

Marek Siwicki

ORCID: 0000-0001-5467-1991

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

„Ślad ognia na metalu” z etykietą teorii części swobodnych Simona Nicholsona

“The trace of fire on metal” with a label of loose parts theory by Simon Nicholson

(...) Największą chorobą naszych czasów stał się literalizm – tendencja do ograniczającego myślenia, dosłowności. (...) Najlepszym sposobem zrozumienia i poznawania świata jest jego nieustanne interpretowanie, zagłębienie w głąb i czytanie na wielu poziomach”. Olga Tokarczuk (Lis, 2020, s. 71).

Niemal pół wieku temu Simon Nicholson (1971) pisał o kreatywności należącej do nielicznych i kłamstwie dominującej elity, która lansuje tezę o elitarności pewnych działań przynależnych wybranym. Miało to znaczyć, iż tylko ci wyposażeni w talenty, dyplomy czy certyfikaty tworzą rzeczy, do których większość ludzi jest niezdolna. Muzyka, poezja, fantazjowanie, wynalazki, projektowanie – również architektury – to zajęcia trudne, wyjątkowe i powszechnie nieosiągalne. Słowem, eksperymentowanie czy odkrywanie nowego to domena nielicznych; reszta zaś zostaje w tyle, pozbawiona tej ważnej części życia. Tegoroczna 24. edycja Nagrody Literackiej „Nike” powinna satysfakcjonować Nicholsona. Radek Rak, autor nagrodzonej książki *Baśń o węzowym sercu albo wtóre słowo o Jakóbie Szeli*, z wykształcenia jest weterynarzem, a Remigiusz Koziński, autor najlepszej recenzji książki, to zootechnik. Obaj nie są zawodowymi pisarzami. Dopiero teraz trafili do grona nieprzeciętnych. Artystka Joanna Rajkowska twierdzi, że gdyby miała kiedykolwiek uczyć

studentów, powiedziałyby im, żeby „nigdy nie robili sztuki z wiedzy, ale właśnie tworzyli z tego, czego nie wiedzą. Żeby ufali przypadkowym, fantasmagorycznym wydarzeniom, złudzeniom, powidokom. Tego, co nam się przewiduje i przywi-
duje”. Rajkowska deklaruje: „Tylko wówczas my – artyści – zyskujemy dostęp do czegoś, co nie jest dostępne innym dyscyplinom. Mamy społeczne przyzwolenie, żeby poruszać się w przestrzeni niezdefiniowanego. Jest to niezwykle cenne” (Dauksza, 2017, s. 772).

Obszary niezdefiniowane mogą być jednak cenne nie tylko dla artystów. A co z powszechnymi reakcjami inicjowanymi w relacji w grupie czy kręgu rówieśniczym, w przestrzeni szkoły czy miejscach zabawy? To również zachowania twórcze – polegające na eksperymentowaniu w kreowaniu nowego, ku wartościom w rozwoju kreatywności. Dlatego piszę o kłamstwie nieprzeciętności dostępnej tylko nielicznym, które napiętnował Simon Nicholson, i jego zapomnianej nieco teorii części swobodnych. Poruszę też temat deficytu natury definiowanego przez Richarda Louva (2012), przytoczę wyimki z Floriana Znanięckiego (2001) i jego kategorii człowieka zabawy. Proponuję też spojrzenie na dwie wyróżniane przez Zbyszko Melosika dwie rzeczywistości (2016) – tę naznaczoną władzą i podlegającą regulacjom prawnym czy instytucjonalnym oraz tę codzienną, spełniającą się w swobodzie realizowania w różnorodnych przejawach kultury. Zmierzę się pytaniem: „Czy nasze dzieci to największe pierdoły na świecie?” (Drzewiecki, 2015). Przywołam słowa sir Kena Robinsona (2020), Jacka Pyżalskiego (Wilczyński, 2020) czy Wisławy Szymborskiej (2010). Wybrałem formę eseju, bo to intelektualne antidotum na literalność, braki metafory czy ironii; bo to rodzaj naukowej narracji, znakomicie funkcjonujący między szczelinami innych gatunków.

1.

Teoria części swobodnych Simona Nicholsona, profesora z Uniwersytetu w Cambridge, miała wzbudzić zainteresowanie architektów krajobrazu, zwłaszcza tych projektujących przestrzenie zabaw dzieci. Powinna była jednak dotrzeć do świadomości wszystkich, którzy zajmują się dzieciństwem – od pedagogów do rodziców. A to dlatego, że miejsce zabaw, umieszczone w przestrzeni zabawowej, inspiruje do zachowań zabawowych, do kreacji, i dlatego jest w rozwoju dziecka niezwykle istotne. Nicholson był przekonany o wewnętrznym twórczym potencjale każdego człowieka (dziecka); nie uważał, że przywilej ten natura dała wyłącznie tym, którzy stają się później artystami, osobom z elitarnie traktowaną wyższością i gloryfikowaniem społecznym. Takemu naznaczeniu *a priori* Nicholson mówił

nie. Dzieci nie przychodzą na świat jako szczególnie predysponowane do kreatywności bądź zupełnie jej pozbawione; będą się jednak w tym kierunku rozwijać, eksperymentując w zabawie w przestrzeniach pełnych części swobodnych. Nie ma dowodów na to, że tylko nieliczne dzieci rodzą się kreatywne, a większość nie ma tego daru (Nicholson, 1971, s. 30). Głoszony przez Nicholsona niemal przed pół wiekiem sprzeciw wobec kłamstwa nieprzeciętności zyskał posłuch i poskutkowało działaniami, zwłaszcza wśród architektów i projektantów przestrzeni, i co istotne – tych, którzy zawodowo zajmują się kreowaniem placów służących wypoczynkowi i rekreacji w mieście. Ta świadomość wdrażana do praktyki była kluczowa zwłaszcza w przypadku dzieci, których dorośli nagminnie pozbawiali (i niestety nadal to czynią) tej ważnej części życia, jaką jest pobudzanie i tworzenie warunków do wyzwalań działań kreatywnych. Obecnie przez wzgląd na bezpieczeństwo ogranicza się dziecięce zabawy w eksperymentowanie z wodą czy ogniem, piaskiem czy błotem, nie wspominając już o wdrapywaniu się tam, gdzie nie można, na przykład na konary starego drzewa. Czyli tam, gdzie coś je intryguje i daje radość z odkrywania (Nicholson, 1971, s. 30), mimo iż dzieci ubóstwiają taką zabawę, a w ich natrże tkwi wymyślanie, które przejawia się w zabawach „na niby” i odgrywaniu ról.

