

Anna Palej

prof. nadzw. dr hab. inż. arch., Wydział Architektury i Sztuk Pięknych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

DZIECKO I JEGO MIEJSCE WE WSPÓŁCZESNYM MIEŚCIE

Streszczenie

Artykuł, wbrew sugestiom zawartym w tytule, nie da prostych recept na tworzenie pożądaných relacji pomiędzy dzieckiem a miejskim środowiskiem. Nie jest to bowiem zadanie łatwe między innymi ze względu na fakt, iż nie ma „dziecka średniego”, nie ma też „dziecka terażniejszego”, a zawsze dziecko między przeszłością a przyszłością. Pojęcia z kolei takie jak „miejsce” czy „miasto” zatracają dzisiaj swe dotychczasowe, utrwalone kulturowo konotacje, stając się – pod wpływem przemian cywilizacyjnych – niejednoznaczne i niezwykle pojemne. Jedna rzecz pozostaje wszak niezmienna – udokumentowany wpływ otoczenia fizycznego i społecznego na młode pokolenie, na jego rozwój i charakter zdobywanych doświadczeń. Artykuł skupi się zatem na wyzwaniach, jakie stoją przed architektami i decydentami wpływającymi na kształt struktur miejskich, na działaniach, jakie powinni oni podjąć, aby pomóc dzieciom zaistnieć w społeczeństwie, zaprezentować swe talenty i pasje, zyskać należną im aprobatę i szacunek, a także na tym, co da się zrobić, aby „socjalizację przez komputerową myszkę” skutecznie zastąpiła wspólna zabawa na ulicy. I wreszcie – jakie korzyści dla nas wszystkich płynąć mogą z edukacji środowiskowej dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: rozwój dziecka, potrzeby dziecka, miejsce codzienne, mikrośrodowisko, miejsce trzecie, dziecko w mieście, edukacja środowiskowa

The child and its place in the contemporary city

Abstract

The article presented below, contrary to the suggestions contained in its title, will not give simple prescriptions for creating the desired relationships between the child and the urban environment. This is because it is not an easy task, among others due to the fact that there is no ‘middle child’, there is also no ‘present child’ but always a child between the past and the future. Concepts, in

turn, such as 'place' or 'city' today lose their hitherto culturally established connotations and become ambiguous and unusually capacious under the influence of civilization changes. One thing, however, remains unchanged – it is the documented influence of the physical and social environment on the young generation, on its development and the nature of the experience gained. The article will therefore focus on: the challenges facing architects and decision makers affecting the shape of urban structures; what actions they should take to help children exist in society, present their talents and passions, gain due approval and respect; how it can be done to effectively replace 'socialization through a computer mouse' by 'playing with the others on the street', and finally – what benefits for all of us can come from Environmental Education of children and youth.

Key words: child's needs, child's development, everyday place, microenvironment, third place, child in the city, environmental education

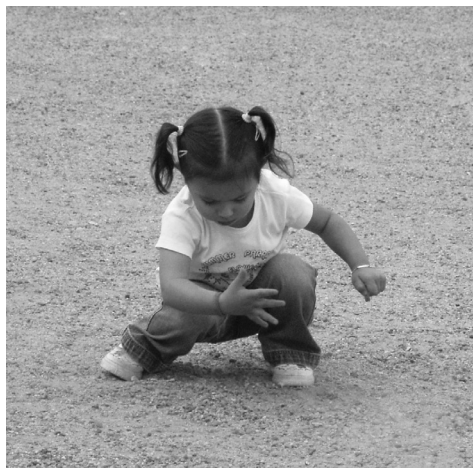
Dziecko i jego miejsce we współczesnym mieście – tytuł artykułu sugerować by mógł, iż znajdzie się tu kilka prostych wskazówek określających pożądane relacje pomiędzy dziećmi a miejskim środowiskiem, w którym przyszło im się rozwijać i zdobywać doświadczenia. Wskazanie jednoznacznych recept jest jednak w tym przypadku wielce utrudnione, między innymi ze względu na niejednoznaczność i niezwykłą pojemność pojęć takich jak „dziecko”, „miejsce” czy „miasto”.

Dziecko

Na początek warto zacytować słowa antropolog kulturowej, Margaret Mead, mówiące o tym, że o dziecku w liczbie pojedynczej możemy myśleć i mówić tylko wtedy, jeżeli będziemy pamiętać, „[...] że dziecko nie istnieje. Istnieją tylko dzieci. Za każdym razem, kiedy w trakcie różnych rozważań wrzucamy je do jednego worka, tracimy bardzo wiele”¹. Wynika to z ogromnych różnic pomiędzy poszczególnymi jednostkami. Nie ma „dziecka średniego”. Każde jest indywidualnością, rodzi się już z zadatkiem takiego czy innego temperamentu, tempa rozwoju fizycznego i dojrzewania, co wpływa na jego aktywność psychoruchową i emocjonalną oraz formę społecznego zachowania. Rozwój każdego dziecka jest procesem twórczym, dynamicznym. Od chwili urodzenia dokonuje się nieustannie, ale nie przebiega jednokierunkowo i równomiernie. Okresy szczególnie intensywnego rozwoju, zwane skokami rozwojowymi, przeplatają się z okresami, w których pozornie nic się nie dzieje. Wszystkie są jednak równie ważne, istnieje bowiem między nimi silny związek; każdy etap rozwoju możliwy jest dopiero po osiągnięciu niezbędnego przygotowania, dokonującego się na etapie poprzednim². Mądrze i prawdziwie określiła dziecko psycholog kliniczny Marta Bogdanowicz, znakomita znawczyni zagadnień rozwoju: „[...] dziecko jest twórcą...

¹ Z wystąpienia na sympozjum „Children, Nature and the Urban Environment”, Washington 1975; cyt. za: C. Ward, *The Child In the City*, Pantheon Books, New York 1978, s. vi. Tłum. moje – A.P.

² Więcej na temat potrzeb dziecka (w tym potrzeb w zakresie przestrzennego kształtowania otoczenia) na różnych etapach: rozwoju fizycznego i ruchowego, rozwoju uczuć i kontaktów społecznych oraz rozwoju intelektualnego i procesów poznawczych zob. A. Palej, *Kształtowanie przestrzeni dla dzieci w miejskim środowisku mieszkaniowym*, w: „Monografia”, t. 109, Wydawnictwa Politechniki Krakowskiej, Kraków 1991.



Fot. 1. Projektowanie otoczenia w sposób, który nie pozwala w pełni na zaspokojenie potrzeb dziecka, powodować będzie efekty negatywne, nie dające się już naprawić w przyszłości, fot. autorka.



Fot. 2. Ulice sprzyjały zawsze tworzeniu się społeczności zabawowych, ośmielających dzieci do poszerzania eksplorowanego przez nie terenu, fot. autorka.



Fot. 3. W przestrzeniach publicznych miasta zawsze dzieje się coś ciekawego. Ze względów bezpieczeństwa dzieci pozostają jednak zazwyczaj w zasięgu wzroku rodziców lub opiekunów, fot. autorka.



