

ANNA MARTYKA

Politechnika Rzeszowska

WPŁYW PROJEKTOWANIA „DLA DOBRA DZIECI” NA POPRAWĘ OGÓLNEGO STANDARDU ŻYCIA W MIASTACH

Abstract: The Impact of Design So-called “For Children’s Well-Being” on the Improvement of the General Standards of Living Conditions. It seems that neurotic parents’ anxiety about their children’s well-being leads to common belief that a child is a dependent, defenceless person who requires constant control and protection. As a consequence, children are retreated from public spaces. On the basis of the literature study, a detailed analysis has been conducted which refers to the effects of new technology on children habits. In addition, several solutions how to restore children to public space are presented. The main aim of this article is to prove that the shape of public space, which is friendly to children and responds to their needs, can improve general standards of living of all inhabitants. Thus, the main objective is to formulate some general design recommendations for architects and urban planners.

Keywords: Children, children’s well-being, public space.

Wstęp

Trzeba chyba pogodzić się z tym, że dzieciństwo, rozumiane jako okres, w którym czas spędza się na zabawach w przestrzeniach publicznych miast, to już przeszłość. W dzisiejszym świecie spontaniczne działania, a do takich zalicza się zabawę na ulicach i placach, bardzo często udaremniane są przez decyzje rodziców, powodowane obsesją różnego typu niebezpieczeństw. Obecnie, dzieci postrzegane są jako osoby niekompetentne, bezbronne, potrzebujące ochrony i wsparcia. Popularne debaty na temat odpowiedniego traktowania dzieci sprowadzają się najczęściej do takich zagadnień, jak edukacja i odżywianie. Bardzo rzadko analizuje się natomiast, jakie są przyczyny silnego oporu rodziców przed niezależnością dzieci w przestrzeni publicznej, która odgrywa przecież ważną społeczną rolę. Przebywanie w przestrzeniach publicznych miast umożliwia najmłodszemu pokoleniu wzajemne bezpośrednie kontakty społeczne z rówieśnikami nie oddzielając go od świata ludzi dorosłych. Dzieci lubią towarzystwo osób w różnym wieku. Pragną robić to, co one, naśladować ich działania i zachowania.

Co więcej, młodzi ludzie chcą być blisko dorosłych, aby z powagą uzasadniać własne działania, a także mieć poczucie, że współuczestniczą na równych zasadach w życiu lokalnych społeczności. Poza tym przestrzeń publiczna zapewnia warunki do wyrażania empatii i akceptacji. Rugowanie dzieci z miejskich przestrzeni, ograniczanie im różnorodnych kontaktów społecznych i zachęcanie do przebywania w uznawanej za bezpieczną cyberprzestrzeni – niosą już dziś i przynosić będą w przyszłości liczne negatywne skutki. Jakość środowiska fizycznego i społecznego, w którym dziecko wzrasta, ma bowiem ogromny wpływ zarówno na jego rozwój biologiczny i psychospołeczny.

W zasadzie wszystkie przestrzenie fizyczne, w jakich dzieci przebywają, są zaprojektowane, zaaranżowane i zarządzane przez dorosłych, mimo że mają one pełne prawo, zagwarantowane w Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka, do wyrażania swoich opinii na wszystkie tematy, które ich dotyczą [*Konwencja o prawach dziecka* 1990]. Aby skutecznie włączyć najmłodsze pokolenie do współdecydowania o kształcie środowiska zbudowanego i przygotować go do partycypacji społecznej trzeba podjąć zdecydowane kroki.

W opracowaniu została udowodniona teza, że kształtowanie przestrzeni publicznej przyjaznej i odpowiadającej na potrzeby dzieci wpływa na poprawę standardu życia wszystkich mieszkańców. Głównym celem pracy jest włączenie się w nurt interdyscyplinarnych badań rozwijających założenia, że miejskie środowisko powinno być przyjazne zarówno dla indywidualnego użytkownika w każdym wieku, jak i dla całych społeczności miejskich. Celem aplikacyjnym pracy jest sformułowanie ogólnych zaleceń projektowych przydatnych w procesie opracowywania strategii rozwoju miast, gwarantujących wysoki standard życia ich mieszkańcom, a także przydatnych podczas projektowania obiektów i przestrzeni publicznych w miastach. W trakcie przygotowania tekstu przeprowadzono studia literatury przedmiotu oraz badania terenowe (obserwacje i dokumentacja fotograficzna) przestrzeni miejskich.

1. Najmłodsze pokolenie we współczesnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych – zagrożenia i szanse

Rozważając problematykę obecności dzieci w przestrzeniach publicznych współczesnego miasta należy przeanalizować wpływ rozwijających się w tempie wykładniczym technologii cyfrowych na funkcjonowanie dzieci. Współczesne transformacje, związane z rozwojem technologii informacji, zapoczątkowane w latach 60. XX w., wpływają na tak wiele dziedzin życia człowieka, że nawet trudno je wszystkie wymienić. Przeobrażeniom podlegają bez wątpienia charakter pracy i nauki, życie rodzinne i kontakty społeczne, styl życia oraz modele gospodarstw domowych, a także sposoby spędzania wolnego czasu, czyli te sfery życia człowieka, które w dużym stopniu oddziałują na egzystencję i rozwój dzieci. Konsekwencje wkraczania technologii

informacyjnych w życie człowieka i udział świata wirtualnego w kształtowaniu młodego pokolenia nie są jeszcze w pełni rozeznane, choć już wiadomo, że związane są z nimi zarówno szanse, jak i zagrożenia. [Lennard *et al.* 2000].