Fenomen atrakcyjności przedmiotów zabawy polega na tym, że mają one wspólną cechę zmienną: są to „części luźne”, które Simon Nicholson lapidarnie definiuje następująco: „W każdym środowisku zarówno stopień inwencji kreatywności, jak i możliwość odkrywania są wprost proporcjonalne do liczby i rodzaju występujących w nim zmian” (Nicholson, 1971, s. 30). Niektóre środowiska, rzeczy czy przedmioty, a nawet elementy natury nie mieszczą się w takim definiowaniu. Nie zawierają wspomnianej zmiennej. Są pod tym względem jałowe, puste, zwarte i dokończone – nie posiadają tej cechy, którą mają części luźne. Paradoksalnie teoria części luźnych, rozpatrywana w przypadku opuszczonych i omijanych z daleka asfaltowych powierzchni grodzonych łańcuchem, wydaje się nie mieć zastosowania. A jednak ma i będzie inspirować ku kreatywności, kiedy w przestrzeni takiej pojawią się dzieci, ktoś zostawi tam skrzynki po owocach, a sąsiad stare opony... Miejsce to zacznie ożywać budowłami i konstrukcjami wymyślonymi i stworzonymi w trakcie zabawy. Z kolei plac, na którym wszystko zostało perfekcyjnie zaplanowane i zbudowane, nie ma już części luźnych, bo zajęła je inwencja twórcza architekta i wykonawców. To efekt działania dorosłych – oni wiedzą lepiej i „(...) [mają] frajdę, bawiąc się własnymi materiałami i koncepcjami (...), planowaniem, a następnie budowniczo [mają] całą zabawę, budując

(...) z prawdziwych materiałów; w ten sposób cała zabawa w kreatywność została dzieciom skradziona (Nicholson, 1971, s. 31).

Nicholson nie ma wątpliwości co do tego, że społeczeństwo nie jest zadowolone z faktu, iż tylko nieliczni wskazani są do realizowania twórczego potencjału. Kreatywność wcale nie jest przypisana wybranym, a inni również mogą i powinni ją kształtować. W tym celu Simon Nicholson zaproponował czteroczęściowy program, co ważne – z wykorzystaniem zasady części luźnych. Jego zdaniem należy nadać najwyższy priorytet miejscu, w którym przebywają dzieci; pozwolić dzieciom odgrywać w tym procesie rolę; stosować podejście interdyscyplinarne i stworzyć bank informacji o środowisku dzieci (Nicholson, 1971, s. 31).

2.

„Moja przyjaciółka z entuzjazmem opowiadała mi o nowo powstałym placu zabaw, zachęcając do wspólnego pójścia tam z dziećmi. Jakże duże było moje rozczarowanie, kiedy pod hasłem «najlepszy plac zabaw w mieście» odkryłam «kojce» dla dzieci z dobrze znanymi, standardowymi urządzeniami do zabawy. Brakowało ławek, rodzice stali dookoła płotka, nie bardzo wiedząc, co ze sobą zrobić. Przyjaciółka wyraziła zdziwienie wobec mojej dezaprobaty dla tej kolorowej, plastikowej rzeczywistości, kwitując stwierdzeniem: «Bo Tobie się wydaje, że można inaczej». Stwierdzenie to wryło mi się mocno w pamięć, zmuszając do zadania sobie pytania: «A dlaczego nie można?»» (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 7). I dobrze, bo powstała książka *Architektura miejsca zabawy*, w której autorka, z zawodu architekt, dowodzi, że można, i pokazuje – jak można. To pozycja wzmacniająca praktyczne znaczenie teorii części luźnych architekta Simona Nicholsona.

Miejsca zabawy w mieście to na ogół place zabaw, ale i miejsca napotkane, w których dzieci pojawiają się i zaczynają w coś albo czymś bawić, *ad hoc*, spontanicznie. Przestrzeń zabawy ma z kolei cechy odpowiadające jej istocie, co charakteryzuje się tym, że występują w niej czynniki zabawotwórcze, wyzwalające potencjał integracyjny, który drzemie w zabawie. W miastach miejsca wyznaczone do zabawy najczęściej jednak nie mają tych czynników – nie integrują więc i nie bawią (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 10). Są to niby-przestrzenie zabawowe. To iluzja, że każdy plac zabaw jest przestrzenią zabawową, bo ma solidne i kolorowe huśtawki, przepłotnie, zjeżdżalnie i tym podobne urządzenia. To jedynie miejsca zabawy, zaprojektowane często bez troski o to, by były zabawotwórcze. Zaspokajają co prawda potrzebę ruchu dziecka, ale są ubogie w możliwość jego integracji we

wspólnym działaniu zabawowym czy kolektywnym, budowaniu i konstruowaniu. I tu pojawia się kłódka na kreatywność w zurbanizowanej przestrzeni miasta.