Fot. 4. Wspólne prace konstrukcyjne na Rynku w Krakowie przyniosły dzieciom i studentom Wydziału Architektury i Sztuk Pięknych KAAFM wiele radości, fot. Patryk Czornij.

cały jego rozwój – to ciągle twórczy wysiłek... Nie ma dziecka terazniejszego, a zawsze dziecko między przeszłością a przyszłością”³.

Wszelkiego typu uogólnienia dotyczące dziecka nie sprawdzają się nie tylko z powodów indywidualnie przebiegającego rozwoju. Także w polskim ustawodawstwie (podobnie jak w innych państwach) „nie ma jednej uniwersalnej definicji dziecka”. Polskie prawo przewiduje ich kilka. „Przede wszystkim w takim ujęciu, jakie jest potrzebne do prawidłowej interpretacji i wykładni poruszanej kwestii”⁴. Prawne ujęcie dziecka swe podstawy znajduje zatem w różnych unormowaniach prawnych o charakterze międzynarodowym, regionalnym i krajowym, wśród których podstawowe role zajmują: Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku, Dyrektywy Rady Europy nr 94/33/WE oraz nr 77/486/EWG, polski Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka.

Szczególnymi prawami dzieci, ich potrzebami i zagadnieniami rozwojowymi zaczęto zajmować się stosunkowo niedawno. Frank Musgrove w swej książce *Youth and the Social Order* zabawnie stwierdza, iż dziecko „wynalezione zostało w tym samym czasie co maszyna parowa”⁵, zestawiając rok 1763, w którym James Watt dokonał udoskonalenia maszyny, pozwalającego na jej masową produkcję, z rokiem 1762, kiedy to ukazał się traktat pedagogiczny Jeana-Jacques’a Rousseau – *Emil, czyli o wychowaniu* – opisujący metody wychowawcze uznane przez autora za jeden ze skuteczniejszych środków przemiany społeczeństwa i odmiany sytuacji dziecka na lepsze, bowiem los dzieci, które przez całe wieki były „własnością rodziny”, pozostawał w ogromnej większości przypadków dramatyczny. Cienie dzieciństwa, opisywane stosunkowo często w literaturze, niechętnie dokumentowali historycy. Za pierwszą obszerną pracę na ten temat można uznać książkę *The Evolution of Childhood* Lloyda DeMause’a, z której wstępu pochodzi często cytowana fraza: „dzieciństwo to koszmar, z którego dopiero teraz zaczynamy się powoli budzić”⁶.

Niechęć do podejmowania badań na temat realiów dzieciństwa w dawnych wiekach nie przeszkadzała angażowaniu się – głównie filozofów – w tworzenie nowych koncepcji w dziedzinie dydaktyczno-wychowawczej, rozwijanych w XIX wieku w dobie rewolucji burżuazyjnych, a wywoływanych przez nowe postawy i dążenia społeczne. Dyskusje na temat odrębności dziecka oraz czynników decydujących o jego rozwoju fizycznym i psychicznym rozpoczęto już jednak wcześniej. Jednym z pierwszych, który podniósł rolę środowiska i jego wpływu na rozwój dziecka, był John Locke, uważany za jednego z najśmielszych myślicieli Europy doby oświecenia. Locke to zwolennik empiryzmu genetyczne-

³ *Małe dziecko – rozwój, pielęgnowanie, wychowanie, żywienie*, red. L. Dzieniszewska-Klepacka et al., Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1980, s. 15.

⁴ B. Olszewski, *Uniwersalna definicja dziecka?*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Przegląd Prawa i Administracji”, T. LXXXV, Wrocław 2011, s. 205.

⁵ Cyt. za: C. Ward, *op. cit.*, s. vi. Tłum. moje – A.P.

⁶ L. DeMause, *The History of Childhood*, Psychohistory Press, New York 1974.

go, który dowodził, że umysł dziecka nie posiada żadnych cech wrodzonych – jest jak czysta tablica (*tabula rasa*), zapisywana dopiero w miarę zdobywania przez zmysły i rozum doświadczeń, zależnych od ilości i jakości wrażeń przekazywanych przez środowisko. Nieco inny pogląd niż Locke, oceniający dziecko jako istotę stosunkowo pasywną, reprezentował Jean-Jacques Rousseau i współcześni nam kontynuatorzy jego koncepcji, postrzegający dziecko jako jednostkę aktywną, szukającą informacji i doświadczeń, współdziałającą z otoczeniem nie jako bierny odbiorca poleceń opiekuna, ale ciekawy wszystkiego badacz i odkrywca, nie tylko dopasowujący – w zabawie i sposobie rozwiązywania problemów – swoje możliwości do świata, ale i dopasowujący świat do swoich potrzeb. W obu kierunkach teorii, zwanej środowiskową teorią rozwoju, niezależnie od tego, czy dziecko jest uznawane za jednostkę aktywną czy pasywną, wpływ otoczenia na rozwój jego osobowości jest oczywisty.

Pogląd przeciwstawny empiryzmowi genetycznemu, z którego wyrosła owa środowiskowa teoria rozwoju – to racjonalizm genetyczny, mający swych zwolenników aż do czasów współczesnych. Przyjmowali oni „istnienie wrodzonych właściwości umysłu ludzkiego, a także cech osobowości, w istocie swej niezależnych od uwarunkowań zewnętrznych, od doświadczenia”⁷. Twierdzili, że jedynie wyposażenie dziedziczne determinuje rozwój człowieka, przez czynnik zewnętrzny tylko opóźniany lub przyspieszany. Współczesna nauka dowodzi jednak, że nie można stawiać alternatywy – albo dziedziczność, albo środowisko – i należy uznać oddziaływanie obydwu tych czynników na wszechstronny i prawidłowy rozwój jednostki, wyodrębniając dodatkowo z globalnie pojmowanego środowiska zorganizowany proces wychowania, polegający na „systematycznym stawianiu przed dzieckiem zadań, które pozwalają rozwijać umysł i umiejętności, poszerzać horyzont widzianego i rozumianego świata, [...] kształtować indywidualny układ wartości, decydujący o narodzinach osobowości”⁸. Do wymienionych czynników należy dodać jeszcze jeden, niemniej ważny, a mianowicie – dążenia własne człowieka, który poprzez świadome działanie udoskonala swe cechy charakteru, poszerza swoją wiedzę i kulturę.

Potwierdzony licznymi badaniami naukowymi wpływ szeroko pojmowanego otoczenia na prawidłowy rozwój dziecka i charakter zdobywanych przez niego doświadczeń, będących wyposażeniem kształtującym w dużej mierze całe jego dorosłe życie, wskazuje na ogromną odpowiedzialność za młode pokolenie architektów i decydentów, wyznaczających standardy otaczającej nas przestrzeni. W procesie jej kształtowania nie można otaczać szczególną troską jedynie miejsc kojarzących się jednoznacznie z obecnością dzieci, jak dom, plac zabaw czy zinstytucjonalizowane środowisko edukacyjno-wychowawcze. Dzieci bowiem,

⁷ *Racjonalizm genetyczny* [hasło], w: *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 158.

