

Jolanta Zwiernik

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.04>

ORCID: 0000-0001-7603-976X

Dolnośląska Szkoła Wyższa

jolanta.zwiernik@dsw.edu.pl

Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci

Summary

Kindergarten playground from children's perspective

The main aim of the article is to draw attention to research conducted in the perspective of children's studies showing new possibilities of conceptualizing childhood in the space of scientific discourse. What is important for this current of research is to give voice to children and listen to what they have to say about the manifestations of their everyday life. This has been made possible through the use of elements of Alison Clark's mosaic approach, such as free conversations with children, their photographs and drawing projects of the square they dream of. From the conversations with children and the analyses carried out, a "discourse of danger" has emerged which is dominant among teachers, but which children do not perceive as oppression, but rather tend to avoid unwanted behaviour and search for convenient nooks and crannies. The pedagogue's perspective obliges the reader to pay attention to the consequences of the identified discourse, limiting children's opportunities to acquire important motor and social skills, thus reducing their chances of becoming an independent and responsible subject.

Keywords: playground, kindergarten playground, research with children, "discourse of danger"

Słowa kluczowe: plac zabaw, przedszkolny plac zabaw, badania z dziećmi, „dyskurs zagrożenia”

Interdyscyplinarne *children studies*

Pod koniec ubiegłego stulecia dokonała się, zapoczątkowana przez socjologów, zmiana paradygmatyczna w sposobie konstruowania kategorii dziecka i dzieciństwa i sytuowania ich w strukturze społecznej. Wyłoniła ona nowy obraz dziecka jako sprawczego aktora społecznego zaangażowanego w sprawy dotyczące jego codziennego życia. Budowana na tej podstawie wiedza, kształtowana na bazie jednostkowych i wspólnotowych doświadczeń i przeżyć, stanowi znaczący kapitał biograficzny, co najmniej tak samo ważny, jak ten, którego źródłem jest formalna edukacja instytucjonalna. Jest to wystarczające uzasadnienie dla podejmowania studiów nad dzieciństwem przez pedagogów. Warto odnotować, że do grona dotychczasowych badaczy dzieciństwa, czyli psychologów, pedagogów i socjologów, coraz częściej dołączają też przedstawiciele innych dziedzin, takich jak: antropologia,

filozofia, historia, językoznawstwo, ale też geografia, architektura, urbanistyka, co wskazuje na interdyscyplinarność tego rodzaju studiów i rangę dzieciństwa, jako ich przedmiotu badań, dla rozwoju wymienionych dyscyplin.

Szczególne zainteresowanie dzieciństwem można odnotować także we współczesnej humanistyce angloamerykańskiej, która uczyniła je kategorią założycielską dla prężnie rozwijającej się dziedziny akademickiej określanej jako *children studies* (Szyborska 2016: 190)¹. Ich podstawowym celem jest wspieranie dążeń emancypacyjnych tej marginalizowanej dotychczas kategorii społecznej przez upełnomocnienie (*empowerment*) jej obecności w praktykach życia społecznego, oddanie dzieciom głosu i umożliwienie im zaprezentowania własnego punktu widzenia. W dalszej perspektywie praktyki te mają służyć poprawie jakości życia dzieci poprzez wprowadzenie odpowiednich rekomendacji dla osób i instytucji podejmujących interwencje społeczne (Szyborska 2016: 193–195).

Jak wspomniano, prekursorami badań nad dzieciństwem byli psychologowie, którzy przeprowadzili wiele badań, głównie laboratoryjnych natury pozytywistycznej, w wyniku których opracowali parametry pozwalające na ustalenie norm rozwojowych charakteryzujących określone przedziały wiekowe. Stanowiły one poręczne narzędzie służące ocenie poziomu rozwoju dzieci, które zyskując coraz większą popularność, stawało się rodzajem obowiązującego wzorca. Nadużywanie tego narzędzia i wykorzystywanie go bez należytej refleksji doprowadziło do parametrycznej uniformizacji dzieci, przyczyniając się tym samym do zagubienia dziecięcej podmiotowości zakotwiczonej w społeczno-kulturowym kontekście ich życia i doświadczenia.

