

ZAKO TWI CZONE

PATRYCJA KRUK

ZAKO TWI CZONE

PATRYCJA KRUK

→ narzędzie edukacyjne
wspierające rozwój dzieci
w wieku wczesnoszkolnym

wydawca

Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku

recenzenci

Prof. dr hab. Czesława Frejlich

Prof. dr hab. Bogumiła Jung

dr hab. Andrzej Klisz, Prof. ASP Katowice

projekt graficzny i skład

Patrycja Kruk

korekta

Anna Polańska

Mariusz Wrona

druk i oprawa

DjaF – Naświetlarnia B1+

ISBN 978-83-67720-25-0

wydanie pierwsze

Gdańsk 2024



AKADEMIA
SZTUK
PIĘKNYCH
W GDAŃSKU



Dofinansowano ze środków
Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego



Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego

dla Apolonii

7	Słowem wstępu
13	Kontekst
25	Kształtowanie tożsamości
33	Studium obszaru społeczno-kulturowego
34	Rozumienie miejsca
52	Zabawa i edukacja
65	Znaczenie zabawy
85	Indeks dobrych reguł projektowych w kontekście budowania tożsamości lokalnej
91	Tworzenie nowego
97	Nauka rozwiązywania problemów
101	Otwarte rozwiązanie problemów
105	Dostosowanie środków przekazu do odbiorcy
109	Rozwój wielu inteligencji
115	Nauka poprzez budowanie relacji
119	Oswajanie z obiektami dobrze zaprojektowanymi
123	Transdyscyplinarność
127	Adekwatne użycie materiału
131	Rozwiązania projektowe
135	Statek offshore
149	Gra planszowa
165	Posłowie
168	Bibliografia
176	Załączniki

Słowem wstępu

Procesy przemian, którym podstawy dała nowoczesność, są powiązane z oddziaływaniami globalnymi i niepokojące jest już samo to poczucie bycia wrzuconym w rwący nurt globalnych przemian. (...) Aby zapanować nad zachodzącymi zmianami trzeba raczej wejść w zewnętrzny świat społeczny, a nie wycofywać się z niego¹.

We współczesnym świecie oczekującym nowego, otwartym na podróżowanie, przemieszczanie się i zmianę, ulegliśmy ułudzie wolności wpadając w ograniczenia nowego rodzaju. Zatraciliśmy zdolność wytworzenia więzi z otaczającą nas przestrzenią, w której na codzień żyjemy. Zgubiliśmy świadomość odpowiedzialną za budowanie naszej tożsamości, związanej z miejscem i lokalnością. Powszechną tendencją, którą można zauważyć, przyglądając się współczesnym społeczeństwom, jest coraz większe oderwanie ludzi od miejsca ich codzienności w wymiarze fizycznym. Realia codzienności wymagają ciągłego przemieszczania się. W czasie życia człowiek zmienia miejsce zamieszkania, często nie tylko na inne miasto, ale również kraj czy kontynent. Postęp technologiczny pozwala uniezależnić coraz to kolejne sfery życia od miejsca w rozumieniu geograficznej lokalizacji. Już nie rodzimy się, dorastamy i umieramy w tym samym miejscu. Pojęcie *ojcowizny* straciło na aktualności, czy wręcz można uznać, że przestało istnieć.

¹ A. Giddens,
Nowoczesność i tożsamość,
tłum. A. Szulżycka,
Wydawnictwo Naukowe
PWN, Warszawa 2007,
s. 251-252.

Według społecznego postrzegania świat *zmniejszył się*, a rzeczywiste odległości już nie stanowią bariery w przemieszczaniu się. Człowiek stale jest w ruchu, podróżując, przeprowadzając się z większą częstotliwością. Doświadczenia ostatnich lat, stan pandemii i przymusowy lockdown, otworzyły oczy na społeczne przyzwyczajenie do możliwości ciągłego, swobodnego przemieszczania się, a zamknięcie w czterech ścianach zaczęło sprawiać niemal fizyczny ból. Jednak ograniczenia w podróżowaniu, wynikające ze stanu pandemii, są warunkami przejściowymi. Rozwój komunikacji i transportu zapewnił zmniejszenie zależności od lokalizacji geograficznej w jakiej znajduje się jednostka. Człowiek radośnie korzysta z nowych możliwości, jakie dało otwarcie granic, powszechna mobilność i poczucie wolności w decydowaniu o miejscu własnej codzienności. Skutkiem tego jest utrata zdolności zapuszczania korzeni. Spowodowało to zmianę postrzegania bliskiej przestrzeni codzienności, która przestaje być znajoma i bezpieczna, przestaje być *miejscem*.

To mimowolne wykorzenienie jest brzemiennie w skutki. Znaczenie świadomej relacji z przestrzenią lokalną i przywiązaniem do miejsca jest często bagatelizowane. Niekiedy nawet uważane za znak negacji nowoczesnego podejścia do życia, które niewątpliwie naznaczone jest ekspresowym tempem działania i koniecznością przystosowania się do częstych zmian. Jednak w czasach, gdy coraz częściej poszukujemy bezpieczeństwa, to właśnie *miejsce*, a więc przestrzeń, którą znamy i rozumiemy, jest jego źródłem. Nasze relacje z miejscem dobrze podsumowuje Kamilla Łaguna-Raszkiewicz pisząc, że „miejsce *zakotwicza* naszą tożsamość”².

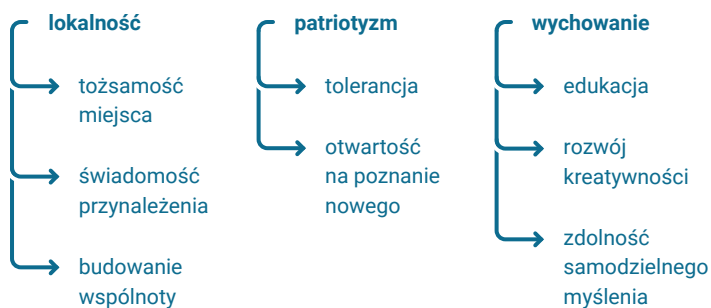
Gotowość rozumową do postrzegania, pojmowania i interpretowania określonych zjawisk należy intencjonalnie wykształcić w dzieciństwie, ponieważ nie jest to umiejętność, która pojawia się automatycznie wraz z osiągnięciem konkretnego wieku. Edukacja zwrócona na poznanie dorobku kulturowego związanego z miejscem powinna być wprowa-

² K. Łaguna-Raszkiewicz, *Powrót do wspólnoty miejsca i ludzi – zadanie współczesnej edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, 2015, nr 2, s. 180.

dzona już we wczesnych latach życia dziecka. Istotnym aspektem jest również jej kontynuacja w późniejszych etapach rozwoju. Świadomość miejsca pełni dużą rolę w budowaniu zdolności postrzegania i kreowania własnej tożsamości, umożliwia łatwiejsze i skuteczniejsze zaadaptowanie się w nowym otoczeniu oraz zapewnia poczucie bezpieczeństwa.

Skutecznym medium przekazu treści w kontakcie z dzieckiem jest zabawa. Współcześnie jej znaczenie jest coraz bardziej doceniane w zastosowaniu jako faktor mobilizujący do wykonania określonego działania. Zabawa jest aktywnością, która umożliwia trwałe przekazanie wartości społecznych oraz kulturowych. W tym kontekście niebywale znaczenie ma potencjał projektowania *mądrych* zabawek. Taka zabawka może stać się nośnikiem treści związanych z lokalnością bliską dziecku. Jednocześnie pełnić rolę narzędzia edukacyjnego, stymulującego procesy poznawcze dotyczące nauki o zrozumieniu otoczenia i budowania indywidualnego przywiązania do lokalności.

Analiza szerokiego obszaru kontekstu dla złożonego problemu podejmowanego w niniejszej publikacji (II. 1.), skłania do podkreślenia istotnego wpływu początków systemowej edukacji na możliwość wykształcenia zdolności odpowiedniego samostanowienia własnego ja. Wczesna edukacja dzieci, zwró-



II. 1. Obszar semantyczny istotny dla podejmowanego problemu, z podziałem na główne kategorie znaczeniowe.

cona na zdolność *projektowego myślenia*³, jest warunkiem wykształcenia umiejętności samodzielnego budowania elementów własnej tożsamości związanej z miejscem i lokalnością. Okres wczesnoszkolny (7-10 lat) to czas dynamicznego rozwoju samoświadomości dziecka. W tym wieku pojawiają się pierwsze próby ustawienia samego siebie wobec świata. To także czas wzmożonego zainteresowania najbliższą przestrzenią życia codziennego, jak również fascynacji odległymi miejscami. Wykorzystując zintensyfikowanie zainteresowań w kategorii miejsca i rozwój zdolności postrzegania, możemy do aktywności dziecka wprowadzić te, dotyczące poznawania lokalności. Jest to możliwe dzięki użyciu odpowiednich narzędzi edukacyjnych.

Zwieńczeniem rozważań o kształtowaniu aspektu tożsamości związanego z miejscem jest *Indeks Dobrych Reguł Projektowych*. Jest to lista zaleceń i wskazówek do projektowania przedmiotów dla dzieci. Wymienione kryteria dotyczą zagadnień związanych zarówno z estetyką obiektu, jak i jego użytecznością w ujęciu systemowym.



Il. 2. Symboliczne przedstawienie punktów *Indeksu Dobrych Reguł Projektowych*.

³ Pod pojęciem *myślenie projektowe* rozumiem zauważanie elementów i zjawisk, będących częścią otaczającego nas świata, wyciąganie wniosków z obserwacji i umiejętność ich interpretacji, jak również opracowanie autorskiej odpowiedzi na powyższe.

• Stosowane nazewnictwo

W celu doprecyzowania pewnych specyficznych wyrażen, powtarzających się w treści niniejszej publikacji, poniżej wyszczególniono te z nich, które mogą wymagać dookreślenia definicji ich użycia. Ze względu na obszerny zakres znaczeniowy niektórych pojęć, wskazałam konkretne granice wykorzystania kluczowych określeń.

Tożsamość - pojęcie stosowane jako *tożsamość miejsca* czy też *tożsamość lokalna*, rozumiane jako widzenie siebie, kreowanie własnej postaci w kontekście związków z miejscem. Obszar samoświadomości może być precyzowany w zależności od intencjonalnie obranej perspektywy, np. językowej lub urbanistycznej odnoszącej się do lokalności.

Miejsce - wskazywane w pracy jako fizyczny obszar nacechowany geograficznie, analizowane w kontekście relacji w triadzie miejsce-obiekt-obserwator.

Narzędzie edukacyjne - przedmiot lub metoda umożliwiające efektywne przekazanie określonych treści. Termin *edukacja*, (łac. *educatio* - wychowanie), oznacza „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”⁴.

Zabawka - przedmiot inicjujący aktywność zabawową, dający sposobność wpłynięcia na sposób postrzegania dziecka oraz umożliwiający przekazanie treści edukacyjnych, termin stosowany wymiennie z pojęciem *narzędzie edukacyjne*.

⁴ W. Okoń,
Nowy słownik
pedagogiczny,
Wydawnictwo
Akademickie Żak,
Warszawa 2007, s. 93.

Kontekst

Spektrum okoliczności towarzyszących, kreujących kontekst dla tematu kształtowania aspektów własnej tożsamości związanej z miejscem, ma zasadniczy wpływ na integralny ogląd podjętego problemu badawczego. Prawidłowe, a co za tym idzie wystarczająco szerokie ujęcie kontekstu, czyli środowiska wieloobszarowego, różnorodnie wpływającego na problem, jest szczególnie ważnym etapem określenia szczegółowej charakterystyki zjawiska. Pozwala to również sprecyzować zakres i siłę oddziaływania społecznego badanego tematu. Znalezienie źródła problemu, a mianowicie okoliczności, które umożliwiły rozwój badanej sytuacji, warunkują jego stosowne zrozumienie. Zależność rzutuje bezpośrednio na charakter proponowanych w dalszej części publikacji rozwiązań.

Kontekst podjętego tematu jest ściśle związany ze społecznym postrzeganiem przestrzeni. Istnieje szeroka rozpiętość czynników zarówno społecznych, jak i kulturowych, decydujących o charakterystyce zagadnienia. Na potrzeby analizy wyszczególniono cztery obszary charakteryzujące źródło problemu, które w szczególnie widoczny sposób determinują jego postać. Każdy ze wskazanych obszarów stanowi przestrzeń silnych zmian, które nastąpiły w ostatnich dziesięcioleciach. Dalsza część rozdziału koncentruje się na analizie wyżej wspomnianych zagadnień. *Globalizacja i oderwanie od miejsca codzienności*, *Przeniesienie życia do internetu*, *Patriotyzm 2.0* oraz *Język i porozumiewanie się* reprezentują obszary, które wyznaczają nowe konteksty społeczne, kulturowe oraz technologiczne, wpływające na dynamikę współczesnych społeczeństw.

- **Globalizacja i oderwanie od miejsca codzienności**

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech zjawiska globalizacji, jest szeroka dostępność ogólnopojętych dóbr. Zazwyczaj przywoływana jest w wymiarze konsumpcyjnym, gdzie mówimy o rozpowszechnieniu towarów, produktów, które możemy kupić, czy też otrzymać. Jednak jej działanie weszło w wiele obszarów życia, czego dowodem jest rozprzestrzenienie się jej również w sferze kultury. John Urry charakteryzuje zjawisko globalizacji, jako swoisty społeczny konflikt pomiędzy treścią lokalną a globalną. W tym założeniu wartości społeczeństwa, ustanowionego w ramach państwa narodowego, są zastępowane przekazem normy ogólnoświatowej⁵.

Ciekawe jest spojrzenie na to zjawisko, w którym podkreślony zostaje aspekt przejęcia. Nie jest to swobodne przejście, czy też ewolucja. Taka sytuacja często powoduje negację wartości związanych z lokalnością, nie ma tu miejsca na dialog czy kompromis. Ponadto często to, co odbieramy za lokalne, przy bliższym spojrzeniu okazuje się wartością przebudowaną według uniwersalnych norm⁶. Trudno poznać co jest nasze, a co zapożyczone. W tej sytuacji łatwo o zawłaszczenie kulturowe, coraz wyraźniej widoczną bolączkę globalnego zachodu. Brak znajomości własnej kultury często skutkuje bezrefleksyjnym odrzuceniem tradycji jako zaprzęsłej, mało atrakcyjnej. W tej ogólnej powszechności wiedzy i jednakowości kultury dążymy do osiągnięcia ustandaryzowanych globalnie wartości.

Globalizacja to również widmo ciągłej zmiany. Dostęp do nowości z całego świata spowodował stan zapętlonej weryfikacji i aktualizacji. Przyzwyczajeni do nieprzerwanego strumienia danych szybko nudzimy się stabilnością. Odczuwamy potrzebę ciągłego przyswajania świeżych bodźców. Jednak to, co jest nowością, szybko przestaje być atrakcyjne, ponieważ szukamy innych, nowszych rzeczy, zjawisk i doświadczeń. Błyskawicznie nudzimy się tym, co jeszcze przed chwilą zdawało się intrygo-

⁵ J. Urry, *Socjologia mobilności*, tłum. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 53.

⁶ Ibidem, s. 72.

wać swoją egzotyką⁷. Upowszechnienie wiedzy spowodowało przyspieszenie postępu technologicznego, trafnie precyzowane jako skok technologiczny. Szczególnie wyraźnie widać to w funkcjonującym, w literaturze przyrównaniu czasu, od momentu kiedy ludzie posługują się pismem, do obszaru tarczy zegara. Jeżeli przyjmiemy, że 12 godzin to 3 tysiące lat historii człowieka piśmiennego, to dopiero w ostatnich kilku minutach pojawiają się najważniejsze wynalazki związane z rozwojem komunikacji. Natomiast pojawienie się ogólnodostępnych komputerów i sieci internetowej, to przedział mniejszy niż pół minuty⁸. Przyspieszenie dotknęło również obszaru transportu. Jesteśmy w stanie przemieszczać się często i z dużą szybkością. Transport osobisty stał się powszechny. Zaskutkowało to psychicznym odczuciem zmniejszenia odległości, co dobrze obrazuje stwierdzenie *świat stał się mały*. XXI wiek to rozkwit turystyki, która aktualnie ma aż 5% udziału w globalnym zanieczyszczeniu dwutlenkiem węgla⁹. Ukształtował się archetyp współczesnego nomady, który jest obywatelem świata. Otwarty na poznanie nowego, nie uznaje granic w przestrzeni mapy. W koncepcji nomadyzmu miejsce zaczyna nabierać innego znaczenia, przestaje być bezpiecznym azylem¹⁰. Zamiast tego staje się *nie-miejscem*, przestrzenią płynną, będącą tylko punktem na drodze. W obrębie współczesnych miast powstaje coraz więcej takich *nie-miejsc*. Stanowią je wszystkie strefy mobilności, przez które przechodzimy, lecz nie jesteśmy w stanie egzystować w nich na dłużej. Przykładem takich przestrzeni są dworce, lotniska oraz centra handlowe.

Zjawiskiem, w pewnym sensie połączonym z rozwojem mobilności, jest zmiana funkcjonowania ludzi w strukturze rodziny. Zmieniło się też pojęcie bliskości jako takie. Z założenia bliskość odnosi się do fizyczności. Jednak w obecnych realiach dystans fizyczny, czy też dobitniej nakreślając *geograficzny*, jest elementem codzienności, który naturalnie trzeba zaakceptować. Nauczyliśmy się z nim radzić, stwarzając nowy rodzaj więzi, budowanej zdalnie. Fizyczna idea sąsiedztwa przestaje istnieć w dobie dostępności wirtualnej¹¹. Sąsiedztwo, czy też

⁷ E. Kosowska,
*Tradycja jako wehikuł
swoistości kultury,
„Postscriptum
Polonistyczne”,
2008, nr 2, s. 16.*

⁸ K. Robinson,
*Oblicza Umysłu.
Ucząc się kreatywności,
tłum. A. Baj,
Wydawnictwo Element,
Kraków 2010, s. 45-46.*

⁹ *Masowa turystyka
szkodzi ziemi,
[https://www.pap.pl/
aktualnosci/news%2C9255
96%2Cmasowa-turystyka-
szkodzi-ziemi.html](https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C925596%2Cmasowa-turystyka-szkodzi-ziemi.html)
[dostęp: 08.08.2021].*

¹⁰ W. Danilewicz,
*Wiele miejsc – jedna
przestrzeń*, „Rocznik Nauk
Społecznych”, Tom 8(44),
2016, nr 2, s. 9,
[https://ojs.tnku.pl/index.php/
rns/article/view/11510](https://ojs.tnku.pl/index.php/rns/article/view/11510)
[dostęp: 06.08.2021].

¹¹ Z. Bauman,
*Retrotopia.
Jak rządzi nami przeszłość,
tłum. K. Lebek
Wydawnictwo Naukowe PWN,
Warszawa 2018, s. 174.*

bliskość, nie ma już nic do czynienia z realnym, cielesnym egzystowaniem we wspólnej przestrzeni. Koordynaty geograficzne są zbędne. Bliskość nawiązujemy *przeciw* odległości. Nie można w tej sferze również pominąć skutków systemu wolnorynkowego kapitalizmu, który przyczynił się do rozluźnienia więzi rodzinnych¹². Powszechna mobilność i brak granic spowodowały nasilony trend migrowania z miejsca rodzinnego. Oddalenie od rodziny stało się zwyczajnie prostsze. Kontakt można utrzymać zdalnie, a udogodnienia współczesnego globalnego zachodu umożliwiają organizowanie potrzeb, takich jak opieka, na odległość. Zmiana formy kontaktu i zdalna bliskość przyczyniły się do pewnego oddalenia. Zaowocowało to zmianą postrzegania dotychczasowo względnie stałej formy rodziny.

Pomimo wielu zalet jakie niesie ze sobą globalizacja, razem z napływem dóbr i wiedzy, niesie ze sobą atmosferę tęsknoty. To odczucie braku zostało nazwane przez Zygmunta Baumana *aurą niedostatku* (*ambience and deprivation*)¹³. Mnogość możliwości sprawia, że zapędzamy się w pułapkę pogoni za idealnym scenariuszem na życie. Spełnianie kolejnych wymogów (ponad)kulturowego statusu, nie zapewnia nam satysfakcji i wydaje się wyjątkowo puste¹⁴. Ta społeczna dezorientacja została znacznie pogłębiona przez pandemię, przechodząc w stan anomijny¹⁵. Izolacja społeczna, jakiej mieliśmy nieśczęście doświadczyć, pokazała jak ciężko jest żyć bez pierwotnej, fizycznej bliskości drugiego człowieka.

• Przeniesienie życia do internetu

Fizyczna obecność miejsca nie jest już tak znacząca dla tworzenia społeczności jak niegdyś, a na pewno nie jest obligatoryjna we współczesnych realiach przeniesienia życia i świadomości do sieci. Internet umożliwił działanie na dystans, co ułatwiło komunikację i realizację wielu działań bez

¹² Y. N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, tłum. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 265.

¹³ Z. Bauman, *Retropia...*, s. 172-174.

¹⁴ Ibidem, s. 220.

¹⁵ Według *Słownika języka polskiego PWN* anomią określamy „zjawisko społeczne polegające na rozpadzie powszechnie przyjętych norm i więzi społecznych, występujące w czasie wielkich kryzysów” oraz szerzej „stan wyobcowania i dezorientacji jednostki w takiej sytuacji”, [za:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/anomia;2440466.html>, [dostęp: 25.03.2021].

przymusu fizycznej zmiany lokalizacji. Miejsce naszego przebywania, rozumiane w sensie geograficznego położenia, przesługuje być znaczące. Nie jest już także jednym z czynników charakteryzujących daną osobę. Przestrzeń wirtualna odwołuje się do prawd globalnych, uniwersalnych dla każdego z użytkowników¹⁶.

¹⁶ Korzystając z popularnych przeglądarek internetowych, takich jak Google, otrzymujemy wyniki już przefiltrowane, odpowiadające ustalonym standardom informacyjnym, dostosowanym do obrazu zamożnego świata globalnego zachodu. Trudno w tym wypadku mówić o dostępności obiektywnych faktów. W odpowiedzi na powyższe Anna Rosling Rönnlund stworzyła projekt strony internetowej Dollar Street (<https://www.gapminder.org/dollar-street/>), na której znajduje się zbiór zdjęć dokumentujących życie ludzi w różnych miejscach na świecie, w zależności od wysokości dochodu [źródło: H. Rosling, O. Rosling, A. Rosling Rönnlund, *Factfulness*, tłum. M. Popławska, Media Rodzina, Poznań 2018, s. 168-172].

¹⁷ Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, tłum. W. Mincer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 113-115.

¹⁸ Ibidem, s. 118.

Zauważalne jest zjawisko prowadzenia podwójnego życia, jednego w realnej rzeczywistości (*offline*), a drugiego w świecie wirtualnym (*online*). Potwierdza to popularność serwisów społecznościowych. Ta tendencja jest szczególnie dostrzegalna wśród młodego pokolenia, wychowanego od początku z powszechnym dostępem do internetu. Każdy z tych światów rządzi się innymi prawami i mimowolnie dostosowujemy do nich swoją postawę, czyli rolę, którą przybieramy. W niektórych sytuacjach może się wydawać, że prawdziwe życie toczy się w wirtualnym świecie. Bycie *online* staje się szybką ucieczką od trudów świata rzeczywistego, który poza swymi pozytywnymi zapewnia solidną dawkę niedogodności i obowiązków dnia codziennego. W przestrzeni wirtualnej za pomocą jednego kliknięcia możemy uzyskać to, na co mamy ochotę i zapomnieć o problemach¹⁷. To też miejsce, gdzie możemy stworzyć siebie na nowo. Do użytkownika należy decyzja, jakie treści zostaną udostępnione pozostałym, a co będzie ukryte. Ma on możliwość stworzenia swojej postaci, nie jako odwzorowania własnego *ja*, funkcjonującego również *offline*, lecz wykreowania osoby, jaką chciałoby się być postrzeganą. Będąc *online* z łatwością chowamy to, jacy naprawdę jesteśmy, ale również bezboleśnie odcinamy się od konfrontacji. Zamykamy się we własnej bańce, wśród osób mających podobne zainteresowania i poglądy¹⁸. Niekiedy nieświadomi tego, że o naszym miejscu na mapie internetu zadecydował algorytm.

Internet przyczynił się zarówno do zaniku fizycznego miejsca, jak i rzeczy. *Immaterializacja* obiektów oznacza przeniesienie ich postaci w przestrzeń wirtualną. Jednym z przykładów tego działania jest e-book, czyli odpowiednik papie-

rowej książki w przestrzeni wirtualnej¹⁹. Coraz więcej danych, którymi się posługujemy na co dzień, traci swój fizyczny, materialny wymiar. Klasyczną ilustracją tego zjawiska jest ewolucja fotografii. Zdjęcia jeszcze do niedawna funkcjonowały w postaci papierowej, w ograniczonej liczbie kopii konkretnego egzemplarza. Dzisiaj niemalże wyłącznie w strefie wirtualnej, bez fizycznej reprezentacji obrazu, której moglibyśmy dotknąć i doświadczyć wieloma zmysłami.

Jedną z cech charakteryzujących współczesne społeczeństwa jest przebudźcowanie. Ilość sygnałów jakie otrzymujemy codziennie, znacznie wzrosła w porównaniu do rzeczywistości *przedinternetowej*. Dostępność wiedzy i informacji to również stymulacja ogromu bodźców, jakie musimy przetworzyć. Telefon staje się ostatnią rzeczą, z jaką mamy kontakt przed zaśnięciem i pierwszą, którą bierzemy do ręki po przebudzeniu²⁰. Efekt FOMO²¹ stał się powszechny, jednak nadal nie do końca zdajemy sobie sprawę z jego konsekwencji. Tracimy zdolność koncentrowania się na świecie rzeczywistym, ponieważ nasze priorytety znajdują się w przestrzeni wirtualnej, nie jesteśmy w stanie skupić się na wykonywanej czynności, w której aktualnie uczestniczymy²². Przestajemy widzieć i rozumieć otaczającą nas przestrzeń, a w zamian tego staramy się opisać ją liczbami, kategoryzować, oceniać. Żyjemy w zalewie informacji, czasach powszechnego *dataizmu*, gdzie luksusem jest odseparowanie się od strumienia wiadomości. Za własnym przyzwoleniem sprzedajemy prywatność pozwalając na permanentną inwigilację, poprzez użycie urządzeń rejestrujących położenie. Zbieramy dane o własnym ciele i określamy się przez ich pryzmat, stosując coraz to nowe akcesoria, takie jak smart watche.

Czas poświęcony na media społecznościowe jest zwykle czasem spędzonym w pustce. Nie daje żadnych wymiernych efektów poznawczych. Większość informacji dostarczanych podczas scrollowania²³ nie zapisuje się w pamięci na dłużej. Aby poradzić sobie z przytłaczającą ilością bodźców, mózg

¹⁹ M. Krajewski, *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2013, s. 36.

²⁰ J. M. Twenge, *iGen, Smak Słowa*, Sopot 2019, s. 60.

²¹ FOMO
(ang. *fear of missing out*) -
- strach przed byciem
offline, poza ciągłym
biegiem zdarzeń
i strumieniem informacji.

²² Y. N. Harari, *Homo deus...*, s. 459.

²³ scrollować
(ang. *to scroll*) -
- przeglądanie,
przewijanie treści
na ekranie urządzenia.

wybiórczo zachowuje ograniczoną liczbę nowych danych. Według najnowszych badań średnia czasu, jaką nastolatek spędza przed ekranem, wynosi ponad 6 godzin dziennie²⁴. W tym przedziale mieści się zarówno czas poświęcony na rozrywkę i media społecznościowe, jak i komunikację z rówieśnikami. Natomiast już 3 godziny spędzone dziennie przed ekranem zwiększają ryzyko samobójstwa u nastolatków²⁵. Razem z zaburzeniami w sferze psychicznej, zwiększa się ryzyko pojawienia się nieprawidłowości w fizycznym funkcjonowaniu ciała. Poza oczywistym zagrożeniem obniżenia sprawności ruchowej oraz widocznego pogłębienia schorzeń ortopedycznych, zaobserwowano zatracenie świadomości własnego ciała oraz zmysłów²⁶. Rzutuje to na trudności w odczytywaniu sygnałów, często alarmowych, wysyłanych przez własne ciało. Ma to bezpośredni wpływ na dobrostan psycho-fizyczny.

Internet to w dużej mierze kultura w formie instant. Wszystko jest pokazane w skrócie. Współczesny przekaz nastawiony jest na osiągnięcie natychmiastowego skutku. Wyklucza czas oczekiwania, wypełniony żmudną pracą, bazującą na powtórzeniu. Powoduje to niemożliwość skupienia się dłużej na bardziej skomplikowanej treści. Jednak przyswajanie umiejętności opiera się na repetycji. Nauka, rozumiana jako powtarzanie pewnych działań, wydaje się być szczególnie uciążliwą aktywnością dla współczesnej młodzieży²⁷.

• Patriotyzm 2.0

Współczesny obraz społeczeństwa napawa zastanowieniem, jak to jest możliwe, że tak daleko zaszliśmy w wypaczeniu idei patriotyzmu. W teorii, u podstaw tego pojęcia znajduje się zarówno działanie dla wspólnego dobra jak i budowanie wspólnotowości. Zamiast tego, w praktyce jesteśmy uczestnikami kłótni i przepychanek. Realizacja idei integracji skłania się bardziej w stronę podziałów. Potrafimy się zjednoczyć wy-

²⁴ J. M. Twenge, *iGen*, s. 61;
M. Dębski, *Nalagowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, [b.w.], Gdynia 2016, s. 27-28, 65-66,
https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2021/03/Nalagowe_korzystanie_z_telefonow_komorkowych_RAPOR-T_Z_BADAN.pdf [dostęp: 20.10.2021].

²⁵ J. M. Twenge, *iGen*, s. 97.

²⁶ Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 123.

²⁷ J. Pallasmaa, *Mysłaca dłoń. Egzystencjalna i ucieleśniona mądrość w architekturze*, tłum. M. Choptiany, Instytut Architektury, Kraków 2015, s. 91.

łącznie krótkotrwale. Brak solidarności spotęgowany jest przez promowanie skrajnego indywidualizmu jednostki. Zapominamy, że codziennie wspólnie tworzymy zbiorowość i jesteśmy niejako za siebie nawzajem odpowiedzialni, złączeni niepisaną umową społeczną. Patriotyzm powinien być równoznaczny z odpowiedzialnością za otaczającą nas przestrzeń. W ostatnim czasie wzrosła świadomość tej zależności, co jest widoczne w oddolnych ruchach społecznych, powstających w odpowiedzi na upowszechnienie wiedzy o kryzysie klimatycznym.