⁸ T. Nowacki, *Zarys psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 206–2012. Autor przedstawia tzw. czteroczynnikową teorię rozwoju psychicznego, na którą składa się wyposażenie dziedziczne, wpływ środowiska, wychowanie i dążenia własne.

mimo iż obecnie posiadają w społeczeństwie status pewnej należytnej im odrębności, nie tworzą niezależnych grup, okupujących w mieście wydzielone enklawy. Dzieci są obecne wszędzie: w domu, na klatce schodowej i przed domem, w szkole, parku, autobusie i na ulicy. Toteż architekt musi się o nie troszczyć bez przerwy, projektując prawie wszystko z tym większym zaangażowaniem, że o dzieci rzadko kto się upomina, a one same nie mają żadnych możliwości dochodzenia swoich praw.

Dziecko w mieście

Wydawać by się mogło, że dokumentowany „od czasów maszyny parowej” wpływ otoczenia fizycznego i społecznego na młode pokolenie zaowocuje podejmowaniem badań i przedsięwzięć projektowych, mających na uwadze dobro dziecka i jego wielokierunkowy rozwój w przyjaznym i stymulującym otoczeniu – głównie zaś w złożonym pod względem przestrzennym i społecznym środowisku miejskim. Tymczasem badania i publikacje na ten temat pojawiać się zaczęły dopiero w drugiej połowie XX wieku, w okresie kontestacji wielkich programów renowacji urbanistycznych, ideologii modernizmu oraz fenomenu rozlewania się miast. Dwie pierwsze koncepcje krytykowane były za rozcinięcie zwartych przez wieki całości społecznych i przestrzennych oraz za eliminację z miast – na skutek strefowania funkcji i etapowania inwestycji – wszelkich elementów socjalizujących. *Urban sprawl* obwiniano z kolei za odciąganie ludzi od obowiązków obywatelskich, wynikających dawniej z faktu przynależności do spójnych społeczności lokalnych; zjawisko to Lewis Mumford w swym fundamentalnym dziele *The City in History* określił zabawnie jako „kolektywny wysiłek zmierzający do tego, aby żyć pojedynczo” lub, bardziej złowieszczo, jako koncepcję prowadzącą do „totalnego unicestwienia człowieczeństwa”⁹.

Do najważniejszych publikacji, ilustrujących los dzieci w miastach, należy niewątpliwie książka Colina Warda *The Child in the City*, która mimo upływu czasu nie straciła nic ze swojej wartości, próbuje bowiem przetestować każdy z możliwych sposobów, by miasto stało się bardziej dostępne, gdyż, jak pisze autor, „miasto zawiodło swoje dzieci [...] nie potrafiło obudzić w nich lojalności i dumy”. Ward wierzy, że aby stać się odpowiedzialnym dorosłym, dzieci muszą mieć możliwość uczenia się o mieście, użytkowania miasta, kontrolowania go i zmieniania. Nie wszystkie jednak to potrafią – „[...] są dzieci, które umieją rozwijać u siebie nawyk wykorzystywania wszelkich możliwości, jakie środowisko może zaoferować. Takie dzieci rozwijają się jako jednostki dzięki twórczemu manipulowaniu swoim otoczeniem. Ale są też dzieci inne, które nigdy nie podejmują takich kroków, które są samotne i wyalienowane z miasta. Często dzieci te biorą potem na mieście odwet”. Colin Ward podkreśla, za Johnem Holtem,

⁹ Cyt. za: *Where Is The World's Most Sprawling City?*, www.theguardian.com/cities/2017/apr/19/where-world-most-sprawling-city-los-angeles [dostęp: 12.02.2018]. Tłum. moje – A.P.

jeszcze dwie ważne kwestie – identyfikację i przyzwolenie: „Odczuwa się z pewnością jako wielką różnicę – eksplorowanie miasta jako terytorium zakazanego i doświadczanie go jako rozszerzenia własnego otoczenia, gdzie jest się mile widzianym we własnym mieście, własnym kraju, własnym świecie”¹⁰.

Książka *The Child in the City* Colina Warda zestawiana jest często z inną publikacją – *Childhood's Domain* Robina C. Moore’a. Cechą charakterystyczną obydwu publikacji jest ich podejście do tematu. Nie są one bowiem wynikiem szeregu wywiadów i dogłębnych badań, jak podkreśla autor, „prowadzonych w setkach miast, wśród tysięcy dzieci”¹¹. Zasadzają się głównie na empatii i na pełnej zrozumienia obserwacji tego, co dzieci w mieście robią. Oddają też głos samym dzieciom, które opowiadają o relacjach ze swoim miastem za pomocą rysunków, tworzonych przez siebie map i poprzez chętnie pozowanie do fotografii. Są to zatem raporty z pierwszej ręki.

Podobnie jak obie omówione pozycje, także uznawane dzisiaj za klasykę dzieło Jane Jacobs *Death and Life of Great American Cities*¹² bazuje na zdrowym rozsądku i bezpośrednich obserwacjach codziennego życia miejskiego, w którym dzieci powinny odnaleźć należne im miejsce. Autorka – co może wydawać się w dzisiejszych czasach zaskakujące – nieufnie odnosi się do przestrzeni wydzielanych w mieście, w rodzaju parków, wewnętrznych podwórek czy zamkniętych obszarów zabaw. Jest natomiast orędowniczką chodników wzdłuż ożywionej miejskiej ulicy jako miejsc bezpiecznych i szczególnie rozwijających, gdyż to nie same przestrzenie ani najlepsze nawet wyposażenie tylko ludzie wychowują dzieci i przystosowują je do życia w cywilizowanym społeczeństwie. Na poparcie swego przekonania, że miejsca wydzielane nie poprawiają ani bezpieczeństwa, ani warunków wychowawczych, Jane Jacobs cytuje wypowiedzi nowojorczyków, którzy dorastali na Brooklynie: „kiedy chcieliśmy zrobić coś niedozwolonego, zawsze szliśmy do parku Lindy, bo nikt z dorosłych by nas tam nie zobaczył; zwykle bawiliśmy się na ulicach, gdzie raczej nie mogliśmy sobie na zbyt wiele pozwolić”¹³.

Ożywione ulice, przemieszanie funkcji, usługi w parterach, ludzie w oknach na wyższych piętrach, miejsca wzdłuż ulic, które się lubi, gdzie się chodzi i które się zapamiętuje – to cechy wspomagające czytelność miast i ich zdolność generowania obrazów, co, jak dowodzi w swej książce *The Image of the City* Kevin Lynch, powinno być uznane za jeden z najistotniejszych aspektów projektowania urbanistycznego, przynosi bowiem mieszkańcom określone ko-

¹⁰ C. Ward, *op. cit.*, s. 210. Tłum. moje – A.P.

¹¹ *Ibidem*, s. VII.