Jeśli jednak architekt tworzy projekt, czerpiąc z wiedzy specjalisty ds. krajo-brazu, socjologa, psychologa i pedagoga, to zmierza w kierunku „kreacji nowego wizerunku przestrzeni miejskiej” (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 18). Rozsądny projektant czerpie z badań o zachowaniach dzieci w miejscu zabawy i wie, co w jego projekcie zainspiruje do działań twórczych i przyczyni do twórczego rozwoju. Kreatywne miejsce w przestrzeni zabawy to plac zabaw z urządzeniami, które można dowolnie przetwarzać, dającymi możliwość częściowej adaptacji do różnych zamysłów i pozwalających na stałe modyfikacje. Przestrzeń taka pozwala więc na swobodne obcowanie z częściami luźnymi, to miejsce sprzyjające rozwijaniu się dzieci w zabawie i służące komunikacji i kreacji (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 18). Może być nią nawet ulica, jeśli pojawią się przy niej urządzenia spontanicznie zainstalowane przez mieszkańców domów szeregowych z nieogrodzonymi i otwartymi podjazdami. Przestrzenie takie będą służyły w różnych porach dnia matkom z wózkami, osobom starszym, dzieciom wracającym ze szkoły, a w weekendy licealistom podczas wieczornych spotkań. Platformę do deskorolkowych popisów da się wszak przestawić i może stać się ladą sklepową dla najmłodszych. Takie miejsca i przestrzenie zabawy mają swoje klasyfikacje i nazwy (zob. Ziernik, 2009). Wśród tych obfitujących w części swobodne są choćby partycypacyjne czy przygodowe place zabaw – oba te rodzaje łączy fakt, że są urządzone przez samych użytkowników angażujących się do ich „przemeblowywania”. Zwłaszcza w tym drugim przypadku nadzór dorosłych jest dyskretny, co potęguje twórcze, niczym niehamowane działania. Swoboda inspirowa do eksperymentowania i kreowania, wymyślania coraz to nowszych budowli. A służą temu doskonale: deski, skrzynki po owocach z warzywniaka, opony, pozostałości z budowy, tekturowe pudła. Zabawy są zazwyczaj wspólne, więc integrujące i mające wielki potencjał kreacji (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 305–307). Słowem, takie przestrzenie zabawotwórcze rozwijają kreatywność. Pomysłem mogą też być ogrody dziecięce, w których akcent kładzie się na to, co pochodzi z natury, ale i cyberparki, łączące technikę z naturą. Ten drugi zamysł wziął się z chęci uatrakcyjnienia miejskich przestrzeni zielonych i połączenia ich z nowymi technologiami. „Koncepcja cyberparków wydaje się więc fascynująca z perspektywy pedagogicznej. Oto bowiem miejskie parki mogą stać się przestrzeniami uczenia się, zapewniającymi uczniom bliskość natury, stymulującego ich do aktywności fizycznej i umożliwiającego poznawanie własnego otoczenia poprzez wspieraną technologicznie jego eksplorację” (Klichowski, Kruszwicka, 2019, s. 74).

Nieplac zabaw to z kolei miejsce, które nie jest placem, ale służy do zabawy. „Może to być leśna polana, na którą lubimy przychodzić z dziećmi i którą oswajamy za każdym razem od nowa. Może to być też naturalny plac zabaw, dziecięcy ogród społeczny, przygodowy plac zabaw czy rzeźba” (Komorowska, 2020, s. 131). Potwierdzają to liczne badania. W Danii i Szwecji dzieci bawiące się w naturalnych miejscach i przestrzeniach (obfitujących w części swobodne) w odróżnieniu od maluchów obserwowanych podczas zabawy na tradycyjnych placach zabaw wymyślały i rozbudowywały scenariusze zabawy, skłonne były też do wymyślania nowych zabaw (zob: Louv, 2016, s. 113). „«Placem zabaw» jest dla dziecka każdy krawężnik, kłoda, gałąź, drzewo, łąka czy potok. A szyszka, patyk czy lina to fantastyczne zabawki. Pod warunkiem, że tego nie spieprzymy, nie wzmówimy dzieciom, że jest inaczej” (Komorowska, 2020, s. 15).

Dlaczego nawet architekci projektujący place zabaw punktuja ich ułomności? Miejsca te są przecież kolorowe, estetyczne i bezpieczne, bo zbudowane z solidnych materiałów. Odpowiedź brzmi: ponieważ są powtarzalne, niezmiennie, zaprojektowane „od A do Z”, kiczowate, płaskie, urządzone tak, jakby miały służyć do zabawy wyłącznie dzieciom, i są tylko placami. To ostatnie wyjaśnia Gunter Beltzig, specjalista od naturalnych placów zabaw, używając metafory. Jego zdaniem idealny plac zabaw to dżungla – miejsce zabaw pełne części swobodnych (za: Komorowska, 2020, s. 14). Taka kraina przygody. Gdyby sięgnąć do historii miejsc zabawy dzieci, okaże się, że to nic nowego. W Wielkiej Brytanii przygodowe place zabaw istniały już w latach 40. XX wieku dzięki staraniom lady Marjory Allen z Hurtwood, architekt krajobrazu. Przyświecała im idea, że dzieci powinny stawić czoła temu, co wydawało się im „naprawdę niebezpiecznym ryzykiem”, a następnie pokonać je same. Te place zabaw były wyposażone w liczne luźne części, dzieci mogły ich używać i nimi manipulować, improwizując, tworząc konstrukcje własnego pomysłu i autorstwa. To zachęcało dzieci do nieskrępowanych zachowań, zwłaszcza że udział dorosłych był minimalny i sprowadzał się do dyskretnego nadzoru i patrzenia, czy wszystko jest OK (Rosin, 2014).