Antidotum na tę sytuację stanowiły socjologiczne nurty badań nad dzieciństwem. Dzięki analizom porównawczym i międzykulturowym ujawniły one różnorodność konstruktywów dzieciństwa, uzależnionych od takich czynników, jak klasa społeczna, płeć czy pochodzenie etniczne. Badania te wskazywały na istnienie fenomenu specyficznej kultury dziecięcej, odrębnej od kultury dorosłych, tworzonej przez dzieci „widziane jako podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi i społeczności, w których żyją” (Jenks 2008: 112). Socjologiczne analizy dzieciństwa eksponują jego znaczenie jako kategorii ważnej, tak samo jak pozostałe, dla trwania i rozwoju społeczeństwa. „Dzieci wytwarzają odmianę lokalnej kultury rówieśniczej, która wnosi swój wkład w szerszą kulturę dzieci i dorosłych, stając się jej częścią” (Corsaro

¹ W Polsce w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego działa interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem, którego członkiniami są między innymi Ewa Maciejewska-Mroczyk, Anna Krawczak i Anna Witeska-Młynarczyk (<https://www.facebook.com/pg/badaniaz-dziecmi/posts/>, 23.09.2019). W Uniwersytecie Gdańskim problematykę dzieciństwa podejmują Dorota Klus-Stańska, kierująca Zakładem Badań nad Dzieciństwem i Szkołą, oraz Maria Szczepka-Pustkowska; w Uniwersytecie Warszawskim Barbara Smolińska-Theiss oraz Małgorzata Karwowska-Struczyk; w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim Marzenna Nowicka, Joanna M. Garbula oraz Małgorzata Kowalik-Ołubińska; w Uniwersytecie Śląskim Ewa Jarosz; w Uniwersytecie Łódzkim Monika Wiśniewska-Kin; w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Katarzyna Gawlicz i Jolanta Zwiernik. Z pewnością lista nazwisk polskich autorek i autorów zgłębiających tematykę dzieciństwa mogłaby być dłuższa, wielu z nich podejmuje ją jako jeden z obszarów swoich badawczych zainteresowań.

2011: 119). Zdaniem Williama A. Corsaro, autora książki *Socjologia dzieciństwa*, kultura dziecięca jest warta dokumentowania i studiowania z powodu swoich walorów, a nie – jak dotychczas uważano – dlatego, że jest ona formą socjalizacji umożliwiającej dzieciom dochodzenie do dorosłości. Ponadto, co szczególnie ważne dla badaczy dzieciństwa, jej przejawy, takie jak: rytuały, artefakty, konflikty i strategie wytwarzane w rówieśniczych interakcjach, uobecniają się w działaniach performatywnych, które są dla wszystkich widoczne (Corsaro 2011: 120), co zachęca do ich poznawania.

Odejście od klasycznego dla socjologów i pedagogów sposobu patrzenia na uczestnictwo dzieci w grupach rówieśniczych, sprowadzającego je do procesu socjalizacji, przyczyniło się do modyfikacji także psychologicznego podejścia do badań nad dzieciństwem. Píše o tym psycholożka Valerie Walkerdine – odżegnuje się ona od dualistycznego sporu psychologów z socjologami i eksponuje znaczenie społeczności jako przestrzeni tworzenia praktyk dyskursywnych, umożliwiających stawanie się podmiotem. Jej zdaniem „należy raczej dążyć do zrozumienia, w jaki sposób klasyczne aspekty psychologii – uczenie się, rozumowanie, emocje itd. – tworzone są jako część praktyk społecznych. (...) Praktyki, w których od narodzin do śmierci jesteśmy tworzeni jako podmioty, oraz sposoby kształtowania przez owe praktyki naszych subiektywności jako istot, które jednocześnie są i stają się, istot zawsze relacyjnych, zawsze w równym stopniu wewnętrznych, co zewnętrznych, oferują nam odmienne sposoby badania i rozumienia wielorakich i zróżnicowanych postaci dzieciństwa we wszelkich jego odmianach i globalnych formach” (Walkerdine 2008: 144–150).

Uczestnictwo dzieci w kolektywnych praktykach społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, z którymi tworzą lokalną społeczność usytuowaną we wspólnie (re)konstruowanej przestrzeni życia, to proces edukacji nieformalnej, stanowiącej przedmiot zainteresowań pedagogów. Interesujące jest to, jak, dla kogo i dlaczego projektowane są takie, a nie inne miejsca dzieciństwa; w jaki sposób nawiązywane/blokowane są w nich określone relacje społeczne; jak owe miejsca i relacje sprzyjają nabywaniu przez dzieci różnorodnych doświadczeń budujących ich kompetencje i poczucie sprawczości lub je hamują. Jednym z obszarów, pozwalających na przyjrzenie się praktykom dorosłych wobec dzieci i zastanowienie się, czy i na ile owe praktyki umożliwiają dzieciom stawanie się samodzielnym i odpowiedzialnym podmiotem, są place zabaw.