¹² Książka *Death and Life of Great American Cities*, której pierwsze wydanie ukazało się w roku 1961, napisana została przez dziennikarkę, a nie urbanistkę czy architektkę. Mimo tego uznawana jest za najistotniejszy tekst o mechanizmach działania i niedziałania miast, który stanowił inspirację dla wielu pokoleń urbanistów w Europie i Ameryce, przyczyniając się do rozwoju miejskiego aktywizmu. Pierwsze wydanie polskie, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, ukazało się dopiero w roku 2014!

¹³ J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Fundamenty Centrum Architektury, Warszawa 2014, s. 94.

rzyści. Ułatwia znajdowanie drogi i szybkie poruszanie się, oferuje szeroką gamę punktów odniesienia, pomaga w organizacji działań, wspomaga porozumiewanie się między ludźmi, pozwala nie zagubić się w sensie emocjonalnym. I chociaż nasze codzienne życie rozgrywać się może równie skutecznie w wizualnym chaosie współczesnych miast, te same rutynowe czynności i banalne, zdawałoby się, zdarzenia mogą uzyskać dla nas nowy wymiar, jeżeli odbywać się będą w jasno zdefiniowanym i urozmaiconym otoczeniu.

Zdając sobie doskonale sprawę ze znaczenia, jakie dla rozwijania u młodego pokolenia wiary w siebie i poczucia bezpieczeństwa mają uproszczone, pamięciowe obrazy każdego fragmentu miasta, a także informacje o relacjach z innymi jego częściami oraz z miastem jako całością, Kevin Lynch zaangażował się w szeroko zakrojone badania dotyczące sposobów postrzegania swego otoczenia przez dzieci, zamieszkujące różne miasta i ich rejony w Australii, Argentynie, Polsce i Meksyku. Wyniki tych badań, zaprezentowane w roku 1977 w książce *Growing up in Cities*, jeszcze raz zdają się podkreślać fakt, iż stymulujące dla rozwoju dziecka są pełne ludzi, rozmaitych bodźców i aktywności centra miast, szczególnie tych o rodowodzie historycznym, w przeciwieństwie do przestrzeni oferowanych przez prefabrykowane osiedla, w których znudzone dzieci stykać się mogą jedynie z pustką, pozornym porządkiem i ciszą.

Świadomość niedostatków wielkich osiedli mieszkaniowych, które zdominowały krajobraz wielu polskich miast, a które stanowią środowisko o prężnym wpływie na mieszkające tam dzieci, wpłynęła na podjęcie przez autorkę niniejszej publikacji badań, mających na celu zdiagnozowanie zjawisk i podjęcie próby określenia strategii naprawczych, a których zwieńczeniem stała się wydana w roku 1991 monografia *Kształtowanie przestrzeni dla dzieci w miejskim środowisku mieszkaniowym*. Mimo iż badania te były prowadzone w ramach programów resortowych i rządowych¹⁴, ich wyniki nie przełożyły się na żadne decyzje czy działania projektowe poza budową (w czynie społecznym mieszkańców) drewnianych wigwamów na osiedlu Widok w Krakowie i przypięciem autorce, zabawnej w kontekście zakresu badań, łatki „specjalistki od placów zabaw”.

O wiele szerszy oddźwięk i szanse na przełożenie się wniosków na konkretne decyzje legislacyjne oraz urbanistyczne mają, jak się wydaje, prowadzone na arenie międzynarodowej interdyscyplinarne dyskusje związane z tematyką poprawy jakości życia w środowisku miejskim. Ich hasłem przewodnim staje się poszukiwanie „miast ludzkich”, a określenie to nabiera nowych treści w sytuacji

¹⁴ Mowa tu o działalności projektowej i programach badawczych – w ramach których autorka niniejszej publikacji prowadziła swe badania na temat sytuacji dzieci w środowisku mieszkaniowym – prowadzonych pod kierunkiem prof. Witolda Cęckiewicza w Instytucie Urbanistyki i Planowania Przestrzennego, obejmujących: studia nad kształtowaniem jednostek zabudowy opierających się na programach eksperymentalnych (1973); analizę przydatności doświadczeń zagranicznych w warunkach krajowych (1974); studia oraz prace koncepcyjne do ZTE Modelowej Jednostki Chełmońskiego (1980); zagadnienia modernizacji powojennych zespołów mieszkaniowych w Polsce (1980 i 1981); problemy architektoniczno-urbanistyczne zespołów mieszkaniowych w zabytkowych śródmieściach; zagadnienia ochrony środowiska kulturowego obszarów śródmiejskich Krakowa wobec nowych możliwości inwestycyjno-kapitałowych (1977).

współczesnych transformacji cywilizacyjnych, nakładających na miejsca, realne dotąd w swym wymiarze, przestrzeń wirtualną, przejmującą wiele utrwalonych dotąd kulturowo w fizycznym świecie funkcji i społecznych ról, co przynosi zarówno nowe możliwości, jak i całą mnogość nie do końca jeszcze rozpoznanych zagrożeń¹⁵. Niezwykle ważnym forum do wymiany poglądów na temat możliwości działań, mogących sprawić, by w miastach żyło się lepiej, wygodniej i bezpieczniej, są organizowane nieprzerwanie od roku 1985 międzynarodowe konferencje „Making Cities Livable”¹⁶, do udziału w których zapraszani są architekci, przedstawiciele władz miejskich, różnego typu specjaliści i działacze społeczni – czyli wszyscy ci, którzy odpowiedzialni są za wprowadzanie pozytywnych zmian w swych miastach, niezależnie od tego, czy dziedziną ich działań jest dbałość o ludzką skalę rozwiązań, tworzenie stref pieszych oraz stref uspokojonego ruchu, organizacja targów i festiwali aktywizujących życie mieszkańców czy też rozwijanie programów uczących odpowiedzialności za wspólną przestrzeń. Ogromne zaangażowanie organizatorów (głównie Susan Crowhurst Lennard¹⁷), mobilizuje uczestników, by widzieć szerzej, przekraczać granice nakreślone przez własną profesję, współdziałać z przedstawicielami innych zawodów, a przede wszystkim przewidywać, w jaki sposób decyzje, które podejmują, wpłyną na codzienne życie mieszkańców miast. Szerokie interdyscyplinarne spojrzenie na kwestię miejskiego komfortu wpłynęło na ustalenie fundamentalnej zasady, że miasto przyjazne mieszkańcom to miasto, „gdzie ludzie widzą i słyszą się wzajemnie, gdzie rozbrzmiewają ludzkie rozmowy i śmiech dzieci niezagłuszany przez ryk samochodów”¹⁸.