„Miałam kiedyś obserwację uczestniczącą z dziećmi z przedszkola. (...) Znaleźliśmy specjalnie taką przestrzeń na osiedlu między blokami, gdzie był ogrodzony plac zabaw, duża przestrzeń, taka do biegania po trawie, gaik i boisko do gry w piłkę. I powiedzieliśmy dzieciakom, że mają do dyspozycji całą przestrzeń, że mogą wszędzie chodzić. I wszystkie dzieci poszły na plac zabaw. Afordancje tych sprzętów placo-zabawowych są tak mocno wdrukowane” (Komorowska, 2020, s. 33). Na pytanie, jak to jest z tym, że dzieci uwielbiają kije,

patyki, kamienie, że lgną do nich, Anna Komorowska odpowiada: „Nie, one nie lgną, jeśli ich tego nie nauczymy, nie będziemy na to pozwalać” (s. 33).

3.

„Pałka, zapalka, dwa kije, kto się nie schowa, ten kryje! Raz, dwa, trzy, cztery... dziesięć, aż po podwórku wrzask się niesie: sz-u-u-k-a-a-m!” (Konopczak, 2015, s. 44). To prosta zabawa w chowanego, których więcej jest w książce Marka Konopczaka *Gry i zabawy podwórkowe PRL* (2015). Dla starszych to okazja, by wspominać, dla młodszych – odpowiedź, co robić po skrzyknięciu się z innymi dziećmi na podwórku, czy zagrać w pomidora, czy na przykład w zośkę, i tak oderwać się ekranu smartfona... „Kulturowy obraz dzieciństwa rozpięty jest pomiędzy dwoma obszarami: przeszłością i przyszłością” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 240). „Potrzeba sięgnięcia do przeszłości zdaje się uniwersalna; jest jednym ze sposobów budowania tożsamości w rozwanym świecie ponowoczesnym. Wehikułem służącym temu powrotowi mogą stać się materialne przedmioty związane z dzieciństwem” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 245). Nostalgia, która z wymiaru indywidualnego rozszerzała się w pokoleniowy, a to związku z kulturą kontestacji lat 60., ale i schyłku wieku (doświadczenia dzisiejszych pięćdziesięciolatków plus, ale i trzydziestolatków oraz dwudziestolatków), ożywianą wciąż w wspomnieniach zabaw dzieciństwa (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 241). „Pytania o przedmioty służące do zabawy prowokowały do odkrycia własnych niespełnień, utajonych żalów, tęsknot, a także fascynacji trwających nieraz aż do dziś. Pamięć o przedmiotach uruchamiała pamięć o dziecku. Przede wszystkim jednak – nostalgię za dzieciństwem” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 241). Wojciech Burszta proponuje traktować nostalgię jako odnoszenie się do czegoś, „co było i jest w nas samych, a czego zewnętrzne atrybuty nie są w tej chwili dostępne” (Burszta, 1994, s. 54). Ewa Mroczek twierdzi z kolei, że „we współczesnych naukach społecznych odchodzi się od najprościej rozumianego funkcjonalistycznego spojrzenia na zabawę i zabawki. Nie są one po prostu narzędziem służącym socjalizacji, lecz rekwizytami istotnymi w kolejnych momentach trajektorii czasowej i w realizacji z całym otoczeniem społecznym (rodzicami, dziadkami, wychowawcami, dziećmi w różnych miejscach, takich jak dom, szkoła, podwórko, czy przekazami medialnymi). Nie służą one imitacji, ale kreacji” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 195).

Patrząc na zabawkę jako przedmiot zabawowy czy sprzęt zabawowy, można dostrzec zbieżność pomiędzy tym, co w zabawce stanowi *punktum* części

swobodnej. Interesująca jest w tym względzie próba klasyfikacji zabaw i zabawek zaproponowana przez Ryszard Zięzio, autora terminu „naczelną zasady funkcjonalna”. Według owej zasady Zięzio za przedmioty zabawowe uznaje „każdy przedmiot materialny, substancje lub zjawisko biorące udział w kreatorskich poczynaniach bawiącego się osobnika” (Zięzio, 1977, s. 17). Według badacza przedmioty zabawowe to zjawiska naturalne optyczne, dźwiękowe, dotykowe, węchowe, smakowe, ale i substancje nieorganiczne, jak kamień czy lód, oraz substancje i przedmioty pochodzenia roślinnego, zwierzęcego i ludzkiego. Sprzęt zabawowy to z kolei na przykład bączki, pola do gier, boiska, ale i baseny czy lodowiska.

4.

„Wielu przedstawicieli mojego pokolenia – pisze Richard Louv – dorastało, nie doceniając darów natury. Zakładaliśmy (...), że przyszłe pokolenia też będą miały do nich dostęp. Ale coś się zmieniło. Nastąpiło to, co nazywam zespołem deficytu przyrody” (Louv, 2016, s. 25). Richard Louv docenia znaczenie części swobodnych. Nie przypadkiem więc w powieści *Ostatnie dziecko lasu* (Louv, 2016), w której pisze o sposobach uchronienia dzieci przed zespołem deficytu natury, przywołał Nicholsona. Część swobodna dla obu – Nicholsona i Louva – jest wolna i możliwa do zagospodarowania czy połączenia z inną równie luźną częścią. To pole do twórczej wyobraźni, inwencji i realizowania kreatywności. Zabawka dziecka z częściami swobodnymi jest otwarta i niezidentyfikowana; dziecko czerpie z niej natchnienie i inspiracje, a ona wywołuje tkwiący w nim potencjał twórczy. Dziecko, bawiąc się na wiele sposobów, łączy jedne części swobodne z innymi częściami przedmiotów czy zjawisk użytych w zabawie i uznanych za przedmiot czy obiekt zabawy. Według Richarda Louva natura to jedna wielka część swobodna z całym bogactwem jej mniejszych i większych części, również swobodnych, z nieskończone różnymi możliwościami oddziaływania na wszystkie zmysły, także w przestrzeniach zabawy dziecka. W otoczeniu przyrody częściami swobodnymi będzie drzewo, na które można się wspiąć i usiąść na dowolnej gałęzi, by obserwować wszystko dookoła, ale i rozległe pola, łąki, polany i dukty w leśnej gęstwinie czy piasek, kamienie, a także woda w stawie, on sam porośnięty trzcinami i sitowiem, z wielością ptaków i przeróżnych żyjątek... (Louv, 2016, s. 112–113).