Jako pierwsze zagrożenie związane z technologiami informacyjnymi należy wymienić ograniczanie bezpośrednich doświadczeń zdobywanych przez współczesne dzieci w realnych przestrzeniach miasta. Coraz częściej bezpośrednie doświadczenia zastępowane są doświadczeniami z drugiej ręki, zdobywanymi za pomocą elektronicznych ekstensji człowieka, takich jak komputer, tablet, smartfon – podłączonych do globalnej Sieci. Niestety odbywa się to najczęściej kosztem tradycyjnych aktywności, co skutkuje izolowaniem dzieci od środowiska materialnego i społecznego.

Poprzednie pokolenia mogły zasmakować ryzyka na ulicach i w intrygujących przestrzeniach miasta. Dzieci spędzając czas w trójwymiarowym interaktywnym świecie rozrywki, w który łatwo się angażują, zdobywają mnóstwo doświadczeń przestrzennych, ale bardzo specyficznych. Krajobrazy występujące w wirtualnej rzeczywistości, mimo coraz bardziej zaawansowanych technik animacyjnych są abstrakcyjne, surrealistyczne lub hiperrealistyczne, pozbawione swej materialności. Architektura współczesnego miasta nie jest możliwa do odtworzenia w cyberprzestrzeni, ponieważ otoczenie fizyczne działa zawsze na wszystkie zmysły człowieka. Dlatego takie doświadczenia są nieprzydatne, a nawet dezorientujące w realnym mieście [Dudek 2009].

Innym negatywnym aspektem technologii cyfrowych jest to, że komunikowanie się za ich pomocą ogranicza porozumiewanie się bezpośrednio, zwłaszcza wśród młodych ludzi. Używanie różnego rodzaju komunikatorów i czatów redukuje kontakty twarzą w twarz, które dostarczają werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu, takich jak emocje i mimika. W bezpośrednich kontaktach słychać natężenie, tembr i ton głosu, widoczny jest sposób zachowania, podejście do różnych kwestii czy kultura osobista. Można zatem na bieżąco reagować na fizyczną obecność drugiej osoby i rozpiętość ekspresji – dostosowywać treść i emocje do sytuacji. W świecie rzeczywistym przekazywanie estymy i aprobaty innej osobie często odbywa się w sposób niewerbalny – przez dotyk, uścisk, wyraz twarzy, modulację głosu, uśmiech [Palej 2003]. Szczególnie dzieci i młodzież są wyczulone na okazywanie im zainteresowania przez dorosłych, oczekują też potwierdzenia swojej wartości, które jest fundamentem wszelkich kontaktów społecznych. Coraz młodsze dzieci, nie rozstają się ze smartfonem, nie praktykują umiejętności przytakiwania i polemizowania z drugim człowiekiem, nie uczą się, jak wyrażać i przekazywać opinie oraz w jaki sposób odnosić się do osób w różnym wieku.

Równoległe z ograniczaniem bezpośrednich doświadczeń i kontaktów dzisiejsza cyfrowa kultura ogranicza też, wbrew pozorom, dziecięcą wyobraźnię. Natychmiastowy charakter cyfrowych technologii teleportuje w nierealny – nie tylko w ocenie dzieci – bardziej wyjątkowy świat, w którym nie dość, że można marzyć, to jeszcze wolno te fantazje urzeczywistniać i dowolnie modyfikować [McLuhan 2001]. Dawniej dziecięce wyobrażenia zakotwiczone były w realnym świecie. Mogły być one inter-

pretowane na wiele różnych sposobów w czasie rzeczywistym. Obecnie najmłodszy są systematycznie pozbawiani możliwości powiązywania swoich wyobrażeń z fizycznym otoczeniem, nawet w drodze do szkoły czy na dodatkowe zajęcia, ponieważ najczęściej są przywożeni i odwożeni przez rodziców, a także w czasie wolnym, gdyż coraz częściej spędzają go na wirtualnych placach zabaw [Filiciak 2006].

Ciekawy jest także paradoks związany ze złudnym poczuciem bezpieczeństwa w świecie wirtualnym. Ograniczanie aktywności fizycznych i bezpośrednich doświadczeń dzieci w świecie realnym, które mogą być niebezpieczne, rodzice rekompensują, przyzwalając im na przebywanie w Sieci. Przy okazji czują się usprawiedliwieni, ponieważ ich dzieci są „odpowiednio” stymulowane i zajęte, a oni sami mają czas na własne działania. Obawy i lęki rodziców o swoje pociechy dodatkowo potęgują massmedia nagłaśniając porwania i wypadki z udziałem dzieci. Rodzice mają więc większy komfort psychiczny, gdy ich dzieci, ograniczone przestrzenią swojego pokoju, „nie włóczą się” po ulicach i nie reagują tak radykalnie na patologiczne zachowania i przemoc w świecie wirtualnym.