Jesteśmy umacniani w przekonaniu o podziale na *nas*, czyli swoich i *nich* – obcych²⁸. Jednoczymy się w nienawiści do *nieznanego*, które z założenia traktujemy jako złe i groźne. Solidaryzujemy się w strachu przed resztą świata. Żyjemy w strachu przed jutrem, powodowanym niechybną wizją straty. Niekończący się, szerokopojęty postęp, wzbudza zaniepokojenie przyszłością. Zmiany nim spowodowane intensyfikują odczucie niepokoju. Postęp widziany jest jako niebezpieczeństwo, nie zaś jako obietnica nowych możliwości. Ucieczką stanowiącą pocieszenie w tej rzeczywistości jest tradycja²⁹. Trzymanie się stabilności i przeciwstawienie się zmianom wywołuje fałszywe uczucie spokoju. Realnie skutkiem tego jest kurczowe trzymanie się tego, co znane i pogłębianie niechęci do jakiegokolwiek zmiany. Ewa Kosowska podaje, że tradycja rozumiana jako „zbiór reguł słusznego postępowania i godnych najwyższego szacunku wytworów tychże reguł”³⁰, nie jest niczym złym. Kluczem do właściwego podejścia jest zrozumienie przywołanych reguł, a więc świadome użycie wartości, jakie tradycja ze sobą niesie. Globalna standaryzacja i unifikacja kultury wyzwala chęć walki o prawo do lokalności i odrębności. Współczesne nurty nawołujące do powrotu, do naturalności i plemienności to społeczna odpowiedź na strach, związany z nieuniknioną zmianą³¹.

Pamięć o przeszłości jest społecznym antidotum na standaryzację kultury globalnej³². Nadmiernie skupiamy się na projektowaniu historii zamiast przyszłości. Nie chodzi tu

²⁸ Z. Bauman,
Obcy u naszych...,
s. 90-91.

²⁹ Z. Bauman,
Retrotopia...,
s. 102-103.

³⁰ E. Kosowska,
Tradycja jako...,
s. 17.

³¹ Z. Bauman,
Retrotopia...,
s. 258.

³² K. Łaguna-Raszkiewicz,
*Pamięć społeczna miasta –
bogactwo znaczeń i sensów
dla edukacji,
„Pedagogika Społeczna”,
2013, nr 3, s. 52.*

o całkowite odrzucenie historii i tradycji. Przyszłość to ta sfera, na którą mamy wpływ, przez nasze działania aktywnie ją kształtujemy. Prowadzenie szeroko zakrojonej polityki historycznej, w postaci kreślenia historii *od nowa*, nie jest w stanie zbudować lepszej przyszłości, ani przygotować nas do bycia społeczeństwem czekającym na wyzwania. Jest to utrwalenie stanu teraźniejszego i naiwna próba zatrzymania wskazówki zegara. Pomimo usilnych starań zatrzymania czasu, zmiana przyjdzie prędzej czy później i to od nas zależy, czy będziemy w stanie przygotować się na niespodzianki, które ze sobą niesie. W tej perspektywie kształtowanie zdolności efektywnego wyciągania wniosków z historii wydaje się być kluczową umiejętnością.

• Język i porozumiewanie się

Nasze czasy to również kryzys języka. Jest on po części wynikiem globalnego zjawiska zamieszkiwania w internecie, co wiąże się ze zmianą formy porozumiewania się. Rozmowa pisana prowadzona przez serwisy społecznościowe, komunikatory, wiadomości nazywane DM-ami (ang. *direct messages*), zastąpiła dialog mówiony. Ma to znaczący wpływ na postać języka, który zmierza w kierunku skrótów znaczeniowych, angażując w przekaz również pismo obrazkowe. Pojawiają się nowe formy dialogiczności, takie jak *interface to interface*, gdzie strony wymieniają się mediami, takimi jak obraz czy film³³. Sztuka retoryki znajduje się w stanie faktycznego impasu. Jerome S. Bruner, amerykański psycholog, który zajmował się zagadnieniem edukacji, dowodził, że język jest jednym z elementów warunkujących rozwój człowieka³⁴. Jest instrumentem, za pomocą którego komunikujemy się, zdobywamy wiedzę, jak również umożliwia nam on samookreślenie się.

³³ E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie jako działalność twórcza w kontekście zapośredniczonej komunikacji*, „Studia z teorii wychowania”, tom VI, 2015, nr 4(13), s. 52.

³⁴ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974, s. 26-27.

Program edukacji szkolnej, który od pierwszych lat nauki dziecka powinien być nastawiony na kształcenie umiejętności

myślenia projektowego, jest skupiony na metodologii pracy odtwórczej i machinalnego, rutynowego zapamiętywania. Nie bierze także pod uwagę rozwoju dziecka w aspekcie języka mówionego i konstruowania własnych wypowiedzi. A przecież język jak narzędziem ułatwiającym nauczanie. Jest podstawowym medium, za pomocą którego może dojść do przekazywania złożonej informacji³⁵. Brak twórczego, samodzielnego myślenia, nastawienie na jak najlepsze odtwarzanie, powielanie przyjętego wzorca, nie wykształci nowego społeczeństwa młodych, od których już teraz wymagana jest innowacyjność. Z takim podejściem nie jesteśmy w stanie nauczyć dzieci tworzenia, logicznego myślenia wykraczającego poza namiastki myślenia abstrakcyjnego na lekcjach matematyki, czy po prostu rozwiązywania problemów. Brakuje edukacji skierowanej na popularyzację tzw. *kultury dialogu*³⁶. Umiejętność operowania słowem wydaje się być oczywista i naturalna dla człowieka, jednak sztuka, jaką jest dialog, wymaga nauki.

Każdy z nas posługuje się osobistym językiem, charakterystycznym jak linie papilarne na naszych dłoniach³⁷. Kształtujemy jego postać przez całe życie, stykając się z nowymi doświadczeniami, spotykając ludzi posługujących się inną formą przekazu. Na granicy tych spotkań powstaje nowa jakość w (nie)rozumieniu, mająca bezpośredni wpływ na płynność kształtowania się naszej osobistej mowy. Jesteśmy w miejscu, w czasie, gdzie różnice pokoleniowe nigdy nie były tak duże i zauważalne. W ramach społeczeństwa różnimy się, jak pisze Olga Tokarczuk „(...) podejściem do świata, wiedzą, sposobem używania i jakością języka, umiejętnościami, mentalnością, rodzajem polityczności i wzorcami życia”³⁸. Kluczowe jest znalezienie wspólnych, zrozumiałych podstaw komunikacji w tak niejednorodnych uwarunkowaniach.

³⁵ Ibidem, s. 139.

³⁶ Z. Bauman, *Retrotopia...*, s. 277-279.

³⁷ O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 88.

³⁸ Ibidem, s. 19.

Kształtowanie tożsamości

Punktem zbieżnym opisanych uwarunkowań jest miejsce. Oderwanie od jego prawdziwej postaci uruchamia mechanizmy wykorzeniania. Społeczność budowana na określonym terytorium stwarza, kształtuje i pielęgnuje przestrzeń ją otaczającą. Miejsce nigdy nie jest skończone, podlega ciągłym zmianom. Jest cały czas w akcie tworzenia i musimy sobie zdać sprawę z tego, że mamy na tę zmianę aktywny wpływ. Bez realnego, rozumianego jako fizyczne, zaangażowania nie jesteśmy w stanie intencjonalnie oddziaływać na rzeczywistość³⁹. Warto podkreślić, że także bierność, a więc celowy brak działania, finalnie przyczynia się do zmiany miejsca. W tym przypadku zmiana jest najczęściej odbierana krytycznie przez rzeczonoego, biernego obserwatora. Nie można mówić o miejscu bez podkreślenia znaczenia kultury w jego odbiorze. Bohdan Jałowiecki wyróżnia cztery czynniki determinujące wytworzenie przestrzeni, wśród których są systemy wartości i kultura danego społeczeństwa⁴⁰. Potwierdza to ewidentną dążność społeczności do kreacji i kultuwowania tych wartości w formie tradycji. Dotychczas przestrzeń fizyczna, rozumiana w kontekście miejsca osadzonego w realiach geograficznych, współistniała z przestrzenią społeczną⁴¹. Współcześnie powstało wiele nowych rozwiązań na kształtowanie przestrzeni i sposobów jej postrzegania. Miejsce zaczęło być rozumiane również jako sfera zwirtualizowana, pozbawiona fizyczności. Wyzwaniem współczesnej formy tożsamości jest wypracowanie nowych sposobów odnalezienia się w tej różnorodności.

³⁹ Z. Bauman,
Retrotopia...,
s. 54-56.

⁴⁰ B. Jałowiecki,
*Społeczne wytwarzanie
przestrzeni*, Wydawnictwo
Naukowe SCHOLAR,
Warszawa 2010, s. 43.

⁴¹ W. Danilewicz,
Wiele miejsc...,
s. 8-9.

• Czy tożsamość jest nam potrzebna?

Człowiek od zawsze wydziela w przestrzeni go otaczającej swój własny, znajomy i bezpieczny fragment. Miejsce to określa domem⁴². To właśnie ta swojskość, bliskość i zrozumienie przestrzeni stanowią o towarzyszącym mu odczuciu bezpieczeństwa. Warto tutaj wspomnieć o kwestii samookreślenia się i potrzeby bycia częścią wspólnoty. Świadomość związku z lokalnością oraz przynależności geograficzno-społecznej jest elementem dopełniającym tożsamość jednostki⁴³. Zarówno bezpieczeństwo jak i przynależność to podstawowe potrzeby człowieka, zaliczane do potrzeb niższego rzędu według hierarchii potrzeb Masłowa (II. 3.).

W opinii Barbary Skargi „(...) [b]rak własnej tożsamości to przeistoczenie się w przedmiot dla innych, łatwy w manipulacji, niestawiający oporu i nieraz poddający się innej silnej ręce, gdy tylko ta ręka nadaje mu jakiś kształt bycia”⁴⁴. Definicja tożsamościowa pojawia się w momencie porównania ze sobą określonych wartości. Objawia się poprzez spotkanie dwóch obiektów, ich zetknięcie, porównanie powołuje nową jakość w relacji⁴⁵. Dyskusja nad tożsamym (tym-samym), jest tak naprawdę rozważaniem nad innością i różnicą. Dostrzeżenie różnic między światem jednostki a światem poza nią jest znaczącym doświadczeniem dla kształtowania osobistej tożsamości⁴⁶. W tym momencie pojawia się często wyparcie odrzuconej wartości i założenie jej negatywnego nacechowania. Fundamentalną zasadą jest zaakceptowanie inności. Jeżeli nie jestem w stanie utożsamić się z daną wartością, jest to tylko i wyłącznie znak, że warto jej się bliżej przyjrzeć, aby ją lepiej zrozumieć. Jako działanie konieczne do pojęcia i zinterpretowania własnej tożsamości i swojego miejsca w kulturze lokalnej należy, jak twierdzi J. Nikitorowicz, „(...) cenić i wspierać inicjatywy nadające wartość tożsamości dziedziczonej, jednocześnie wchodząc w interakcje z innymi kulturami, a tym samym przełamując izolacjonizm i etnocentryzm”⁴⁷. Jednym z wyzwań dla młodego pokolenia jest konieczność ciągłego

⁴² I. Copik, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, tom 22, 2013, s. 179-189.

⁴³ I. Samborska, *Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka*, „Człowiek, media, edukacja”, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków 2014, s. 322.

⁴⁴ B. Skarga, *Tożsamość i różnica*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 13.

⁴⁵ E. Kosowska, *Przestrzenie tożsamości*, „ER(R)GO. Teoria-Literatura-Kultura”, 2003, nr 6, s. 30.

⁴⁶ K. Robinson, *Oblicza Umysłu ...*, s. 134.

⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chowanna”, tom I, 2003, s. 52-53.

tworzenia siebie na nowo i redefinicji własnego ja⁴⁸. W obliczu zmieniającego się świata, również pytanie o tożsamość musi być co raz to aktualizowane. Brak stabilności w wartkim nurcie zmian, wywołuje pojawiające się częściej pytania egzystencjalne o sens człowieczeństwa. Kształtowanie się tożsamości człowieka to ciągły proces, który nie ma końca. Jest to bezustannie odnawialny proces twórczy, jaki podejmuje jednostka⁴⁹.

⁴⁸ Y. N. Harari,
21 lekcji ...,
s. 335.

⁴⁹ J. Nikitorowicz,
Typy ...,
s. 56.

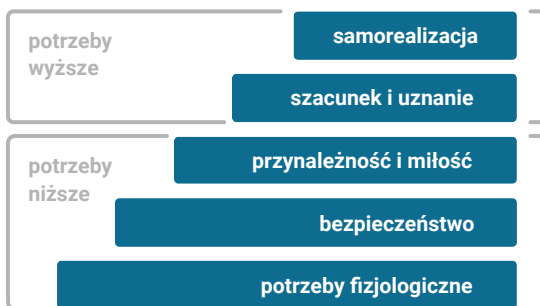
⁵⁰ Z. Bauman,
Retrotopia ...,
s. 249.

⁵¹ Intencją nie jest tutaj nadmierna gloryfikacja indywidualizmu, ani idealizacja jednostki ponad zbiorowość. Wręcz przeciwnie, uważam, że systemy edukacji świata globalnego zachodu nastawione są głównie na pielęgnowanie indywidualizmu jednostki, nie zaś na życie w społeczeństwie i działanie w grupie.

• Co zmieni edukacja tożsamościowa?

Człowiek to istota społeczna. Dobrze opisuje to Zygmunt Bauman w twierdzeniu, iż „[b]ycie człowiekiem bez towarzysztwa innych ludzi to, mówiąc wprost, wewnętrzna sprzeczność”⁵⁰. Człowiek skazany jest na życie w społeczeństwie i sam nie jest w stanie funkcjonować. W jego naturze jest kolektywne tworzenie zbiorowości, a dalej kultury. Wyłącznie budując na wspólnych wartościach jesteśmy w stanie stworzyć sprawnie działające społeczeństwo, w którym każdy znajdzie swoją rolę i miejsce. Polaryzacja społeczna jaką można zaobserwować w państwach, gdzie dyskurs społeczny budowany jest na antagonizmach, prowadzi do radykalizacji poglądów po obu stronach barykady. Uproszczenie procesu określania własnej tożsamości na podstawie negacji i wykluczenia, powinno zostać zastąpione działaniami ma-

jącymi na celu poznanie tego co inne, a następnie zaakceptowanie odrębności. Tych pozytywnych nawyków musimy się nauczyć. Szkoła powinna pomóc w uświadomieniu dziecka o jego zaletach i możliwościach, tak aby było zdolne jak najlepiej je wykorzystać w życiu. Człowiek jest źródłem wiedzy oraz aktywności⁵¹. Bez poszukiwania, aktywnego uczestnictwa i wymia-



Il. 3. Piramida potrzeb Masłowa.

ny doświadczeń nie jesteśmy w stanie uczyć się ani poznawać nowego. Dlatego tak ważna jest nauka życia w społeczeństwie i skutecznej współpracy w ramach jego struktur. Świadomość posiadania wspólnych elementów tożsamości, związanych z lokalnością, umożliwia realne bycie częścią wspólnoty.

• Świadomość miejsca a rozwój dziecka

Postrzeganie miejsca ewoluuje w umyśle dziecka i zmienia się wraz z jego wiekiem. Do 5-6 roku życia rozwijają się podstawowe kompetencje związane z określaniem położenia obiektów i osób w przestrzeni. Do tego czasu dziecko przechodzi przez fazy osobliwego rozumienia miejsca i dystansu. Kolejne umiejętności pojawiają się po kolei, rozwijając wieloaspektowy wachlarz doświadczenia bliskiego, a później także dalszego otoczenia (II. 4.). Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny to eksplorowanie świata, poznawanie siebie i tego, co jest dookoła. Etap ten charakteryzuje się wzmożoną ciekawością pojęciem miejsca. Szkoła podstawowa to czas, w którym dziecko uczy się konkretyzacji wiedzy o przestrzeni⁵². Zauważa nie tylko to, jak jest zbudowana, jakie elementy składają się na krajobraz danego obszaru, ale również wykształca zdolność analizy związków przyczynowo skutkowych związanych z przestrzenią. Około 10-tego roku życia rozpoczyna się czas konkre-

⁵² Y. Tuan,
Przestrzeń i miejsce,
tłum. A. Morawińska,
Państwowy Instytut
Wydawniczy,
Warszawa 1987,
s. 46-47.



II. 4. Rozwój postrzegania przestrzeni w zależności od wieku dziecka.

tyzacji przekazu. Dziecko chce poznać dokładne zasady życia w świecie. Rozpoczyna się etap dosłowności i odrzucenia metaforyczności w przekazie.

Wiek wczesnoszkolny, a więc przedział od 7-12 lat, to czas poznawania społecznych zależności i moralnych aspektów relacji w grupie. Jest to faza, w której kształtuje się logiczne podejście do podejmowanego przez dziecko tematu⁵³. Zmieniają się konstrukty tłumaczenia przyczynowo-skutkowości działań, które zaczynają bazować na podłożu matematyczno-logicznym. W psychice dziecka pojawiają się nowe formy organizacji danych i przekazu, co stanowi znaczący skok rozwojowy⁵⁴. Ten duży zwrot myślowy, jakiego doświadcza dziecko, jest dodatkowo wzmocniony przejściem w tryb szkolny. Siedmiolatek zostaje wyjęty ze świata względnie swobodnych aktywności i umieszczony w instytucji szkoły podstawowej, czyli jednolitym systemie, czerpiącym prosto z tradycji szkoły modelu pruskiego. To moment, w którym szczególnie należy zwrócić uwagę na potrzeby dziecka, aby zapewnić mu względnie bezbolesny czas przejścia i adaptacji do nowych warunków. Jest to również odpowiedni czas na wprowadzenie szerszego programu edukacyjnego, zwróconego na świadome poznanie lokalności.

Świadomość indywidualnej tożsamości związanej z miejscem jest ważnym elementem rozwoju dziecka, który ma znaczący wpływ na obraz własnego ja w życiu dorosłym. Erik H. Erikson, psycholog i twórca teorii rozwoju psychospołecznego, podkreślał jej znaczenie, uważając, że „(...) tylko stopniowo narastające poczucie tożsamości, bazujące na doświadczeniu społecznego zdrowia oraz solidarności kulturowej nabywanym na końcu każdego większego kryzysu dzieciństwa, stanowi obietnicę owej cyklicznej równowagi życiowej (...) tylko tożsamość trwale zakotwiczona w dziedzictwie tożsamości kulturowej może zrodzić sensowną równowagę psycho-społeczną”⁵⁵. Zagadnienie często nieświadomie bagateli-

⁵³ J. Piaget,
Studia z psychologii dziecka,
tłum. T. Kołakowska,
Wydawnictwo Naukowe PWN,
Warszawa 2006, s. 19.

⁵⁴ Ibidem, s. 43.

⁵⁵ E. H. Erikson,
Dzieciństwo i społeczeństwo,
tłum. P. Hejmej,
Dom Wydawniczy Rebis,
Poznań 2000, s. 426.

zowane, stanowi część psychiki człowieka, która powinna być odpowiednio zaopiekowana.

Miejsce kształtuje nas i my kształtujemy miejsce - w tym stwierdzeniu objawia się charakter wychowawczy miejsca i jego edukacyjny potencjał⁵⁶. Świadomość przynależności do miejsca i jego zrozumienie przyczynia się do rozwoju człowieka. Pedagogika miejsca bada zależności w relacji miejsca z człowiekiem w przyjętym kontekście społecznym. Edukacyjne wyzwanie, jakie jest jej celem to według Ilony Copik „(...) na powrót zlokalizować człowieka w bliskim mu środowisku i włączyć ten lokalny kontekst do procesów konstruowania tożsamości, z koniecznym zastrzeżeniem jednak, iż nie może to być tożsamość spójna i jedyna”⁵⁷. W ogólnopojętej edukacji społecznej możemy również znaleźć odwołania do kultury dialogu, podkreślającej znaczenie interakcji między ludźmi, zapewniającej podtrzymanie więzi społecznych⁵⁸.

W rozważaniach na temat tożsamości związanej z miejscem, świadomości odczuwania i skutków jej braku, niezwykle ważna jest szybka reakcja na potrzeby jednostki. Działania w tym kierunku powinny być wprowadzane już w momencie pojawienia się pierwszych oznak próbowania ustawienia swojego *ja* przez dziecko w kontekście otoczenia. Przedstawione rozważania prowadzą to do wniosku, gdzie **wczesna edukacja dzieci zwrócona na zdolność projektowego myślenia jest warunkiem wykształcenia umiejętności samodzielnego oraz trwałego budowania elementów własnej tożsamości związanej z miejscem i lokalnością**. Taka forma edukacji ma stanowić wsparcie rozwoju dziecka, ze szczególnym wzmocnieniem potencjału rozwoju narzędzi poznawczych, mających bezpośredni wpływ na zdolność samostanowienia w kontekście tożsamościowym.

Użyte określenie *myślenie projektowe* (ang. *design thinking*) rozumiane jest tutaj, jako komplet działań warunkujących pełne i całościowe zrozumienie zagadnienia. Aby powyższe zależności

⁵⁶ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, „Pedagogika miejsca”, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 26-27.

⁵⁷ I. Copik, *Pedagogika miejsca...*, s. 184.

⁵⁸ M. Mendel, *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1999, s. 38-39.

mogły zaistnieć, zostały wyróżnione trzy kluczowe dla rzeczowego procesu aktywności:

- **możliwość intencjonalnego zauważania elementów przestrzeni lokalnej,**
- **umiejętność wyciągania wniosków z obserwacji oraz dokonanie ich interpretacji,**
- **zdolność opracowania autorskiej odpowiedzi, przy wykorzystaniu zgromadzonych danych.**

Przyrównując tę metodologię do funkcjonalnego podziału czynności ludzkich opracowanego przez Józefa Kozińskiego⁵⁹, można uznać, że aktywność myślenia projektowego, angażuje pełen szereg procesów myślowo-zabiegowych człowieka. Charakteryzując poszczególne kategorie działań są to czynności: orientacyjne (spostrzeganie, budowanie bazy informacji o danym zagadnieniu), decyzyjne (podejmowanie decyzji na podstawie analizy zebranych informacji) oraz wykonawcze (realizacja podjętego wyboru jako stworzenie własnej odpowiedzi projektowej w ramach opracowywanego tematu). Znamienna dla opisanych kategorii czynności jest ich stała, wzajemna weryfikacja w czasie. Dziecko poprzez naukę pracy z wykorzystaniem myślenia projektowego jest w stanie doskonalić swoją umiejętność kompleksowego rozwiązywania problemów, stosując czynną weryfikację poszczególnych etapów procesu realizacji zadania.

⁵⁹ J. Koziński,
Rozwiązywanie problemów,
Państwowe Zakłady
Wydawnictw Szkolnych,
Warszawa 1969, s. 9-11.

Studium obszaru społeczno- kulturowego

Zakres przeprowadzonych badań został podzielony na dwie odrębne sfery znaczeniowe *Rozumienie miejsca* oraz *Zabawę i edukację*. Każda z nich reprezentuje inną kategorię semantyczną w znaczeniu kształtowania oraz świadomości własnej tożsamości związanej z miejscem. Analiza wyników badań pozwoliła na identyfikację głównych wzorców zachowań i preferencji reprezentatywnych dla obu kategorii.

Rozumienie miejsca to badania przeprowadzone w grupie dorosłych, których poczucie tożsamości zostało już w pewien sposób ukształtowane i teraz na bieżąco ulega systematycznej redefinicji i przekształcaniom. Jednak podstawy tożsamościowego *ja* są wykształcone, w bardziej lub mniej zaawansowanej postaci. Badania z tego zakresu miały na celu określenie stanu istniejącego oraz analizę procesów twórczych związanych z kreowaniem elementów samoidentyfikacji jednostki w relacji z lokalnością.

Sekcja *Zabawa i edukacja* przedstawia badania zrealizowane w grupie dzieci, gdzie wątki tożsamościowe są w fazie kształcenia. Celem tych działań było sprawdzenie skuteczności narzędzia jakim jest zabawa, w przekazie treści o tematyce związanej z miejscem i lokalnością.

Rozumienie miejsca

We wstępnej fazie badań ważne dla mnie było rozpoznanie obecnego **stanu świadomości, związanego z przynależnością do miejsca i doświadczeniem lokalności**. Badania w tym obszarze zostały przeprowadzone zarówno wśród dzieci, których tożsamość jest w fazie kształtowania oraz z osobami dorosłymi. Dla każdej z docelowych grup badanych (dzieci/dorośli) przyjąłam inną technikę badawczą. W przypadku dzieci były to krótkie formy aktywne, zadaniowe. Zostały włączone w element warsztatowy, opisany w dalszej części pracy. Przy pracy z osobami dorosłymi badania zostały przeprowadzone w formie działań określonych jako rozumienie miejsca, które realizowałam w formie wywiadów oraz ankiet. Najważniejsze były dla mnie aktywności bazujące na **przekazie w mowie i piśmie**. W części badań dopuściłam również krótkie formy zadaniowe, jednak nadal oparte na próbie przekazania często głęboko emocjonalnej treści za pomocą słów. Celowo nie stosowałam elementów graficznej interpretacji przekazu podczas prowadzonych wywiadów i ankiet. Użytek zdjęć, ilustracji, czy też innego wizualnego przekazu często niejako wybijał badanych z podejmowanego tematu. Osoba odpytywana za bardzo skupiała się na specyfice grafiki. Wywołało to podejrzenie, że osoba badana jest skłonna zmienić charakter swojej odpowiedzi, na skutek zbyt dużego zainspirowania się wykorzystanym materiałem wizualnym. Moim celem było również, aby badani zmierzli się jak najbardziej samodzielnie z próbą wyartykułowania odpowiedzi. Poruszana kwestia, obejmująca wiele aspektów poczucia własnej tożsamości, stanowi emocjonalnie złożone zagadnienie. Rzadko mamy okazję analizować je poprzez medium, jakim jest słowo mówione i pisane. Tym bardziej, zależało mi na wykorzystaniu słowa jako nośnika informacji, ponieważ umożliwiło to także zmniejszenie ryzyka popełnienia błędu interpretacyjnego w analizie wyników badań.

Należy podkreślić, że temat doświadczania tożsamości związanej z miejscem i lokalnością jest **osobistą i głęboko emocjonalną kwestią**. Potwierdzeniem są niektóre reakcje osób badanych, gdzie samo przywołanie tematu wzbudziło skrajne emocje od smutku do zachowań agresywnych, analogicznych do odruchu obronnego przed atakiem. Yi-Fu Tuan, twórca geografii humanistycznej, opisywał doznania towarzyszące odczuwaniu przestrzeni, jako „(...) intymne doświadczenia, [które] tkwią w nas głęboko, że nawet nie tylko brakuje nam słów, żeby je wyrazić, ale często nie jesteśmy ich nawet świadomi”⁶⁰. Badania statystyczne prowadzone w ramach niniejszej pracy, stały się pretekstem do podjęcia rozmowy o tym delikatnym temacie. W przypadku niektórych badanych dało się odczuć wyraźną trudność w opowiadaniu o osobistym aspekcie doświadczania miejsca. Było to spowodowane po części potrzebą głębszego zastanowienia się nad tym aspektem własnej osobowości, a po części problemem w doborze odpowiedniego języka dla osiągnięcia właściwego przekazu. Ze względu na wspomnianą wcześniej osobistą i emocjonalną charakterystykę podejmowanego zagadnienia, podjęłam decyzję o prowadzeniu wywiadów w formie rozmowy, dającej możliwość swobodnego prowadzenia narracji osobie badanej. Ważne było uzyskanie indywidualnej opowieści.

⁶⁰ Y. Tuan,
Przestrzeń...,
s. 46-47.

W ramach badań z kategorii rozumienia miejsca zostały przeprowadzone działania w trzech formach:

- **ankieta *Skąd jesteś?*,**
- **wywiady pogłębione,**
- **warsztat i ankieta *Pamięć rzeczy*.**

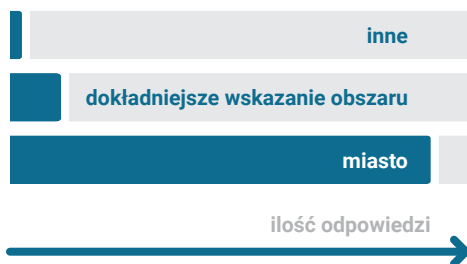
• Skąd jesteś?

Powyższe pytanie stało się wstępem do prowadzonych przeze mnie wywiadów oraz szybkim weryfikatorem ankietowym. Pomimo swej pozornej prostoty, krótkie *skąd jesteś?* niejednokrotnie jest punktem wyjścia do rozważań na temat kontekstu становienia własnej tożsamości. Badana próba składała się z około 40 osób badanych, w różnym wieku, z możliwie zróżnicowanych środowisk.

Analizując otrzymywane odpowiedzi pod względem **stopnia szczegółowości definicji** (Il. 5.), najczęściej otrzymywanym wynikiem była nazwa miasta. Sporadycznie osoby określały już przy pierwszej odpowiedzi dzielnicę lub inny obszar dokładniej opisujący wybraną lokalizację. Prawidłowość pojawiała się najczęściej w przypadku, gdy dany obszar odznaczał się indywidualnym, odmiennym charakterem warunkowanym historycznie lub społecznie. Pozostałe odpowiedzi oznaczone jako *inne* stanowią znikomy odsetek otrzymanych wyników.

Zasadniczo odpowiedzi można podzielić binarnie w ramach trzech typów kategorii, co zostało pokazane na wykresie (Il. 6.). Oznacza to, że każdą z odpowiedzi można zaklasyfikować jako wariant A lub B odpowiednio w poszczególnych kategoriach. Pierwszą z nich jest **kategoria perspektywy**, która reprezentuje podział na miejsce urodzenia oraz aktualnego zamieszkania. Osoba udzielająca odpowiedzi może kierować się perspektywą przeszłości, określając miejsce z poziomu własnej historii lub perspektywą przyszłości, gdzie miejsce postrzegane jest jako element samostanowienia, skupienia się na obecnym statusie. W niektórych przypadkach rozmówca podawał kilka miejsc, jako komplet koronnych wartości⁶¹.

⁶¹ Przytoczona sytuacja warunkowała przyznanie podwójnego wariantu dla odpowiedzi (A+B).

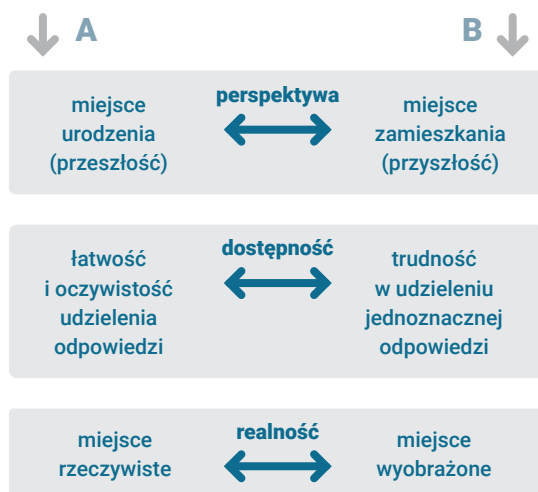


Il. 5. Częstotliwość pojawiania się odpowiedzi - podział ze względu na szczegółowość definicji.

