

Jolanta Zwiernik

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.03>

ORCID: 0000-0001-7603-976X

Dolnośląska Szkoła Wyższa

jolanta.zwiernik@dsw.edu.pl

Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci

Summary

Playground as a place for children vs. children's place

The content of the article is an analysis of two different concepts of children's playgrounds, one of which is a standard urban/pre-school playground, reproduced in countless variations, and the other is an individualised variation of an adventure playground. The criterion of the analysis was the concept of a non-place by Marc Augé and the pedagogical concept of a place by Maria Mendel, Dorota Klus-Stańska, Jolanta Zwiernik. The analysis has identified two types of discourses that characterize adult organizers of children's playgrounds: care discourse and emancipatory discourse. The care discourse is a manifestation of concern for children's safety and it is revealed in the organization of space and delimitation of children's activity in standard playgrounds, which makes it a place for children (non-place in the Augé concept). The emancipatory discourse makes use of the educational advantages offered by adventure playgrounds and by creating the conditions to increase the participation of children in the life of their community now and in the future makes them children's place.

Keywords: playground, adventure playground, non-place, place for children, children's place, care discourse, emancipatory discourse

Słowa kluczowe: plac zabaw, przygodowy plac zabaw, nie-miejsce, miejsce dla dzieci, miejsce dzieci, dyskurs opiekuńczy, dyskurs emancypacyjny

Wprowadzenie

Poglądy współczesnych pedagogów na dzieciństwo krystalizowały się na przestrzeni minionego stulecia. Początkowy zachwyt nad indywidualnością dzieci i ich prawem do nieskrępowanego rozwoju przedstawiciele nowego wychowania ścierał się ze standaryzującym obrazem rozwijającego się dziecka, wypracowanym przez reprezentantów psychologii rozwojowej i pedagogiki, eksponujących procesy naturalnej i instytucjonalnej socjalizacji. W wyniku współpracy tych dwóch dyscyplin wyłoniono uniwersalny model dzieciństwa, abstrahujący od historycznych i kulturowych kontekstów (Walkerdine 2008: 141). Weryfikacja tego paradygmatu dzieciństwa nastąpiła pod koniec ubiegłego wieku za sprawą przedstawicieli tzw. nowej socjologii dzieciństwa (Allison James, Adrian James i Alan Prout, Chris Jenks, William A. Corsaro), którzy wskazali niedostrzegane dotychczas cechy dzieci, akcentując ich wiedzę osobistą i umiejętności negocjacyjne

przejawiane w interakcjach konstytuujących ich świat społeczny. Uznano, że dzieci są kompetentnymi podmiotami społecznymi i powinny być traktowane tak samo jak dorośli członkowie społeczeństwa (Brzozowska-Brywczyńska 2013: 116).

O ile zasadność tego postulatu na ogół nie budzi kontrowersji, o tyle jego realizacja skłania do głębszego namysłu i nadal stanowi źródło wielu pytań i wątpliwości. Ujawniają się one w analizach społecznych praktyk kulturowych, jakie są podejmowane przez dzieci w przypisanych im przestrzeniach życia codziennego. Praktyki te uwidaczniają wpływ specyficznej izolacji przestrzennej dzieci, lokowanych głównie w prywatnej przestrzeni domu rodzinnego, a w nim – dziecięcego pokoju (Szczepska-Pustkowska 2010); sformalizowanych przestrzeniach placówek edukacyjnych, takich jak: żłobki (Telka 2007), przedszkola (Siarkiewicz 2000; Falkiewicz-Szult 2006; Gawlicz 2013), szkoły (Smolińska-Theiss 1993; Klus-Stańska 2015); a także w dedykowanej zabawom dziecięcym przestrzeni podwórek (Zwiernik 2009) i placów zabaw (Czalczyńska-Podolska 2010; Brzozowska-Brywczyńska 2013: 116). Lokalizacje te akcentują przestrzenne uwarunkowania dzieciństwa, zwłaszcza w kontekście negocjowania znaczeń odnoszących się do dziecięcych przestrzeni życia codziennego. Szczególnym ich rodzajem są tereny przeznaczone do zabawy, gdzie wyraźnie uwidacznia się segregacja przestrzenna dzieci i dorosłych, mająca odzwierciedlenie w różnicowaniu uprawnień do władania przestrzenią, co przeczy deklarowanemu postulatowi równości praw i stanowi zachętę do zgłębienia tej problematyki. Dlatego za interesujące uznałam przyjrzenie się placom dziecięcych zabaw jako terenom, na których dzieci, w całej swojej różnorodności, uczestniczą w kolektywnych praktykach zabawy, które torują drogę różnorodnym doświadczeniom zmysłowo-cielesnym, stanowiącym podłoże biograficznie zakodowanych wzorów relacji między człowiekiem i jego otoczeniem (Lippitz 2005: 209).