Nie ulega wątpliwości, że technologia zmienia spojrzenie człowieka na świat oraz modyfikuje wszystkie jego działania. Francuski historyk i socjolog J. Ellul, zwolennik spowolnienia w rozwoju oraz prostoty w stylu życia, cytowany przez Filiciaka [2006: 30] przekonuje, że nowe technologie zawsze są przyczyną większej ilości problemów niż te, które miały rozwiązać. Trudno przewidzieć, jakie będą wszystkie ich konsekwencje. Ostatnie lata pokazały jednak, że np. Internet wnosi wiele nowych możliwości, nie powodując rewolucji społecznej, i nie oznacza końca relacji międzyludzkich w formach, jakie znaliśmy wcześniej. Okazuje się też, że zdobycze cywilizacyjne dostosowują się do potrzeb użytkowników w codziennym życiu, niekoniecznie pograżając ich bezgranicznie w wirtualnej rzeczywistości, pod warunkiem rozsądnego ich wykorzystywania [Bendyk 2004].

Kluczowym pozytywnym aspektem mediów cyfrowych jest ich wzrastająca dostępność i relatywnie niska cena, jaką należy zapłacić za używanie ich w domu i poza nim, co sprawia, że łatwiejsze staje się wyrównywanie szans między dziećmi z rodzin ubogich a rówieśnikami pochodzącymi z zamożniejszych domów. Młodzi ludzie dzięki dostępowi do Internetu w szkole, w budynkach użyteczności publicznej czy obiektach komercyjnych mogą korzystać z bogatych zasobów kultury popularnej i wysokiej, wykorzystując potencjał łatwo dostępnego w dowolnym miejscu i czasie natychmiastowego przepływu informacji tekstowej i multimedialnej [Castells 2008].

Kolejną pozytywną cechą technologii informacji jest to, że dzięki niej możliwe są nowe możliwości spędzania wolnego czasu. Szczególnie przez dzieci ulubione są gry elektroniczne: strategiczne, fabularne, multimedialne, sieciowe, zręcznościowe, sportowe, logiczne, które wprowadzają w ciekawy, pełen przygód wirtualny świat. Gry, jak twierdzi Filiciak [2006: 51], są (...) *swoistym połączeniem dwóch fenomenów: z jednej strony zaliczają się do grupy najnowszych zjawisk z zakresu mediów, z drugiej – są kontynuacją starszego niż ludzkość zjawiska zabawy.*

Coraz większą popularność zyskuje technologia Rozszerzonej Rzeczywistości (*Augmented Reality*), która łączy świat rzeczywisty ze światem wirtualnym. Istotą AR jest to, że będąc w fizycznych przestrzeniach miejskich, odbieramy je za pośrednictwem monitora na urządzeniach elektronicznych, a obraz wzbogacony jest przez dodatkowe dane. Mobilne aplikacje umożliwiają obserwację na ekranie wybranych informacji pobieranych z Internetu, takich jak np. lokalizacja najbliższego hot spotu, parku czy instytucji publicznej, informując, w jaki sposób najszybciej się do nich dostać. Technologia AR jest wykorzystywana np. w przewodnikach turystycznych i muzeach.

Nowym narzędziem komunikowania się dzieci i młodzieży – oprócz komunikatorów czy portali społecznościowych – okazują się być gry sieciowe. Gry sieciowe oferują użytkownikowi możliwość modyfikacji i współtworzenia przekazu oraz relacji między nadawcą a odbiorcą. Gry te rządzące się logiką emocjonalną poruszającą graczy, mają także wymiar społeczny, ponieważ gracze mogą się komunikować między sobą. Obecność innych użytkowników wprowadza ponadto pierwiastek zaskoczenia i nieprzewidywalności. Nieznani sobie gracze mogą współpracować na odległość, identyfikować się z wirtualnymi bohaterami oraz przenosić aktywności społeczne ze świata realnego do cyberprzestrzeni [Filiciak 2006].

Nowe technologie, oprócz rozszerzania sposobów spędzania czasu i komunikacji międzyludzkiej, wprowadzają nową jakość do procesu kształcenia i wychowania. Jednym z wielu przykładów może być zaawansowana metoda wizualizacji i prezentacji treści w programach edukacyjnych, które stają się narzędziem ułatwiającym przyswajanie wiedzy. Natura ludzkiego spostrzegania polega na decydującej sile oddziaływania informacji wzrokowej. Bodźce wzrokowe przepływają szybciej, lepiej kształtują wymowę i wzbogacają słownictwo [Andrzejewska 2008]. Pozytywne wartości dydaktyczne i wychowawcze mogą również posiadać odpowiednio dobrane gry elektroniczne. Multimedialne gry edukacyjne spełniają wiele funkcji, przekazują nowe treści, aktualizują posiadane już wiadomości, kontrolują stopień ich opanowania oraz stymulują zdobywanie i rozwijanie zainteresowań dziecka, poszerzając jego horyzonty. Taki rodzaj nauki, pobudzający jednocześnie emocje i zmysły jest przyjazny dla dzieci, ponieważ jest dla nich dobrą zabawą [Tapscott 2010].