Polskie place zabaw

Pierwsze place zabaw zaczęły się pojawiać w Europie w drugiej połowie XIX w. w odpowiedzi na zapotrzebowanie na opiekę nad bawiącymi się dziećmi. Początkowo zakładane były przy szkołach i innych placówkach edukacyjnych w postaci niewielkich, wydzielonych placyków z urządzeniami gimnastycznymi do rekreacji fizycznej. Były to wysokie, metalowe konstrukcje wmontowane w wyasfaltowane podłoże, co było przyczyną wielu wypadków. Wymusiło to konieczność poszukiwania nowych bezpieczniejszych modeli dziecięcych przestrzeni i ożywiło wyścig projektantów i producentów sprzętów

w kierunku ulepszenia dotychczasowych rozwiązań. Z czasem metal zastąpiono drewnem, a asfalt syntetycznym podłożem, jednak zmiany te nie zrewolucjonizowały sposobu zagospodarowania placu zabaw, co więcej, uległ on daleko idącej standaryzacji. Współczesne place zabaw to na ogół ściśle wydzielone, zamknięte tereny, przeważnie pozbawione roślinności lub otoczone szpalerem drzew, wytyczającym ciągi komunikacyjne. Ich wygląd nie różni się ze względu na krajobrazowy czy społeczno-kulturowy kontekst ich lokalizacji, powiela się w nich bowiem schemat znany pod każdą szerokością geograficzną (Czalczyńska-Podolska 2010: 74–76).

Place zabaw usytuowane w polskich miastach i miasteczkach, mimo że w założeniu są terenami dziecięcej zabawy, są projektowane przez osoby dorosłe bez udziału dzieci. Można więc założyć, że ich projektanci są przekonani, że wiedzą, co jest dobre dla dzieci i czego one potrzebują².

Duża liczba urządzeń do huśtania, wirowania, wspinania się, zjeżdżania i pozbawiony roślinności teren do biegania sprawiają wrażenie, że w przekonaniu projektantów dominującą potrzebą dzieci – użytkowników placów zabaw – jest ruch. Oczywiście aktywność fizyczna jest ważnym czynnikiem rozwoju małego dziecka, ale innymi nie mniej istotnymi zajęciami są aktywności poznawcza/badawcza i społeczna, które aby się ujawnić i rozwinąć, wymagają odpowiednich warunków. Małym odkrywcom trudno eksplorować otoczenie, jeśli dostęp do naturalnych okazów jest ograniczony sztucznym podłożem pokrywającym niemal całą przestrzeń placu, brak na nim roślinności i zamieszkujących ją stworzeń, a urządzenia do zabawy to duże, stabilne konstrukcje, pozbawione drobnych elementów pozwalających na podejmowane czynności manipulacyjnych i, poprzez zmianę kontekstu sytuacyjnego, nadawanie im nowego sensu. Przebywające na takim terenie dzieci, mimo dużej pomysłowości i chęci poznawania otoczenia, podejmują zabawy, korzystając z możliwości, jakie oferują im urządzenia placów zabaw. Często sprowadzają się one do „fitnessu dla najmłodszych”, mimo że potrzeby dzieci w tym wieku są znacznie bogatsze. Przejawiają się one m.in. w potrzebie zespołowego działania ujawnianej w zabawach tematycznych. Jednak zabawy podejmowane na placach zabaw przeważnie mają charakter fragmentaryczny, gdyż funkcjonalny podział placu stabilnymi sprzętami uniemożliwia czy też znacznie utrudnia połączenie zabawy w linearną całość i sprawia, że dzieci bawią się w krótkich, izolowanych epizodach (Louv 2016: 113).

Zarówno miejskie, jak i przedszkolne place zabaw należą do terenów przyrodniczo ubogich. Często są pozbawione krzewów, zagajników czy dzikich zarośli, a pojedyncze wysokie drzewa nie dają dzieciom schronienia przed wzrokiem opiekunów. To sprawia, że place stają się przestrzenią panoptyczną, w której aktywność dzieci podlega nieustannej kontroli. Szczególnym przykładem tego typu przestrzeni są place zabaw usytuowa-