Kolejną jest **kategoria dostępności**. Określa ona łatwość, z jaką jest możliwe podanie jednoznacznej odpowiedzi. Część z osób odpytywanych potrafiła błyskawicznie udzielić jasnej odpowiedzi, natomiast pozostałe osoby potwierdziły, że pytanie sprawiło im problem i nie jest możliwe przedstawienie hasłowego rozwiązania. Ta grupa nie była w stanie wyznaczyć jednego miejsca, które określałoby ich pochodzenie. Jednym ze schematów spotykanych reakcji było również odruchowe podanie kilku miejsc jednakowo ważnych (niemożność narysowania priorytetów w zbiorze wartości).

Ostatnim typem podziału jest **kategoria realności**. Wy różniłam w niej rozdział na miejsce rzeczywiste i wyobrażone (niemające rzeczywistego pokrycia w doświadczeniu lub historii osoby badanej). Odpowiedź na pytanie *skąd jesteś?* nie we wszystkich przypadkach była równorzędna z określeniem miejsca na podstawie własnej historii, doświadczeń i względnie obiektywnej analizy bliskiej codzienności. Postać miejsca wy-

obrażonego pojawiała się w dyskusji po udzieleniu właściwej odpowiedzi. Były to w przeważającej większości wypowiedzi określające wybrane, własne miejsce, w którym osoba odpytywana przebywała przez niewielki wymiar czasu (przedział od kilku dni do 2-3 tygodni) oraz była tam tylko raz, możliwie dwa razy w życiu. Niezmiennie to miejsce wyobrażone było związane z aktywnością wypoczynkową. Osoby często używały stwierdzeń typu: *czułem się tam jak u siebie w domu* oraz *miałem wrażenie, że znam to miejsce, chociaż wcześniej nigdy tam nie byłem*.



II. 6. Typy kategorii odpowiedzi udzielanych w ankiecie.

• Wywiady pogłębione

Celem prowadzonych wywiadów jest **nakreślenie spektrum odczuwania tożsamości związanej z miejscem**. Różnorodność odczuwania jest zmienną niepodlegającą twardej kategoryzacji i często wymykającą się poza sztywną tabelę danych statystycznych. Podczas analizy wyników badań nie chciałam stracić szczególnego charakteru, jakim odznaczają się indywidualne, a więc i subiektywne oraz pełne emocji opowieści osób opdytywanych. W badaniu wzięło udział 16 osób, w różnym wieku (20-75 lat). Wywiady były przeprowadzane w zmiennych warunkach, w znacznej większości, w przestrzeni znajomej dla osoby badanej, np. w jej domu. Zabieg ten zwiększał komfort rozmówcy. Rozmowy przeprowadzone w takich warunkach były zauważalnie dłuższe i dotyczyły bardziej osobistych doświadczeń. Wszystkie wypowiedzi były mocno zróżnicowane w płaszczyźnie znaczeniowej, dlatego do obszarów analizy włączyłam również sam sposób prowadzenia narracji. Jednym z założeń dla części badawczej było przeprowadzenie rozmów z osobami reprezentującymi szerokie spektrum wiekowe. Prowadząc wywiady, wyszłam od hipotezy, według której wiek osoby badanej ma znaczący wpływ na sposób prowadzenia opowieści. Zgodnie z początkowym przypuszczeniem dało się zauważyć pewną prawidłowość w rodzaju prowadzenia narracji w zależności od przedziału wiekowego rozmówcy. Wyraźna jest również zmiana postrzegania kwestii tożsamościowych wynikająca zarówno z indywidualnej charakterystyki każdego pokolenia, jak również z życiowego bagażu doświadczeń, ujawniającego się w opowieściach starszych osób.

Podsumowaniem badania jest podkreślenie zróżnicowania występujących osobistych doświadczeń oraz rozpoznanie powtarzalnych elementów opowieści, wracających w kolejnych rozmowach. Wnioski z wywiadów pogłębionych zostały zebrane w formie **uniwersalnych haseł znaczeniowych**, omówionych w dalszej części pracy. Wśród pozostałych wyników

statystycznych, poza zmienną wieku osoby odpytywanej, uwzględniłam częstotliwość występowania konkretnego hasła w wypowiedziach badanych oraz stopień natężenia emocjonalnego, charakterystycznego dla wątków narracyjnych, w których obecne było hasło (11. 7.). Ta ostatnia zmienna jest czynnikiem subiektywnym, uśrednionym dla każdego hasła. Przy jego ocenie były brane pod uwagę sposób i ton wypowiedzi, język ciała opowiadającego oraz charakterystyka treści narracyjnych. Natężenie zostało przedstawione w postaci pięciopunktowej skali, gdzie najniższa wartość reprezentuje spokojną opowieść, a najwyższa wypowiedź silnie nacechowaną emocjonalnie.

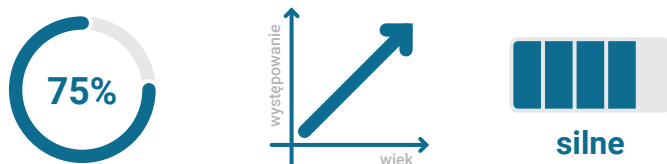


11. 7. Kategorie klasyfikacji znaczeniowej wywiadów pogłębionych.

#bezpieczeństwo

To jedno z najbardziej ukrytych w opowieściach pojęć pojawiło się w większości wysłuchanych historii. W żadnym z przypadków nie zostało bezpośrednio wypowiedziane słowo *bezpieczeństwo*. Samo znaczenie hasła przejawiało się najczęściej w perspektywie straty. Idea bezpieczeństwa przybiera różne postacie: czasem objawia się w tęsknocie za dzieciństwem, czasem daje się ją rozpoznać we wspomnieniu o czasie spędzonym przy stole w rodzinnym domu. Wiele wypowiedzi reprezentuje echo pewnego rodzaju bez troski. Przywilej odczuwania bezpieczeństwa jest wciąż bardzo ważny dla współczesnego człowieka. Mimo teoretycznego braku bezpośredniego zagrożenia, poziom stresu społeczeństwa utrzymuje się na wysokim poziomie. Czas pandemii stał się dowodem na kruchość stanu bezpieczeństwa panującego w otaczającej nas rzeczywistości. To bezpieczeństwo, za którym tęsknimy, a które widoczne było w wypowiedziach osób odpytywanych, to swojego rodzaju zaopiekowanie. Przejawia się ono w oczekiwaniu wytchnienia i odpoczynku od ciągłej gonitwy i walki z *dorobnością*, której trzeba stawiać codziennie czoło.

Widmo hasła dało się rozpoznać w niemal 75% wszystkich przeprowadzonych wywiadów. Znacząco większy odsetek badanych w dojrzałym wieku odnosił się do wartości zawierających się w pojęciu bezpieczeństwa. Tematy narracyjne podejmujące wątek bezpieczeństwa powodowały dość silne emocje, w przyjętej przeze mnie skali natężenia odpowiadające wynikowi 4/5.



Il. 8. Charakterystyka występowania motywu bezpieczeństwa.

#dom

W wysłuchanych historiach funkcjonowało różne rozumienie hasła, od idei domu identyfikowanego przez miejsce urodzenia bądź wychowania, po dom założony po wejściu w dorosłość. Termin *dom utracony*, w rozumieniu pierwotnego domu rodzinnego, był przywoływany zarówno jako konkretna lokalizacja geograficzna, przedmioty, które go tworzyły, jak również ludzie. Wspomnienie domu to też określenie miejsca bezpiecznego, w którym możemy czuć się swobodnie. W kilku przypadkach pojawiła się wizja braku miejsca, które rozmówca mógł nazwać domem. Widoczny był podział w kontekście przeszłości i przyszłości (kategoria perspektywy, [II. 6.](#)). Silne przywiązanie do przeszłości jest formą tęsknoty za bezpowrotnie utraconym. Patrzenie przyszłościowe warunkuje zmianę i budowanie indywidualnych wartości tożsamościowych, z wykorzystaniem aktualnych czynników środowiskowych. Figura domu stanowi odnośnik do zmiennej codzienności. Brak domu odczuwany jest jako niemożność osadzenia w rzeczywistości. W wypowiedziach młodszych osób brak przywiązania postrzegany jest w kategoriach pozytywnego, nowego doświadczenia (idea nomadyzmu). U starszych osób często łączy się z tęsknotą za miejscem wytnienia i bezpieczeństwa.

Hasło pojawiła się w około 75% wypowiedzi odpytywanych. Częstotliwość występowania hasła była niezależna od wieku. Fragmenty rozmów dotyczące zagadnienia wzbudzały umiarkowane emocje rozmówcy, w przyjętej przeze mnie skali natężenia odpowiadające wynikowi 2/5.

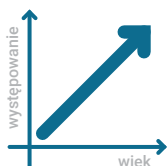


II. 9. Charakterystyka występowania motywu domu.

#tęsknota

Tęsknota widoczna była w wypowiedziach dotyczących szeroko pojętej straty. Był to żal po utracie bliskiej osoby, smutek spowodowany opuszczeniem ukochanego miejsca czy też wspomnienie wykonywanego procesu, który był formą tradycyjnego obrzędu domowego. To również pamięć cennego emocjonalnie przedmiotu, który po prostu trwał niezmiennie w określonym miejscu, stanowiąc swoistą *kotwicę* dla rzeczywistości (*świat i ludzie się zmieniali, ale obrus na stole u babci był zawsze ten sam*). Tym opowieściom zawsze towarzyszy wątek bezpowrotnej utraty i krzywdy, wywołujący emocje smutku o różnym natężeniu. Często tak doświadczona osoba stara się odnaleźć zastępstwo dla tego brakującego elementu swojej tożsamości. Objawia się to w próbach odtworzenia chociażby części już nieistniejącego świata przeszłości. Może to być przykładowo, wprowadzanie w najbliższe otoczenie przedmiotów imitujących te zapamiętane, które stanowiły wspomniane wyżej *kotwice* lub implementacja (często wymuszona) zachowań, rytuałów domowych bezpośrednio nawiązujących do przeszłych tradycji.

Wątek tęsknoty dało się odczytać w ponad połowie wypowiedzi osób odpytywanych. Jego częstotliwość występowania wzrastała wraz z wiekiem rozmówców. Natężenie emocji we fragmentach, w których widoczna była tęsknota, było bardzo silne, co w przyjętej przeze mnie skali natężenia dało wynik 5/5. Intensywność emocjonalności wypowiedzi nieznacznie wzrastała wraz z wiekiem osoby odpytywanej.

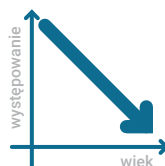


Il. 10. Charakterystyka występowania motywu tęsknoty.

#smak #zapach #dotyk

Wspomnienie wrażeń sensualnych przejawiało się w wypowiedziach określających bardzo osobisty stosunek do człowieka/czynności/przedmiotu. Z reguły opisywały pewne precyzyjnie określone zdarzenie, które cyklicznie powtarzało się w czasie. Mogły to być smak i zapach zapamiętanej potrawy (*ciasto pieczone tylko raz w roku na określoną okazję*), jak również odczucie bliskości ciała innej osoby (*ciepło i zapach mamy w przytuleniu przed snem*). Widoczna jest prawidłowość nasilenia wpływu wrażeń sensualnych w opowieściach w perspektywie straty. W takiej sytuacji elementy zmysłowego postrzegania są częściej podkreślane oraz wyzwalają więcej emocji. Szczególnie jest to widoczne przy przywołaniu elementów sensualnych w kontekście człowieka. Z wiekiem dało się zaobserwować zmianę sposobu opowiadania o zmysłach. Młodsze osoby stosowały wiele przykładów związanych z sensualnością, zachęcane, żywo rozwijały ten wątek. Wydaje się to być potwierdzeniem niedostatku zdrowych bodźców zmysłowych i ograniczenia odczuwania we współczesnym społeczeństwie. Potrzeba doświadczania zmysłowego objawia się w przywoływaniu historii związanych z odczuwaniem.

Elementy zmysłowego odczuwania pojawiły się w niecałej połowie rozmów. Częstotliwość ich występowania była nieco większa w przypadku młodszych osób. Wątki narracyjne podejmujące sensualne odczucia rozmówcy charakteryzowały się umiarkowanymi emocjami, w przyjętej przeze mnie skali natężenia odpowiadające wynikowi 2/5.

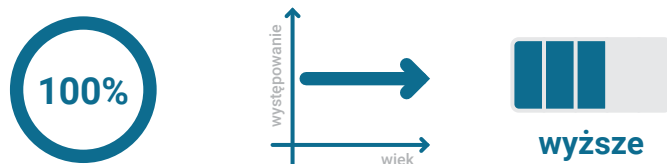


II. 11. Charakterystyka występowania motywu sensualności.

#ludzie

Najbardziej reprezentatywną grupą przywoływaną w rozmowach jest rodzina, w szczególności rodzice. Często osoby odpytywane wspominały ludzi, którzy umożliwili im rozwój pasji lub byli pewnego rodzaju punktem przełomowym na pewnym etapie życia, innymi słowy osoby, które wywarły znaczący wpływ na rozmówcę. W przeważającej większości przywoływani byli ludzie, których rozmówcy znali osobiście. W innych przypadkach wspomniano osoby publiczne, znane, prowadzące działalność społeczną/kulturalną na terenie tożsamym dla rozmówcy. Miejsce kształtuje osobę, a o miejscu nie jesteśmy w stanie opowiadać bez uwzględnienia ludzi, którzy je tworzą. Nie jesteśmy w stanie odciąć się od życia społecznego. Poprzez aktywny, bezpośredni kontakt z innymi ludźmi człowiek jest w stanie się zmieniać, rozwijać oraz stale konfrontować z odmiennymi wartościami. Daje mu to zdolność redefinicji obrazu własnego *ja*. Nie bez przyczyny określiłam relacje interpersonalne jako bezpośrednie. We wszystkich przypadkach osoby odpytywane odnosiły się do więzi z innymi ludźmi realizowanymi w świecie rzeczywistym.

Postać człowieka, mającego zasadniczy wpływ na kształtowanie tożsamości związanej z miejscem, pojawiła się we wszystkich przeprowadzonych rozmowach. Częstotliwość występowania wątku jest niezależna od wieku rozmówcy. Podczas prowadzenia opowieści przez osobę odpytywaną, dało się odczuć wyższy poziom emocjonalności narracji, w przyjętej przeze mnie skali natężenia odpowiadający wynikowi 3/5.

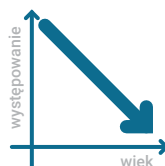


II. 12. Charakterystyka występowania motywu ludzi.

#duma

Idea *dumy* była widoczna w wypowiedziach osób świadomych miejsca, w którym żyją. Były to osoby prężnie korzystające z przestrzeni (miejskiej), często w jakieś formie aktywności. W wielu przypadkach zaznajomieni nie tylko z miejscem jako takim, ale również z ludźmi wpisującym się w nie. Część rozmówców otwarcie mówiła o swoich pozytywnych uczuciach do miejsca, z którym się utożsamiają, natomiast u pozostałych osób, hasło przejawiało się w drobnych elementach wypowiedzi, było bardziej zakamuflowane. W ramach wątku dumy można rozróżnić dwa typy rozmówców: aktywistów oraz cichych patriotów. Typ aktywisty jawnie manifestuje swoje odczucia względem miejsca i bardzo chętnie o nim rozmawia. Posiada też większy zakres wiedzy o miejscu niż jego przeciętny użytkownik. Cichy patriota to osoba najzwyczajniej lubiąca dane miejsce, ponadto nie ma skłonności do przesadnej egzaltacji. Osoby odpytywane, zadowolone ze swojej lokalizacji, były znacznie częściej skłonne do punktowania kolejnych plusów danego miejsca, potrafiły wymienić więcej czynników charakteryzujących daną przestrzeń.

Wątek dumy obecny był w około 25% przeprowadzonych rozmów. Dało się odczuć prawidłowość, według której hasło pojawiało się nieznacznie częściej w wypowiedziach osób młodszych. Osoby te były również generalnie bardziej krytyczne jeżeli chodzi o ocenę wartości, jakie reprezentuje wskazane miejsce. Natężenie emocji w częściach wypowiedzi, w których wyraźnie widoczne było odczucie dumy, było dość silne (4/5).



Il. 13. Charakterystyka występowania motywu dumy.

• Pamięć rzeczy

Badanie *Pamięć rzeczy* było połączeniem warsztatów i ankiety, skierowanych do grupy studentów studiów magisterskich Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku. Zostało zrealizowane w marcu 2020 r. w Pracowni Projektowania Produktu na Wydziale Architektury i Wzornictwa. Przebieg warsztatów był przygotowany intencjonalnie dla grupy studentów wzornictwa, dlatego poruszana tematyka zawierała także wątki projektowe. Część warsztatowa to wspólna **rozmowa o osobistym odczuciu tożsamości jednostki z perspektywy zawodu projektanta wzornictwa**. Stanowiskiem wyjściowym dla dyskusji było stwierdzenie Jonathana Haidta:

Umysł ludzki specjalizuje się w przetwarzaniu opowieści, a nie w stosowaniu żelaznej logiki. Wszyscy uwielbiamy dobre historie. Każda kultura zanurza swoje dzieci w niezliczonych opowieściach. Do najważniejszych znanych nam historii należą opowieści o nas samych⁶².

Podczas warsztatów przewijały się tematy krążące wokół zagadnienia obiektywności w projektowaniu. Studenci starali się zmierzyć z takimi pytaniami jak: *w jaki sposób wpływa na nasze projekty, to kim jesteśmy?* oraz *czy jesteśmy w stanie być w pełni obiektywni?* Omawiane były różnice między myśleniem eksploracyjnym i konfirmacyjnym, jak każde z nich wpływa na decyzje podejmowane w procesie projektowym oraz w jakie pułapki może wpędzić projektanta zbyt pochopne zaufanie do własnych rutyn społeczno-kulturowych.

Część warsztatowa stanowiła przygotowanie do ankiety. Zadaniem dyskusji było wprowadzenie w tematykę. Wspólne zgłębienie zagadnienia pod kątem projektowym miało umożliwić bardziej wnikliwą analizę tematu w następnej części badania. Po dyskusji i pracy wspólnej na forum, studenci mieli za zadanie wypełnienie ankiety, czyli możliwość bardziej indy-

⁶² J. Haidt, *Prawy umysł*, tłum. A. Nowak-Młynikowska, Smak Słowa, Sopot 2014, s. 364.

widualnego podejścia do tematu. Podobnie jak w poprzednich badaniach, założeniem było otrzymanie osobistych historii, jednak w tym wypadku, z perspektywy myślenia projektanta. Jednym z celów prowadzonej analizy było sprawdzenie, czy odpowiedzi udzielone przez studentów, będą znacznie odbiegać od wyników wcześniejszych badań.

Poniżej znajduje się lista pytań uwzględnionych w ankiecie. W tekście zostały wyszczególnione trzy główne sfery kontrolne, dotyczące związków z miejscem, obiektami (przedmiotami) i czynnościami (procesami). Każdy z punktów był uzupełniony o pytania precyzujące odpowiedzi ankietowanych (co-jak-kiedy-dlaczego).

1. Skąd jesteś?

2. Zaznacz stopień trudności, jaki sprawiło Ci udzielenie odpowiedzi na poprzednie pytanie. Odpowiedzi udziel w skali 1-5, gdzie 1 oznacza bardzo łatwe, a 5 bardzo trudne.

3. Czy masz **miejsce**, do którego często wracasz pamięcią, jest dla Ciebie w pewien sposób sentymentalne?

4. Czy masz **miejsce**, które często z chęcią odwiedzasz, wracasz do niego nawet bez konkretnego, praktycznego powodu?

5. Czy masz **obiekt**, który darzysz sentymentem?

6. Czy jest taki **obiekt**, który pamiętasz z dzieciństwa, a którego już nie masz lub który już nie istnieje?

7. Czy jest taka **czynność**, którą wyjątkowo pamiętasz z dzieciństwa? Jeżeli tak, to jaka jest to czynność? Czym charakteryzuje się i w jakich okolicznościach była wykonywana? Czy ta czynność jest nadal wykonywana w ten sam sposób, w jaki ją zapamiętałś?

Ze względu na specyficzny dobór uczestników badania (studenci z Trójmiasta i okolic), odpowiedzi na pytanie *skąd jesteś?* były dość spójne i nie przysporzyły kłopotów ankietowanym. Wpisuje się to we wzorzec osoby młodej, która częściej i z łatwością, automatycznie generuje odpowiedź (wariant A kategorii dostępności, [II. 6.](#)).

Miejsce było najczęściej przywoływane w kategorii powrotu pamięcią do konkretnego zdarzenia. Wspominane czynności nierozzerwalnie łączyły się z ludźmi wpisującym się w kontekst miejsca (najczęściej bliska rodzina). Często przywoływane były lokalizacje związane z przyrodą. Widoczną prawidłowością było również określanie miejsca jako pretekstu do wykonania pewnej czynności. Tworzy ono warunki do realizacji cenionego rytuału. Może być to docelowo spotkanie się z kimś lub realizacja określonej aktywności w grupie ludzi, jak również możliwość osiągnięcia zaplanowanej samotności (*to jest czas tylko dla mnie*).

W głównej mierze, powtarzającym się w badaniu sposobem postrzegania **przedmiotu** jest koncepcja obiektu jako pamiętki po bliskim człowieku. W tym założeniu stanowi on swoiste przedłużenie więzi, namiastkę bliższego (sensualnego) kontaktu z drugą osobą. Równie często wspominane były zabawki z dzieciństwa. W tym przypadku w opowieść nie są zaangażowani ludzie. Wypowiedzi badanych dają wyraz osobistej więzi z przedmiotem, często niedającej się wytłumaczyć przez osobę badaną (*nie wiem dlaczego mi tak na tym zależało*).

Opisywane **czynności** stanowią kotwicę w czasie. Dało się odczytać, że osoby badane wracały do nich myślami z przyjemnością. Jednak te aktywności są zapisane w czasie dokonanym, osoby już by ich nie powtórzyły. Jeden z nasuwających się wniosków jest taki, że w ograniczonym czasie łatwo przytoczyć jest czynność, która z perspektywy terażniejszości wydaje się osobliwa, a nawet trochę się jej wstydzimy. Czynności, których nie postrzegamy jako rytuały, a tak naprawdę są

ich pewną formą, wydają się po prostu częścią codzienności. Z pewnością te powtarzalne aktywności łatwiej byłoby zauważyć niezależnemu obserwatorowi.

Podsumowując badanie mogę stwierdzić, że charakterystyka otrzymanych odpowiedzi jest zbliżona do wyników poprzednich badań. W wypowiedziach osób badanych daje się odczytać obecność głównych haseł wyszczególnionych w opisie wywiadów pogłębionych. Nie zanotowałam natomiast różnic, które wynikałyby z projektowego przygotowania grupy badanej.

- **Rozumienie miejsca - wnioski z przeprowadzonych badań**

Przeprowadzone wywiady i ankiety jednoznacznie pokazują, że dla człowieka niezbędne jest tytułowe zakotwiczenie. Wiele z badanych osób określa swoje silne związki z lokalnością, nazwane tożsamością związaną z miejscem, zaznaczając, że ich poczucie lokalności obejmuje więcej niż jeden obszar. Badanie potwierdza, że coraz częściej jesteśmy w ciągłym ruchu, aktywnie zmieniając miejsce pobytu przez całe życie. Wskazuje to na **potrzebę ugruntowania poczucia tożsamości związanej z miejscem, a więc nauczania się aktywnego i ciągłego budowania jej na nowo w dostosowaniu do zmieniających się warunków otoczenia.**

Oderwanie od miejsca występuje często w momencie, gdy osoba przestaje widzieć sens w zainteresowaniu otoczeniem. Przyczyną tego może być posiadanie niewielkiego wpływu na kształtowanie przestrzeni codzienności, które zwiększa prawdopodobieństwo, że osoba zostawi miejsce, w którym aktualnie się znajduje i przeniesie się w inne. Jest to podkreślenie **konieczności nauczania się prawidłowego odczytywania, rozumienia miejsca oraz jego poszanowania.** Umożliwi to aktywną partycypację w kreowaniu przestrzeni codzienności.

Widoczna w wypowiedziach osób badanych tęsknota w wielu przypadkach jest **przejawem niepokodzenia się z utratą i niemożnością przystosowania się do nowych, zmiennych realiów rzeczywistości.** Głęboka tęsknota stanowi czynnik powodujący ciągle poszukiwanie zamiennika tego, co zostało utracone, powtarzające się podejmowanie prób wypełnienia pustki. Jest to również często czynnik generujący błędną interpretację rzeczywistości, przejawiający się w próbach literalnego przełożenia zjawiska z przeszłości w teraźniejszość i zupełnie inny kontekst. Wyjątkowo trudne jest zbudowanie na takich fundamentach własnej, silnej tożsamości

osadzonej w realnym tu i teraz. Wyraźnie zaznaczającym się czynnikiem kształtującym obraz przestrzeni życia codziennego jest człowiek. Miejsce budowane jest przez społeczeństwo i to ludzie zostawiają swój widoczny ślad w obrazie miejsca, jakim ono się staje. Świadome zrozumienie przestrzeni, w której żyjemy, jest kluczem do zbudowania dobrze funkcjonującego społeczeństwa.

Zabawa i edukacja

Działania badawcze w tej kategorii zostały przeprowadzone w formie warsztatów modelarskich dla dzieci. Głównym celem badań była **weryfikacja zależności między różnymi rodzajami aktywności dziecka, związanymi z zabawą i edukacją**. Wprowadzenie metody obserwacji uczestniczącej warunkowało zaistnienie wstępnej analizy sytuacji badawczej już podczas trwania badania. Pozwoliło to wykonanie natychmiastowej reakcji prowadzącego badanie. Oznacza to, że poprzez aktywną obserwację działań i manipulacji przeprowadzonych przez dziecko, miałam okazję włączenia się w realizowany przez nie proces. Pozwoliło to na bieżąco proponować dziecku nowe rozwiązania, które może zastosować, w zależności od stopnia zaawansowania jego zdolności psychomotorycznych. Ważnym elementem przeprowadzonych badań było **sprawdzenie odbioru różnych metod aktywności oraz ich odmiennych wariantów łączenia ze sobą**. Podczas warsztatów realizowane były różne scenariusze aktywności, odmienne pod względem przeprowadzanych rodzajów działań, jak również kolejności ich realizacji.

Grupą badaną były dzieci w przedziale wiekowym 6-12 lat, w tym większość stanowiła grupa uczestników w wieku wczesnoszkolnym (7-10 lat). W ramach analizy przeprowadzono dziewięć spotkań warsztatowych, ogółem w badaniach uczestniczyło ok. 70 dzieci. Warsztaty prowadzone były z grupą byćMORZE⁶³ oraz indywidualnie. Tematyka spotkań dotyczyła kultury wokół wody i statków. Uczestnicy podczas warsztatów budowali makiety jednostek pływających, wykorzystując przygotowane wcześniej prefabrykowane elementy. Forma realizacji badań była relatywnie stała, z niewielkimi zmiennymi, związanymi z czynnikami zewnętrznymi, wymogami niezależnymi od osób projektujących i prowadzących spotkania. Liczba uczestników poszczególnych edycji wahała

⁶³ byćMORZE

to nieformalna grupa projektowa założona w 2015 roku przez Magdalenę Nowak i Patrycję Kruk. Absolwentki specjalności Architektura Statków Wodnych na kierunku Wzornictwo gdańskiej Akademii Sztuk Pięknych zawodowo zajmują się projektowaniem statków. Działalność grupy jest odpowiedzią na potrzebę edukacji w zakresie szeroko rozumianego projektowania oraz rozpowszechniania wiedzy, dotyczącej podstaw kształtowania architektury obiektów pływających. [źródło: <https://www.bycmorze.pl/>, dostęp: 04.08.2021].

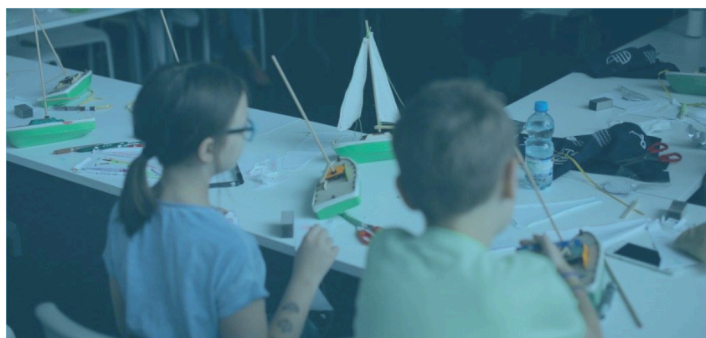
się w granicach 10-20 osób, w zależności od liczby osób prowadzących warsztaty⁶⁴. Mniejsze grupy uczestników pozwoliły na bardziej wnikliwą, indywidualną obserwację poszczególnych przypadków.

We współpracy z Magdaleną Nowak, w ramach działalności grupy projektowej byćMORZE, została opracowana metoda warsztatowa⁶⁵, która zakłada, że każde z realizowanych spotkań warsztatowych składa się z trzech części tematycznych, następujących po sobie w określonej kolejności. Warsztaty realizowane w ramach badań zostały zaprojektowane na podstawie tej metody. Jednak poszczególne spotkania zostały przeprowadzone według różnych scenariuszy, które zostały opisane w dalszej części pracy. Kolejno następujące po sobie etapy warsztatów to: wprowadzenie do kontekstu historycznego podejmowanego tematu, objaśnienie technologii wykorzystanych do przygotowania modeli oraz budowanie makiet. Nakreślenie kontekstu mało na celu przekazanie podstawowych informacji, potrzebnych do zbudowania makiety statku, jak również sprawdzenie wyjściowego poziomu wiedzy uczestników. W opowieści o zastosowanych technologiach pokazywany był sposób, w jaki powstawały prefabrykaty, wykorzystywane do budowy makiet. Poza zaprezentowaniem procesu wykonawczego poszczególnych elementów, w formie zdjęć lub filmu np. z pracy frezerki CNC, została przeprowadzona wspólnie z dziećmi analiza różnych rodzajów wykorzystanych w projekcie materiałów. Ostatnią częścią była praca indywidualna dzieci nad makietami. W przypadku analizowanych warsztatów były to głównie modele różnego rodzaju statków. Uczestnicy wykonywali konstrukcję statku według zaprezentowanej instrukcji. W ramach realizowanego projektu była przewidziana przestrzeń na indywidualne opracowanie stylistyki każdej makiety. Ten etap pozwalał na wdrożenie w postać modelu własnych założeń projektowych dziecka. Makiety mogły zostać wzbogacone o wybrane fragmenty konstrukcji i akcesoria, o których była mowa w pierwszej, wprowadzającej części warsztatów.