Dzieci, za sprawą używania nowych technologii, szybko uczą się radzenia sobie z nowymi sytuacjami przestrzennymi i społecznymi, szybciej niż dorośli. To co dla osoby dorosłej jest problemem, dziecko traktuje jako oczywistość, zarówno w środowisku realnym, jak i w środowisku kreowanym przez multimedia. Dorośli właśnie od dzieci powinni się uczyć elastyczności i pozytywnego nastawienia na przyszłość [Naisbitt 1997]. Zebrane do tej pory badania wskazują, że korzystanie z cyfrowych technologii ma wymierny pozytywny wpływ na rozwój mózgu. Użytkownicy gier elektronicznych nie tylko dostrzegają więcej i efektywniej się uczą, ale mają lepiej rozwinięte zdolności przestrzenne, a także szybciej przerzucają się z jednego zadania na drugie i sprawniej znajdują w Internecie potrzebne informacje. *Umysł pokolenia*

Sieci wydaje się nieprawdopodobnie elastyczny, łatwo się przystosowuje i stworzony jest do multimediiów [Tapscott 2010: 177].

2. Dzieci w przestrzeni publicznej dawniej i dziś

Dawne społeczeństwa afirmowały zabawę dzieci na ulicy, mając świadomość, że *dzieci są dobrodziejstwem ulicy bardziej niż ktokolwiek inny* [Jacobs 2014: 74]. Zastanawiające jest dzisiaj, dlaczego kiedyś przebywanie na ulicy było dla dzieci bardziej fascynujące niż zabawa w miejscach przeznaczonych specjalnie do tego celu. Działo się tak, ponieważ ulice były po prostu bardziej intrygujące. W miastach tradycyjnych dzieci chętnie bawiły się – za przyzwoleniem rodziców – na ulicy, gdyż jej przestrzeń gwarantowała szczególnie interesujące i w miarę bezpieczne formy spędzania wolnego czasu. Życie na ulicy przyciągało jak magnes zarówno jej mieszkańców niezależnie od wieku, jak i osoby z zewnątrz. Mechanizmy, które zapewniały udane życie społeczne, gwarantowały także swobodę wyboru różnorodnych aktywności, pomoc w wychowaniu dzieci i poczucie bezpieczeństwa. Jacobs [1992] w swojej książce *The Death and Life of Great American Cities* wnikliwie analizowała funkcjonowanie ulic w miastach, przedstawiając je jako kwintesencję życia w zurbanizowanym środowisku. Urok zabawy na ulicy polegał dodatkowo na przebywaniu w towarzystwie innych dzieci w atmosferze wolności i swobody. Ulica przyciągała więcej dzieci, gdy charakteryzowała się zróżnicowaną linią zabudowy w postaci wnęk i nieregularności przylegających do głównych ciągów pieszych. Jeśli chodniki przy tętniących życiem ulicach były wystarczająco szerokie, zabawa kwitła. Wąskie chodniki okazywały się z reguły mniej inspirujące do zabaw i pozostawały przestrzenią głównie dla pieszych.

Ward w książce *The Child in the City* [1990] zwracał uwagę na to, że często występuje rozbieżność między tym, co się dzieciom do zabawy proponuje, a tym czego dzieci rzeczywiście potrzebują. Dzieci preferują zabawę w przestrzeniach zróżnicowanych pod względem funkcji i formy, w które mogą same zmieniać, manipulować i tworzyć. Wolą również przestrzenie otwarte – o funkcji nie do końca określonej – od placów zabaw i innych miejsc sztywno zdefiniowanych i zaplanowanych. W związku z tym działki opuszczone, będące w nieładzie i pełne różnych rzeczy niepotrzebnych są zasadniczo najciekawsze. Wiele innych badań potwierdza, że dzieci – bez względu na miejsce zamieszkania oraz kulturę czy rasę – lubią bawić się na ulicach, podwórkach i w miejscach blisko domu. Co ciekawe, jeśli dzieci bawią się razem na placu zabaw i są obserwowane przez dorosłych, ich zabawa staje się znacznie bardziej agresywna niż wtedy, gdy bawią się na ulicy czy w innych przestrzeniach publicznych, gdzie bezpieczne reguły ustalają same [Opie, Opie 2008].



Fot. 1. Współczesne dzieci lubią bawić się w przestrzeniach publicznych miast tradycyjnych. Przy okazji zabawy dzieci zdobywają kompetencje przestrzenne i społeczne oraz czują się pełnoprawnymi użytkownikami miasta. Plac przed gmachem Muzeum Narodowego Centrum Sztuki Królowej Zofii w Madrycie

Źródło: [A. Martyka] (fot. 1-3).

Współczesne miasto jest bardziej niebezpieczne dla dzieci niż miasto dawne [Martyka 2015]. Ruch uliczny obecnie stanowi niewątpliwie o wiele większe niebezpieczeństwo niż 50 lat temu. Samo ograniczenie prędkości do 30 km/h, jest skuteczne w zmniejszeniu dotkliwości obrażeń i liczby ofiar, a mieszkańcy lubią przebywać na takich ulicach. Trancik [1986: 70] zauważa, że *Ulica zapewnia nam istotną wolność przemieszczania, od której zależy życie miasta. Ulice tworzą i ukazują miasto. Ale w pośpiechu poruszania się ignorujemy jej inne funkcje. Czy nie powinniśmy wymyślić na nowo ulicy, aby odzwierciedlić realia zróżnicowanych zastosowań?*

