bawiła się w najlepsze.

Było ich czterech, a potem pięciu. Na oko mogli mieć nie więcej niż 7–9 lat. Zaszli się w gęstwinę dereniowych zarośli. Swoją raczej niewyszukany „fort” sklecieli z gałęzi oraz materiałów pościąganych z pobliskiego śmietnika, zgromadzili jakieś pudła, kartony, skrzynki po owocach, torby foliowe. Stale coś dodawali i zmieniali. Zajęci sobą nie zwracali uwagi na otoczenie. Bawili się już od paru godzin. Zbliżyła się pora kolacji. Z pobliskich okien dały się słyszeć coraz bardziej natarczywe nawoływania matek do powrotu do domu. „Zaraz, zaraz, jeszcze trochę” – odpowiadali (Kosmala, 2014, s. 6).

Wtedy też badacz uświadomił sobie, że prawdziwa zabawa toczy się nie w miejscu wskazanym do zabawy przez dorosłych, ale w miejscu wybranym przez chłopców. Chłopcy musieli się nieźle starać, by nie dostać bury za to, co robią – łamali krzewy, robili bałagan i mogli sobie zrobić krzywdę. Tymczasem bawili się doskonale, mimo że nie korzystali z gotowych urządzeń do zabawy. Do szczęścia wystarczył im kawałek przestrzeni z krzewami. Tak jak niegdyś wystarczył dzieciom opuszczony sad, gdzie można było konstruować fortece, palić ogień, rozwlekać porzucone opony czy stare kuchenki gazowe, no i obserwować teren, wspinając się na drzewa. „Naturalny plac zabaw to miejsce przeznaczone do zabawy, w którym wykorzystuje się naturalne ukształtowanie terenu, lokalną roślinność oraz stosuje się materiały naturalne” (Kosmala, 2014, s. 6). Bo te, choć pewnie nie robią (na dorosłych) imponującego wrażenia jak wyposażone nowoczesnie place zabaw z ich bajeczną kolorystyką i nowoczesnymi konstrukcjami, to zapewniają dzieciom „(...) możliwość nieskrępowanej i swobodnej zabawy oraz sposobność przekształcania środowiska” (Kosmala, 2014, s. 6).

Stopniowy powrót do naturalnych przestrzeni zabaw zmierza ku koncepcji przygodowych placów zabaw jako antytezy placu zabaw tradycyjnego z tendencją do wprowadzania doń zaawansowanych technologii. Przykładem takiego kierunku jest *imagination playground*, plac zabaw konstrukcyjny, a może, lepiej, plac zabaw dla wyobraźni. Jego atut to przestrzeń kreatywna, inspirująca dzieci do wyrażania ekspresji, pełna elementów łatwych do zmontowania i ustawienia według własnego pomysłu.



Fot. 32. Skatepark własnego pomysłu i wykonania przy drodze w miejscowości Piaski na Mierzei Wiślanej, 2018. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 33. Piaskownica wykonana przez sąsiadów na podwórku przy ul. Jagiellońskiej, Zatorze, Olsztyn, 2021. Źródło: zbiory prywatne Władysława Katarzyńskiego.



Fot. 34. Placyk do gry w klasy przed dworcem w Helsingborgu, Szwecja, 2018. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 35. Naturalna górką do zjeżdżania i zabawy powstała ze zwalów uprzątniętego śniegu na parkingu przed centrum handlowym, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 36. Miejsce zabaw za domkiem jednorodzinym (połączone z przestrzenią okolicy), Rzeszów. Źródło: zbiory prywatne Joanny Smyły.



Fot. 37. Autor (trzeci od lewej) pod lipą na podwórku z widokiem na jezioro i park, ul. Asnyka 12, Kętrzyn, 1963. Źródło: zbiory prywatne autora.

Ogrodowe przestrzenie zabaw

W gęstwinie miasta pierwszeństwo należy się temu, co naturalne, zwyczajne – ziemi, piaskowi, żwirowi, kamieniom narzutowym, drzewom, krzewom, kwiatom, oczkom wodnym. To zdanie ludzi nie tylko z racji zawodu zajmujących się dzieckiem, dzieciństwem, zabawami i placami zabaw. Profesorka i dziennikarka Ellen Ruppel Shell (1994, za: Kosmala, 2014, s. 7) z Bostonu pisze tak: „Zapomnij o huśtawkach, ważkach i betonowych żółwiach, aby osiągnąć sukces, plac zabaw należy wyposażyć w kilka błotnistych dołków. Dzieciaki nie potrzebują sprzętu do zabaw, one potrzebują możliwości (szans) do zabawy”. To, co jest najlepsze – bo naturalne – dla dziecka ma trzy cechy: (a) nieskończoną różnorodność, (b) nie jest stworzone przez dorosłych, (c) daje wrażenie ponadczasowości – krajobrazy, drzewa, rzeki znane są dzieciom z bajek, legend i mitów (Kosmala, 2014, s. 7). Ludzi genetycznie dotyczy zjawisko biofilii, pozytywnego reagowania na naturę. Stąd chętniej i dłużej dzieci bawią się w naturalnym środowisku, bo ono oddziałuje pozytywnie – na koncentrację, uspokaja i wywołuje poczucie zadowolenia. Instynktowne reagowanie na to, co naturalne, wynika choćby

z faktu, że niemal cały dzień dzieci spędzają w przedszkolu, szkole, w domu, na licznych zajęciach dodatkowych czy w samochodzie – wożone przez rodziców z miejsca na miejsce. Tymczasem potrzebują kontaktów ze światem przyrody, najlepiej w swobodnej zabawie. Nie doświadczają tego tak naprawdę – nawet na placu zabaw, „(...) w gąszczu standardowych urządzeń do zabawy ustawionych na tartanowej nawierzchni” (Kosmala, 2014, s. 8). Mają więc braki w kontaktach z naturą, to „deficyt przyrody”, jak określił to zjawisko Richard Louv w książce *Ostatnie dziecko lasu* (2014). Za ten deficyt odpowiadają dorośli, rodzice, którzy „dla dobra” dziecka, po to, by zapewnić mu lepszy start w życie, ograniczają mu wyjścia na dwór, bo lepiej zrobić w zamian coś pożytecznego. Tym samym ukierunkowują aktywność dziecka w stronę wirtualnego podwórka – tego za ekranem smartfona czy komputera. Powiększają w ten sposób narastający i kumulujący się w dziecku deficyt przyrody. Grzeczny spacer obok dorosłego w parku... „Dziecka to nie zachęca. One muszą wszystko sprawdzić naocznie. Wszystkiego dotknąć i doświadczyć. Pragną wspinać się po drzewach, budować szalasy, chować się w gęstwinie krzewów” (Kosmala, 2014, s. 8). Środowisko naturalne stymuluje i wycisza, by potem wspomóc procesy uczenia się dzięki skuteczniejszej koncentracji, samodyscyplinie, większej wyobraźni i kreatywności, a także lepszym możliwościom zgłębiania umiejętności językowych (Kosmala, 2014, s. 9).

Ważne są drzewa. Bez nich nie ma zabawy. Na drzewach wszak buduje się domki, a nawet czyta w kojącym szumie liści (Kosmala, 2014, s. 13). Drzewa były niezwykle ważne dla Henryka Jordana, który zanim otworzył swój park w 1889 roku, na niemal dziewięciu hektarach posadził ich sto tysięcy. Przedsięwzięcie Jordana obszarowo i co do rozmachu było wówczas największe i najodważniejsze na świecie. Nijak do tego miały się skrawki terenu z kilkoma zabawkami. Różnorodność aktywności była niewspółmierna, bo dzieci mogły się bawić, uczyć, odpoczywać, ale i rozwijać tężyznę fizyczną, nawet napić się mleka. Mogły majsterkować, uprawiać warzywa i pielęgnować kwiaty, grać w futbol, ale i powiosłować na łódce, strzelać z łuku, ćwiczyć na drążku czy słuchać o wielkich Polakach (Kosmala, 2014, s. 11).

Zbigniew Kosiewicz (2009) pisze o zielonej sali, której pierwowzoru doszukuje się między innymi w ogródkach jordanowskich właśnie, które powstały z inspiracji tworzonych w dziewiętnastowiecznych Stanach Zjednoczonych placów gier i zabaw. W takim znaczeniu należy je rozumieć jako miejsce aktywności rekreacyjnej, które może być dziecięcym placem zabaw. „Jest to najbardziej rozpowszechniony typ zielonej sali: występujący w parkach, zadrzewionych terenach miejskich, na podwórkach, między blokami osiedli mieszkaniowych, w przedszkolach. Ich istnienie zapoczątkowały w Polsce ogródki jordanowskie” (Kosiewicz, 2009, s. 435). Kosiewicz zieloną salę przedstawia w ujęciu rekreacyjnym jako miejsce, plac znajdujący się w miejscu pobytu dzieci, plac zabaw czy chociażby ścieżka zdrowia czynne cały rok. Zielone sale z ich funkcjami i celami mogą więc być w pewnym zakresie przydatne przy analizie

podwórek oraz ich współczesnych mutacji, ale i stanowić odniesienie przy rozpoznawaniu współczesnych ekstensji i metafor klasycznych podwórek. Zważywszy na szeroko rozumiane funkcje zielonej sali, można by je odnieść do podwórka i rozpatrywać jego znaczenie w kontekście autotelicznym.

„O ile przyjaźniej brzmi «ogród zabaw», za którą to parą słów może kryć się autentyczny «tajemniczy» ogród zapewniający cień drzew, mnogość różnobarwnych kwiatów i ptasią muzykę, określaną współcześnie mianem relaksacyjnej” (Gajdek, 2016, s. 54). Stąd plac zabaw, z dość prostą przestrzenią, płaskim klepiskiem z resztkami poźółklej, zdeptanej i wysuszonej słońcem trawy, kikutami żywopłotu – żywego tylko z nazwy. A flora wzbogaca swoimi walorami wnętrze krajobrazu, podnosi jego estetykę, kolorystykę, zapewnia edukację ekologiczną poprzez poznawanie, a poza tym uatrakcyjnia zabawę. „Krzewy mogą być miejscem kryjówek i narad, drzewa służą do wspinaczek i dostarczają takiego materiału jak kasztany, żołądź, owoce jarzębiny. Trawnik i łąka, to obszar zajęć ruchowych, gier i zabaw zespołowych oraz wylegiwania się w letnie słoneczne dni” (Gajdek, 2016, s. 55–56). To taka zielona enklawa, gdzie i hałas miejski słabiej dociera, i zanieczyszczenie powietrza jakby mniej dokuczliwe. A jak jeszcze ktoś pomyśli o oczku wodnym czy niewielkiej fontannie... Woda poprawia miejski klimat, a poza tym „(...) dzieci kochają wodę i błoto, które są dla nich nieustanną inspiracją do tworzenia nowych rzeczy i radości płynącej z tańczenia się” (Gajdek, 2016, s. 70).

Naturalny i przygodowy plac zabaw

Rozwój terenów zabaw dla dzieci balansuje między naturą i kulturą, co pozwala wyszczególnić jego trzy główne nurty: (a) naturalny, (b) sztuczny i (c) pośredni. Ten pierwszy to miejsce zorganizowane w otoczeniu przyrodniczym – lesie, parku krajobrazowym – to warunki sprzyjające poznawaniu przyrody, ale i tereny miejskie naśladujące naturalne środowisko przyrodnicze. Te o charakterze sztucznym lokowane na przykład w centrach handlowych i centrach rozrywek charakteryzują się tym, co mają w nazwie, a więc dominacją elementów wyposażenia z plastiku i tworzyw sztucznych. Mogą też być lokowane w przestrzeniach zewnętrznych, ale wówczas można je odróżnić po tym, że nie mają naturalnej roślinności. Place zabaw o charakterze pośrednim mają jednocześnie cechy placu naturalnego i sztucznego. To miejsca pewnego kompromisu między elementami naturalnymi a kulturowymi (Gajdek, 2016, s. 82). Mając na uwadze ten podział i pomijając to, co w placach zabaw powtarzalne czy katalogowe, warto wskazać to, co w zamysłach architektów nieszablonowe i wynika z ich kreatywności twórczej. W nurcie współczesnych zamysłów dominują place zabaw przygodowe (*adventure playgrounds*), naturalne

(*natural playgrounds*), ogrody doświadczeń czy interaktywne place zabaw. Przygodowy, „śmieciowy” plac zabaw (*junk playground*) to idea wspomnianego już Sørensen, która na gruncie brytyjskim zaszczerpiona została przez Lady Allen of Hurtwood. Śmieciowy plac zabaw to rupieciarnia, ale piękna rupieciarnia, bo dająca radość dzieciom. Śmieciowy plac zabaw budził i nadal budzi – choć w mniejszym zakresie – niepokój dorosłych o bezpieczeństwo dzieci, ale i o to, czy na pewno odpowiednie i pożyteczne to miejsce dla dzieci z tak zwanych dobrych domów. Mniej niepokojów wywołuje z kolei plac zabaw przygodowy i choć nie jest już nazywany śmieciowym, ma coś z tamtego, gdzie było mnóstwo „skarbów”, różności do niczego niby nieprzydatnych, ale jakże ciekawych dla dzieci: a to stara szoferka ciężarówki, a to skrzynie, a to deski czy pustaki z budowy.

(...) kompozycje przygodowych placów zabaw tworzą dzieci; to one wytyczają ścieżki, budują obiekty i urządzenia. Mogą namacalnie i samodzielnie zmierzyć się z problemem komponowania przestrzeni i dostosowania jej do potrzeb użytkowników. Takie nieograniczone działanie twórcze jest prawdziwą pouczającą przygodą (Gajdek, 2016, s. 91).

Warto jednak zauważyć, że przygodowe place zabaw nie są zaliczane do naturalnych terenów zabawy, bo są oderwane od świata przyrody. Mimo to od początku (Dania, rok 1943) cieszą się popularnością, zwłaszcza w krajach Europy Zachodniej.

Place zabaw, na których z kolei dominuje przyroda – to ich podstawowy atut – nazywane są naturalnymi i wśród tych są klasyfikowane. Są naturalne, bo pozwalają na swobodne obcowanie z feerią zapachów, różnorodnością kolorystyczną roślin, świergotem ptaków, widokiem motyli. Dzieci poznają przyrodę przez dotykanie, wąchanie, a jeśli nawet coś zniszczą, podepczą trawę, złamią gałąź, to przecież nic złego, bo drobne psoty to u dzieci zachowanie normalne. I tylko wówczas piękno wokoło będzie pięknem, kiedy będą się mogły nim cieszyć i z niego korzystać.

W ogrodach doświadczeń z kolei zabawa łączy się z edukacją. W poszczególnych strefach ogrodu poprowadzone są alejki z przyrządami do eksperymentów fizycznych czy chemicznych. Zamysł tego typu parku zrodził się w 1924 w Norymberdze, bo tam zaprezentowano jego prototypową koncepcję. Dopiero – w tym samym miejscu – w roku 1946 doczekał się realizacji: powstało Pole Doświadczeń Zmysłowych. W Polsce odpowiednikiem parku stanowiącego realizację tej idei jest Ogród Doświadczeń im. Stanisława Lema w Krakowie, który oferuje dokonywanie eksperymentów oraz obserwację uzyskanych efektów na 60 stanowiskach. Ogród odróżnia się od typowych miejskich placów zabaw dla dzieci również ze względu na dbałość o zróżnicowanie jego kompozycji czy obecność interaktywnych urządzeń typu kamienne cymbały czy akustyczny telegraf (Gajdek, 2016, s. 93–95).

Jeszcze inne miejsce do zabawy dla dzieci to interaktywne place zabaw, wykorzystujące najnowsze technologie i stanowiące rodzaj wystawy złożonej z interaktywnych instalacji multimedialnych. Dzieci mogą generować obrazy na wielkich ekranach. To rodzaj laboratorium, gdzie można też eksperymentować i wybrać jakąś grę. I tak się bawić (Gajdek, 2016, s. 96–97).

Poczucie pedanterii sprawia, że dorośli wyznaczają dzieciom miejsca zabaw; organizują takie miejsca, by plac zabaw zdołał okolicę. To wyznaczony nakazem przepisów skrawek terenu z gotowym, kupionym od producenta placem zabaw. To taki niby-wyraz troski i poczucia odpowiedzialności. Poczucia, że takie place są niezbędne. Tylko że w życiu zintegrowanym z naturą nie trzeba wyznaczać placów zabaw, bo poprzez to pokładanie zniszczeniu ulegają pierwotnie zakorzenione struktury ludzkich właściwości. Dzieci lepiej integrowałyby się z tym, co wokoło nich, bawiąc się wszędzie – bez rygorów, nakazów, narzucania. Bez placów zabaw, które są „proteżami kalekiego społeczeństwa”. Ale że te place zabaw już są, to jedyne, co można zrobić, to jak najlepiej owe proteży dopasować. Tak by służyły dzieciom z pożytkiem – w zależności od ich wieku i adekwatnych do etapów rozwoju potrzeb (Beltzig, 2001, s. 10–11). Jeśli **plac zabaw to świat zastępczy**, a dzieci zmuszone są na nim właśnie zaspokajając swoje naturalne potrzeby ruchu w swobodnej zabawie, to rolą dorosłych niech będzie troska o to, by nie czuły się na nim niczym białe myszki w klatce (Beltzig, 2001, s. 11). Place zabaw nie zawsze są jednak dla dzieci, bo dorośli, budując je i urządzając (w trosce i z miłości do dzieci), tak naprawdę sygnalizują odsuwanie dziecka i jego zabawy od siebie. **To wychodzenie dziecka na plac zabaw jest podobne do jego „wchodzenia” do wirtualnego placu zabaw**. Rodzic mówi „pobaw się”, ale myśli „mam cię z głowy”. Skrajność to z kolei rodzice nadopiekuńczy, krążący nad bawiącym się dzieckiem niczym helikoptery (Beltzig, 2001, s. 12). Tymczasem idealnym placem zabaw będzie dla dziecka miejsce przypominające dżunglę. Dzieci kochają wszak dzikie tereny i takie pełne tajemnic miejsca są dla nich piękne. To przesłanie do projektantów choćby, którzy powinni pozostawać w swoich twórczych zapędach wstrzeмиęźliwi w kwestii zabierania dzieciom przestrzeni niezagospodarowanych na ich „piękne” projekty pełne plastiku i „pięknych” urządzeń. To miejsca uporządkowane wedle przekonania, że wie się lepiej (od dziecka). Stąd wskazanie, by projektować nie znad deski kreslarskiej, ale z obserwacji i najlepiej z uwzględnieniem głosu dzieci (partycypacja). „**Żeby się bawić, trzeba być wolnym w podejmowaniu samodzielnych decyzji. (...) Zabawa pod dyktando dorosłych jest terapią zajęciową. (...) Dorośli rzadko bawią się z dziećmi i raczej (...) jedynie je zabawiają**” (Beltzig, 2001, s. 17).

Każdy człowiek ma potrzebę tworzenia i decydowania o tym, co się wokół niego dzieje – w przypadku dziecka na placu zabaw jest to niemożliwe. Nawet na tych placach zabaw, które – wydawałoby się – najbardziej odpowiadają oczekiwaniom dziecka: twórczych czy przygodowych, bo i one stanowią jedynie imitację tej możliwości, a to z prostej przyczyny: wszystko odbywa się pod opieką (mocniej: kontrolą) dorosłych

(Beltzig, 2001, s. 20). „To niedorzeczne, że zabrania się dzieciom zabawek wojennych i broni, ponieważ codziennie widzą przemoc w telewizji, w kinie, w gazetach, doświadczają jej w najbliższym otoczeniu, więc powinny umieć także wyrazić ją w zabawie, aby się z nią uporać” (Beltzig, 2001, s. 19). Beltzig (2001, s. 81–83) wymienia korzyści, jakie zyskuje dziecko z aktywności na placu zabaw. Przebywając na nim i korzystając z urządzeń i obecności innych dzieci, ćwiczy ciało – wzmacnia mięśnie, doskonali zdolności manualne i lokomocyjne – ale i zmysły – angażuje dotyk, słuch, wzrok, węch oraz uczy się zachowań społecznych – współżycząc w grupie i okazując uczucia. Nie jest to systematycznie uporządkowane zestawienie funkcji, jakie spełnia plac zabaw – tu odsyłam do funkcji zabawy w ogóle, o czym było w części drugiej tej książki.

Hanna Rosin w artykule *The Overprotected Kid* [Dziecko na wyrost zabezpieczone] (2014) opisuje między innymi to, co zastała na przygodowym placu zabaw w północnej Walii: dzieci kołyszące się nad potokiem z postrzępioną liną, odbijające się od starych materacy, a nawet rozpalające ogniki w blaszanych bębnach. Plac, choć miał wówczas tylko dwa lata, wyglądał jakby pochodził sprzed dziesięcioleci. Choćby zabłocona skarpa obsuwająca się w kierunku strumienia z dokonującą żywota wyblakłą plastikową łodzią...

W centrum placu zabaw dominuje wysoki stos opon (...) ktoś rozpałił ogień w blaszanym bębnie w kącie (...) ponieważ dzieci tutaj uwielbiają rozpałać ogień (...) kilku chłopców robi szalone koziołki na stosie brudnych materaców, co stanowi świetną trampolinę. Na drugim końcu placu zabaw kilkanaście młodszych dzieci wpada i wychodzi z dużych konstrukcji składających się z drewnianych palet ułożonych jedna na drugiej. Od czasu do czasu grupa przewraca kilka palet – dla zabawy lub w celu zbudowania nowego rodzaju zjeżdżalni, fortu lub nieznanego konstrukcji. (...) Nie ma jasnych kolorów ani czegokolwiek innego, co należałoby do zwykłego krajobrazu placu zabaw: brak błyszczącej metalowej zjeżdżalni zwieńczonej czerwoną kierownicą lub kółkiem; żółtej huśtawki z centralnym balastem, aby nikt nie spadł (...) Istnieje jednak postrzępiona huśtawka linowa, która przenosi cię nad potok i zostawia po drugiej stronie, jeśli potrafisz tego dokonać (inaczej wylądujesz w potoku) (...) zabawki dla dzieci (malutki wypchany słoń, brudny Kubuś Puchatek) są ignorowane, jedna pokryta płótem, druga siedzi za zielonym plastikowym krzesłem (Rosin, 2014).

Interaktywny i cyfrowy plac zabaw

Zaprezentowany przez Rosin plac zabaw to teren żywcem skopiowany z dawnych opuszczonych działek czy złomowisk, tu dzieci mogą znaleźć swój azyl, tu będą same i będą robiły to, co im przyjdzie do głowy. „Dzieciaki staczają tam opony z górki,

huśtają się na linach, niekiedy lądując w strumyku, i rozpalają ogień w metalowych beczkach” (Twenge, 2019, s. 188; szerzej zob. Rosin, 2014). I nikt niczego nie zabrania, nie gdera, nie zrządzi: *Uważaj, bo się pobrudzisz, złamiesz nogę, skaleczysz...* Nawet jak dziecko nieporadnie piłuje deskę. Bez nadgorliwości, bo nadopiekuńczość rodziców i ich bezustanne krążenie wokół dzieci wywołuje „(...) bezradność, ponieważ nie uczą się one samodzielnego rozwiązywania problemów” (Marano, 2008, za: Twenge, 2019, s. 188). Ugrzecznione dzieciństwo – bez siniaków, zadrapań, uwag w dzienniczku – nie jest właściwą receptą na zdrowy rozwój⁹.

Geneza placu zabaw opisanego przez Rosin (2014) sięga w Wielkiej Brytanii lat czterdziestych minionego wieku i wiąże się z działalnością na rzecz dzieci Lady Allen of Hurtwood, która jako architekt krajobrazu nie godziła się z powszechnym wizerunkiem asfaltowanych placów zabaw. Wedle jej zamysłu place miały składać się z różnych elementów, tak by dzieci mogły nimi manipulować i wciąż tworzyć nowe konstrukcje wedle własnej inwencji. To miał być też sposób na swobodną i wolną atmosferę tego miejsca, w której dzieci powinny stawiać czoła różnym trudnym wyzwaniom, między innymi podejmować ryzyko, mieć szansę samodzielnego zmierzenia się z nim, a potem satysfakcję z pokonania niebezpieczeństwa, ale i doznanie emocji związanych z porażką czy trudnościami w pokonaniu przeszkody.

Takim placem opiekują się specjalnie wyszkoleni pracownicy, są czujni, obserwują dzieci, doglądają ich, co jeden z nich nazywa „błąkaniem się z zamiarem”. Nie zatrzymują zapędów dzieci i z łatwością wymieniają zalety płynące choćby z placowych pożarów jako okazji do eksperymentowania i lekcji – przeżywania ewolucyjnej przeszłości czy poznawania właściwości ognia i podejmowania ryzyka w związku z jego rozniecaniem (Rosin, 2014).

Opisywane przez Rosin (2014) miejsce zabaw dzieci jest przeciwieństwem amerykańskich placów zabaw budowanych zgodnie z przepisami bezpieczeństwa, w wyniku czego są dla dzieci tak nudne, że te muszą wymyślić sobie bardziej zabawne (i niebezpieczne) sposoby korzystania z postawionego im do dyspozycji placowego sprzętu. Autorka przekonuje, że obsesja na punkcie bezpieczeństwa pozbawiła dzieciństwo niezależności, podejmowania ryzyka i odkrywania. Co więcej, statystyki wskazują, że ta tendencja do obserwowania i zarządzania dziećmi wcale nie uczyniła dzieciństwa bezpieczniejszym.

⁹ Pisze o tym w *A nation of wimps* [Kraj mięczaków] Hara Estroff Marano (2008, cyt. za: Twenge, 2019, s. 188): „Dzieci muszą się nauczyć, że czasami trzeba się poczuć źle. Uczymy się na drodze zdobywania doświadczeń, a najwięcej uczymy się z tych negatywnych”. Lenore Skenazy (2010) we *Free-Range kids* [Dzieci z wolnego wybiegu] pisze o obsesji na punkcie bezpieczeństwa, która jest głównym hamulcem rozwoju kreatywności i niezależności dzieci.

Amerykańscy rodzice i opiekunowie aktywnie angażują się w zabawy dzieci – na huśtawkach, drabinkach lub zjeżdżalni (...) z przyszykowanymi rękami, gotowi, by złapać spadające dziecko lub zapobiec zadrapaniu (...) Sam rozkład placów zabaw w Stanach jest tak bezpieczny i pozbawiony jakiegokolwiek kreatywnej zabawy, że dla wielu dzieci są one nudne jak flaki. Asfalt i żwirek zastąpiono gumą i syntetycznym podłożem zaprojektowanym tak, aby amortyzowało upadki. Drewniane konstrukcje zostały wyparte przez kolorowe plastiki. Praktycznie wszystko, w czym mogłaby ugrzęznąć głowa lub co mogłoby przytrzasnąć palec, zostało wyrzucone (Lythcott-Haims, 2018, s. 40).

„W świecie dostatku i zaawansowanych technologii mamy poczucie, że potrafimy zadbać o to, aby żadne dziecko w żaden sposób nie zostało skrzywdzone. Wierzimy, że jesteśmy w stanie wszystko kontrolować” (Lythcott-Haims, 2018, s. 20).

Amerykanie są tak przesadnie nadopiekuńczy, dlatego że dla nich nawet plac zabaw to siedlisko potencjalnych kataklizmów. Dlatego też tkwią przy swoich dzieciach niczym kwoki nad kurczętami, gotowi komentować ich zachowania, pouczać, podpowiadać i oczywiście chwalić. To takie pobudzanie przez komentowanie. Pojmują swoją rodzicielską rolę jako dbałość o to, by dziecko nigdy nie doświadczyło nawet najmniejszego bólu. Tymczasem Julie Lythcott-Haims (2018, s. 431) postuluje: „Porzuć stado przylepionych do swoich dzieci rodziców. Wspieraj samodzielność, a nie zależność”.

Pisarka Suzanne Lucas przeprowadziła się ze swoimi dziećmi z Filadelfii do Szwajcarii i nie mogła się nadziwić różnicom w zachowaniu na placu zabaw. Kiedy po raz pierwszy poszła na szwajcarski plac zabaw ze swoją pięcioletką, była zachwycona jego wyposażeniem, wśród którego były nawet tyrolki rozwieszane między drzewami oraz deski, gwoździe i młotki do budowania domków na drzewie. Susanne Lucas cały czas była przy swojej córce i umierała z przerażenia, patrząc, jak jej dziecko bawiło się tym niezmiernie niebezpiecznym sprzętem. Kiedy rozejrzała się dookoła siebie, zobaczyła, że jest jedynym rodzicem w pobliżu. A inni nawet nie siedzieli na pobliskich ławkach, czytając książki. Ona była JEDYNYM rodzicem na placu zabaw (Lythcott-Haims, 2018, s. 40).

Skąd u rodziców strach (przynajmniej w Stanach Zjednoczonych), mała tolerancja na wychodzenie dzieci z domu czy strach przed obrażeniami na placu zabaw? Rosin (2014) wskazuje na lata siedemdziesiąte minionego wieku i eskalację strachu w związku z dwoma medialnymi zdarzeniami z udziałem dzieci. Pierwszy przykład to poważne urazy głowy dziecka po wypadku na placu zabaw, drugi – wyjście dziecka do szkoły w Nowym Jorku, jego zaginięcie i podejrzenia zabójstwa.

Inna odmiana miejsca zabaw dla dzieci – promowana już nie tylko w USA – to idea interaktywnego placu zabaw, gdzie „(...) dźwięk, faktura, a nawet zapach mają zachęcać do kreatywnych form zabawy, stymulując różne zmysły (...) to często przestrzenie magiczne, spektakularne lunaparki ze ścieżką tematyczną i starannie wyreżyserowaną scenerią” (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 82). Elektroniczne place zabaw to propozycja próbująca nadać i przynajmniej nawiązywać do zainteresowań dzieci i ich „naturalnego” środowiska, jakim jest powszechność nowych technologii, a także przesyt nimi w związku z globalizacją. Są to jednak realizacje autorskie i nieliczne, co może wskazywać na to, że są drogie albo po prostu zbyt mało konkurencyjne w stosunku do oferty wirtualnego placu zabaw. Są głosy, że taki plac zabaw może stanowić ślepy zaułek. „Powtarzalność i swego rodzaju przewidywalność, koncepcja głównie zabawy indywidualnej (kojarzącej się ze światem gier komputerowych) i praktycznie brak możliwości integracji tych rozwiązań sugeruje, że nie tędy droga” (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 82).

Na pewno place zabaw powinny mieć w sobie element autentyczności, a te pozbawione zieleni, piasku czy nawet wody takie nie są. Muszą być postrzegane jako miejsce atrakcyjne (różnorodność form aktywności i zapewnienia zabawy wysokiej jakości – tematycznej, kreatywnej i konstrukcyjnej). Jako przestrzeń sprzyjająca dziecku, ale i wszystkim z okolicznych posesji czy bloków z sąsiedztwa bez względu na wiek, spełniająca funkcje integracji i rekreacji sąsiedzkiej. Taki plac zabaw wydaje się najbliższy przestrzeni podwórka z jego najbardziej pozytywnymi konotacjami.

(...) zmiany w sposobie kształtowania placów zabaw są konieczne chociażby dlatego, że zmieniają się (...) uwarunkowania dotyczące korzystania z wolnego czasu. (...) Place zabaw na pewno więc nie będą tracić na znaczeniu. Model europejski musi jednak ewoluować w kierunku bardziej otwartej formuły z programem uwzględniającym całe rodziny (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 84).

W tym kontekście korzystne społecznie może być tworzenie „krajobrazów zabawy” (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 85). To specjalnie projektowane przestrzenie z materiałami czy strukturami spójnymi z charakterem otoczenia, gdzie standardowe urządzenia do zabawy będą tylko jednym z komponentów wyposażenia.

Tak projektowane przestrzenie (na place), dobrze osadzone w krajobrazie i kontekście miejsca, dające możliwość zabaw kreatywnych, konstrukcyjnych, tematycznych, z uwzględnieniem funkcji integracyjnej miejsca, mają potencjał przestrzeni wszechstronnie stymulującej rozwój dziecka, jednocześnie stanowiąc kolejny etap ewolucji placu zabaw (Czałczyńska-Podolska, 2010a, s. 85).