Richard Louv (2016) zwraca też uwagę na poetów, artystów i filozofów. Na humanistów, romantyków często odnoszących się do przeżyć z dzieciństwa. „Przyroda inspirowała inny rodzaj twórczości i sztuki niż obszary zabudowane.

Współcześnie miejscy poeci odeszli daleko od romantyków, których metafory były kształtowane przez wzniosłe siły natury, których rymy naśladowały cykliczność przyrody” (Louv, 2016, s. 124). Znakomicie ilustruje to wiersz poetki Wisławy Szymborskiej, w której podmiot liryczny wraca do dzieciństwa, natury i doświadczeń, pisze o naturze, kałuży jako części luźnej: „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 wlatywać 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 chciały, / nie mogą się zdarzyć” (Szymborska, 2010, s. 344).

W latach 70. ubiegłego stulecia Edith Cobb obserwowała dziecięcą zabawę z perspektywy jej związków z przyrodą, odkrywając i katalogując przy tym wiele części swobodnych. Prezentując efekty swoich wieloletnich badań (Cobb, 1977), założyła, że „zdolność dziecka do przekraczania samego siebie wynika z plastyczności reakcji na środowisko naturalne” (cyt. za: Louv, 2016, s. 120). Badaczka wiązała to z potencjałem twórców, którzy powracają do silnych wspomnień z dzieciństwa, by w ten sposób odnawiać swoją moc. Cobb pisała, że „twórcze postrzeganie świata przez poetę i przez dziecko jest bliskie istocie biologii myśli” (cyt. za: Louv, 2016, s. 120). Zwłaszcza artyści wspominają o doświadczeniach kontaktu naturą w dzieciństwie; rzadziej robią to przedstawiciele innych zawodów – przedsiębiorcy czy politycy. Jednych i drugich jednak przyroda kształtowała – przekonuje z kolei Louise Chawla, analizując badania Edith Cobb. „Przyroda jest bardzo ważna nie tylko dla geniuszy. Tak zwani zwykli ludzie również miewają chwile transcendencji wśród przyrody” (cyt. za: Louv, 2016, s. 121). Chawla pisze o przeżyciach, ekstazie i warunkach przeżywania chwil niezwykłych, ekstatycznych właśnie, pełnych zachwytu, ale i przerażenia – w dzieciństwie i w toczeniu przyrody. A warunki im sprzyjające to swobodna przestrzeń, nadto cisza i spokój. To cechy specjalnych miejsc – jak je określa emerytowana profesor. Jak się mają do tego świat wirtualny i miejska, betonowa jaskinia, które nie proponują zbyt wiele fizycznej przestrzeni dającej szansę odnalezienia i poznawania materii czy substancji posiadających części swobodne? (Louv, 2016, s. 123).

„Przyroda jest niedoskonale doskonała, pełna swobody i nieskończonych możliwości, z błotem i pyłem, pokrzywami i niebem. Chwilami transcendentnych doświadczeń i zdartymi kolanami” (Louv, 2016, s. 123). Richard Louv opowiada o chłopcu, który zapierał się, że komputery są ważniejsze od przyrody, bo pozwalają znaleźć pracę, i jego kolegach, którzy nie mają czasu, by wyjść na dwór,

ale i dziewczynce, dla której natura znaczyła piękno i ucieczkę. I ta piątoklasistka była wyjątkiem wśród rówieśników, jedynym dzieckiem, które spędzało czas na zewnątrz. Nikogo nie zdziwiło więc jej wyznanie, że w przyszłości chce zostać poetką (Louv, 2016, s. 28). „Nowy język sztuki czerpie ze środowiska stworzonego przez człowieka, z ulicy, z komputerów. Ta miejska czy też elektroniczna ekspresja kreatywności przemawia do współczesnego oka i ucha i ma swoje rymy i metafory (...). Rodzice, którzy pragną wychować swoje dzieci w środowisku korzystnym dla współczesnej – lub postwspółczesnej – kreatywności, słusznie wystawiają swoje dzieci na działania tego świata, jednak nie powinni całkiem rezygnować ze świata przyrody” (Louv, 2016, s. 124).

5.