Innym rozwiązaniem problemu zagrożenia dzieci z powodu wzrastającego ruchu kołowego jest, oprócz ograniczenia prędkości, koncepcja segregacji ruchu pieszego i kołowego. Jej zasadność potwierdziły badania przeprowadzone w Sztokholmie w 1968 r. przez S. Sandelsa, cytowane przez Palej [1991: 138], z których wynikało, że dzieci nie powinny stykać się z ruchem kołowym aż do ukończenia dwunastego roku

życia. Okazało się też, że młodsze dzieci nie potrafią należycie oceniać ewentualnego ryzyka i niebezpieczeństwa sytuacji, co wynika z nie w pełni rozwiniętej podzielności uwagi, zdolności rozróżniania strony prawej i lewej oraz oceniania odległości i prędkości. Rozwiązania typu segregacja czy uspokojenie ruchu, można zastosować w wielu miastach. Społeczna debata powinna zatem dotyczyć proporcji wolności, praw i odpowiedzialności różnych użytkowników miasta. Bezpieczeństwo w poruszaniu się nie może być jednak najważniejszym kryterium w projektowaniu przestrzeni zorientowanych na dobro dzieci [Rissotto, Tonucci 2002]. Istotne wydają się również aspiracje dzieci, związane z niezależnością i swobodą, identyfikacją i poczuciem przynależności do środowiska społecznego.



Fot. 2. Sklepy firmowe, chcąc oczarować młodych klientów, stwarzają tereny do zabaw, obfitujące w dodatkowe atrakcje i widowiska. Do interaktywnego, ogromnego fortepianu w wielkopowierzchniowym sklepie zabawkowym FOA Schwarz na Manhattanie ustawiają się kolejki chętnych – nie tylko dzieci

Obecnie większość komercyjnych przedsięwzięć ma globalny zasięg, wśród nich gigantyczne koncerny np. Barbie, Disney, McDonald's, Lego czy Ikea, wykorzystując różne środowiska dla promocji i sprzedaży swoich produktów (centra rozrywki, sklepy multimedialne, centra z kreatywnymi zabawkami). Sklepy firmowe, chcąc oczarować

młodych klientów, stwarzają tereny do zabaw, obfitujące w dodatkowe atrakcje i widowiska. Koncern restauracji samoobsługowych McDonald's, jeden z pierwszych przewidział, że dzieci mogą być intratnymi klientami. McDonald's sprzedaje szybko gotowe zestawy dań, a dynamiczna strategia marketingowa polega na stworzeniu starannego schematu działania, szczególnie atrakcyjnego dla dzieci, opartego także na społecznym aspekcie jedzenia. Rozrywka i drobne zabawki, gadzety i odpowiednie wyposażenie, place zabaw i pokoje urodzinowe – wszystko to zwabia nie tylko dzieci.

Obok łączenia rozrywki z komercją i komercjalizacji samej zabawy, następuje komercjalizacja terenów rekreacyjnych, urządzeń i infrastruktury dla dzieci, zaprojektowanych, aby dzieci mogły bezpiecznie przebywać zamknięte w ich granicach. W prywatno-publicznych przestrzeniach, takich jak centra handlowe, sklepy, restauracje, kawiarnie, bary, lokalizowane są wydzielone strefy do zabawy, często z profesjonalną opieką lub animatorami zabawy. Reklamowane dziecięce raje i małe gaje w komercyjnych środowiskach mają cechy, które określa się terminem makdonaldyzacja [Palej 2003: 41-42]. Socjologowie zauważają, że ludzie lubią systemy zmakdonaldyzowane, inaczej racjonalne, ponieważ cechy takie, jak efektywność, kalkulacyjność, przewidywalność i możliwość manipulacji są dla nich bardzo atrakcyjne, mimo że człowiek w nich przebywający traktowany jest jak przedmiot. W dzisiejszej konsumpcyjnej gospodarce dzieci są traktowane jak „agenci”, napędzający konsumpcję, którzy nie tylko posiadają władzę i siłę popytową, ale również wywierają wpływ na decyzje dorosłych podczas zakupów, wykorzystując siłę swojego natręctwa (*pester power*). Współczesny rynek potrzebuje dzieci, dlatego przypochlebia się im przez innowacyjne pomysły marketingowe, mające dać najmłodszym poczucie szczęścia i wdzięczności.

3. Kształtowanie miasta przyjaznego dla wszystkich z udziałem dzieci

Zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dziecka, jakie niosą przestrzenie współczesnych miast, są w dużej mierze rezultatem przedmiotowego traktowania najmłodszych w procesie projektowania i zarządzania miast. Dorośli odpowiedzialni za rozwój miast uwzględniają tylko własne potrzeby. Dlatego też projektowanie „dla dobra dziecka” możliwe jest tylko pod warunkiem włączenia dzieci w procesy projektowania przestrzeni publicznych w miastach, co oznacza rzeczywiste, a nie pozorne włączenie ich w struktury społeczeństwa obywatelskiego [Bartlett 2002]. Dzieci na równi z dorosłymi są użytkownikami przestrzeni miejskich, więc powinny zostać potraktowane jak pełnoprawni obywatele i włączone w ich projektowanie, jeżeli miasto ma być dostępne dla wszystkich. Koncepcja włączania dzieci w kształtowanie struktury miasta, sięga swoimi początkami końca lat 60. XX w. i obejmuje kilka modeli podejścia do sposobu udziału dzieci w projektowaniu, zarządzaniu, a także odpowiedzialności za rozwój miasta [Spencer, Blades 2006].