Place zabaw, na co wskazuje ich nazwa, są terenami przeznaczonymi do podejmowania zabawy – aktywności dominującej w okresie dzieciństwa. W artykule rozważałam: jak współczesne place zabaw, usytuowane w polskich miastach i miasteczkach, spełniają tę funkcję; dlaczego Marc Augé wymienia je jako przykłady nie-miejsc; co musi się zmienić, żeby teren przeznaczony na zabawę dzieci stał się ich miejscem; na podstawie analizy możliwości, jakie stwarzają dzieciom tereny zaprojektowane jako miejsca ich zabaw, można się zastanowić, czego możemy się dowiedzieć o dziecku czy raczej o tym, jaki obraz dziecka dominuje w umysłach dorosłych planujących dziecięce przestrzenie; jaki to może zostawić w nich ślad biograficzny.

Plac zabaw jako nie-miejsce

Przyglądając się typowym polskim placom zabaw, usytuowanym w parkach, osiedlach mieszkaniowych czy w pobliżu przedszkoli, można zauważyć ich daleko idącą standaryzację¹. Wynika ona z dość ubogiej oferty zuniformizowanych sprzętów i urządzeń,

¹ Wiele interesujących informacji o ewolucji placów zabaw: od ich pierwszych realizacji w połowie XIX w. po czasy współczesne, w kontekście europejskim i amerykańskim, wspartych ilustracjami, zawiera artykuł Magdaleny Czalczyńskiej-Podolskiej (2010).

powielanych przez ich producentów, reklamujących swoje produkty w powszechnie dostępnych katalogach. Materiał, z jakich są one wykonane, uzależniony jest od zasobów finansowych gospodarza terenu. Coraz częściej można zaobserwować, że bardziej przyjazne drewno wypiera dominujące do niedawna metal i sklejkę lub tworzywa sztuczne, które mimo to nie należą do rzadkości na placu zabaw. Znajdują one zastosowanie zwłaszcza jako materiał wykorzystywany do wyłożenia podłoża, które ma amortyzować ewentualny upadek dziecka, choć funkcję taką z powodzeniem mogłyby pełnić trawa, kora, piasek czy drobne kamyczki.

Wyposażenie typowego placu zabaw jest zazwyczaj różnokolorowe, pomalowane farbami lub wykonane z tworzyw o barwach raczej pastelowych niż czystych, zdecydowanych, co dodatkowo kontrastuje z otaczającą je zielenią drzew i krzewów, jeśli takie w pobliżu placu lub na nim samym się znajdują. Cecha ta łączy place z kolorystyką zabawek, zwłaszcza tych przeznaczonych dla dziewczynek (Krajewska 2003: 225), podobnie jak materiał (plastik), z jakiego są wykonane. O tym rozwiązaniu nie ma dobrego zdania Roland Barthes, który uważa, że: „typowe zabawki zrobione są z niewdzięcznego tworzywa, są wytworami chemii, a nie natury. Wiele z nich odlewa się ze skomplikowanych mas: tworzywo plastyczne wygląda pospolicie i higienicznie, zarazem osłabia przyjemność, ciepło i ludzki charakter dotyku” (Barthes 2000: 85). Stwierdzenie to dobrze ilustruje również właściwości urządzeń stanowiących wyposażenie większości placów zabaw, co sprawia, że stają się one miejscami homogenicznymi i nieoswojonymi, mimo że projektujący je dorośli kierują się na ogół przesłaniem troski o dziecko. Chcą, by korzystające z nich dzieci miały okazję do podejmowania różnorodnych zabaw ruchowych, w przekonaniu dorosłych bowiem taka zabawa właśnie jest tym, co sprawia, że dzieciństwo najmłodszych jest radosne i szczęśliwe. Trwając w tym przeświadczeniu, dbają o to, by w mieście tworzyć **miejsca dla dzieci**. Place zabaw są nielicznymi przykładami takich miejsc, co świadczy o tym, że miasto w innych dziedzinach życia nie jest przestrzenią przyjazną dzieciom (Brzozowska-Brywczyńska 2013: 118). Co więcej, Maja Brzozowska-Brywczyńska, badaczka problematyki dziecięcej partycypacji w przestrzeni miejskiej, odnotowuje „rosnącą niewidzialność dzieci w miejskiej kulturze” (2013: 115).