Suzan Crowhurst Lennard – *spiritus movens* konferencji „Making Cities Livable”, znana jest ze swego przekonania, że najważniejszą powinnością jest sprawić, by miasta były przyjazne dzieciom (jeżeli cel ten zostanie osiągnięty, staną się one przyjazne dla wszystkich innych). Stanowisko to stało się motywem przewodnim jej licznych publikacji, z których najpoważniejsza to *The Forgotten Child: Cities for the Well-Being of Children*. Razem z Henrym Lennardem skupia się w niej przede wszystkim na tych elementach miejskiego środowiska, jakie wpływają w negatywny sposób na życie dzieci. Zakłada bowiem, że uświadomiwszy sobie zagrożenia, łatwiej nam będzie wyeliminować długotrwałe efekty ich działań. „Wrażliwe i wspomagające otoczenie wzbogaca rozwój społeczny oraz emocjonalny, prowadząc do odpowiedzialnych zachowań. Obojętne i niegościnne środowisko obniża z kolei morale i poczucie własnej wartości, generuje

¹⁵ Więcej na temat współczesnych transformacji, jakie dokonują się pod wpływem technologii informacji, i ich wpływu na wszelkie aspekty życia miejskiego zob. w: A. Palej, *Miasta cywilizacji informacyjnej. Poszukiwanie równowagi pomiędzy światem fizycznym a światem wirtualnym*, w: „Monografia”, t. 294, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków 2003.

¹⁶ W maju 2018 roku odbyła się w Ottawie już pięćdziesiąta piąta konferencja „Making Cities Livable”.

¹⁷ Dr arch. Susan Crowhurst Lennard związana jest m.in. z University of California, Brookes University Oxford, Harvard University oraz uczelniami w Niemczech i Włoszech.

¹⁸ Według tez zawartych w materiałach informacyjnych konferencji „Making Cities Livable” – *Rediscovery of Public Space & Cities for the Well-Being of Children*, która odbyła się w roku 2000 w Wiedniu.

obraz świata, który nie jest godny zaufania, przyczynia się do zachowań dysfunkcyjnych, prowadząc nawet do przemocy”¹⁹.

Wśród czynników mających negatywny wpływ na dziecko wymieniona jest w książce *The Forgotten Child* przesadna fascynacja światem wirtualnym, czego symbolem jest ciągle powtarzana fraza” „komputer w szkole dla każdego dziecka”, co niemal rutynowo odbywa się kosztem lekcji muzyki, plastyki czy zajęć sportowych. Intencją autorów omawianej książki nie jest jednak kwestionowanie dobrych stron technologii informacji, a tylko sformułowanie przestrogi, iż zbytnie jej zawierzanie odwracać może uwagę od złożonego charakteru relacji telekomunikacja – miasto i zdejmować z architektów odpowiedzialność za środowisko fizyczne, sugerując podporządkowanie jego jakości dyktatowi technologii, rynku i globalnej gospodarki. W swych obawach podpierają się słowami Neila Postmana, który w książce *Technopoly* pisze tak:

Komputery [...] jak wszystkie ważne wynalazki przeszłości to faustowska transakcja – otrzymujemy coś, oddać jednak musimy w zamian coś innego. Jest dziwne, a nawet szokujące [...], że ciągle mówimy o nowych technologiach jak gdyby to była pełnia szczęścia, dar od bogów. Czyżbyśmy nie wiedzieli, co silnik spalinowy zrobił dla nas, a co przeciwko nam? Co telewizja zrobiła dla nas, a co przeciwko nam? Ważne zatem pytanie, na które powinniśmy teraz szukać odpowiedzi, to – co dzieci tracą [...] jeżeli wejdą w świat, w którym technologia komputerowa będzie dla nich głównym źródłem motywacji, autorytetu i duchowej strawy²⁰.

Dzieci – na ulicy czy w Sieci?

Przez całe wieki ulica była ulubionym placem zabaw dzieci miejskich – miejscem, gdzie ludzie zatrzymywali się, by porozmawiać z sąsiadami, gdzie, będąc dzieckiem, można się było bawić z rówieśnikami w sklep i dom, chować pod schodami i słuchać fascynujących rozmów, jakie prowadzą dorośli, gdzie, korzystając ze stosunkowo gładkiej nawierzchni, grało się z innymi dziećmi w piłkę, ślizgało na przykręcanych do buczków łyżwach, jeździło na hulajnodze czy rowerze.

Ulice obok interesujących zabawowych rekwizytów miały też niezwykle silny czynnik jednoczący, toteż sprzyjały tworzeniu się społeczności zabawowych²¹, mających wyraźne poczucie odrębności w stosunku do grup z „drugiej ulicy”. Dzieci, za zezwoleniem przywoływanej do okna mamy, chętnie urządziły jednak towarzyskie wyprawy na sąsiednie ulice, poszerzając w ten sposób promień eksplorowanego terenu i realizując swe potrzeby autonomii i mobilności. Czując się pewnie pośród innych dzieci oraz pod dyskretną kontrolą mniej lub

¹⁹ H.L. Lennard, S.H. Crowhurst Lennard, *The Forgotten Child. Cities for the Well-Being of Children*, A Gondolier Press Book, Carmel 2000, s. 18.

²⁰ Cyt. za: *ibidem*, s. 147–148.

²¹ Zabezpieczenie warunków spontanicznej socjalizacji wpływa na styl życia człowieka w latach późniejszych. Dzieci, które wychowują się w dużych grupach zabawowych, są emocjonalnie przygotowane do serdecznych kontaktów z ludźmi w wieku dorosłym, a takie, które nie miały dostępu do zabawy z rówieśnikami, stają się najczęściej wycofanymi indywidualistami.

bardziej znanych dorosłych, mogły stawić czoła temu, co obce – miejscom, ludziom i zdarzeniom. Zapuszczając się w coraz bardziej oddalone od domu rejony, dzieci okazywały się prawdziwymi mistrzami w wyszukiwaniu tych cech środowiska, które pozwalały im podejmować wyzwania oraz testować swe umiejętności intelektualne i ruchowe. Toteż każdy, nawet zwykły spacer potrafiły przemienić w piękny gimnastyczny taniec, splatający potrzeby i osobowość dziecka z możliwościami, jakie daje otoczenie.

Bezpieczeństwu i łatwej socjalizacji w przestrzeniach miasta sprzyjało zawsze przemieszanie funkcji i przenikanie się domeny publicznej i prywatnej. Wzajemne relacje pomiędzy życiem wewnątrz budynków, a życiem, jakim tętniły ulice i place, były ułatwione dzięki świadomemu rozwiązywaniu fasad domów w taki sposób, by otwarte, usługowe partery zapraszały do środka, zaś zadbane i zindywidualizowane wyższe kondygnacje mieszkalne personalizowały ulicę i informowały o działającym na niej społecznym dozorze. Bezpośrednia bliskość funkcji pracy i mieszkania oraz walory socjalizacyjne ulicy sprawiały, iż przestrzeń publiczna była dla wszystkich członków społeczeństwa gościnna, stając się ważnym elementem utrzymywania społecznej stabilności i zarządzania procesami, które podlegać powinny wspólnej trosce.