„Kreatywność to proces generowania oryginalnych pomysłów, które mają wartość” (Robinson, 2020, s. 155). Przy czym rozszerzając spektrum jej oglądu, zgodnie z sugestią Robinsona uwzględnić należy też kolejne dwie współbrzmiące z nią kategorie: wyobraźnię oraz innowacje. Ta pierwsza – korzeń kreatywności – jest przez nią uruchamiana. „To zdolność przywoływania na myśl rzeczy, które nie są dostępne naszym zmysłom” (Robinson, 2020, s. 155). Ta druga spełnia się przy wdrażaniu „nowych pomysłów w życie” (Robinson, 2020, s. 155). Robinson neguje mit, że tylko niektórzy ludzie są kreatywni, że nielicznym dane jest funkcjonować w sztuce i wybijać się dziełami ponad przeciętność. „Kreatywność ma swoje źródło w mocy, którą wszyscy posiadamy z samej natury bycia istotą ludzką”, jej napędem są zaś apetyt na odkrywanie i pasja, wrogiem natomiast – kontrola i przymus” (Robinson, 2020, s. 155). Tego, że tezy Robinsona są wciąż aktualne, dowodzą proste sposoby ich weryfikacji, choćby dyskusja ze studentami. Podczas zajęć ćwiczeniowych online z języka mediów (drugi rok studiów stacjonarnych pierwszego stopnia na specjalności edukacja medialna w APS w Warszawie) pokazałem wystąpienie Robinsona, prosząc o zwrócenie uwagi na tempo i ekspresję narracji. Tylko jedna z dwudziestu czterech osób odpowiedziała, że był to „intelektualny i pełen erudycji stand-up”, w wypowiedziach pozostałych studentów dominowały wspomnienia z gorzkich doświadczeń niszczenia zapędów do rozwijania twórczych działań (w związku z rozbudzoną w gimnazjum pasją) przez nauczycieli liceum. „Żadnych tam teatrów w szkole nie będzie... Skup się na testach” (Mateusz, pasjonat aktorstwa). „Pisz ładnie. Twoje teksty są jak spod budki z piwem... (Natalia, chce być pisarką)”, „Schowaj te swoje rysunki na potem, jak zdasz maturę”. „U mnie szkoła była w sumie OK, bo nie mieliśmy niczego

narzuconego, ale trafiali się nauczyciele, którzy pasję zabijali; uczyli swojego przedmiotu, ale jakby tego z całego serca nienawidzili” (Weronika, uwielbia ta-niec). To wybrane wypowiedzi – reszta była – o zgrozo, w podobnym tonie.

Swoje słynne już wystąpienie na konferencji TED w roku 2006 Ken Robinson zatytułował „Czy szkoły zabijają kreatywność?”. Mówił w nim między innymi o tym, że ludzie rodzą się zasobni w talenty, których potencjał topnieje proporcjonalnie do lat szkolnej edukacji, ba, niekiedy dochodzi nawet do całkowitej ich utraty. A to dlatego, że wielu utalentowanych przestaje wierzyć w swoje możliwości, bo skutecznie „dbają” o to nauczyciele. To nie tylko jednostkowa strata dla ucznia, ale postępujący uszczerbek dla całej wspólnoty (Robinson, 2020, s.14).

Wystąpienie z roku 2006 miało rekordową liczbę odtworzeń, wzbudziło ogromne zainteresowanie, dało impuls do refleksji i mimo upływu lat wciąż wywołuje równie żywe reakcje. I choć od tamtej pory Robinson nieustannie powtarza w różnych odmianach przesłanie o szkodzie zabijania twórczych aspiracji dzieci, niewiele się zmienia.

Powtarzanie, jak zła to postawa, byłoby banałem i truizmem. Lepiej szukać optymizmu. Można go zaczerpnąć od Robinsona i jego szerokiego pojmowania szkoły, która stwarza okazje do nauki również poza swoimi murami. Metaforyczna szkoła to „każda społeczność, która gromadzi się, by wspólnie się uczyć” (Robinson, 2020, s. 16). Na żywo, w realu, ale i internecie. Z rówieśnikami na podwórku czy placu zabaw, w cyberparku. Tam, gdzie jest dostatek części swobodnych. Tam, gdzie twórczość spełnia się poprzez uzupełnianie i rozbudowywanie wiedzy w relacjach i eksperymentowanie w kręgach rówieśniczych.

6.

Przypomnijmy myśl Floriana Znanieckiego. Weźmy jego kręgi wychowawcze – rodzinny, szkolny, kościelny, krąg praktycznego przygotowania zawodowego, które od innych kręgów społecznych filozof proponuje odróżniać tym, „że wyraźnie lub domyślnie usiłują przygotować osobnika do przyszłego odgrywania ról społecznych” (Znaniecki, 2001, s. 125). Znamienne, że kręgi opanowują dorośli, by wpływać na wychowanka, by przygotować go do przyszłej roli w życiu. Co ważne, „w miarę usamodzielnia się indywidualnych uczestników od wychowawczej kontroli dorosłych krąg taki zbliża się do typu kręgów zabawowych” (Znaniecki, 2001, s. 126). I tu Znaniecki pisze o złudzeniu wychowawców, których czujności wymykało się zrozumienie, że są dla wychowanka tylko „jednym, choć może najważniejszym uczestnikiem kręgu, w którym wychowanek własną

osobę buduje” (Znaniński, 2001, s. 127). Takiemu pospolitemu wśród wychowawców złudzeniu uległ także przywołany przez Znanińskiego John Dewey, który twierdził, że „szkoła to nie jest przygotowanie do życia: to życie” (Znaniński, 2001, s. 127). Znaniński, badając w latach 30. ubiegłego stulecia setki biografii dzieci, między innymi w kontekście ich zabaw, pisze o ludziach zabawy towarzyskiej, gry politycznej oraz bojowcach, by wyjaśnić związki między rodzajem i zaangażowaniem w zabawę a zachowaniami w dorosłym życiu. W latach 30. ubiegłego wieku filozof wprowadził pojęcie ludzi zabawy, wyjaśniając, iż człowiekiem zabawy będzie ten „u którego w życiu dojrzałym panują dążności osobotwórcze, rozwinięte pod wpływem kręgów rówieśników, w których się bawił, w ciągu dzieciństwa i młodości” (Znaniński, 2001, s. 225).