⁶⁴ Warsztaty prowadzone indywidualnie (1 prowadzący) lub w ramach działalności grupy byćMORZE (2 prowadzących).

⁶⁵ M. Nowak, P. Kruk, *Morskie warsztaty modelarskie, „animacja + woda”*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018, s. 79-82.

Podczas warsztatów uczestnicy wykonywali makiety o różnym rodzaju i poziomie skomplikowania. Różnorodność podejmowanych przez dzieci zadań miała na celu sprawdzenie odbioru odmiennych aktywności. Ważna była weryfikacja, jak i stopień złożoności zadania oraz czas jego trwania, co wpływało na charakterystykę pracy dziecka. Warsztaty były również pretekstem do obserwacji zmiennej dynamiki pracy, w zależności od tego, czy zadanie było prowadzone jako praca w grupie czy działanie indywidualne.



A

B

C

Il. 14. Przekrój przeprowadzonych warsztatów:

A. *Moja gdyńska żaglówka* - warsztaty prowadzone z grupą byćMORZE w ramach festiwalu Gdynia Design Days / Gdynia 2016;

B. *Statki na 100cni* - warsztaty realizowane jako część programu StarterLAB, organizowanego przez Gdańską Fundację Przedsiębiorczości / Gdańsk 2019;

C. *Barka Lemara* - warsztaty realizowane z grupą byćMORZE w ramach festiwalu TehoFest, odbywające się na pokładzie tytułowej barki / Bydgoszcz 2018.

Analizowane na potrzeby badań warsztaty podzieliłam na trzy kategorie, zależnie od liczby i rodzaju realizowanych etapów tematycznych. Poszczególne wersje scenariuszy zajęć zostały zestawione w formie tabeli (il. 15.). Zmienność scenariusza warsztatów umożliwiła analizę wykonywanych przez dzieci aktywności pod kątem ich liczby i różnorodności, czasu trwania oraz kolejności.

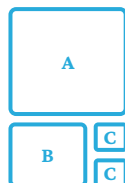
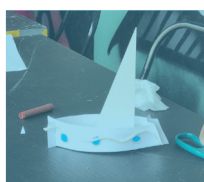
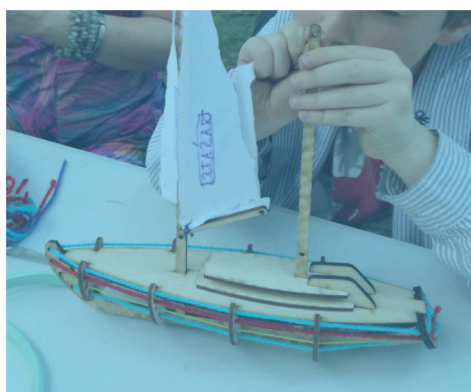
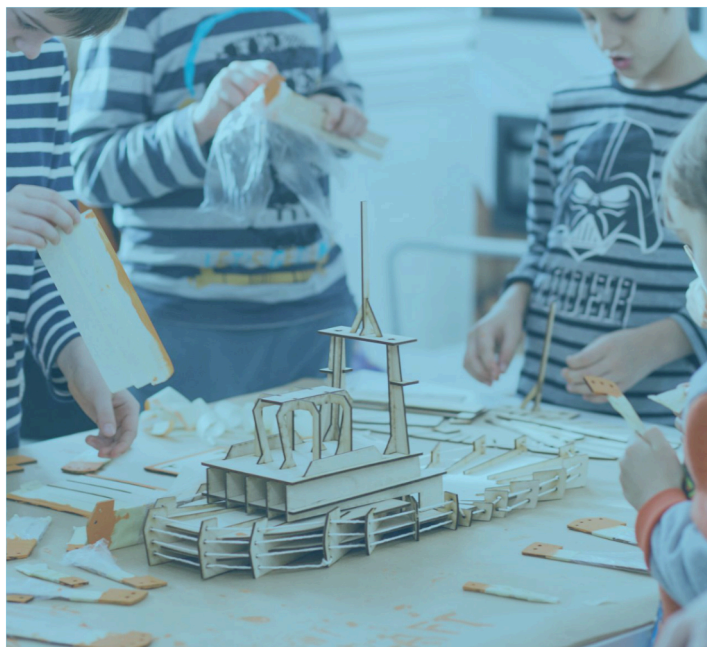
Wersja A - pełna wersja warsztatów, zakłada wykorzystanie wszystkich wyszczególnionych części tematycznych. Scenariusz najbardziej zbliżony do wspomnianej wyżej metody.

Wersja B - skrócona wersja warsztatów, przewiduje realizację wszystkich części tematycznych z pominięciem prezentacji wykorzystanych technologii i materiałów. Ten scenariusz skupia się głównie na zagadnieniach związanych z kulturą i historią jednostek wpływających określonego obszaru.

Wersja C - kompaktowa wersja warsztatów. Najbardziej uproszczony scenariusz, maksymalnie skupiony na zadaniu projektowo-modelarskim.

	A	B	C
Wprowadzenie	×	×	×
Wizualna prezentacja tematu	×	×	
Grupowe zadanie wprowadzające	×		
Omówienie wykorzystanych technologii	×	×	
Indywidualne zadanie modelarskie	×	×	×
Podsumowanie i prezentacja wyników działań	×	×	×

il. 15. Rodzaje scenariuszy przeprowadzonych warsztatów.



Il. 16. Przykłady makiet wykonywanych na warsztatach:

A. Modele holowników gdańskiego portu - warsztaty prowadzone z grupą byćMORZE w ramach festiwalu Narracje w gdańskiej dzielnicy Nowy Port / Gdańsk 2015;

B. Modele żaglówek - warsztaty prowadzone z grupą byćMORZE w ramach festiwalu Teatralna Karuzela / Łódź 2018;

C. Małe makieły żaglówek - warsztaty realizowane w ramach programu StarterLAB / Gdańsk 2019.

- **Zabawa i edukacja - wnioski z przeprowadzonych badań**

Podsumowaniem części badawczej dotyczącej relacji między zabawą a edukacją jest poniższa lista wniosków. Szczególna uwaga została zwrócona na takie aspekty jak odniesienie się uczestników badań do tematu warsztatów i ewolucja tego podejścia (stan przed i po), sprawność rozumienia treści oraz zdolność ich wykorzystania w kontekście wykonywanej aktywności. Analizie poddane były również czynniki sprzyjające rozwojowi własnej pracy kreatywnej dziecka.

→ **Zainteresowanie tematem wzrasta, wraz z poziomem zrozumienia danego zjawiska**

Im więcej informacji zdobyło dziecko o omawianym zagadnieniu, tym bardziej było otwarte na samodzielne eksperymentowanie i proponowanie nowych rozwiązań. Zrozumienie wykluczało czynnik strachu przed nieznanym, dzięki czemu dziecko swobodniej opowiadało o zagadnieniu i odpowiadało na pytania z kategorii wiedzy w omawianym temacie. W zależności od tego, jak bardzo była rozwinięta część wstępna warsztatów, czyli zapoznanie z tematem, tak w prostym przełożeniu zaawansowana i swobodna była praca własna dzieci. W wersji C warsztatów, czyli w scenariuszu podstawowym, z najbardziej ograniczoną ilością aktywności, wprowadzenie głównie opierało się na werbalnej, dość zwięzłej opowieści o temacie. Wstęp czasem był rozszerzony o krótką rozmowę z dziećmi, w formie serii pytań aktywizujących. W przypadku tej skróconej wersji warsztatów dziecko musiało włożyć więcej widocznego wysiłku w zaangażowanie się w pracę manualną (etap modelowania) niż podczas bardziej rozbudowanych wersji warsztatów. Uczestnicy wariantów A i B wykazywali się również znacząco wyższym poziomem kreatywności, byli

w stanie wygenerować więcej rozwiązań w odpowiedzi na postawiony problem. Należy również zauważyć, że w przypadku warsztatów z rozbudowanym wstępem, uczestnicy pracowali bardziej samodzielnie. Natomiast podczas warsztatów w wersji C, w przeważającej większości przypadków wymagana była dodatkowa animacja dziecka, w postaci zachęty do podjęcia aktywności oraz wskazania możliwych ścieżek działania.

→ Odpowiedni stopień skomplikowania zadania determinuje wysoki poziom zaangażowania

Ważnym czynnikiem decydującym o skuteczności przekazu edukacyjnego aktywności jest zdolność utrzymania uwagi dziecka na wykonywanej czynności. Stopień zaangażowania dziecka w zależności od skomplikowania zadania został ujęty na wykresie (il. 17.)⁶⁶. W trakcie warsztatów proste zadania o niskim stopniu złożoności często wykonywane były szybko, z mniejszą dokładnością. Wraz ze wzrostem poziomu skomplikowania, wzrastała także uwaga dziecka, przykładana do realizacji zadania. Zaangażowanie powoli wzrasta do momentu określonego przeze mnie jako punkt przełomowy. Wyznacza on idealny stosunek złożoności zadania do stopnia zaangażowania dziecka w wykonywaną aktywność. W momencie przekroczenia punktu, gdy zadanie staje się zbyt skomplikowane, uwaga dziecka drastycznie spada. Objawia się to widoczną rezygnacją i/lub zagubieniem, skutkującymi niechęcią do wykonania czynności. Uczestnicy warsztatów mając do wyboru zadania w 2D (np. kolorowanka) oraz w 3D (np. prosty model łódeczki), we wszystkich przypadkach chętniej sięgali po wersję 3D o wyższym stopniu skomplikowania

⁶⁶ Odnosząc się do modelu zachowania Fogga (*Fogg Behavior Model*), gdzie występuje założenie, że określone zachowanie (*Behaviour*) jest sumą składowych motywacji (*Motivation*), zdolności (*Ability*) i czynnika wywołującego (*Prompt*), opracowany wykres zależności między stopniem skomplikowania zadania a poziomem zaangażowania dziecka (il. 15.) jest dedykowany sytuacji, w której motywacja i zdolność są na określonym, niezmiennym poziomie (czynniki niebrane pod uwagę jako zmienne w badaniu); [źródło: <https://behavior.design.stanford.edu/fogg-behavior-model>, [dostęp: 18.11.2021].



il. 17. Zależność między stopniem skomplikowania zadania a uwagą dziecka.

(określona grupa wiekowa, podobne parametry czasowe obu aktywności).

→ Nazwanie zjawiska warunkuje jego zauważanie w przestrzeni dookoła

Po części teoretycznej warsztatów, podczas której przekazywana była nowa wiedza dotycząca określonego tematu, dziecko znacząco częściej zauważało omawiane zjawiska związane z tematem występujące w jego bliskiej przestrzeni codzienności. Odnotowano widoczną zmianę w tym zakresie umiejętności w porównaniu ze stanem na początku warsztatów. W celu sprawdzenia tej zależności, każda z wersji warsztatów zakładała wprowadzenie elementów nowego słownictwa (przykładowo związanego z budową jednostek pływających, jak *wręgi* czy *stępka*). Uczestnicy byli zachęceni do posługiwania się nowymi terminami i włączanie ich w swoje opowieści o realizowanym projekcie. Poprzez nadanie nazwy konkretnym elementom wykonywanej makiety, dziecko mogło używać tej nazwy, aby mówić o wskazanym obiekcie. W postrzeganiu przez dziecko stał się on bardziej rzeczywisty, dzięki czemu zaczęło zauważać więcej szczegółów go dotyczących.

→ Zachowanie rytmu zadań pozwala utrzymać skupienie dziecka na dążeniu do celu

Poprzez zmienność wykonywanych aktywności w trakcie realizacji zadania, dziecko było w stanie zachować ciągłość uwagi na wykonywanych działaniach. Ten ciąg różnych form aktywności, nazwany rytmem zadań, jest stałą zmiennością wykonywanych przez dziecko czynności w czasie, w drodze do realizacji większego celu. Podczas badań były to pomniejsze zadania związane np. z opowiadaniem czy rysowaniem, odnoszące się do konkretnych etapów warsztatów (Il. 15.). Rodzaj

czynności i czas trwania poszczególnych aktywności jest zależny od wieku dziecka, co dało się zaobserwować u uczestników warsztatów. W dość zróżnicowanych wiekowo grupach najmłodszy uczestnicy w wieku 6 lat, często wykazywali zagnębienie. Czasem w realizacji zadań pomagali im rodzice, aby ukończyć poszczególne etapy zadania w określonym czasie. U starszych dzieci w wieku około 12 lat widoczna była większa umiejętność zarządzania czasem, co przekładało się na sprawniejsze i szybsze wykonywanie kolejnych etapów zadania. Ci uczestnicy pozwalali sobie również na dodawanie do projektu nadprogramowych celów jakie chcieli osiągnąć, samodzielnie roz-wijając zakres wykonywanych aktywności.

→ Aktywizacja poprzez wprowadzenie różnych form aktywności

Jest to zagadnienie bezpośrednio odnoszące się do opisanego wcześniej rytmu zadań (II. 15.). Wprowadzenie do toku zajęć różnych rodzajów aktywności oraz ich łączenie pozwala zaangażować wszystkich uczestników w podobnym stopniu. Istotne jest w tym wypadku zainicjowanie zadań bazujących na różnych zmysłach. Przykładowo wprowadzenie ruchu, co oznacza, że uczestnicy nie siedzą wyłącznie w ławkach. Czynnikiem aktywizującym jest także zmienność systemu pracy: działanie w grupie i praca indywidualna. Wykorzystanie różnorodności form działania wymaga stosunkowo więcej czasu niż np. w warsztatach wersji C. Aktywność dziecka została tam ujęta w model zadaniowy (wprowadzenie-zadanie-podsumowanie). W wersjach A i B zastosowano ciąg przyczynowo-skutkowy aktywności, ujętych w poszczególne etapy zadania. Umożliwiło to wdrożenie holistycznego, interdyscyplinarnego podejścia do danego problemu projektowego. Dzięki temu temat warsztatów mógł być analizowany z różnych perspektyw.

→ **Odmienne podejście do realizacji zadania dziewczynek i chłopców jako skutek czynnika wychowania kulturowego**

Obserwacja ta nie została przewidziana w początkowych założeniach do badań, jednak ta prawidłowość powtarzała się praktycznie podczas wszystkich przeprowadzonych warsztatów. Dziewczynki generalnie były bardziej spokojne i wykazywały się większą ostrożnością w podejmowanych decyzjach. Wymagały zaangażowania bardziej rozbudowanej animacji i zachęty do odważenia się podjęcia własnych działań. Natomiast chłopcy wykazywali się od razu dużą inwencją i skłonnością do podejmowania znacznie większego ryzyka w realizowanych decyzjach projektowych. Zaobserwowaną różnicą był wymóg zastosowania innych narzędzi dla dziewczynek i chłopców stymulujących aktywność dzieci. W tym wypadku przy obserwacji nie brałam pod uwagę takich czynników jak np. zastosowana stylistyka w projekcie, decyzje jak użycie określonej palety kolorów (widoczna i prosta weryfikacja zakodowania odmienności płci społecznej). Ważniejsze było zaobserwowanie czynników charakteryzujących aktywność dziecka, które powinny być na tym samym poziomie niezależnie od płci dziecka. Dzieci już w pierwszych klasach szkoły podstawowej są przygotowane do wypełnienia zmiennych w zależności od płci oczekiwań społecznych. Podczas warsztatów widoczne były duże różnice między zachowaniem dziewczynek i chłopców oraz ich systemami pracy.

→ **Zrozumienie podejmowanego zagadnienia umożliwia jego analizę w kategorii aspektów własnej tożsamości**

Podstawowym czynnikiem wymagającym weryfikacji w badaniach był wpływ omawianych treści na dziecko i jego odczucie tożsamości związanej z miejscem. Z przeprowadzo-

nich obserwacji wynika, że dzieci na koniec zajęć miały większą wiedzę o otaczającej je przestrzeni (w kontekście podejmowanego tematu) oraz zauważały więcej szczegółów i zjawisk dotyczących zagadnienia kultury związanej ze statkami, niż przed rozpoczęciem warsztatów. Jako weryfikacja tego aspektu i zarazem zwieńczenie warsztatów była realizowana prezentacja końcowa. W przypadku bardziej rozbudowanej wersji zajęć zostały przeprowadzane prezentacje projektów uczestników, natomiast przy skróconym scenariuszu były to indywidualne, szybkie rozmowy z dziećmi. Uczestnicy byli w stanie opowiedzieć o wykonanym projekcie stosując (lub chociaż próbując stosować) wykorzystywaną na zajęciach terminologię. Podsumowując ogół przeprowadzonych badań: dzieci potrafiły nazwać i opowiedzieć więcej niż przed warsztatami, a ich poziom wiedzy i zrozumienia podejmowanego tematu podniósł się w porównaniu do początku zajęć.

Zbadanie głębszych skutków tego rodzaju działań wymaga dalszych badań powtarzanych w dużych odstępach czasu. Pewien względnie stały obraz własnej tożsamości kształtuje się z biegiem życia i jest wynikową wielu doświadczeń. Zakładam, że działania edukacyjne na kształt przeprowadzonych warsztatów są jedną ze składowych całego procesu, mającego na celu wykształcenie samoświadomości osoby w kontekście własnej tożsamości związanej z lokalnością.

Znaczenie zabawy

Potrzeba opracowania **narzędzia edukacyjnego, którego ideą jest ułatwienie przekazania treści związanych z lokalnością, nauczanie pielęgnowania elementów własnej tożsamości lokalnej przy wsparciu prawidłowego rozwoju psychomotorycznego dziecka** jest odpowiedzią na konieczność nauczania świadomego postrzegania rzeczywistości dookoła, będącej warunkiem możliwości wykształcenia elementów własnej tożsamości związanej z miejscem oraz lokalnością.

Rozważając różne sposoby oraz środki transferu informacji w ramach procesu edukacyjnego, warto zwrócić uwagę na opcję implementacji **zagadnienia zabawy, wykorzystanej jako medium, nośnik przekazywanych treści**. Zabawa jest jednym z najważniejszych sposobów, za pomocą którego dzieci zdobywają podstawową wiedzę i umiejętności, jednocześnie to jedna z najbardziej niedocenianych aktywności pod względem rozwojowym⁶⁷. Dużą wagę przykładają się do znaczenia zabawy wieku dziecięcego (*preschool age*). Powszechnie przyjęte jest, że małe dziecko poprzez zabawę poznaje świat i tworzy relacje. Zabawa jest czynnikiem, poprzez który dokonuje się poprawny rozwój psychomotoryczny dziecka. Wraz z osiągnięciem wieku szkolnego, dziecko zostaje wpisane w nowe ramy zachowań i aktywności, gdzie większość z jego działań jest rozpatrywana w kategoriach obowiązku oraz pewnego rodzaju pracy. Jednak **zabawa jest rozwijająca i wskazana również**

⁶⁷ *Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes*, UNICEF Education Section, Programme Division, New York 2018, s. 6-7, <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf> [dostęp: 23.11.2021].

dla starszych dzieci, a nawet dorosłych. Badania wykazują, że zadanie poprzedzone fazą zabawy jest wykonywane z większym udziałem kreatywności, a jego efekty są oceniane jako obiektywnie lepsze⁶⁸. Wykorzystanie przerw podczas pracy dziecka na zabawę wspomaga stymulację uwagi i umożliwia działanie w wysokim stopniu skupienia przy zadaniach wymagających użycia układów poznawczych (*cognitive performance*)⁶⁹. Warto zwrócić uwagę na korzyści płynące z zabawy nie tylko pod kątem angażowania jej w kategoriach swobodnego działania w ramach wolnego czasu. **Zabawa jest najbardziej sprzyjającym rodzajem aktywności dla dzieci poniżej 10-go roku życia, zapewniającym prawidłowe warunki ogólnorozwojowe**⁷⁰. Aby należycie wykorzystać tę zależność należy wprowadzić większą ilość zaprojektowanych działań z kategorii zabaw do aktywności (rozumianej jako czas pracy i nauki) dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Pojęcie zabawy było przez wieki zagadnieniem interesującym uczonych z perspektywy filozoficznej, psychologicznej jak i pedagogicznej. Można wyróżnić wiele nurtów postrzegania i celowości zabawy w swojej czystej postaci. Według Johana Huizingi jego człowiek bawiący się (*Homo Ludens*) realizuje swoją potrzebę kulturotwórczą poprzez aktywność zabawy⁷¹. Zabawa jest w tej koncepcji przedstawiona jako nieodłączna część natury człowieka, towarzysząca mu od pradziejów. Jednocześnie Huzinga charakteryzuje ją jako działanie bezwiedne, dobrowolne i oderwane od rzeczywistości⁷². Nieco inną koncepcję przedstawił Roger Caillois, podkreślając iluzoryczny, niepewny i nieprzymuszony charakter zabawy. Znamienne dla jego teorii było stwierdzenie, iż gry oraz zabawy charakteryzują się określonym systemem reguł, według których podążają uczestnicy aktywności. Caillois wprowadził także podział zabaw na cztery reprezentacyjne kategorie: *agon* (współzawodnictwo), *alea* (los), *mimikra* (naśladowanie), *illynx* (oszołomienie)⁷³. Przez wieki uczeni eksplorujący zagadnienie zabawy starali się zgłębić, poprzez wprowadzenie kategoryzacji i uniwersalnych zasad, warunkujących zainicjowanie stanu zabawy.

⁶⁸ J. Goldstein, *Play in children's development, health and well-being*, Toy Industries of Europe, Brussels 2012, s. 13, <https://www.toyindustries.eu/wp-content/uploads/2010/11/Play-in-childrens-development-health-and-well-being-final.pdf> [dostęp: 20.11.2021].

⁶⁹ A. D. Pellegrini, C. D. Bohn-Gettler, *The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment*, „Educational Researcher”, 2005, vol. 34(1), s. 14, <https://doi.org/10.3102/0013189X034001013> [dostęp: 07.12.2021].

⁷⁰ J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, tłum. B. Hellmann, B. Baczyńska, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2012, s. 169.

⁷¹ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2007, s. 79.

⁷² Ibidem, s. 20-22.

Jednym z najbardziej cenionych współczesnych badaczy teorii zabawy jest Brian Sutton-Smith, współzałożyciel The Association for the Study of Play (TASP), multidyscyplinarnej organizacji zrzeszającej naukowców i praktyków zajmujących się zagadnieniom zabawy. W odróżnieniu od wyżej opisanych teorii, Sutton-Smith charakteryzuje zabawę jako zorientowaną na konkretny cel (*goal-oriented play*). Postrzeganie zabawy różni się w zależności od presupozycji danej osoby, czyli od wcześniejszych założeń jakie reprezentuje osoba wobec aktywności. Sutton-Smith opracował listę siedmiu retoryk zabawy, wyróżniając w nich: realizację postępu (*progress*), zależność od losu (*fate*), sprawowanie władzy (*power*), roszczenie przynależności (*identity*), wykorzystanie wyobraźni (*imagination*), dopuszczenie błahości (*frivolity*) oraz określenie siebie poprzez doświadczenie (*self*)⁷⁴.

Najważniejszym aspektem zmiany we współczesnym postrzeganiu zabawy jest akceptacja jej utylitarного charakteru. Aktualnie, często postrzegana jest jako aktywność czysto nieużyteczna, której dopuszczenie się stanowi pewnego rodzaju luksus. Tymczasem zabawa to podstawa rozwoju, co jest szczególnie widoczne w świecie aktywności dziecka. Należy docenić również jej rolę w utrzymaniu prawidłowej dynamiki psychicznej. Parafrazując słowa wspomnianego wyżej Briana Sutton-Smith'a - przeciwieństwem zabawy nie jest praca, lecz depresja⁷⁵.

Zgłębiając zagadnienie funkcjonalności zabawki jako przedmiotu, doszłam do wniosku, że nie ma czegoś takiego jak zabawka edukacyjna. Powyższe stwierdzenie zakładałoby istnienie przeciwieństwa, a więc zabawki, która nie edukuje, czyli nie uczy niczego użytkownika. Prawda jest taka, że zjawisko nauki poprzez zabawę występuje zawsze. Te dwa pojęcia funkcjonują nierozzerwalnie razem. Fakt, że w danej zabawie nie ma treści obiektywnie naukowych (zakresu tematu do nauczania się, innymi słowy wiedzy powszechnie uważanej za pożyteczną), to nie oznacza, że dziecko nie uczy się niczego przy

⁷³ M. Głazewski,
Infans ludens,
„Pedagogika Przedszkolna
i Wczesnoszkolna”,
2014, nr 1(3), s. 37-38,
[https://bazhum.pl/bib/
article/434472/](https://bazhum.pl/bib/article/434472/)
[dostęp: 7.12.2021].

⁷⁴ B. Sutton-Smith,
The Ambiguity of play,
Harvard University Press,
Cambridge-London 2001,
s. 9-11.

⁷⁵ J. Goldstein,
Play ..., s. 5.

zabawie. **Dziecko zawsze podczas zabawy czegoś się uczy, przyswaja określone zachowania i treści.** Jednak nie zawsze są to rzeczy, których faktycznie chcielibyśmy, żeby dziecko się uczyło. Należy spojrzeć na zabawki szeroko i krytycznie. Zapewnijmy dzieciom takie przedmioty do zabawy, poprzez które będziemy w stanie przekazać pozytywne wartości. Nader często używane stwierdzenie *to tylko zabawka*, jest przykładem skrajnego bagatelizowania znaczenia tego przedmiotu. Zabawki to przedmioty pierwszego kontaktu dla dziecka, budują jego najbliższe, materialne otoczenie codzienności. W czasie, gdy każde doświadczenie wywiera znaczący wpływ na kształtowanie się młodego człowieka, zabawka stanowi fizyczne medium, poprzez które dziecko poznaje świat.

Zabawka ma również za zadanie wykształcić w dziecku podstawowe zdolności, które domyślnie będą mu przydatne w codziennym życiu. Jest to swojego rodzaju inwestycja w przyszłość dziecka, kiedy będzie musiało stawić czoła wymogowi innowacyjności i aktywnie dostosowywać się do zmian jeszcze szybszych niż dzisiaj. Współczesne badania określają rozbudowaną kreatywność, czyli czynnik wyzwalający (*trigger*) innowacyjność, jako jedną z najbardziej poszukiwanych umiejętności przyszłości⁷⁶. Zabawa to doskonały obszar do rozwijania kreatywności dziecka oraz zaproszenie do samodzielnego poszukiwania rozwiązań.

Głównymi przedmiotami użyteczności dziecka są zabawki, dlatego kluczową kwestią jest świadomość jakimi przedmiotami otaczamy dzieci. To dorośli w znacznej mierze decydują o tym czym i jak dziecko będzie się bawić, czyli uczyć się i poznawać świat oraz zasady jego funkcjonowania. Zabawki, które są intencjonalnie zaprojektowane, są także bardziej atrakcyjne dla samego dziecka i podwyższają jakość jego zabawy. W badaniach wykazano, że przedmioty do zabawy charakteryzujące się pragmatycznymi afordancjami⁷⁷, bardziej angażują dzieci i wydłużają czas poświęcony na zabawę⁷⁸. Wymierny cel pracy wykonanej w zabawie stanowi stymulant poznawczy.

⁷⁶ Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046, [raport], Infuture Institute & Collegium da Vinci, s. 28-31, <https://infuture.institute/raporty/przyszosc-edukacji/> [dostęp: 15.11.2021].

⁷⁷ afordancje (ang. *affordances*) - uświadomione możliwości oddziaływania na obiekty

⁷⁸ E. Balzan, P. Farrugia, O. Casha, A. Wodehouse, *Evaluating the impact of design affordances in preschool children's toy preferences*, Proceedings of the DESIGN 2018 15th International Design Conference. University of Zagreb, Faculty of Mechanical Engineering and Naval Architecture, Design Society, Zagreb, Glasgow, 2018, s. 2172, <https://doi.org/10.21278/idc.2018.0155> [dostęp: 03.08.2021].

• Kontekst historyczny

Rozważania o zabawie sprowadzają zainteresowanie w kierunku względnie krótkiej historii zabawki dla dzieci, jako przedmiotu zaprojektowanego. Od czasów starożytnych istniały gry i szarady, których materialne ślady pozostałości dają potwierdzenie ponadczasowości potrzeby zabawy. Były to jednak głównie przedmioty do użytku dorosłych. Za jeden z pierwszych zaprojektowanych obiektów, dedykowanych do rozwijającej zabawy dla dzieci, można uznać tzw. *Locke Blocks* z początków XIX w. Były to prostopadłościennne klocki z literami alfabetu, opracowane przez Johna Locke’a, filozofa, autora koncepcji człowieka rodzącego się jako tabula rasa⁷⁹. Nieoczekiwanie to nowe podejście przyniosło zmianę postrzegania dziecka jako takiego i nakreśliło ideę potrzeby edukacji z wykorzystaniem zabawy. Chociaż oczywiście zabawa jako taka jest możliwa bez żadnego rodzaju akcesorium, zabawka jako przedmiot staje się pewnego rodzaju narzędziem służącym kontroli przekazywanej treści, czy też kontekstu zabawy. Może być również elementem aktywizującym działanie i podtrzymującym ciągłość trwania zabawy.

⁷⁹ J. Kieff, K. Wellhausen, *The constructivist approach to block play in early childhood*, Delmar/ThomsonLearning, Albany, NY, 2001, s. 4.



Il. 18. Trzeci Dar Fröbela, produkcja: Milton Bradley Company, ok. 1900 rok, zbiory The Strong National Museum of Play, Courtesy of The Strong National Museum of Play, Rochester, New York, USA.

Kolejnym przełomem w wykorzystaniu zabawek jako nośnika treści edukacyjnych był projekt Darów Fröbela (**Il. 18.**). Friedrich Fröbel, niemiecki edukator, twórca koncepcji pierwszego przedszkola, stworzył serię zestawów edukacyjnych do zabawy, mających za zadanie stymulację prawidłowego rozwoju dziecka. Poszczególne zestawy były skierowane do innych grup wiekowych, odpowiadając na ich potrzeby zróżnicowanym stopniem skomplikowania oferowanych aktywności, opierających się na manipulacji bryłami przestrzennymi.

Wprowadzenie idei projektowania zabawek do realiów kształtującego się polskiego wzornictwa to początek XX w. Przy Stowarzyszeniu Warsztatów Krakowskich została założona pracownia zabawkarska. Projektanci tworzący produkty w pracowni czerpali z tradycji form wiejskich figurek drewnianych. Głównym atutem zabawek był ich walor dekoracyjny. Na uwagę zasługują prace Zofii Stryjeńskiej, za które otrzymała wyróżnienie na Wystawie Sztuk Dekoracyjnych i Nowoczesnego Przemysłu w Paryżu w 1925 roku. Drewniane figurki przedstawiają zwierzęta i postaci związane z kulturą i tradycją krakowską (il. 19.).