Taki zamysł wydaje się przydatny w nakreśleniu modelowego hybrydowego „krajobrazu zabawy” – podwórka współczesnego dzieciństwa – by odpowiadał potrzebom dzieci, ale i wypełniał ważne w ich rozwoju osobowym (psychicznym i fizycznym) funkcje (na przykład kompensacyjną). Place zabaw to metafory podwórka, miejsca wspólnego – z pełnią atmosfery do twórczej zabawy i odpoczynku wśród innych dzieci (szerzej zob. Czałczyńska-Podolska, 2010a, 2010b).

W mieście niezbędne są wolne przestrzenie, zieleń. Stąd akcje z sadzeniem drzew, dbałość o każde, bo tylko tak moloch może ożyć. To potrzeba, by między blokowiska tchnąć życie (Beltzig, 2001, s. 24). Kto zatem (i jak) może o to – o place zabaw też – zadbać? Beltzig (2001) wymienia między innymi samych mieszkańców, ale i architektów krajobrazu, urzędników miejskich zarządzających terenami zielonymi, projektantów, architektów czy ogrodników, a wreszcie i pedagogów, pracowników socjalnych, socjologów i wolontariuszy, producentów oraz sprzedawców urządzeń do zabawy. Jednym z pomysłów na uatrakcyjnienie miejskich przestrzeni zielonych jest dodanie do nich cyfrowego wymiaru, stworzenie hybrydy. Takie przekonwertowanie miejsc naturalnych – poprzez wzbogacenie ich o wymiar cyfrowy – ma na celu rozbudzenie w mieszkańcach miast, osiedli aktywności, zachęcenie do wyjścia z domu, by zerwać z fizyczną stagnacją – sedenteryjnym trybem bycia (Kruszwicka, Klichowski, 2019). To zaskakujące połączenie zaczyna się logicznie krystalizować z widocznym sensem, jeśli przyłoży się do tego miarę celu, jakim jest stymulowanie aktywności w otwartej przestrzeni. Sedno zamysłu takiego parku to „(...) zaawansowana technologiczna infrastruktura zaimplementowana w jego najpierwotniejszą tkankę” (Kruszwicka, Klichowski 2019, s. 72). Siłą nowości tego zamysłu – ogólnodostępnych przestrzeni zielonych w aglomeracjach z elementami techniki elektronicznej – jest ich przyjazność, co ma wyzwalać potrzebę „(...) podejmowania różnorodnych aktywności poznawczych i fizycznych” (Kruszwicka, Klichowski, 2019, s. 72). Plan cyberparku zaspokajający potrzeby nowoczesnych praktyk pedagogicznych powstał, by zweryfikować eksperymentalną koncepcję uczenia się w cyberparkach, i był pokłosiem realizowanego w latach 2014–2018 międzynarodowego projektu (szerzej zob. Kruszwicka, Klichowski, 2019).

ROZDZIAŁ 10

PODWÓRKA WIRTUALNYCH JASKINIOWCÓW

Rozumienie i sens medium

Online jako epizod w dziejach

Infrastruktura sieciowych społeczności

Relacje dziecka z otchłanią rzeczy

Specyfika zabawy i grania w sieci

Media to kluczowa kategoria epistemologiczna w tworzeniu porządków społecznych. Media to środowisko, w którym informacja jest domem. Stąd spojrzenie na znaczenie mediów w kontekście teorii Marshalla McLuhana, na rolę mediów przedłużających zmysły człowieka. Będzie o sensie Derridiańskiej chory jako miejsca nieokreślonego, ale i o zapośredniczeniu oraz przesileniu mediami, skąd prosta droga do węzłów wzajemnych relacji społeczeństwa medialnego i sieciowego. Wyjaśnię odniesienia Marii Mendel do dziennikarstwa w kontekście chwytania życia na gorąco. Uzasadnię, że czasy online to jedynie mikrofragment w dziejach ludzkości, że nie sposób pomijać doświadczeń wielowiekowych dziejów świata offline kroczących wolno, ale dostojnie. Przyjrzę się, jak te czasy mają się do płynnej nowoczesności i kolejnych pokoleń szukających własnego JA. Omówię posthumanistyczną refleksję na temat natury związku człowieka z rzeczami i technologiami, ale i tradycyjne możliwości bycia w kulturze cyfrowej. Powołam się na wnioski z badań związanych z kulturą dziecięcą w internecie i przyjrzę się wieściom z „sieciowego podwórka”. Wychodząc od struktury dziecięcych społeczności, podam prostą receptę na szczęśliwe dzieciństwo pomiędzy offline i online. To będzie ostatni wątek przed zakończeniem, które zatytułowałem *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*. W nim będzie o nowych, hybrydowych podwórkach, które – mam taką nadzieję, będą dla współczesnych dzieci synonimem szczęścia – takim jakim dla mojego pokolenia były te ze śmietnikiem i trzepakiem.

Rozumienie i sens medium

Rozbudzony i rozpędzony apetyt ku temu, co nowe, rozbudza i rozpędza wyobraźnię i technologię. Kultura wizualna niczym kalejdoskop, ale i blender oczarowuje migotliwością i miesza różnorodności. Uwodzi i zwodzi. Odróżnienie tego, co jest prawdziwe, od tego, co jest „na niby”, staje się coraz mniej oczywiste, coraz trudniejsze, czasem już niemożliwe. To, co prawdziwe, i to, co wykreowane to wszak i tak to samo: światy sztuczne, a ich oddzielanie to zabieg konwencjonalny. A jeszcze do połowy XX wieku *medium* pojmowano lub kojarzono z duchami lub ezoterycznymi uzdrowicielami, a korzenie tego oznaczania sięgają teozofii Emanuela Swedenborga i mesmeryzmu. Dopiero lata sześćdziesiąte minionego stulecia to media kojarzone z radiem czy telewizją i określane nowoczesnym mianem środków masowego przekazu, massmediami albo, później, środkami masowej komunikacji. Najprostsza nawet próba przeglądu określeń na to, co można rozumieć przez pojęcie mediów to obraz niczym z fotoplastikonu. Ogląd sprowadza się do klasycznych środków komunikacji, technologii oraz środków komunikacji masowej. A więc po pierwsze – ciało, głos, ale i pismo. Po drugie – fotografia choćby, a po trzecie – radio, film czy telewizja, no i internet. Mediami są też różne artefakty takie jak broń, pieniądze, okulary czy nawet środki wentylacji – to Marshall McLuhan. Są nimi dobra konsumpcyjne czy ulica, ale i systemy znaczeń podporządkowane jakimś kodowi – tak Jean Baudrillard. Są nimi także różnego rodzaju wehikuły, w tym powozy, samochody i samoloty – to Paul Virilio. Mogą nimi być różnego autoramentu substancje, czyli światło, powietrze i woda – tak Fritz Heider – a także materialne nośniki informacji – to Niklas Luhman. Obok klasycznych środków komunikacji masowej rolę mediów przypisuje się instytucjom społecznym takim jak miłość i sztuka – tak czyni Harold Innis. Najbardziej techniczne spojrzenie na media jako systemy komputerów różnych generacji przyjął Friedrich Kittler (Mersch, 2010, s. 9). I może dlatego Hans-Georg Gadamer uznał, że różnorodność odniesień do tradycji naukowych przy wielości i rozproszeniu znaczeń sprawia, że *media* stają się słowem ze wszech miar ciekawym, stanowiącym kluczową kategorię epistemologiczną w procesie tworzenia porządków społecznych, rozumieniu poznania czy postrzegania (Mersch, 2010, s. 10). W toku kryształizowania się zjawiska i pojmowania mediów w koncepcjach teoretycznych dostrzec można trzy nurty, które przyczyniły się najbardziej do modelowania pojęcia mediów i do wyłonienia mediów masowych. Pierwszeństwo należy do teorii postrzegania z rodowodem antycznym, następne są teorie języka z rodowodem osiemnastowiecznym, a na końcu technologie komunikacyjne, które pojawiły się w połowie dziewiętnastego stulecia (Mersch, 2010, s. 11).

Zatrzymajmy się przy McLuhanie, który jest postacią najbardziej bodaj znaną i przytaczaną w publikacjach o mediach. Był on „maniakalno-depresyjnym wagonikiem w diabelskim młynie masowej publikacji” – jak napisał o nim Northrop Fry,

prorokował anihilację tego, co drukowane, przez media elektroniczne (Skrzypczak, 1999, s. 324). Stworzył koncepcję mediów – myślał o nich jak o przekąźniku przedłużającym zmysły człowieka. Ta niebywała, niedostrzegalna i przeźroczyista moc daje zdolność przekształcania, modyfikowania życia i to w skali globalnej. „(...) odbiorca korzysta z przenikających się przekąźników nieświadomie, bezrefleksyjnie. Treść przekazu jest jednak za słaba, by udźwignąć dokonanie zmiany stosunków społecznych. Media to środowisko, zaś informacja jest domem. Medium to przekąźnik” (Skrzypczak, 1999, s. 324). Przekazem jest sam przekąźnik, który może rozpałać lub wyziębiać – zależy to od dominującego czynnika (stylu) przekazywania informacji. McLuhan mówi o mediach zimnych i gorących, ale i kulturach, dla których te rodzaje przekazów są charakterystyczne. Kultura zimna to taka, która nie znała pisma (Skrzypczak, 1999, s. 324).

Medium nie znaczy „środek wiodący do celu”, bo w łacinie *medium* to ‘środek’, a *medius* – ‘będący pomiędzy’. Jest więc czymś, co zdecydowanie „pozostaje pośrodku”, co pośredniczy i umożliwia pośrednictwo przekazu.

Media istnieją, ponieważ istnieje odmiennosc. Pod pojęciem odmiennosci rozumiemy niedostępną „inność”, dla zrozumienia której konieczne jest przyjęcie jakiegoś trzeciego punktu odniesienia, pozwalającego na jej przyswojenie, symbolizację, zapamiętanie, przekazanie czy komunikację. Coś, co nie jest ani znakiem, ani doświadczeniem, ani spostrzeżeniem, ani reprezentacją, musi najpierw zostać przedstawione i wyrażone bądź zinterpretowane. W ten sposób media wkraczają w przestrzeń leżącą „pomiędzy”, tworząc instancje przekazywania, przedstawiania, rozpowszechniania, wymiany i powtórzenia (Mersch, 2010, s. 7).

Sięgając do filozofii: medium to pojęcie *metaxu* Arystotelesa, co oznacza, że każda rzecz postrzegana przekazuje coś osobie postrzegającej, więc konieczne jest przyjęcie, iż istnieje jakiś trzeci element takiego aktu komunikacji. *Między* koresponduje z pozbawioną właściwości przestrzenią leżącą *pomiędzy*. Bez takiego medium nic nie będzie widać, bo żeby coś było postrzegane, musi mieć swoją medialność, coś, co jest źródłem widoczności (Mersch, 2010, s. 17–18).

Sięgając do korzeni pojęcia mediów, trafia się na podwójną konotację ich teoretycznego pojmowania. Na początku był aspekt materialny i antyczna nauka o *aisthesis* oraz teorie postrzegania i przedstawiania. Nowsze teorie nie oglądają się na tę estetyczną genealogię, rozumiejąc media jako nośnik – informacji czy komunikacji. Ajstetyczne pojmowanie medialności to daleka przeszłość, bo dominowała do początków XIX wieku. Arystoteles nie miał wątpliwości, że coś takiego istnieje i odgrywa konstytutywną rolę, choć nie ma konturów. Można by to odnieść do „trzeciego rodzaju” Platona opatrzonego mianem „chora”, co miało oznaczać „miejsce nieokreślone”, wymykające się

przyjętym klasyfikacjom, niebędące formą ani materią. Chora zwróciła jednak uwagę choćby Jacques'a Derridy, który połączył ją jako miejsce nieokreślone z mediami (Mersch, 2010, s. 18; zob. też Derrida, 1990). I tak medium można rozważać choćby wedle koncepcji *differance* Derridy, gdzie „medium oznacza to, co generuje, a forma to, co jest wygenerowane”, a element generujący da się odczytać tylko pośrednio jako powidok (bo element generujący na zawsze znika) elementu wygenerowanego (Mersch, 2010, s. 216). „Media pośredniczą, nie będąc przy tym bezpośrednio dostępne (...) zajmują «przestrzeń» leżącą pomiędzy, przez którą coś się ujawnia, zostaje przedstawione, stwarza relacje i wypukla znaczenia” (Mersch, 2015, s. 217). Warto jeszcze przywołać stwierdzenie Derridy o sensie wpisywanym w media i o tym, że

(...) medialność nie dołącza do sensu dopiero wtórnie i zewnętrznie, ale od początku jest dla sensu konstytutywna i współtworzy sens. W zetknięciu z materialnością mediów sens nie zostaje, jak podawała tradycja „splamiony” albo sfałszowany, bez kontaktu z medium w ogóle nie byłoby sensu (Welsch, 2002, s. 463).

Jeśli koncentrować się na ludziach, to jako podmiotach, producentach tekstów medialnych (znaczących kulturowo), ale też ich czytelnikach – bo sięgają do tekstów, rozumieją znaczenia kulturowe, które będą polaryzować „dla reszty życia społecznego” (McQuail, 2012, s. 126). Jeśli na rzeczach – czyli tekstach i artefaktach, to na ich formach symbolicznych oraz ich różnorodności znaczeń. Jeśli zaś będzie się badać praktyki wytwórców czy użytkowników produktów medialnych, to uzyska się wiedzę o składzie i zachowaniu widowni (wybór i sposób użytkowania mediów zawsze kształtowane są kulturowo na każdym etapie doświadczania mediów (McQuail, 2012, s. 126). Przywołany Denis McQuail wskazuje na dwa tropy. Jeden to rozszerzenie wiedzy o pojmowanie kultury za sprawą Jamesa Careya, drugi – stosowanie modelu oddziaływania mediów zwłaszcza na dzieci i młodzież – tu McQuail wskazuje na Alberta Bandurę i jego teorię edukacji społecznej. Carey za alternatywę dla dominującej w społeczeństwie komunikacji uznaje kulturę, bo życie społeczne to nie tylko handel i władza, ale także „(...) wspólne doświadczenia estetyczne (...) osobiste wartości i uczucia, pojęcia intelektualne – porządek rytualny” (Carey, 1989, s. 34). Carey definiuje komunikację masową jako toczący się proces symboliczny z rzeczywistością tworzoną, podtrzymywaną, naprawianą i przekształcaną. Co do kultury – przy całej złożoności zjawiska i trudności w jej całościowym definiowaniu wyręcza się fragmentaryzowaniem w definiowaniu i mówi o procesie, który może oznaczać jakiś wspólny atrybut grupy ludzi – choćby ich sposób życia, otoczenie fizyczne, zwyczaje, praktyki. Kultura to także odniesienia do tekstów czy artefaktów symbolicznych o ustalonych znaczeniach, nadanych przez podmioty o określonych tożsamościach kulturowych (McQuail, 2012, s. 126).

Revolucja informacyjna wykreowała zjawisko komunikacji zapośredniczonej, zmediatyzowanej, co z kolei krystalizuje konstrukt *mediated society* – społeczeństwa medialnego, w którym społeczeństwo medialne to treści, a społeczeństwo sieciowe to formy, które są połączone w łańcuch i węzły wzajemnych relacji.

Nowa formacja społeczna, jaka wyłania się w rezultacie procesów „mediamorfozy”, czyli nasycenia, a raczej nawet przesylenia społeczeństwa mediami, wykazuje kilka znamienych cech. Przede wszystkim jego dominującą cechą staje się niebezpieczny charakter kontaktów interpersonalnych, w związku z czym media stają się niejako „naturalnym” środowiskiem człowieka, a wirtualność jest równoznaczna z rzeczywistością. Wiodąca rola przypada pod tym względem medium, jakim jest internet (...) Informacja jako taka, a także jej produkowanie, przetwarzanie, przekazywanie, posiadanie i upowszechnianie staje się kluczowym elementem funkcjonowania społeczeństwa, stanowi wręcz jego charakterystykę i jądro życia społecznego (Wojniak, 2015, s. 6).

Czy jest w tym wszystkim miejsce dla sporządzającego tekst, notatkę? Czy jest miejsce dla takiego pośrednika w mediach? Roch Sulima (2000, s. 7) wskazuje na osobę (dziennikarza) raportującego z rzeczywistości, który sporządzając notatkę, wchodzi w rolę etnologa, antropologa codzienności: „Świat się po prostu «pisze», tak jak zdarza”. „Notatka prasowa to również pewien typ retoryczności potocznej, z której zachłannie korzystała kiedyś powieść, a dziś sztuka masowa, czyli reklama” (Sulima, 2000, s. 11). Ale to musi być klasyczna notatka, odpowiadająca na pięć pytań: „kto?”, „co?”, „gdzie?”, „kiedy?” i „dlaczego?”. Wówczas tylko jej informacyjna wartość nie będzie zwyczajnym tekstem prasowym, który jest zwykle metaforą codzienności, życiem wziętym w cudzysłów, jego interpretacją. Dla badacza rzeczywistość zinterpretowana, choćby wpisana w pewne struktury gazety, to ukryta wiedza o ważności materiału i treści w nim zawartej. Czy w świecie migotliwych ekranów i technologii – świadectw współczesności – antropologia jest czymś trącącym myszką? „Nie sądzę jednak, aby zakorzeniona w kulturze słowa, w praktykach «pisanie kultury», penetrująca w przestrzeniach wyznaczonych wciąż przez «dystans piechura» wyglądała na przegraną” (Sulima, 2000, s. 8). „Kiedy tak rozpinam tekst pomiędzy ważnymi w powstaniu tej książki zdarzeniami, potwierdzam właśnie wrażenie, że występuję w niej trochę jako reportażystka” (Mendel, 2017, s. 32). Znakomita pedagog Maria Mendel stawia siebie nie wśród dziennikarzy, ale reportażystów; to znaczna różnica – definicyjna, ale i pod względem merytorycznej wagi zakresu patrzenia na okołomedialną rzeczywistość. Co i kto przekonuje badaczkę? Mistrz gatunku Mariusz Szczygieł, chwytający życie na gorąco – co jest cechą konstytutywną rasowego reportera – snujący refleksje nad faktami, życiem. Zanim jednak napisze, studzi ów gorący temat w długich frazach myślenia.



Fot. 38. *Bez komentarza...*, Kopenhaga, Dania, 2018. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 39. *Tylem do natury, moło w Sopocie, 2019.* Źródło: zbiory prywatne autora.

Online jako epizod w dziejach

Wszyscy jesteśmy „z dwóch światów” – tego na co dzień, offline oraz nowego, online, przybysza jakby spoza ziemi. Ten drugi zachęca i kusi informatycznymi narzędziami, taktykami i sztuczkami, by się w nim czuć jak u siebie. Lepiej niż u siebie, lepiej niż w świecie rzeczywistym. Te dwa światy umieszczone na dwóch biegunach nie wymuszają decyzji, który wybrać, bo istnieje swoisty przymus interakcji i cywilizacyjna potrzeba nowej kompetencji – umiejętności bycia teraz tu i teraz tam. „Internet daje nam złudzenie, że jesteśmy ludźmi wyjątkowymi i potrafimy zarządzać bezlikiem działań w poszukiwaniu sensu życia” (Bauman, Leoncini, 2018, s. 75). Komputer, tablet, smartfon to triada nowoczesności, a z poprzedzającym ją telewizorem – nawet kwartet. Co znaczą dla dziecka nośniki licznych aplikacji, programów oraz informacji w synergii z internetem? Dylemat fundamentalny to podporządkowanie szkoły internetowi albo odwrotnie – co w wielu kręgach stanowi relację nierozwiązywalną. Przeszłość to dziś, tylko że nieco dalej. Stąd wirtualni jaskiniowcy – metafora jaskini Platona o trwałości tego, co w człowieku od wieków nierozpoznawalne, w kontekście nowego. Mariaż z technologiami i konsekwencje życia offline i online; wspomaganie życia technologiami, ale i naturą, bywanie w dwóch światach jednocześnie ze sprawnym traktowaniem ich osobno. Kluczem jest tu wiedza o dziecięcych zabawach na niby. Technologia to tylko narzędzie. Jeśli będziemy z nią w kontakcie offline, będzie tylko niegroźnym zjawiskiem, a jej nośnik – ledwie efektywnym gadżetem. Ale czy i wówczas groźnym? A może bardzo przydatnym?

Już w niedalekiej przyszłości logowanie do sieci będzie przeżytkiem; wystarczy soczewki kontaktowe – otworzymy oczy i już będziemy online. Mało tego, wszystko, co nas otacza i na co spojrzemy, nie będzie już tylko moje czy twoje, ale każdego, kto też ma otwarte oczy. Spersonalizowane informacje nas osaczają. *Augmented reality* (AR) – technologia rozszerzonej rzeczywistości to przyszłość; na razie zestawy do jej doświadczania wydają się jeszcze mało przekonujące – gogle Microsoftu HoloLens czy Magic Leap są jak nieco designersko ubogie zabawki. W pogoni za najnowszym rywalizują Apple, Google, Microsoft czy Facebook. Na razie jednak okulary AR mają gabaryty ważącego kiedyś niemal pół kilograma telefonu do rozmów bezprzewodowych, pierwowzoru dzisiejszego smartfona. Rzeczywistość rozszerzona to taki nieograniczony i wirtualny zbiór wszystkiego, co istnieje materialnie, a więc choćby samochodów czy rozmaitych sprzętów gospodarstwa domowego; strumienie spersonalizowanych informacji z nimi związane będą wciąż przy nas i z nami. Przestrzeń zostanie odblokowana za pomocą chmury, internetu rzeczy – to koncepcja, według której przedmioty codziennego użytku będą mogły się gromadzić, wymieniać ze sobą.

To, co nowe, niesie ze sobą ogromne zagrożenia. Informacje o tym, jak reagujemy, czy nasze dane psychologiczne w przypadku rozszerzonej rzeczywistości to dane

niezwykle atrakcyjne dla potencjalnych złodziei informacji – atrakcyjny kęs dla tych, co żyją z ich przetwarzania czy odsprzedawania. Firmy, które stworzyły smartfona i łożą kapitał na media społecznościowe, zarabiają oraz inwestują, by pomnażać majątek, ale i dysponować niebywałą mocą danych oraz informacji – a te według starej już zasady: kto ma informacje, ten ma władzę, kuszą kupców. Rzeczywistość rozszerzona to przyszłość, ale zważywszy na tempo rozwoju technologii, to już jutro albo pojutrze (Stern, 2018).

Co powinno być podporządkowane czemu – kształcenie szkolne internetowi czy internet kształceniu szkolnemu? – pyta Krystyna Szafraniec (2015, s. 193) i przywołuje rozważania pedagoga Marka Federmana. Czy należy odrzucić hierarchiczny sposób nauczania oparty na tradycyjnym pisaniu i czytaniu, wyprowadzić uczniów ze świata książki i wkraczać z nimi w świat internetu, przysposabiając do kluczowej umiejętności przyszłości polegającej na odkrywaniu znaczeń pomiędzy zmieniającymi się kontekstami? (Szafraniec, 2015, s. 193) Są dowody, że wypada w tych kwestiach zachować daleko idący umiar. Internet uzależnia i rozpowszechnia niekoniecznie mądre i poprawne moralnie treści; sprzyja siedzącemu trybowi życia i bycia, a wyniki badań dowodzą, że młodzi, którzy czytają książki, lepiej rozumieją i więcej zapamiętują, a także osiągają znacznie lepsze rezultaty w nauce od tych biegających między linkami i walczących w grach na śmierć i życie – awatarów na szczęście (Szafraniec, 2015, s. 193).

Cała wielowiekowa historia ludzkości to świat offline, czasy online to zaś jedynie jej mikrofragment. Epizod w dziejach. Ten pierwszy istniał zawsze – wciąż taki sam z szarzyznami codzienności, ale i pięknem, które warto dostrzec i docenić. Nic nie zastąpi boskiego smaku cierpkiej, bo przyprawionej chłodem lodowca, źródlanej wody po kilku godzinach marszu w górach. Onegdaj czas mierzono „zdrowaškami”; do załadowania karabinu na proch wystarczały dwie. Współcześnie nikt nie pyta, ile kilometrów masz do przebycia, tylko ile czasu to zajmie. Mapa Google precyzyjnie wyznaczy trasę i określi czas, który zdaje się być numerem jeden w zglobalizowanym świecie. „Płynna nowoczesność zmieniła nasze schematy psychologiczne, a w konsekwencji także kategorie kinestetyczne” (Bauman, Leoncini, 2018, s. 72–73). Thomas Leoncini podczas wymiany myśli z Zygmuntem Baumanem przyrównuje internet do bufetu pełnego smakołyków, przysmaków, na widok których aż cieknie ślinka (Bauman, Leoncini, 2018, s. 81), i dopowiada że „Wszystko, co jest w sieci, ma niewątpliwie jedną szczególną uniwersalną cechę – redukuje sferę publiczną na korzyść prywatnej” (Bauman, Leoncini, 2018, s. 73). Słowa te padają podczas rozmowy Baumana z Leoncinim na temat młodych generacji w książce *Płynne pokolenie* – ostatnim dziele po odejściu Baumana „do płynnej wieczności”, jak określiła to Aleksandra Kania-Bauman, żona twórcy ponowoczesności. Podobnie myśli o nowej generacji Jacek Pyżalski (2012), tworząc równie błyskotliwą metaforę stołu szwedzkiego z wieloma

potrawami do wyboru i z ograniczaniem się młodego człowieka do wyboru dwóch, może trzech znanych potraw.

Dowodzenie, że media (społecznościowe) i korzystanie z komunikacji elektronicznej są szkodliwe, nie leży w interesie elektronicznego i medialnego biznesu. Stąd zdecydowane przekonywanie o tym, że Facebook da ci kontakty i przyjaciół, i że nie będziesz sam. „Gdyby to była prawda, nastolatki spędzające dużo czasu w mediach społecznościowych powinny czuć się mniej samotne, a media te powinny rozwiązywać problem samotności równie dobrze, jak kontakty towarzyskie w cztery oczy” (Twenge, 2019, s. 93). Dzieci w USA spędzają na podwórku mniej czasu niż najbardziej strzeżeni więźniowie – 20 procent z nich przed szklanymi ekranami spędza dwa razy tyle czasu co na zabawie na wolnej przestrzeni (Manthey, 2018). W Japonii funkcjonuje określenie *hikikomori* – tak nazywani są młodzi Japończycy, którzy żyją z boku, „(...) przekładając wirtualny świat ponad realne więzi międzyludzkie¹. Dwudziestolatek z Tokio od dawna nie wychodzi z domu. Tkwi przy komputerze; jest owładnięty grami i siecią. Z pokoju wymyka się jedynie w nocy” (Bernardyn, 2019, s. 94). Statystycznie w Polsce dzieci zaczynają kontakt z technologiami cyfrowymi, jak mają dziewięć lat i siedem miesięcy, i od tego czasu wolą siedzieć w swoim pokoju z komputerem niż wyjść z domu (NASK, 2017). To przypadki topochronotypu NIETOPERZA² – rodzaju codziennej aktywności w miejscu i czasie – według klasyfikacji proponowanej przez Mendel (2017).

Dzieci korzystające codziennie z mediów społecznościowych przyznają, iż często czują się samotne, wykluczone i pragną mieć prawdziwych (to znaczy: realnych) przyjaciół. Jeśli czas przeznaczony na media ogranicza kontakty osobiste, to proporcjonalnie wzrasta dotkliwość samotności. Współzależność między korzystaniem z mediów a samotnością jest taka sama wśród chłopców i dziewczynek, osób o różnym statusie społecznym czy ekonomicznym. Osiemnastoletnia maturzystka z USA: „(...) wszyscy korzystają ze swoich urządzeń, ignorując się nawzajem. Jestem niezadowolona z życia, bo wielu moich przyjaciół jest uzależnionych od telefonów – sprawiają wrażenie, jakby nie chcieli ze mną rozmawiać, bo siedzą w telefonie” (Twenge, 2019, s. 94).

¹ *Heisei* to między innymi rozwój w izolacji od świata, co japońskie media nazywają „syndromem Galapagos”. *Heisei* – ‘osiągnąć spokój’ – era ta zakończyła się 30 kwietnia 2019 roku wraz z abdykacją cesarza Akihito, po 31 latach jego rządów. Po erze *Heisei* Japończycy rozpoczęli nową: *Reiwa* – ‘piękna harmonia’. To zwiastuje liczne zmiany, ale wielu wciąż trwa w swoistym paraliżu.

² Autorka pisze o chronotypie – jako właściwości wyrażania rozmaitych preferencji – i lokuje go z badawczym wyczuciem w swoistej subkategorii topochronotypu – KURY, INDIKA, SZPAKA, KANARKA. Pojęcie to nadaje się do określania przy analizowaniu dyskursu cech osoby kumulującej swoją aktywność w określonych miejscach (gr. *tópos*) i czasie (gr. *chrónos*). Z powodzeniem stosować je można w różnorodnych perspektywach, także zadając pytania: „kto?”, „jak?”, „gdzie?”, „kiedy?”, „dlaczego?” o korzystanie ze „szklanych podwórek” – podwórkowej rzeczywistości wirtualnej współczesnego dzieciństwa (Mendel, 2017, s. 380–394).

Rozsądek (zdrowy) to w przypadku młodych wartość, która może być niezawodna. I na nią wypada liczyć. Uspokojenie i pogład na to, jak media społecznościowe ewoluują w percepcji młodych ludzi, daje przykład osiemnastolatka, który dostał się na studia i należy do tych, którzy czytają książki. Oto wątki jego wypowiedzi dotyczące mediów społecznościowych:

(...) pierwsze konto na Facebooku miałem w wieku trzynastu lat (...) oczywiście wszyscy inni je mieli (...) gdy coś tam wrzucałem, miałem ogromny niepokój. Siedziałem i odświeżałem stronę, żeby się upewnić, czy ktoś już to polubił. (...) Teraz mój stosunek do mediów społecznościowych wygląda inaczej. Mam zdecydowanie więcej pewności siebie i dzięki temu mniej się przejmuję tym, co ludzie myślą na temat tego, co tam wrzucam. W rezultacie już prawie nie korzystam z tych stron (Twenge, 2019, s. 96).

Badania Monitoring The Future mierzące symptomy depresji i jej objawy (poczucie beznadziei, brak poczucia sensu czy utrata zainteresowania życiem) również wykazują zależność pomiędzy życiem nastolatków przed ekranem i bez niego. W tym pierwszym przypadku narażają się na ryzyko, a w drugim – znacznie je zmniejszają. Słowem: zajęcia poza ekranem chronią, te przed – szkodzą (Twenge, 2019, s. 95).

(...) wiele wskazuje na to, że media społecznościowe mają największy wpływ na zdrowie psychiczne najmłodszych i że mogą one nasilić lęk w grupie osób podatnych, natomiast nastolatki najbardziej spragnione polubień często są też najbardziej podatne na zaburzenia zdrowia psychicznego (Twenge, 2019, s. 96).

Nastolatki uprawiające sport chronione są przed ryzykiem targnięcia się na swoje życie, a te patrzące w ekran smartfona ulegają samotności i depresjom, są podatne na myśli samobójcze (ryzyko wyższe o 35 procent) – wystarczy, że dziennie przeznaczają na te czynności trzy godziny. Granicą są dwie godziny – jeśli nastolatek spędza przed ekranem tyle lub mniej czasu, jest w pewnym sensie bezpieczny. W pewnym sensie, bo to zależy od wielu innych czynników i uogólnianie nie jest prawomocne. Ponad pięć godzin z kolei to już bardzo wysoki poziom ryzyka.