Znaniński sens zabawy osadza w tym, iż jest to czynność swobodna, realizowana samorzutnie i przynosząca wyłącznie zadowolenie. Dostrzega w tym znaczenie i sens humanistyczny dla bawiących się. Nie nawiązuje przy tym do instynktów, co oznacza, że patrzy na zabawę szerzej i nie szuka jej genezy, jak to czynił choćby Karl Groos (Znaniński, 2001, s. 225). „Wpływ bowiem społeczny zabawowego kręgu rówieśników jest *caeteris paribus* u wielu jednostek znacznie silniejszy niż wpływ kręgu starszych, a to głównie z dwóch powodów. Po pierwsze, zabawa znacznie bardziej zadowala młodocianego osobnika niż poddawanie się wychowaniu lub praca; po drugie, o ile w kręgu zabawowym ma on możliwość czynnego, nie tylko reaktywnego, ustosunkowania się do innych, rozwijające się swobodnie dążności do ekspansji wśród rówieśników silniej się uwydatniają w późniejszym życiu niż dążności skrupowane za młodych lat przez przewagę starszych” (Znaniński, 2001, s. 229).

W kontekście kształtowania się tożsamości młodego człowieka można mówić o pewnym układzie komplementarności dwóch rzeczywistości, w których żyje on jednocześnie. W pierwszej podlega i opiera się on potężnym regulatorom swojej tożsamości z racji życia społecznego (można tu wskazać szkołę). W drugiej zaś obowiązuje zasada wolności jak w wyborach z kultury popularnej i konsumpcji. Ta druga w istocie jest wolnością w „dryfowaniu” ku przyjemności i swobodzie wyborów i nadawania znaczeń; indywidualizacji życia i codzienności (Melosik, 2016, s. 27). „Pełne radości i przyjemności dryfowanie w drugiej, popularnej rzeczywistości stanowi dla człowieka antidotum na zniewolenie czy ubezwłasnowolnienie, któremu podlega on w pierwszej. Z kolei owa pierwsza rzeczywistość dostarcza mu poczucia «zaczeplenia» i stabilności, jakich zaznać można tylko w świecie jednoznacznych znaczeń. Stanowi więc antidotum na niepewność, rozproszenie, zamieszanie czy nawet «nadmiar wolności», które są typowe dla rzeczywistości

drugiej” (Melosik, 2016, s. 28). Wirtualizacja tożsamości oraz przeniesienie akcentów w relacjach międzyludzkich na nowoczesne formy mediowane – internet – nie oznacza potrzeby rezygnowania z nich, lecz wskazania antidotum na «bezpośredni, wręcz fizyczny kontakt z przyrodą i kulturą (symbolicznie: las i muzea)» oraz kultywowanie kontaktów bezpośrednich «twarzą w twarz» jako zapewniających bliskość intelektualną oraz emocjonalną, jak również stanowiących wstęp do nawiązywania głębokich i trwałych związków” (Melosik, 2016, s. 43).

7.

Tytuł z „Gazety Prawnej”: *Nasze dzieci to największe pierdoły na świecie? Hodujemy zombi, które nie wiedzą, kim są.* Jako pedagog oburzam się. Zgodzę się jedynie z tym, że dzieci są nasze, a znak zapytania na końcu zdania wymaga stawienia czoła tezie. Niby fakt, że dzieci żyją w tyranii optymizmu, wciąż są chwalone i przekonywane, że wszystko mogą, z kolei niewypuszczane spod klosza albo skrzydeł helikopterowych rodziców, niewiele potrafią, a już na pewno gubią się przy najdrobniejszej porażce. Ztracają umiejętność krytycznego postrzegania rzeczywistości. „Sęć w tym, że imperatyw wzlatywania ponad poziomy nie ma poduszki bezpieczeństwa (Drzewiecki, 2015)”. Zdarza się, że nawet kiedy rodzice wyślą już swoją pociechę (z walizką na kółkach) na łono natury, do lasu na obóz, dzieci mają zapewnioną całą infrastrukturę, którą stawia profesjonalna firma. Młodzi uczestnicy boją się komarów i pająków, więc opiekunowie nie wyprowadzają ich do lasu, zwłaszcza że w trosce o bezpieczeństwo proszą o to sami rodzice „Cholera mnie bierze (...), ale klient nasz pan. (...) Robię ognisko w pokoju na ekranie ich tabletek, bo dym z płonących szczap gryzłby ich w oczy – wyznaje instruktor harcerstwa” (Drzewiecki, 2015).

Jeszcze na początku lat 90. dzieci były bardziej sprawne fizycznie niż obecnie. Skakały w dal z miejsca na odległość średnio stu dwudziestu dziewięciu centymetrów (obecnie średnia ta wynosi metr), potrafiły wytrzymać w zwisie na drążku przez siedemnaście sekund (dziś – siedem). Współczesne dzieci znamionuje syndrom nadmiaru możliwości, którego konsekwencją jest brak wytrwałości. Próbuje wszystkiego, ale powierzchownie i tak naprawdę niewiele potrafią zrobić dobrze. Pochłania je świat jednorazówek – to, co gotowe, jest lepsze, i nikomu nie przychodzi do głowy, by zastanowić się, jak to coś działa, a kiedy się zepsuje – jak można to naprawić. Uszkodzone przedmioty po prostu się wyrzuca i sięga po nowe. Dzieci ztracają umiejętność krytycznego postrzegania rzeczywistości, bo są chowane pod kloszem. Na zimowiskach (i nie jest odosobniony przypadek)

opiekun zamiast ogniska robi „świecowisko”, bo dzieci nie chcą wychodzić na mroź i zawiadamiają rodziców, a ci straszą interwencją w kuratorium. Minęły czasy, kiedy harcerze budowali obozowiska od podstaw, kopali latryny, rąbali siekierami drewno na opał, kąpali się w strumieniu czy jeziorze. Współcześni chłopcy boją się dotknąć siekiery, bo to zbyt niebezpieczne. Nie rozpalą ognia, bo to grozi pożarem... Wokół słyhać tylko: nie, nie, nie...