Można przypuszczać, że to właśnie specjalizacja i uniformizacja urządzeń, składających się na wyposażenie placu zabaw i wpływających na standaryzację zachowań korzystających z nich dzieci, były powodem, dla którego słynny francuski antropolog kultury Marc Augé (2010) zaliczył place zabaw do kategorii **nie-miejsc**. Są one zjawiskiem towarzyszącym procesom globalizacji gospodarki i kultury, w których następstwie coraz większe obszary miast stają się homogeniczne i bezosobowe. Źródłem fenomenu nie-miejsc autor upatruje w kulturze hipernowoczesności charakteryzowanej przez trzy figury nadmiaru, ilustrujące przemiany typowe dla współczesności, a odnoszące się do czasu, przestrzeni i tożsamości. Figura czasu ujawnia się w „przyspieszeniu” historii, które wyraża się w zwielokrotnieniu wydarzeń, powodującym trudności w ich interpretacji i nadawaniu im sensu. Przestrzeń – druga z figur hipernowoczesności – uwidacznia się w zmianie skali związanej z rozprzestrzenianiem się środków komunikacji, zarówno medialnej, jak

i służącej do przemieszczania się osób. Prowadzi to do skracania dystansu i przytłaczania symultanicznością zdarzeń, generującą nadmiar obrazów i informacji. Trzecia figura – ego jednostki – jest w pewnej mierze konsekwencją dwóch poprzednich. W obliczu dynamicznych przemian czasu i przestrzeni współczesny człowiek zdany jest na samego siebie, a „indywidualne wytwarzanie znaczeń jest (...) konieczne jak nigdy dotąd” (Augé 2010: 22). Zerwanie z tradycyjnym pojmowaniem miejsca, zakładającym silny związek z kulturą zlokalizowaną w czasie i przestrzeni, sprawia, że człowiek, chcąc, nie chcąc, z powodu indywidualizacji odniesień staje się coraz bardziej samotny.

Wymienione figury hipernowoczesności stanowią dla Marca Augégo podłoże do wyprowadzenia z nich koncepcji nie-miejsca, znaczącej dla zrozumienia kondycji współczesnego człowieka. Powstaje ona w wyniku skontrastowania z miejscem antropologicznym, które łączy się z: poczuciem tożsamości służącym identyfikacji, tworzeniem relacji oraz z zakorzenieniem w historii wyznaczającej kulturowe punkty odniesienia (Augé 2010: 34–37). Przestrzeniom, które nie podlegają takiej waloryzacji, Augé nadaje status nie-miejsc – przestrzeni tranzytowych, nierelacyjnych, niczych. „Ich rolą jest umożliwienie ruchu, przepływu i zmienności (wydajności), a nie związanie ich z jakąkolwiek antropologicznie rozumianą wspólnotą miejsca” (Burszta 2010: XI). W przestrzeniach tych, będących wytworem, a jednocześnie przejawem współczesnego zglobalizowanego świata, ludzie spędzają znaczną część swojego życia, nie zakorzeniając się w nich, nie nawiązując relacji, przepływając w samotnym tłumie (określenie Davida Riesmana). Przestrzenie, które posłużyły Augému do zilustrowania fenomenu nie-miejsc, to punkty tranzytowe i tymczasowe miejsca pobytu współczesnych nomadów, takie jak: porty, lotniska, dworce kolejowe, sieci hoteli, galerie i centra handlowe, autostrady, środki publicznego transportu, węzły komunikacyjne, wesołe miasteczka (Augé 2010: 53, 54). Niezależnie od lokalizacji są one do siebie niezwykle podobne, często nieodróżnialne. Kształtują, poprzez zastosowanie ujednoczonych umów, reguł i zasad dostępu (bilet, paszport, dowód zakupu itp.), określony typ człowieka (Suszek 2011: 137), „którego przeznaczeniem jest samotna indywidualność w drodze, w tymczasowości i efemeryczności” (Augé 2010: 53).

Konstatacja ta skłania do przyjrzenia się placom zabaw, wokół których ogniskuje się tematyka niniejszego artykułu. Augé wskazuje na place zabaw, kiedy rozwijając koncepcję nie-miejsca, zestawia je z miejscem antropologicznym, w które wpisane jest znaczenie, stanowiące rezultat „praktykowania miejsca” (Certau 2008: 117; Augé 2010: 54). Temu z kolei autor przeciwstawia miejsca niekwalifikowane lub ledwie kwalifikowane, do jakich zalicza tereny wypoczynkowe, miejsca spotkań i place zabaw (Augé 2010: 55). Te ostatnie, świadomie zaplanowane i urządzone przez dorosłych z myślą o dzieciach, nie stają się jednak miejscami korzystających z nich dzieci. Przysługuje im **status nie-miejsc**, czyli przestrzeni, gdzie dzieci spędzają znaczną część swojego czasu i która wszędzie wygląda podobnie. Większość nie pozwala na utożsamianie się z nimi, nawiązywanie relacji integrujących je z innymi miejscami, naznaczanie swoją indywidualnością. Ich uniwersalne i przewidywalne dla użytkowników wyposażenie sprawia, że stają się miejscami tymczasowego pobytu, którymi rządzą „aktualność i presja chwili” (Augé 2010:

71), co jest kolejną cechą charakteryzującą nie-miejsca. Przebywanie w nich „nie tworzy ani szczególnej tożsamości, ani relacji, lecz samotność i podobieństwo” (Augé 2010: 71). Można się więc spodziewać takich oznak, obserwując dzieci bawiące się na placach zabaw, tak jednak nie jest. Pomimo monotonii otoczenia i obwarowania aktywności dzieci przez opiekunów wieloma zakazami nierzadkim obrazkiem na placach zabaw są grupki bawiących się dzieci. Warto zadać pytanie – dzieje się tak dzięki ustalonym przez dorosłych zasadom korzystania z nich czy pomimo tych zasad? Czy zabawa dzieci nie jest przejawem oporu wobec nieuzasadnionych ograniczeń, a zarazem efektem kreatywności dzieci znajdujących sposoby na ich obchodzenie (Gawlicz 2011: 282)?

Miejsce pedagogicznie znaczące

Kategoria miejsca zadomowiła się już w polskiej pedagogice, pretendując nawet do miana jej subdyscypliny, m.in. za sprawą książki pod redakcją Marii Mendel *Pedagogika miejsca* (Mendel 2006). Większość interpretatorów tego pojęcia², w ślad za Yi-Fu Tuanem, prekursorem tego nurtu rozważań, przeciwstawia je przestrzeni, wskazując na odmienność odczuć, jakie one wywołują. „Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim” (Tuan 1987: 13). Podobnie zdaniem Mendel, choć otwarta przestrzeń kusi wieloma możliwościami, to miejsce jest terenem, gdzie toczy się nasze życie, gdzie dzieją się wydarzenia, za których pośrednictwem lepiej rozumiemy siebie i świat, w jakim żyjemy (Mendel 2006: 21, 22). To one sprawiają, że miejsce nosi ślady naszej obecności, odciskają się w nim przeżywane przez nas emocje, podejmowane wybory, realizowane działania. W ten sposób dokonuje się proces osvajania tego fragmentu przestrzeni, który człowiek, zaznaczając i naznaczając swoją indywidualnością i cenionymi przez siebie wartościami, uznał za swoje miejsce (Zwiernik 2015: 22). Warto też odnotować, że nie tylko człowiek nadaje znaczenie miejscu, ale także miejsce, które ma swoje usytuowanie w przestrzeni, swoją historię, dynamikę, strukturę społeczną (Kurantowicz 2006: 79), staje się ważnym ogniwem jego indywidualnej i kolektywnej biografii.

Dotychczasowe interpretacje kategorii miejsca przypisywały jej jednoznacznie pozytywne emocje. Interesująca jest możliwość innego jej odczytania, jaką sygnalizuje Dorota Klus-Stańska (2015). Autorka zwraca uwagę, że miejsce może także ograniczać, zagrażać, petryfikować, dawać poczucie przymusu bycia tu i teraz, jakiego niekiedy doświadczają uczestnicy życia szkolnego czy dzieci przebywające na placach zabaw.

W podejmowanej próbie rozważenia placu zabaw w kategorii miejsca zwróciłam uwagę na ich usytuowanie w przestrzeni publicznej, którą Stephan Carr ujmuje jako „otwarte, publicznie dostępne miejsca, gdzie ludzie idą w celach grupowych lub indywidualnych aktywności (...). Ta przestrzeń przybiera wiele form: place, malle, place zabaw itp.” (Carr, za: Bierwiazzonek 2018: 56). Istotą tych przestrzeni jest ich społeczny charakter wyraża-

² Problematykę przestrzeni i miejsca podejmują w swoich publikacjach m.in.: Barbara Smolińska-Theiss (1993), Maria Mendel (2006), Dorota Klus-Stańska (2015), Jolanta Zwiernik (2015).

jący się w obecności na ich obszarze obcych sobie ludzi, którzy podejmując różne aktywności, wchodzą ze sobą w interakcje różniące się intensywnością i czasem ich trwania. Tego rodzaju praktyki społeczne powodują, że sfragmentaryzowane, odhumanizowane nie-miejsca tracą swoje właściwości i przekształcają się w ważne dla aktorów społecznych – bo przez nich wybrane i uprawiane – miejsca. Co ważne, „niektóre miejsca mogą równocześnie stanowić ważne przestrzenie publiczne, choć istnieją również miejsca, które nie są przestrzeniami publicznymi, oraz przestrzenie publiczne niebędące miejscami” (Bierwiaczonek 2018: 56), np. place zabaw.