Kluczowy będzie zatem umiar, niekoniecznie całkowita eliminacja urządzeń elektronicznych z życia nastolatków. (...) Nastolatki, które padają ofiarą cyberprzemocy, często podkreślają, że nie ma sposobu, aby uciec swoim prześladowcom – w przeciwieństwie do łobuzów, jakich spotyka się w rzeczywistości. (...) W roku 2015 zabiło się o 46 procent więcej nastolatków niż w roku 2007. Wzrost ten zbiega się w czasie ze wzrostem popularności nowych mediów i wydłużeniem czasu spędzanego przed

ekranami oraz spadkiem aktywności towarzyskiej w realu (...) żeby kogoś zamordować, nastolatki muszą przebywać w swoim towarzystwie, ale żeby nakłonić kogoś do samobójstwa, wystarczy cyberprzemoc i telefon (Twenge, 2019, s. 97–102).

Młodzież tworzy pewne myślowe i językowe uniwersum, pole znaczeń kulturowych. Nieskrępowanie w internecie jest źródłem wielkiej siły w emanowaniu otwartością, bo przestrzeń ta jest bez dorosłych i przeciw dorosłym. Czy socjalizowanie pod własnym nadzorem (Szafrąńska, 2015) jest dysfunkcyjne? Więcej mamy tu pytań i domysłów niż odpowiedzi i prawd dowiedzionych. Więcej paradoksów niż aksjomatów. Internet otworzył świat, odsyłając w zapomnienie zaścianki, wioski zabite dechami, miejsca, gdzie diabeł mówi dobranoc. Wszędzie już jest sieć i łączność ze światem. W sklepie nie sprzedaje się już na zeszyt, bo sklepowa notuje długi w stosownej aplikacji w komórce. Otwartość sieci może być (i pewnie jest) źródłem inspiracji, ale i zachęty w sprawach dla młodych ważnych oraz tych, na których się znają, bo w realnych okolicznościach nikt ich nie pyta o zdanie. W sieci nie muszą więc milczeć, mogą nawet wykrzyzczyć swoje racje. To lepiej, bo zdrowiej, by werbalizowali to, co w rzeczywistości realnej, ale by tak było, trzeba przyzwolenia na partycypację od najmłodszych lat. Jeśli działania pozorowane w sferze publicznej przejdą do stałej praktyki, to młodzi będą słuchać mniej chętnie, a z czasem – z niechęcią. Będą za to ulegać pokusie ucieczki w wirtualną wolność, ignorując to, co ich otacza. Czy świat stał się lepszy przez to, że się skurczył i otworzył? Dla wielu tak, dla innych nie. Niewiele dzieci rozpozna gatunek drzewa po liściach, a jeszcze mniej – po jego pniu i gałęziach. Ten przykład jako metafora znakomicie charakteryzuje internetowy gąszcz linków, w którym młodzi, poznając świat i zdobywając wiedzę, w pośpiechu oglądają liście, robią to szybko i powierzchownie. Do gałęzi i korzeni nie docierają.

Cyberprzestrzeń coraz częściej staje się kryjówką, do której internauci uciekają przed rzeczywistym światem z jego problemami i koniecznością żmudnego budowania więzi międzyludzkich. Przyzwyczajony do szybkiej gratyfikacji w postaci błyskawicznie nawiązywanych, lecz przez to zwykle powierzchownych związków społecznych, człowiek coraz gorzej radzi sobie w przestrzeni realnej. W ekstremalnych przypadkach prowadzi to do zakwestionowania wartości tej ostatniej i wycofania się do wirtualnego *realis* (Galanciak, 2017, s. 26).

To takie kształtowanie osobowości w oderwaniu od tego, co wytworzyła wspólnota. Internet jako „dysk zewnętrzny” naszej ludzkiej pamięci nie nada jej raczej głębi kulturowej i wydaje się, że JA tworzone od początku nie będzie jakies odrębne, autonomiczne. Internet może stać się przekąźnikiem treści socjalizacyjnych, ale że z natury nie jest „z krwi i kości”, jego kreowanie się na mentora nie ma w sobie prawdziwego

ludzkiego oblicza. Budowanie JA z odcięciem się od wielopokoleniowej i wiekowej tradycji ludzkości, bez przeszłości pełnej ksiąg i treści ważących, a z eskalacją wczorajszej zaledwie przeszłości świata wirtualnego i zjawisk nierzeczywistych, zapośredniczonych? To może i droga. Może i po pozornie twardym i stabilnym gruncie. Może i we właściwym kierunku? Innej drogi i innego kierunku nie ma. Trzeba tylko skrzydeł, by ulecieć z miejsc, w których grunt pod nogami zacznie się usuwać. Bezpiecznik na dziś to rozsądek i umiar.

Media straszą, a rodzice są tym śmiertelnie przerażeni i wolą trzymać dzieci pod kloszem opiekuńczości. To przecież dla nich „koza” i brak radości. Jeśli dzieci mają zapewnione bezpieczeństwo, to dlaczego nie mają ochoty na choć odrobinę ryzyka? Bo ludzie przewyciężają lęki, kiedy muszą stawiać im czoła. Nie robią tego, gdy się przed nimi kryją. Jeśli wszystko jest ciągle w porządku (jest bezpiecznie), poczucie strachu nie ustępuje, wciąż tkwi w człowieku – jest to część charakterystycznych zachowań pokolenia iGen. Lecząc fobię, konfrontuje się chorą osobę z sytuacją, w której będzie się czegoś bała. Z czasem poczucie stresu zaniknie całkowicie.

Nie brakuje analiz czasu dziecka spędzanego w kontakcie z mediami i tym, co za szklanym ekranem. Niełatwo natomiast znaleźć informację o tym, ile czasu polskie dziecko spędza na podwórku. Skąd ten niedobór wiedzy? Otóż bogaty biznes technologiczny nie będzie miał korzyści z badań, które dowiodą wyższości podwórka czy lasu nad śliskim ekranem tableta. Z mediami społecznościowymi jest jak z promieniowaniem jądrowym: można je wykorzystać w energetyce, w urządzeniach pacyfikujących nowotwory, ale można też wykorzystać je do budowy bomby. Przemysł przejmuje kontrolę nad komunikacją elektroniczną i ma władzę. Banał. Fake newsy czy mowa nienawiści – to było od dawna. Internet i media społecznościowe zwiększyły tylko zasięg i intensywność tych zjawisk. To też banał. Młodzież mówi, że media społecznościowe stresują, że są nieustannie w ich życiu, niełatwo się z tego towarzystwa wyłączyć, bo czują presję bycia w nich, boją się, że coś przeoczą, że coś ich ominie. To FOMO – *fear of missing out*. Nie chodzi jednak o to, by zrezygnować z mediów, zabraniać – to nierozsądne – ale żeby zachować umiar i rozwagę. Dywagowanie o oddziaływaniu mediów na dziecko w kontekście zła apokaliptycznego, swoistego diabła kuszącego, zła zniewalającego umysły młodych, działań jarmarcznych, kuglarstwa dostarczającego taniej, łatwej i niewiele wartej rozrywki czy marnej wiedzy – ma się nijak do pragmatyki pedagogicznej. Dzieciom należy się solidna lekcja obsługi medialnego świata. Nie tylko technologii, bo z tym radzą sobie znakomicie i lepiej od dorosłych, ale tekstów, które tam są (Klus-Stańska, 2004b, s. 365).

Niełatwo o badania, których wyniki będą uzasadniać wychodzenie z domu. Chyba że sięgnie się wstecz, kiedy to Ryszard Wroczyński (1974), znakomity pedagog społeczny, prezentował badania z przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych na temat kurczącego się czasu wolnego dzieci i młodzieży spędzanego przed ekranami zamiast

na podwórkach. Otóż rezultatem ówczesnego pojawienia się telewizji (a przecież nie-liczni mieli w domu „radio z lufcikami”) było znaczne ograniczenie zabaw na świeżym powietrzu. Dzieci młodsze oraz starsze niemające w domu telewizora spędzały na podwórkach odpowiednio cztery i pół godziny oraz trzy godziny, te zaś, w których domu był telewizor – od trzech kwadransów do godziny mniej. Co ciekawe, skracał się czas takich zabaw, jak majsterkowanie, haft, kolekcjonerstwo, zabawa lalkami czy innymi zabawkami. Naukowcy (Fleming, 1963; Komorowska, 1964) odnotowywali natomiast pozytywny wpływ telewizji w sferze rozbudzania zainteresowań wycieczkami czy udziałem w zajęciach pozaszkolnych i pozalekcyjnych (koła zainteresowań). Wroczyński (1974, s. 226) stwierdza, że telewizja stwarza wyjątkowo silne bodźce rozwojowe, a ujemnym zjawiskiem oglądania bez niczyjej kontroli należy racjonalnie przeciwdziałać, dbając o organizację czasu wolnego dzieci i młodzieży, a także czujnie kompensować ograniczenia w sferze ruchowej i intelektualnej. Wydaje się, że konstatacje Wroczyńskiego pozostają wciąż aktualne mimo zupełnie innych już mediów.

Infrastruktura sieciowych społeczności

Współcześnie doświadczanie odrzucenia bywa bolesne i wywołuje negatywne emocje – u osób pomijanych – czy to w czasie komputerowej rozgrywki w sieci, czy to na podwórku podczas zabawy, czy to w szkolnej drużynie sportowej albo harcerskiej. Nieproponowanie udziału czy pomijanie w ustalaniu składu i powierzaniu zadań aktywuje te części mózgu, które odpowiadają za ból fizyczny. Stąd nie bez powodu mówi się o „złamanym sercu” czy „bolesnych doświadczeniach” – w starożytności wierzono, iż serce to miejsce wszelkich uczuć. Jeśli więc mózgi nastolatków reagują na społeczne odrzucenie, to jak mają się do tego esemesy? Dobrze ilustruje to tempo komunikacji elektronicznej, ale też rodzaj czy liczba będących w użyciu emotikonów. Przykład: czekałem na odpowiedź cały dzień, tworząc przeróżne teorie o pogniwaniu się Kolegi Profesora. Syn, czekając w napięciu na wieści od narzeczonej, popadał w rozpacz i zwątpienie, kiedy zamiast trzech dostał jedną „buźkę” i to bez serduszka. Tymczasem okazało się, że Kolega Profesor był zajęty organizowaniem hydraulika do awarii w domu i odpisał późnym wieczorem. Narzeczona syna uczyła się do jesiennej sesji poprawkowej i nie w głowie jej było klikanie „buziek”. To odniesienie do mediów społecznościowych, gdzie każdy „(...) chce zobaczyć polubienia, a jeśli długo się nie pojawiają albo gdy się nie pojawiają wcale, może to prowadzić do niepokoju” (Twenge, 2019, s. 103).

Dzieci mówią, że zdają sobie sprawę z faktu, iż przynależność do różnych grup w portalach nie zastąpi im spotkań z koleżankami i kolegami czy wspólnych wyjść na lody, na zakupy, na miasto. Tymczasem, choć chcą kontaktów twarzą w twarz,

pozbawiają się uczuć z nimi związanych, bo media społecznościowe ich po prostu nie realizują. Paradoks iGena?

„Rozmowa w cztery oczy jest o wiele fajniejsza” [Bailey, lat 19]. „(...) kiedy naprawdę z kimś jesteś, to jest to o wiele bardziej osobiste i czułe. Wspomnienia tworzy się, zdobywając wspólnie jakieś doświadczenia. Coś takiego po prostu się nie zdarza w telefonie czy komputerze” [Julian, lat 18] (Twenge, 2019, s. 104).

Z doświadczeniami społecznymi jest trochę tak jak z grą na instrumencie. Przedstawiciele iGena nie mają zbyt wielu okazji, by wzbogacać się poprzez doświadczanie, „(...) a zatem, gdy nadejdzie pora na «recital», jest bardziej prawdopodobne, że na scenie będą zaliczać potknięcia i to naprawdę w istotnych momentach: podczas rozmowy kwalifikacyjnej, na studiach, nawiązując przyjaźnie w liceum lub rywalizując o posadę” (Twenge, 2019, s. 105). Ale tak naprawdę tracą szansę na przeżywanie pięknych chwil w życiu. A dzieci mają do tego prawo, i to dorośli są za to odpowiedzialni.

Czy zanikające akty komunikacji osobistej będą powodem braku kompetencji społecznych? Są dowody, że można się sugerować takim scenariuszem na przyszłość: obozy bez komórek czy testy kompetencji z udziałem grupy kontrolnej i badanej – pierwsza funkcjonowała „normalnie”, korzystając z wszelkich dostępnych technologii, druga przez pięć dni bez telefonów komórkowych, internetu czy telewizji. Wniosek: osoby z grupy pozbawionej czasowo mediów lepiej rozpoznawały oraz nazywały emocje na fotografiach prezentujących ludzkie twarze (Twenge, 2019, s. 104). Znamienne jest stwierdzenie jednej trzynastolatki, że dzieciom brakuje doświadczeń, które mogłyby rozwijać w nich umiejętności społeczne, że czasem czuje się jak z innej planety, bo nie wie, jak rozmawiać z ludźmi. Obecni nastolatki, ale i ci z pokolenia milenialsów, potrafią bez kłopotu dopasować do danej sytuacji emotikon. Gorzej, jeżeli trzeba uczucia wyrazić wyrazem twarzy (Twenge, 2019, s. 104).

Sieciowe społeczności tworzą globalną infrastrukturę o zróżnicowanej skali i nieograniczonym zasięgu. Powstają wokół internetu i buszują w sieci niczym w globalnej wiosce. Istnieją na portalach społecznościowych czy forach, blogach, kanałach. Globalizacja spełnia się ich uczestnictwem w wielowymiarowej komunikacji. Budują się sieci relacji nowego typu ukierunkowane na kompromis w tworzeniu i podtrzymywaniu relacji społecznych (Wojniak, 2015, s. 9). Więź społeczna tworzy się – z racji niematerialnego charakteru mediów, na którym się realizuje – w sposób zapośredniczony tak w swych treściach, jak w przedmiocie. Nie może być jednak traktowana jako trwały i niezmienny element społeczeństwa. Trwałość czy stabilność w nawiązywaniu czy utrzymywaniu kontaktów zależy od zaangażowania i aktywności każdego z uczestników sieciowej wspólnoty. Trwanie społeczeństwa dzięki komunikacji potwierdzają rozmaite aktywności we wspólnotach nowego typu, gdzie decyzja indywidualna o byciu czy wycofaniu się

podejmowana jest w dowolnym momencie. Wspólnota spełnia się – w swym pierwotnym znaczeniu poczucia więzi, ale w nowych warunkach. Kiedyś przestrzeń miała inny wymiar, wymiar forum – była to przestrzeń wokół podwórkowego trzepaka i śmietnika; obecnie trzepak to klawiatura, gdzie stukające w nią palce dokonują ekwilibrystycznych sztuczek, a komputer, tablet czy smartfon to śmietnik informacji. Nie upada idea wspólnoty, choć kwestionować można poglądy, wyznawane wartości, wspólnotę celów czy dążeń. Podłożem indywidualizmu we wspólnocie staje się współdziałanie i wzajemne oddziaływanie. Innego znaczenia nabiera więc definiowanie siebie wobec grupy.

W internecie i w obrębie którejś z jego wspólnot dziecko korzysta z możliwości, jakie stwarza kanał czy serwis – tworzy własne treści, wybiera i realizuje różne aktywności przejawiające się w rozmaitych formach autoekspresji. Tym samym współtworzy nowy wymiar kultury. Kultura kreatywności, nowy typ wspólnoty to – przy elastyczności działania i skłonności uczestnika każdego z osobna do działalności ad hoc – działania swobodne, bo komunikacji nie formalizuje narzucona struktura. To wszystko wpisuje się w „(...) realia ponowoczesnego społeczeństwa w jego globalnym wymiarze” (Wojniak, 2015, s. 10).

Jeśli przyjąć, że nie jest ważny sposób komunikowania się z przyjaciółmi, znajomymi, ale jego skutek – to wszelkie kontakty są jak najbardziej pożądane. Nastolatki komunikujące się za pośrednictwem mediów będą zatem tak samo szczęśliwe; będą identycznie radzić sobie z samotnością czy agresją. Jeśli jednak zapytać, czy komunikowanie elektroniczne ma takie same skutki psychiczne czy fizyczne i wpływ na poczucie szczęścia – pojawiają się wątpliwości, bo poczucie szczęścia jest o wiele niższe u tych, którzy nie komunikują się twarzą w twarz. Pogląd na to daje zwrócenie się do samych zainteresowanych z pytaniami o to, (a) jaki jest ich ogólny poziom szczęścia: jestem „bardzo szczęśliwy”, „dość szczęśliwy” i „niezbyt szczęśliwy” oraz (b) ile czasu wolnego poświęcają na media ekranowe – społecznościowe, czatowanie, czyli formy osiągalne dzięki internetowi, a także (c) ile czasu zostaje im na inne zajęcia niezwiązane w jakikolwiek sposób z realnymi kontaktami towarzyskimi, zajęciami fizycznymi oraz tym, co można nazwać mediami drukowanymi, a więc gazetami czy książkami. Nastolatki spędzające czas przed ekranem deklarują, że są nieszczęśliwe. Te korzystające ze sportu, mediów drukowanych, kontaktów towarzyskich w realu czy wykonujące prace domowe, ale i chodzące do kościoła deklarowały poczucie szczęścia. Badanie, które w latach 2013–2015 zostało przeprowadzone w USA na trzecioklasistach z gimnazjum, pozwala przedstawić prostą receptę, jak być szczęśliwym: „(...) odłóż telefon, wyłącz komputer lub iPada i zrób coś – cokolwiek, do czego nie potrzebujesz ekranu” (Twenge, 2019, s. 90).

Od kiedy telefon „urwał się” z kabla i od kiedy można go było zabrać na podwórko, pokolenia dorastają z telefonem w rękę, stacjonują w smartfonach – „najpłynniejszym nie-miejsc[u] na świecie” (Bauman, Leoncini, 2018, s. 70). Są online po to choćby, by korzystać z natychmiastowej izolacji (*splendid isolation*) – niemożliwej do tak

rychłego osiągnięcia tu i teraz w świecie offline. W sieci nie ma ograniczeń związanych z ogradzaniem się (*enclosure*), ale pełno za tym umownym płótnem pułapek kuszących okazjami do nagannych praktyk – wyrażania wrogości wobec innych, nękania ich czy wywoływania konfliktów (Bauman, Leoncini, 2018, s. 80). „Czym jest właściwie internet? Osobnym światem czy może nieodzownym uzupełnieniem naszej tożsamości. W wielu przypadkach sieć działająca jak witryna ludzkiej tożsamości pozostawiła ofiarę na pastwę losu” (Bauman, Leoncini, 2018, s. 72–73).

Sulima (2007) o telefonie komórkowym pisze jako o busoli codzienności, że konstruuje on naszą cielesność, stając się okiem i uchem, umożliwiając transmisję danych online z prywatności do potęgi tłumu (*smart mob*), a wpływając skutecznie na innych, tworzy esemsove wspólnoty. Elektroniczna cielesność smartfona i jego obecność i niezbędność w codzienności stanowią, że jest on podstawowym, nie tylko modnym gadżetem, jest rzeczą osobistą. Jest kompasem codzienności i dawno wyprowadził człowieka z domu (telefon stacjonarny zakotwiczał), wyrrywając go z wyznaczonej przynależności do miejsca i chwili. Stał się tricksterem umożliwiającym włamywanie się w przeróżne światy. Jako kwintesencja czasów cyfrowych przypomina szczyryk, niegdyś kieszonkowy symbol ery technicznej, szczyryk o wielu ostrzach, który miał w kieszeni każdy młody chłopak. Teraz smartfon jest tym szczyrykiem – z internetem i jego wielością możliwości (Sulima, 2007, s. 199–213).

Internauci w większości nie korzystają z internetu po to tylko „(...) by wejść, ale żeby wyjść, by się wzmocnić, obudować, aby zakreślić strefę komfortu wyłącznie dla siebie, tak by utkwic, znaleźć azyl, daleko od chaotycznego i nieuporządkowanego prawdziwego życia i świata pełnego wyzwań” (Bauman, Leoncini, 2018, s. 79). Nie zawsze w realnym świecie da się kontrolować wszystko, co może się podobać. Za to rzeczywistość online znakomicie to umożliwia, iluzorycznie zwodzi, ale pozwala być szefem, może nie tyle dyrygentem, ale osobą decydującą o rodzaju muzyki: „(...) to poczucie boskiej mocy podobne do tego, które przepelnia dziecko w sklepie ze słodyczami” (Bauman, Leoncini, 2018, s. 79). Rzecz w tym, ile i które cukierki wybierze; w jakich smakołykach będzie gustowało. *Nihil novi sub sole*.

Internet zbliża się do wieku dorosłego, lecz póki co pozostaje, podobnie jak jego najwierniejsi użytkownicy, nastolatkiem, z całą nieprzewidywalnością i zmiennością przypisaną do tego niezwykłego okresu życia. Web 2.0 nastała przecież dopiero na początku nowego tysiąclecia, by w pierwszych jego latach zaowocować Facebookiem, YouTubem, Naszą Klasą, Twitterem czy Instagramem (Wątróbski, Wołanicka, 2010, s. 98–100). Młodzi ludzie mawiają, że kogo nie ma dziś w sieci, ten nie istnieje. „Być” zatem czy też „nie być”? Ta naiwna może parafraza szekspirowskiego dylematu, polaryzująca możliwe podejścia do problemu koegzystencji w świecie urządzeń cyfrowych, skłania jednak do wypracowania refleksyjnego i zdystansowanego stanowiska, doceniającego możliwości nowych technologii, ale i eksponującego potencjalne zagrożenia

(Galanciak, Siwicki, 2018). Współcześni żeglarze, uskrzydleni młodością, wybierają kurs ku bezkresnej cyberprzestrzeni. Ich horyzont to krawędź ekranu smartfona. Złowieni w sieć, przenikają za ekranową (nie)rzeczywistość. W „elektronicznym akwarium” czują się jak ryby w wodzie (Galanciak, 2017, s. 16). Młodzież zaczyna przygodę z technologiami cyfrowymi w wieku niespełna dziesięciu lat – tak wynika z badań NASK (2017). Nic bardziej złudnego – przedszkolaki i jeszcze młodsze dzieci z upodobaniem wodzą palcem po ekranie tabletu czy smartfona, który dostają do zabawy od rodziców.

Relacje dziecka z otchłanią rzeczy

Warto zatrzymać się przy kwestii medialności technologii, która nie jest tak po prostu używana, ale jest wcielana i przeżywana.

Ludzie włączają ją zarówno w osobiste, jak i wspólnotowe struktury sensu. Wbudowują ją w metafory i językowe obszary świata. W owej optyce technologia jest „negocjowalna” – jest półotwartym systemem, który wpływa na życie społeczne. Nie jest to jednak wpływ samoczynny, niekontrolowany czy kierowany jakąś siłą zewnętrzną, nieznaną logiką. Technologia ma tu wyraźnie ludzki wymiar – poszerza możliwości, oferuje nowe sposoby i formuły realizacji zamierzeń, ale czyni to „na ludzką miarę”, z ludzkim współudziałem (Bougsiaa i in., 2016, s. 15–16).

Jak dzieci personalizują urządzenia mobilne, jak budują świat w smartfonie, który jest aktywnym przedmiotem w ich rękach? Jakie są obawy i nadzieje dorosłych co do technologii oraz ich dzieci tkwiących w kulturze mobilnej i ją tworzących, a to w związku z „(...) posthumanistyczną refleksją na temat natury związku człowieka z rzeczami i technologiami (...) ale i procesami (...) hybrydyzacji oraz cyborgizacji, jak też te bardziej tradycyjne sposoby konceptualizacji zróżnicowanych możliwości bycia w kulturze cyfrowej?” (Bougsiaa i in., 2016, s. 19)

Tomasz Nowicki (2016a, s. 33–34) wprowadza w horyzont ludzkiego przekroczenia i scalenia się z tym, co nie-ludzkie i, parafrazując Friedricha Nietzschego, pisze, że jeśli będziemy zbyt długo wpatrywali się w ciemność, to ta ciemna otchłań też zacznie na nas spoglądać. Według Jacques’a Lacana scena lustrzana, która pierwotnie stanowiła kluczowy zwrot w rozwoju umysłu dziecka, ma w swym charakterze konflikt podwójnego związku – jest swoistą identyfikacją z widokiem siebie i postrzeganiem wyglądu, a także z emocjami wiążącymi się z tym doświadczeniem.

Lacan w swojej teorii psychoanalitycznej przypisuje lustru wyjątkową rolę uzyskiwania przez dziecko pełnego obrazu, który pozwala na wyobrażenie „siebie”.

Dziecko, widząc swoje odbicie, przeżywa konflikt między pokawałkowanym niezapśredniczonym widzeniem swojego ciała jako części a odbiciem lustrzanym całości. W rozwoju dziecka dynamika przeżywania tego procesu zostawia trwałe ślady, finalnie prowadząc do utożsamienia z lustrzanym odbiciem. Faza zwierciadła tworzy stałą strukturę ludzkiej podmiotowości (Nowicki, 2016a, s. 34).

Co istotne, ma to związek z doświadczeniem kontaktów dziecka z technologiami komunikacyjnymi i ontologią filmu. Co do filmu i efektu podwójnego związku w rozwoju dziecka Nowicki – z perspektywy nowych technologii i mediów mobilnych – proponuje termin „spotkanie z czarnym zwierciadłem”, nie ukrywając przy tym inspiracji serialem „Black Mirror” proponowanym na platformie Netflix.

Twórcy tego serialu nieprzypadkowo wybierają tytuł symbolizujący trwogę kontaktu z otchłanią czerni, z jaką mamy do czynienia, wpatrując się w zwierciadła telefonów, telewizorów, tabletów i tym podobnych technologii wykorzystujących ekran w celu reprezentacji obrazów zmieniających nasze życie. *Black Mirror* zbudowane jest na brechtowskim poczuciu obcości i zmian, jakie zachodzą w podmiocie postawionym przed lustrem technologii, w którym przeglądamy się wcześniej niż tradycyjnym zwierciadle. Kontakt z ciemnym zwierciadłem stał się codziennym doświadczeniem naszej rzeczywistości, w której zewsząd otaczają nas ekrany (Nowicki, 2016a, s. 34).

Sytuację dziecka przed czarnym zwierciadłem technologii – jako analogię ekranu z wyświetlanym filmem – odnoszę do fazy lustra. Dziecko, oglądając film czy grając „na komputerze”, w sposób zapśredniczony buduje

(...) identyfikację przyczynową między doświadczeniem i działaniem a skutkami, jakie one powodują w maszynie. Podmiot transcendentny przekracza siebie poprzez identyfikację z obrazem. A następnie łączy elementy reprezentowanej rzeczywistości w całość. W czarnym zwierciadle nieraz dochodzi do identyfikacji z obrazem i tworzenia jednorodnej całości. Tak jak w lustrach, czarne zwierciadła tworzą obraz w ramie, totalny i zamknięty. Realność kopii, odbicia czy też reprezentacji jako warunku możliwości oszukania i autorefleksyjności podmiotu rodzi się w fazie lustra. W teorii Lacana nazywa się to błędnym rozpoznaniem, które pozwala na uznanie za realne tego, co wirtualne. Uznanie w fazie lustra realności odbitego, tworzy według Lacana mechanizm psychologiczny pozwalający na przyszłe doświadczenia technologicznych spektakli realności (...) Afektywne doświadczenia czarnego zwierciadła oraz jego możliwości poszerzenia naszego doświadczenia i percepcji prowadzą do autoidentyfikacji z konstruowanymi reprezentacjami (Nowicki, 2016a, s. 34–36).

Jeśli dziecko całuje na dobranoc ekran tableta, to nasuwa to myśl o swoistej więzi emocjonalnej z przedmiotem, rzeczą, czymś nie-ludzkim, ale kieruje też ku analogii czarnego zwierciadła i lustra – to podwójne doświadczenie, rozdwojenie relacji wobec siebie, to „Doświadczenie ciała obecnego «tutaj» i podmiotowości będącej «gdzie indziej» staje się ideałem wyobrazonego w trakcie relacji z czarnym zwierciadłem, podczas gdy w fazie lustra podmiot jest «tutaj», a ciało «gdzie indziej»” (Nowicki, 2016a, s. 36–37).

Technologie mobilne jako przedmioty aktywne „czuwają” przy nas. I nie tylko przy dzieciach, choć przy nich są obecne szczególnie i ważne w związku z naiwnym może, ale wciąż zadawanym pytaniem o to, czy nie szkodzą. Są obecne przy codziennych czynnościach i „stróżują” nawet podczas snu, „(...) są elastycznie wkomponowane w nasze gwałtownie «umobilniające» się życie” (Kopciewicz, 2016c, s. 533). Technologie przylegają, oplatają nasze ciała, tworząc coś na podobieństwo intymnego związku, który określanymi jest jako „biohipermedialny” (Kopciewicz, 2016c, s. 533). To owładnięcie (żeby nie powiedzieć: zauroczenie czy nawet opętanie) tworzy „(...) ludzko-technologiczny kolektyw lub – jeśli ktoś woli – hybrydę i w tej jej wielości doświadczamy, przetwarzamy i organizujemy świat w inny sposób” (Kopciewicz, 2016c, s. 523). Pozostając w perspektywie biohipermedialnej i niuansując to, co media proponują ze swej dynamicznej struktury, dostrzec można „(...) «bezszwowy» związek z internetem, mobilny w przepływach, w ruchu i zmieniających się przestrzeniach naszych codziennych aktywności” (Kopciewicz, 2016c, s. 535). To uzasadnia wyznaczanie kolejnych pól badawczych i analizy nowych ludzko-technologicznych asamblaży (Kopciewicz, 2016c, s. 535). Po to choćby, by z nadzieją dopatrywać się w tym mariażu kulturowego sensu. Tak myśli wielu humanistów. Tymczasem niektórzy z nich, kończąc badania, nie mają dobrych wieści – stwierdzają „(...) ucieczkę szkoły od prób odpowiedzialności za kształtowanie kompetencji związanych z kulturą mobilną oraz istnienie znacznych dysproporcji kulturowych dzieci w związku z różnicami technologicznymi” (Kopciewicz, 2016c, s. 536).

Dzieje się tak, mimo że już wiele wskazuje na przemiany, jakie dokonują się w postrzeganiu technologii mobilnych, na zmiany stosunku do tych urządzeń oraz ich użytkowania. Urządzenia te nie są już traktowane jako narzędzia. Mówi się o nich w aurze ich personalizacji i bliskości z nimi. To już widoczny i wyraźny rodzaj relacji osobistej, wręcz intymnej: wzajemne dotykanie się, przyjemność płynąca z obcowania z pięknym i starannie skomponowanym z ubiorem smartfonem w złotej obudowie, mieniącej się cyrkoniami i ekranem z bajecznie barwnymi aplikacjami – swoistą technobizuterią.

Spójrzmy na smartfon z perspektywy rzeczy, odnosząc go do tego co nie-ludzkie, jak widzi to Maksymilian Chutorański, pisząc o niezaprzeczalnej pozycji refleksji nad materialnością, ale i o braku badań nad edukacyjnymi relacjami między ludźmi i rzeczami. Problematyzowanie owej refleksji nad materialnością nazywane jest „pedagogiką rzeczy” i jest rozumiane jako refleksja nad znaczeniami nadawanymi rzeczom

w świecie społecznych interakcji, jako badanie „rzeczy małych” i ich angażowanie w przebieg procesów edukacyjnych. Rozumienie postantropocentryczne to refleksja nad dynamicznymi relacjami edukacyjnymi w nie (tylko) ludzkich zbiorowościach (Chutorański, Makowska, 2019, s. 13).

Gdyby zniuansować wątek małych rzeczy, należałoby mieć na uwadze związek dziecka z zabawką czy dziecka z urządzeniem mobilnym, jakim jest smartfon. Rzeczowe różnicowanie co jest, a co nie jest rzeczą w kontekście nadawania znaczeń, jest użyteczne, ale przy tym wartościowaniu wymaga zdrowego rozsądku. Liść czy kamień będzie tylko liściem czy kamieniem, dopóki nie nadamy mu znaczenia przedmiotu – przenosząc choćby czy używając do kompozycji i wyznaczając mu w ten sposób rolę. Tak potraktowane rzeczy „(...) mogą być rozumiane jako nośniki społecznych znaczeń, elementy socjalizacyjnych środowisk, technologie wpływające na życie człowieka” (Chutorański, Makowska, 2019, s. 10).