Dzisiaj coraz mniej dzieci widać na ulicach, coraz rzadziej też słysząc w mieście ich śmiech i rozmowy. Dlaczego tak się dzieje? Jedną z ważnych przyczyn tego stanu rzeczy są zmiany w charakterze większości współczesnych przestrzeni publicznych. Jezdnie, a często także chodniki, zaanektowane zostały przez samochody. Przylegające do ulic i placów budynki przeniosły większość funkcji aktywizujących życie społeczne do swego wnętrza. Zniknęły też, z wyjątkiem może ścisłych centrów, elementy i zdarzenia pobudzające dziecięcą wyobraźnię, stanowiące wyzwanie, zachęcające do obserwacji, myślenia, działania razem z innymi i uczenia się na dobrych przykładach oraz własnych błędach.

Inna przyczyna nieobecności dzieci na ulicach związana jest z różnego typu niebezpieczeństwami. Jednym z najczęściej wymienianych zagrożeń ulicznych czyhających na dziecko jest ruch samochodowy. Niemniej silna wydaje się być dziś obawa rodziców przed krzywdą, jaką mogą wyrządzić ich dzieciom obcy ludzie. Niepokoje te zdają się być wyolbrzymiane i dodatkowo podsycane przez sposób, w jaki media portretują naszą rzeczywistość. W prasie i telewizji niezwykle bowiem często nagłaśniane są pojedyncze przypadki okrucieństwa wobec dzieci ze strony nieznanymi im osób, co automatycznie powoduje przyjęcie przez społeczeństwo założenia, że wszyscy „obcy” to jednostki potencjalnie niebezpieczne, agresywne, motywowane jedynie własnym interesem. Takie postrzeganie nieznanymi wywołuje reakcje destabilizujące życie społeczne – ludzie coraz bardziej zamykają się w swoich domach, izolują od siebie nawzajem, nic o sobie nie wiedzą i, w konsekwencji, stają się sobie obcy. Powszechna nieufność i lęki przekazywane są w najlepszej wierze dzieciom, które, zamiast radować się z innymi bogatym życiem miasta, coraz dłużej przebywają w uważanej za bezpiecz-

ną cyberprzestrzeni. A jest ona bezpieczna jedynie pozornie, gdyż opcje elektronicznej rozrywki, które najczęściej wybierane są przez dzieci, pełne są przemocy i destrukcji, czyli tego, przed czym pragną uchronić ich rodzice²². Niebezpieczna jest także w przypadku przedstawicieli iGeneration – czyli pierwszego pokolenia, które nie zna świata bez iPhone'a, iPod'a i iPad'a – ich podatność na uzależnienie od Sieci. Większość z nich musi być „always on”, co po jakimś czasie skutkuje zamknięciem się w sobie, odizolowaniem, zerowym zainteresowaniem życiem, brakiem planów, ambicji, motywacji do działania i energii życiowej²³.

Nie można jednak bezrefleksyjnie potępiać technologii. Nowoczesne media wprowadzają niewątpliwie nową jakość do procesu kształcenia. Badania naukowe wykazują, iż uczniowie i studenci, korzystający z programów komputerowych, łatwiej podejmują decyzje, zaś zadania o wysokim stopniu trudności rozwiązują szybciej i podchodzą do nich w niekonwencjonalny sposób. Gry komputerowe, głównie fabularne i strategiczne, jeśli stosowane z umiarem, mają na dzieci i młodzież dodatni wpływ – rozwijają wyobraźnię i ciekawość, poszerzają horyzonty, uczą różnego typu strategii. Pozytywna rola gier polega też na wyzwaniu u dzieci ducha rywalizacji. Wielogodzinne treningi i zmagania z samym sobą, mimo iż rozgrywają się w wirtualnym świecie, uczą wytrwałości w dążeniu do celu, otwierając drogę do sukcesów, które stają się możliwe nawet w skali globalnej²⁴.

Najlepsze jednak gry i programy komputerowe czy telewizyjne nie są w stanie przygotować dzieci do życia w społeczeństwie, utrudniają bowiem młodemu pokoleniu formułowanie życiowych zasad i testowanie ich w realnych warunkach. Zamiast stopniowo uczyć się na własnych błędach, dzieci wybierają z menu jedną z zaprogramowanych wcześniej opcji, a dzięki sprawnie działającemu systemowi nagród i kar szybko orientują się, jak – robiąc możliwie najmniej błędów – znaleźć poprawną odpowiedź i przyjąć poprawną postawę. Takie mechaniczne wychowanie nie sprawdza się w prawdziwym życiu, ogranicza procesy poznawcze i rozwój psychospołeczny dziecka, odcinając je od całej gamy bodźców i doświadczeń. W przeciwieństwie do kontaktów w Sieci, kontakty twarzą w twarz są bardzo bogate. Rozmawiając z ludźmi bezpośrednio, widzimy ich mimikę, ruchy ciała i postawę, słyszymy też ich głos – jego natężenie, modulację, tembr i ton.

²² Nie ma co prawda jednoznacznych badań wyjaśniających związku między agresją na ekranie a życiem codziennym (naukowcy budują wzajemnie wykluczające się teorie), jednak eksperymenty przeprowadzane w Katedrze Psychologii Uniwersytetu Białostockiego wskazują, iż obcowanie z agresją w mediach prowadzi do eskalacji agresywnego zachowania; E. Bendyk, *Gra w dwa światy*, „Polityka” 2002, nr 49.

²³ Więcej o kłopotach młodych Polaków z nauką, snem, i nawiązywaniem znajomości zob. M. Święchowicz, *iPokolenie*, „Newsweek” 2018, nr 6, s. 18–22.

²⁴ Imagine Cup to największy na świecie konkurs technologiczny w zakresie oprogramowania. W ostatnich czternastu edycjach uczestniczyły blisko dwa miliony studentów, reprezentujących ponad 190 krajów. Polscy studenci biorą udział w Imagine Cup od 2004 roku i do tej pory stawali na podium dwadzieścia sześć razy – siedmiokrotnie zajęli pierwsze miejsce, dziewięciokrotnie drugie i dziesięciokrotnie – trzecie; zob. Business Insider Polska, <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/Imagine-cup-2017-zwyciezcy/mcjg8x6> [dostęp: 14.02.2018].

Wzajemne obserwowanie się rozmówców pomaga określać intencję wypowiedzianych słów i dostosowywać na bieżąco przekazywane treści do bezpośrednich na nie reakcji. Pozwala też wprowadzać do rozmowy humor, sarkazm i ironię. Ludzie dorośli, bazując na wieloletnich, autentycznych relacjach fizycznych z członkami rodziny, przyjaciółmi czy kolegami z pracy, kontaktując się z nimi drogą elektroniczną, wyczarowują ich obecność, nadając ograniczonej narzędziem rozmowie bardziej subtelne formy. Dzieci, nie mające utrwalonych w tym względzie doświadczeń, są takich umiejętności pozbawione. Świat wirtualny jako środowisko wychowawcze nie jest też doskonały z innych względów. Aprobaty ze strony liczących się w życiu dziecka dorosłych, miłości i szacunku (niezbędnych dla kształtowania się pozytywnych zachowań, będących podstawą życia społecznego) nie da się przekazać za pomocą monitora. Do tego potrzebny jest uśmiech, uścisk i słowa wypowiedzane łagodnie.