Miejsce najczęściej jest definiowane jako wypadkowa trzech czynników: fizycznej lokalizacji, podejmowanych w nim aktywności oraz – co najważniejsze – nadawanych mu znaczeń. Do najczęściej przywoływanych przykładów miejsc zalicza się dom rodzinny, a w nim ulubiony fotel. Jednak dzięki relacjom zachodzącym między ludźmi a przestrzenią także ona czy jej izolowane fragmenty mogą otrzymać status miejsca. W wypadku jego trzech wymiarów o ile nietrudno zidentyfikować dwa z nich – fizyczną lokalizację i aktywność aktorów społecznych, o tyle nadawanie mu znaczenia nie jest już tak oczywiste. Nie jest to doraźne jednorazowe działanie, ale ewolucyjny proces, w którego wyniku dochodzi do oswojenia wybranego fragmentu przestrzeni, naznaczenia go swoją obecnością, obdarzenia indywidualnym znaczeniem, mającym sens ze względu na podejmowane w nim aktywności.

Pojawia się więc ważne dla pedagoga pytanie: jakie zmiany są konieczne do tego, by dzieci mogły podjąć działania zakorzeniające je w przestrzeni placu zabaw, które sprawiłyby, że stałaby się ona miejscem przez nie wybranym, oswojonym, konstruowanym, rekonstruowanym i dekonstruowanym zgodnie z nadanym mu przez dzieci sensem?

Przygodowy plac zabaw jako miejsce dzieci

Zastanawiając się nad odpowiedzią na zadane pytanie, można się odwołać do już istniejących rozwiązań. Jednym z nich jest przygodowy plac zabaw, którego początki datuje się na lata 30. ubiegłego stulecia, a idea wyraża się w zapewnieniu dzieciom kontaktu z wiatrem, wodą, powietrzem i ziemią. Promuje ją następujący opis fragmentu broszury wydanej w 1973 r. przez National Playing Fields Association (Krajowe Stowarzyszenie Placów Zabaw w Londynie): „Przygodowy plac zabaw jest miejscem, gdzie dzieci w każdym wieku, pod przyjaznym nadzorem, mogą podejmować się rzeczy, które trudno jest im robić w zatłoczonym, miejskim społeczeństwie; są to aktywności, takie jak: budowanie szałasów, ścian, fortów, kryjówek, domków na drzewie; rozpalenie ognia i gotowanie; wspinanie się na drzewa, kopanie, rozbijanie kempingów; być może dbanie o ogród i hodowanie zwierząt; jak również bawienie się w gry zespołowe, gry grupowe, malowanie, przebijanie się, lepienie i modelowanie lub nierobienie niczego” (za: Janik 2017: 146).

Główna idea przygodowego placu zabaw wyraża się w zapewnieniu dzieciom możliwości zabawy na świeżym powietrzu bez nadzoru dorosłych – został on zastąpiony przyjaznym wsparciem udzielanym przez liderów zabawy (Janik 2017: 146). Ich zadaniem

jest pomoc dzieciom w czynnościach wymagających siły przekraczającej ich możliwości, opatrywanie drobnych skaleczeń oraz stałe monitorowanie dziecięcych konstrukcji i korygowanie lub demontaż tych, których stabilność jest zagrożona. Od osób pełniących tę funkcję oczekuje się wysokich kompetencji społecznych, koniecznych do zrozumienia intencji bawiących się dzieci i nieingerowanie w ich zabawę, gdy nie jest to konieczne ze względów bezpieczeństwa (Janik 2017: 151).