Kluczowe dla Chutorańskiego jest to, co głosił Bruno Latour o trosce o wspólny świat i edukację, która „(...) powinna podejmować wysiłek badania wszystkiego, co dzieje się podczas edukacji w świecie, a nie jedynie tego, co dzieje się w jej ramach, ponieważ trwanie wielu istnień odmieniane jest na różne sposoby w każdym akcie pedagogicznym!” (Chutorański, 2020, s. 17). Zaprezentowane twierdzenie Chutorański (2020) odnosi do filmu dokumentalnego o Czarnobylu *Čornobil'. Hronika važkih tižniv* [Czarnobyl. Kronika trudnych tygodni] Władimira Szewczenki (Ševčenko, 1986), co wydaje się zaskakujące. Z pozoru tylko, bo w tym odważnym zamyśle analogia tak skierowana jest przede wszystkim narracją niezwykłą i przez to intrygującą. Chutorański w pełnych nadziei założeniach pisze o

(...) bycie w rzeczywistości, jak film – „najstraszliwszy film” Władimira Szewczenki, będący pierwszym dokumentem katastrofy atomowej w Czarnobylu, na którym radioaktywność nie tylko została nagrana zgodnie ze sztuką reportażu, ale również odcisnęła się w samej ontologii filmu, powodując uszkodzenia taśmy filmowej, wywołując zmiany w materialności analogowego nośnika i wynikłe z tego trzaski, efekty stroboskopowe (Chutorański 2020, s. 36).

Film posłużył Chutorańskiemu do opisanego dyskursu posthumanistycznego i jego pedagogicznych implikacji, ale impulsy dotyczące sprawstwa nie-ludzi w filmie były niejako wskazówką metodologiczną³.

³ Chutorański pisze o sposobie swojego pedagogicznego filozofowania i zamyśle równego traktowania bytów kłębiących się w klasach szkolnych czy podwórkach, a tworzących to, co edukacyjnie jest równie poważne jak książki Kanta, Foucaulta, Habermasa, Arendt, a także Rutkowiak, Czerepaniak-Walczak, Mysłakowskiego, Hessena, Kwiecińskiego czy Szkudlarka (Chutorański, 2020, s. 36).

Postęp technologiczny i rzeczywistość wirtualna, „dzianie się” w sposób zapośredniczony, z niezwykłą sugestywnością, bo silnymi bodźcami pochłaniającymi zmysły, powodują zacieranie się granic pomiędzy tym, co prawdziwe, a tym, co wymyślone, fikcyjne, umowne. Trudno, by dziecku nie zdarzały się w związku z tym trudności w różnieniu obu światów i by bywanie w świecie wirtualnej zabawy „na niby” nie stawało się światem „prawdziwym”, bo wygodnym i pięknym, uwodzającym, uzależniającym, z pełną gamą zagrożeń i konsekwencji psychofizycznych z tym związanych. Istotne wydaje się tu rozważenie w tym kontekście zjawiska nazywanego „kosztami podwójnego zadania” (*the dual-task cost*) (Przybyła, Klichowski, 2018, s. 146–147) w związku z interferencją poznawczo-merytoryczną (*cognitive-motor interference*), która oznacza, że obszary mózgu odpowiedzialne za kontrolę poznawczą (*cognitive control*) aktywują się podczas zainicjowanego ruchu – tego o charakterze lokomocyjnym i rutynowym w kontekście podstawowych czynności człowieka (na przykład chodzenia). Co najistotniejsze – przemieszczanie się to proces bezwiedny tylko pozornie. Nawet automatyczne, rutynowe czynności są wykonywane pod kontrolą, bo w działanie włączają się systemy poznawcze. Chodzenie z nożem po domu i rozważanie ważnych kwestii naukowych i ich głośne artykułowanie wymaga koncentracji na narracji, ale i na lokomocji. To bowiem warunkuje bezpieczeństwo własne i domowników. Rzecz jednak w tym, że ten trywialny może przykład pozwala wyjaśnić, iż sprzężona czynność angażująca poznawczo i merytorycznie powoduje, że oba zadania albo jedno z nich są mniej wydajne. W przypadku używania smartfona odbywa się to kosztem interferencji poznawczo-merytorycznej. Przeprowadziłem miniobserwację etnograficzną dotyczącą posiłków rodzin na wakacjach. Dzieci (dwie dziewczynki, które wyglądały na trzy-, czteroletnie) siedziały przy stole w bezruchu, jakby w zamyśleniu. Były jakby nieobecne. Poruszały się jak automaty ponaglone przez rodziców – „weź kartofelek, weź mięsko, weź paróweczkę, bo ci wystygnie”. Tkwiły nad talerzami wpatrzone w ekran smartfona – z widelcem w rękę, który wędrował z kawałkiem kluski koło ucha lub policzka. Oto przykład kosztów podwójnego zadania – mózg kontroluje całą sytuację, spowalnia niektóre czynności motoryczne, zapewniając bezpieczeństwo – zwalnia czynność używania widelca, by dziecko trafiło nim do ust i nie zrobiło sobie krzywdy. Koszty podwójnego zadania rosną proporcjonalnie do wartości wykonywanego zadania – działają w obie strony. Spróbuj wjechać autem do centrum nieznanego ci dużego miasta, uważając na znaki i prowadząc skomplikowaną rozmowę z dzieckiem, które docieka, skąd biorą się dzieci. Zwolnisz na pewno albo będziesz nieporadnie kluczył do puenty wywodu. Klasyczny przykład zjawiska kosztów podwójnego zadania to używanie smartfona podczas chodzenia. Konsekwencją są coraz liczniej notowane wypadki (Przybyła, Klichowski, 2018).

Mirosław Filiciak (2019, s. 136) przywołuje francuskiego badacza kultury Paula Virilia, który ogłosił, iż wynalezienie nowej technologii jest wynalezieniem nowego rodzaju wypadku – w świecie bez elektrowni atomowych nie byłoby Czarnobyła.

Media społecznościowe czynią nasze życie łatwiejszym i przyjemniejszym. Pytanie tylko, czy stać nas na kolejną katastrofę – puentuje wywód na temat internetu, który z bezprecedensową skalą oddziaływania – w stosunku do mediów masowych z przeszłości, nie jest poddawany regulacji.

A jest się o co martwić, choć przecież

(...) ludzie zawsze funkcjonowali w „bańkach informacyjnych”, bo na to, jakie wiadomości do nas docierają, wpływ mają znajomi, rodzina czy preferowane, także analogowe media. (...) Nie istnieje „czysta” informacja – bo każdy rodzaj wiedzy zawiera w sobie element opinii (Filiciak, 2019, s. 134).

„Cyberprzestrzeń coraz częściej staje się kryjówką, do której internauci uciekają przed rzeczywistym światem z jego problemami i koniecznością żmudnego budowania więzi międzyludzkich” (Galanciak, 2017, s. 26).

Czy jest sens stawiać na umiejętności cyfrowe, skoro przecież może dojść do jakiegoś kataklizmu, który zmiecie net z powierzchni ziemi, a my dokonamy skoku w lata 90. XX wieku, gdy wszystko działo się tylko w realu (...) Ponieważ nie wiemy, jak będzie wyglądał świat za 5, 10 czy 15 lat, najbezpieczniej będzie stymulować dzieci do uczenia się... gotowości do uczenia się. (...) Co pozwoli im poradzić sobie z rzeczywistością, w której przyjdzie im żyć. (...) Jeśli dołożymy do tego umiejętność myślenia oraz kompetencje intra- i interpersonalne, możemy być spokojni, że dzieci sobie doskonale poradzą (Staroń, 2019, s. 37).

Przemysław Staroń, Nauczyciel Roku 2018 (uczy między innymi filozofii, etyki i wiedzy o kulturze w liceum w Sopocie), pisze receptę tym rodzicom, którzy chcą, by ich dziecko było kulturalne w internecie, poruszało się w sieci mądrze i świadomie, nie kłamało, by nie dało się ograć przez sieciowych manipulatorów. Zaleca, by pomagali dziecku: (a) odkrywać wartości bycia kulturalnym na co dzień, samemu dając przykład kultury osobistej, (b) pielęgnować mądrość i świadomość, samemu robiąc to razem z nim, (c) doceniać wartość szczerości i autentyczności – samemu dając prawdziwy ich przykład oraz (d) budować tarczę ochronną przed ignorancją, nieprawdą i manipulacją (Staroń, 2019, s. 37). Postęp techniczny w wielu dziedzinach, w tym mediach, wywołał w umysłach młodych ludzi świadomość bycia obywatelem świata i współodpowiedzialności za niego. Szansa zareagowania na to, co się dzieje, to wspólna wiedza i wspólne zagrożenie. „Telewizja i inne środki masowego przekazu dostarczają jednocześnie wielu wzorców wartych lub niewartych naśladowania” (Śliwerski, 2007, s. 111).

Specyfika zabawy i grania w sieci

Czym gry komputerowe różnią się od swoich poprzedniczek – zabaw z przeszłości? Przede wszystkim zastosowaniem we współczesnej zabawie (grze) pośrednictwa medium właśnie, elektronicznej platformy programowo-sprzętowej.

(...) gracze nie mogą mieć żadnych wątpliwości, gdyż zasad wpisanych w aplikacje nie da się zakwestionować (...) w tym sensie gry komputerowe są zwieńczeniem historii rozwoju gier: niepodważalność i jednoznaczność zasad oparta na ludzkich sądach z reguły wygłaszanych przez samych graczy, którym przecież zależy na rozstrzygnięciu rozgrywki na swoją korzyść, zawsze była problemem (Filiciak, 2006, s. 45–46).

Gry mają zmienny i policzalny rezultat, a gracze wiedzą, w co grają – to zagadnienie waloryzacji rezultatu; gracze muszą mieć wpływ na przebieg gry, a także pośrednio na wynik; gra toczy się (choć nie musi) „o coś” – co należy rozumieć tak, że konsekwencje gry podlegają negocjacji. Filiciak (2006, s. 45) przytacza stanowisko Jaspera Juula, by dowieść uniwersalności i zbieżności dziejowej gier tradycyjnych i komputerowych czy sieciowych, które są „(...) zjawiskiem ponadczasowym – zmieniają reguły i narzędzia, ale samo zjawisko jest stale obecne w naszej egzystencji”. Gry (a) mają zasady, (b) ich efektem jest zmienny i policzalny rezultat, (c) wynikowi przypisana jest wartość, (d) gracz wkłada w grę swój wysiłek, (e) jest przywiązany do wyniku, (f) konsekwencje gry podlegają negocjacji (efekt tej samej gry może (ale nie musi) przez przyjęte zasady wywierać (lub nie) wpływ na świat rzeczywisty (Filiciak, 2006, s. 44).

Podstawową wartością różnicującą gry online w stosunku do gier komputerowych odbywanych bez pośrednictwa sieci jest możliwość równoczesnego udziału kilku osób. Bez sieci liczba graczy jest ograniczona – w wypadku komputerów są to najczęściej dwie, w przypadku konsol cztery osoby (Filiciak, 2006, s. 70).

Na wirtualnym placu gry (sieciowym podwórku) koegzystują tysiące osób. Co istotne, w grach pozasieciowych ich uczestnicy mają przed sobą wspólny ekran; w sieciowych grach masowych komfort i prywatność – mimo wielości graczy – jest zupełnie inny, bo każdy ma swój ekran. W grach pozasieciowych komunikacja gracza ogranicza się do programu gry. W sieciowych płaszczyzna interakcji rozszerza się o komunikację gracza z innymi jej uczestnikami oraz często nie tylko z samym programem, ale i twórcami oprogramowania.

Warto w tym miejscu wymienić podstawowy podział gier na płaszczyźnie elektronicznej: gry MMPO – *massively multiplayer online*: masowe gry wieloosobowe, dla

komputerów osobistych uruchamiane z płyt CD; dla komputerów PC – pobierane z internetu; dla konsol – bezprzewodowe; telewizja interaktywna.

W tym podziale Filiciak (2006) dostrzega niespójność w operowaniu pojęciami, ale i brak różnic w typie rozrywki i wiążącym się z grą rodzaju zabawy. Stąd porządkuje typy gier sieciowych ze względu na: (a) integrację wieloosobową grupy sieciowej, (b) technologię, (c) gatunki, (d) przeznaczenie, (e) model biznesowy / sposobu dystrybucji. Interesujące są aspekty podziału uwzględniające grupy sieciowe oraz gatunki gier z odniesieniem do przeznaczenia. Gra wieloosobowa ma dwa typy: oparte na rundach, gdzie kolejna rozgrywka zaczyna się od początku („od zera”) oraz tak zwane „światy niezależne” – gry, które ewoluują przez 24 godziny. Wśród gatunków Filiciak (2006, s. 74) wymienia gry zręcznościowe (akcji), strategiczne, przygodowe, symulacyjne oraz w role; ze względu na przeznaczenie zaś: gry, których program pomaga wyobrazić sobie fikcyjne uniwersum (wymagowane środowiska) lub gry do eksperymentowania (środowiska laboratoryjne) albo też rozgrywkowe.

Media oswajają, inspirują, pobudzają aktywność użytkowników. Za sprawą dynamiki mediów wytwarza się swoista kultura uczestnictwa, gdzie gracze stanowią „konsumencką awangardę epoki cyfrowej” (Filiciak, 2006, s. 16). Kojarzenie gier elektronicznych z kulturą popularną, rozumianą jako „niska” (zwłaszcza w Polsce) ma źródło we wpływach szkoły frankfurckiej, w pedagogice znanej przede wszystkim z nurtu nowego wychowania. Frankfurtyczków kojarzono z wizją kultury popularnej służącej manipulowaniu ludźmi, „(...) bo tworzyli zręb swoich teorii w okresie, gdy władzę zdobywali naziści, wykorzystując media jako tubę propagandową” (Filiciak, 2006, s. 15–16).

W badaniach nad symulacją komputerową dominują dwa rodzaje myślenia: narratologia i ludologia. To pierwsze mówi o uczeniu się poprzez przyjmowanie, rekonstruowanie i odgrywanie lub opowiadanie historii. Drugie zaś – o wchodzeniu w interakcje z rzeczywistością albo doświadczaniu ze strukturą narracyjną (lub bez). „(...) narratologia i ludologia są praktycznie i filozoficznie nierozłączne, a zatem ich połączenie może okazać się idealnym paradygmatem dla przyszłych badań nad symulacją komputerową” (McManus, Feinstein, 2006, s. 365). Jan Franciszek Jacko (2016, s. 67–68), rozważając przedmiot ludologii, wyjaśnia jego przedmiotowe oraz funkcjonalne znaczenie:

Otóż w przedmiotowym (rzeczowym) są nią obiekty służące do gry, takie jak choćby szachownica i bierki (figury i pionki) szachowe lub oprogramowanie do gry na komputerze. W funkcjonalnym: są to funkcje gry w ujęciu strukturalnym i przedmiotowym – proces gry i jego uwarunkowania, a zwłaszcza stany psychiczne będące źródłem, elementem lub następstwem tego procesu. Z tym rozumieniem „gry” mamy do czynienia np., gdy mówimy, że ktoś „gra w szachy”. Gra w sensie

sytuacyjnym odnosi do pewnych wydarzeń. W tym znaczeniu grą nazwiemy np. partię szachów.

Określenie *ludologia* pochodzi od tytułu słynnej książki Johana Huizingi *Homo ludens* (1985). I choć wciąż jest chętnie używane, zostało wyparte przez *groznawstwo* (*game studies*). Oba oznaczają systematyczne badanie gier między innymi z perspektywy narratologicznej czy kulturoznawczej, ale i psychologicznej. Zwolennicy nurtu ludologicznego interpretują gry wyłącznie pod względem formalnym, narratologicznej zaś dopuszczają interpretację gier jako opowieści. O wadze, znaczeniu i przyszłości groznawstwa przekonany jest Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który w 2021 roku przeprowadził rekrutację na tak nazwany kierunek studiów pierwszego stopnia, prowadzony na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej, adresowany

(...) do osób pasjonujących się grami wideo, Second Life, wirtualną i rozszerzoną rzeczywistością, cyfrowymi technologiami, a także do osób zainteresowanych szeroko rozumianą kulturą medialną. Groznawstwo jest kierunkiem studiów, który pokazuje, iż wiedza humanistyczna, a szczególnie literaturoznawcza i filmoznawcza, jest konieczna w opisie i wyjaśnianiu świata, którego granice wyznacza język, wyobrażenia i technologie cyfrowe – mówią twórcy kierunku. (...) Studenci będą analitykami i krytykami wchodzącymi na rynek gier wideo (...) popularyzatorami specjalistycznej wiedzy i umiejętności groznawczych, ale również trenerami, nauczycielami i animatorami promującymi gry cyfrowe w życiu społecznym i kulturalnym (UAM, 2021).

Gry to fakty wypełniające życie realne, ale też obecne w świecie wirtualnym. Konwergencja (zob. Jenkins, 2007) obu umownie rozdzielanych światów powoduje, że i pojęcie gry staje się użyteczne nie tylko w przypadku zabawy. Gra staje się potoczną metaforą zjawisk przenikających przez pryzmat mediów – które są wszędzie i do wszystkiego – informują, reagują, tworzą i umożliwiają relacje, kreują. Różnorodność i wielość kategorii gier sprawia niemały kłopot przy ich klasyfikowaniu. Są wszak gry akcji, sportowe, zręcznościowe, bijatyki, symulacyjne, logiczne, strategiczne, towarzyskie, strategiczne, przygodowe... Są wśród nich gry oparte na współzawodnictwie, przypadku, ślepym trafie, udawaniu kogoś lub czegoś oraz upojnym oszałamianiu. Mają ciemne (uzależnienia), ale i jasne (potencjał edukacyjny) strony. „Wszystko świadczy o tym, że w ramach (nie)ładu posttradycyjnego rola gier rośnie – wykraczają one poza strefę rozrywek czasu wolnego i przenikają do wszystkich dziedzin życia, stając się modelem nowego typu relacji społecznych” (Mrozowski, 2020, s. 439). Gry sieciowe czy społecznościowe funkcjonują w mediach społecznościowych, gracze często znają się osobiście, a głównym motywem uczestnictwa w tej formie kontaktów jest

(...) możliwość rozwijania relacji z realnymi znajomymi w fikcyjnym świecie, wolnym od ograniczeń, napięć i codziennych stresów bądź urozmaicającym monotonię codzienności (...) Luźnie reguły, tolerancja oraz życzliwość i wzajemne zrozumienie (w świecie realnym deficytowe) są źródłem wielu satysfakcji, silnie odczuwalnych nawet przy słabym zaangażowaniu w grę (Mrozowski, 2020, s. 595).

„Historia gier to opowieść o zabieraniu miejsca i jego odzyskiwaniu, o zawłaszczaniu i zmienianiu, o radosnym odkrywaniu oraz walce o swoje” (Tymińska, 2020, s. 16). W świecie, w którym topnieje przestrzeń dla dzieci, a dorośli wciąż ją anektują, jej brak wypełniają gry cyfrowe, tworząc przestrzeń do rozwoju, której nie daje miasto (Tymińska, 2020, s. 6). „Tworzenie przestrzeni w świecie gier to nie tylko projektowanie cyfrowych światów, ale również poszerzenie środowiska osób grających, zwiększenie oferty dla chłopców i dziewcząt” (Tymińska, 2020, s. 13). Zatem trudno się dziwić, że dzieci przeniosły podwórkowe zabawy do nowej przestrzeni i dostosowały je do warunków w niej panujących. „Stworzyły nowe formy zabawy, które różnią się od tych w tradycyjnym wydaniu” (Dziekońska, 2020, s. 158). Niestety świat najmłodszych zawęży się coraz powszechniej do czterech ścian komfortowego pokoju, a to przestrzeń ze skromnym potencjałem odkrywania świata. I tu pomocą służy internet oraz przeróżne gry (Tymińska, 2020, s. 3). Dziecko zamyka się w pokoju i otwiera na inne światy – te w książkach, internecie – za ekranami komputera czy smartfona. To przejaw „kultury sypialnianej” określanej przez Sonię Livingstone (2007) jako *bedroom culture*.

„Dzieci już dawno zaakceptowały komputer z jego różnorodnymi możliwościami jako stałą część świata zabaw, w którym codziennie przebywają” (Feibel, 2006, s. 27). Filiciak mówi o dwoistości gier sieciowych, bo granie i zabawa nie odbywają się na klepisku placu przed blokiem, ale na którejś z platform internetowych (raz: nowe medium), a ponadto w nawiązaniu i z rozwijaniem tego, co funkcjonowało przed przeprowadzką do sieci (dwa: zabawy i gry tradycyjne). Gra w sieci to fenomen z bogactwem gatunków, który „(...) nie ma odpowiednika w innych, mających znacznie dłuższą tradycję mediach, jak literatura czy film” (Filiciak, 2006, s. 26). Popularność wieloosobowych gier masowych bierze się stąd, że w odróżnieniu od e-sportu (gdzie liczy się wynik i do niego się dąży) cel nie jest tak naprawdę sprecyzowany, a to, „(...) co w czasie zabawy dzieje się na ekranie monitorów graczy, w dużym stopniu zależy od ich własnej inwencji. Często bywa i tak, że w grze nie dzieje się zupełnie nic ciekawego – czas upływa graczom po prostu na rozmowach” (Filiciak, 2006, s. 78). Co ciekawe, określeń „gra” i „zabawa” dzieci używają zamiennie; oba nakładają się w ich narracjach; funkcjonują jako tożsame; „(...) mimo że dana aktywność nosi znamiona zabawy, jej uczestnicy częściej posługują się określeniami «gra», «grać» niż «zabawa», «bawić się»” (Dziekońska, 2020, s. 159).

Henry Jenkins (zob. 1998) uważa, że naturalnym biegiem rzeczy jest fakt przeistaczania się zabaw dziecięcych w przekaz literacki oraz następnie w gry i przytacza jako przykład *Przygody Tomka Sawyera*. Literackie fabuły w grach to zjawisko powszechne, co potwierdza najlepiej *Wiedźmin* – cykl książek Andrzeja Sapkowskiego, których główny bohater – najemny łowca potworów – zainspirował twórców gier. I tak powstały gry planszowe, karciane, fabularne i na telefon komórkowy. Jednak główny hit to gra *Wiedźmin* i jego kolejne wersje – *Wiedźmin 2: Zabójcy królów*, *Wiedźmin 3: Dziki Gon* oraz najnowsza *Wiedźmin 4* (Gryonline.pl, b.d.). „Zaprzyjaźnij się z uroczymi mieszkańcami zwierząt i baw się dobrze, tworząc własny świat...” – taki to napis na stronie głównej *Animal Crossing* wita i zachęca do gry nowych uczestników. W grze wcielamy się w człowieka mieszkającego w wiosce wraz z różnorodnymi antropomorficznymi zwierzętami. *Animal Crossing* znane jest z symulacji upływu rzeczywistego czasu w grze, poprzez wykorzystywanie zegara konsoli. Gra jest również dostępna w wersji na urządzenia mobilne (*Animal Crossing*, b.d.). Kolejny fenomen to *Pokemon Go*. Powstało wiele forów graczy umawiających się na wspólne łapanie cyfrowych stworów. Gracze tworzą stałe zespoły i piszą regulaminy. Aktywny gracz może wyszukiwać osoby ze swojej okolicy, dodawać je do znajomych oraz włączać do wspólnej, przyjacielskiej rozgrywki (*Pokemon-Go.pl*, b.d.). Jedną z wielu gatunków gier komputerowych są symulatory. Jak wskazuje ich nazwa, symulują one fragment rzeczywistości. Możliwości symulacyjne gier są o tyle ciekawsze od filmu czy prezentacji, ponieważ dodają element interaktywny. To uczestnik sam zadecyduje o przeprowadzonym eksperymencie. O różnych aspektach gier (również w naukowym ujęciu) informują specjalistyczne strony, między innymi Polskiego Towarzystwa Badania Gier, które zajmuje się zrzeszaniem polskich badaczy gier komputerowych (PTBG, b.d.), czy choćby eksperci inicjatywy NOX (b.d.).

O grach, które mają podwórkową proveniencję, gdzie formuła „nowych” czerpie zamysł ze „starych”, że to w znacznej części odsłona dawnych popularnych i lubianych – można mówić z co najmniej czterech perspektyw. Są zatem gry z rozszerzoną rzeczywistością – to te przygodowe, których przykładem jest *Pokemon Go* czy *Wiedźmin*. Kolejne to gry wojenne, gdzie toczy się rywalizacja avatarów. Następne to tak zwane gry przytulne, gdzie jest *Animal Crossing* czy *Minecraft* (b.d.). Ostatnie to „gry bez gry”, gdzie uczestnicy przypatrują się tym, którzy grają. Do każdej z tych perspektyw można odnieść zabawy i gry tradycyjne: podchody, zabawę w wojnę na patyki i kije czy budowanie domku na drzewie oraz obserwowanie zabawy podwórkowej starszych dzieci i czerpanie z tego nauki dla siebie.

A zatem które podwórka sieciowe są dla dzieci atrakcyjne i na które najchętniej wychodzą (wchodzą) i co na nich robią? Odpowiedzi szukała Joanna Dziekońska (2020), badając aktywność dzieci w trzech najpopularniejszych serwisach internetowych (YouTube, Facebook i MovieStarPlanet). Z analizy zebranego materiału wynika, że najbardziej popularne (i wybierane) przez dzieci miejsca w internecie (sieciowe

podwórka) to w pierwszej kolejności YouTube (61,0 procent), potem Facebook (55,7), Gry.pl (15) oraz MovieStarPlanet (12). Dlaczego? MovieStarPlanet proponuje uczestnikowi zabawę w wypromowanie postaci, zrobienie z niej gwiazdy. Wszystko w blasku fleszy i atmosferze wielkiego świata show-businessu. Uczestnicy gry podejmują liczne aktywności, które są elementem budowania kariery promowanej przez ich postaci. A zatem są i zakupy (biżuterii, eleganckich strojów, akcesoriów do filmowania czy fotografowania), spotkania na czacie, zabawy ze zwierzętami. Co istotne, uczestnik może poszerzać krąg znajomych o osoby z różnych szkół. Facebook z kolei ze względu na specyfikę (społeczny charakter tego medium) i wiele możliwości (informacja, komunikowanie się, rozrywka, edukacja) szczególnie odpowiada potrzebom dzieci i stwarza im wiele możliwości (Dziekońska, 2020, s. 155). Dzieci bardzo chętnie wychodzą/wchodzą na „sieciowe podwórko”, którym jest serwis Gry.pl, a to dlatego, że to miejsce, gdzie może bawić się cała rodzina. Co istotne, dzieci od 13. roku życia mogą się bawić na tej platformie, ale pod opieką dorosłych (Dziekońska, 2020, s. 155–156). Badaczka wyróżniła też „gatunki” dziecięcego komunikowania się w internecie. Są to: (a) tekstowe zabawy i gry publikowane na forach internetowych (przybierały one różne formy: odniesienie, pytanie, zadanie, ciąg powiązań, „zaczepka”, fanklub, „złote myśli”); (b) „artbooki” – multimedialne obrazy dziecięce (transakcyjne, emocjonalne, zabawowe, sytuacyjne, okolicznościowe, informacyjne); (c) „seki” – utwory audiowizualne w reżyserii dzieci (filmy motywacyjne, „minifabularne”, edukacyjne, sytuacyjne, zabawowe); (d) dziecięce zabawy multimedialne (Dziekońska, 2020, s. 157). Badaczka konkluduje: „(...) współczesny e-folklor stanowi przedłużenie tradycyjnych wyliczanek, rymowanek czy «złotych myśli»” (Dziekońska, 2020, s. 187). Marta Tymińska z kolei nalega, by nie zamykać dzieciom dostępu do cyfrowej przestrzeni; do świata swobody, wyborów, eksploracji i szczęścia. „Nasze światy gier są nieskończone. Pozwólmy sobie być wędrowcami” (Tymińska, 2020, s. 17).

Ważne stanowisko w kwestii sytuacji rzeczywistej i „na niby” zajmuje Szymon Hejmanowski w tekście *Od zabawy „na niby” do formowania tożsamości w kontekście rzeczywistości wirtualnej* (2000). Postawił on tezę, że wirtualna rzeczywistość może być przestrzenią sprzyjającą rozwojowi dziecka pod warunkiem, że będzie ono w niej mogło (a) realizować sytuacje „na niby”, (b) komunikować się z dorosłymi, (c) poznać rzeczywistość poprzez jej wierną symulację. Tymczasem większość

(...) treści światów wirtualnych rzeczywistości skonstruowanych jest na podstawie fantazji autorów (...) dzięki perfekcyjnej grafice czy efektom dźwiękowym oferują one realistyczną i sugestywną rzeczywistość, pozwalając zrealizować własne impulsy w sposób bezpośredni w oparciu o pole spostrzeżeniowe. W tych warunkach rozwój zdolności do samoograniczania się oraz dowolnego posługiwania się własną wyobraźnią stoi pod znakiem zapytania (Hejmanowski, 2000, s. 131).



Fot. 40. Wielki rozmiar, lalka na nadbrzeżu portowym w Kobe, Japonia 2019. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 41. Wdrażanie do samodzielności, okolice dworca w Kopenhadze, Dania, 2018. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 42. Na podwórku, przed blokiem przy ul. Asnyka 12. Moje reporterskie początki – najpierw był Druh, potem rosyjska Smiena i NRD-owska Praktica. Fotografuję z pasją „od wtedy” do dziś, Kętrzyn, 1965. Źródło: zbiory prywatne autora.



Fot. 43. Imponująca wielkością salon gier w Kobe, Japonia, 2019. Źródło: zbiory prywatne autora.

Zabawa „na niby” wyzwala w dziecku zdolności odróżniania sfery wyobraźni od realnie doświadczanej rzeczywistości. Rzecz w tym, żeby mimo intensywnych bodźców związanych z przeżywaniem treści zabawy, doświadczaniem tego, co „na niby”, dziecko potrafiło płynnie przejść do świata realnego. Oddzielać jeden od drugiego bez jakichkolwiek kłopotów i wątpliwości. One nie mogą się zacierać, przeciwnie – mają stawać się bardziej czytelne.

Deficyt zabawy „na niby”, np. związany z satysfakcjonującym realizowaniem przez dziecko własnych afektywnych tendencji w przestrzeni wirtualnej, zdaje się znacznie ograniczać owa zdolność zróżnicowania, która jest nieodzownym aspektem (także istotnym warunkiem) zjawiska dowolności własnej wyobraźni dziecka (Hejmanowski, 2000, s. 132).

Przestrzeń wirtualna daje dziecku okazję do spełniania – i to bezpośrednio – jego własnych tendencji afektywnych. Co istotne: natychmiast, „od ręki”, bez ich odraczenia „na potem”; kluczowa jest tu relacja bezpośrednia, bo oznacza „(...) oparcie się na

aktualnym usensownionym polu spostrzeżeniowym, bądź poprzez nieusensownioną zmysłową symulację. Zaspokajanie pragnień może dokonywać się więc na podstawie mechanizmów charakterystycznych dla wcześniejszych okresów w rozwoju” (Hejnowski, 2000, s. 129–130).

Sytuacje z dzieciństwa – zabaw w sklepową czy żołnierza albo strażaka – w kolejnym etapie życia, okresie dorastania, stanowią okazję do eksponowania i eksplorowania różnych obrazów siebie. To tak zwane *selfy*. Eksplorowanie tych ról daje szanse kształtowania ich dojrzałszej formy w społecznych uwarunkowaniach i stanowi o charakterze czy sile ego człowieka. Taka obecność dorosłego i komunikowanie z nim to budowanie dojrzałszej tożsamości psychospołecznej względem właśnie świata dorosłych (Hejnowski, 2000, s. 133–134).