Wojna przerwała dynamiczny rozwój polskiej branży zabawkarskiej. Przełom lat 40. i 50. charakteryzował się wysokim zapotrzebowaniem na zabawki, zderzonym z niską podażą rynku. Wprowadzono odgórnie kontrolowany wyrób zabawek. Większość produkcji została przejęta przez państwowe spółdzielnie pracy. Do produkcji używa się głównie drewna oraz popularnych tworzyw sztucznych, takich jak celuloide, a później polistyren. Jednak jakość produktów z tworzyw pozostawiała wiele do życzenia, zarówno jeżeli chodzi o cechy fizyczne jak i kolorystykę oraz formę obiektów⁸⁰. Wprowadzenie tworzyw sztucznych i technologii wtryskowej do branży zabawkarskiej umożliwiło zastosowanie wysokoilościowej produkcji powtarzalnych elementów. Na poskim rynku czasów PRL zjawisko to ujawniało swoją specyfikę w pewnej brzydocie, towarzyszącej wytwarzanym produktom⁸¹. Formy produkowanych figurek były powielane z tych zachodnich, jednak w wielu przypadkach nie były to wierne kopie. Z perspektywy współczesności ich pozorna niezgrabność estetyczna wywołuje uczucie sentymentu.

⁸⁰ M. Wieczorek, *Zabawki-bestsellery ze spółdzielni zabawkarskich i zakładów państwowych w czasach PRL-u*, „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”, 2028, nr 16, s. 238.

⁸¹ O. Drenda, *Wyroby. Pomysłowość wokół nas, Karakter*, Kraków 2018, s. 147-148.



il. 19. *Smok wawelski*, Zofia Stryjeńska, 1918 rok, zbiory Muzeum Etnograficznego w Krakowie.

Najczęściej produkowanymi zabawkami do lat 90. były zabawki przedstawieniowe, a więc lalki, samochodziki, zabawki miękkie (tzw. pluszaki) i różnego rodzaju figurki. Przeważnie służyły do odgrywania określonej roli, będąc rekwizytem lub bohaterem imaginowanych przygód. Jedną z bardziej rozpowszechnionych i ogólnodostępnych form zabawki były różnego rodzaju pojazdy. Rozpoczynając od miniaturowych wersji rzeczywistych modeli samochodów, przez maszyny robotnicze, po zestawy poruszających się po torach pociągów (Il. 20.). Nieco mniej popularne w porównaniu do dzisiejszych czasów były zabawki konstrukcyjne. Z racji ograniczonego dostępu do zabawek, rozpowszechniły się rozmaite wydawnictwa popularyzujące domowe sposoby na wykonanie przedmiotów do zabawy. Jednym z doskonale znanych programów telewizyjnych rozpowszechniających ideę współcześnie określaną jako DIY (ang. *Do It Yourself*) był *Zrób to sam* Adama Śladowego.

Okres lat 90. to początek dynamicznego rozwoju branży zabawkarskiej. Dostępność zabawek uległa znacznemu zwiększeniu, między innymi w związku ze wzmożonym napływem towaru z zagranicy. Pojawiły się nowe rodzaje produktów. Zabawki, które wcześniej wytwarzano samodzielnie w domu, zostały w pewien sposób udoskonalone i zaczęto je sprzedawać jako produkt (np. ciastolina). Zaczęto wdrażać nowe technologie w systemy zabawek, a wraz z rozwojem informatycznym, rozwinął się świat gier komputerowych.



Il. 20. Zabawkowa kolejka, producent nieznan, l. 60. XX w., zbiory Muzeum Śląskiego w Katowicach.

- **Przegląd istniejących rozwiązań projektowych**

Najczęściej współcześnie stosowany podział na kategorie zabawek, rozumianych jako fizyczne produkty, dzieli je według następujących wariantów na zabawki: symboliczne (odgrywające pewną rolę, np. samochody, lalki, zestawy typu mały lekarz), manipulacyjno-konstrukcyjne (np. klocki, puzzle, różnego rodzaju układanki), artystyczne (np. kolorowanki, ciastolina), językowo-konceptualne (np. karty, gry planszowe, scrabble) oraz motoryczne (np. pojazdy, którymi dziecko może osobiście kierować)⁸². Podział ten w dużej mierze uzależniony jest od typu angażowanej zabawy, jak również rodzaju kategorii rozwojowej, na którą dany typ zabawki ma wpływ.

Dla opracowania zestawienia rozwiązań istniejących ważne było sprecyzowanie konkretnego kierunku poszukiwań. Rynek produktów dla dzieci bardzo się rozwinął w przeciągu ostatnich dwóch dekad, a liczba dostępnych zabawek i pomocy edukacyjnych może być przytłaczająca. Założeniem, które przyjął na początku badań związanych z analizą stanu istniejącego, było sprecyzowanie konkretnych kategorii zabawek, charakteryzujących się określonymi właściwościami. Tymi kategoriami są:

- **zabawki wspierające rozwój psychomotoryczny dziecka,**
- **zabawki wykorzystujące nowe technologie,**
- **zabawki angażujące zagadnienie tożsamości związanej z miejscem.**

⁸² A. Healey, A. Mendelsohn, *Selecting Appropriate Toys for Young Children in the Digital Era*, „Pediatrics”, vol. 143, 2019, no. 1, s. 2, <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348> [dostęp: 23.11.2021].

Nie było natomiast wymogiem spełnienie wszystkich tych kategorii przez jeden przedmiot. Moją intencją było uzyskanie jak najszerszego obrazu dostępnych rozwiązań i wyszukanie znaczących przykładów zabawek, wyróżniających się w pewien sposób wśród dostępnej na rynku oferty produktów. Branża zabawkarska bardzo rozrosła się z początkami dwudziestego wieku oferując bogaty przekrój różnych rodzajów produktów skierowanych do dzieci. W tej mnogości rozwiązań jest jednak wiele zabawek, mówiąc wprost, nieodpowiednich dla dzieci, i wręcz niekorzystnych, biorąc pod uwagę poprawny rozwój człowieka. W opracowanym zestawieniu zostały wskazane przykłady produktów, które w mojej ocenie są wartościowe dla dziecka pod względem wychowawczym i edukacyjnym.

→ **Zabawki wspierające rozwój psychomotoryczny dziecka**

Wśród zabawek wspierających rozwój poznawczy dziecka wyróżniam dwie kategorie, które szczególnie pozytywnie wpływają także na poszerzenie zdolności związanych z kreatywnością. Są to zabawki konstrukcyjne oraz tzw. tablice edukacyjne. Każda z kategorii została scharakteryzowana poniżej.

- **elementy konstrukcyjne**

Zabawki wykorzystujące metodę opierającą się na manipulacji modułami konstrukcyjnymi pozytywnie wpływają na wyobraźnię przestrzenną dziecka. Ponadto zabawa nimi ma wpływ na rozwój nieszablonowego myślenia. Mogą być używane w wielorakich scenariuszach zabawy, podczas aktywności zarówno indywidualnej i grupowej. Bezdyskusyjnie najbardziej znaną marką klocków konstrukcyjnych jest LEGO. Klocki oferowane przez markę stanowią jedną z najbardziej rozpowszechnionych globalnie zabawek. Poprzez nieograniczone

możliwości tworzenia nowych konstrukcji, zabawa klockami ma ewidentny wpływ na rozwój kreatywności. Niesamowita popularność LEGO wynika także z szerokiej oferty produktów, dostosowanych do różnych kategorii wiekowych użytkownika. Znajdują się tam zestawy skierowane do najmłodszych dzieci, jak również znacznie bardziej skomplikowane zestawy dla nastolatków. Budowanie różnorodnych struktur stanowi wciągającą zabawę niezależnie od wieku, stąd w ofercie LEGO znajdują się również zestawy skierowane do dorosłego użytkownika.

Zabawki firmy Meccano można scharakteryzować jako modułowy system konstrukcyjny. W oferowanym scenariuszu działania są bardziej techniczne w wyrazie niż zabawki typu LEGO. System Meccano został zaprojektowany już na przełomie XIX i XX w. Zestawy zawierają różne kombinacje perforowanych metalowych modułów i płytek, śrubek oraz innych elementów, umożliwiających tworzenie wielorakich konfiguracji łączy elementów. W archiwalnej ofercie można znaleźć różnego rodzaju konstrukcje nośne i struktury architektoniczne. Aktualnie najbardziej popularne są zabawki przedstawiające pojazdy (II. 21.). Podczas zabawy dziecko poznaje zależności przestrzenno-konstrukcyjne budowanych struktur. Zabawka wykorzystuje również zdolności precyzyjnej manipulacji obiektami, co objawia się m.in. podczas przykręcania do siebie elementów konstrukcji.



II. 21. Zestaw *Rescue Squad 3 Model Set*,
producent: Meccano.



II. 22. Zestaw *Cuboro Duo*,
producent: Cuboro.

Ciekawym przykładem zabawki wykorzystującej kombinatorykę prostymi modułami są zestawy oferowane przez markę Cuboro (Il. 22.). Poprzez odpowiednie ustawienie klocków można ułożyć z nich tor, po którym poruszają się kulki. Zabawka pozytywnie działa na rozwój wyobraźni przestrzennej dziecka. Umożliwia także poznanie podstawowych praw fizyki w praktyce oraz uczy myślenia przyczynowo-skutkowego. Zestawy do budowy kulodromów zawierają urozmaicone, drewniane moduły, dzięki którym użytkownik może zaimplementować do swojej konstrukcji różnego rodzaju przeszkody na torze.

- **tablice edukacyjne**

Pod powyższą nazwą znajdują się różnorodne pomoce edukacyjne, angażujące naukę jako formę zabawy, przy czym umożliwiające samodzielną aktywność dziecka. Tego typu przedmioty mogą być z powodzeniem wykorzystane we wspólnej interakcji z dorosłym lub podczas lekcji w szkole. Dużą popularnością cieszą się rozliczne układanki magnetyczne.

Zabawki występują często w formie książeczek lub plansz. Układanki wspierają zdolność analitycznego myślenia. Wizualna forma przekazu wiedzy jest przystępna i ułatwia jej trwałe zapamiętanie. Magnetyczna forma umożliwia łatwe zaprezentowanie określonych treści edukacyjnych, przykładowo budowy ciała człowieka (Il. 23.). Ma ona duży potencjał wykorzystania w efektywnym przekazaniu wiedzy dziecku na poziomie wczesnej szkoły podstawowej. Jest również rozpowszechnioną formą w zabawkach dla dzieci przedszkolnych



Il. 23. Układanka magnetyczna *Ciało człowieka*, producent: Janod.

→ Zabawki wykorzystujące nowe technologie

Jedną z priorytetowych umiejętności młodego człowieka jest zdolność swobodnego odnalezienia się w świecie techniki. Dzieci szybko przystosowują się do specyfiki użytkowania wszechobecnych ekranów dotykowych oraz innych nowinek technologicznych. Zasadniczą kwestią jest umiejętne przygotowanie dziecka do świadomego korzystania ze zdobyczy technologicznych, przy czym nie może być to rozumiane jako bierne odbieranie bodźców, jakim jest np. oglądanie wyświetlanego obrazu. Sensowne zabawki wykorzystujące nowe technologie angażują aktywność dziecka na wielu różnych poziomach. Stanowią przyczynek do poznania bardziej zaawansowanych zagadnień techniczno-matematycznych, jak również umożliwiają rozwój kreatywności dziecka.

• Zabawki STEAM

Skrót STEAM oznacza umiejętności z zakresu nauk ścisłych (*Science*), techniki (*Technology*), inżynierii (*Engineering*), sztuki (*Arts*) i matematyki (*Mathematics*). Litera „A” została dodana po pewnym czasie, uznając pierwiastek sztuki jako dopełnienie kompletu kluczowych kompetencji przyszłości. Zabawki projektowane zgodnie z filozofią STEAM uczą zastosowania podstawowych praw logiki i matematyki w praktyce, przy jednoczesnym zaangażowaniu twórczego myślenia. W tego typu obiektach wykorzystywane są często elementy wiedzy związanej z programowaniem. Przykładem zabawki wykorzystującej ideę STEAM jest littleBits (Il. 24.).



Il. 24. Zestaw startowy littleBits, producent: © 2019 Sphero, Inc.

Są to zestawy interaktywnych modułów oraz łączników, za pomocą których dziecko uczy się podstaw analogowego kodowania. Oferowane zestawienia zawierają instrukcje z możliwymi scenariuszami wykorzystania załączonych elementów, natomiast głównym celem zabawki jest zainspirowanie użytkownika do opracowania własnych projektów. LittleBits pozwala na samodzielne odkrywanie możliwości budowania struktur i urządzeń z wykorzystaniem modułów emitujących światło lub dźwięk, czy też inicjujących ruch. Wartym podkreślenia walorem zabawki jest możliwość implementowania w strukturę budowanej maszyny elementów spoza oferowanego zestawu, wykorzystując materiały, które aktualnie znajdują się pod ręką (np. karton). Jest to czynnik w wysokim stopniu angażujący kreatywność użytkownika, jak również warunkujący możliwość tworzenia nieskończonej ilości iteracji projektu.

→ Zabawki angażujące zagadnienie tożsamości związanej z miejscem

Wiedza dotycząca zagadnień tożsamościowych związanych z miejscem może objawiać się w zabawce w wieloraki sposób. Jeden z bardziej bezpośrednich przekazów stanowi sama forma, a więc sfera wizualna przedmiotu, nawiązująca do wartości sprzężonych z lokalnością. Może być to także sfera tematyki podejmowanej zabawy, ściśle powiązana z tradycją określonego miejsca. Jednakże to zagadnienie może się objawiać również w mniej oczywisty sposób, a mianowicie stanowić kontekst funkcjonowania przedmiotu, jednocześnie nie będąc głównym tematem wykonywanych aktywności.

W dalszej części pracy zostały krótko scharakteryzowane wybrane przykłady różnego podejścia do implementacji zagadnienia tożsamości związanej z miejscem do projektu zabawki.

Gra planszowa *M/S Batory* (il. 25.), stworzona we współpracy Muzeum Emigracji w Gdyni i firmy GRANNA, odnosi się do tradycji związanej z polskimi transatlantykami, operującymi na trasach dalekomorskich w pierwszej połowie XX w. Historia polskich transatlantyków, w tym M/S Batorego, wpisuje się w misję edukacyjną Muzeum Emigracji. Idea muzeum związana jest z rozpowszechnianiem wiedzy o historii ruchów emigracyjnych z polskich ziem na przestrzeni wieków. Siedziba muzeum znajduje się w budynku dawnego Dworca Morskiego w Gdyni, będącego historyczną bramą na świat Polaków emigrujących z kraju drogą wodną.

Fabula gry utrzymana jest w tematyce detektywistycznej. Podczas rozgrywki gracze rozwiązują zagadkę kradzieży klejnotów. Poznają historie postaci występujących w fabule, będących reprezentacyjnymi profilami osób emigrujących za ocean w początkach XX wieku. Celem gry jest rozpoznanie, która z postaci jest złodziejem. Kontekst gry stanowi zbliżenie do początków miasta Gdyni. Porusza ważny element historii związany z masową emigracją ludności. Gra daje sposobność poznania charakterystyki społeczeństwa tamtych czasów. Ponadto forma gry umożliwia zaznajomienie się ze specyfiką obiektu pływającego, jakim były transatlantyki oraz pokazuje, jakie pomieszczenia występowały na statku tego typu.

Forma zabawki jest dobrym nośnikiem wiadomości o estetyce związanej z danym miejscem. Może być ona wyrażona za pomocą bezpośredniego odtworzenia elementów krajobrazu lub nawiązania do określonego, wskazanego jej fragmentu. Przykładem takiego wyselekcjonowania może być użycie specyficznej gamy kolorystycznej, będącej detalem charakterystycznym dla danego obszaru.



Il. 25. Gra planszowa *M/S Batory*,
producent: Muzeum Emigracji w Gdyni & GRANNA.

Nauka dotycząca wartości estetycznych czy też stylizacyjnych otoczenia jest niezwykle ważną kwestią. Wskazanie wartościowych elementów przestrzeni pozwala docenić znaczenie lokalności. Działanie ma także wpływ na pobudzenie uwagi do bardziej wnikliwego patrzenia na bliskie otoczenie

oraz inicjuje uczucie troski względem miejsca. Lokalność staje się ciekawą przestrzenią do wyłapywania osobniczych kontekstów i korelacji między nimi.



Il. 26. Mała architektura - Teal Santa Monica, producent: CandyLab.

Wśród zabawek bazujących na odwzorowaniu unikalnej stylistyki formy obiektu reprezentatywnego dla określonego miejsca, jednymi z częściej spotykanych przedmiotów są różnego rodzaju pojazdy.



Il. 27. Zabawkowe pojazdy z kolekcji CandyCar, producent: CandyLab.

Ciekawym przykładem uważnego oddania wartości estetycznych są zabawki marki CandyLab. Producent ma w swojej ofercie rozmaite samochody osobowe i dostawcze, których stylistyka czerpie z tradycji amerykańskiej estetyki vintage. Dostępne są m.in. charakterystyczne pojazdy typu food-truck, rozwijające tradycyjne amerykańskie fast foody (Il. 27.). Poza wielorakimi pojazdami w ofercie CandyLab znajdują się przykłady małej architektury, typowej dla amerykańskiej stylistyki vintage. Przykładem obiektu tego typu jest zabawka przedstawiająca plażową budkę ratownika (Il. 26.). Jej forma jest rozpoznawalnym, unikalnym elementem krajobrazu wybrzeża Stanów Zjednoczonych.

Zabawki Candylab pozwalają na rozbudowanie zestawu akcesoriów zabawy, poprzez załączenie lub samodzielne stworzenie jego dodatkowych elementów. Bawiąc się nimi dziecko ma okazję odtworzenia w zabawie otoczenia, w którym funkcjonują konkretne elementy. Przykładowo będzie to system dróg, a nawet całe miasto jako obszar funkcjonowania zabawkowego pojazdu. Dodatkowym atutem takiej zabawy jest rozwój myślenia analitycznego i zdolności empatyzacji. Aktywność inicjująca wcielenie się dziecka w pewną rolę (np. rozwoziciela mleka), angażuje je do utożsamiania się z bohaterem.

Przykładem zabawki zawierającej elementy wiedzy o kształtowaniu architektury są obiekty marki Arckit (**II. 28.**). Zestawy komponentów do tworzenia konstrukcji architektonicznych zostały zainspirowane faktycznymi metodami budowania modułowego. W ofercie Arckit znajdują się przykłady nowoczesnego budownictwa mieszkalnego. Forma zabawek podejmuje wątek ekologii i zrównoważonego pozyskiwania energii. W wybranych zestawach znajdują się takie akcesoria jak panele słoneczne, które mogą zostać zainstalowane na dachu tworzonej budowli. Poza elementami kształtującymi architekturę obiektu, użytkownik otrzymuje pakiet postaci i różnorodnych rekwizytów, które stanowią uzupełnienie scenariusza zabawy.



II. 28. Model domów *GO ECO Model House Kit* oraz *Mountain Living Model House Kit*, producent: Arckit.

Każdy zestaw zawiera instrukcję złożenia modelowej postaci budynku, jednak producent podkreśla, że wartością zabawki jest niemal nieskończona ilość konfiguracji, którą może zastosować dziecko. Inną cenną zaletą zabawki jest jej aktualność przekazu. Arckit to jedna z niewielu firm, która oferuje zabawki podejmujące temat kształtowania współczesnej architektury, dostępnej i popularnej.

Elementy otoczenia stanowiące o jego indywidualnej charakterystyce to nie tylko obiekty stworzone przez człowieka. Flora i fauna występujące na określonym obszarze są także determinantami istoty danej lokalności. Zestaw drobnych obiektów, które dziecko może znaleźć w lesie (Il. 29.), stanowi komplet akcesoriów do wykorzystania zarówno w zabawie symbolicznej jak również w aktywnościach artystycznych. Zabawki typu figuratywnego umożliwiają zaznajomienie się i głębsze poznanie wybranych elementów otoczenia. Dzięki zastosowanej syntezie form obiektów, podczas aktywności z wykorzystaniem zabawki dziecko ćwiczy myślenie analityczne. Zestaw leśnych elementów skierowany jest do młodszych dzieci w wieku przedszkolnym, jednak podobne zabawki nacechowane szczególnym charakterem lokalności mogą zostać wykorzystane jako akcesorium w ramach zajęć edukacyjnych.



Il. 29. Zestaw leśnych elementów *My Forest Floor*, producent: Tender Leaf Toys.

Analizując aspekt zabawek dostępnych na rynku, nie należy zapominać o szerokiej ofercie książek dla dzieci. Mocno rozwinięta gałąź projektowania graficznego oferuje wiele publikacji, które angażują aktywność dziecka na wielu poziomach. Te książki są również dobrym pretekstem do

wprowadzenia dziecka w tematykę tożsamości związanej z miejscem.

Architecture According to Pigeons to opowieść o architekturze z lotu ptaka. Razem z tytułowym gołębiem dziecko poznaje jedno z najbardziej znanych budowli architektonicznych na świecie. Ponadto treść publikacji stanowi objaśnienie merytorycznych podstaw kształtowania architektury. Ciekawym zabiegiem jest przyjęcie perspektywy budynków widzianych z lotu ptaka. Umożliwia to ćwiczenie umiejętności czytania mapy. Książka jest swoistą pochwałą sztuki architektonicznej, a jej treść inspirowa do aktywnego patrzenia i docenienia wartościowych elementów lokalnego otoczenia.

Z rodzimego gruntu, również niezwykle bogatego w interesujące przykłady, warto nadmienić serię *MAPY* Aleksandry i Daniela Mizielińskich. Książki z tej serii zawierają zbiór bogato ilustrowanych map, przedstawiających kontynenty oraz wybrane regiony świata. Dziecko może odnaleźć tam obrazkowe informacje odnośnie znamienych elementów krajobrazu danego miejsca oraz charakterystykę społeczeństwa zamieszkującego wybrany teren. Książka przybliży podstawowe informacje o określonych obszarach geograficznych i stanowi inspirację dla dziecka do dalszego, samodzielnego poszukiwania informacji.

Indeks dobrych reguł projektowych w kontekście budowania tożsamości lokalnej

Jednym z kluczowych założeń dla popularyzacji nauki umiejętności świadomego kształtowania elementów własnej tożsamości związanej z miejscem jest zwrócenie uwagi na jakość procesów wychowania małego dziecka. Wczesne podjęcie zagadnienia w pracy, czy też po prostu w kontakcie z dzieckiem, umożliwia wpłynięcie na rozwój tej zdolności. W rezultacie tego **edukacja dzieci oparta na zdolności myślenia projektowego jest warunkiem wykształcenia umiejętności samodzielnego budowania elementów własnej tożsamości związanej z miejscem i lokalnością**. Formą odpowiedzi na powyższe twierdzenie jest opracowany *Indeks dobrych reguł projektowych*. Jest to lista zagadnień kluczowych dla procesu projektowania zabawek, stanowiących swoiste narzędzie projektanta, pomagające w weryfikacji założeń projektowych. Wytyczne należy odczytywać jako wskazówki dotyczące kierunku rozwoju projektu. Wyszczególnione zostały aspekty, na które warto zwrócić uwagę podczas procesu projektowania zabawek dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Nie należy natomiast stosować *Indeksu* jako listy obowiązkowych do realizacji wymogów⁸³. W zależności od specyfiki projekto-

⁸³ Przykładowo punkt *Otwarte rozwiązanie* nie będzie kluczowym wyznacznikiem przy projektowaniu gry strategicznej, która z założenia powinna charakteryzować się dość ściśle określonymi regułami.

wanego przedmiotu wybrane punkty *Indeksu* będą zdecydowanie silniej oddziałujące na proces projektowy. Te różnice zostały omówiony w dalszej części pracy, w rozdziale przedstawiającym przykładowe realizacje projektowe z wykorzystaniem *Indeksu* wraz z omówieniem bezpośrednich odniesień do jego treści.

Zasadniczym przesłaniem *Indeksu* jest ujęcie zabawy jako efektywnego medium przekazu treści edukacyjnych. Pojęcie zabawy w kulturze zachodniej kojarzone jest głównie z przyjemnością oraz odpoczynkiem, wiązanymi z brakiem produktywności. Zakres funkcji zabawy jest obiektywnie niedoceniany⁸⁴. Obecnie coraz większą popularność zyskuje zjawisko grywalizacji (*gamification*). Jest to spektrum metod motywacyjnych, opierających się na systemach wykorzystywanych do projektowania gier, implementowanych w celu m.in. podniesienia wydajności pracowników czy też budowania zaangażowania użytkownika aplikacji.

W odniesieniu do zabawy dziecka wyróżniamy termin *meaningful play* czy też *serious play*, co można przetłumaczyć jako *istotną zabawę*. Pojęcie charakteryzowane jako aktywność bardziej angażująca niż swobodne, bezcelowe działanie. Taka zabawa przynosi pewien określony, wymierny efekt rozwojowy oraz poznawczy. Faktycznym celem projektanta zabawki jest stworzenie przedmiotu, który umożliwi realizację aktywności w ramach *meaningful play*⁸⁵. Zabawka jako nośnik, poprzez który dziecko ma sposobność uczenia się, daje możliwość wdrożenia przekazu wartości rozwijających struktury poznawcze dziecięcego umysłu.

Projektując zabawkę lub grę tworzony jest pewien system reguł użytkowania obiektu, który jest sprzężony z określonym kontekstem kulturowym⁸⁶. **Uczestniczenie w zabawie jest na swój sposób pielęgowaniem kultury**. Te działania kultuwujące ważne społecznie wartości mogą zostać zintensyfikowane poprzez włączenie elementów kultury lokalnej

⁸⁴ E. Balzan, P. Farrugia, O. Casha, A. Wodehouse, *Evaluating ...*, s. 2165.

⁸⁵ K. Salen, E. Zimmerman, *Rules of Play. Game Design Fundamentals*, MIT Press, Cambridge 2003, s. 33.

⁸⁶ Ibidem, s. 52.

w formę zabawki oraz przekazywaną przez nią treść. Teoria Sześciu C (*Six Cs*) stworzona przez Michael'a Fullana, określa podstawowe kompetencje tzw. głębokiego uczenia się. Jako jeden z filarów współczesnej edukacji wyszczególniono kategorię *Citizenship*, związaną ze świadomością przynależenia. Założenie wskazuje na znaczenie nauki wiedzy o świecie oraz kulturze związanej z lokalnością, przy zachowaniu szacunku do odrębności. Nauka o miejscu jest jednym z obowiązkowych komponentów tworzących podstawę współczesnej edukacji.

- 1 Tworzenie nowego
- 2 Nauka rozwiązywania problemów
- 3 Otwarte rozwiązanie
- 4 Dostosowanie środków przekazu do odbiorcy
- 5 Rozwój wielu inteligencji
- 6 Nauka poprzez budowanie relacji
- 7 Oswajanie z obiektami dobrze zaprojektowanymi
- 8 Transdyscyplinarność
- 9 Adekwatne użycie materiału



1

Tworzenie nowego

Zabawki przeznaczone dla dzieci powinny angażować aktywności związane z ogólnopojętym wytwarzaniem nowej jakości. Skutkiem tego jest włączenie w zabawę bardziej wymagających procesów poznawczych dziecka, warunkujących rozwój kreatywności i innowacyjności.

⁸⁷ D. Kahneman,
Pułapki myślenia,
tłum. P. Szymczak,
Wydawnictwo Media
Rodzina, Poznań 2012,
s. 93-94.

⁸⁸ W celu określenia
wymiernego poziomu
kreatywności,
w rozumieniu jako
biegłości posługiwania się
asocjacjami, został
opracowany test skojarzeń
RAT (*Remote
Associates Test*).

Termin *kreatywność*, pochodzący od łacińskiego słowa *creatus*, czyli *twórczy*, oznacza zdolność wytwarzania nowych rozwiązań w określonym kontekście. Według Sarnoffa Medenicka można ją scharakteryzować jako „wyjątkowo sprawną pamięć skojarzeniową”⁸⁷, mającą wpływ na zaistnienie zjawiska łatwości poznawczej⁸⁸. Ta umiejętność stała się jedną z najbardziej wartościowych sprawności, poszukiwanych również wśród dzieci młodego pokolenia. Wraz z innowacyjnością uważane są za kluczowe zdolności przyszłości. Margaret Ann Boden, badaczka zajmująca się kognitywistyką, wyszczególnia trzy kategorie procesów twórczych, angażujących kreatywność, dzieląc je na twórczość eksploracyjną, kombinacyjną oraz transformacyjną. W tej interpretacji twórczość wykracza poza generalne konotacje ze sferą artystyczną. Boden charakteryzuje twórczość eksploracyjną jako zdolność znajdowania i prawidłowego definiowanie problemu oraz zauważania specyfiki kontekstu jego występowania. Twórczość kombinacyjna to określanie asocjacji. Łączenie wątków, skutkujące wytwarzaniem pomysłów. Natomiast twórczość transformacyjna objawia się w akcie przeprowadzenia fizycznej czy też znaczeniowej zmiany przedmiotu, jak przykładowo przekształcenie struktury

organizacyjnej klocków, poprzez zbudowanie z nich wieży. Większa liczba doświadczeń twórczych przekłada się na ogólnopojętą rozumienie, skutkujące zwiększeniem poziomu kreatywności⁸⁹. Poprzez ćwiczenie i włączanie w zabawę aktywności twórczych, dziecko uczy się intencjonalnie używać procesów związanych z kreatywnością.

Pojęcie kreatywności jest ściśle związane z kulturą. Kryteria dyktowane przez kulturę są w stanie ją zaktywizować. Zachodzi tutaj swoista zależność zwrotna pomiędzy kulturą i tworzeniem, gdzie jedno warunkuje wzrost i rozwój drugiego. Nie bez znaczenia jest pielęgnowanie zdolności twórczych również w kontekście kształcenia artystycznego. Obcowanie ze sztuką poprzez aktywne działanie (tworzenie), stanowi ważny element równowagi psychicznej, natomiast „(u)miłowanie piękna, zdolność dostrzegania go i przeżywania – to podstawowe cechy osobowości człowieka”⁹⁰. Umożliwienie dziecku tworzenia i w ramach tej aktywności eksplorowania miejsca oraz jego znaczenia, warunkuje sposobność zrozumienia go, jak również zaistnienia realnego przywiązania emocjonalnego.