Podójście romantyczne (Romantic Approach), w którym dzieci są wyłącznymi projektantami przestrzeni i wizjonerami wiedzącymi, jak powinno wyglądać w przyszłości ich środowisko życia.

Podójście „poparcia” (Advocacy Approach), w którym projektanci i planiści występują w roli adwokatów i „obrońców” potrzeb dzieci jako równoprawnych użytkowników przestrzeni miejskich, ale bez ich czynnego udziału w procesie projektowania.

Podójście „potrzeb” (Needs Approach), w którym na podstawie badań psychologii środowiskowej wyznacza się potrzeby przestrzenne dzieci – zwłaszcza potrzebę zabawy i kontaktów z przyrodą – jakie należy uwzględnić w projektowaniu i planowaniu przestrzeni miejskich.

Podójście „poznania” (Learning Approach), w którym dzieci poznają środowisko zbudowane, a dzięki edukacji architektonicznej prowadzonej przez profesjonalistów mogą trafniej formułować swoje potrzeby i dostosowywać je do obiektywnych wymagań i ograniczeń, jakie przy planowaniu przestrzeni miejskich należy respektować.

Podójście „praw” (Right Approach), w którym koncentruje się uwagę głównie na prawach dzieci do tego, aby przestrzenie miejskie były dla nich przyjazne i uwzględniały ich potrzeby rozwoju oraz opinie na temat otoczenia.

Podójście instytucjonalne (Institutional Approach), w którym dzieci są włączane w procesy projektowania przestrzeni miejskich, ale w ramach działań instytucji, zajmujących się reprezentowaniem i ochroną praw dzieci.

Podójście proaktywne (Proactive Approach), polegające na badaniu, uczestnictwie i działaniu w projektowaniu jakościowej poprawie środowiska zamieszkiwania. Dzieci są aktywnymi autorami projektowania struktury miasta, umiejętnie prowadzonymi przez architektów odpowiednio przygotowanych do pracy z nimi.

Projektowanie przestrzeni promujących „dobro dziecka” nie może ograniczać się tylko do identyfikacji i uwzględniania potrzeb dzieci w projektowaniu i planowaniu miast, ale musi respektować rzeczywistą możliwość wpływu dzieci na ich kształt i funkcjonowanie. Aby dzieci mogły współtworzyć swoje otoczenie należy je do tego procesu odpowiednio przygotować. *Dzieci kochają zajęcia architektoniczne ze względu na ich profesjonalny i zarazem bardzo zrozumiały charakter, a przede wszystkim za to, iż przelamują w zdecydowany sposób szkolną rutynę, szanując dziecko, jego sposób myślenia, wiedzę, intuicję i wyobraźnię* [Palej, Skalska 2008: 172].

Pierwszych praktycznych zajęć architektonicznych dla dzieci można doszukać się już w starożytności. Platon w IV w. p.n.e. w swoich rozważaniach na temat edukacji, rozumianej jako trening przygotowujący dzieci do przyszłego życia przekonywał, że najlepszą drogą do zdobywania wiedzy są działania praktyczne. Przyszły budowniczy powinien zatem od najwcześniejszych lat bawić się w budowanie, zaś nauczyciele odpowiedzialni za jego edukację powinni mu taką możliwość zapewnić przez udostępnienie odpowiednich narzędzi. W XIX w. F. Froebel niemiecki pedagog, teoretyk edukacji, filozof i niespełniony architekt, dosłownie interpretując przesłanie Platona, zaprojektował edukacyjne zestawy drewnianych klocków o różnym stopniu trudności,

dostosowanym do wieku dziecka [Kinchin, O'Connor 2012]. Ideę edukacji z wykorzystaniem drewnianych klocków zastosowała także w swojej nowatorskiej metodzie pracy z dziećmi M. Montessori, która zachęcała je do swobodnej zabawy w budowanie wież, schodów i ścian, w wyniku czego najmłodszy mogli rozwijać talenty twórcze i wiedzę o związkach przestrzennych [Kinchin, O'Connor 2012]. Obecnie, mimo globalnej popularności klocków Lego, niezliczona liczba dzieci na całym świecie odkrywa podstawowe zasady budowania oraz rozwija wyobraźnię przestrzenną właśnie dzięki zabawie klockami.



Fot. 3. Dzieci są z natury konstruktorami i budowniczymi, przez zabawę mogą te cechy rozwijać, tak aby stać się w przyszłości świadomymi i odpowiedzialnymi za swoje otoczenie mieszkańcami miast. Warsztaty architektoniczne przygotowane i przeprowadzone przez autorkę w Muzeum Narodowym w Krakowie

Wspomniana wyżej Montessori, która jako pierwsza dostrzegła zależność między środowiskiem fizycznym a rozwojem intelektualnym dzieci postulowała, że należy poszukiwać nowych form pracy dorosłych z dziećmi, dając tym samym podwaliny do dzisiejszych zajęć warsztatowych. Zdecydowane działania edukacyjne tego typu zaczęto podejmować dopiero w latach 70. ubiegłego wieku, stojąc w obliczu alarmujących raportów i badań potwierdzających kryzys ekologiczny, związany z gwałtowną urbanizacją. W związku ze wzrastającą świadomością wspólnej odpowiedzialności społecznej za jakość otoczenia, Edukacja Środowiskowa, której jednym z elementów jest Edukacja Architektoniczna dzieci i młodzieży – została objęta patronatem przez

UNESCO i Międzynarodową Unię Architektów (UIA), dla skoordynowania działań w skali globalnej.