Jeżeli wirtualna rzeczywistość pozbawiona jest tego kluczowego dla prawidłowego przebiegu socjalizacji dziecka wymiaru, to w procesie dorastania pojawiać się mogą pewne szczególne formy tożsamości negatywnej będącej następstwem prób rozpoznawania *selfów* powstałych poprzez niezwerifikowane w bezpośredniej komunikacji z dorosłymi sytuacjami czy rolami przeżyтыми w wirtualnym świecie i jako takich włączanych w obręb własnej tożsamości (Hejnowski, 2000, s. 134).

ZAKOŃCZENIE

NOWE PODWÓRKA WSPÓŁCZESNEGO DZIECIŃSTWA¹

Marina Abramović² zaczyna swoją autobiografię od epizodu z dzieciństwa. Kiedy była czteroletnią dziewczynką, wybrała się z babcią do lasu. Gdy zobaczyły, jak przez ścieżkę pełnie wąż, babcia ostrzegła czteroletnią wówczas Marinę krzykiem. „Wtedy po raz pierwszy w życiu naprawdę odczułam strach (...) Właściwie przestraszyłam się głosu babci. A wąż szybko odpętlął dalej. To niesamowite, jak rodzice i inne osoby z otoczenia zasiewają w człowieku strach. Na początku jest się tak niewinnym, nieświadomym” (Abramović, 2018, s. 9). Abramović jest jedną z tych, u których przeżycia z dzieciństwa i zachowania dorosłych położyły się cieniem na życiu – prywatnym i artystycznym. Żeby zrozumieć, kim jesteśmy i możemy być, potrzebujemy muzyki, obrazów, literatury czy filozofii. Potrzebujemy faktów, bo bez nich nie ma życia, ale i metafor, bez których zamiera myślenie. Kto z nas w dzieciństwie, ku zgrozie starszych, nie próbował włożyć łyżeczki, srebrnej, posrebrzanej czy taniej, zwykłej metalowej do ognia, do płomyka świecy albo nawet do palnika gazowej kuchenki? I potem nasze dziecinne przerażenie, gdy spostrzegamy, że tego przebarwienia nie da się już usunąć, nic nie pomaga, ani płyn do mycia naczyń, ani gąbka, ani ściereczka, nic... A za moment do domu wrócą rodzice. Tego odbarwienia nie da się usunąć. I to, co napawa lękiem dziecko (i może irytacją jego rodziców), jest może przywilejem wieku dojrzałego, przywilejem tych, co zaznali takich momentów: tego przebarwienia nie da się już usunąć, spotkania z płomieniem sztuki zostawiają coś po sobie (Zagajewski, 2019, s. 108–109). Na co zdecyduje się dziecko, jeśli dostanie wybór – taflę wody

¹ Po raz pierwszy o nowych podwórkach – mając na uwadze te tradycyjne oraz te, które zyskały określenia „podwórek komputerowych” czy „podwórek sieciowych”, mówiłem i użyłem tego określenia, w Rzeszowie (27 września 2018): *Atrakcje szklanego ekranu versus „podwórko z trzepakami”* podczas XVI Międzynarodowej Konferencji Naukowej Edukacja–Technika–Informatyka oraz w Opolu (3 grudnia 2018): *Podwórka współczesnego dzieciństwa*, na Ogólnopolskim Seminarium Podoktorskim Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych.

² Marina Abramović to ikona body artu i performance’u – jest supergwiazdą świata sztuki i od 40 lat poddaje swoje ciało ekstremalnym doświadczeniom, a widzów/uczestników swoich dzieł wprowadza w różne stany emocjonalne. Artystka konsekwentnie redefiniuje to, czym jest i czym może być sztuka współczesna, a jej narzędziem jest własne ciało, którego granice i wytrzymałość bezwzględnie testuje (Filmweb, b.d.)

pomarszczonej radośnie z powiewem porannej bryzy jeziora i wiosłowanie łodzią bujaną falami czy mieniący się migotaniem różności, gładki i śliski ekran tableta? (Louv, 2014, s. 51) Zwykło się intuicyjnie sądzić, iż dzieci postawione przed wyborem – elektroniczne czy realne podwórko – wybiorą to pierwsze. Czy jednak nie jest to pochopne stwierdzenie?

Jeśli 99,9 procent ludzkich doświadczeń z ewolucji to czas, kiedy krystalizowały się one w kontaktach osobistych, to jak się to ma do doświadczeń zaledwie kilku lat – licząc od 1990 roku, kiedy pojawił się eśemes, i roku 1995, początku powszechnego internetu? Hipertekst i korzystanie z urządzeń sieciowych to kanonada zmienności i różnorodności przekazu i bodźców. Smartfon to atut na teraz i przyszłość – symboliczny złoty róg z *Wesela* Wyspiańskiego. Nie sposób więc go nie zauważać, zabraniać go, bo wówczas byłby to przejaw braku czujności dydaktycznej, a wycofanie się szkoły i stawanie tyłem do wyzwań technologii to wyraz nierozsądku pedagogicznego, żeby nie powiedzieć: zacofania. Komputer, tablet, smartfon – triada nowoczesności i punkt wyjścia do eskalacji płynnej przyszłości. Przyszłości, która kryje się za krawędziami ekranu kolejnego urządzenia cyfrowego. Tyle że ekran już niebawem stanie się przeżytkiem, bo wyprze go jakiś niewidzialny, wskanowany w sieć neuronów mózgu chip. Futurologia żywcem ze Stanisława Lema czy Marca Elsberga? Rzeczywistość rozszerzona, technologia do budowania narzędzi nowatorskiej komunikacji. Tworzą się nowe oblicza technologicznej konwergencji – to emblematy odrębności, kategoria pomiędzy, zwiększająca dystans między pokoleniami. Wszystko to, co modne i powszechnie używane, jest domeną awangardy młodego pokolenia. Czy to rozsądne tak bezkrytycznie traktować kolejne wynalazki technologiczne? Uniwersum gadżetów jako swoisty Związek Socjalizacyjnych Rzeczywistości Rozszerzonych czeka nieunikniony rozpad. Co będzie w przyszłości, to jedynie mgliste przewidywania. Kiedyś wystarczał nam do szczęścia skrawek ziemi. Teraz mamy całą ziemię. I często iluzję szczęścia. Technologia to wszak tylko bierne narzędzie – nic nam nie robi, jeśli nie włączymy komputera lub odłożymy smartfon (Carr, 2013, s. 11). W rozsądku oraz umiarze wszak sztuka korzystania z wszelkich dobrodziejstw, a zwłaszcza pokus. I w umiejętności widzenia granicy, bo sieć to ocean, a każde urządzenie to taki mityczny lewiatan, który zaczepiony – zaatakuje z furją i pogrąży. Tymczasem młody internauta cierpi na bezsenność – jak może być inaczej, wszak internet nigdy nie śpi. Z gigamocą generuje niewyobrażalną ilość informacji, przywiązuje do siebie tych, którzy nie mogą bez nich żyć, a nigdy nie będą w stanie wszystkich ogarnąć. Wszystko to dzieje się przy zaniku odpoczynku i prywatności. Wszystko jest transparentne, robione w pośpiechu, ze strachem, że nie zdąży. Wszystkie te zjawiska są powodem do cybergrzeszenia (Galanciak, Siwicki, 2018).

Skoro Platon musiał sięgnąć po metaforę jaskini, żeby przedstawić położenie człowieka, to znaczy, że jest ono tak tajemnicze, tak mało przez nas zrozumiane, że

nawet najinteligentniej dobrane fakty nie wystarczą, żeby je przybliżyć, ogarnąć rozumem. Czy podczas tych dwu i pół tysiąca lat, które nas dzielą od ateńskiego arystokraty, nasza sytuacja uległa zasadniczej zmianie? Tajemnice wciąż są twarde jak najtwardsze rzeczy (Zagajewski, 2019, s. 10).

Spróbujmy choć jedną rozwikłać, szukając prawdy o nowych podwórkach w labiryncie cyfrowych pokus.

Place zabaw są najczęściej skupiskiem urządzeń do zabawy ze skromną ofertą w zakresie rozwijania różnych form aktywności. Wyjątek stanowią place zabaw usytuowane tak, by wykorzystywać naturę jako ich nieodłączny, konstytutywny element. Wystarczy zostawić na skraju podwórka drzewo i wokół niego zainicjować miejscem zabaw dla dzieci. Dać dzieciom szansę korzystania z tego, co się tam znajdzie i z czego dzieci będą konstruować, budować i po swojemu ustanawiać, po wielokroć rekonstruować w codziennych zabawach swoją przestrzeń zabaw, by miejsce to było ich miejscem wspólnym, ale i znaczącym. Warto zwrócić uwagę na fakt, że przyroda jest prawdziwa i ta autentyczność wiąże ją z człowiekiem najbardziej. Obcowanie z nią rozwija zmysły, bo dzieci mogą ją obserwować, badając rośliny, poznawać ich budowę, eksperymentować, co nie ma związku z niszczeniem środowiska. Mogą słuchać ptaków i obserwować życie owadów, krzewy to miejsce znakomite do zabaw przygodowych, to znakomita kryjówka i schronienie, miejsce narad pełnych fantazji i tajemniczości. A na drzewa można się wspinać, budować na ich gałęziach gniazda obserwacyjne, leżeć na co grubszych konarach, słuchać ptaków i rozmyślać, marzyć. „(...) dzieci tworzą z pędów roślin miecze, łuki, gwizdki. Liście, kwiaty, owoce i nasiona roślin używane jako akcesoria zabaw konstrukcyjnych i tematycznych. Pragnienie urozmaicenia zabawy jest tak silne, że dzieci nie mogą oprzeć się pokusie zniszczenia” (Kosmała, 2014, s. 13). Marek Kosmała nie ma wątpliwości, by obecne miejsca zabaw dzieci nazywać ogrodami. I żeby wyglądały jak ogrody dla dzieci, jak te z zamysłu Henryka Jordana³. Zresztą i do tej pory plac zabaw czasem ktoś nazwie ogródkiem jordanowskim. To pewien przejaw sympatii, ale

³ Park Jordana (rok 1889) miał dwanaście boisk zróżnicowanych pod względem przeznaczenia oraz wskazań, czy są dla dziewcząt czy chłopców. Był osobny plac do chodzenia na szczudłach, skoków o tyczce czy ćwiczeń na przyrządach. Dziewczęta miały boisko do zabaw w kształcie koła oraz do ćwiczeń gimnastycznych – wyposażone w drabinki, pomosty i kładki. Podobne i osobne mieli chłopcy. Było boisko do gry w piłkę, do dziecięcych gier i zabaw ruchowych, ale i masowych imprez. Były też kort tenisowy, boisko do krykieta oraz strzelnica, a od 1905 roku dodatkowo organizowane były zajęcia z ogrodnictwa czy stolarstwa. Uczestnicy uzyskiwali też informacje dendrologiczne (Łuczynska, 2002, s. 8, za: Czalczyńska-Podolska, 2010a, s. 77). Założenia parków według myśli Henryka Jordana polegały na „(...) zespoleniu troski o rozwój fizyczny i zdrowotny z rozwojem psychiczno-intelektualnym i moralnym (Mitkowska, Siewniak, 1998, s. 103, za: Czalczyńska-Podolska, 2010a, s. 77). W tworzeniu placów dla dzieci, gdzie miały się rozwijać i bawić oraz uczyć, a także w propagowaniu idei organizowania publicznych miejsc zabaw dla dzieci niebagatelną rolę odegrali też inni Polacy. W USA od roku 1885 działał Boston Sand Garden uznawany za pierwszy

i symptom, który powinien zwiastować powrót do zamysłu Jordana w Krakowie czy Wilhelma Ellisa Raua w Warszawie. Co ciekawe, oprócz ogródka zabaw dla najmłodszych w przedszkolu Friedricha Fröbela to ogrody Jordana czy Raua lokują w nazwie zabawę w warunkach naturalnych w ogrodzie, a nie na placu zabaw. Tylko w Polsce mówiło się o ogrodzie, w innych językach to zawsze jest plac zabaw. We Włoszech *campo da gioco*, w Hiszpanii *el campo de juegos*, we Francji *cour de jeu* czy wreszcie w Niemczech to *Spielplatz*, w Anglii zaś – *playground* (Kosmala, 2014).

Donald W. Winnicott jako dorosły i psycholog szukał odpowiedzi na pytanie o to, co takiego utrzymuje dzieci przy zabawie. Dzieci bawią się więc dla przyjemności i rozszerzenia kręgu doświadczeń, ale i po to, by wyrazić agresywność, zapanować nad lękiem, po to, by nawiązać kontakty społeczne, a także dla integracji osobowości i komunikacji z innymi (Winnicott, 1976, s. 49–53). Stąd istotne wydają się rozważania nad rolą i znaczeniem zabawy w rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym dziecka, zabawy jako z jednej z trzech – obok nauki i pracy – podstawowych aktywności człowieka; zabawy jako aktywności kluczowej – zwłaszcza w wieku przedszkolnym. Dziecko i jego zabawa w narracji Lwa Wygotskiego wydaje się wciąż uniwersalna i użyteczna. Dlatego widząc potrzebę analizy tych elementów, należy dostrzegać istotę przechodzenia dziecka przez kolejne etapy rozwoju. W każdym kolejnym bowiem na powrót następują nagłe zmiany, wobec których niezbędne wydaje się dostrzeganie sensu i wyjątkowości zabawy. Stąd podejście do zabawy, w ramach którego realizuje ona popędy, potrzeby dziecka, motywy i pobudki skłaniające do działania czy afektywne dążenia. Stąd zabawa jako przyjemność, rozrywka, ale i rekreacja: uprawianie sportu na zajęciach pozaszkolnych, w klubie sportowym czy na przystani żeglarskiej (wodne podwórka), zajęcia modelarskie, teatralne, instrumentalno-wokalne, w harcerstwie (Brzezińska, 2000, s. 118–119).

Rozwój miasta, osiedli, cywilizacja aż do czasów smartfona (Sulima, 2007) i cyfrowego dzieciństwa (Shapiro, 2020) czyni zło. I choć dorośli próbują nadrobić fundowaniem nowoczesnych urządzeń na place zabaw, to jednak odbywa się to zwykle kosztem uszczknięcia kawałka takiego placu na inne potrzeby, niekoniecznie te dzieci – co widać zwłaszcza na osiedlach strzeżonych. W latach boomu mieszkaniowego zaczął się proces odsuwania dziecka od podwórka, zaczął kurczyć się dostęp dla dzieci do przestrzeni między blokami, zaczęło się przywłaszczanie tej przestrzeni. Nie w dosłownym tego słowa znaczeniu, bo teren był wszak w dyspozycji dorosłych. Dzieci mogły jedynie czuć jego niezbywalność poprzez zdobywane tam doświadczenia; naznaczając podwórko swoją obecnością, potwierdzając własne prawo do niego i jego rzeczywiste użytkowanie (Smolińska-Theiss, 1993, s. 164).

w USA nadzorowany plac do zabaw, a do powstania bostońskich ogrodów piaskowych przyczyniła się Maria Zakrzewska, pełniąca funkcję przewodniczącej Boston Women's Club.

Dzieciom do planu dnia i tygodnia dodaje się przeróżne (modne najczęściej) aktywności. A to sportowe – kiedyś był tenis, teraz taekwondo, kendo czy inne wschodnie sztuki walki; ostatnio wypada mieć dziecko w szkółce piłkarskiej znanego futbolisty, a na wakacje wysłać na kurs żeglarski do Mateusza Kusznierewicza. A to muzyczno-ruchowe typu nauka gry na gitarze (już rzadziej), ale na pewno lekcje pianina czy skrzypiec, taniec towarzyski, a najlepiej balet. Zajęcia te to dodatek do i tak licznych obowiązków i zadań wyznaczanych w szkole. Jedne i drugie – drugie zwłaszcza – wyzwalają motywację do rozwoju, ale też rywalizacji i konkurowania. Nawet niewinne zajęcia w szkółce piłkarskiej to co prawda wdrażanie młodego człowieka do sportu i aktywności, ale już od początku „chodzenia na piłkę” na dziecku ciąży presja, czy uda mu się: wykonać zadania techniczne, udowodnić zdobytymi i wyćwiczonymi umiejętnościami przydatność do gry w zespole i na określonej pozycji, wykazać się trafianiem w bramkę – wszystko po to, by zyskać aprobatę trenera, kolegów z drużyny oraz rodziców. I to ostatnie najczęściej wywołuje u dziecka dyskomfort. Zwłaszcza, kiedy nie ma ochoty na piłkę, ale i talentu do piłki (bo przecież nie musi), a tata chce, by jego chłopak spełnił jego marzenia o karierze Bońka czy Lewandowskiego. A przecież dziecko chce być bohaterem. Tak w szkole, jak w domu, ale i na podwórku. Wśród rówieśników, w oczach nauczyciela czy rodzica. Tymczasem najłatwiej być nim w sieci. Na sieciowym podwórku (Shapiro, 2020).

Przed wiekami człowiek wspinał się na drzewo, uciekając przed drapieżnikami. Teraz znów chowa się między konarami tego jedyne go czasem na podwórku drzewa. Fascynował się wynalazkami ognia, prasy drukarskiej czy telefonu, porzucając je z czasem jako stare na rzecz bardziej atrakcyjnych technologicznych nowości. Niektóre jednak towarzyszą mu stale. Smartfon też kiedyś pójdzie pewnie w odstawkę; powrócą wartości, bo powrót do korzeni, tego, co naturalne – rozmowy twarzą w twarz – nie zastąpi nic. Tak jak surfowania na desce z żaglem po falach oceanu. I kij będzie wciąż najważniejszą zabawką świata, podobnie jak koń na biegunach. Bo rzeczy i przedmioty mają swoją moc i rolę do odegrania. Ważne są relacje dziecka z przedmiotami, które stają się zabawkami i które wprzęgnięte w wyobraźnię i twórcze działanie na niby stwarzają światy magiczne. Dlatego jestem spokojny o losy małego człowieka, bo rzeczy go otaczające wybierze on sam, bo te ostatnie zyskują na znaczeniu, bo wszak ich bliższe poznanie to klucz do zrozumienia świata. Również i tego, że smartfon to przyjaciel, przedmiot spersonalizowany, to rzecz o ludzkim charakterze, która może dać wiele, ale i wiele zabrać. Jak drugi człowiek.

Znaczenie tego, co nieludzkie, nabiera w erze aktywnych technologii cyfrowych szczególnego znaczenia. Dla dzieci staje się tym drzewem, na które będą się wspinać i tam chronić. Spędzać tam czas jak dawniej – na podwórku. Owa hybrydowość: zahaczenie w siołście realnym i surfowanie w świecie wirtualnym za szkłem smartfona – to umiejętność, która staje się normalnością. Więc i nowe podwórka

współczesnego dzieciństwa to przestrzenie hybrydowe z całym gospodarstwem tego, co ma konotacje hybrydowości. Nie ma więc powrotu do starych podwórek, bo są nowe. Pewnie nie gorsze, a nawet lepsze. Po prostu inne. Ważne, by działa się na nich to, co ważne: relacje, eksperymenty i doświadczenia. Bo tak jak na starych, tak i na nowych podwórkach braku tego były i są wyraźne. Technoświat ma swoje wymagania i reguły – czy się nam one podobają, czy nie, trzeba im stawić czoła. Świat to jedna wielka piaskownica i trzeba umieć się w niej też bawić; każdego dnia, zwykłego, bo tych jest wszak najwięcej. Na podwórku, które pozostało dla współczesnego dziecka ostatnim bastionem swobody i niezależności.

Wszystko, co się rusza i jest kolorowe, a nie wymaga wysiłku, jest atrakcyjniejsze. Siedzenie na wygodnej kanapie przed ekranem, z talerzem kanapek, paczką chipsów nie wymaga wysiłku. Telewizja według Marshalla McLuhana z definicji rozleniwia, podaje wszystko na tacy, karmi niczym (nad)troskliwa mama: „Za tatusia, za mamusię, za dziadka, za bacię...” (pamiętacie?). Szkoła też przegrywa z nowymi technologiami – internetem, a smartfonem z pewnością. Powodów jest kilka: szkoła (i niektórzy nauczyciele) nie nadąża za technologią. Szkoła staje bokiem albo i tyłem do smartfonów (choćby zakaz ich używania we Francji i głosy w Polsce, by ich zakazać). Często są to sądy bezkrytyczne, na wyczucie albo bazujące na własnej interpretacji zjawiska. Nikt tak naprawdę nie powie autorytatywnie, czy szkoła ma być ze smartfonami czy bez. To zadanie dla badaczy, pedagogów czy pedagogów medialnych zwłaszcza. Marketing na usługach przemysłu wie swoje. Powie, że smartfony nie szkodzą, że wspomagają rozwój – i przytoczy kanonadę argumentów. Pedagog sprzeciwi się, bo to tradycja, by w szkole nie było technologicznych fajerwerków, bo tylko rozpraszają uwagę, odciągają od wiedzy i nauczyciela. Owszem, wiedza jest najważniejsza. Odporny na tę najnowszą nauczyciel to wszak *pedagogus dinozaurus*.

Dzieciństwo w domu przed ekranem, na komputerowym placu zabaw? Dzieci omija to, co czeka ich poza pokojem, na podwórku tradycyjnym, nawet tym grodzonym. Tam są kontakty twarzą w twarz z rówieśnikami, silny uścisk dłoni kolegi, zapach wilgoci z piwnicy, tajne narady integrujące grupę. Dzieciństwo bez kłótni, czasem bójki czy szarpania się za ubranie, przeżywania goryczy kary za nieprzestrzeganie zasad podczas gry czy zabawy i odczucia na własnej skórze karnych stu przysiadów jako ekwiwalent porażki? W kontakcie niezapomocznym łatwiej o uczenie się, utrwalenie zaufania, poczucie bezpieczeństwa i pogłębianie relacji koleżeńskich oraz poznawanie niebezpieczeństw, bo kiedy pozna się ból – nie tylko zdartego kolana, ale i ten psychiczny – można nauczyć się unikania go. Kontakty na żywo i w grupie w otoczeniu podwórkowych zwyczajnych niesamowitości dostarczają bezcennej wiedzy i kompetencji społecznych (Ruszel, 2014, s. 164).

Dzieci czują się szczęśliwe, kiedy mają swobodę. Dowodzą tego wyniki badań przeprowadzonych wśród gimnazjalistów i w szkołach średnich USA. Uczestnicy

badania, które trwało od poniedziałku do niedzieli (siedem dni), zostali wyposażeni w zegarki, które w przypadkowych porach od 7.30 do 22.30 sygnalizowały, że czas wypełnić kwestionariusz z pytaniami o to, gdzie badany jest aktualnie, co robi, jak ocenia swój poziom szczęścia – czy jest szczęśliwy, czy nie. Okazało się, że najmniej szczęśliwe były chwile spędzane w szkole, najbardziej zaś – te podczas konwersacji czy zabawy z przyjaciółmi. Badani odczuwali szczęście podczas weekendu, które słabło od niedzielnego popołudnia, a gaśło wieczorem. Czas spędzany z rodzicami oscylował wokół stanów średniego poczucia szczęścia (Gray, 2015, s. 33). Już sama myśl, że w poniedziałek czeka szkoła, zaczynała wywoływać pogorszenie nastroju. „Nie lubię tam przebywać, szkoła mnie unieszczęśliwia” – zdawali się mówić ankietowani.

(...) rozmaite plemiona i narody intuicyjnie traktują wychowanie i edukację swoich dzieci jako środek do osiągnięcia odpowiadającej im tożsamości u dorosłego człowieka. (...) jednak pozostają one ciągle otoczone przez irracjonalne lęki, mające początek we wczesnym dzieciństwie, które społeczeństwa te eksploatowały na swój specyficzny sposób (Erikson, 1997, s. 18).

Im bardziej dojrzała i bogatsza w doznania jest ta osobowość [dziecka], tym bardziej złożony i ciekawszy jest ów fikcyjny świat zabawy, im bardziej realistyczna, tym treść drugiej rzeczywistości w silniejszym pozostaje związku z pierwszą, a im więcej jest skłonna do fantazji, tym bardziej jest od zwykłej rzeczywistości odległa (Okoń, 1987, s. 5).

„Jak byliśmy biedni, potrzebowaliśmy siebie. I wtedy podwórko i relacje sąsiedzkie były niezbędne. Szklanka cukru, jajko... Jak znów będziemy biedni, staniami się bogatsi” (Buszan, 2018). Nikt tak naprawdę nie wie, jakie będą konsekwencje cyfrowej ekspansji technologicznej. Jakie myto zapłaci cywilizacja za wirtualne mosty do każdego miejsca na świecie i możliwości wnikania do każdej części mózgu człowieka. Siła uwodzenia wobec swego rodzaju bezradności dorosłego odpowiedzialnego za przyszłość kolejnych pokoleń dorosłego społeczeństwa? Jeśli to rywalizacja, to z góry skazana na porażkę dorosłych, bo młodzież ma w smartfonach, pod ręką przestrzeń bez dorosłych i przeciw dorosłym. Ma swoje zakamarki, piwnice i strychy – ma relacje z rówieśnikami i, eksperymentując, tworzy swoje życiowe kreacje. Samodzielnie. Obok rodziców.

Czy działania wychowawcze na podwórku i na rzecz dzieci można nazywać „pedagogiką podwórkową”? Czy jest to już film z przeszłości, czy może czas na podwórkowy remake albo zupełnie nowy film? Świat – a wraz z nim dzieci i dzieciństwo – balansuje na krawędzi mediów ekranowych, kroczy po cienkiej linii emergencji, gdzie z jednej strony istnieje rzeczywistość realna – z jej pięknem i wymaganiami, z drugiej zaś – ta

wirtualna, jeszcze piękniejsza i do tego specjalnie niewymagająca. Dzieci wciąż się bawią i wychodzą na podwórko. Niby tak jak kiedyś ich rodzice. Niby, bo wychodzą przed dom na skrawek placu, gdzieś między huśtawki a boisko, na plac zabaw w galerii handlowej, do parku linowego czy na żeglarską przystań. Ale wchodzą też na podwórko za szkłem ekranu smartfona. Klasyczne podwórko nabrały innego wyglądu i wychowawczego znaczenia. Nie od początku gameboje były szklanym podwórkiem – były to elektroniczne zabawki wynoszone na podwórko – choć już wyciągały dzieci z podwórek, nakłaniając do siedzenia w pokoju, do korzystania z mediów ekranowych. Te rozwinęły się w błyskawicznym tempie i połączyły w sieć, stały się globalnymi podwórkami.

Obecnie odczuwa się wyraźny brak badań i troski o podwórkowe życie, o celebry jego wartości, o szukanie tego, co w nim cenne, z wizją wykorzystania tej wiedzy do praktyki pedagogicznej. Wyjaśnienia można znaleźć w tekstach literackich czy publicystycznych, w książkach dla dzieci i o dzieciach, wspomnieniach czy biografjach celebrytów, w gazetach. Pośród sążnistych opisów życiowych peregrynacji, wzlotów i upadków trafiają się wspomnienia z dzieciństwa i wtedy jest o podwórkach i rówieśnikach – z opisu czuje się zapach świeżych truskawek, lodów waniliowych i ciasta pieczonego przez mamę. To źródła warte poddania analizie, podobnie jak przedmioty (zabawki) towarzyszące dzieciom.

Przez wieki wychowaniu dzieci towarzyszyły gry i zabawy – z czasem podwórkowe, a postępowanie (również techniczne) długo ich nie wypierał, ba, czasem wręcz wspierał, produkując to, co do zabawy i gry na świeżym powietrzu potrzebne, tak by dzieci potrafiły czerpać z niej radość (tym większą, im bardziej swobodna zabawa), łącząc zabawę z licznymi aktywnościami. Znaczenie gier i zabaw jest nie do przecenienia – są tym, co spleta wiele elementów korzystnych dla rozwoju fizycznego i emocjonalnego dziecka. Przebywanie na podwórku z innymi osobami (rówieśnikami, starszymi i młodszymi dziećmi, osobami różnego pochodzenia społecznego czy etnicznego, także dorosłymi) to okazja do rozwijania kreatywności, współpracy czy „(...) zdrowego odreagowywania emocjonalnego, a co najważniejsze, zdrowego otwierania dziecka oczu na rzeczywistość, w której żyje” (Ruszel, 2014, s. 166). Jak (u)kształtuje się JA młodego człowieka, poddającego się samodzielnie, pod własną kontrolą wirtualnej sferze podpowiedzi z koleżeńskiej „poradni” podwórkowej między krawędziami ekranu smartfona? Internet non stop pisze libretto do życia. Nowa treść i nuty do kolejnej opery? Wodewilu? Operetki? A może farsy? Jak się ma ta muzyka do skocznych i klimatycznych melodii z przeszłości? Że nie było wtedy sieci? Ale były inne media, które również budziły ambiwalentne uczucia. Globalizacja to więc nie pierwszy i nie ostatni awangardowy wynalazek i twór ludzkiego umysłu. Nie ostatnia to partytura pisana pod świat połączony siecią. Nicholas Carr (2013, s. 11) pisze o technologii, że to: „tylko narzędzie, które pozostaje bierne, dopóki nie sięgniemy po nie albo dopóki go nie odłożymy”.

Parafrazując przemyslenia Goffmana, można powiedzieć, że „(...) kształtowanie społeczne jednostki związane jest z uczestnictwem aktora w teatrze życia codziennego i nie może rozgrywać się poza rzeczywistością życia grupowego” (Dziubiński, Jankowski, 2012, s. 10). Tymczasem świat dzieci zamyka się w pokoju z ekranem monitora połączanego z siecią lub na międzyblokowym placu zabaw strzeżonego osiedla – zwykle pod kontrolą rodziców (Siwicki, 2018a). Kontakty dziecka z rówieśnikami – te swobodne, bo nie szkolne – bywają minimalne. Dziecko jest albo samo, albo w towarzystwie pana od muzyki czy języka, albo zajęć sportowych. W drodze z miejsca na miejsce pod opieką rodziców, smutnie spoglądając na mijane place zabaw i hałasujących radośnie rówieśników w skate parku czy zimą na ślizgawce. To ogranicza kompetencje emancypacyjne dziecka, bo te kształtują się w warunkach wolności i niezawisłości. A gdzie w tym jego codziennym krzątaństwie w zajęciach obowiązkowych i dodatkowych miejsce na swobodny wybór działań sprzyjających realizacji samodzielnie stanowionych celów? Tylko w grupie podwórkowej dzieci wypuszczone na swobodę zaczynają organizować sobie również zabawy, stwarzając improwizowane często sytuacje wspólnych działań czy rozwiązywania sporów – to aktywność podwórkowych grup służąca prawidłowym relacjom, reakcjom i kreacjom. Jeśli dzieci będą wychowywane w kulturze nadzoru, zamkniętej przestrzeni pokoju czy ogrodzonego placu zabaw, to jak będą postrzegały wolność, kiedy wejdą w wiek dorosły? (Louv, 2014, s. 162). Warto zatem dążyć do tworzenia autentycznych przestrzeni dziecięcych. Podwórek – choć stylizowanych w formach architektonicznych – które będą bliskie tym naturalnym. Z dorosłymi lub przeciwko nim, ale przy pełnej partycypacji dzieci. Bo one wiedzą, co dla nich najlepsze. Z wrodzoną i niczym nie zakłóconą intuicją.

Nie ma powrotu do starych podwórek z początku drugiej połowy XX wieku. Nie ma już tych, gdzie pełno szkaradnych zakamarków po budowie, starych drzew z rachitycznymi konarami niczym z baśni, piwnic uderzających chłodem i zapachem wilgoci, kuszących ciemnymi zakamarkami. Podwórek, gdzie stoją trzepaki i stare śmietniki. Współczesne dzieci mają za to place zabaw czy kompleksy boisk – zaplanowane i wykonane przez dorosłych. Rzadko wychodzą na takie podwórko, bo prawdziwego po prostu nie mają. Idą tam, gdzie ciekawiej, „wchodzą” więc na wirtualne podwórka z zabawami i grami wypełnionymi nowymi technologiami. Bawią się tym, co znajdują za szkłem smartfona – zabawki numer jeden na globalnym placu gier i zabaw. Można podać wiele argumentów za celowością refleksji nad korzyściami płynącymi z renesansu tradycyjnych podwórek oraz swoistej adaptacji ich zalet na grunt nowoczesnych podwórek – placów zabaw grodzonych w przestrzeni między blokami. I choć zabudowania typu studnia to już przeszłość, to dla architektów wciąż jest to wyzwanie. Nawiązują więc do starych podwórek, by z designerskim sznytem pobudzać sentymenty z dzieciństwa, tęsknotę do miejsca dla wielu naznaczonego wartościami.