Agnieszka Janik, która podczas dwutygodniowej wizyty studyjnej na terenie Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii miała okazję obserwować podejmowane przez dzieci aktywności, zauważyła różnorodne korzyści, jakie odnosiły dzieci uczestniczące w zabawie. Zasadniczo dominowały dwa typy zabaw: dynamiczne zabawy ruchowe i bardziej spokojne zabawy konstrukcyjno-badawcze. Pierwsze z nich polegały na ciągłym przemieszczaniu się dzieci po niestabilnych i nietrwałych powierzchniach, wspinaniu się po drabinkach i linowych konstrukcjach, cechowały się one dużą dynamiką i elementami ryzyka. Z kolei zabawy uspokojone umożliwiały dzieciom realizację ich autorskich pomysłów, stanowiły znakomitą okazję do nabywania wprawy w opracowywaniu projektów i organizowaniu przestrzeni oraz wynajdywaniu materiałów koniecznych do ich urzeczywistnienia. Oba typy zabaw sprzyjały tworzeniu sieci relacji społecznych oraz nabieraniu doświadczeń w byciu członkiem zespołu współpracujących ze sobą osób. Dzięki pozostawionej im daleko idącej swobodzie dzieci miały możliwość: wielostronnego eksplorowania otoczenia, podejmowania decyzji i doświadczania ich skutków, testowania granic własnych możliwości, nadawania znaczeń zastanym i tworzonym przez siebie konstrukcjom. Tej twórczej dziecięcej krzątaninie towarzyszyła różnorodność kolorów materialnego i przyrodniczego wyposażenia placu zabaw oraz dźwięków typowych dla prac konstrukcyjnych, takich jak wbijanie gwoździ, zbijanie desek czy piłowanie drewna. Dopełnieniem tej akustycznej atmosfery było dudnienie bosych stóp szybko przemieszczających się przez przeszkody i skrzywienie lin służących za huśtawki dzieciom, których śmiech, krzyki i nawoływania stanowiły nieodłączny element ich kolektywnej zabawy (Janik 2017).

Umożliwienie dzieciom stawania się podmiotami sprawczymi w oddanej im we władanie przestrzeni Przygodowego Placu Zabaw w Berkeley Marina pokazuje kierunek zmian, jakie byłyby pożądane, by plac zabaw stał się **miejscem dzieci**. Byłby to fragment przestrzeni naznaczony obecnością dzieci – mogłyby go nie tylko używać, ale też kształtować we współpracy z rówieśnikami i responsywnymi dorosłymi, którzy, obdarzając je zaufaniem i wiarą w ich kompetencje, wycofują się z narzucającej kontroli.

Inne pozytywne efekty aktywności dzieci na przygodowym placu zabaw można obserwować w domenie społecznej. Uczestnicy zabaw to najczęściej grupy dzieci zróżnicowane wiekowo, co przynosi korzyści zarówno młodszemu, jak i starszemu z nich. Młodsze, obserwując i interpretatywnie reprodukcując (określenie Corsaro) czynności starszych kolegów, wypróbują działania, którym mogłyby nie poddać, gdyby bawiły się wyłącznie z rówieśnikami. Wiedzą, że w razie trudności czy niepowodzenia mogą liczyć na pomoc i wsparcie starszych. Stanowi ono naturalne rusztowanie (określenie Wygotskiego) dla

dopiero kształtujących się umiejętności młodszych uczestników zabawy. Ze zróżnicowania wiekowego korzystają także starsi. Jako inspiratorzy i liderzy wielu tego typu przedsięwzięć doświadczają oni poczucia wpływu na przebieg zabawy, uczą się otaczać opieką i troską jej młodszych wykonawców. Ci z kolei domagają się od starszych jasnego wytłumaczenia reguł, co stanowi wyzwanie dla ich kreatywności (Gray 2015: 240). Omawiając społeczny aspekt zabawy, warto przytoczyć wypowiedź Briana Sutton-Smitha, który dowodzi, że: „dominującą naturą zabawy w całej historii była zabawa z rówieśnikami, a nie zabawkami” (Sutton-Smith, za: Corsaro 2011: 139), te były na drugim miejscu pod względem rangi, jaką pełni społeczny aspekt zabawy.

Kolejnym ważnym doświadczeniem, jakie zdobywają dzieci na przygodowym placu zabaw, jest kontakt z autentycznymi narzędziami. Dzięki temu mogą się przekonać, że młotek ma swój ciężar, który potrzebny jest do tego, by wbić gwóźdź, ale też wywołuje określony skutek w zetknięciu z ciałem poszkodowanego. Nie ma tego efektu w wypadku korzystania z jego plastikowej atrapy, którą można bezskutecznie próbować coś przybić czy bezkarnie uderzać kolegę. Używając prawdziwych przedmiotów, dzieci przekonują się także, że piły, nożyce, tarki i inne ostre narzędzia tylko wtedy są skuteczne, gdy ich ostrza nie są stępione, a gdy tak się dzieje, wywołuje to irytację. Dlatego zazwyczaj na takich placach zatrudniony jest pracownik, który dba o sprawność narzędzi, z jakich korzystają dzieci. Również dzieci przygotowywane są do tego, jak prawidłowo i bezpiecznie posługiwać się dostępnym sprzętem. „Nowe dzieciaki muszą tam najpierw ukończyć kurs zasad bezpieczeństwa, zanim wezmą do ręki młotek i gwoździe i zaborą się do budowy fortu. Dzieciom poniżej 6. roku życia musi towarzyszyć osoba dorosła” (Louv 2016: 315).