² Zdjęcie typowego placu zabaw jest dostępne na stronie:

ne w osiedlach zamkniętych³. Tam gdzie projektanci osiedla pomyśleli o przestrzeni dla dzieci, plac zabaw najczęściej jest usytuowany w centrum otaczającej go zabudowy. Pozbawiony rozłożystych drzew i bujnych zarośli, pozwalających na ukrycie się przed wzrokiem mieszkańców okolicznych budynków, wyposażony w standardowe sprzęty i urządzenia, przeważnie pozostaje pusty, bo dzieci nie mogą doszukać się atrakcyjności w danym im w użytkowanie terenie. Kuriozalnym przykładem takiej panoptrycznej przestrzeni jest plac, a właściwie placzyk zabaw, który na jednym z wrocławskich osiedli zrealizował deweloper, oddający do użytku mieszkańcom dwa pięciopiętrowe bloki (prawie 90 mieszkań) (zdj. 1). Plac zabaw, który tam powstał, zajmuje powierzchnię około 10 m² i jest wyposażony w dwa zwierzaki-kiwaki oraz ławkę dla dorosłych opiekunów. Przypomina więc raczej kojec czy klatkę niż plac. Dodatkowo jest on niezwykle niebezpieczny, gdyż jest wyłożony betonową kostką i ogrodzony drucianym płotem znajdującym się w bezpośrednim sąsiedztwie kiwaków. Placzyk ten jest nie tylko przestrzenią panoptryczną i niebezpieczną dla dzieci, ale też jest przejawem zupełnego niezrozumienia przez projektantów osiedla wymagań i potrzeb jego najmłodszych mieszkańców.



Zdjęcie 1. Nietypowy plac zabaw

Źródło: archiwum autorki.

³ Szerzej na ten temat pisałam w artykule *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka* w: Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska ((red.) 2009).

Obecność opiekunów na placach zabaw jest niezbędna, gdyż w tkance miejskiej nie zaplanowano bezpiecznych dróg dojścia do nich tak, by dzieci mogły tam dotrzeć samodzielnie, a w instytucjach dla małych dzieci opiekunowie są warunkiem ich funkcjonowania. Nierzadko zdarza się, że to oni właśnie wprowadzają szczegółowe zasady korzystania przez dzieci ze sprzętów usytuowanych na placach zabaw, tworząc w ten sposób dodatkowe bariery ograniczające możliwość przebiegu zabawy zgodnie z wrażliwością, pomysłowością i potrzebami dzieci. W trakcie rozmów ze studentkami odbywającymi praktyki nauczycielskie w przedszkolu dowiedziałam się o takich zasadach obowiązujących w niektórych placówkach, jak zakaz zabawy patykami (patyk uznawany jest za pierwszą w dziejach zabawkę), zakaz korzystania z drewnianego domku umieszczonego na podwyższeniu czy – w przypadku najmłodszych dzieci – zakaz opuszczania piaskownicy. Można przypuszczać, że ograniczenia te wynikają z obawy o bezpieczeństwo dzieci, ta wartość należy bowiem do zasadniczych aksjomatów zarówno nauczycielek, jak i producentów wyposażenia placu zabaw. Dlatego wszystkie urządzenia są niezwykle stabilne, pozbawione ruchomych elementów, którymi dzieci mogłyby manipulować, urozmaicając repertuar zabaw i podejmując inne ich rodzaje, bardziej angażujące poznawczo i emocjonalnie niż zabawy ruchowe. Z kolei wyłożone syntetycznym materiałem podłoże, choć bezpieczne, bo amortyzujące upadek, jest kolejnym powodem monotonii dziecięcych zabaw, uniemożliwia bowiem kopanie dołków w ziemi i zgłębianie jej tajemnic. Inną, negatywną stroną zastosowania takiego podłoża, jest pozbawienie dzieci doświadczeń w zakresie radzenia sobie z upadkiem w bardziej naturalnych warunkach. Omija je więc możliwość nabycia wprawy w pokonywaniu przeszkód, uczenia się sposobów unikania niebezpieczeństw czy choćby tylko osvajania się z trudnościami poruszania się po nierównym terenie.

Wprowadzając własne zasady korzystania z wyposażenia placu zabaw, dorośli przekazują informację, że nie wierzą w rozsądek dzieci i ich naturalną skłonność do unikania ryzykownych zachowań, nie ufają ich instynktom obronnym i uznają, że są one na tyle nieroztropne, że nie są w stanie przewidzieć możliwych niebezpieczeństw wynikających z korzystania z urządzeń na placu zabaw. Tymczasem, jak można przeczytać w jednej z książek Johna Holta, amerykańskiego reprezentanta radykalnego nurtu krytyki szkoły: „Żadne dziecko **pozostawione samo sobie (...) nie będzie próbowało zrobić czegoś, czego nie jest w stanie bezpiecznie osiągnąć.** (...) własna odwaga dyktuje dziecku, na jakie działania może sobie pozwolić. Jeśli jednak dorosły, matka, instruktorka lub starsze dziecko grające rolę »małej mamusi« zachęca, pomaga, przynagla lub nakłania dziecko do zrobienia czegoś, naturalny pęd dziecka do działania i odkrywania jest zaburzony. Wrodzona mu odpowiedzialność za samego siebie przerzucana jest na zatroskanego nadgorliwca, który śledzi jego każdy ruch. **Wtedy** właśnie zdarza się wypadek” (Holt 2007: 276).