W efekcie synergii starych, „tamtych”, klasycznych podwórek z trzepakami i tych globalnych „z ekranami” wyzwala się specyficzna aktywność dzieci. Tworzy się scena z widownią – dziećmi jako aktorami i dziećmi jako widzami – tego, co za ekranami. W jednej i drugiej roli dzieci wchodzi w relacje między tym, co realne, i tym, co za pośredniczone, reagując na to, co spontaniczne. **Przeźreń ta, powstała z nałożenia się i konwergencji podwórek za szkłem i tych odwiedzanych przez dziecko fizycznie, tworzy nowe, hybrydowe pole poznawcze z atrybutami miejsca wspólnego – nowe podwórko współczesnego dzieciństwa. Można uznać, że to *smartfonlife* – podwórko egzystujące mimo wszystko w zgodzie z przeszłością i tradycją – „tamtymi” podwórkami oraz globalną i postmodernistyczną terażniejszością, z nowymi podwórkami. Racją nadrzędną jest jednak widzieć wszystkie kolory – tak odparł La Fontaine, poproszony o rozstrzygnięcie, jak patrzeć na barwy załamywania się światła w kryształowej karafce (Wańkiewicz, 2010, s. 26). I w takim patrzeniu znajduję sedno wyłaniającej się nowej kategorii podwórka, które spełnia się w codzienności dziecka. W tym wyłania się efekt brikolerskiego poszukiwania podwórkowego *nom de guerre*. I takie jest postnowoczesne hybrydowe podwórko. Inne, nie gorsze i może nie lepsze – ale takie właśnie w kontekście paradygmatu cyfrowej mobilności i retrotopijnej nostalgii. Jedyne, co warto robić, to dostrzegać w tym sens i tak widzieć relację biomedialną między przedmiotem aktywnym (smartfon) a podmiotem (dziecko); z nadzieją, że nowe podwórka będą dla współczesnych dzieci – tak jak i dla minionych pokoleń – synonimem szczęścia.**

CONCLUSION

NEW YARDS OF CONTEMPORARY CHILDHOOD¹

Marina Abramović² begins her autobiography with an episode from her childhood. When she was four years old, she went to a forest with her grandmother. When they saw a snake crawling across their path, grandmother screamed to warn Marina. “It was the first time in my life that I was really scared (...) Actually, it was my grandmother’s voice that scared me. The snake quickly crawled away. It is amazing how parents and others sow fear in one. Originally, one is so innocent, so unaware (Abramović, 2018, p. 9). Abramović is one of the individuals whose childhood experiences and the behaviour of adults cast a shadow over her life – private as well as artistic. To understand who we are and can be, we need music, pictures, literature and philosophy. We need facts, because without facts, there is no life, but we also need metaphors, because without them, thinking decays. Who of us did not try, to the dismay of adults, to put a silver, silver plated or cheap metal spoon in fire, candle flame or gas cooker burner? And then our childish horror when we find out that the discolouration cannot be removed and nothing helps, neither dishwashing liquid, nor a sponge, nor a cloth, nor anything else... And parents will soon be home. The discolouration cannot be removed. What fills a child with fear (and perhaps irritates the parents) might be the privilege of adulthood, the privilege of those who have experienced such moments: the discolouration cannot be removed, encounters with the flame of art always leave a trace (Zagajewski, 2019, p. 108–109). What will a child choose – the surface of a lake, cheerfully wrinkled by a morning breeze and rowing a boat rocked by waves

¹ For the first time, I talked about and used the term of new yards – considering the traditional ones and the ones called “computer yards” or “online yards” – in Rzeszów, Poland (27 September 2018): *The attractions of the glass screen vs “a yard with a carpet hanger”* at the XVI International Scientific Conference Education-Technology-Computer Science and in Opole, Poland (3 December 2018): *The yards of contemporary childhood* at the Polish Post-Doctoral Seminar of the Social Pedagogy Section of the Committee of Pedagogical Sciences.

² Marina Abramović is an icon of body art and performance – she is a superstar of the world of art and has been experimenting with her body for the last 40 years, triggering different emotional states in the audiences/participants of her art. She constantly redefines what contemporary art is and could be, her tool being her own body whose limits and endurance she ruthlessly tests (Filmweb, no data available)

or the glittering, smooth and slippery tablet screen? (Louv, 2014, p. 51) Intuitively, one would think that given the choice of an electronic vs real yard, a child would go for the former. Yet, is it not a too hasty assumption?

If 99.9 of human evolutionary experiences is the time when they formed through personal contacts, then how does it compare to the experiences of but a few years – since 1990 when the text message was invented and 1995, when the Internet became available? Hypertext and the use of network devices is a cannonade of changeability and diversity of messages and stimuli. The smartphone is an asset for now and for the future – a symbolic golden horn from Wyspiański's *Wedding*. It is impossible not to notice it and to prohibit it, as it would mean lack of educational vigilance and it would be unwise, not to say backward, for the school to withdraw and turn its back on technological challenges. The computer, the tablet, the smartphone are the triad of modernity and a starting point for the escalation of fluid modernity. A future that lurks behind the edges of the screen of yet another digital device. But the screen will soon become outdated and replaced with some invisible chip scanned into the network of neurons in the brain. Futurology according to Stanisław Lem or Marc Elsberg? Extended reality, technology to build tools of innovative communication. Technological convergence is taking new shapes – these are emblems of distinctiveness, a category in between that widens the gap between generations. All that is trendy and popularly used is the domain of the avant-garde of the young generation. Is it wise to unquestioningly accept new technological inventions? The universe of gadgets being a sort of Union of Socializing Extended Realities is bound to fall apart. We can only vaguely guess what the future will bring. A piece of yard used to be enough to make us happy. Now, we have the entire Earth. And often an illusion of happiness. After all, technology is but a passive tool – it can do us no harm, if we do not turn off the computer or put away the smartphone (Carr, 2013, p. 11). The key is to use all the good things and especially temptations wisely and moderately. And to be able to see the borders, since the network is an ocean and every device is like a mythical leviathan that, if provoked, attacks with fury and destroys. Meanwhile, a young Internet user suffers from sleeplessness – it could not be otherwise, because the Internet never sleeps. It generates with giga power an unimaginable amount of information, becoming indispensable to those who cannot live without it but will never be able to grasp it all. All this causes extinction of rest and privacy. All is transparent and done in a hurry and in a fear that I will not have enough time. These phenomena are the reason for cybersinning (Galanciak, Siwicki, 2018).

If Plato had to use the metaphor of a cave to present the situation of the man, it means that this situation is so mysterious and we understand it so poorly that even the most intelligently selected facts are not enough to bring it closer and to grasp

it with reason. Has our situation significantly changed during the two and a half millennia after the Athenian aristocrat? The mysteries remain to be as tough as the toughest things (Zagajewski, 2019, p. 10).

Let us try to solve at least one of them, looking for the truth about new yards in the labyrinth of digital temptations.

Playgrounds are usually places with a set of playing devices and a limited selection of facilities to stimulate various forms of activity. One exception are playgrounds designed in such a way that they use the nature as their inseparable and constitutive element. It is enough to leave a tree on the verge of a yard and arrange a playing place for children around it. To give children a chance to use what they find there to design and construct it in their own way and repeatedly redesign their playing space in their daily plays to make the place their common and significant place. It is worth noting the fact that the nature is real and its authenticity brings it close to the man. Being in the nature develops the senses as children can observe the nature, study plants, discover their structure and experiment, which has nothing to do with damaging the environment. They can listen to birds and watch the life of insects; bushes are a great place for adventure, a wonderful hiding place and asylum, a place of fantastic and mysterious meetings. Trees can be climbed and watch nests can be built on tree branches, thicker branches are good to lie on, listen to birds and think and dream. "(...) children use twigs to make swords, bows or whistles. Leaves, flowers, fruit and seeds of plants are used as accessories for construction and thematic plays. The desire to enrich entertainment is so strong that children cannot resist the temptation of damage (Kosmala, 2014, p. 13). Marek Kosmala is certain that current play places for children should be called gardens. And they should look like gardens for children, like the ones planned by Henryk Jordan³. To this day, playgrounds are sometimes referred to as Jordanian gardens. It is a sign of sympathy as well as a symptom that should foretell

³ The Jordan's Park (1889) had twelve fields of varying purpose and designed differently for boys and girls. There was a separate field for stilt walking, pole jumping or gym exercises. Girls had a round playing field and a field for gymnastics with ladders and bridges. Boys had similar, separate fields. There was a football pitch, a field for activity games for children and one for mass events. There was also a tennis court, a cricket field and a shooting range and since 1905, there were gardening and carpentry workshops. The participants also acquired dendrology knowledge (Łuczyńska, 2002, p. 8, after: Czalczyńska-Podolska, 2010a, p. 77). According to Henryk Jordan, the purpose of the parks was to "(...) combine the care for physical and health development with psychological, intellectual and moral development" (Mitkowska, Siewniak, 1998, p. 103, after: Czalczyńska-Podolska, 2010a, p. 77). Other Poles also contributed significantly to the creation of playgrounds for children to develop and entertain as well as to promoting the idea of public places for children to play in. In the USA, since 1885, there has been the Boston Sand Garden, considered to be the first American supervised playground. Maria Zakrzewska, chair of the Boston Women's Club contributed to the creation of the sand gardens in Boston.

the return to Jordan's idea in Krakow or Wilhelm Ellis Rau's in Warsaw. Interestingly, apart from a play garden for the youngest in Friedrich Fröbel's kindergarten, Jordan's and Rau's gardens are the ones that have in their name the idea of playing in natural surroundings, in a garden, rather than in a playground. Only in Poland were they referred to as gardens, whether other languages call them the playground. In Italy, it is *campo da giuoco*, in Spain *el campo de juegos*, in France *cour de jeu*, in Germany *Spielplatz*, and in the UK – *playground* (Kosmala, 2014).

Donald W. Winnicott, as an adult and psychologist, looked for an answer to the question of what makes children play. Children play for entertainment and experience as well as to express their aggressiveness and to overcome their fear, to establish social contacts and for personality integration and communication with others (Winnicott, 1976, p. 49–53). Thus, reflection on the role and importance of playing in physical, psychological and social development of a child, on playing as one of the three – alongside learning and working – fundamental human activities, on playing as a crucial activity, especially in preschool age, seems relevant. In Lev Vygotsky's narrative, the child and playing still seem universal and useful. Thus, being aware of the need to analyse those elements, it is important to notice the child's passage through subsequent stages of development. In every subsequent stage, sudden changes occur that make it necessary to note the sense and uniqueness of playing. Thus the approach to playing as a means to realize the impulses and needs of a child, the motivations and stimuli for action of affective aspirations. Thus playing as amusement, entertainment as well as leisure: playing sport in after school classes, in sport club or in yacht park (water yards), modelling, theatre, instrument playing, singing and scouting activities (Brzezińska, 2000, p. 118–119).

The development of cities, housing estates, civilization up until the times of the smartphone (Sulima, 2007) and digital childhood (Shapiro, 2020) makes evil. Even though adults try to make up by financing modern playground devices, this is usually at the cost of taking away a piece of a playground to use it for other needs, not necessarily for children – which is especially visible in gated communities. In the years of the housing boom, the process of removing the child from the yard has started and children's access to the space between apartment buildings has been shrinking with this space being appropriated for other needs. Not in the literal sense of the word, after all, the area was available to adults. Children could only sense its inalienability through the experiences gained there; marking the yard with their presence, confirming their own right to the yard and its actual use (Smolińska-Theiss, 1993, p. 164).

Various (usually trendy) activities are added to children's daily and weekly plans. There are sport activities – there used to be tennis, now it is taekwondo, kendo or other Easter martial arts; recently it has become trendy to send one's child to a football club run by a famous footballer and to a summer navigation course offered with Mateusz

Kusznierewicz. There are also musical and motor activities like playing the guitar (less popular) and certainly the piano or the violin as well as ballroom dance or preferably ballet. These extra activities are on top of the other many duties and school work. One and the other – especially the other – trigger development as well as competition. Even the innocent football club activities, although they introduce a young person into sport and activity, exert pressure on a child from the very beginning: will I cope with the technical tasks, will I prove to be useful in the team and on a specific position with the skills I have managed to train, will I shoot a goal – all this to be approved by the coach, team mates and parents. The latter makes a child feel uncomfortable. Especially if he has no talent for and does not feel like playing football (which he is entitled to), but the father wants his boy to fulfil his own dream of becoming like Boniek or Lewandowski. And all the child wants is to be a hero. Both at school, at home and in the yard. Among peers as well as in the eyes of the teacher and a parent. Meanwhile, it is easier to be in the web. In the Internet yard (Shapiro, 2020).

Centuries ago, the man climbed trees to run away from predators. Now, the man once again hides among the branches of what is sometimes the only tree in the yard. The man used to be fascinated by the invention of fire, the printing press or the phone only to discard them as outdated when more attractive technological novelties became available. However, some of them constantly accompany the man. Probably the smartphone, too, will one day fall into desuetude; values will be restored, the man will return to his roots because nothing can replace that which is natural – face-to-face conversation. The same as windsurfing in ocean waves. And the stick will still be the most important toy in the world, the same as the rocking horse. After all, things and objects have their power and role to play. A child's relations with objects that become toys and, through imagination and creative make-believe activity, create magical worlds are important. Thus, I do not worry about the future of the young person, because they will themselves choose the things around them as the latter gain in importance since, after all, getting to know is the key to understand the world. Also that the smartphone is a friend, a personal object, a thing with human nature that can give a lot but also take away a lot. The same as another person.

That which is inhuman acquires new meaning in the era of active digital technologies. For children, it becomes the tree they will climb on and hide in. They will spend their time like in the past – in the yard. This hybrid quality: being hooked in a peculiarly real and surfing in the virtual world behind the smartphone glass – is a skill that becomes normalcy. Thus new yards of the contemporary childhood are also hybrid spaces with all that connotes the hybrid quality. So there is no going back to old yards, because there are new ones. They are not worse and perhaps even better. They are just different. What matters is that the important things happen there: relationships, experiments and experiences. The old as well as the new yards significantly

lacked those. The technoworld has its rules and requirements – like it or not, we have to face them. The world is one huge sandpit and we need to know how to play in it every ordinary day, because most our days are ordinary. In the yard that remains the last bastion of freedom and independence for a contemporary child.

All that moves, is colourful and does not require effort is more attractive. Sitting on a comfortable couch in front of a screen with a plate of sandwiches and a packet of crisps is effortless. According to Marshall McLuhan, the TV by definition makes one lazy, everything is served on a tray, the (over)caring mother feeds the child: “For daddy, for mummy, for grandpa, for grandma...” (do you remember that?). The school also loses to new technologies – the Internet and the smartphone for certain. There are a few reasons: the school (and some teachers) does not keep pace with technology. The school turns its back on smartphones (they are banned in France and some say they should be banned in Poland). Often, these judgements are uncritical and based on one’s own intuition or interpretation of a phenomenon. No one will authoritatively state whether the school should be with or without smartphones. This is a job for researchers and educators, especially for media educators. Marketing in the service of industry knows better. It will say that, rather than harm, they stimulate development – and will provide a cannonade of arguments. The educator will oppose, because of the tradition that there should be no technological fireworks in school, as they distract pupils and draw them away from knowledge and teachers. Indeed, knowledge is the most important. A teacher resistant to the latest knowledge is a *pedagogus dinosaurus*.

Childhood at home in front of a screen, in a computer playground? Children miss that which awaits them outside their room, in a traditional yard, be it a gated one. There are face-to-face contacts with peers, a strong handshake with a friend, the smell of a damp basement, secret councils that bring a group closer together. Childhood without quarrelling, fighting, pulling one another by the clothes, living the bitterness of a punishment for not following the rules of a game and feeling what it is like to do a hundred sit-ups as an equivalent of failure? In non-mediated contacts, it is easier to learn, trust, feel safe, strengthen one’s relationships with friends and experience danger, because if one discovers what pain is – not only the pain of a cut knee but also the psychological pain – one learns to avoid it. Life and group contacts surrounded by the ordinary awesomeness of the yard, yield priceless knowledge and social competencies (Ruszel, 2014, p. 164).

Children feel happy when they have freedom. This is proven by the results of a study conducted among junior high school and high school students in the USA. The participants of the study, which lasted from Monday to Sunday (seven days), were given watches that signalled at random hours between 7.30 and 22.30 that it was time to fill in a questionnaire asking about where the respondent was at the moment, what they were doing and how they assessed their level of happiness – whether they were

happy or not. It turned out that the least happy were the hours spent at school and the most happy was the time spent talking to or entertaining with friends. The respondents felt happiness at weekend, which started dropping beginning with Sunday afternoon to expire in the evening. The time spent with parents oscillated around average state of happiness (Gray, 2015, p. 33). The very thought that one had to go to school on Monday worsened one's mood. "I don't like to be there, school makes me unhappy" – the respondents seemed to be saying.

(...) various tribes and nations intuitively treat upbringing and education of their children as a means to achieve corresponding identity in an adult. (...) however, they remain constantly surrounded by irrational fears that have their beginning in early childhood, which the societies exploited in their particular way (Erikson, 1997, p. 18).

The more mature and richer in experiences the [child's] personality, the more complex and interesting the fictional world of play is, the more realistic, the stronger the bond between the second and the first reality is, and the more prone to fantasize, the more distant from the ordinary reality it is (Okoń, 1987, p. 5).

When we were poor, we needed one another. Then, the yard and neighbour relationships were necessary. A glass of sugar, an egg... If we are poor again one day, we will become richer" (Buszan, 2018). Nobody really knows what the consequences of digital technological expansion will be. What price will the civilization pay for virtual bridges to any place of the world and for the possibility to penetrate into every part of human brain. The power of seduction confronted with the hopelessness of an adult responsible for the future of the next generations of adult society? If it is a competition, then the adults are doomed to fail, because young people have a space without adults and against adults at hand in their smartphones. Young people have their nooks and crannies, their basements and attics – they have relationships with peers and form their life creations through experiments. Independently. Alongside their parents.

Can educational activities in the yard and for children be called "yard pedagogy"? Is it a film from the past, or perhaps time has come for yard remake or a completely new film? The world – and with it, children and childhood – balances on the edge of screen media, steps on the thin line of emergence, where, on the one hand, there exists the reality – with all its beauty and demands – and, on the other hand, there is the virtual, even more beautiful and, what is more, not particularly demanding virtual reality. Children still play and go out. Apparently the same as their parents used to. Apparently, because they go out to the patch of a yard, somewhere between a swing and a pitch, to a playground in a shopping centre, to a rope park or a yacht park. They

go out behind the screen of their smartphone. Classical yards have changed their appearance and educational significance. Gameboys were not a glass yard at first – they were electronic toys taken outside – although they did drag children away from yards, making them stay in their rooms and use screen media. The latter developed rapidly and formed a network, becoming global yards.

Currently, there is a visible lack of research into and care for yard life, lack of celebration of its values of a search for what is precious in it with a vision of using this knowledge in educational practice. Explanation can be found in literary and journalistic texts, in books for children and about children, memoirs or biographies of celebrities and in newspapers. Among lengthy descriptions of life peregrinations, ups and downs, there are childhood memories that are about yards and peers – such descriptions smell of fresh strawberries, vanilla ice-cream and mom's cake. These sources are worth analysing, the same as objects (toys) that accompany children.

For ages, the upbringing of children was accompanied by games and playing – sometimes in the yard, and progress (also technological progress) for a long time supported instead of displacing them, producing what was needed to play in the open so as to bring joy to children (the bigger the more unconstrained the playing was), combining entertainment with numerous activities. The importance of games and playing cannot be overestimated – they combine many elements that stimulate the physical and emotional development of a child. Being in the yard with others (peers, older and younger children, persons of different social and ethnic origin as well as adults) offers an opportunity to develop creativity, cooperation and “(...) healthy emotional reactions and, most importantly, healthy realization of what the world a child lives in is like” (Ruszel, 2014, p. 166). How will the SELF of a young person who independently and uncontrolled by others searches in the virtual reality for hints from the peer yard “counselling centre” between the edges of the smartphone screen? The Internet writes the life's libretto non-stop. New content and notation for another opera? Vaudeville? Operetta? Or perhaps a farce? How does this music compare to the lively and soulful melodies of the past? So what that there was no Internet back then? There were other media that also triggered ambivalent feelings. Globalization is not the first not the last avant-garde invention and creation of the human mind. It is not the last musical score written for the world connected through the web. Nicholas Carr (2013, p. 11) writes about technology that it is: “only a tool that remains passive until we reach for it or put it away”.

To paraphrase Goffman, “(...) the social formation of an individual is linked to an actor's participation in the theatre of daily life and cannot be played outside the reality of group life” (Dziubiński, Jankowski, 2012, p. 10). Meanwhile, the world of children is enclosed in a room with a screen of a device connected to the Internet or on the playground of a gated community – usually controlled by parents (Siwicki, 2018a).

A child's contacts with peers – the unrestricted ones outside school – are minimum. A child is alone or with his or her music, language or sport teacher. On the road from place to place accompanied by parents and sadly looking at the playgrounds and cheerful and noisy peers in skate parks and ice rinks in winter that they pass by. This limits the emancipation competencies of a child which are formed through freedom and independence. Where in the child's daily hustle, with all the mandatory and extra classes, is there time for a free choice of activities to enable the child to achieve the goals they independently set themselves? Only among their yard group can children, at last liberated, organize their play, create improvised situations of joint activities or solve disputes – this is the activity of yard groups that promotes correct relations, reactions and creations. If children are brought up in a culture of supervision, within the enclosed space of their room or a gated playground, how will they perceive liberty once they are adults? (Louv, 2014, p. 162). So it is worth creating authentic child spaces. Yards that – even though designed in architectural forms – will be close to the natural ones. With adults or against them but with full participation of children. Children know what is best for them. With their innate and unhindered intuition.

There is no coming back to the old yards of the early second half of the 20th century. Yards with hideous post-construction nooks and crannies, old trees with shaky fairytale-like branches, cold basements with their damp smell and dark corners are a thing of the past. Yards with carpet hangers and old trash bins. Instead, contemporary children have playgrounds or play fields planned and constructed by adults. They rarely go out to such a yard because they simply do not have a real one. They go where it is more interesting, so they “go out” to virtual yards with games full of new technologies. They play with what they have, what they find on the other side of the screen of their smartphone – the number one toy in the playground. There are many arguments for the purposefulness of a reflection on the advantages of the renaissance of traditional yards and their adaptation to modern yards – playgrounds in gated communities. Although well-like architecture is a thing of the past, it still poses challenges to architects. So, with a designer elegance, they draw inspiration from old yards to enliven childhood sentiments and longing to a place that is valuable for many.

The synergy of the old classical yards with carpet hangers and the global ones “with screens” triggers some peculiar activity in children. A stage with the audience – children as actors and children as the audience of what is on the other side of the screen is created. In one and the other role, children interact with what is real and what is mediated and react to what is spontaneous. **The space, formed by the overlapping and convergence of yards behind the screen with the ones visited by a child physically, creates a new hybrid cognitive field with the attributes of a common place – the new yard of contemporary childhood. It may be assumed to be a *smartphonelife* – a yard that exists despite all in harmony with the past and tradition – the “then”**

yards and the global post-modern contemporaneity, with new yards. After all, the superior reason is to see all colours – said La Fontaine when asked how to look of the colours of light refracted in a crystal carafe (Wańkiewicz, 2010, p. 26). Looking at the problem in this way, I see the bottom of the emerging new category of the yard that is realized in the daily life of the child. This is where the effect of the bricolage search for the yard *nom de guerre* emerges. And what the post-modern hybrid yard is like. It is different, not worse, perhaps not better – but this is what it is like in the context of the paradigm of digital mobility and retrotopic nostalgia. The one thing that is worth doing is to see a point in it and to see the biomedial relation between an active object (the smartphone) and the subject (the child) in this way, hoping that new yards will be a synonym of happiness, just as they were for the past generations.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, H. (1963). Reportaż z mojego podwórka, „Życie Warszawy” z 27 grudnia. W: I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa* (s. 6–9). Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.
- Ablewicz, K. (2010). Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 103–123). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Abramović, M. (2018). *Pokonać mur. Wspomnienia*. Tłum. A. Bernaczyk, M. Hermanowska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Adamczyk, B. (2016). *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Funkcjonowanie w przestrzeni miejskiej i strategie przygotowawcze*. Karków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Albański, Ł. (2020). *Społeczno-pedagogiczne i kulturowe konteksty migracji dzieci. Między globalnym wykluczeniem a walką o godność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Alderman, R.B. (1974). *Psychological Behavior in Sport*. Philadelphia: Saunders.
- Allen, M. [Lady Allen of Hurtwood] (1975). *Planning for Play*. London: Thames and Hudson.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart, Wiston.
- Andrzejewski, J. (1963). „Niby gaj”. W: I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa* (s. 14–15). Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.
- Anshel, M.H. (red.). (1991). *Dictionary of the Sport and Exercise Sciences*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Arczewska, M. (2017). *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Arendt, A. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z filozofii politycznej*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Ariès, P. (2010). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Tłum. M. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Arkin, E.A. (1950). Zabawa i praca w życiu dziecka. W: W. Okoń (oprac.), *O zabawach dzieci. Wybór tekstów* (s. 21–39). Warszawa: PZWS.
- Atkinson, R.L. (red.). (1990). *Introduction to Psychology*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Attané, I. (2002). *Tam, gdzie dzieci są luksusem. Chiny wobec katastrofy demograficznej*. Tłum. A. Bilik. Warszawa: Studio Emka.
- Augé, M. (2012). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bakan, J. (2013). *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Baley, S. (1931). *Psychologia wieku dojrzewania*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.

- Baley, S. (1946). *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. Wrocław: Książnica Atlas.
- Banasiak, J. (1988). O wychowaniu w różnych światach i ekologicznej myśli Urie Bronfenbrennera. W: U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*. Tłum. J. Banasiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Banks, M. (2013). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, T. (1995). Pedagogika społeczna wobec zmian w myśleniu o kształceniu i wychowaniu. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Człowiek w zmieniającym się świecie* (s. 90–105). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bauman, Z. (2018). *Retropia. Jak rządzi nami przeszłość?*. Tłum. K. Lebek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z., Kubicki, R., Zeidler-Janiszewska, A. (2009). *Życie w kontekstach. Rozmowy o tym, co z nami, i o tym, co przed nami*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Bauman, Z., Leoncini, T. (2018). *Płynne pokolenie*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Beltzig, G. (2001). *Księga placów zabaw*. Tłum. A. Wiktorska-Święcka. Wrocław: Typoscript.
- Benton, T., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernardyn, P. (2019). Koniec burzliwej epoki. *Tygodnik Powszechny*, 17–18(3642–3643), 92–95.
- Bernasiewicz, M. (2012). Streetworking (praca uliczna) wśród dzieci ulicy jako forma zapobiegania przestępczości nieletnich W: B. Urban, M. Konopczyński (red.), *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym* (s. 377–383). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bernaś, T. (1960). Maniak. „Przyjaciół Dziecka” nr V. W: I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa* (s. 9–10). Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.
- Bernstein, I. (1931). Psychologia wieku dojrzewania (na marginesie nowej książki prof. Stefana Baley’a). *Pokłosie Szkolne*, 9(4), 1–12.
- Bielecka, E. (1999). Pedagogika podwórkowa. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 176–177). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bielecka, E. (2010). Tradycyjne i innowacyjne formy interwencji kryzysowej. *Pedagogika Społeczna*, 2(36), 7–28.
- Bielecka, E. (2014). Pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy, streetworking – analiza porównawcza. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa*, 1, 219–232.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2014). *Dar zabawy. Program wychowania przedszkolnego*. Lublin: Wydawnictwo Froebel.pl.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2017a). Odkrywanie własnych możliwości twórczych i nowych (prze)znaczeń przedmiotów w zabawie. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 229–243). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Bilewicz-Kuźnia, B. (2017b). Zabawa w koncepcji pedagogicznej Tiny Bruce. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 113–124). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (red.). (2017c). *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2018). Zabawa życiem dziecka – aplikacja teorii Froebela do praktyki przedszkolnej XXI wieku. *Forum Pedagogiczne*, 2, 47–57.
- Bilska, W. (2018). *Moje podwórko. Wspomnienie Weroniki Bilskiej, studentki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie* [tekst na prawach rękopisu w posiadaniu autora].
- Bińczycka, J. (red.). (2000). *Humanisci o prawach dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bińczycka, J. (2007). *Prawo dziecka do zdrowia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bińczycka, J. (2010). Korczakowski witraż dziecięcy. *Chowanna*, 1(34), 27–38.
- Bińczycka, J., Smolińska-Theiss, B. (red.). (2005). *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Blusz, K. (red.). (1992). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boguszewska, A. (2017). Zabawa i zabawka w przedstawieniach obrazowych w kontekście motywu tematycznego *dziecko*. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 209–228). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bokus, B., Shugar, G.W. (red.). (2007). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bondarowicz, M. (1982). *Zabawy i gry ruchowe*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Bondarowicz, M. (1994). *Zabawy i gry ruchowe w zajęciach sportowych*. Warszawa: Biblioteka Trenera.
- Boniecki, A. (2019). Pod lipą. *Tygodnik Powszechny*, 17–18(3642–3643), 3.
- Bougsiaa, H., Cackowska, M., Kopciwicz, L., Nowicki, T. (2016). *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Boym, S. (2015). Anioł historii. Nostalgia i nowoczesność. Tłum. K. Rychter. *Kronos*, (3), 200.
- Brańiel, J., Matyjas, B., Segiet, K. (2019). *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brodbeck, M. (1963). Logic and Scientific Method in Research on Teaching. W: N.L. Gage (red.), *Handbook of Research on Teaching* (s. 44–93). Chicago: Rand McNally.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*. Tłum. J. Banasiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brzezińska, A. (1992). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska, A. (2000). Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy, część VI, Wygotski i z Wygotskim w tle* (oprac. pod kierunkiem Anny Brzezińskiej) (s. 101–123). Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Brzezińska, A.J., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I., Bątkowski, M., Kaczmarska, D., Włodarczyk, A., Zamęcka, N. (2011). Zabawa, czyli co i po co? O roli zabaw i zabawek w przygotowaniu do dorosłego życia. *Wychowanie w Przedszkolu*, 11, 33–63.
- Brzezińska, A., Burtowy, M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Poznań: UAM.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). Miasto (nie) dla dzieci? Przestrzeń miejska i problemy dziecięcej partycypacji. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian* (s. 114–139). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bucher, Ch., Reade, E.M. (1971). *Physical Education and Health in the Elementary School*. New York: Macmillan.
- Buckingham, D. (2008). Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 151–169). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bühler, C. (1933). *Dzieciństwo i młodość: geneza świadomości*. Tłum. W. Ptaszyńska. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bühler, C. (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Tłum. E. Cichy, J. Jarosz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bujak, J., Plichowska, B. (1982). Zabawki – potrzeby badawcze, problemy teoretyczne, propozycje muzeologiczne. Z zagadnień kultury ludycznej. *Prace Etnograficzne*, (16), 7–31.
- Buszan, R. (2018). [Sms-owa korespondencja z autorem]. W posiadaniu autora.
- Büttner, Ch. (1989). *Mit aggressiven Kindern leben*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Caillois, R. (1973). *Żywioł i ład*. Tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Camarda, S. (2018). Przedmowa do wydania polskiego. W: M. Montessori, *Sekret dzieciństwa* (s. IX–XI). Tłum. L. Krolczuk-Wyganowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Campbell, J.B., Hall, C.S., Lindzey, G. (2001). *Teorie osobowości*. Tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zagrodzki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Capote, T. (2012). *Portrety i obserwacje. Eseje*. Tłum. R. Lisowski. Łódź: Wydawnictwo Albatros A. Kuryłowicz.
- Carey, J.W. (1989). *Communication as Culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Tłum. K. Rojek. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Centner-Guz, M. (2017). Od dewaloryzacji do upodmiotowienia i autonomizacji, czyli o zabawie w polskiej literaturze dla dzieci. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 177–207). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Château, J. (1963). Zabawy dziecka. W: M. Debesse (red.), *Psychologia dziecka. Od urodzenia do wieku młodzieżowego* (s. 151–153). Tłum. B. Kosińska-Piasecka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Château, J. (1968). Jeux de l'enfant. W: R. Caillois (red.), *Encyclopédie de la Pléiade*, vol. 23, *Jeux et sports*. Paris: Gallimard.
- Château, J. (1979). *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline. Introduction à la pédagogie*. Paris: Vrin.
- Chmiel, A. (2007). *Turystyka w Polsce w latach 1945–1989*. Warszawa: ALMAMER Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Chmieleńska, I. (1963). (red.). *Pedagogika podwórkowa*. Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.
- Chmurska, M., Łaciak, B. (2013). Małe dzieci w przestrzeni publicznej. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian* (s. 140–157). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Chodaczyńska, M.K. (2012). *Podwórko moim drugim domem. Istota patologicznych doświadczeń w środowisku podwórkowym dzieci i młodzieży dzielnicy Warszawa-Ochota*. Niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr. hab. prof. APS Janusza Gęsickiego. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Chomętowska, B. (2018). *Betonia. Dom dla każdego. Z fotografiami Krzysztofa Skłodowskiego*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Chutorański, M. (2020). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański, M., Makowska, A. (red.). (2019). *Rzeczy – kultura – edukacja*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański, M., Makowska, A. (2019). Czy(m) jest pedagogika rzeczy? Wprowadzenie. W: M. Chutorański, A. Makowska (red.), *Rzeczy – kultura – edukacja* (s. 9–17). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cieplińska, H. (2019). Przedmowa. W: H.D. Thoreau, *Walden czyli życie w lesie* (s. 5–25). Tłum. H. Cieplińska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Cieślicka, M., Stankiewicz, B., Muszkieta, R. (2017). *Wybrane zabawy i gry ruchowe*. Poznań: Ośrodek Rekreacji, Sportu i Edukacji.
- Claparède, E. (1936). *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Tłum. M. Górka. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Claus, J., Heckmann, W., Schmidt-Ott, J. (1973). *Spiel im Vorschulalter. Möglichkeiten der Erziehung zu Kollektivität und Solidarität*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Creswell, W.J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cueff, D. (2006). *Dziecko na ulicy. Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy. Przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy. Metody pracy w środowisku otwartym. Europejski projekt DAPHNE*. Tłum. A. Daniluk. Warszawa: Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej.
- Cunningham, H. (2006). *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*. Düsseldorf: Patmos Verlag.