Pomimo tych zabezpieczeń zawsze trzeba się liczyć z możliwością skaleczenia czy doznania kontuzji. Tego ryzyka z dziecięcych zabaw nie da się całkowicie wyeliminować. Tak było zawsze: dzieci wspinały się na wysokie drzewa, zjeżdżały ze stromej góry czy wyszukiwały materiały przydatne do zrobienia szałasów, a następnie, kombinując na różne sposoby, plan ten realizowały. Świadectwem tego są wyznania Astrid Lindgren, autorki *Dzieci z Bullerbyn*, która tak wspomina swoje dzieciństwo: „Bawiliśmy się, bawili i bawili, że to aż dziwne, żeśmy się nie zabawili na śmierć. Łaziliśmy jak małpięta po drzewach i po dachu domu, na strychu skakaliśmy ze stosów desek na siano, tak że aż jęczało nam w brzuchu, wciskaliśmy się w niebezpieczne tunele w wielkich zsympiskach trocin, pływaliliśmy w rzece na długo przedtem, zanim naprawdę nauczyliśmy się pływać” (Lindgren, za: Napiórska 2018: 14).

Peter Gray, zabierając głos sprawie tzw. niebezpiecznych zabaw, podkreśla, że dzięki nim dzieci mogą dozować napięcie między strachem a radością płynącą z poczucia fizycznej sprawności: „Huśtają się na huśtawce, wspinają na drzewo albo po linie tak wysoko, żeby osiągnąć poziom lęku, który powoduje podekscytowanie, ale nie przerażenie” (2015: 208). Można sądzić, że tym właśnie różnią się zabawy ryzykowne, choć jeszcze bezpieczne, od ryzykanckich, w których granica bezpieczeństwa zostaje przekroczona.

Refleksje końcowe

Przeprowadzone analizy prowadzą do wyłonienia dwóch odmiennych dyskursów, charakteryzujących dorosłych projektujących przestrzeń placów zabaw i decydujących o sposobach korzystania z nich. Można nazwać je dyskursami opiekuńczym i emancypacyjnym.

Dyskurs opiekuńczy przejawia się w urządzaniu placu zabaw jako miejsca dla dzieci przeznaczonego przede wszystkim do podejmowania aktywności fizycznej. W dyskursie tym to dorośli aranżują przestrzeń placu zabaw, wybierając standardowe urządzenia i sprzęty stanowiące jego wyposażenie. Oni również, uznając dzieci za osoby niesamodzielne, niekompetentne i wymagające opieki, wyznaczają fizyczne i psychologiczne granice aktywności dzieci oraz troszcząc się o ich bezpieczeństwo, przewidują możliwe niebezpieczne sytuacje i, stosując różne zakazy i ograniczenia, starają się do nich nie dopuścić. To dorośli myślą za dzieci i decydując o sposobach korzystania z wyposażenia placu zabaw, pozbawiają je możliwości negocjowania znaczeń odnoszących się do tej jednej z ważniejszych dziecięcych przestrzeni życia codziennego. Pozbawione możliwości władania przestrzenią placu zabaw zgodnie ze swoimi, dyktowanymi wyobraźnią i kreatywnością pomysłami dzieci stają się jej użytkownikami. Odnosząc tę konkluzję do kategorii miejsca, można wysnuć wniosek, że dyskurs opiekuńczy uprzedmiotawia dzieci, pozbawiając je mocy sprawczej i powoduje, że plac zabaw staje się **miejscem dla dzieci** (nie-miejscem w koncepcji Augégo), ale nie miejscem dzieci. Taką szansę stwarza drugi z wyłonionych dyskursów, znacznie częściej reprezentowany przez dorosłych spotykanych na przygodowych placach zabaw.