Bezpieczne przestrzenie miasta, obok stabilnego środowiska rodzinnego, odkrywane są teraz na nowo, jako miejsce przygotowania dzieci do życia w społeczeństwie. Na starannie urządzonej ulicach i placach dzieci uczą się umiejętności współżycia, rozmawiania z innymi, niesienia pomocy. Kształtując zatem miasta, wytyczając przyszłe cele, musimy się starać stworzyć również i dzieciom warunki dla zdobywania doświadczeń, dokonywania odkryć oraz budowania systemów wartości w oparciu o własne obserwacje i działania. Należy pomóc dzieciom zaistnieć w społeczeństwie, zaprezentować swe talenty, zyskać ze strony bliskich i obcych szacunek i aprobatę, tak potrzebne do prawidłowego rozwoju. Trzeba je też nauczyć, jak dbać o swoje otoczenie i jak walczyć o swoje prawa, także i te odnoszące się do standardu życia w miastach²⁵.

Demokratyczna odpowiedzialność

Udział członków społeczeństwa w podejmowaniu decyzji o swym najbliższym otoczeniu może być osiągnięty jedynie poprzez zaangażowanie i praktykę. Demokratyczna odpowiedzialność bowiem „nie pojawia się nagle w wieku dorosłym po prostu jako wynik dojrzewania, ale musi być podsycana i pielęgnowana od wczesnych lat dziecięcych”²⁶. Punktem startowym, przygotowującym dzieci

²⁵ Zagadnienia te poruszane były w licznych publikacjach autorki, a wybrane przemyślenia zostały zaprezentowane w dwóch ostatnich punktach niniejszego tekstu. Zob. A. Palej, *Architecture For, By and With Children*, w: *The Role of the International Student Workshops in the Process of the Education of Architects*, red. A. Franta, Wydawnictwo PK, Kraków 2016, s. 95–107; *eadem*, *Cale miasto placem zabaw*, w: *Przestrzenie dziecięce*, „Autoportret – Pismo o Dobrej Przestrzeni” 2004, nr 4, s. 4–7; *eadem*, *Dziecko na ulicy – realne niebezpieczeństwa i niebezpieczne mity*, w: *Habitaty bezpieczne*, red. Z. Bać, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2007, s. 56–63; *eadem*, *Kształtowanie przestrzeni dla dzieci w miejskim środowisku mieszkaniowym*, *op. cit.*; *eadem*, *Miasta cywilizacji informacyjnej*, *op. cit.*; *eadem*, *Oddajmy dzieciom ulice i place*, „Architektura i Biznes” 2001, nr 11, s. 62–67; *eadem*, *Wenecja – miasto dobre nie tylko dla dzieci / Venice – A City Good Not Only For Children*, „Czasopismo Techniczne. Architektura” 2012, z. 4–A: *Współczesne problemy w architekturze i urbanistyce / Contemporary Problems in Architecture and Urbanism*, s. 91–99.

²⁶ R.A. Hart, *Children's Experience of Place: A Developmental Study*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken 1979.

do społecznej partycypacji, jest niewątpliwie stworzenie im dobrych warunków dla spontanicznego budowania, tworzenia „bezpiecznych miejsc” pod krzesłem, stołem czy kocem oraz konstruowania budowli z patyków, liści i wszelkich rzeczy niepotrzebnych. Konstrukcje, początkowo chaotyczne, w miarę upływu czasu stają się bardziej skomplikowane. Zaczynają też stopniowo odzwierciedlać coraz większą świadomość dzieci w zakresie procesów fizycznych i relacji przestrzennych. Decydując, negocjując, odpowiadając na pytania: którądy przejdzie droga, jak użytkować będziemy wspólną przestrzeń, jak zapewnimy wszystkim prywatność – dzieci uczą się roli ludzi dorosłych, porządkują świat wokół siebie, określając jednocześnie zasady, na jakich dzielić go będą z innymi. Najważniejszą jednak korzyścią wynikającą z budowania jest wykształcanie u dzieci kompetencji środowiskowych, co pozwoli im w życiu dorosłym chętniej angażować się w działania na rzecz wspólnej przeszłości.

Wyrobienie u młodego pokolenia poczucia kompetencji i odpowiedzialności za kształt swych miast to również główny cel Edukacji Środowiskowej²⁷, dzięki której dzieci mogą budować, projektować, uczyć się i bawić razem z architektami, studentami szkół architektonicznych oraz nauczycielami różnych specjalności. Edukacja Środowiskowa, popierana przez tak znamienite instytucje jak UNESCO, Międzynarodowa Unia Architektów, Rada Europy czy Building Experiences Trust, realizowana jest w wielu krajach poprzez różnego typu programy (np. *Raising Awareness of Space through the Process of Education*, *The UIA Architecture and Children Work Programme*, *Program Edukacyjny „Kształtowanie Przestrzeni”* Izby Architektów RP dla młodzieży szkół ponadpodstawowych), projekty (np. *Teach to Live Spatially*, *Know Your Surroundings*, *Walk Around the Block* czy polski projekt *Dialog z otoczeniem*), formułowanie założeń edukacyjnych i tworzenie podręczników dla nauczycieli i dzieci (np. *Built Environmental Education Guidelines*, *Raising Awareness of Values of Space Tool Kit*). Zakładane są też wyspecjalizowane jednostki prowadzące działalność doradczą, edukacyjną i informacyjną, a także związaną z monitorowaniem nauczania architektonicznego społeczeństwa (np. RIBA Environmental Education Committee, Commission for Architecture and Built Environment – CABE przy rządzie brytyjskim, International Association of Architecture Education – PLAYCE, działająca w Finlandii ARKKI – School of Architecture for Children and Youth oraz szereg polskich stowarzyszeń: Kultura Miejska, Akademia Łucznica, Wędrowni Architekci)²⁸.

²⁷ Przyjmuje się, że Edukacja Środowiskowa, realizowana poprzez ruch Architects-In-Schools, zapoczątkowana została w roku 1984 w Wielkiej Brytanii, kiedy to pośród imprez związanych ze 150. rocznicą założenia Królewskiego Stowarzyszenia Architektów Brytyjskich (RIBA) znalazł się obszerny program współpracy architektów z nauczycielami i dziećmi. W tym też czasie w ramach stowarzyszenia powstało odrębne ciało – RIBA Environmental Education Committee, którego przewodniczącym został londyński architekt Jake Brown.

²⁸ Więcej na temat zagranicznych i polskich inicjatyw w zakresie edukacji architektonicznej dzieci i młodzieży zob. A. Baranowski, *Kultura miejsca – edukacja powszechna*, w: A. Awtuch, A. Baranowski, *Miejsce jako mikrośrodowisko codzienne w projektowaniu środowiskowym*, Wydział Architektury Politechniki Gdańskiej, Katedra Projektowania Środowiskowego, Gdańsk 2009, s. 151–173.