- Czałczyńska-Podolska, M. (2010a). Ewolucja placu zabaw. Koncepcja przestrzeni zabaw dla dzieci w Europie i Stanach Zjednoczonych. *Przestrzeń i Forma*, 13, 73–88.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2010b). Place zabaw jako przestrzeń umożliwiającą różnorodne formy zabawy. *Architektura Krajobrazu*, 4, 46–53.
- Czapiński, J., Panek, T. (2013). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapliński, P. (2017). Sploty. W: P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii* (s. 9–22). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Czapliński, P., Nycz, R., Antonik, D., Bednarek, J., Dauksza, A., Misun, J. (red.). (2017), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Czerwińska, A., Sztyma, T. (red.). (2019). *W Polsce Króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości*. Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.
- Czub, T. (1995). Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 270–294). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Czukowski, K. (1962). *Od dwóch do pięciu*. Tłum. W. Woroszyłski. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Czyżewski, A. (2009). *Trzewia Lewiatana. Miasta ogrody i narodziny przedmieścia kulturalnego*. Warszawa: Państwowe Muzeum Etnograficzne.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2001). *Quality in Early Childhood Education: Postmoderne Perspectives*. London: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Danilewicz, W. (2016a). Uwagi wstępne. W: T. Pilch, W kalejdoskopie miejsc i życiowych doświadczeń. *Pedagogika Społeczna*, 1(59), 38–39.
- Danilewicz, W. (2016b). Doświadczenie miejsca w przestrzeni globalnej – perspektywa pedagogiczna. *Pedagogika Społeczna*, 1(59), 81–93.
- Dauksza, A. (2017). Materia to podstawa. Relacje, reakcje i eksperymenty. Rozmowa z Joanną Rajkowską. W: P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii* (s. 765–776). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Demetrio, D. (2009). *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*. Tłum. A. Skolimowska. Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2014). *Metody badań jakościowych*, t. 1–2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Derrida, J. (1990). *Chora*. Tłum. M. Gołębiewska. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Dewey, J. (1933). *Moje pedagogiczne credo. Szkoła i społeczeństwo*. Tłum. J. Pieter. Warszawa: Książnica Atlas.

- Dewey, J. (2005). *Szkoła a społeczeństwo*. Tłum. R. Czaplińska-Muternilchowa. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dobrowolska, J. (1978). Idee Janusza Korczaka wiecznie żywe. Korczak – o zabawach dziecięcych. *Wychowanie w Przedszkolu*, (6), 295–297.
- Dolto, F. (1994). *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris: Gallimard.
- Dolto, F. (2002). *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu*. Tłum. D. Ben Ghorbal, E. Pawlikowska. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Doroszewski, W. (red.). (1961). *Słownik języka polskiego*, t. 3. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dowdell, K., Gray, T., Malone, K. (2011). Nature and Its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24–35.
- Druckerman, P. (2013). *W Paryżu dzieci nie grymaszą*. Tłum. M. Kaczarowska. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dunin-Wąsowicz, M. (1972). *O dobrej zabawie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dunin-Wąsowicz, M. (1977). *O zabawce w ręku dziecka*. Warszawa: Watra.
- Duszak, A., Kowalski, G. (red.). (2013). *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Dymara, B. (red.). (2009a). *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce, życiu rodzinnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dymara, B. (red.). (2009b). *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dymara, B. (2009c). Zabawa, radość i szczęście w literaturze i życiu dzieci, młodzieży, dorosłych. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce, życiu rodzinnym* (s. 19–94). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dymara, B. (2013). Dziecko w literaturze, przestrzeniach świata, innowacyjnej pedagogice i edukacji. W: E. Ogrodzka-Mazur, B. Dymara, *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym* (s. 91–150). Cieszyn–Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dymara, B., Ogrodzka-Mazur, E. (2013). *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym*. Cieszyn–Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dziedzic, B. (2014). *Naznaczeni popkulturą. Media elektroniczne i przemiany prowincji*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Dziekońska, J. (2020). *Kultura dziecięca w internecie. Studium netnograficzne*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dziubiński, Z. (red.). (2002). *Antropologia sportu*. Warszawa: Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.
- Dziubiński, Z., Jankowski, K. (2012). *Kultura fizyczna a socjalizacja*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.
- Dziurla, R. (2000). Semiotyka zabawy w świetle rozwoju wyższych funkcji psychicznych. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobce dyskursy* (cz. 6, s. 87–100). Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Elkonin, D.B. (1966). *Osnovnye voprosy teorii detskoj igry*. W: A.V. Zaporozec, A.P. Usova (red.), *Psichologija i pedagogika igry doškol'nika*. Moskva: Prosvešenie.
- Elkonin, D.B. (1984). *Psychologia zabawy*. Tłum. L. Łoś. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: You and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1971). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E.H. (1995). Zabawa i aktualność. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 232–269). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Warszawa: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fages, J.B. (1979). *Storia della psicoanalisi dopo Freud*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Farson, R. (1975). *Nenchenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*. München: Densch.
- Fatyga, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Federowicz, M., Ratajski, S. (2015). *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*. Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.
- Feibel, T. (2006). *Zabójca w dziecińm pokoju – przemoc i gry komputerowe*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Ferenz, K. (1998). Jak bawią się dzieci na podwórku?. *Wrocław 2000 Plus – Studia nad strategią miasta*, 7(25), 18–22.
- Filiciak, M. (2006). *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Filiciak, M. (2019). Czy stać nas na nowy rodzaj katastrofy. *Newsweek* [wydanie specjalne: Na początku było słowo, na końcu fake news], 2, 134–136.
- Filiciak, M., Danielewicz, M., Halawa, M., Mazurek, P., Nowotny, A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Filipiak, S. (2017). Zabawa a rozwój procesów samoregulacyjnych. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 125–141). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Fink, E. (1960). *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fink, E. (1988). The Ontology of Play. W: W.J. Morgan, K.V. Meier (red.), *Philosophic Inquiry in Sport* (s. 145–157). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fleming, E. (1963). *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*. Tłum. R. Grażyński. Warszawa: J. Santorski & Co.
- Fox, K. (2007). *Przejrzeć Anglików. Ukryte zasady angielskiego zachowania*. Tłum. A. Andrzejewska. Warszawa: Muza.
- Freud, A. (1927). *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

- Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Keilhau: Verlag der Allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt.
- Fröbel, F. (2003). *Pedagogic of Kindergarten: Ideas Concerning the Play and Playthings of the Child* (reprinted from 1899 edition, translated by Josephine Jarvis). Honolulu: University of the Pacific.
- Gajdek, A. (2016). *Problematyka kształtowania terenów gier i zabaw dla dzieci*. Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Galanciak, S. (2017). Realne wspólnoty medialne? Media w roli narzędzia integracji kulturowej i społecznej. W: S. Galanciak, M. Siwicki, J. Czarkowski (red.), *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem* (s. 15–31). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Galanciak, S., Siwicki, M. (2018). Cyberwypalenie. Syreni śpiew wśród cyfrowych pokus. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2(567), 3–10.
- Gara, J. (2009). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Garbula, J.M., Kowalik-Olubińska, M. (2012). Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 25–34.
- Garbula, J.M., Kowalik-Olubińska, M. (2019). Sposoby rozumienia dzieci i dzieciństwa w perspektywie socjokulturowej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3(578), 3–10.
- Garlicki, L. (red.). (2003). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Garvey, K. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilewicz, Z. (1966). O wychowawczym znaczeniu – wstęp do podręcznika. W: R. Trzeźniowski (red.), *Zabawy i gry ruchowe* (s. 5–12). Warszawa: Sport i Turystyka.
- Ginott, G.H. (1998). *Między rodzicami a dziećmi*. Tłum. B. Horosiewicz. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gittins, D. (1998). *The Child in Question*. Basingstoke: Macmillan.
- Goban-Klas, T. (2004). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Goldstein, R. (2015). *Today's No-Risk Kids Don't Get the '60s*. Pobrano z: <https://www.thedailybeast.com/todays-no-risk-kids-dont-get-the-60s> (dostęp: 20.08.2021).
- Górniewicz, J. (1999). Wyobrażenia społeczna. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 347–348). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Górniok-Naglik, A. (2009). Zabawa, taniec radość i szczęście w poezji oraz w twórczości dzieci. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce, życiu rodzinnym* (s. 97–133). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Górska, H. (1972). *Druga brama*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Granosik, M. (2006). Związki z socjologią interpretatywną. W: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna* (t. 1, s. 171–183). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Granosik, M., Gulczyńska, A., Szczepanik, R. (2019). Przekształcanie klimatu społecznego ośrodków wychowawczych dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie (MOS i MOW), czyli o potrzebie rozwoju dyskursu profesjonalnego oraz działań upelnomocniających. W: J.E. Kowalska, A. Sobczak, A. Kaźmierczak (red.), *Preventing Exclusion from Education System of Socially Maladjusted Children and Teenagers: Good Practices in Educational Work* (s. 195–230). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Gray, P. (2015). *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Tłum. G. Chamielec. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MIND.
- Griese, H.M. (2001). Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”. Tłum. B. Owczarska. W: B. Śliwowski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku* (s. 35–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gulczyńska, A. (2013). „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulczyńska, A., Wiśniewska-Kin, M. (2020). Od „wjeżdżania w bramy” do „otwierania (się) bramy”. Przykład animacji kultury upelnomocniających głos dziecka w procesie rewitalizacji miejskiej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 50(3), 55–65.
- Hall, E.T. (2003). *Ukryty wymiar*. Tłum. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, vol. 1. New York: D. Appleton & Company.
- Hall, M.R., Hall, E.T. (2001). *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynku na zachowanie człowieka*. Tłum. R. Nowakowski. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2005). *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Heiland, H. (2000). Friedrich Fröbel (1782–1852). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1–2(175–176), 34–55.
- Hejmanowski, S. (2000). Od zabawy „na niby” do formowania tożsamości w kontekście rzeczywistości wirtualnej. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 6, *Wygotski i z Wygotskim w tle* (oprac. pod kierunkiem Anny Brzezińskiej) (s. 125–135). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2010). Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 45–60). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Helios, J., Jedlecka, W. (2019). *Diagnoza i ochrona dziecka z traumą rozwojową w polskim systemie prawa*. Warszawa: Difin.
- Hessen, S. (1977). *Dzieła wybrane*, t. 1, *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Zak.
- Heywood, C. (2009). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West From Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press.

- Hilgard, E.R. (1987). *Psychology in America: A Historical Survey*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Hirigoyen, M.-F. (2002). *Molestowanie moralne. Perwersyjna przemoc w życiu codziennym*. Tłum. J. Cackowska-Demirian. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Hofman, Z. (2000). O możliwościach wykorzystania pedagogiki zabawy w działalności wychowawczej. *Grupa i Zabawa*, 1, 7.
- Hogan, D. (2010). Researching 'the Child' in Developmental Psychology. W: W.S. Greene, D. Hogan (red.), *Researching Children's Experience: Methods and Approaches* (s. 22–41). London: Sage Publications.
- Holt, J. (1978). *Zum Teufel mit der Kinderheit. Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern*. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora.
- Hołub, J. (2018). Na koloniach nie ma sedesów i ciepłej wody. Są telewizory. *Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny*, (168), 26.
- Howard, E. (2006). *Miasta ogrody przyszłości*. Tłum. P. Borman, A. Czyżewski. Warszawa: Państwowe Muzeum Etnograficzne.
- Howarth, D. (2008). *Dyskurs*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hrabal, B. (2019). *Piękna rupieciarnia*. Tłum. A. Kaczorowski, J. Stachowski. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza. Warszawa: Czytelnik.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Tłum. B. Hornowski, S. Kowalski, B. Rosemann. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hyland, D.A. (1980). The Stance of Play. *Journal of the History of Sport*, (7), 87–99.
- Ingarden, R. (1966). *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Iwanicka, A. (2020). *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym wieku szkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Izdebska, J. (2007). *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Jacko, J.F. (2016). Czym jest gra? Uwagi o przedmiocie ludologii. Analiza fenomenologiczno-metodologiczna. *Homo Ludens*, 1(9), 65–83.
- Jacyno, M., Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- James, A., Prout, A. (red.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer.
- Jan Paweł II (1985). *Antologia wypowiedzi*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Janik, A. (2021). *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. Wrocław: Instytut Pedagogiki UW.
- Jankowiak, B., Wojtyńkiewicz, E. (2018). Kształtowanie się tożsamości w okresie adolescencji a podejmowanie zachowań ryzykownych w obszarze używania alkoholu przez młodzież. *Studia Edukacyjne*, 48, 169–185.

- Jankowska, M. (2017). Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju. *Kwartalnik Naukowy*, 4(32), 45–63.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jansson, T. (1978). Bezpieczeństwo i strach w książkach dla dzieci. Tłum. T. Chłapowska. *Literatura na Świecie*, 6(86), 6–9.
- Januszewska, J. (2019). *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa. Syryjczycy w Libanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jarosz, E. (1998). *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Jarosz, E. (2010). Wstęp. *Chowanna*, 1(34), 5–9.
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 2(64), 57–79.
- Jarosz, E. (2018). Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(43), 7–19.
- Jegier, A. (2014a). *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*. Warszawa: Difin.
- Jegier, A. (2014b). Jak wykorzystać czas wolny na podwórku. W: A. Jegier (red.), *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym* (s. 139–154). Warszawa: Difin.
- Jendza, J. (2019). Pedagogika Montessori jako pedagogika rzeczy. W: M. Chutoraiński, A. Makowska (red.), *Rzeczy – kultura – edukacja* (s. 67–81). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz.
- Jenkins, H. (1998). „Complete Freedom of Movement”: Video Games as Gendered Play Spaces. W: J. Cassell, H. Jenkins (red.), *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games* (s. 262–297). Cambridge, MA: MIT Press.
- Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jenkins, H., Ford, S., Green J. (2017). *Rozprzestrzenialne media. Jak powstają wartości i znaczenia w usieciowanej kulturze*. Tłum. M. Wróblewski. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Jędrzejczyk, D. (2004). *Geografia humanistyczna miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Kabacińska-Łuczak, K., Wojewoda, A. (2020). Pedagogika dziecka. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Zabawy i zabawki dziecięce* (s. 63–88). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kabzińska, I. (1997). Zabawa a zakaz magiczny. *Zabawy i Zabawki*, (1–2), 37–47.
- Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Kalinowska-Witek, B. (2017). Pożyteczne czy szkodliwe? Porady w czasopiśmie „Bluszcz” z przełomu XIX i XX wieku dotyczące wyboru zabaw i zabawek. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 157–175). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kamiński, A. (1965). *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kamiński, A. (1984). *Antek Cwaniak. Książka o zuchach*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

- Kanasz, T. (2015). *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kantor, R. (1998). Człowiek – kultura – zabawa. O socjalizacyjnych i pacyfikacyjnych funkcjach zabawy. *Zabawy i Zabawki*, (3), 29–36.
- Kapuściński, R. (2005). *Podróże z Herodotem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Karczewski, S., Warecki, K. (2004). *Dzieci bez dzieciństwa. O dramatycznej sytuacji dzieci we współczesnym świecie*. Szczecinek: Fundacja „Nasza Przyszłość”.
- Karłowicz, J., Kryński, A., Niedźwiedzki, W. (1927). *Słownik języka polskiego*, t. 8, z. 44. Warszawa: Kasa im. Mianowskiego.
- Karpiuk, D. (2019a). Musimy pokazać, że się nie boimy. *Newsweek*, 11, 13–14.
- Karpiuk, D. (2019b). Szkoła przetrwania. „Człowiek myśli, że bierze udział w jakimś sadystycznym programie telewizyjnym”. *Newsweek*, 37, 22–26.
- Katarzyński, W. (2020). *Dziewczyny z Zatorza*. W: W. Katarzyński, *Pociąg do Vera Cruz* (s. 14). Olaszyn: Ramsko.com.
- Kehily, M.J. (red.). (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Rinehart & Winston.
- Key, E. (1928). *Stulecie dziecka*. Tłum. I. Moszczeńska. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kępiński, A. (2012). *Lęk*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Kincheloe, J. (2001). Describing the Brikolage: Copceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), s. 679–692.
- Kincheloe, J., McLaren, P. (2014). Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 431–485). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klichowski, M. (2017). *Learning in CyberParks: A Theoretical and Empirical Study*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Klichowski, M., Patricio, C. (2017). Does the Human Brain Really Like ICT Tools and Being Outdoors? A Brief Overview of the Cognitive Neuroscience Perspective of the Cyberparks Concept. W: A. Zammit, T. Kenna (red.), *Enhancing Places through Technology: Proceedings from the ICiTy Conference* (s. 223–239). Lisbon: Edicoes Universitarias Lusofonas.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2004a). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2004b). Dzieciństwo wirtualnej mocy. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń* (s. 339–368). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Knopp, G. (2008). *Dzieci Hitlera. Historia pokolenia, które pozbawiono wyboru*. Tłum. S. Lisiecka. Warszawa: Świat Książki.
- Komeński, J.A. (1935). *Wielka dydaktyka przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkich*. Tłum. K. Remerowa. Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Komorowska, J. (1964). *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży. Studium telewizji wśród uczniów szkoły podstawowej w mieście przemysłowym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Konopczak, M. (2017). *Gry i zabawy podwórkowe w PRL*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Kopciewicz, L. (2016a). Mapy personalizacji: „Mój telefon – mój świat”, „Mój telefon to ja”. W: H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciewicz, T. Nowicki (red.), *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej* (s. 163–189). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Kopciewicz, L. (2016b). Wstęp. W: H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciewicz, T. Nowicki (red.), *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej* (s. 9–18). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Kopciewicz, L. (2016c). Zakończenie. W: H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciewicz, T. Nowicki (red.), *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem, rodzicem w kulturze mobilnej* (s. 531–537). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Korczak J. (1961). *Kiedy znów będę mały*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1978). Credo pedagogiczne Janusza Korczaka. *Rodzina i Szkoła*, 8, 6–7.
- Korczak, J. (1980). *Król Maciuś Pierwszy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1992). *Dzieła*, t. 1, *Dzieci ulicy. Dziecko salonu*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1993). *Dzieła*, t. 7, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Korzyk, K. (2013). Kultura płynnej nowoczesności – antropologia – hermeneutyka. W: T. Tisończyk, A. Waśko (red.), *W stronę hermeneutyki kultury* (s. 85–103). Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kosiewicz, J. (2009). *Filozoficzne aspekty kultury fizycznej i sportu*. Warszawa: Wydawnictwo BK.
- Kosmala, M. (1999). Od Jordana do Kompana, czyli zarys rozwoju koncepcji terenów zabaw dla dzieci. W: Urząd Miejski Wrocławia (red.), *Place zabaw – bezpiecznie i bliżej natury. Tradycja i nowoczesność. IV Ogólnopolskie Seminarium „Podwórka 99”*. Wrocław: Typoscript.
- Kosmala, M. (2001). Przedmowa do wydania polskiego. W: G. Beltzig, *Księga placów zabaw* (s. 8–9). Tłum. A. Wiktorska-Święcka. Wrocław: Typoscript.
- Kosmala, M. (2008). *Jak stworzyć bezpieczne miejsce zabaw dziecięcych*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.
- Kosmala, M. (2014). *Naturalne place zabaw*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.
- Kosowski, P. (1999). *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Koss-Jewsiewicki, B. (2007). Przedmowa. W: I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pépin (red.), *Inscenizacje pamięci* (s. 7–15). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Kowalik-Olubińska, M. (2020). Interdyscyplinarny paradygmat „Childhood Studies” w perspektywie konstrukcjonizmu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 126–137.
- Koziielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielski, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Kozinets, R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krajewski, M. (2010). Przeteterminowanie. W: M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny (red.), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS* (s. 108–110). Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Krasoń, K. (2013). Utracone dzieciństwo. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian* (s. 288–319). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. (red.). (2017). *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. (red.). (2020). *Pedagogika dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Król, Z. (2019). *Literatura to podważanie oczywistości*. Rozmowa z Olgą Tokarczuk. *Pismo*, 5(17), 74–80.
- Kruszwicka, A., Bałachowicz, J., Klichowska, A. (2020). Jak dziecko poznaje przyrodę. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka* (s. 139–155). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kruszwicka, A., Klichowski, M. (2019). Cyberparki jako hybrydowe przestrzenie uczenia się: rozważania na marginesie projektu COST. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(251), 71–83.
- Kubinowski, D. (2010). Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 29–44). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski, D. (2017). Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych. W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 15–24). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubinowski, D., Chutorański, M. (red.). (2017). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubinowski, D., Nowak, M. (red.). (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubisiowska, K. (2019). Nie igrzaj z małpką. *Tygodnik Powszechny*, 6(3631), 30–33.
- Kuc, N. (2019). Pokazali mi jak żyć. *Twój Styl*, 3(344), 22–28.
- Kurzeja, A. (2008). *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kusio, U. (2017). Socjologiczne konteksty zabawy. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 17–31). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kustos, S. (2017). Istota zabawki w darach Friedricha Froebela. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 269–281). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Kwiatkowski, M. (2019). *Pokolenie Y na współczesnym rynku pracy. Psychospołeczne uwarunkowania startu zawodowego*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kwieciński, Z. (1997). Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem? W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kwieciński, Z. (red.). (2000). *Nieobecne dyskursy, cz. 6, Wygotski i z Wygotskim w tle* (oprac. pod kierunkiem Anny Brzezińskiej). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lalak, D, Pilch, T. (red.). (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Legowicz, J. (1955). Wstęp. W: J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu* (t. 1, s. V–LXXXVI). Wrocław: Ossolineum.
- Lessing-Pernak, J. (2012). *Dziecko zbuntowane: między miłością a wolnością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Mysł nieoswojona*. Tłum. A. Zajączkowski. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Levinson, D.J. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41, 3–13.
- Levy, J. (1978). *Play Behavior*. New York: Wiley.
- Lewandowska, E. (2017). Edukacja obywatelska, edukacja demokratyczna, edukacja dla zrównoważonego rozwoju. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 141–166). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznan*y. Warszawa: Wydawnictwo Ezop.
- Lipoński, W. (2002). Stan polskiej wiedzy antropologicznej o zabawie w zderzeniu z jej anglosaskimi ujęciami teoretycznymi. W: Z. Dziubiński (red.), *Antropologia sportu* (s. 221–245). Warszawa: Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.
- Livingstone, S. (2007). From Family Television to Bedroom Culture: Young People's Media at Home. W: E. Devereux (red.), *Media Studies: Key Issues and Debates* (s. 302–321). London: Sage Publications.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak chronić nasze dzieci przed deficytem natury*. Tłum. A. Rogozińska. Warszawa: Relacja.
- Löw, M. (2018). *Socjologia przestrzeni*. Tłum. I. Drozdowska-Broering. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. (2006). A Developmental Contextual Perspective on Identity Construction in Emerging Adulthood: Change Dynamics in Commitment Formation and Commitment Evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366–380.
- Lythcott-Haims, J. (2018). *Pałapka nadopiekuńczości. Czy wyrządzamy krzywdę swoim dzieciom, starając się za bardzo?*. Tłum. A. Rewilak. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Łaciak, B. (red.). (2013). *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łopatkowa, M. (2001). *Dziecko a polityka, czyli walka o miłość*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łuczyńska, B. (2002). *Fenomen Henryka Jordana*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Maciejewska-Mroczek, E. (2012). *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków: Universitas.
- Maciejewska-Mroczek, E. (2017). O roli zabawy w badaniach antropologiczno-kulturowych. W: B. Biłewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 97–112). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maćkowiak, J. (2009). *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Majorek, M. (2015). *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności*. Kraków: Universitas.
- Manthey, E. (2018). Dzieci spędzają na podwórku mniej czasu niż więźniowie. Pobrano z: <http://www.juniorowo.pl/dzieci-spedzaja-podworuku-czasu-niz-wiezniowie> (dostęp: 20.08.2021).
- Marano, H.E. (2008). *A Nation of Wimps: The High Cost of Invasive Parenting*. New York: Crown Archetype.
- Marchewa-Pichlińska, M. (1987). *Co dorośli o zabawce wiedzieć powinni*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Marcia, J.E. (1966). Development and Validation of Ego – Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Marszałek, K. (2015). Anita Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej. *Parezja*, 1(3), 125–128.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Matyjas, B. (2017). *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa–Kielce: Difin, Wydawnictwo UJK.
- Mazur, N. (2019). Po co kupować zabawki?. *Wysokie Obcasy. Psychologia*, 4, 40.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Tłum. N. Szczucka. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- McManus, A., Feinstein, A.H. (2006). Narratology and Ludology: Competing Paradigms or Complementary Theories in Simulation. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 33, 363–372.
- McQuail, D. (2012). *Teoria komunikowania masowego*. Tłum. M. Bucholc, A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Tłum. Z. Wolińska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (1993). Edukacja globalna. *Forum Oświatowe*, 1–2(8–9), 21–32.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań–Toruń: Edytor.
- Melosik, Z. (2020). *Samochód. Tożsamość, wolność, przestrzeń*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Mencwel, A. (2000). Kiedy nadejdzie stulecie dziecka. W: J. Bińczycka (red.), *Humanisci o prawach dziecka* (s. 49–51). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mendel, M. (red.). (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mendel, M., Theiss, W. (2019). *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Mersch, D. (2010). *Teoria mediów*. Tłum. E. Krauss. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Michalak, M. (2013). Podmiotowe traktowanie dziecka. Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka, wygłoszone podczas konferencji z cyklu „Nie ma dzieci – są ludzie” w Krakowie 24 kwietnia 2012 r. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian* (s. 13–17). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Michel, M. (2012). Streetworking – odpowiedź na potrzeby „dzieci ulicy”. Alternatywa czy uzupełnienie tradycyjnego systemu opieki i wychowania?. W: R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnoza i kierunki rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Michel, M. (2016). *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Miessen, M. (2013). *Koszmar partycypacji*. Tłum. M. Choptiany. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Miksza, M. (2005). Pedagogia jako nauka o dziecku – (nie)spełniona nadzieja dla nauk o wychowaniu(?). W: S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole* (s. 287–295). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*. Tłum. J. Hockuba. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, A. (1994). *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*. Tłum. N. Szymańska. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Miller, A. (1999). *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Tłum. B. Przybyłowska. Poznań: Media Rodzina.
- Miller, A. (2006a). *Bunt ciała*. Tłum. A. Gierlińska. Poznań: Media Rodzina.
- Miller, A. (2006b). *Gdy runą mury milczenia. Prawda faktów*. Tłum. J. Hockuba. Poznań: Media Rodzina.
- Milska-Wrzościńska, Z. (2019). Zanim będzie za późno. *Tygodnik Powszechny*, 20(3645), 16–19.
- Miłosz, C. (1993). W skórze małpy. *Tygodnik Powszechny*, 51–52, 9.
- Misiak, W. (1999). Osiedle. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 165). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mitkowska, A., Siewniak, M. (1998). *Tezaurusz sztuki ogrodowej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Modrzewski, J., Sipińska, D., Segiet, K., Krauze-Sikorska, H. (2020). Społeczny wymiar dzieciństwa. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 267–286). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Mogel, W. (2008). *The Blessing of a Skinned Knee: Raising Self-Reliant Children*. New York: Scribe.
- Montaigne, M. de (2021). *Próby*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Tłum. L. Krolczuk-Wygannowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mouffe, C. (2005). *Paradoks demokracji*. Tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Mountacir, H.E. (2000). *Dzieci w sektach*. Tłum. W. Dzieża. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mrozowski, M. (2020). *Przenikanie mediów. Ewolucja mediów a przemiany ładu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murzyn, A., Cibor, R., Michałowski, S. (2010). *Dziecko w świecie pokus*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mystkowska, H. (1977). *Gry dydaktyczne i ich rola w procesie wychowania* [rękopis]. Warszawa.
- Myśliwski, W. (2007). *Traktat o łuskaniu fasoli*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Naisbitt, J., Naisbitt, N., Douglas, P. (2003). *High Tech – High Touch. Technologia a poszukiwanie sensu*. Tłum. A. Unterschuetz. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- NASK (2017). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. Warszawa: NASK.
- Nawratek, K. (2012). *Dziury w całym. Wstęp do miejskich rewolucji*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Nawratek, K. (2017). Posłowie. W: M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego* (s. 399–401). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Nawroczyński, B. (1947). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nawrot-Borowska, M. (2017). Zabawa dziecięca w ujęciu historycznym. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 47–95). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nesbø, J. (2017). *Pragnienie*. Tłum. I. Zimnicka. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Newerly, I. (1980). O chłopcu z bardzo starej fotografii. W: J. Korczak, *Król Maciuś Pierwszy* (s. 7–22). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (1984). *Development through Life: A Psychosocial Approach*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Nikitorowicz, J. (1999). Socjalizacja. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 271–273). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Noga, E., Wasilak, A. (2003). *Stare i nowe gry podwórkowe*. Lublin: Klanza.
- Nora, P. (2011). Między pamięcią a historią: les lieux de memoire. Tłum. M. Borowski, M. Sugiera. *Didaskalia*, 105, 20–27.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (2010). Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 15–28). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). Kiedy miejsca już nie ma. Rodzinne praktyki wykluczenia. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 117–136). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowicka, M. (2020). Młodzi z pokolenia Z i Alpha jako zadanie dla pedagogów, czyli o konieczności „łapania fali”. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(44), 164–176.
- Nowicki, T. (2016a). Studia nad rzeczami: technologiczne transpozycje podmiotu i pracy. W: H. Bogusia, M. Cackowska, L. Kopciwicz, T. Nowicki (red.), *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej* (s. 19–43). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Nowicki, T. (2016b). Technologiczne transpozycje podmiotu i pracy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(74), 53–66.
- Nycz, E. (1999). Animacja społeczno-kulturalna. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 15). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nycz, R. (2017a). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Nycz, R. (2017b). Nowa humanistyka w Polsce. Kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji. W: P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii* (s. 23–50). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Oakley, J., Peters, R.L., Wake, M. i in. (2021). Backyard Benefits? A Cross-Sectional Study of Yardsize and Greenness and Children's Physical Activity and Outdoor Play. *BMC Public Health*, (21).
- Ogrodzka-Mazur, E. (2013). Dziecko w literaturze naukowej, czyli szkic do teorii dziecięcości. W: E. Ogrodzka-Mazur, B. Dymara, *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym* (s. 25–87). Cieszyn–Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U., Szafrąńska, A. (red.). (2019). *Edukacja małego dziecka*, t. 14, *Konteksty społeczne i międzykulturowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ohlsson, K. (2016). *Szklane dzieci*. Tłum. A. Topczewska. Poznań: Media Rodzina.
- Okoń, W. (oprac.). (1950a). *O zabawach dzieci. Wybór tekstów*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń, W. (1950b). Wstęp. W: W. Okoń (oprac.), *O zabawach dzieci. Wybór tekstów* (s. 5–19). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. 10 uzupełn. i popr. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoński, M. (2019). Mąż zaufania. *Tygodnik Powszechny*, 8(3633), 28–32.
- Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodzieżowy – istota i przebieg*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.