Postulaty dorosłych ograniczające swobodę bawiących się dzieci z pewnością są poddyktowane troską o ich bezpieczeństwo, jednak zdaniem Anny Komorowskiej, autorki bloga www.nieplaczabaw.pl, każdy plac zabaw powinien mieć certyfikat wydany przez specjalistyczną firmę sprawdzającą, czy urządzenia stanowiące jego wyposażenie są

zgodne z polską normą (PN-EN 1176). Stanowi ona zbiór rozsądnych zasad określających istotne parametry, a przede wszystkim wzajemne usytuowanie sprzętów i urządzeń na terenie placu. Jeśli plac uzyska taki certyfikat, oznacza to, że przestrzeń do zabawy jest bezpieczna i dzieci mogą z niej swobodnie korzystać (Komorowska 2019). Dodatkowe zabezpieczenia w postaci zakazów i/lub ograniczeń są zbędne. Bezpieczeństwo dzieci na placach zabaw to niezwykle ważny aspekt ich aktywności, nie może ono jednak kolonizować dziecięcej zabawy i sprawiać, że plac zabaw stanie się terenem kojarzonym z nudą.

Opinie dzieci o przedszkolnym placu zabaw

Większość przedszkolnych placów zabaw nie odbiega standardem wyposażenia i otoczenia od tych, jakie znamy z innych powszechnie dostępnych przestrzeni. Dlatego za interesujące uznałam poznanie opinii dzieci o placu zabaw, zarówno o tym, jaki znają z przedszkola, jak i tym wymarzonem. Podjęte w naszym zespole prace badawcze polegały na przeprowadzeniu z dziećmi rozmów, zapoczątkowanych wykonanymi przez nie zdjęciami ważnych dla nich miejsc w terenie przedszkolnym.

W badaniach z dziećmi wykorzystano elementy podejścia mozaikowego Alison Clark (Clark 2005, za: Zwiernik 2012), która uważa, że badacz, zainteresowany społeczno-kulturowymi kontekstami dzieciństwa, powinien starać się wniknąć w to, jak dzieci przeżywają i doświadczają relacje ze środowiskiem, w którym żyją. Jest to do pewnego stopnia możliwe, jeśli będą mówić o tym własnym głosem sami zainteresowani, ponieważ nikt nie zna ich otoczenia tak dobrze, jak oni sami. Ten głos dzieci przejawia się nie tylko w prowadzonych z nimi indywidualnych swobodnych rozmowach, ale także w wykonywanych przez nie zdjęciach i rysunkach. Stanowią one znakomitą okazję do uzupełnienia i pogłębienia wypowiedzi, które znalazły się w prezentowanych w niniejszym tekście badaniach. Przebiegały one w trzech fazach. Na początku poproszono pięcioro dzieci w wieku 3–5 lat (ich rodzice wyrazili zgodę na badania) o zrobienie zdjęć miejscom, które są dla nich ważne i o których chciałyby opowiedzieć. Kolejne dwa dni przeznaczono na indywidualne rozmowy z dziećmi o obiektach i przestrzeniach, które znalazły się na ich zdjęciach, a także o placach i nieplacach zabaw. Ostatnia faza badań polegała na poproszeniu grupy dzieci 4–5-letnich o to, by wykorzystując dostępne im elementy (kredki, farby, flamastry, kleje, zdjęcia z gazet i katalogów), zaprojektowały (dzieląc się na mniejsze grupki) swój wymarzony przedszkolny plac zabaw (Jabłońska 2018).

Zarówno w rozmowach z dziećmi, jak i na ich fotografiach ważne miejsce zajmuje przyroda:

są fajne ślizgawka i piaskownica, ale fajniejsze są krzaki i drzewa.

Tylko jedno dziecko jako miejsce dla niego ważne przedstawiło na zdjęciu domek z drewna, troje wybrało miejsce ukryte w krzewach przy płocie, a jedna z dziewczynek wskazała na przestrzeń za drzewem. Wybrane przez dzieci miejsca pokazują, jak istotne

są dla nich te fragmenty przestrzeni, w których mogą pobyc samemu lub z rówieśnikami, nie będąc obserwowanymi przez dorosłego. Czworo z pięciorga małych rozmówców wskazało na naturalne „wypośażenie” placu zabaw, to standardowe, dostarczone przez producenta, cieszyło się zdecydowanie mniejszym uznaniem.