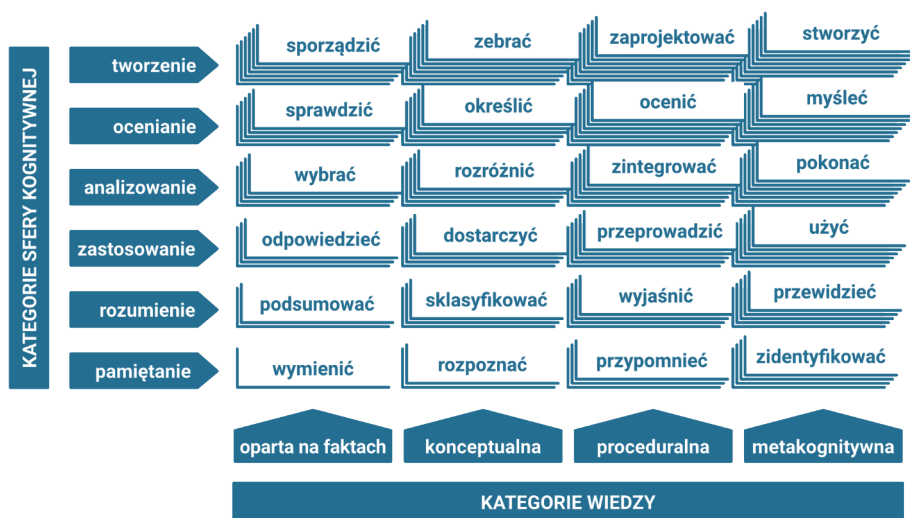
W latach 50. XX w. Benjamin Bloom stworzył klasyfikację celów uczenia, nazwaną potocznie taksonomią Blooma. Wysszczególnił w niej trzy obszary uczenia się: kognitywny, psychomotoryczny i afektywny⁹¹. Każdy z nich składa się z poszczególnych kategorii i odpowiadającej im liście aktywności. Ustanowioną przez Blooma listę głównych celów edukacyjnych (*educational objectives*) stanowi sześć pojęć, przekształconych w orzeczenia w zaktualizowanej w 2001 roku taksonomii (*Revised Bloom's Taxonomy*). Są to następująco, w kolejności od najbardziej podstawowych: zapamiętywanie (*remember*), zrozumienie (*understand*), zastosowanie (*apply*), analizowanie (*analyze*), ocenianie (*evaluate*), tworzenie (*create*). O wiele bardziej rozbudowany i zróżnicowany podział aktywności został określony w modelu Rexa Heera (**il. 30.**). Wykres przedstawia przestrzenny układ czynności i współzależności między nimi. Obrazuje on połączenie czynności z kategorii sfery kognitywnej

⁸⁹ M. Boden,
*The Creative Mind.
Myths and Mechanisms*,
Routledge, 2003, s. 294.

⁹⁰ E. Faure, F. Herrera,
A. R. Kaddoura, H. Lopes,
A. W. Pietrowski,
M. Rahnema,
F. C. Ward,
Uczyć się, aby być,
tłum. Z. Zakrzewska,
Państwowe Wydawnictwo
Naukowe, Warszawa 1975,
s. 155.

⁹¹ W szkolnictwie wystę-
pujące w uproszczonej,
nieco zmienionej
znaczeniowo wersji jako:
wiedza, umiejętności oraz
kompetencje społeczne.

Blooma z kategoriami wiedzy wprowadzonymi w nowej, zmienionej wersji taksonomii. Analizując wykres, czynności interpretowane są jako cele, a więc pewnego rodzaju zdolności, jakie mogą osiąść dzieci. Im czynność znajduje się wyżej na wykresie, tym pozyskanie tej umiejętności stanowi bardziej skomplikowane i trudne wyzwanie. Działania kategorii tworzenia stanowią najbardziej wymagającą grupę celów. Wymagają zaangażowania wielu procesów, są czynnościami złożonymi, wieloaspektowymi. Głęboki sens ma ćwiczenie właśnie w formie zabawy takich skomplikowanych aktywności z dziećmi. Czynności kategorii tworzenia są angażujące dużo bardziej niż inne aktywności.



Il. 30. Model Rexa Heera, opracowanie na podstawie „*A Model of Learning Objectives*” based on „*A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*” by Rex Heer
 [Źródło: <https://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>, dostęp: 06.08.2021].

Konieczność zaistnienia wysokiego zaangażowania, pozwala więcej zapamiętać i bardziej szczegółowo wgryźć się w tematykę analizowanego zagadnienia. Oznacza to również większe przywiązanie emocjonalne do tematu. Akt tworzenia dzieła, jako pewnej nowości, buduje poczucie przywiązania do zagadnienia, tworzącego kontekst tegoż dzieła.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- Twórczość w ramach zabawy może przybrać różne postacie. Może angażować działania plastyczne i operować w zakresie wizualnym lub aktywizować sferę werbalną, poprzez czynności wykorzystujące formy takie jak muzyka czy opowiadanie. Daje to **możliwość zwrócenia uwagi na inne wartości charakteryzujące dane miejsce**. Przykładowo, niektóre z nich będą bardziej dostępne poznawczo dla dziecka poprzez analizę z użyciem działań z kategorii wizualnych (np. rysowanie, lepienie), a niektóre poprzez zastosowanie działań motorycznych (zaangażowanie ruchu, np. fizyczne zbieranie informacji/wskazówek).
- Stwarzanie dzieła stanowi proces, na który składa się wiele pomniejszych zadań. Samo namalowanie obrazka przedstawiającego pewne zagadnienie właściwe dla wskazanego miejsca, może nie odzwierciedlać kompleksowego charakteru czynności tworzenia, jeżeli opiera się wyłącznie na bezrefleksyjnym odwzorowaniu. **Zabawka, która angażuje różne rodzaje działań manualnych, analitycznych i poznawczych, daje możliwość pełnej realizacji celów towarzyszących aktowi tworzenia.**



2 Nauka rozwiązywania problemów

Wykorzystanie zabawy jako obszaru nauki rozwiązywania sytuacji problemowych, stanowi okoliczności, w których możliwe jest poznanie zasad działania otoczenia w wymiarze społecznym, materialnym i systemowym. Jest to jedna ze strategicznych kompetencji przyszłości.

Dla prawidłowego zrozumienia przedmiotu wskazania należy na początku ustalić co jest określane jako *problem*. Posługując się terminologią stosowaną przez Józefa Kozieleckiego, problemem możemy nazwać sytuację, która jest trudna, niepewna i nowa dla danej osoby⁹². Warto zaznaczyć, że według powyższej definicji, nie wszystkie pozornie problematyczne sytuacje stanowią faktyczny *problem* per se. Aby to zjawisko zaistniało, określona sytuacja musi charakteryzować się pewnym brakiem. Deficyt może dotyczyć sfery informacyjnej czy też zakresu doświadczeń osoby. Każdorazowa konfrontacja z problemem wymaga zaangażowania myślenia produktywnego, które stanowi aktywator procesu poszerzenia wiedzy o danym zagadnieniu⁹³.

⁹² J. Kozielecki, *Rozwiązywanie...*, s. 16.

⁹³ Ibidem, s. 17.

⁹⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 24

W literaturze przedmiotu można zauważyć narastający od dłuższego czasu nacisk na zasadnicze znaczenie umiejętności rozwiązywania problemów. Howard Gardner, amerykański psycholog, zajmujący się zagadnieniami percepcji i uczenia się, określa inteligencję jako umiejętność rozwiązywania problemów w określonym kontekście⁹⁴. Natomiast Ken Robinson, badacz specjalizujący się w tematyce rozwoju kreatywności,

charakteryzuje zdolność rozwiązywania problemów jako element procesu twórczego⁹⁵. Kompetencja ta została współcześnie zauważona jako zdolność o dużym znaczeniu. Umiejętność rozwiązywania sytuacji problematycznych jest znacząca w perspektywie przygotowania młodego człowieka na niespodzianki przyszłości. Rzeczywistość teraźniejszości jest określana jako świat VUCA⁹⁶, nieprzewidywalny i dynamicznie zmieniający się. W tak ujętych realiach znaczenia nabiera umiejętność przygotowania się na nieznane. Niezależnie od aktualnego kontekstu i okoliczności dotyczących określonego zagadnienia, zdolność skutecznego rozwiązywania problemów jest kluczową kompetencją przyszłości. Warunkuje również przygotowanie do uczestniczenia w nowych formach systemu społecznego, które jeszcze nie istnieją obecnie. Szybkość następujących zmian i generowane przez nie przemiany społeczne zostały zauważone już pół wieku temu w Raporcie Międzynarodowej Komisji Rozwoju Edukacji, powołanej przez UNESCO w 1971 r.⁹⁷ Od tego czasu tempo transformacji znacznie wzrosło.

Współczesny świat dostarcza potężnej liczby informacji. Wyzwaniem jest nauczyć się przetwarzać i wykorzystywać te informacje. Umiejętność rozwiązywania problemów to innymi słowy nauka korzystania z danych w skuteczny sposób. Dziecko uczy się produkować odpowiedź na określone zagadnienie, wykorzystując otrzymane lub zebrane w trakcie zabawy dane. W celu implementacji elementów nauki rozwiązywania problemów w zabawę dziecka, ważne jest zaangażowanie wspominanego wcześniej zjawiska *serious play*. W trakcie zabawy dziecko wykorzystuje myślenie dywergencyjne (eksploracyjne), polegające na rozważeniu różnych punktów widzenia i ścieżek rozwoju postaci realizowanego rozwiązania. Niezwykle wartościowa jest forma zabawy, podczas której dziecko stawia czoło problemom i opracowuje własne rozwiązania. Zgodnie z teorią Wincentego Okonia, tego typu aktywności angażujące zabawę możemy nazwać uczeniem się przez odkrywanie.

⁹⁵ K. Robinson,
Oblicza umysłu...,
s. 149.

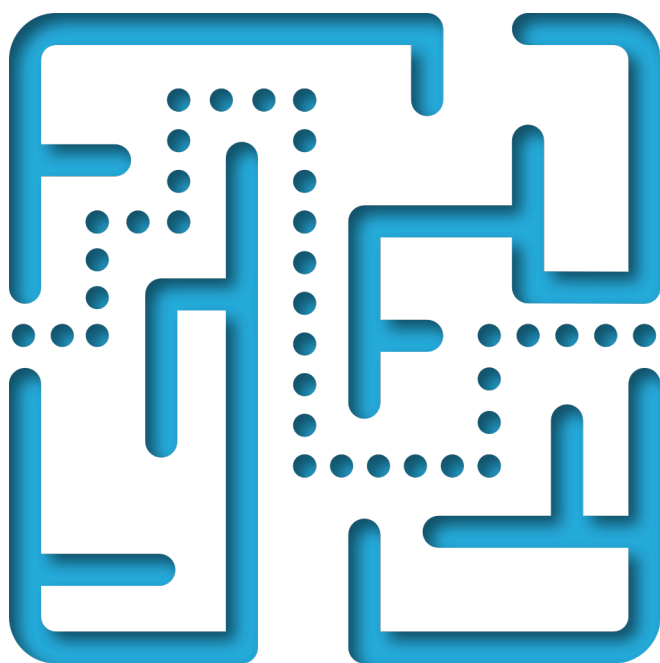
⁹⁶ VUCA jako skrót stworzony z pierwszych liter wyrazów *Volatility* (nieprzewidywalny), *Uncertainty* (niepewny), *Complexity* (skomplikowany), *Ambiguity* (wieloznaczny).

⁹⁷ E. Faure, F. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A.W. Pietrowski, M. Rahnema, F.C. Ward, *Uczyć się...*, s. 69-70.

Aktywne poznawanie świata otaczającego dziecko może zaistnieć poprzez zastosowanie formy zabawy inspirowanej metodą myślenia projektowego (*design thinking*), czyli twórczego rozwiązywania problemów. Strategia obecnie szeroko implementowana w obszarach edukacyjnych oraz biznesowych różnorodnych kategorii i dyscyplin, zakłada kompleksowe podejście do analizowanego problemu. Na jej proces składa się pięć etapów: empatyzacja (rozumiana jako poznanie i analiza kontekstu), zdefiniowanie problemu, ideacja (produkowanie rozwiązań), prototypowanie oraz testowanie. Przełożenie metody na scenariusz zabawy umożliwia dogłębne poznanie kontekstu zagadnienia. Dzięki twórczemu etapowi strategii dziecko ma możliwość ćwiczenia kreatywności, poprzez realizację dzieła według własnych założeń oraz jego finalną weryfikację.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- **Nauka zastosowania umiejętności rozwiązywania problemów, a co za tym idzie zdolność przeprowadzenia analizy uwarunkowań okoliczności jego powstania, jest idealnym pretekstem do dogłębnego zrozumienia miejsca.** Zaangażowanie dziecka w zabawę wykorzystującą tę umiejętność warunkuje przeprowadzenie głębszej analizy stanu istniejącego. Skutkiem tych działań jest efektywne pogłębienie wiedzy o miejscu i lokalności.
- **Zabawa, podczas której dziecko wykorzystuje tryb myślenia dywergencyjnego umożliwia przedstawienie miejsca jako wieloaspektowej, złożonej przestrzeni społecznej.** Dzięki podejmowaniu wielu wątków i włączania elementów empatyzacji w proces zabawy, dziecko ma sposobność zrozumienia, że to samo miejsce można postrzegać na wiele różnych sposobów.



3

Otwarte rozwiązanie

Kluczowym dla rozwoju kreatywności dziecka jest utrzymanie otwartej przestrzeni na jego własne eksperymenty w zabawie. Zabawki oferujące wielorakie zastosowanie, umożliwiają dziecku dookreślenie ram zabawy i ich systematyczną redefinicję w czasie.

Każdy zaprojektowany przedmiot charakteryzują określone afordancje⁹⁸, definiujące zakres działań przewidywanych do wykorzystania przedmiotu. W przypadku zabawek mówimy o afordancjach wskazujących konkretny sposób interakcji z przedmiotem, jaki zrealizuje dziecko. Określenie zakresu afordancji zabawki na etapie projektowania pozwala zachować zgodność jego formy z intencją wykorzystania przewidzianą przez projektanta. Dość często zabawki charakteryzują się wąsko sprecyzowanymi możliwościami użytkowania, bez ewentualnej ingerencji dziecka w scenariusz zabawy, prowadzonej z wykorzystaniem danej zabawki. Dotyczy to w szczególności tzw. zabawek edukacyjnych, których nadrzędnym celem ponad zabawą jako taką, jest przekazanie pewnej treści (wiedzy). Zabawki odznaczające się ograniczonymi możliwościami wykorzystania, charakteryzują się niedużym zestawem afordancji. W tej sytuacji niewiele jest możliwości na zaangażowanie kreatywności dziecka. Zabawka, którą można użytkować na wiele różnych sposobów i nie ma w sobie wyłącznie jednego zakodowanego scenariusza użytkowania, efektywniej aktywuje rozwój poznawczy dziecka.

⁹⁸ Afordancje (ang. *affordances*) - możliwości oddziaływania poprzez zastosowanie przedmiotu, występujące w relacji między przedmiotem a użytkownikiem, zależne od zdolności i ograniczeń użytkownika.

Zabawki warunkujące wykorzystanie przez dziecko działań o ograniczonym stopniu złożoności, mają wpływ na blokowanie rozwoju umiejętności rozwiązywania bardziej skomplikowanych zadań, wymagających wieloaspektowej analizy danych. Stosując klasyfikację problemów Waltera Reitmana, typ I jest najczęściej podejmowanym rodzajem problemu w zadaniach realizowanych w szkole⁹⁹. Jest to typ charakterystyczny dla różnego rodzaju układanek logicznych, gdzie występuje wyłącznie jedno poprawne rozwiązanie. Oparcie nauczania wyłącznie na zadaniach tego typu jest nieprzystosowane do realnej rzeczywistości, gdzie osoba w każdym wypadku ma do wyboru pewną liczbę dostępnych rozwiązań. Poprzez analizę szeregu czynników wpływających na postać problemu jest w stanie wiarygodnie wybrać i opracować rozwiązanie, mniej lub bardziej poprawne w ramach określonego zestawu wymogów. Nadmierna koncentracja na zadaniach odnoszących się do problemu typu I klasyfikacji Reitmana może prowadzić do zaistnienia zjawiska skupienia septycznego. Jest to sytuacja wyizolowania problemu z otoczenia, skupienia się na problemie, przy jednoczesnym zignorowaniu jego kontekstu¹⁰⁰.

Konektywizm jest teorią nauczania powstałą w początkach XXI w., wartą wspomnienia w kontekście umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. Twórcy teorii, George Siemens i Stephen Downes, nakreślili tę zdolność jako jedną z głównych przesłanek nurtu. Znaczącą zmianą dla definicji wiedzy jest postrzeganie jej jako celu, mogącego znajdować się poza człowiekiem. Umiejętnością przyszłości jest zdolność znajdowania wiedzy, czyli idea *know-where*. Według teorii konektywizmu już sam akt podejmowania decyzji jest pewnym rodzajem uczenia się¹⁰¹. Proces decyzyjny stanowi formę dopuszczenia informacji z zewnątrz i dokonania ich analizy. To podejście jest znaczące w koncepcji zabawki oferującej otwarte rozwiązanie użytkownika. Umożliwia nie tylko rozwój umiejętności rozwiązywania problemów, ale również - co ważne - ich znajdowania i prawidłowego definiowania.

⁹⁹ J. Koziński,
Rozwiązywanie...,
s. 36-37.

¹⁰⁰ K. Robinson,
Oblicza umysłu...,
s. 11, 115.

¹⁰¹ G. Siemens,
Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. „Education, Computer Science. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, 2005, no. 2(1), s. 9, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.html [dostęp: 03.12.2021].

Ograniczona kontrola dorosłego nad scenariuszem zabawy warunkuje rozwój kreatywności dziecka. Sposób zabawy zmienia się w zależności od poziomu kontroli dorosłego nad działaniami wykonywanymi przez dziecko. Uczenie się poprzez zabawę (*playful learning*) kończy się w momencie, gdy zabawa staje się działaniami silnie ograniczonymi przez instrukcje wprowadzone przez dorosłego, przejmującego kontrolę nad scenariuszem zabawy. Odrzucenie przymusu pełnej kontroli i pozostawienie przestrzeni na własną kreację dziecka w zabawie umożliwia zaistnienie zjawiska nauki przez zabawę¹⁰².

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- Otwarty scenariusz użytkowania zabawki pozwala dziecku samodzielne dostosowanie przebiegu zabawy do aktualnych okoliczności. W miarę pogłębiania wiedzy o lokalności, dziecko może wprowadzać w zabawę kolejne elementy rozbudowujące ją. Możliwe jest też **aktywne dostosowanie przebiegu zabawy do realnego włączenia w nią miejsca**, poprzez np. adaptację zabawy w grę miejską. **Rezultatem tych działań jest umocnienie odczucia bliskości wobec miejsca.**
- **Zadania bazujące na rozwiązywaniu problemów, gdzie możliwe jest wygenerowanie wielu poprawnych rozwiązań, stanowią naukę wielowymiarowego postrzegania przestrzeni codzienności.** W skomplikowanym systemie, jakim jest miejsce, nie ma jednego idealnego rozwiązania powstałych komplikacji.
- Umiejętność znajdowania informacji jest kluczowa dla aktywnej adaptacji do zmieniających się warunków rzeczywistości. Zabawa powinna dawać sposobność wykształcenia tej zdolności, poprzez **naukę samodzielnego poznawania świata otaczającego dziecko.**

¹⁰² J. M. Zosh,
E.J. Hopkins, H. Jensen,
C. Liu, D. Neale,
K. Hirsh-Pasek, S.L. Solis,
D. Whitebread,
*Learning through play:
a review of the evidence*,
The LEGO Foundation,
Billund 2017, s. 13,
[https://www.legofoundation.com/
media/1063/learning-
through-play_web.pdf](https://www.legofoundation.com/media/1063/learning-through-play_web.pdf)
[dostęp: 23.11.2021].



4

Dostosowanie środków przekazu do odbiorcy

Wartość merytoryczna zapisana w przedmiocie-zabawce powinna zostać zakodowana w sposób możliwy do prawidłowego odczytania jej przez dziecko. Należy używać języka, rozumianego jako system przekazu, uwrażliwionego na potrzeby i charakterystykę percepcji młodego człowieka.

¹⁰³ Badania Twenge przeprowadzone zostały głównie na populacji dzieci oraz nastolatków w Stanach Zjednoczonych. O ile przywoływane fakty dotyczące pokoleń Baby Boomers (1946-64) oraz Generacji X (1965-79) momentami znacząco odbiegają od polskich realiów tych czasów, to nakreślona przez nie charakterystyka *iGen* koresponduje z bieżącą rzeczywistością pokolenia najmłodszych mieszkańców Polski. Złożyło się na to kilka czynników. Oczywiście znaczącym z nich była zmiana ustroju w 1989 roku i otwarcie się na kulturę globalną. Rozprzestrzenienie się powszechnego dostępu do internetu »

Projektując przedmiot skierowany do dzieci musimy mieć na uwadze charakterystykę wykształcającego się nowego pokolenia. Ogólnorozumiany postęp zmienia nie tylko kontekst, w którym się poruszamy, a więc świat dookoła nas, ale także jednostki tworzące społeczeństwo. Kolejne pokolenia coraz bardziej różnią się od poprzednich. Wyraźny kontrast widać między rocznikami od końca lat 90. a wcześniejszym pokoleniem. Jedną z charakterystycznych zmiennych jest pojawienie się stałego dostępu do internetu. Według Jean M. Twenge dzieci urodzone po 1995 roku to *iGeneracja*, w skrócie *iGen*¹⁰³. Badaczka opisuje to pokolenie jako pogrążone w internecie, budujące kontakty głównie w świecie wirtualnym, odrzucające religijność, niezależne i przekonane o własnych wartościach, jednak z drugiej strony delikatne psychicznie i lękowe¹⁰⁴. Wskazane kryteria mają znaczący wpływ na zmiany zachodzące w funkcjonowaniu człowieka w społeczeństwie, jak również na sposób użytkowania wielu przedmiotów. Ewolucja technologiczna jest znamienne zauważalna w sferze sprzętu elektronicznego i związanych z nim systemów, takich jak *internet rzeczy*. Przykładowo można do nich zaliczyć rozpowszechnienie ekranów dotykowych, odznaczające się symptomatycznym

wpływem na motorykę i percepcję dzieci już w wieku poniemowlęcym. Poza sferą kognitywną, forma czysto fizycznego kontaktu z nowym przedmiotem będzie się różniła, w zależności od wieku użytkownika. Mechaniczny system znaków czynności użytkownika odchodzi z powszechnego użytku. W pewnym sensie stanowi to odcięcie od logicznych bodźców fizycznych, mogące prowadzić do częściowego upośledzenia sensorycznego. Potwierdza to konieczność zadbania o wprowadzenie elementów sensorycznych w zabawkach również dla starszych dzieci. W tym przypadku szczególnie ważne jest zatroszczenie się o dobrostan sensualny dziecka, a więc sferę odpowiedzialną za zmysł dotyku. Coraz większą popularność zyskują przedmioty, w tym również proste formy zabawek, wykorzystujące ruch oparty na mechanizmach przesuwania, wciskania czy podobnych manipulacjach. Są one wykorzystywane w celu dostymulowania użytkownika, co skutkuje odczuciem równowagi i spokoju. Tego typu przedmioty sensoryczne używane są także jako obiekty terapeutyczne przy m.in. zaburzeniach rozwoju. Osoby neuroróżnorodne¹⁰⁵, zarówno dzieci jak i dorośli, mogą wskazywać potrzebę dodatkowej stymulacji ruchowej w określonych sytuacjach.

Trzeba pamiętać, że współczesne dzieci są po prostu inne niż rodzice w ich wieku. Ta *inność* nie powinna być wartościowana. Obecne dzieci są wychowywane w odmiennym świecie zewnętrznym i rzeczywistości kulturowej, która wyraźnie zmieniła się w okresie ostatnich 20-30 lat i dalej się zmienia. Młode pokolenie ma inne cechy charakterystyczne. Nie należy ich zmieniać, ani dostosowywać do wyobrażeń dorosłych. Wartościowe jest natomiast wspomaganie pielęgnowania atrybutów takich jak pewność siebie i dążenie do sprawczości. Odpowiednio powinna być to także pomoc w poradzeniu sobie z cechami problematycznymi, będącymi barierą w rozwoju dziecka. Można potraktować tę specyfikę jako swoisty język, który musimy wykształcić w komunikacji z dziećmi. Przekaz, który rodzic uważa za naturalny i najbardziej właściwy, może nie być stosownym językiem, wyko-

» i towarzysząca mu unifikacja przekazu kulturowego, spowodowały ujednolicenie charakterystyki najmłodszego pokolenia. Zjawisko jest najbardziej zauważalne w krajach tzw. zachodnich.

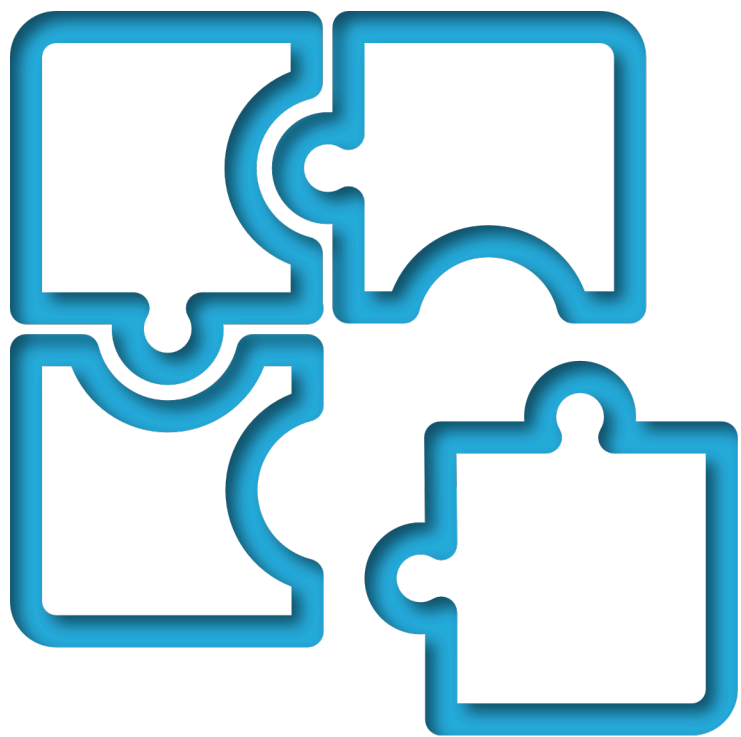
¹⁰⁴ J. M. Twenge, *iGen*, tłum. O. Dziedzic, Smak Słowa, Sopot 2019, s. 10-11.

¹⁰⁵ Jako neuroróżnorodne wskazuje się m.in. osoby w spektrum autyzmu. Należy zwrócić uwagę na skalę zjawiska, gdzie szacuje się, że odsetek osób przejawiających zachowania autystyczne stanowi 1-3% w skali światowej (przedział wynikający ze zróżnicowanych wyników badań).

rzystanym w komunikacji z dzieckiem. Taka niedostosowana komunikacja może być źródłem długofalowych problemów, biorąc pod uwagę specyfikę pokolenia, charakteryzującego się wyjątkowo wysoką wrażliwością psychiczną. Pułapką intencji dostosowania środków przekazu może być dążenie do przeniesienia zabawy w świat wirtualny. Wykorzystanie urządzeń takich jak komputer czy telefon, może pozornie wydawać się najbardziej atrakcyjną formą zabawy dla dziecka. Oczywiście celem nie jest całkowite wykluczenie użytkowania ekranów, ponieważ na tych systemach budowanych jest coraz więcej elementów współczesnej rzeczywistości. Dziecko na pewnym etapie swojego życia będzie miało kontakt z tego typu urządzeniami. Z uwagi na tę zależność, należy udostępnić dzieciom możliwość nauki świata zmysłowego, do którego mają ograniczony dostęp, a który stanowi permanentną część istnienia człowieka.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- Sposób odbierania miejsca może być inny dla dziecka i dorosłego. **Medium, jakim jest zabawka, może stać się odpowiednim przekątnikiem treści, zapewniającym uniwersalną wymianę wartości.** Umożliwi wskazanie elementów otoczenia ważnych dla dorosłego, jak również zwrócenie uwagi na potrzeby młodego pokolenia, przez zaznaczenie istotnych dla dziecka aspektów lokalności.
- Poza dostosowaniem formy przekazu, **należy również zwrócić uwagę na treść, a więc podejmowany temat.** Zagadnienia, które osobie dorosłej mogą wydawać się niewarte omawiania, dla dziecka mogą być wartościowe. Te tematy mogą sprawiać wrażenie znajomych i nieciekawych, natomiast dla młodego pokolenia będą zupełnie niezrozumiałą nowością. Dotyczy to również nowych aspektów rzeczywistości, często niezauważanych przez dorosłego, a kluczowych w świecie dziecka.



5 Rozwój wielu inteligencji

Zabawa jako proces uczenia się powinna aktywizować wiele zmysłów dziecka poprzez ćwiczenie ich zależnego współdziałania. Inклюzywne zabawki charakteryzują się schematem użytkowania możliwie szeroko dostosowanym do różnych sposobów przyswajania wiedzy.

Na początku lat 80. XX w. Howard Gardner opracował teorię inteligencji wielorakiej (*multiple intelligences*). Na tej podstawie zostało wyodrębnionych osiem rodzajów inteligencji: lingwistyczna, przestrzenna, przyrodnicza, muzyczna, ruchowa, logiczno-matematyczna, interpersonalna oraz intrapersonalna. Według Gardniera każda osoba charakteryzuje się szczególnym profilem zdolności intelektualnych, pasującym do jednej z przywołanych kategorii. W systemie oświatowym tradycyjnie przyjmuje się schemat jednej właściwej definicji inteligencji, zwróconej na zdolności matematyczno-asocjacyjne oraz predyspozycje pamięciowe. Powoduje to marginalizację osób, które mają rozwinięty inny typ zdolności intelektualnych, nie umożliwiając im rozwoju. Takie osoby są często uważane za *nieinteligentne*¹⁰⁶.

Na kanwie idei odmiennych rodzajów inteligencji stworzono teorię różnych metod uczenia się. Mają one w podobny sposób rzekomo określać najwłaściwszy rytm przyswajania wiedzy, określając indywiduum jako wzrokowca czy słuchowca. W rzeczywistości nie istnieje jedna definiująca cecha, która określałaby osobę pod względem wysoko efektywnego uczenia

¹⁰⁶ K. Robinson,
Oblicza Umysłu...,
s. 21-22.

się¹⁰⁷. Sama teoria Gardnera doczekała się krytyki, bazującej między innymi na wciąż niewielkiej liczbie danych empirycznych ją potwierdzających. Jednakże faktem jest stwierdzenie, że wiedza nie jest przyswajana w jeden sposób. Odbiorca przyjmuje treści używając wielu zmysłów. W zależności od indywidualnego rysu profilu odbiorcy, szczególnie biorąc pod uwagę ukształtowanie obszaru neurologicznego, pewne określone metody uczenia się, będą generować w krótszym czasie lepsze skutki. Nauka angażująca ograniczoną liczbę zmysłów sprowadza się do swoistej deprywacji sensorycznej trybu uczenia się, mogącej doprowadzić do wręcz przeciwnego rezultatu niż oczekiwany. Inteligencja jest dynamiczna, co oznacza, że używa różnego rodzaju przekazników. Przykładowo, w kategoriach zdolności przyswajania informacji i zapamiętywania znaczącą rolę odgrywa widzenie i wizualny aspekt przedstawienia danych. Forma przekazu, który wykorzystujemy do udostępnienia wiedzy, powinna być w miarę możliwości dostosowana do odbiorcy i rodzaju inteligencji, jaka jest u niego rozwinięta. Ten gest dostosowania języka (przekazu) umożliwia efektywne zrozumienie treści i przyswojenie komunikatu. Powyższe nie oznacza natomiast zamknięcia się na inne formy przekazu. Dzięki wykorzystywaniu różnych metod uczenia się i przyswajania treści za pomocą przedmiotu, jakim jest zabawka, dziecko ma możliwość trenowania wielorakich sposobów percepcji, określanych tu jako inteligencje. Aktywności definiowane dla zabawki stają się również bardziej inkluzywne.