Pierwsze tego typu działania edukacyjne zorganizowano w Royal Institute of British Architects (RIBA) w Londynie, w połowie lat 70. XX w. Program *Walk around the block* przeprowadzono przy współpracy architektów-wolontariuszy. Sukces eksperymentalnych warsztatów projektowych oraz ich entuzjastyczne przyjęcie, zwłaszcza przez dzieci, skłoniło RIBA do kontynuacji i rozszerzenia działalności edukacyjnej w zakresie architektury. Zaproszono dzieci i młodzież do uczestnictwa w zajęciach architektonicznych, które odbywały się w wielu instytucjach kultury w całej Anglii. Kolejnym etapem było wprowadzenie w 1985 r. architektury do programów szkolnych, a pierwszym koordynatorem programu RIBA „Architekci w szkołach” (*Architects-in-Schools*) został architekt i nauczyciel w Cambridge Nigel Frost [Dudek 2009].

Twórcą koncepcji architekta-edukatora jest architekt brytyjski R. Rogers. Uważa on, że każdy architekt, otwarty na problemy społeczne, powinien przynajmniej kilka godzin w roku przeznaczać na edukację społeczeństwa w zakresie architektury i zawodu architekta. Rogers pomagał w założeniu organizacji The Building Experiences Trust (BET), która kontynuowała i rozszerzała edukację architektoniczną najmłodszego pokolenia, zapoczątkowaną przez RIBA. Podstawowym celem tej organizacji było kształcenie dzieci w zakresie architektury i dyscyplin z nią związanych po to, aby był możliwy dialog między profesjonalistami tworzącymi środowisko zbudowane a społeczeństwem [Dudek 2009].

Dzieło propagowania edukacji architektonicznej skoncentrowanej na najmłodszym pokoleniu zostało zaszczerpione na grunt polski przez A. Palej, która przy współudziale J. Browa i N. Frosta, wspieranych przez RIBA, zaprezentowała po raz pierwszy tę nowatorską ideę w 1989 r. Bogaty program wydarzeń dla dzieci towarzyszył III Międzynarodowemu Biennale Architektury w Krakowie. Jednym z nich był międzynarodowy konkurs plastyczny „Dom w mieście” oraz warsztaty projektowe przeprowadzone przez RIBA General Education Group. Palej i Schneider-Skalska z zaangażowaniem kontynuowały dzieło wdrażania edukacji architektonicznej i ruchu „Architekci w szkołach”, przeprowadzając pierwsze eksperymentalne dziecięce warsztaty architektoniczne w Krakowie. Architektki opracowały, na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej, raport i materiały niezbędne do wprowadzenia zajęć architektury do programów szkolnych w Polsce [Palej, Schneider-Skalska 2008].

Podsumowanie i wnioski

Przestrzenie publiczne powinny odpowiadać na oczekiwania i aspiracje współczesnego społeczeństwa związanych z zapewnieniem komfortu i wygody życia *tu i teraz*, jak i w przyszłości, co może zagwarantować odpowiednio traktowane młode pokolenie, funkcjonujące w dostępnej i bezpiecznej domenie publicznej. Koncepcja miasta promującego „dobro dziecka” powinna zatem stać się priorytetem w kształto-

waniu strategii rozwoju miast. Obecnie wraca się do koncepcji odnajdywania oparcia w środowisku lokalnym, wynikającym z potrzeby przynależności człowieka do znanej grupy społecznej, poza domem, szkołą i pracą. Obecność dzieci w krajobrazie miasta zapewnia zaspokojenie tych potrzeb wszystkim mieszkańcom w każdym wieku. Same dzieci też na tym korzystają, wszechstronnie się rozwijając. Realizacja projektów „dla dobra dziecka” przełoży się na korzyść dla wszystkich. Ważne jest też, aby dzieci posiadały podstawowe wiadomości: co, jak i dlaczego jest zbudowane i jakie są potrzeby przestrzenne człowieka na różnych etapach rozwoju. Dzieci są z natury konstruktorami i budowniczymi. Przez zabawę i badanie świata mogą te naturalne cechy rozwijać, tak aby stały się świadomymi członkami społeczeństwa, umiejętnie wykorzystującymi swą wiedzę dla dobra wspólnej przestrzeni w czasie teraźniejszym i w przyszłości. Planowanie strategii rozwoju miast według powyższego paradygmatu pozwoli na zapewnienie dzieciom praw w kształtowaniu przestrzeni miejskich oraz na to, aby mogły one na podobnych zasadach, jak dorośli decydować o ich kształcie, organizacji i użytkowaniu. Zasada „dla dobra dziecka” będzie wpisana w ten sposób w procesy decyzyjne, zapewniając także bezpieczny i nieodzowny dla wszechstronnego rozwoju powrót dzieci do domeny publicznej, dając im tym samym sposobność wyciągnięcia ich z domeny prywatnej, w której – w obecnych realiach – są zatrzymywane. Włączenie dzieci w proces planowania i projektowania przestrzeni miejskich pozwoli wiele z tych realnych i wyimaginowanych niebezpieczeństw ograniczyć lub usunąć.