- Olszewska-Baka, G. (red.). (2000). *Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*. Białystok: Wydawnictwo eRBe.
- Orłowska, D. (2013). Dziecko jako konsument na przykładzie usług dla dzieci w Warszawie. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian* (s. 158–169). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Palka, S. (red.). (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Parczewska, T. (2017). Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i w Portugalii. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1), 101–120.
- Peller, L.E. (1981). Das Spiel im Zusammenhang der Trieb- und Ichentwicklung. W: H. Rohrs (red.), *Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens* (s. 99–117). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piasecki, E. (1911). Zabawa jako czynnik społeczny. W: *Srebrna księga Sokoła poznańskiego 1886–1911* (s. 116–117). Poznań: Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”.
- Piasecki, E. (1916). *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży, ze źródeł dziejowych i ludoznawczych przeważnie widzianych i z tradycji ustnej*. Kijów: Nakładem Rady Zjazdów Polskiego Towarzystwa Pomocy Ofiarom Wojen.
- Piekarski, J. (2006). O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biograficzna. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 97–126). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pilch, T. (2016a). Pokolenie odwróconych pleców. Po 35 latach. *Pedagogika Społeczna*, 2(60), 13–25.
- Pilch, T. (2016b). W kalejdoskopie miejsc i życiowych doświadczeń. *Pedagogika Społeczna*, 1(59), 37–51.
- Pilip, Ł. (2019). *Podwórko bez trzepaka. Reportaże z dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Piotrowski, K. (2016a). Charlotte Bühler (1893–1974). W: A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (red.), *Psychologia rozwojowa* (s. 11). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piotrowski, K. (2016b). Granville Stanley Hall (1844–1924). W: A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (red.), *Psychologia rozwojowa* (s. 12). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Plastow, M.G. (2015). *What is a Child? Childhood, Psychoanalysis and Discourse*. London: Routledge.
- Polkowska, A. (2001). Analiza dyskursu w badaniu zjawisk społecznych. W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Porębski, M. (1973). Przedmowa. W: R. Caillois, *Żywioł i ład* (s. 5–16). Tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Tłum. R. Frąc. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Postman, N. (2006). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Tłum. L. Niedzielski. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Prekop, J. (1993). *Mały tyran. Kochaj i wymagaj!*. Tłum. N. Szymańska. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski & Co.
- Prokosz, M. (1999). Rola podwórka w życiu. W: Urząd Miejski Wrocławia (red.), *Place zabaw – bezpieczeństwo i bliżej natury. Tradycja i nowoczesność. IV Ogólnopolskie Seminarium „Podwórka 99”*. Wrocław: Typoscript.
- Prokosz, M. (2011). Obszary marginalizacji młodzieży w wielkim mieście. W: K. Kamińska (red.), *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni* (s. 139–154). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Przetacznikowa, M. (1982). Wiek przedszkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 416–519). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przybyła, T., Klichowski, M. (2018). Codzienne operacje arytmetyczne a problem kosztów podwójnego zadania: raport z eksperymentu behawioralnego kontrolowanego elektroencefalografem. *Studia Edukacyjne*, 49, 145–155.
- Pustkowiak, P. (2019). #miłość. *Pismo*, 5(17), 92–95.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2016). Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans: prospołeczne i prorozwojowe używanie Internetu przez dzieci i młodzież. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 55–62). Warszawa: NASK.
- Pyżalski, J. (red.). (2017). *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź: Wydawnictwo Eter.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Quortrup J. (1993). Soziale Definition der Kinderheit. W: M. Markefka, B. Nauck (red.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied: Luchterhand.
- Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. (2018). *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rejzner, A. (1999). Nieprzystosowanie społeczne. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 156). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rittenhouse, M (2021). *Nowy Jork. Od Mannahatty do Ground Zero*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Robiński, A. (2019a). My w objęciach drzew. *Tygodnik Powszechny*, 17–18(3642–3643), 19–20.
- Robiński, A. (2019b). Korzenie i korony. Rozmowa z Janem Rylke. *Tygodnik Powszechny*, 17–18(3642–3643), 22–23.
- Rogers, R., Rogers, W. (1992). *Stories of Childhood: Shifting Agendas of Child Concern*. London: Faber & Faber.

- Rogowska-Falska, M. (1959). *Zakład Wychowawczy „Nasz dom”*. Wspomnienia z maleńkości. Warszawa: PZWS.
- Roiphe, K. (2012). *In Praise of Messy Lives: Essays*. New York: The Dial Press.
- Roochnik, D.L. (1975). Play and Sport. *Journal of the History of Sport*, 2, 36–44.
- Rosin, H. (2014). The Overprotected Kid. *Atlantic*, wydanie internetowe z 3 kwietnia 2014. Pobrano z: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/> (dostęp: 29.08.2021).
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil czyli o wychowaniu*, t. 1. Tłum. W. Husarski. Wrocław: Ossolineum, Wydawnictwo PAN.
- Rubinsztein, S.L. (1962). *Podstawy psychologii ogólnej*. Tłum. Z. Danielska. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Rudik, P.A. (1948). *Igry detej i ih pedagogičeskoe značenie*. Moskwa–Leningrad: izd. i tip. Izd-va Akad. ped. nauk RSFSR v M.
- Ruszel, M. (2014). „Podwórko komputerowe” a „podwórko z trzepakami”. Wybrane psychologiczne aspekty współczesnych relacji u dzieci. *Studia Gdańskie*, 36, 159–166.
- Rymowska, B. (2016). Nas wyszkoliły podwórko, trzepak, ulica. *Rzeczpospolita*, 147, 18–19.
- Sadoń-Osowiecka, T. (2009). Bricolage jako konstruktywistyczne podejście do badań edukacyjnych. Patchwork o brikolage’u. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 5(10), 72–81.
- Saliński, S. (1964). *Ptaki powracają do snów*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Sandseter, E. (2011). Children’s Risky Play From an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>.
- Saner, H. (1988). *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte. Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO). Bern 27 Januar*. Horw: Stiftung „Schule für das Kind“.
- Santi, R. (2017). Zabawa z perspektywy filozoficznej. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 33–46). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sartre, J.P. (1946). *L’existentialisme est un humanisme*. Paris: Editions Nagel.
- Schaffer, R. (2005). *Psychologia dziecka*. Tłum. A. Wojciechowski. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, D.R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Tłum. P. Sørensen, M. Wojtaś. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Schmitz, K.L. (1988). Sport and Play: Suspension of the Ordinary. W: W.J. Morgan, K.V. Meier (red.), *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics Publisher.
- Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Shapiro, J. (2020). *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usieciwionym świecie*. Tłum. E. Pater-Podgórna. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Shell, E.R. (1994). Kids Don’t Need Equipment, They Need Opportunity. *Smithsonian Magazin*, July. Pobrano z: <https://www.pps.org/article/kids-smithsonian> (dostęp: 29.08.2021).

- Siarkiewicz, E. (2000). *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siwicki, M. (2011). *Edukacyjna działalność młodzieżowych ośrodków żeglarskich na Warmii i Mazurach 1945–1989. Studium historyczno-pedagogiczne*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- Siwicki, M. (2017a). Film dokumentalny z konferencji naukowej. W: S. Galanciak, M. Siwicki, J. Czarkowski (red.). *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem* (s. 211–226). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Siwicki, M. (2017b). Trawersowanie Heraklesa. Eskapistyczne wizje aktywności fizycznej a umiar pedagoga. W: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem* (s. 39–58). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Siwicki, M. (2018a). Atrakcje szklanego ekranu versus „podwórko z trzepakami”. *Edukacja Technika – Informatyka*, 4(26), 143–150.
- Siwicki, M. (2018b). Ćwierć wieku cyfrowej powodzi, ze wspaniałym światem żeglowania w tle. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(23), 101–107.
- Siwicki, M. (2020). „Ślad ognia na metalu” z etykietą teorii części swobodnych Simona Nicholsona. W: N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 119–134). Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Siwicki, M., Leśny, A. (2020). *Uwodzenie lirygonu. Wychowanie morskie jako strategia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Skenazy, L. (2010). *Free-Range Kids: How to Raise Safe, Self-Reliant Children (without Going Nuts with Worry)*. New York: Jossey-Bass.
- Skrzypczak, J. (red.). (1999). *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Slusher, H. (1967). *Man, Sport and Existence*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Smolińska-Theiss, B. (1999). *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.
- Smolińska-Theiss, B. (2007). Odkrywcy, nauczyciele i strażnicy praw dziecka. W: J. Bińczycka (red.), *Prawo dziecka do zdrowia* (s. 61–70). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1(34), 13–26.
- Smolińska-Theiss, B. (2014a). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Smolińska-Theiss, B. (2014b). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2016). Dzieci w Polsce – najbiedniejsza grupa społeczna. *Pedagogika Społeczna*, 4, 77–95.

- Smolińska-Theiss, B. (2018). Janusz Korczak – pedagogiczne ślady. W: A. Czerwińska, T. Sztyma (red.), *W Polsce Króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości* (s. 113–120). Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79–102). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Soja, E.W. (1996). *Third Space: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Malden–Oxford: Blackwell Publishers.
- Sokołowska, J. (2014). Ulica jako przestrzeń życia i pracy socjalnej w świetle badań biograficznych dzieci ulicy. W: J. Sokołowska, A. Szpunar, J. Wojciechowska, *Wybrane problemy pracy socjalnej w mieście* (s. 67–121). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Sokołowska, J. (2019). Korczaka i współczesnych pedagogów ulicy koncepcja uwspólniania świata jako inspiracja podejść partycypacyjno-rozwojowych w pracy z dziećmi ulicy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 46(3), 101–110.
- Sołtysiak, T. (red.). (1998). *Sieroctwo społeczne – przyczyny, objawy, skutki i sposoby jego zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Sosnowska-Bielicz, E. (2017). Zabawa w biegu życia dziecka. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 143–153). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Spitzer, M. (2016). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Spitzer, M. (2021). *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?*. Tłum. M. Guzowska. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Stainton Rogers, W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 173–198). Tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Staroń, P. (2019). Lekcja wychowawcza dla dorosłych. *Newsweek* [wydanie specjalne: *Na początku było słowo, na końcu fake news*], 2, 34–37.
- Stasiuk, A. (2012). *Grochów*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Stawicka, M. (2001). Autodestruktywność dziecięca – zarys zjawiska. *Forum Oświatowe*, 2, 75–91.
- Steedman, C. (1995). *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority 1780–1930*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stern, J. (2018). Jak rozszerzona rzeczywistość zawładnie twoim życiem. *Gazeta Wyborcza. The Wall Street Journal*, 44(45), 8.
- Stomma, L. (1991). Dyskusja. *Rocznik Muzealny*, 4, 307.
- Strzemecka, J., Weryho, M. (1895). *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik wychowawców*. Lwów: Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki.
- Strzemiński, W. (1958). *Teoria widzenia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Suchodolski, B. (1964). *Świat człowieka a wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Suchodolski, B. (1970). Wstęp. W: C. Levi-Straus, *Antropologia strukturalna* (s. 5–48). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Suchodolski, B. (1990). Świat humanistyczny. W: B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna* (s. 9–20). Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Suchodolski, B. (2000). O prawie dziecka do wykształcenia. W: J. Bińczycka (red.), *Humanieści o prawach dziecka* (s. 39–47). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sulima, R. (2000). *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sulima, R. (2007). Telefon komórkowy – busola codzienności. W: W. Godzic, M. Żakowski (red.), *Gadżety popkultury. Społeczne życie przedmiotów* (s. 199–213). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sułkowski, B. (1984). *Zabawa. Studium socjologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sułkowski, B. (1991). Zabawa. W: A. Kłosowska (red.), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze* (s. 291–236). Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Sutton-Smith, B. (1979). Play. W: *Encyclopedia Americana International*, vol. 22. New York–Washington–Chicago: Americana Corporation.
- Szacka, B. (2000). Pamięć społeczna. W: W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 3, s. 52–55). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szacka, B. (2013). Dwa modele socjalizacji. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian* (s. 18–29). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szafraniec, K. (2015). Młodzież i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem. W: M. Federowicz, S. Ratajski (red.), *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce* (s. 181–208). Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.
- Szczepański, T. (2004). „Dzieci ulicy” z warszawskiej dzielnicy Praga Północ jako skutek dezintegracji rodziny i współczesnych warunków społeczno-ekonomicznych. Nieopublikowana praca magisterska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Szczepański, T. (2005). Przestrzenie działania pedagoga ulicznego. *Pedagogika Społeczna*, 4, 106–112.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2017). Zabawa i zabawki: przestrzeń dziecięcej twórczości. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia* (s. 245–268). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szczepska-Pustkowska, M., Lewartowska-Zychowicz, M., Koźyczkowska, A. (red.). (2010). *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szczygieł, M. (2016). *Projekt prawda*. Warszawa: Dowody na Istnienie.
- Szczygieł, M. (2018). *Nie ma*. Warszawa: Dowody na Istnienie.
- Szkudlarek, T. (2000). Edukacja i kultura – słowo wstępne. *Ars Educandi*, 2, 9–13.

- Szkudlarek, T. (2010). Postmodernie uniwersalizm. O kulturowych warunkach edukacji międzykulturowej i politycznej. W: M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory* (s. 49–60). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (2010). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmagalski, J. (1999). Praca socjalna. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 202). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szpunar, M. (2020). Pycha w nauce. *Zarządzanie w Kulturze*, 21(4), 305–324.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szuman, S. (1985). *Dzieła wybrane*. T. 1. Warszawa: WSiP.
- Szymborska, W. (1996). *Poeta i świat. Odczyt Noblowski 1996*. Pobrano z: www.nobelprize.org/prizes/literature/1996/szymborska/25586-wislawa-szymborska-odczyt-noblowski-1996/ (dostęp: 29.08.2021).
- Szymborska, W. (2010). *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Szymczak, M. (red.). (1998). *Słownik języka polskiego*, t. 1–3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (red.). (2001). *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2008). Istota i przedmiot badań teorii wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 14–27). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2010). Antypedagogika. W: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (s. 49–89). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2014). *Dr Anita Gulczyńska laureatką nagrody naukowej ŁTN imienia Profesora Ireny Lepalczyk*. Pobrano z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/10/dr-anita-gulczynska-laureatka-nagrody.html> (dostęp: 30.07.2021).
- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2020a). Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(15), 9–24.
- Śliwerski, B. (2020b). Pedagogika holistyczna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49(2), 7–20.
- Tatarkiewicz, T. (1972). *Droga przez estetykę*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia filozofii*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tchórz, D. (2019). 7 uczuć Marka Koterskiego – refleksja i odniesienia do własnej pracy pedagogicznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3(578), 67–72.
- Terlikowska, M. (2019). *Drzewo do samego nieba*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.

- Theiss, W. (1977). *Radlińska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Theiss, W. (1991). Pogwarki węgrowskie. Społeczna funkcja lokalnej historii. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Węgrów. Siły społeczne małego miasta* (s. 91–121). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Theiss, W. (1992). Praca socjalno-kulturalna w środowisku – „Pogwarki węgrowskie”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 155–172.
- Theiss, W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Theiss, W. (1997). Między Węgrowem a Caracas. O korespondencyjnym dialogu w poznawaniu polsko-żydowskiej przeszłości. W: J.P. Hudzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne* (s. 237–259). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Theiss, W. (1999). Pamięć społeczna i edukacja. Polsko-żydowska przeszłość w perspektywie międzykulturowej. *Wychowanie na co Dzień*, 6, 3–7.
- Theiss, W. (2000). Polsko-żydowska przeszłość: od historii do edukacji. *Wychowanie na co Dzień*, 6, 14–17.
- Theiss, W. (2006). Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny studium pamięci kulturowej miejsca. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 56–74). Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Theiss, W. (2012). *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Thier-Schroeter, L. (1978). Fryderyk Fröbel – przyjaciel dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2, 73–77.
- Thoreau, H.D. (2019). *Walden czyli życie w lesie*. Tłum. H. Ciepłińska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Tomczuk, J. (2018). Podwójność. Twarze Adama Woronowicza. *Newsweek*, 44, 78–82.
- Truskolaska, J. (2003). Ulrich Baer: Wprowadzenie do pedagogiki zabawy [(Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik) Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Edition Gruppe & Spiel, 1999, ss. 220] – recenzja. *Chowanna*, 2, 200–203.
- Truskolaska, J. (2007). *Osoba i zabawa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Trześniowski, R. (1995). *Zabawy i gry ruchowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Twenge, J.M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*. Tłum. O. Dziedzic. Sopot: Smak Słowa.
- Tymińska, M. (2020). *Zabawa w przestrzeń*. Pobrano z: <https://spacjasieskaczke.pl/zabawa-w-przestrzen/> (dostęp: 3.07.2021).
- Tyszkowa, M. (1977). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Uchyła-Zworska, J. (2009). Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce, życiu rodzinnym* (s. 147–216). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Urzędowska, M. (2018). Idlib. Bomby zaraz spadną. *Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny*, (227), 29 września.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Vasta, V., Haith, M.M., Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Tłum. M. Babiuch i in. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Waldenfelst, B. (2002). *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Tłum. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Walendzik A. (2005). Streetwork jako forma pracy socjalnej. *Pedagogika Społeczna*, 4, 35–44.
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wańkowicz, M. (2010). *Karafka La Fontaine'a*. Warszawa: Prószyński Media.
- Waterman, A.S. (1982). Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and Review of Research. *Developmental Psychology*, 18, 341–358.
- Wątróbski, J., Wolanicka, S. (2010). Na granicy dwóch web-światów. *Modele Inżynierii Teleinformatyki*, 5, 98–108.
- Welsch, W. (2002). Sztuczne reje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach. Tłum. J. Gilewicz. W: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia* (s. uzupełnić). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wentzel-Winther, I. (2006). Dom jako własna przestrzeń dziecka. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 137–151). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Wiatrowska, L., Dmochowska, H. (2013). *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiersma, W. (2007). *Research Methods in Education: An Introduction*. Boston–London–Toronto–Sydney–Tokyo–Singapore: Allyn and Bacon.
- Wimmer, T. (1998). Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Doświadczenia osobiste. *Grupa i Zabawa*, 2.
- Winiarski, M. (1999). Idea pedagogiczna. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 102). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Winnicott, D.W. (1976). Dziecko i zabawa. *Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1(25), 42–53.
- Winnicott, D.W. (1995). Bawienie się. Rozważania teoretyczne. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 215–231). Poznań: Zysk i S-ka.
- Winnicott, D.W. (2011). *Zabawa a rzeczywistość*. Tłum. A. Czownicka. Gdańsk: Wydawnictwo Imago.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Toruń: Wit-Graf.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Wittbrot, M. (1997). Dzieci-potwory?. *W drodze*, 8, 79–81.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojciechowski, K. (1987). Wstęp. W: Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce* (s. 5–10). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Wojniak, J. (2015). Przedmowa. W: M. Majorek, *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności* (s. 7–10). Kraków: Universitas.
- Wołoszynowa, L. (1982). Młodszy wiek szkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 512–658). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Woodhead, M. (2008). Przedmowa. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 11–13). Tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Woynarowska, B. (red.). (2018). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wroczyński, R. (1974). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wrońska, M. (2012). *Kultura medialna adolescentów*. Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Wróblewski, M. (2019). *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Wygotski, L.S. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517–530). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L.S. (1978). Play and its Role in the Mental Development of the Child. W: J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (red.), *Play Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- Wygotski, L.S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 67–88). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zagajewski, A. (2019). *Substancja nieuporządkowana*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Zaorska, Z. (2000). Przyczynek do historii KLANZY. W: R. Domań (red.), *Katalog jubileuszowy. Dzieśięciolecie Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA*. Lublin: Wydawnictwo KLANZA.
- Zelizer, V. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books.
- Zięzio, R. (1997). Wokół naczelnej zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych. *Zabawy i Zabawki. Studia antropologiczne*, 3, 5–27.
- Zwiernik, J. (2001). Różne wymiary dziecięcej codzienności. W: D. Waloszek (red.), *Nowe stulecie dziecka* (s. 161–169). Zielona Góra: Wydawnictwo Oddziału Doskonalenia Nauczycieli.
- Zwiernik, J. (2003a). Dziecięca codzienność wobec magicznego świata konsumpcji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, [numer specjalny], 267–277.
- Zwiernik, J. (2003b). Dzieciństwo telewizyjne. W: I. Wojnar (red.), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Zwiernik, J. (2009a). Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka. W: D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 401–420). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik, J. (2009b). Zabawa jako medium dziecięcej codzienności: etnografia w przedszkolu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 109–122.

- Zwiernik, J. (2010). *Przestrzeń pomiędzy...* W: M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Koźyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory* (s. 12). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zwiernik, J. (2011). Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem. W: D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji* (s. 29–39). Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Zwiernik, J. (2015). Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki* (s. 13–38). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Zwiernik, J. (2020a). Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 50(3), 31–42.
- Zwiernik, J. (2020b). Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 50(3), 43–54.
- Zwoliński, A. (2012). *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zubelewicz, J. (2003). *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza PW.
- Żebrowska, M. (1975). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żukiewiczowa, Z. (1935). Froebel i Montessori. *Przedszkole*, 5, 103–108.

Filmografia

- Koterski, M. (reż.). (2018). *7 uczuć*. Polski Instytut Sztuki Filmowej, Studio Orka, Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych.
- Palkowski, Ł. (reż.). (2007). *Rezerwat*. Paise Films, Polski Instytut Sztuki Filmowej.
- Ševčenko, V. (reż.). (1986). *Čornobil'. Hronika važkih tižniv*. URSR: Ukrkinohronika.

Netografia

- Adventure Playgrounds (b.d.). Pobrano z: <http://adventureplaygrounds.hampshire.edu> (dostęp: 20.04.2021).
- Animal Crossing (b.d.). Pobrano z: <https://www.animal-crossing.com/> (dostęp: 4.08.2021).
- Bojdo, S. (2016). *Nie chcę „młodych kanapowych”!* [TEKST PAPIEŻA]. Pobrano z: <https://www.przewodnik-katolicki.pl/NEWS/2016/Nie-chce-mlodych-kanapowych-TEKST-PAPIEZA> (dostęp: 20.04.2021).
- Encyklopedia Dzieciństwa (b.d.). Pobrano z: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Main_Page (dostęp: 21.05.2021).
- Encyklopedia PWN (b.d.). *Claparède Édouard*. Pobrano z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Claparède-Edouard;3886941.html> (dostęp: 25.05.2021).
- Filmweb (b.d.). *Marina Abramović: artystka obecna* [opis, zwiastun filmu]. Pobrano z: <https://www.filmweb.pl/film/Marina+Abramovi%C4%87%3A+artystka+obecna-2012-644408> (dostęp: 6.08.2021).

- GPAS Praga (b.d.). Pobrano z: <https://gpaspraga.org.pl/> (dostęp: 21.07.2021).
- Gryonline.pl (b.d.). *Wiedźmin 4 PC*. Pobrano z: <https://www.gry-online.pl/gry/the-witcher-4/z85ef8> (dostęp: 4.08.2021).
- Minecraft (b.d.). Pobrano z: <https://www.minecraft.net/pl-pl> (dostęp: 4.08.2021).
- NOX (b.d.). *Nasz zespół*. Pobrano z: <https://www.inicjatywanox.pl/nasz-zespol/> (dostęp: 5.08.2021).
- ONZ (2015). *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Pobrano z: http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (dostęp: 9.06.2021).
- Pokemon-Go.pl (b.d.). *System przyjaźni – katalog graczy*. Pobrano z: <https://pokemon-go.pl/system-przyjazni-katalog-graczy/> (dostęp: 5.08.2021).
- PTBG (b.d.). *Kim jesteśmy*. Pobrano z: <https://www.ptbg.org.pl/o-ptbg/kim-jestesmy/> (dostęp: 10.04.2021).
- SJP PWN (b.d.). *Zabawka*. Pobrano z: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zabawka.html> (dostęp: 21.07.2021).
- UAM (2021). *Groznawstwo – nowy kierunek na UAM*. Pobrano z: <https://amu.edu.pl/dla-mediow/komunikaty-prasowe/groznawstwo-nowy-kierunek-na-uam> (dostęp: 20.08.2021).

SPIS FOTOGRAFII

Fot. 1. <i>Brama od ul. Brzeskiej prowadząca na jedno z podwórek, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.</i>	237
Fot. 2. <i>Podwórko studnia, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.</i>	238
Fot. 3. <i>Klasyczna brama do podwórka studni, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.</i>	239
Fot. 4. <i>Dziewczyzna w oknie z widokiem na podwórko (nieistniejące już) przy ul. Stalowej, stołeczna Praga. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.</i>	240
Fot. 5. <i>Podwórko (nieistniejące już) między ul. Stalową a ul. Strzelecką, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.</i>	241
Fot. 6. <i>Betonowy (i nieużywany zwykle) stół do tenisa stołowego na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	245
Fot. 7. <i>Widok z placu zabaw na mural (od najmłodszych lat dzieci wiedzą, że ich dumą jest Legia), na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	246
Fot. 8. <i>Betonowe boisko i kosz z tablicą do koszykówki (urządzenia, z których prawie nikt już nie korzysta) Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	247
Fot. 9. <i>Atrybuty podwórka – murek i trzepak na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	248
Fot. 10. <i>Miś pozostawiony przy huśtawkach (z których zwykle rzadko korzystają dzieci) na osiedlu przy ulicy Radiowej, Bemowo, Warszawa, 2020. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	249
Fot. 11. <i>Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	251
Fot. 12. <i>Zakaz wchodzenia dotyczący daszków. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	251
Fot. 13. <i>Plac zabaw dla najmłodszych. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.</i>	252

- Fot. 14. *Zabawki ustawione „jak pod sznurek” przez czteroletniego sąsiada (rzadkość). Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.* 253
- Fot. 15. *Dzieci pod opieką dorosłych przed frontem bloków. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.* 253
- Fot. 16. *Murek wśród zieleni na skraju osiedla zawsze wzbudza zainteresowanie. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.* 254
- Fot. 17. *Ławka przy śmietniku, miejsce narad i uzgodnień. Osiedle zamknięte strzeżone przy ul. Hery 25 ABCD, Bemowo, Warszawa 2021. Źródło: zbiory prywatne autora.* 255
- Fot. 18. *Chłopcy podczas zabawy na podwórku studni, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 291
- Fot. 19. *Perspektywa na ul. Brzeską, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 291
- Fot. 20. *Szkoła mobilna na boisku przy ul. Środkowej 3, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 292
- Fot. 21. *Malowanie muralu na ścianie budynku przy ul. Inżynierskiej 3, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 292
- Fot. 22. *Animacje podwórkowe, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 293
- Fot. 23. *Animacje podwórkowe na podwórku przy ul. Zaokopowej, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 294
- Fot. 24. *Projekt rewitalizacji podwórka przy ul. Zamoyskiego 25, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 295
- Fot. 25. *Projekt rewitalizacji podwórka przy ul. Zamoyskiego 25, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 295
- Fot. 26. *Uczestniczki zajęć podczas wyprowadzania psów ze schroniska w Falenicy, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 296
- Fot. 27. *Warsztat architektoniczny, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 296
- Fot. 28. *Warsztat bębniarski, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 297
- Fot. 29. *Warsztaty kulinarne w restauracji Mojo Picon, stołeczna Praga, lata 2004–2021. Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS.* 297

- Fot. 30. *Warsztaty kamieniarsko-ceramiczne prowadzone przez Jacka Andrzejewskiego na ul. Brzeskiej, stołeczna Praga, lata 2004–2021.*
Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS. 298
- Fot. 31. *Przy ul. Małej, stołeczna Praga, lata 2004–2021.* Źródło: materiały własne Stowarzyszenia GPAS. 298
- Fot. 32. *Skatepark własnego pomysłu i wykonania przy drodze w miejscowości Piaski na Mierzei Wiślanej, 2018.* Źródło: zbiory prywatne autora. 320
- Fot. 33. *Piaskownica wykonana przez sąsiadów na podwórku przy ul. Jagiellońskiej, Zatorze, Olsztyn, 2021.* Źródło: zbiory prywatne Władysława Katarzyńskiego. 320
- Fot. 34. *Placyk do gry w klasy przed dworcem w Helsingborgu, Szwecja, 2018.*
Źródło: zbiory prywatne autora. 321
- Fot. 35. *Naturalna górką do zjeżdżania i zabawy powstała ze zwałów uprzątniętego śniegu na parkingu przed centrum handlowym, Bemowo, Warszawa, 2020.* Źródło: zbiory prywatne autora. 322
- Fot. 36. *Miejsce zabaw za domkiem jednorodzinny (połączone z przestrzenią okolicy), Rzeszów.* Źródło: zbiory prywatne Joanny Smyły. 323
- Fot. 37. *Autor (trzeci od lewej) pod lipą na podwórku z widokiem na jezioro i park, ul. Asnyka 12, Kętrzyn, 1963.* Źródło: zbiory prywatne autora. 324
- Fot. 38. *Bez komentarza..., Kopenhaga, Dania, 2018.* Źródło: zbiory prywatne autora. 340
- Fot. 39. *Tylem do natury, molo w Sopocie, 2019.* Źródło: zbiory prywatne autora. 341
- Fot. 40. *Wielki rozmiar, lalka na nadbrzeżu portowym w Kobe, Japonia 2019.*
Źródło: zbiory prywatne autora. 364
- Fot. 41. *Wdrażanie do samodzielności, okolice dworca w Kopenhadze, Dania, 2018.* Źródło: zbiory prywatne autora. 365
- Fot. 42. *Na podwórku, przed blokiem przy ul. Asnyka 12. Moje reporterskie początki – najpierw był Druh, potem rosyjska Smiena i NRD-owska Praktica. Fotografuję z pasją „od wtedy” do dziś, Kętrzyn, 1965.*
Źródło:zbiory prywatne autora. 366
- Fot. 43. *Imponujący wielkością salon gier w Kobe, Japonia, 2019.* Źródło: zbiory prywatne autora. 367

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 26,5

Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ

Druk ukończono w listopadzie 2021

Druk i oprawa: Fabryka Druku