Około sto dni wymuszonej edukacyjnej rewolucji – podczas przedwakacyjnej pandemii – i zachwianie codzienności stały się inspiracją do licznych badawczych dociekań. Był to wszak czas szczególny w dziejach edukacji. Podczas ogólnopolskiego badania zespół pedagogów i socjologów przeprowadził ankiety na 1300 uczniów, 1000 rodziców i 600 nauczycielach i dowiódł, że podczas lockdownu ucierpiały więzi i relacje. Naukowcy odnotowali przeładowanie informacjami, rozdrażnienie w związku z nadużyciem technologii (Wilczyński, 2020, s. 33). Pandemia zmuszała do zdalnego uczenia się, rozwiązywania testów czy zadań zleczanych przez nauczycieli, co wymagało siedzenia w domu i korzystania z różnych mediów, już nie tylko w celach rozrywkowych. To z kolei powodowało wycieńczenie światem online i tęsknotę za tym offline, co przecież naturalne (Wilczyński, 2020, s. 33). Jacek Pyżalski twierdzi jednak, że „istotą nie są narzędzia, ale jakość pedagogiki (...). Umiejętność angażowania dzieci, pomysły na ich aktywizację. Jeśli to potrafimy, nie ma większego znaczenia, czy robimy to, siedząc z uczniami na łące, czy przez światłowod” (Wilczyński, 2020, s. 33). Pandemia wzmaga bezruch wśród dzieci, które gnane zewem natury i potrzebą ruchu, wybiegają z krzykiem na przydomowe, ciasne podwórka w poszukiwaniu części luźnych do swobodnej zabawy. Jednego i drugiego nie znajdują, więc rejuwach się wzmaga: uczniowie łamią krzewy, szaleją na hulajnogach i rowerach. Relacje, reakcje i kreacje. A pamiętacie własne próby wkładania łyżeczki do płomyka świecy? Pamiętacie przerażenie pojawieniem się zabarwienia, którego nie dawało się usunąć? Pamiętacie strach, że za moment wrócą rodzice? „I być może to przebarwienie – czy może lepiej, zabarwienie – jest istotą poezji. Ślad ognia na metalu” (Zagajewski, 2019, 108).

Takie dziecięce, kreatywne eksperymentowanie.

Abstrakt: W prezentowanym eseju autor w nawiązaniu do metafory Simona Nicholsona, bazując na jego teorii oraz innych teoriach socjologicznych i pedagogicznych, koncentruje się na doświadczeniu podwórka jako przestrzeni rozwoju, kreatywności, twórczości, niekonwencjonalności działań i nieograniczoności doświadczeń indywidualnych i społecznych dzieci przez pryzmat metafory. Zwraca również uwagę na doświadczenia dzieci opisywane w kontekście sytuacji pandemii COVID-19.

Słowa kluczowe: teoria części swobodnych, podwórko, zabawa, dziecko

Abstract: In the presented essay author focuses on the experience of backyards as an area of development, creativity, unconventional activities and unlimited individual and social experiences of children through the prism of a metaphor. He also pays attention to described children experiences in the context of COVID-19 pandemic. He refers to the Simon Nicholson's metaphor and bases on his theory and other sociological and pedagogical theories.

Key words: theory of loose parts, backyard, play, child

Bibliografia

- Burszta, W. (1994). Yes: nostalgiczne strefy pamięci. *Konteksty. polska sztuka ludowa*. t. 48, nr 1–2, s. 54–57.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2019). *Architektura miejsca zabawy. Zabawa jako czynnik integracji (w) przestrzeni miejskiej*. Szczecin: Wydawnictwo Uczelniane Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego.
- Dauksza, A. (2017). Materia to podstawa. Relacje, reakcje i eksperymenty. Z Joanną Rajkowską rozmawia Agnieszka Dauksza. W: P. Czapliński, R. Nycz (i in.) (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii* (s. 765–776). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Drzewiecki, R. (2015). *Nasze dzieci to największe pierdoły na świecie? Hodujemy zombi, które nie wiedzą kim są*. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/892103,nasze-dzieci-to-najwieksze-pierdoly-na-swiecie-hodujemy-zombi-ktore-nie-wiedza-kim-sa.html> (dostęp: 03.09.2020).
- Erikson, H. E. (1977). *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej. Poznań: Rebis.

- Klichowski, M., Kruszwicka, A. (2019). Cyberparki jako hybrydowe przestrzenie uczenia się: rozważania na marginesie projektu COST. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, (251), s. 71–83.
- Komorowska, A. (2020). *Jeśli nie plac zabaw, to co?*. Kraków: pracownia.k.
- Komorowska, A. (2020). Preteksty do zabawy w przestrzeni miejskiej. W: A. Komorowska. *Jeśli nie plac zabaw, to co?* (s. 31–48). Kraków: pracownia.k.
- Konopczak, M. (2015). *Gry i zabawy podwórkowe PRL*. Gliwice: Helion.
- Lis, R. (2020). Zamiast kwiatów na grób Marii Janion. *Polityka*, nr 38.
- Nicholson, S. (1971). How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62, no. 1 (s. 30–34).
- Melosik, Z., Szymański, J. M. (2016). Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia W: Z. Melosik, J. M. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 27–47). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Robinson, K. (2020). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Wydawnictwo Element.
- Rosin, H. (2014). The Overprotected Kid, *Atlantic*, 03.04.2014. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/> (dostęp: 28 02 2020).
- Szyborska, W. (2010), Kałuża. W: W. Szyborska, *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo A5.
- Wilczyński, P. (2020). Zespół stresu pourazowego. *Tygodnik Powszechny*, 27 (3704), s. 33.
- Zagajewski, A. (2019), *Substancja nieuporządkowana*, Kraków: Znak.
- Zięzio, R. (1977). Wokół naczelnej zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych. *Zabawy i zabawki*, 3, s. 5–27.
- Znanięcki, F. (2001). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 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.