Troje z pięciorga dzieci zrobiło zdjęcie zarośłom usytuowanym pod płotem. Jak wyjaśnił Kacper:

Ja tam się bawię, jak nie ma dzieci. Tutaj jest taka dziura w krzakach. Kiedy do niej wchodzi, to najpierw zapinam pasy, a później lecę do kosmosu.

Z kolei dla Kasi była to „baza”, w której mogą się chować tylko dzieci. Dla Kuby było to miejsce schronienia dla księżniczek złapanych przez innych chłopców, które on jako rycerz próbuje uwolnić. Dla innej dziewczynki zarośła to sekretne miejsce spotkań z koleżankami. Uwielbia to miejsce, ponieważ, jak sama mówi:

robimy tam, co chcemy, i nikt nam nie przeszkadza. Ja najbardziej lubię wisieć głową w dół.

Na atrakcyjność dziecięcych przestrzeni zwraca uwagę Wilfried Lippitz, określając je za Graumann i Kruse: „przestrzeniami doświadczenia” (Lippitz 2005: 275), w których dzieci „same tworzą sobie miejsca, które dają im pewność, że znajdują się poza kontrolą dorosłych” (Lippitz 2005: 279). Kiedy są one skryte w ciemności i niedostępne, wywołują w dzieciach niepokój i lęk, odstraszać, a jednocześnie zachęcając do odkrywania ich tajemnic, co nadaje im cechę ambiwalencji. Miejsca ciemne, zakazane, tajemnicze skrywają przedmioty, które trudno rozpoznać w mroku. Ich kontury stają się nieostre, płynne, niejednoznaczne, a zacierające się między nimi granice skłaniają dzieci do interpretacji włączającej ich subiektywne znaczenia odnoszące się do obiektu, miejsca i czasu. W efekcie następuje zacieranie kolejnych granic, tym razem między fantazją a rzeczywistością (Lippitz 2005: 275–277), które stają się dla dzieci bardziej przepuszczalne, co sprawia, że zwykle, spowszedniałe przedmioty i miejsca zaczyna otaczać aura niezwykłości i tajemniczości nasycających głębię dziecięcych przeżyć.

Wracając do opowieści dzieci o ich przedszkolnym placu zabaw, widać, jak nieokreśloność miejsca, jakim są fotografowane przez nie krzewy, pobudza ich wyobraźnię. Gotowy bujak, rakieta czy pociąg nie są tak inspirujące. Podobne właściwości mają przedmioty, których dzieci używają w zabawach na placu. Zapytane o to, do czego może służyć łopatką, odpowiadały, że do kopania dołków, do grabienia. Znacznie więcej pomysłów pojawiło się jako przykłady zastosowania patyka, którego można użyć do kopania w ziemi, do rzucania psu, jako strzelbę, jako szpadę, może być procą, można go wykorzystać do odgarniania zarośli czy gotowania zupy. Wypowiedzi te ponownie świadczą na rzecz naturalnych rekwizytów zabawy pozwalających na rozmaite zastosowanie, w przeciwieństwie do gotowych, których repertuar zastosowań jest dużo uboższy.

W dalszej części rozmowy z dziećmi dążono do poznania ich wyobrażeń o idealnym placu zabaw. W tym celu poproszono cztery grupy dzieci o wykonanie projektu takiego placu, który następnie był wspólnie omawiany, a poszczególne rozwiązania uzasadniane przez jego autorów. Stałym elementem wyposażenia placu zabaw była piaskownica. Innym typowym sprzętem, znanym z publicznych placów zabaw, były huśtawki, na ogół nieobecne na placach przedszkolnych ze względu na (jak uzasadniały to nauczycielki) bezpieczeństwo dzieci. Jedna z grup, prezentując swój projekt, zauważyła, że bardzo przydatnym sprzętem byłyby stoliki i miejsca do siedzenia, gdzie dzieci mogłyby się skupić wokół jakiegoś ciekawego okazu czy przedmiotu lub coś narysować. Często wspomnianymi przez dzieci materiałami były piasek i woda. W ich wypowiedziach przebiegała tęsknota za czynnościami manipulacyjnymi (przelewanie wody, przesypywanie piasku), a także za eksperymentami, w których mogłyby badać ich właściwości i z nich korzystać, np. przepłukiwać znalezione przez siebie przedmioty czy łączyć wodę z ziemią do uzyskania kuchni błotnej. Jedna z grup podzieliła swój projekt na dwie części, z których jedna, wyposażona w huśtawkę, ściankę wspinaczkową i zjeżdżalnię prowadzącą do basenu z wodą, miałyby służyć zabawom ruchowym, druga zaś to miejsce do odkrywania i doświadczania otoczenia. Dzieci umieściły tu dom dla owadów, których wygląd i tryb życia budzi ich zaciekawienie. Pojawił się także pomysł przedszkolnego ogródka.