Poza samą formą przekazu kluczowe jest dostosowanie treści do wieku odbiorcy. Prezentacja zadania ubogaconego o elementy kojarzące się z danym zagadnieniem ma sens dla młodszych dzieci, natomiast jest całkowicie bezpodstawna u nastolatków. Dla nich lepszy efekt uzyskamy wdrażając bezpośrednią naukę systemu znaków¹⁰⁸. Wejście w fazę abstrakcyjną wymusza uruchomienie bardziej zaawansowanych mechanizmów poznawczych, wdrażając zdolność myślenia metaforycznego. Wiek wczesnoszkolny to czas próby zaim-

¹⁰⁷ *The Biggest Myth in Education*, <https://youtu.be/rhgwIhB58PA> [dostęp: 17.08.2021].

¹⁰⁸ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, s. 57.

plementowania tego nowego systemu znaków i przejścia z myślenia rzeczowego do użycia składni abstrakcyjnych. Wraz z wiekiem zmieniają się także potrzeby związane z utrzymaniem uwagi na realizowanym procesie (zabawie/pracy). Zmiana formy postrzegania, rozumiana jako działania angażujące odmienne typy inteligencji, stanowi czynnik pobudzający do utrzymania motywacji w działaniu. Zależność była wyraźnie widoczna podczas warsztatów z dziećmi przeprowadzonych w ramach badań (*Studium obszaru społeczno-kulturowego – Zabawa i edukacja - wnioski z przeprowadzonych badań*).

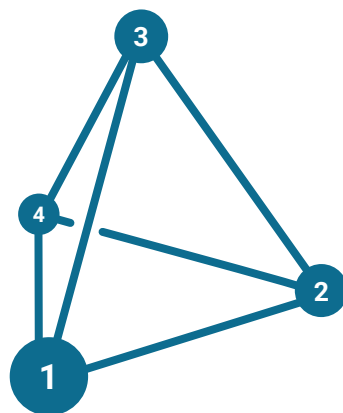
Barry M. Kudrowitz i David R. Wallace z Massachusetts Institute of Technology opracowali graficzne narzędzie służące do ideacji podczas projektowania zabawek¹⁰⁹. Narzędzie nazwane piramidą zabawy (*pyramid of play* - **11. 31.**) wyszczególnia cztery rodzaje zabawy: sensoryczną (sensory), imaginacyjną (*fantasy*), konstrukcyjną (*construction*) i rywalizacyjną (*challenge*)¹¹⁰. Głównym założeniem jest współistnienie wszystkich czterech wyznaczników w każdej zabawce.

¹⁰⁹ B. M. Kudrowitz,
D. R. Wallace,
*The play pyramid:
a play classification
and ideation tool
for toy design*,
International Journal
of Arts and Technology,
3(1), 2010, s. 11.

¹¹⁰ Ibidem, s. 5-6.

kategorie zabawy:

1. sensoryczna
2. imaginacyjna
3. konstrukcyjna
4. rywalizacyjna

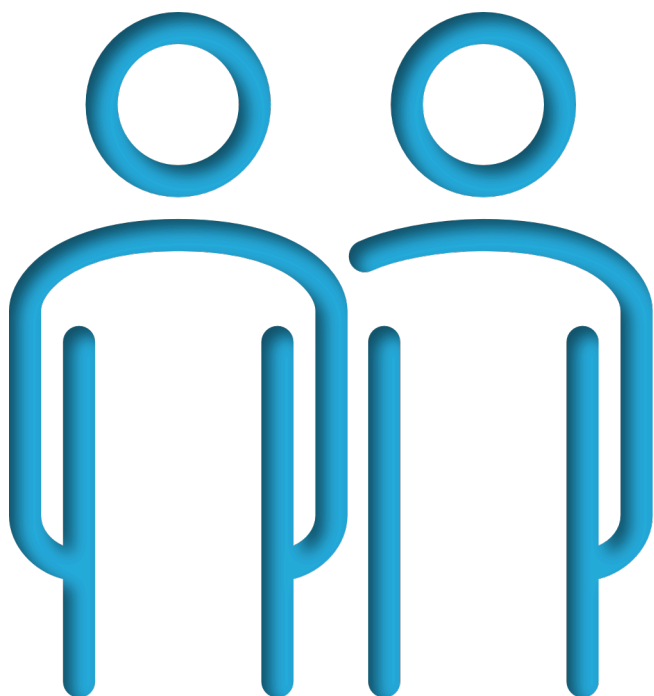


11. 31. Piramida zabawy (*pyramid of play*) - opracowano na podstawie B. M. Kudrowitz, D. R. Wallace, *The play pyramid: a play classification and ideation tool for toy design*, International Journal of Arts and Technology 3(1), 2010.

Za pomocą graficznego umiejscowienia obiektu w przestrzeni piramidy projektant jest w stanie określić natężenie poszczególnych cech przedmiotu. Graficzna forma zobrazowania tych zależności pokazuje, że w każdej zabawce możemy odnaleźć specyficzną wariację formy przekazu treści, działającą w określonym zakresie na zmysły. Wspomnianego narzędzia można użyć zmieniając kategorie wierzchołów piramidy, wprowadzając wybrane rodzaje inteligencji, jakie zostaną zaangażowane w proces użytkowania zabawki.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- Dzięki wykorzystaniu w zabawce różnych form przekazu, podawane dane dotyczące miejsca są **bardziej dostępne dla odbiorcy**. Określona informacja może zostać zakomunikowana na wiele różnych sposobów. Przykładowo, przekaz wrażenia skali wielkości kontenerowca (statku transportującego towary na dalekie odległości) może przyjmując formę: wizualnego oszacowania rozmiaru za pomocą obrazka, przebiegnięcia odległości równej długości statku lub analizy algorytmu matematycznego, określającego zależność wielkości dziecka i statku.
- Zastosowanie w zabawce zróżnicowanych form przekazu treści jest **jednym z wyznaczników inkluzywności przedmiotu**. Umożliwia również **bardziej efektywne poznawanie miejsca w trakcie zabawy w grupie**.



6 Nauka poprzez budowanie relacji

Zabawa jest znakomitym pretekstem do budowania relacji zarówno między rówieśnikami, jak i dzieckiem a dorosłym. Poprzez interakcję z innymi ludźmi dziecko uczy się posługiwać kodem komunikacyjnym właściwym dla danej społeczności.

Istnieją różne rodzaje relacji, które dziecko może nawiązać i pielęgnować poprzez wspólną zabawę. Klasycznym przykładem takiej relacji jest przyjaźń, którą dziecko buduje podczas zabawy z rówieśnikami czy też z osobami dorosłymi, rodzicami¹¹¹. W kontekście uczenia się najbardziej tradycyjną relacją jest zależność uczeń-nauczyciel. W tym typie korelacji dziecko uczy się poprzez naśladownictwo. Zasada mimetyzmu, czyli odwzorowania wiedzy oraz umiejętności mistrza, określana jest jako podstawa m.in. edukacji artystycznej¹¹². Relacja hierarchiczna, w której dorosły jest niepodważalnym wzorem, opiera się na bezkrytycznym implementowaniu wiedzy do umysłu dziecka. Budowanie zależności między uczniem a nauczycielem, gdzie oboje znajdują się na tym samym poziomie, umożliwia naukę współpracy podczas zdobywania wiedzy i rozwiązywania zadań. Relacje hierarchiczne blokują rozwój moralny dziecka, natomiast relacje egalitarne stymulują go, poprzez podejmowanie różnych ról w pracy zespołowej¹¹³. Figura nauczyciela może zaistnieć w postaci partnera w poszukiwaniu wiedzy. Zabawka dająca sposobność włączenia się nauczyciela w scenariusz zabawy umożliwia naukę współpracy oraz wykorzystanie bazy doświadczeń i wiedzy dorosłego. Nauczyciel ma wyjściowo

¹¹¹ J. Goldstein,
Play in children's...,
s. 15.

¹¹² J. Pallasmaa,
Mysłąc dłoń...,
s. 22.

¹¹³ J. Haidt,
Prawdy...,
s. 35.

większy zasób wiedzy niż dziecko, jednak jej przekazanie nie musi zachodzić w sposób hierarchizujący. Zasada daje możliwość włączenia figury nauczyciela w ramy *serious play* oraz nauki przez zabawę.

Uczenie się jest aktywnością wspólnotową. W kontakcie z innymi ludźmi człowiek ma możliwość poznania nowych wartości. Za pomocą zestawu komórek nerwowych, nazywanych neuronami lustrzanymi, człowiek uczy się zachowań społecznych poprzez naśladownictwo. Zjawisko warunkuje możliwość wykształcenia się wspólnego niewerbalnego języka, właściwego dla danego społeczeństwa¹¹⁴. Działanie neuronów lustrzanych powiązane jest z *teorią umysłu*, a więc świadomością odrębności własnych myśli, mającą wpływ na m.in. postrzeganie metaforyczne i zdolność myślenia empatycznego. Nauka poprzez budowanie relacji to uczenie się budowania wspólnego języka i komunikacji. Poprzez zabawę dziecko uczy się zarówno współpracować, jak i określać własne stanowisko w kontekście pozostałych członków gry/zabawy oraz odczytywać różnorodne znaki komunikacyjne. Kluczowe elementy tych umiejętności stanowią zdolności produkowania zrozumiałego komunikatu i poprawnego odszyfrowywania otrzymanego przekazu.

Występuje duża różnica pomiędzy relacjami budowanymi zdalnie a relacjami offline. Kontakty online są o wiele bardziej kruche, nie są w stanie wypełnić funkcji relacji budowanej w realnej rzeczywistości. Jan Jacoby w swojej publikacji *Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne* już pod koniec lat 70. XX w. podkreślał konieczność rozwoju systemu audiowizualnych pomocy naukowych, umożliwiających zdalny kontakt między nauczycielem i uczniem¹¹⁵. Odważne twierdzenie czasów, na długo przed powszechną dostępnością internetu, znalazło nieoczekiwane ugruntowanie w rzeczywistości pandemicznej ponad czterdzieści lat później. Jednak relacja online nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb psychicznych człowieka. Przykładowo uniemożliwia ona odbiór

¹¹⁴ N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć świat*, tłum. Ł. Zaremba Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie & Wydawnictwo Karakter, Warszawa-Kraków 2016, s. 106-107.

¹¹⁵ J. Jacoby, *Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 37.

bodźców sensualnych w kontakcie z drugim człowiekiem. Brak kontaktu fizycznego w relacjach dziecka powoduje niemożność nauczenia się odczytywania języka ciała, będącego częścią wspomnianego wcześniej społecznego kodu komunikacyjnego. Edukacja odbywająca się wyłącznie zdalnie, generuje odcięcie od ważnych bodźców wpływających na rozwój dziecka.

Zabawka powinna stwarzać przestrzeń do wykorzystania jej w nawiązywaniu relacji. Może to być wariant interpretacji scenariusza użytkowania zabawki, który umożliwi współdziałanie z rówieśnikami lub wprowadzenie w akcję dorosłego, dając tym samym sposobność do podzielenia się wiedzą w trakcie zabawy. Ważne jest, aby przedmiot nie zamykał sposobności rozbudowy interakcji w zabawie.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- Możliwość użytkowania zabawki w ramach aktywności w grupie stanowi naukę wspólnotowości charakterystycznej dla danej lokalności. **Poprzez współpracę w zabawie dziecko poznaje zasady działania w społeczeństwie tworzącym dane miejsce.** Baza zgromadzonej wiedzy o lokalności zostaje dodatkowo poszerzona poprzez adaptację doświadczeń współuczestników zabawy.
- Wspólna zabawa to także przyczynek do **poznania miejsca z perspektywy ludzi je zamieszkujących.** Osoba dorosła, rodzic zaangażowany w zabawę, ma sposobność przekazania dziecku indywidualnych wartości związanych z lokalnością, które są dla niej szczególnie ważne. Jest to również doskonała okazja do **budowania wspólnych tradycji i rytuałów skupionych wokół elementów przestrzeni lokalnej.**



7

Oswajanie z obiektami dobrze zaprojektowanymi

Doświadczenia użytkowania właściwie zaprojektowanej zabawki stanowią sposobność poszerzenia wiedzy o dobrym projektowaniu. Rodzaj estetyki, z którą dziecko ma styczność, kształtuje jego osobistą bazę wzorców stylistycznych.

Człowiek żyje w świecie przedmiotów kreowanych przez niego samego. Przedmiot jako akcesorium, czy też narzędzie, jest świadectwem immanentnej zależności człowieka od przestrzeni materialnej. Przedmiot ma swoje miejsce w strukturze kultury, gdzie według Marka Krajewskiego „(...) jednostka staje się pełnoprawnym członkiem swojej wspólnoty, o ile nauczy się od innych jej przedstawicieli posługiwania się obiektami składającymi się na kulturę materialną tej społeczności”¹¹⁶. Obraz miejsca w swoim wymiarze fizycznym budują obiekty i zależności jakie tworzą między sobą. Posługiwanie się tymi przedmiotami jest równoznaczne z uczestnictwem w życiu społecznym miejsca. Przedmiot w kontekście miejsca jest często postrzegany jako część większej całości. Zauważenie obiektu w całej swej indywidualności, daje możliwość pogłębienia zrozumienia miejsca w świadomości społecznej. Pewne określone przedmioty poprzez swoją niepowszechność występowania definiują obraz lokalności. Przechowują w sobie ślady pamięci, wokół których jednoczą członków społeczeństwa. Te ślady istnieją na poziomie wyobrażonym, często również w sferze nieuświadomionej¹¹⁷. Przedmioty pamięci wychodzą ponad kategorie estetyki i użyteczności.

¹¹⁶ M. Krajewski,
Są w życiu rzeczy...,
s. 55.

¹¹⁷ J. Urry,
Socjologia...,
s. 193.

Wartościowym celem wychowawczo-edukacyjnym jest nauka postrzegania przedmiotu (w wymiarze osobistym) jako narzędzia, nie zaś obiektu pożądania, związanego z kulturą konsumpcyjną. Aby zrealizować tę ideę, należy w pierwszej kolejności nauczyć dzieci szacunku do przedmiotów. Inną kategorię stanowią przedmioty będące swoistymi symbolami dla użytkownika, których pierwotna funkcja została zatracona. Są to przedmioty, którym nadano szczególne znaczenie, zapisano w nich określoną historię, stanowią o obecności pamięci. Te obiekty naznaczone są wyjątkowym szacunkiem użytkownika.

Zabawka powinna stanowić dla dziecka przykład dobrego projektowania. Zarówno w sferze użytkowej jak również estetycznej. Aby osiąść możliwość tworzenia, człowiek musi zbudować pewną bazę wiedzy jako zebranego kontekstu, na którym jest w stanie tworzyć. Na podstawie zebranych doświadczeń i obrazów człowiek ma możliwość opracowania nowej jakości¹¹⁸. Warunkiem sposobności tworzenia jest pewna określona baza informacji, z których może powstać nowa treść. Rodzaj, charakterystyka i jakość zebranych przez człowieka informacji i doświadczeń wpływa na postać jego dzieła. W zależności od tego z jakimi obrazami i formami przestrzennymi będzie miało kontakt najmłodsze pokolenie, na ich bazie będzie kształtowało rzeczywistość projektując ją już w niedalekiej przyszłości. Dużą rolę pełni tutaj standard estetyki przedmiotów oferowanych dzieciom. Pozytywnym zabiegiem jest zrezygnowanie z bodźczącej krzykliwości formy zabawki, na rzecz wprowadzenia faktycznej jakości wizualnej. Obecnie realnie możemy wyszczególnić dwie tendencje kształtowania formy estetycznej zabawek. Pierwsza z nich opiera się na wprowadzeniu dużej ilości stymulantów sensorycznych, często tłumiących odbiór faktycznego przekazu merytorycznego. Na drugim biegunie znajdują się zabawki projektowane bardziej dla rodziców niż dla dzieci, których stonowane kolory i *dorośli* estetyka niekiedy wpływają na sposób użytkowania obiektu, tworząc z niego ładną figurkę do postawienia na półce.

¹¹⁸ N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć...*, s. 106-107.

Opisana sytuacja wymaga wypośrodkowania dążeń i wprowadzenia nowej jakości, kształtującej wrażliwość estetyczną dziecka, przy jednoczesnym utrzymaniu funkcji użytkowej zabawki.

Estetyka przedmiotu powiązana jest z emocjami, jakie wywołuje obiekt. Ważną dla projektanta informacją jest świadomość, jakie cechy obiektu wzbudzają konkretne emocje u użytkownika. Pozwala to na kontrolę emocjonalnego przekazu, jaki realizuje produkt. Decydujące dla kształtowania się określonych emocji są trzy czynniki: ocena (*appraisal*), obawa (*concern*) i motywacja (*stimulus*)¹¹⁹. Pomimo tego, że każdy użytkownik odczuwa emocje trochę inaczej, pracując nad koncepcją produktu-zabawki, projektant jest w stanie przewidzieć pewne spektrum emocji, które pojawią się u użytkownika. Sam fakt obecności tych emocji na styku przedmiot-użytkownik jest potwierdzeniem występowania zjawiska budowania przywiązania dziecka do kontekstu zabawy.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- ➔ Wprowadzenie tematyki związanej z miejscem w zabawę umożliwia pielęgnowanie wartościowych pod względem estetycznym elementów otoczenia, które mogą być na co dzień trudniejsze do zauważenia przez dziecko. Poprzez wskazanie jakości wizualnej w przestrzeni lokalności, miejsce staje się bardziej przyjazne dla użytkownika. Jest to także swoista **nauka uważnego patrzenia i dostrzegania wartościowych elementów otoczenia.**
- ➔ Kwestia estetyki zabawek ma bezpośrednie przełożenie na estetykę miejsca rzeczywistego. **Wprowadzenie do najbliższej przestrzeni użytkowej dziecka przedmiotów o wysokich wartościach estetycznych przekłada się na budowanie jego zasobów doświadczeń wizualno-stylistycznych.** Będą one miały znaczenie przy kreowaniu wspólnej przestrzeni przez dzisiejsze młode pokolenie.

¹¹⁹ P. Desmet, P. Hekkert, M. Hillen, *Values and emotions. An empirical investigation in the relationship between emotional responses to products and human values*, 2003, s. 2, https://www.researchgate.net/publication/238659590_V_alues_and_Emotions_an_empirical_investigation_in_the_relationship_between_emotional_responses_to_products_and_human_values [dostęp: 13.01.2022].



8

Transdyscyplinarność

Poznając dane zagadnienie poprzez użytkowanie zabawki, dziecko powinno mieć sposobność analizy możliwie kompletnego kontekstu tematu. Holistyczne podejście do podejmowanej problematyki warunkuje dogłębne zrozumienie zagadnienia.

Transdyscyplinarność jest stosunkowo nowym pojęciem. W bieżącej dyskusji dotyczącej tendencji do wydzielania się hermetycznych dziedzin m.in. w sferze edukacji czy biznesu, zajęła miejsce szeroko rozpropagowanej interdyscyplinarności. Tradycyjny podział na różnego rodzaju dyscypliny już dawno wniknął w społeczne rozumienie rzeczywistości. Wyraźnie widoczny jest w systemie szkolnictwa, gdzie niemal od początku systemowej edukacji wiedza porządkowana jest w określone kategorie postaci odrębnych przedmiotów¹²⁰. W reakcji na postępującą separację dziedzin zarysował się kierunek multidyscyplinarności. Zakłada on wymianę treści między dziedzinami, traktując ją jako wartość dodaną, swoiste uzupełnienie zakresu analizowanego zagadnienia. Interdyscyplinarność to wykładnia idąca o krok dalej. Poszczególne dziedziny przenikają się, a granice między nimi są plastyczne. Natomiast transdyscyplinarność zakłada wyższy poziom syntezy, w której nie istnieją stałe kategorie wiedzy, a różnorodne treści przenikają się, tworząc wielorakie odniesienia pomiędzy sobą. To podejście daje możliwość przeprowadzenia analizy zagadnienia niezależnie od barier towarzyszących klasyfikacji wiedzy. Umożliwia wyczerpujące poznanie kontekstu problemu i przeprowadzenie

¹²⁰ przedmiot użyty w znaczeniu przedmiotu szkolnego, lekcji

jego analizy z różnych perspektyw. Znamionną różnicą między przywołanymi wyżej pojęciami jest to, że transdyscyplinarność jako jedyna intencjonalnie odrzuca jakikolwiek podział wiedzy i kompetencji. Całkowicie wymazuje granice między dyscyplinami. Zagadnienie jest ważne szczególnie w kontekście współcześnie nabierającego na sile zjawiska hiperspecjalizacji (*hyper-specialization*), utrudniającego holistyczne myślenie w ramach opracowywanego problemu¹²¹. Odpowiedzią na trend postępującego zawężenia dyscyplin jest nauka odnajdywania powiązań między treściami oraz umiejętność spojrzenia na zagadnienie globalnie.

Jednym z mocnych, tradycyjnych podziałów kompetencji i umiejętności jest rozdział na sztukę i naukę. W innej wersji tytułarnej występuje jako podział na nauki ścisłe i humanistyczne. Współczesne uwarunkowania definiują dziedziny ścisłe jako, upraszczając, bardziej cenione, kojarzone z niepodważalną prawdą, faktami, rzeczowością. Sztuka natomiast w społecznym rozumieniu nacechowana jest ulotnością, brakiem konkretności. Utożsamiana jest ze sferą odpowiedzialną za odczuwanie i emocje. Przyrównywana bywa do rozrywki. Bagatelizuje się jej jakiejkolwiek przeznaczenie wychowawcze, spychając ją na margines edukacji. Jednakże poprzez utrzymanie holistycznego podejścia do kształcenia, a więc wyłamanie się z przyjętego podziału na nauki ścisłe i humanistyczne, a co za tym idzie z niejako wdrukowanego wartościowania treści, jesteśmy w stanie zapewnić dzieciom kompleksową ofertę edukacyjną, zaspokajającą wszystkie potrzeby poznawcze dziecka.

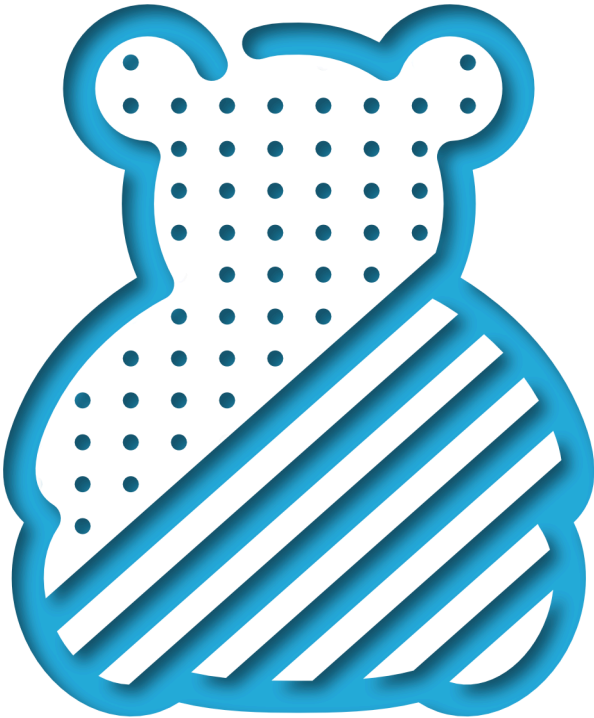
Zabawki określane jako *edukacyjne* są w dużej mierze odwzorowaniem schematów działania systemu szkolnego. Widoczna jest silna klasyfikacja zabawek ze względu na podejmowaną problematykę, przypisywanie przedmiotów do podobnych kategorii, mających konotacje z dyscyplinami naukowymi oraz ich rozdzielenie na *humanistyczne* i *ściśle*. Wprowadzenie holistycznego podejścia do oferowanych treści jest

¹²¹ E. Morin,
*Seven complex lessons
in education for the future*,
UNESCO, Paryż 1999, s. 16.

gwarantem kompleksowego zrozumienia zagadnienia przez dziecko. Umożliwia tworzenie połączeń znaczeniowych między wątkami, niezależnie od przyjętego podziału na dyscypliny. Ponadto w ramach zabawy angażującej pojęcie transdyscyplinarności dziecko uruchamia bogatszy zakres procesów poznawczych i analitycznych. Z uwagi na wielowymiarowość idei transdyscyplinarności dość trudne jest jej przełożenie na system szkolny. Dużo prostsze jest zaimplementowanie tego podejścia do projektowania zabawek. Niekoniecznie należy naznaczać zabawkę mianem edukacyjnej, wystarczy mądrze projektować wszystkie zabawki, aby zawierały w sobie aspekt wychowawczy i oferowały wartościowe treści. Należy unikać pułapki zamknięcia kontekstu podejmowanego w zabawie zagadnienia do wąskiej dziedziny, tak samo jak zbędnego skupienia na określonym typie użytkownika. W szczególności zaznaczając w tym miejscu obecną dynamikę rozwoju dzielenia zabawek ze względu na płeć dziecka. Zachowanie uniwersalności merytorycznej przekazu generowanego przez zabawkę oraz inkluzywność jej fizycznej formy są dążeniami sprzężonymi z ideą transdyscyplinarności.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- **Holistyczne podejście do miejsca, jako tematu podejmowanego w trakcie zabawy, warunkuje przedstawienie go jako całości skomplikowanego systemu wielu wątków.** Przestrzeń lokalna jest w swojej istocie wieloaspektowa. Nawet jeżeli omawiane jest pewne wyszczególnione zagadnienie, powinno ono zostać przedstawione w możliwie szerokiej perspektywie. Umożliwi to pokazanie wpływu kontekstu na postać rzeczywistej sytuacji.



9

Aдекватne użycie materiału

Rodzaj i jakość zastosowanych w zabawce materiałów są jednym ze sposobów przekazania informacji dotyczących podejmowanego zagadnienia.

Detale wykończenia formy przedmiotu mają wpływ na sposób jego postrzegania, a co za tym idzie - użytkowania.

Dobór materiału zabawki stanowi część estetyki obiektu. Aby zbudować szacunek do przedmiotu, który w założeniu powinien służyć dziecku wystarczająco długo, należy stosować materiały szlachetne, a więc takie, które pomimo upływu czasu będą zachowywać swoje walory funkcjonalne i estetyczne. Celem projektanta jest pogodzenie funkcjonalności przedmiotu z ambicjami stylistycznymi. Poprzez użycie odpowiedniego doboru materiałów forma zabawek wywiera wrażenie wysoce jakościowego wykonania i realizmu przedstawieniowego.

Różnorodność stosowanych materiałów oznacza również sposobność wprowadzenia wielorakich struktur i faktur powierzchni zabawki. Nawiązanie do rzeczywistej formy pierwowzoru, np. bryły statku, jest możliwe nie tylko poprzez odwzorowanie pierwotnego kształtu. Przedstawienie formy zabawki inspirowane istniejącym obiektem, stanowi naukę o tym obiekcie, systemie jego wytwarzania oraz zastosowanej struktury budowy. Te informacje mogą zostać przekazane w postaci interpretacji lub odtworzenia pewnego jej fragmentu, np. konstrukcji. Nie musi być to natomiast odwzorowanie jako wiernej kopii. Poprzez dobór odpowiedniego materiału możli-

we jest nawiązanie do rzeczywistego materiału, z którego został wykonany obiekt, przykładowo odniesienie do połyskującej, chłodnej karoserii samochodu, przez zastosowanie w zabawce materiału o podobnych właściwościach fizycznych. Warto w tym przypadku wziąć pod uwagę także odczucia czysto bazujące na dotyku. Zastosowanie różnego rodzaju materiałów stanowi także sposobność do zapoznania się z szeroką gamą tworzyw i surowców oraz możliwość samodzielnego zbadania ich właściwości. Doświadczenie przeprowadzonych warsztatów wskazuje na żywe zainteresowanie dzieci zupełnie nowymi (w ich postrzeganiu) materiałami. Uczestnicy spotkań z zaciekawieniem sprawdzali ich podstawowe właściwości fizyczne i reakcję na różne sposoby łączenia z innymi materiałami.

Obecnie można zaobserwować dwie dość wyraźne tendencje dotyczące rodzaju materiałów stosowanych do produkcji zabawek. Jedna z nich wykorzystuje materiały ściśle podporządkowane wymogom związanym z kosztami masowej produkcji. Zwykle w tym przypadku stosowane są tworzywa sztuczne o przeciętnej odporności na zużycie. Na drugim biegunie znajdują się zabawki wykonane najczęściej w całości z drewna, których funkcja niekiedy podporządkowana jest w dużej mierze wymogom materiału. Zabawki tego rodzaju są często oznaczane jako obiekty klasy premium, ometkowane hasłami (wątpliwej) ekologii. Te dwie grupy materiałów są najczęściej wykorzystywanymi budulcami zabawek powszechnie dostępnymi na rynku. Powyższe krytyczne przedstawienie tendencji nie oznacza jednak, że nieprawidłowością jest użycie tworzyw sztucznych i drewna, a dziecko nie powinno mieć styczności z plastikowymi zabawkami. Błędem projektowym jest natomiast zawężenie spektrum możliwości wykorzystanych materiałów oraz produkcja z użyciem tworzyw słabych jakościowo.

Materiał, z którego wykonana jest zabawka stanowi źródło przekazu treści. Jest to także medium, za pomocą którego dziecko odbiera informacje zmysłowe (sensualne). Zwrócenie

uwagi na te zasadnicze fakty daje sposobność stworzenia zabawki, z której korzystanie umożliwi dziecku poznawanie otaczającego świata również za pomocą dotyku. Użycie różnych rodzajów materiałów w zabawce warunkuje dywersyfikację rodzajów przekazywanych informacji sensualnych. Warto zaznaczyć, że materiał zabawki warunkuje odczucia wpływające na wszystkie zmysły dziecka, nie tylko dotyk. Używanie obiektu o określonych parametrach fizycznych ma wpływ na pewien określony profil stymulacyjny, jaki przedmiot wywiera na użytkownika¹²². Cechy charakterystyczne, takie jak twardość obiektu, odgłos jaki wydaje w zetknięciu z innymi przedmiotami oraz sposób wykończenia jego powierzchni, mają bezpośredni wpływ na sferę emocjonalną dziecka. Te właściwości będą decydujące w kwestii tego, czy przedmiot będzie postrzegany jako przyjemny w użytkowaniu lub wręcz przeciwnie, jedna z jego cech fizycznych, zależnych od zastosowanego materiału, stworzy z niego przedmiot w pewien sposób trudny lub nieprzyjemny w użytkowaniu.