Wyraźnie odnotowane w środowisku architektonicznym działania na polu edukacji środowiskowej dzieci i młodzieży w Polsce zapoczątkowane zostały przez autorkę niniejszego tekstu już w latach 80. z inspiracji przedstawicieli RIBA – Jake’a Browna oraz Nigela Frosta – i realizowane w wielu różnych formach, głównie jako tzw. Dziecięce Warsztaty Architektoniczne, towarzyszące znaczącym wydarzeniom kulturalnym: kolejnym edycjom Biennale Architektury, Sympozjum KBWE, kongresom Bauakademie of Northern Europe, a ostatnio festiwalom nauki i różnym wydarzeniom artystyczno-edukacyjnym w rodzaju warsztatów „Architektura dla wszystkich”, organizowanym przez Wydział Architektury i Sztuk Pięknych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Ciekawą inicjatywą było też prowadzenie przez autorkę artykułu przedmiotu Architecture-In-Education na Wydziale Architektury Uniwersytetu Tennessee²⁹.

Na pytanie, skąd wzięła się obserwowana w ostatnich dekadach światowa kariera edukacji środowiskowej, odpowiedź jest całkiem prosta. W wielu krajach zaobserwowano zjawisko całkowitego braku powszechnego zainteresowania sprawami najbliższego otoczenia, przestrzeni czy architektury. A przecież w związku z szybko postępującymi na całym świecie procesami cywilizacyjnymi to właśnie architektura – domy, miasta, metropolie – staje się środowiskiem życia większości z nas. Mieszkamy, pracujemy, bawimy się właśnie w otoczeniu architektury. Dlatego też odruchem zupełnie naturalnym powinno być zaangażowanie się w sprawy związane z architekturą, która nie może być traktowana jako wiedza tajemna, ale po prostu jako zespół zjawisk i przedmiotów znajdujących się wokół nas. Musimy jak najwcześniej nauczyć dzieci rozglądać się wokoło, a także pomóc im zrozumieć, w jaki sposób zbudowane jest ich otoczenie, z jakich materiałów, dlaczego przybrało taką a nie inną formę, kolor, fakturę, kto decyduje o sprawach przestrzeni, kto ustanawia standardy i czy można z nimi dyskutować.

Edukacja Środowiskowa czy inaczej – edukacja architektoniczna społeczeństwa (przede wszystkim dzieci), utożsamiana jest z nowym modelem kształcenia, zdecydowanie innym od metod tradycyjnych, które w niezwykle trafny sposób scharakteryzował William Wharton w jednej ze swoich książek:

Dzisiejsza szkoła uczy, niestety, robić tylko to, co każą – bez zadawania pytań. To właśnie w szkole uczy się dzieci, że odpowiedzi są ważniejsze od pytań. Uczy się je pamiętać tak wiele rzeczy, które inni uznali za ważne, że tracą pewność siebie niezbędną do zadawania pytań. Dzieci zmusza się także do traktowania wszystkich życiowych zadań jako pracy, a nie zabawy... A przecież zabawa jest najlepszym sposobem myślenia, który rozwija wyobraźnię, tolerancję i fantazję. Zabawa budzi też wiarę w siebie i jest prawdziwą radością życia³⁰.

²⁹ Wieloletnia praca autorki z dziećmi i młodzieżą zaprezentowana została w dwóch publikacjach: *Architecture in Schools. The Report of Children's Design Workshops Prepared by Architecture Students in 1992–93*, red. A. Palej, College of Education, The University of Tennessee, Knoxville 1994 oraz A. Palej, G. Schneider-Skalska, *Architektura od a, b, c..., czyli o tym, jak rozumieć i jak budować świat, który nas otacza*, „Nauka dla Wszystkich”, nr 499, Polska Akademia Nauk Oddział w Krakowie, Kraków 2008.

³⁰ W. Wharton, *Franky Furbo*, 1st edition, Henry Holt, New York 1989. Tłum. moje – A.P.

Edukacja Środowiskowa to inny model nauczania – mamy tu do czynienia z nauczaniem interdyscyplinarnym, zintegrowanym, w którym zachęca się dziecko do myślenia i równoczesnego stosowania swej wiedzy z matematyki, fizyki, historii, nauk społecznych oraz plastyki. W trakcie zajęć projektowych wspólnie, w sposób twórczy i w atmosferze zabawy, rozwiązywane są ciekawe problemy, które tylko na pierwszy rzut oka wydają się być skomplikowane. Uczą się przy tym i bawią wszyscy – nauczyciele, architekci, dzieci. Zdobywają też wiele pożytecznych umiejętności: definiowania problemów, stawiania hipotez, zbierania danych, analizowania i syntetyzowania informacji, tworzenia alternatywnych rozwiązań i posługiwania się językiem wizualnym, co wydaje się być szczególnie ważne w dobie technologii informacji. Często stosowaną metodą jest nauka oceny rozwiązań na drodze dyskusji czy przetargu: „kto to kupi i dlaczego”, w czasie których uczestnicy zajęć posługują się różnymi argumentami natury funkcjonalnej, estetycznej i ekonomicznej.

Dzieci kochają zajęcia architektoniczne ze względu na ich profesjonalny, a zarazem zrozumiały charakter, a przede wszystkim za to, że przełamują w sposób zdecydowany szkolną rutynę, szanując dziecko, jego sposób myślenia, wiedzę, intuicję i wyobraźnię. Nauczyciele z wielkim zadowoleniem informują o wzroście zainteresowania uczniów przedmiotami „mogącymi się przydać w projektowaniu”, a które nie należały do tej pory do przedmiotów przez dzieci ulubionych. Studenci oceniają pracę z dziećmi jako wspianą lekcję uczącą prostoty w przekazywaniu myśli w rozmowach o architekturze, a przez to dobrze przygotowującą ich do przyszłej pracy na rzecz społeczeństwa. Architekci i ich zawodowe gremia uznają edukację środowiskową za najbardziej ekscytujące przedsięwzięcie, za najlepszą inwestycję, jaką nasza profesja może zrobić na rzecz młodej generacji i architektury, jakiej będzie ona potrzebować.

* * *

Najlepszym podsumowaniem zawartych w tekście rozważań wydają się być piękne słowa londyńskiego architekta Jake’a Browna – założyciela i wieloletniego przewodniczącego Komitetu ds. Edukacji Środowiskowej Królewskiego Stowarzyszenia Architektów Brytyjskich: „dzieci są przyszłością. My stanowimy już tylko teraźniejszość i przeszłość. Dlatego też to, co przekazemy jako społeczeństwo naszym dzieciom, stanowić będzie w dużej mierze o przyszłości”³¹. Mówiąc to, miał na myśli nie tylko przekazywanie wiedzy o architekturze w trakcie wspólnej pracy projektowej z dziećmi, ale też otaczanie dziecka szacunkiem, tworzenie jak najlepszych warunków dla jego wszechstronnego rozwoju i pozwalanie mu na „smakowanie miasta” poprzez doświadczanie go wszystkimi zmysłami.

³¹ Z wystąpienia na 4. Międzynarodowej Konferencji EUROSAG, Szczecin–Tuczno1988.