Dyskurs emancypacyjny charakteryzuje tworzenie warunków sprzyjających partycypacji dzieci w przestrzeni publicznej i myślenie o dzieciach jako o podmiotach sprawczych, zdolnych do zaangażowania się w sprawy ważne dla ich aktualnego życia. Jedną z nich jest zabawa z rówieśnikami. Stanowi ona dla dzieci doskonałą okazję do nabywania kompetencji poznawczych i społecznych, wspierania ich poczucia autonomii, rozwijania umiejętności decyzyjnych, kształtowania odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji dokonywanych wyborów. Dorosłych, respektujących prawo dzieci do swobodnej zabawy w naturalnej, dzięki przestrzeni przygodowego placu zabaw, cechuje zaufanie do dzieci i wiara w ich możliwości. Zdają sobie oni sprawę z tego, że ryzyko jest nieodłącznym elementem dziecięcej aktywności, jednak wierzą w to, że zarówno oni sami zadbali o konieczne zabezpieczenia, jak i dzieci potrafią przewidywać skutki swoich zachowań i dbać o własne bezpieczeństwo. Obdarzają je zaufaniem w przekonaniu, że ich samodzielne, pozbawione panoptycznej kontroli działania wyposażają je w umiejętności radzenia sobie w sytuacjach ryzyka, czego w wypadku zakazu lub znacznego ograniczenia takiej aktywności byłyby pozbawione.

Dorośli reprezentanci dyskursu emancypacyjnego widzą w dzieciach osoby społeczne, cechujące się inicjatywą i pomysłowością, które we współpracy z rówieśnikami i dorosłymi podejmują aktywność nadającą zabawie emergentny charakter. Zdając sobie sprawę z ryzyka, ale jednak w poczuciu bezpieczeństwa eksplorują one otoczenie i rozbudowują

scenariusze zabawy, włączając do nich wynajdywane w okolicy obiekty, którym nadają coraz to nowe znaczenia (Louv 2016: 113). W działaniach tych można upatrywać procesy zakorzeniające dzieci w przestrzeni placu zabaw, sprawiające, że jej fragmenty nabierają ważnego dla dzieci znaczenia. Dzięki temu wytwarza się pozytywna więź między przestrzenią i jej użytkownikami, co sprawia, że staje się ona **miejscem dzieci**. Praktyki te mogą stanowić inspirację dla organizatorów dziecięcych przestrzeni i spowodować, że miejskie/przedszkolne place zabaw, tworzone jako typowe dla koncepcji nie-miejsca Augégo, stracą taki status i przekształcą się w lubiane przez dzieci miejsca ich dzieciństwa.

Literatura

- Augé M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barthes R. (2000), *Mitologie*. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Bierwaczonok K. (2018), *Miejsca i nie-miejsca w perspektywie badań nad przestrzeniami publicznymi polskich miast*. „Acta Universitas Lodziensis. Folia Sociologica”, 64, <https://czasopisma.uni.lodz.pl/sociologica/article/view/3349>, 23.11.2019.
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2013), *Miasto (nie) dla dzieci? Przestrzeń miejska i problem dziecięcej partycypacji*. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Burszta W. (2010), *Przedmowa*. W: M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Certau de M. (2008), *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Corsaro W.A. (2011), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Czalczyńska-Podolska M. (2010), *Ewolucja placu zabaw. Koncepcja przestrzeni zabaw dla dzieci w Europie i Stanach Zjednoczonych*. „Przestrzeń i Forma”, 13, https://scholar.google.pl/citations?user=Zgfqo80AAAAJ&hl=pl#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpl%26user%3DZgfqo80AAAAJ%26citation_for_view%3DZgfqo80AAAAJ%3A1jCSPb-OG4C%26tzm%3D-60, 14.01.2020.
- Falkiewicz-Szult M. (2006), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gawlicz K. (2011), *Różowe koty, spanie na prawym boku i pila w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gawlicz K. (2013), *Tresowanie posłusznych dzieci: techniki dyscyplinarne w przedszkolu*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Gray P. (2015), *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Janik A. (2017), *Warunki do zabawy na Przygodowym Placu Zabaw w Berkeley Marina w Kalifornii*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(38).

- Klus-Stańska D. (2015), *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Krajewska A. (2003), *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*. W: B. Łaciak, *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Kurantowicz E. (2006), *Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Lippitz W. (2005), *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Louv R. (2016), *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa, Wydawnictwo Mamanian.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Napiórska A. (2018), *Czarownica z lomem w dłoni. Twarze Astrid Lindgren*. „Wysokie Obcasy”, 17.11.2018.
- Riesman D. (1971), *Samotny tłum*. Warszawa, PWN.
- Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Suszek E. (2011), *Kierunek: nie-miejsce. Przestrzeń niczyja a projekt antropologii hipernowoczesności*. „Czasopismo Filozoficzne”, 7, http://www.czasopismofilozoficzne.us.edu.pl/pliki/nr_7/czasfilo7_suszek_rec.pdf, 17.09.2019.
- Szczepska-Pustkowska M. (2010), *Antropologia pokoju dziecięcego – zarys teoretyczny*. W: M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tuan Y.-F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa, PIW.
- Walkerdine V. (2008), *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik J. (2015), *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.