Reasumując przeprowadzone w tym rozdziale rozważania, można stwierdzić, że powrót dzieci do przestrzeni publicznych miast będzie możliwy, gdy zostanie spełnionych kilka fundamentalnych warunków przestrzennych zebranych i przedstawionych poniżej.

- Poszczególne przestrzenie miejskie należy czytelnie strefować i hierarchizować – od małej uliczki w zabudowie mieszkalnej, przez przestrzenie półprywatne i publiczne w zespołach mieszkaniowych, po wielkomiejskie ulice i place. Przestrzenie publiczne należy też wyraźnie definiować, stosując łagodne, płynne i fizycznie zaznaczone przejścia pomiędzy ich różnymi kategoriami.
- Przestrzenie miejskie powinny charakteryzować się brakiem nudy i monotonii, co odpowiada na takie potrzeby człowieka, jak pragnienie przeżywania nowych sytuacji i zdarzeń oraz doświadczania obecności innych ludzi.
- Kontakt wizualny między domeną prywatną i półprywatną oraz półpubliczną i publiczną, zawłaszcza na ulicy, powinien być ułatwiony, wpływa to bowiem na poczucie bezpieczeństwa, ale też na potrzebę stymulacji człowieka.
- Wielkość przestrzeni powinna odpowiadać zdolnościom percepcyjnym człowieka, zabudowa powinna pozostawać w zasięgu zmysłów człowieka i harmonizować z pieszym sposobem przemieszczania się.
- Należy z większą atencją podchodzić do sprawdzonych koncepcji budowania miast, opartych na zwartej i czytelnej sieci ulic i placów, co jest zdecydowanie

bardziej korzystne i przyjazne dla ludzi i zwracać szczególną uwagę na elementy stymulujące działania mieszkańców na zewnątrz budynków.

- Konieczne działania strategiczne powinny zmierzać w kierunku segregacji ruchu pieszego i rowerowego w taki sposób, aby w przestrzeniach miejskich dziecko jak najpóźniej stykało się z ruchem kołowym.

Podziękowanie

Opracowanie powstało na podstawie rozprawy doktorskiej pt. Dziecko w przestrzeniach miasta. Poszukiwanie rozwiązań urbanistyczno-architektonicznych sprzyjających spędzaniu czasu wolnego. Politechnika Krakowska, Wydział Architektury, 2014. Serdeczne podziękowania dla promotorki doktoratu dr hab. inż. arch., prof. PK, Anny Palej.

Literatura

- Andrzejewska A., 2008, *(Nie)Bezpieczny komputer. Od euforii do uzależnień*. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Bartlett S., 2002, *Building Better Cities with Children and Youth*. Environment & Urbanization, t. 14, nr 2, [<https://www.researchgate.net>, dostęp 20.12.2016].
- Bendyk E., 2004, *Antymatrix. Człowiek w labiryncie sieci*. Wyd. W.A.B., Warszawa.
- Castells M., 2008, *Spoleczeństwo sieci*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Dudek M., 2009, *Children's Space*. Architectural Press, Elsevier, Oxford.
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Jacobs J., 1992, *The Death and Life of Great American Cities*. Random House, New York.
- Jacobs J., 2014, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*. Centrum Architektury, Warszawa.
- Kinchin J., O'Connor A. (red.), 2012, *Century of the Child. Growing by Design 1900-2000*. The Museum of Modern Art, New York.
- Konwencja o prawach dziecka*, 1990, Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, [<http://brpd.gov.pl/>, dostęp 07.11.2016].
- Lennard H. L., Crowhurst Lennard S. H., 2000, *The Forgotten Child. Cities for the Well-being of Children*. A Gondolier Press Book, International Making Cities Livable Council, California.
- Martyka A., 2015, *Dzieci w krajobrazie Nowego Jorku*. Wyd. Archivolta Michał Stępień, „Archivolta”, z. 2(66), Kraków, s. 32-39.
- McLuhan M., 2001, *Wybór tekstów*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Naisbitt J., 1997, *Megatrendy, Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

- Opie I., Opie P., 2008, *Children's Games in Street and Playground*. Chasing, Catchin, t. 1, Seeking, Floris Books, Edinburgh.
- Palej A., 1991, *Kształtowanie przestrzeni dla dzieci w miejskim środowisku mieszkaniowym*. Praca doktorska, Wyd. Politechniki Krakowskiej, Kraków.
- Palej A., 2003, *Miasta cywilizacji informacyjnej. Poszukiwanie równowagi pomiędzy światem fizycznym a światem wirtualnym*. Wyd. Politechniki Krakowskiej, Kraków.
- Palej A., Schneider-Skalska G., 2008, *Architektura od abc... czyli o tym jak rozumieć świat, który nas otacza*. PAN, Oddział w Krakowie, Kraków.
- Rissotto A., Tonucci F., 2002, *Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children*. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), s. 65-77, [<https://www.academia.edu>, dostęp 05.11.2016].
- Spencer Ch., Blades M., 2006, *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*. Cambridge University Press. [<http://www.langtoninfo.com/>, dostęp 05.07.2013].
- Tapscott D., 2010, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Trancik R., 1986, *Finding Lost Space*. Van Nostrand Reinhold, New York.
- Ward C., 1990, *The Child in the City*. Bedford Square Press, London.