Analizując wypowiedzi przedszkolaków na temat placów zabaw, zarówno tych rzeczywistych, jak i wyobrażonych, można zauważyć, że małe 3–5-letnie dzieci mają dobre wyobrażenie o tym, co jest im potrzebne, kiedy przebywają w otwartej przestrzeni. Wskazywały na różnorodną, tak ważną w tym wieku, aktywność ruchową, równie istotna była dla nich aktywność badawcza i odkrywczą. Drzewa, krzewy, trawa, liście, patyki, woda, piasek, ziemia pełniły znaczącą funkcję w ich wypowiedziach. Dzieci traktowały je zarówno jako materiał do podejmowania czynności manipulacyjnych i badawczych oraz zabaw z wyobraźnią, a także jako miejsce schronienia przed czujnym wzrokiem dorosłych opiekunów i obecnością niektórych rówieśników czy jako przestrzeń do odpoczynku. Uzasadnienia projektów małych rozmówców przekonują, że dzieci nie oczekują, że muszą być cały czas w ruchu, potrzebne są im również chwile skupienia, także w przestrzeni zewnętrznej, nie tylko wewnątrz budynku. Ich zainteresowanie przyrodą wkomponowaną w przestrzeń do zabawy jest przejawem potrzeby wielostronnego kontaktu z otoczeniem, na co wskazuje w swoich tekstach również Maurice Debesse, pisząc: „Dziecko w tym wieku myśli przede wszystkim za pomocą swoich oczu, uszu i rąk, powiedziałbym nawet, że myśli całym swoim ciałem (...) wszystkimi porami swej skóry” (Debesse 1982: 60, 69).

Kontynuując rozmowę z dziećmi, zapytano je o to, co to jest plac zabaw i co to jest nieplac zabaw. Na pierwsze z pytań uzyskano odpowiedzi stereotypowe, wskazujące na konwencjonalne wyposażenie placu w huśtawkę, ślizgawkę, drabinki i piaskownicę. Dużo ciekawsze pomysły ujawniły się w odpowiedzi na drugie pytanie. Jego inspiracją był blog Anny Komorowskiej www.nieplaczabaw.pl, którego nazwa odnosi się do przestrzeni do zabawy, która jednak nie jest placem zabaw, przynajmniej w wersji, o jakiej dotychczas była mowa w tym tekście. Dorosłym, którym okazjonalnie zadano to pytanie, trudno było

przedstawić swoje wyobrażenie o takim nieplacu, natomiast dzieci nie miały z tym większych kłopotów. Opowiadały, jak takie miejsce mogłoby wyglądać, co mogłoby tam być i co można byłoby tam robić, np. boisko, na którym można skakać na skakance; siłownia, gdzie można ćwiczyć mięśnie; trawnik, na którym można obserwować mrówki czy robić gwiazdę. Odnosząc się do drugiego pytania, dzieci były znacznie bardziej ożywione i wypowiadały się z entuzjazmem, wymyślając aktywności, które nawiasem mówiąc, mogą też podejmować na tradycyjnym placu. Dlaczego więc tego nie robią?

Konkluzje

Zastanawiając się nad przyczynami zaniechania przez dzieci aktywności na placu zabaw, które uznają za atrakcyjne, wyraźnie ujawnia się silna koncentracja nauczycielek przedszkola na bezpieczeństwie dzieci. Obawa przed możliwymi urazami dzieci jest dla nich na tyle paraliżująca, że wprowadzają one różne zakazy i zabezpieczenia w korzystaniu ze sprzętów w sali i urządzeń na placu zabaw, znacznie ograniczające możliwości dzieci w nabywaniu doświadczenia we właśnie bezpiecznym korzystaniu z terenu stanowiącego środowisko ich życia i edukacji. Choć zdarza się też, że nauczycielki, zdając sobie z tego sprawę, czasem, mimo lęku, decydują się na odstępstwa od ustalonych zasad (Gawlicz 2011: 278).

Zupełnie inaczej rysuje się podejście do tego zagadnienia w przedszkolach skandynawskich. Jane T. Wagner, amerykańska autorka prowadząca badania nad edukacją przedszkolną w Skandynawii, relacjonuje: „Mam zdjęcia przedszkolaków krojących nożem jabłka do ciasta, a także zdjęcia czterolatek wiszących za kolana na gałęzi drzewa wysoko ponad moją głowę, podczas gdy ich koledzy i koleżanki budowały fortecę, korzystając przy tym z prawdziwej piły i wiertarki elektrycznej. I znów dorośli byli niedaleko, ale nie narzucali się ani nie dyrgowali dziećmi” (za: Gawlicz 2011: 278). Podobne obserwacje poczyniła Katarzyna Gawlicz podczas swojego pobytu w duńskim przedszkolu, w którym znajdował się „warsztat, a w nim prawdziwe piły, młotki i gwoździe, z których dzieci mogły korzystać, podobnie jak ze sprzętu do zabawy, który można by uznać za niebezpieczny (na przykład huśtawka na linie, na której dzieci wisały do góry nogami i mocno się bujały)” (Gawlicz 2011: 278).

W przytoczonych opisach widać wyraźną różnicę w sposobach konceptualizacji kategorii dziecka: jako osoby nieprzewidywalnej, niedojrzałej, niezadającej sobie sprawy z grożących mu niebezpieczeństw, jak w przedszkolu polskim, *versus* jako tego, kogo można obdarzyć zaufaniem, kto rozumie, że pewne aktywności mogą być niebezpieczne, więc należy zachować ostrożność i jako dorosły towarzyszyć mu w nabywaniu doświadczeń w radzeniu sobie z tymi sytuacjami, jak w przedszkolu skandynawskim. Doświadczenie owych ustosunkowań i wynikających z nich praktyk społecznych ze strony dorosłych nie pozostaje bez wpływu na dziecięce poczucie własnej wartości i konstruowany na jego podłożu indywidualny kapitał biograficzny.

Z wypowiedzi polskich dzieci o ich przedszkolnym placu zabaw można wysnuć wniosek, że przyzwyczyły się i zaakceptowały ograniczony zakres możliwych do podjęcia aktywności. Raczej szukają schronienia niż tęsknią za nowymi wyzwaniami, nie przychodzi im do głowy, że od zarania dziejów człowiek, który chce zbudować dom (schronienie), musi wykonać pracę, używając w umiejętny sposób czasem niebezpiecznych narzędzi. Dowiedzą się o tym w szkole, a przedszkole to czas na bezpieczne bez troskie dzieciństwo.

Kończąc ten artykuł, chcę podkreślić, że zwłaszcza w konkluzji wyeksponowałam kwestię ograniczeń, jakie spotykają dzieci na przedszkolnym placu zabaw ze strony nauczycielek reprezentujących „dyskurs zagrożenia” (Gawlicz 2011: 278). Innym aspektem, któremu warto się bliżej przyjrzeć (choć już w innym tekście), jest ujawnione w wypowiedziach dzieci zainteresowanie przyrodą, której podczas pobytu na placu zabaw nie poświęca się należytej uwagi, a która stanowiła istotny element narracji dzieci w prowadzonych z nimi rozmowach.

Literatura

- Corsaro W.A. (2011), *The Sociology of Childhood*, 3rd ed. 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”, https://scholar.google.pl/citations?user=Zgfgqo80AAAAJ&hl=pl#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpl%26user%3DZgfgqo80AAAAJ%26citation_for_view%3DZgfgqo80AAAAJ%3AIjCSPb-OGc4C%26tzm%3D-60, 14.01.2020.
- Debesse M. (1982), *Etapy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- 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, Wydawnictwa Akademickie „Żak”.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Wprowadzenie do wydania polskiego B. Śliwerski. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jabłońska I. (2018), *Podwórko przedszkolne oczami dziecka*. Nieopublikowana praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr K. Gawlicz. Archiwum Prac Dyplomowych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jenks Ch. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Komorowska A. (2019), *Czy to się da? A co z tą normą? Nie jesteśmy skazani na nudne place zabaw*. odcinek 22, www.nieplaczabaw.pl, 25.01.2019.
- Lippitz W. (2005), *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki i wychowaniu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Louv R. (2016), *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa, Wydawnictwo Mamaniana.
- Szczepaska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Szyborska K. (2016), *Children studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem*. „Teksty Drugie”, 1: *Powrót pokolenia*. <https://journals.openedition.org/td/6855>, 17.11.2019.
- Walkerdine V. (2008), *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2(15).