Zastosowanie w kontekście budowania tożsamości związanej z miejscem:

- Poprzez użycie określonego doboru materiałów do wykonania zabawki możliwe jest **zaimplementowanie w formie przedmiotu dodatkowych informacji o miejscu**. Jednym ze sposobów realizujących to dążenie jest zastosowanie materiałów generujących podobne odczucia sensualne lub wizualne do rzeczywistego obiektu, będącego elementem budującym miejsce. Może być to także powielenie kodu kolorystycznego właściwego dla danej lokalności.

¹²² E. Balzan, P. Farrugia, O. Casha, A. Wodehouse, *Evaluating ...*, s. 2166.

Rozwiązania projektowe

Opisany *Indeks dobrych reguł projektowych* należy wykorzystywać jako narzędzie pomocne w procesie projektowania zabawek dla dzieci. Zabawka stanowi główny rodzaj kontaktu dziecka z przedmiotem i instrukcję odczytywania świata dookoła. Jest to swoiste medium, za pomocą którego pomagamy zrozumieć dzieciom lokalność, w której żyją. W celu zobrazowania prawidłowego sposobu wykorzystania *Indeksu* w praktyce, niniejsza praca została uzupełniona o opis dwóch conceptów zabawek. Oba projekty, znacząco od siebie różne, odnoszą się do innych rodzajów aktywności oraz angażują odpowiednio zabawę indywidualną oraz w grupie.

Obszarem stanowiącym kontekst merytoryczny funkcjonowania zabawek jest zakres wiedzy dotyczącej lokalności związanej z obecnością statków w przestrzeni miejskiej. Jako projektantka architektury jachtowej uważam, że ta wiedza jest bardzo cenna dla świadomości tożsamościowej dziecka związanej z miejscem. Przemyślenia odnośnie poziomu wiedzy społeczeństwa dotyczącej statków skłoniły mnie do rozszerzenia działalności projektowej o edukację dzieci. Zaliczają się do niej aktywności realizowane przez grupę byćMORZE, przywołane wcześniej w części odnoszącej się do studium obszaru społeczno-kulturowego. Ponadto miałam możliwość zaangażowania się również w działania skierowane do dorosłych, takie jak edukacyjne spacer po dawnych terenach Stoczni Gdańskiej. Spotkania były realizowane we współpracy z Gdańskim In-

kubatorem Przedsiębiorczości w ramach projektu *Kobiety też budują statki*¹²³. Społeczna świadomość znaczenia obecności statków w przestrzeni miejskiej jest ograniczona. Przedstawione projekty zabawek zostały opracowane w celu upowszechnienia wiedzy o podstawach kształtowania architektury statkowej oraz zrozumienia wartości, jaką stanowią jednostki pływające w kontekście przestrzeni lokalnej.

¹²³ M. Popow,
Kobiety też budują statki.
Raport z badania karier
kobiet w branży morskiej,
Gdański Inkubator
Przedsiębiorczości
STARTER, Gdańsk 2019,
s. 37-40, <https://kobiety.inkubatorstarter.pl/pl/raport-z-badania-karier-kobiet/>
[dostęp: 03.12.2021].



11. 32. Projekty zabawek - makiety realizacji.



Il. 33. Statek offshore -
makieta realizacji.

Statek offshore

Statki typu offshore¹²⁴ są ruchomym elementem krajobrazu miast portowych, w tym Trójmiasta. Widoczne najczęściej z dużej odległości, stanowią zagadkowy element przestrzeni. Zabawka w formie statku offshorowego umożliwia bliższe przyjrzenie się architekturze jednostki oraz poznanie jej przeznaczenia.

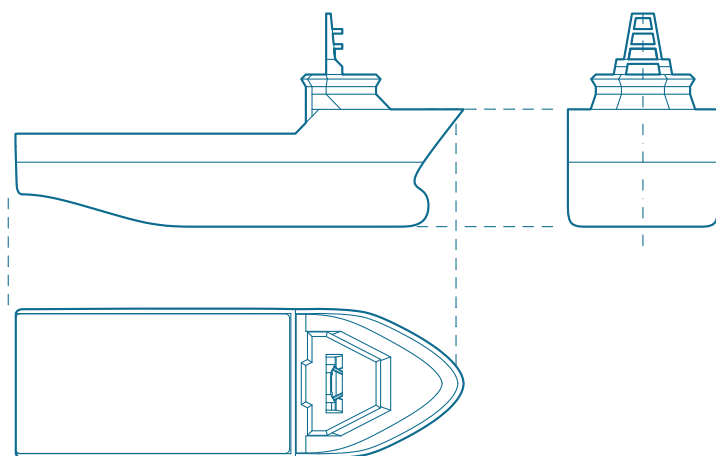
Statki typu PSV (*Platform Supply Vessel*) oraz AHTS (*Anchor Handling Tug/Supply Vessel*) to jednostki pracujące, nazywane pomocniczymi, obsługujące i zaopatrujące platformy wiertnicze oraz pola wiatrakowe na pełnym morzu. Statki typu offshore są ciekawym przykładem mobilnej architektury, tworzącej krajobraz danego miejsca. Najczęściej widziane z dużej odległości na horyzoncie, są niedostępne dla obserwatora niezwiązanego zawodowo z przemysłem morskim. Jednym z charakterystycznych miejsc w Trójmieście, odpowiednim do obserwacji tego typu statków, jest miejska plaża. Widoczne są z niej statki stojące na redzie w kolejce do wejścia do portu. Znakiem rozpoznawczym jednostek typu offshore jest charakterystyczny profil formy architektury nadwodnej. Istnieje niewielka szansa zobaczenia tych statków z bliska. Po załadunku w porcie i ewentualnej wymianie załogi wypływają na otwarte morze.

¹²⁴ Statki typu offshore to grupa jednostek specjalistycznych, przeznaczonych do operacji na otwartym morzu, wykorzystywanych do obsługi m.in. infrastruktury związanej z przemysłem.

Zaproponowane rozwiązanie odwołuje się do reprezentatywnego charakteru bryły statków typu PSV oraz AHTS. Zabawka, która swoją formą nawiązuje do statków typu offshore, daje dostęp do nauki o kształtowaniu specyficznej architektury pomocniczych jednostek pływających. Dzięki niej dziecko

uczy się rozpoznawać statki na podstawie ich indywidualnego, charakterystycznego kształtu. Tematyka offshore jest niezbyt często podejmowana w zabawkach dla dzieci. Wdrożenie tego zagadnienia umożliwia przybliżenie wiedzy związanej z przemysłem i jest punktem wyjścia do dyskusji o np. pozyskiwaniu energii, w nawiązaniu do morskich farm wiatrowych, obsługiwanych przez statki typu offshore. Zabawka stanowi również przyczynek do pogłębienia zrozumienia obecności unikalnej architektury jednostek pływających w przestrzeni miejskiej.

Rozwiązanie pozwala na zabawę w kontakcie z wodą, która jest naturalnym środowiskiem funkcjonowania statku. Poza warstwą edukacyjną związaną z elementami wiedzy z obszaru kształtowania architektury statków wodnych, zabawka umożliwia poznanie podstaw z zakresu fizyki i logiki. Projekt angażuje tematy związane z wypornością oraz statecznością obiektów pływających. Dziecko poznaje prawa rządzące tymi zagadnieniami poprzez własne doświadczenie, realizowane w trakcie zabawy.



II. 34. Podstawowe widoki statku-zabawki.

• Struktura zabawki

Forma zabawki składa się z trzech elementów: kadłuba, pokładu rufowego i nadbudówki. Podstawowe wymiary obiektu wynoszą 295 x 100 x 140 mm. Wielkość zabawki pozwala na swobodne manipulacje przedmiotem wykonywane przez dziecko. Dodatkowo dobrany rozmiar umożliwił zastosowanie wiarygodnej interpretacji formy statku z zachowaniem najważniejszych proporcji jego bryły.

Wnętrze kadłuba jest wyposażone w elementy usztywniające, odzwierciedlające wręgi stosowane w rzeczywistej konstrukcji statku. Poza odniesieniem do realnej struktury jednostki, elementy odgrywają również rolę stabilizującą moduły pokładu i nadbudówki na konkretnej wysokości. Po złożeniu razem wszystkich części zabawki, wspomniane moduły opierają się na szczytach wręgów. Na burtach kadłuba naniesiono oznaczenia linii wodnej oraz poziomu zanurzenia (**il. 35.**). Jest to nawiązanie do rzeczywistych symboli umieszczanych na statkach. Podziałka wykorzystana w zabawce uwzględnia wysokości wyrażone w metrach, czym daje odniesienie do skali wielkościowej prawdziwego statku. Dokładne rysunki rozwiązań wraz z wymiarami znajdują się w załączniku nr 1.

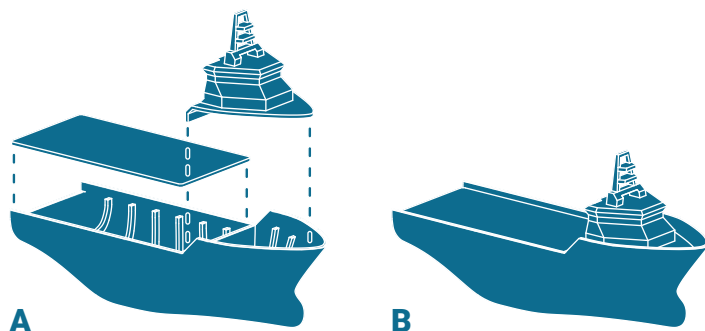


il. 35. Oznaczenia zanurzenia widoczne na kadłubie statku.

• Scenariusz zabawy

Statek składa się z kadłuba, stanowiącego element główny, oraz dwóch części przykrywających - pokładu rufowego i nadbudówki (**il. 36.**). Po zdjęciu części przykrywających widoczne są dwie przestrzenie kadłuba oddzielone pionową ścianką (grodzią). Są to ładownie, które dziecko może zappełnić przewożonym towarem. Dodatkowym obszarem na ułożenie ładunku jest powierzchnia pokładu rufowego.

Ładunkiem wykorzystywanym w zabawie może być dosłownie wszystko. To od dziecka zależy, co wykorzysta jako przewożony na statku towar. W zależności od zastosowanego ciężaru, statek będzie wykazywał inne właściwości pływania. Dziecko może obserwować na oznaczeniach zanurzenia na kadłubie, jak zmienia się pływalność statku w zależności od ciężaru załadunku. Umożliwia to zauważenie różnic między właściwościami fizycznymi obiektów, przykładowo przy wykorzystaniu jako ładunku piasku, czyli sypkiego ciała stałego oraz cieczy. Ta dowolność w projektowaniu badania wypornościowego pozwala na swobodne eksperymentowanie dziecka i samodzielne doświadczanie skutków podejmowanych decyzji.



il. 36. Schemat składania części statku-zabawki.

- **Realizacja celów *Indeksu dobrych reguł projektowych***

1. Tworzenie nowego

Dziecko ma wpływ na odbierany obraz obiektu, a mianowicie na sposób jego pływania. Tworzenie objawia się w eksperymentach z ładunkiem statku, dodawaniem i odejmowaniem ciężaru. Dziecko samodzielnie opracowuje rodzaj załadunku i sposób jego zamocowania w ładowniach i na pokładzie rufowym.

2. Nauka rozwiązywania problemów

W ramach użytkowania zabawki dziecko dostaje do rozwiązania problem zaprojektowania załadunku w kontekście określonej wyporności statku-zabawki. Na podstawie eksperymentów z różnym rodzajem oraz ciężarem ładunku, dziecko sprawdza w jaki sposób statek będzie się unosił na wodzie. Eksperymenty dotyczą również weryfikacji różnic pomiędzy odmiennymi właściwościami fizycznymi badanych obiektów. Stanowi to cenną naukę ciągu przyczynowo-skutkowego podejmowanych decyzji.

Cel zabawy nie ma jednego poprawnego rozwiązania. Dziecko może znaleźć nieskończoną liczbę rozwiązań optymalnego załadunku statku. Może również obrać własny cel, np. opracowanie takiego rozwiązania, w którym statek będzie przechylał się na wodzie na jedną z burt.

3. Otwarte rozwiązanie

Główny scenariusz zakłada zabawę w obrębie tematu wyporności. Jak wspomniałam w punkcie wyżej, użytkownik ma szansę samodzielnego doprecyzowania celu podejmowanych aktywności. Dzięki zastosowanemu materiałowi i określonej konstrukcji zabawka może być użytkowana w wodzie po-

za domem w *terenie*, natomiast rozmiary obiektu pozwalają na zabawę w umywalce lub wannie w domu. Zastosowanie wypłaszczanego dna kadłuba umożliwia także zabawę *na sucho* na podłodze.

Zabawka może być elementem zabawy *na niby* (udawanej). Wprowadzenie postaci, będących załogantami statku, np. samodzielnie wykonanych figurek, umożliwia wdrożenie zabawy angażującej wcielanie się w odpowiednie role. Taki rodzaj zabawy będzie odpowiedni dla aktywności prowadzonych w grupie rówieśniczej.

4. Dostosowanie środków przekazu do odbiorcy

Głównym medium przekazu informacji jest zastosowana metoda eksperymentu. Dziecko samodzielnie wyciąga wnioski ze swoich decyzji, podsumowuje działania i kształtuje wiedzę. Osoba dorosła może dołączyć do zabawy, naprowadzając na odpowiednie rozwiązanie lub swobodnie eksperymentując razem z dzieckiem.

Zaprojektowana bryła statku-zabawki stanowi przekaz informacji dotyczących estetyki. Zastosowanie formy statku typu offshore daje możliwość przybliżenia wiedzy o tym rodzaju jednostek, widocznych w przestrzeni miast portowych. Stanowi również proste zwrócenie uwagi na obecność specyficznej architektury statkowej w obszarze miejskim.

5. Rozwój wielu inteligencji

Aktywność z wykorzystaniem statku-zabawki angażuje inteligencję logiczną, kompetencje matematyczne, inicjuje zdolności aktywnego szacowania i porównywania wartości oraz zjawisk fizycznych. W zabawie wymienione umiejętności łączą się ze sprawnościami ruchowymi. Dziecko musi sprawnie manipulować obiektami oraz ma kontakt z materiałami od-

znaczących się odmiennymi właściwościami fizycznymi, co wpływa na rozwój wrażliwości sensualnej.

6. Nauka poprzez budowanie relacji

Zabawka daje sposobność samodzielnego działania i indywidualnego rozwiązywania problemów. Umożliwia również zabawę w grupie rówieśników, alternatywnie wdrażając większą liczbę elementów - więcej niż jeden statek.

Zabawa z dorosłym daje sposobność poszerzenia zakresu informacji dziecka odnośnie jednostek pływających. Może być to bardziej zaawansowana wiedza dotycząca wyporności i prawideł związanych z unoszeniem się statków na wodzie, jak również zagadnienia związane z estetyką formy statków offshorowych.

7. Oswajanie z obiektami dobrze zaprojektowanymi

Statek-zabawka umożliwia zapoznanie się ze specyficzną estetyką bryły statków pomocniczych, operujących na otwartym morzu. Dzięki niemu dziecko może z bliska doświadczyć specyficznego kształtu statku, z którym w rzeczywistości może zetknąć się wyłącznie z pewnej odległości. Statki typu PSV oraz AHTS odznaczają się unikatową metodą kształtowania kadłuba i architektury obiektu nad linią wodną. Obiekt pozwala na zaobserwowanie charakterystyki kształtowania formy z bliskiej odległości oraz w *trójwymiarze*, inaczej jak to jest w rzeczywistości, gdy podczas obserwacji jednostki na horyzoncie widoczny jest tylko jego zarys.

8. Transdyscyplinarność

Zabawka łączy w sobie zaangażowanie zdolności matematycznych z wiedzą o estetyce oraz umiejętnościami manualnymi, odpowiadającymi za precyzyjną manipulację obiektami. Dodatkowo dziecko ma styczność z elementami wiedzy o prze-

myśle morskim. Przykładem mogą być oznaczenia zanurzenia zastosowane w zabawce, które są syntezą symboli używanych w rzeczywistości.

9. Adekwatne użycie materiału

Zastosowany w zabawce materiał gwarantuje bezpieczne zetknięcie z wodą, a co ważniejsze pływalność statku. Wykorzystane tworzywo jest odporne na odkształcenia i wytrzymałe, ze względu na planowane interferencje z różnymi innymi obiektami, które będą stanowić ładunek.

Kolorystyka statku-zabawki nawiązuje do klasycznego malowania statków typu offshore. Informacje dotyczące malowania są dopełnieniem wiedzy o specyficznym kształtowaniu formy jednostek offshorowych.



Il. 37. Statek offshore -
makieta realizacji.



Il. 38. Statek offshore
- makietta realizacji.





Il. 39. Statek offshore - makieta realizacji.





Il. 40. Gra planszowa - makieta realizacji.

Gra planszowa

Zdolność odszukiwania zależności między obiektami a ogółem przestrzeni miejskiej warunkuje głębokie doświadczenie i zrozumienie lokalności. Prezentowana gra planszowa stanowi sposobność do aktywnego poznawania i badania przestrzeni wspólnych. Dziecko odnajduje wątki związane ze statkami w codzienności miejskiej.

Odnosząc się do podstawowych składowych elementów systemu gry, jednym z jej filarów jest środowisko, stanowiące określony kontekst dla projektowanego systemu¹²⁵. W przedstawionym rozwiązaniu tym kontekstem jest orientacja na poznanie wątków marynistycznych związanych z określonym obszarem geograficznym. Użytkownik uczy się aktywnego wyszukiwania powiązań między przestrzenią a obiektem tworzącym obraz lokalności. Obszarem wskazanym dla rozwiązania jest Gdańsk i jego główne drogi wodne.

Narzędzie edukacyjne jest formą gry planszowej, zespołowej, z przeznaczeniem do aktywności grupowej. Proponowane rozwiązanie to zestaw akcesoriów, umożliwiających zastosowanie różnych scenariuszy zabawy. Aktywność może być formą zabawy z rówieśnikami, przy wykorzystaniu zabawki jako klasycznej gry planszowej. Innym wariantem użytkowania zabawki jest jej zastosowanie jako akcesorium edukacyjnego, które może być używane podczas lekcji w szkole. Dzięki swojej specyficznej konstrukcji i mobilnej formie spakowanego zestawu, zabawka jest również przystosowana do użytkowania w terenie, np. na spacerze.

¹²⁵ K. Salen,
E. Zimmerman,
Rules of Play...,
s. 50-51.

- **Struktura zabawki**

Przedstawione rozwiązanie składa się z czterech elementów: miękkiej planszy z mapą i podstawowymi oznaczeniami oraz trzech wielościennych kostek.

Plansza wykonana jest z materiału bawełnianego, na który został naniesiony nadruk. Istnieje możliwość zastosowania materiału typu Tyvek, odpornego na wodę oraz zabrudzenia, odpowiedniego do użytku w terenie. Forma planszy stanowi także opakowanie dla całości gry. Zamknięcie gry następuje poprzez pociągnięcie za sznurek umieszczony w brzegach. Wewnątrz znajduje się miejsce na wielościenne kostki. Złożony element przybiera formę sakiewki, którą można nosić ze sobą przewieszoną przez ramię. Zapewnia to wygodne i swobodne transportowanie gry oraz zabranie jej na spacer. Daje też sposobność wykorzystania zabawki w miejscu, w którym bezpośrednio można obserwować statki.

Każda z trzech kostek zestawu odpowiada za inną kategorię. Są to odpowiednio: ośmiościenna zawierająca symbole odnoszące się do przestrzeni (oznaczone obszarami na planszy), sześcienna z jednostkami pływającymi (rodzajami statków) oraz dwunastościenna z obiektami marynistycznymi różnego rodzaju. Zestawienie wszystkich wykorzystanych symboli zostało przedstawione na schematach (il. 41., il. 42.). W doborze symboli kluczowe było klarowne odniesienie do konkretnego terenu i obiektów istniejących w danej lokalności. Wybrane statki są rodzajami jednostek pływających, które można spotkać w przestrzeni Gdańska, w różnych obszarach miasta. Symbole obiektów nawiązują do całego spektrum zagadnień okołowodnych i statkowych, takich jak żeglarstwo, nawigacja czy bezpieczeństwo na wodzie. Widoczne są elementy od małego akcesorium (szekła) do budowli (latarnia, dźwig stoczniowy). Kostki wykonane są z drewna. Symbole na powierzchni ścianek są lekko zagłębione, zapewniając możliwość sprawdzenia oznaczenia również za pomocą dotyku.

→ przestrzeń

ikona	nazwa	opis
	zatoka	obszar Morza Bałtyckiego w sąsiedztwie linii brzegowej Trójmiasta
	przystań	miejsce cumowania jachtów oraz łodzi rekreacyjnych
	stocznia	obszar przemysłowy, skupiający przedsiębiorstwa branży morskiej i okrętowej
	port	przestrzeń cumowania oraz obsługi statków, np. załadunku towarów

→ jednostka pływająca

ikona	nazwa	opis
	jacht	motorowa lub żaglowa rekreacyjna jednostka pływająca
	pilotówka	specjalistyczny statek niewielkich rozmiarów, obsługujący ruch w porcie
	holownik	jednostka pływająca używana do asysty oraz holowania statków
	kuter	statek pracujący, wykorzystywany do połowu ryb
	prom	jednostka przeznaczona do wodnego transportu osób pomiędzy brzegami
	kontenerowiec	statek o zasięgu dalekomorskim, wykorzystywany do transportu towarów

Il. 41. Symbole przedstawiające wybraną przestrzeń oraz jednostki pływające.

obiekt marynistyczny

ikona	nazwa	opis
	boja	znacznik nawigacyjny unoszący się na powierzchni wody
	dźwig stoczniowy	konstrukcja wykorzystywana do przenoszenia dużych, ciężkich komponentów
	kamizelka ratunkowa	element ubioru mający za zadanie utrzymać człowieka na powierzchni wody
	knaga	akcesorium pokładowe wykorzystywane do mocowania lin
	koło ratunkowe	wyposażenie ratunkowe, obręcz utrzymująca człowieka na wodzie
	kotwica	osprzęt statkowy, zarzucona utrzymuje pozycję jednostki
	latarnia	wysoka budowla będąca znacznikiem świetlnym dla statków
	pachół cumowniczy	forma słupka do cumowania statku, umieszczona na pokładzie i/lub nabrzeżu
	róża wiatrów	graficzne oznaczenie stron świata spotykane na dawnych mapach morskich
	śruba	element napędowy statku wykonany z łopatek ułożonych współosiowo
	koło sterowe	osprzęt statkowy służący do zmiany kierunku ruchu jednostki
	szekla	akcesorium używane na jachcie do łączenia olinowania

Il. 42. Symbole przedstawiające obiekty marynistyczne.

• Scenariusz zabawy

Akcesoria dostępne w zestawie umożliwiają wprowadzenie kilku wariantów zabawy. Określony schemat rozgrywki może być rozbudowany indywidualnie przez dziecko, w celu wprowadzenia nowych elementów gry lub ewentualnej zmiany istniejących zasad. Poniżej zamieszczono dwa proponowane scenariusze rozgrywek.

Scenariusz nr 1

Zabawa polegająca na kreatywnym wymyślaniu historii. Motyw wykorzystania wątku narracyjnego został zaczerpnięty z klasycznej gry *Story Cubes*¹²⁶. W proponowanym rozwiązaniu rozgrywka została dodatkowo wyposażona w planszę, która odgrywa rolę mapy oraz instrukcji tłumaczącej podstawowe symbole i terminy obecne w grze.

Gracz rzuca trzema kostkami, z każdej z nich otrzymuje symbol określonej kategorii zgodnie ze schematem (Il. 43.). Zadaniem gracza jest wymyślenie opowieści dotyczącej każdej z trzech kategorii. Następnie pozostali gracze oceniają, czy opowieść była prawdziwa, czy były w niej niezgodności. Jeżeli zostaje uznana za prawdziwą, gracz dostaje dwa punkty. Natomiast w przypadku, gdy pozostali gracze dowiodą, że w opowieści był błąd merytoryczny lub powtórzenie wątków z wcześniejszej tury, gracz zostaje bez punktu, a przeciwnicy zyskują po 1 punkcie.

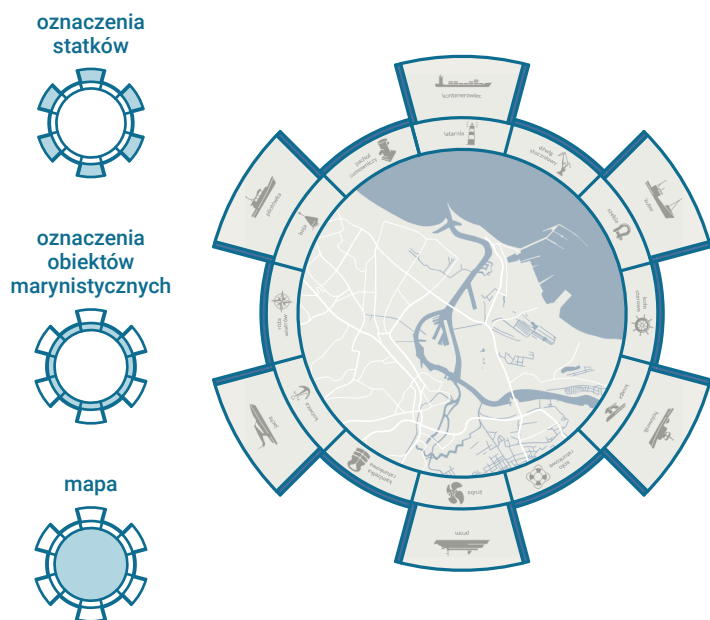
¹²⁶ Gra *Story Cubes* została opracowana przez trenera kreatywności i stała się narzędziem edukacyjnym, z którego chętnie zaczęli korzystać nauczyciele. Gra w swojej podstawowej wersji zawiera dziewięć kości z różnymi symbolami. [źródło: <https://www.rebel.pl/>, dostęp: 03.03.2022]



Il. 43. Schemat otrzymanych wyników po rzucie kostkami.

Scenariusz nr 2

Drugi wariant gry bazuje na aktywnym wykorzystaniu podczas rozgrywki planszy jako mapy. Gracz rzuca losowo (w ciemno) wybraną kostką. Następnie wskazuje na planszy obszar odnoszący się do wyrzuconego symbolu. W przypadku przestrzeni będzie to określony teren spełniający wylosowaną funkcję, np. obszar stoczniowy. Jeżeli gracz wyrzuci jednostkę pływającą lub obiekt, wskazuje miejsce występowania danego elementu. Kolejną czynnością jest opracowanie zdania wykorzystującego wylosowany symbol, stanowiącego kontynuację historii rozpoczętej przez poprzedniego gracza. Kolejni gracze w swoich rundach dodają następne elementy do wspólnie budowanej opowieści. Gra kończy się w momencie, gdy gracz popęłni powtórzenie (zdubluje zdanie, które już padło w danej rozgrywce) lub gdy pozostali gracze przyłapią go na błędzie merytorycznym.



II. 44. Schemat planszy.

- **Realizacja celów *Indeksu dobrych reguł projektowych***

1. Tworzenie nowego

Twórczość może objawiać się nie tylko w realizacji dzieła jako obiektu fizycznego. W przypadku prezentowanej gry dziecko tworzy nowe dzieło poprzez manipulacje językowe i wymyślanie historii. Opracowywanie wypowiedzi o ciągu przyczynowo-skutkowym i powiązanie faktów ma wpływ na wysokie rozwijanie poziomu kreatywności. Zabawka angażuje działanie w sferze językowej. Ten rodzaj aktywności zasadniczo wpływa na kształcenie umiejętności efektywnego porozumiewania się, bardzo często niewystarczająco zaopiekowanej w obecnym systemie szkolnictwa.

2. Nauka rozwiązywania problemów

W przypadku omawianego rozwiązania użytkownik ma styczność z problemem projektowym, który nie ma wyłącznie jednego, właściwego rozwiązania. W trakcie rozgrywki dziecko otrzymuje pewne wyznaczniki, czy też ograniczenia w postaci symboli wyrzuconych na kostkach. Stanowią one wskazówkę dla postaci budowanej odpowiedzi. W ramach określonej konfiguracji wylosowanych symboli (scenariusz 1) istnieje szeroka ilość możliwości opracowania rozwiązania (opowieści). Poza umiejętnością zaprojektowania indywidualnej odpowiedzi na postawiony problem, dziecko nabywa zdolności merytorycznego obronienia własnego stanowiska podczas etapu przyznawania punktów.

3. Otwarte rozwiązanie

Zadanie postawione przed graczem wymaga od niego przeprowadzenia całościowej analizy kontekstu zadania i opracowania unikalnego rozwiązania na postawiony problem. Odpowiedź może, a nawet powinna być za każdym razem inna.

Forma gry daje możliwość dostosowywania przebiegu rozgrywki do wymagań użytkowników. W zabawie z dorosłym może być używana jako plansza edukacyjna. Na podstawie mapy rodzic opowiada o lokalności.

4. Dostosowanie środków przekazu do odbiorcy

Symbole przedstawione na kostkach są syntezą wizualną przedmiotu lub przestrzeni. Dziecko może nie znać nazw i przeznaczenia wszystkich uwzględnionych w grze obiektów. Sytuacja jest pretekstem do samodzielnego poszukiwania informacji. Część odpowiedzi znajduje się na planszy, gdzie uwzględnione zostały podstawowe wskazówki dotyczące symboli. Zastosowanie mapy jako formy instrukcji stanowi przyczynek do ćwiczenia czytania ze zrozumieniem przekazu wizualnego oraz efektywnego selekcjonowania informacji.

Na skutek zestawienia mapy z przestrzenią rzeczywistą, dziecko uczy się relatywnego odniesienia pomiędzy pozyskanymi informacjami i światem zewnętrznym. Aktywność może zostać zrealizowana poprzez np. szukanie w przestrzeni miasta symboli znajdujących się w grze.

5. Rozwój wielu inteligencji

Formuła gry jest skupiona na działaniach w obszarze inteligencji językowych. Zdolność celowego i skutecznego porozumiewania się musi być trenowana od najmłodszych lat życia dziecka. Umiejętność tworzenia własnych długich wypowiedzi oraz sprawność argumentacji i wytłumaczenia swojego stanowiska jest jedną z kluczowych zdolności dla rozwoju dziecka. Podczas rozgrywki uczestnik ćwiczy efektywne komunikowanie się z pozostałymi graczami na etapie dyskusji i przyznawania punktów. Dodatkowym wyzwaniem jest konieczność przełożenia przekazu wizualnego, czyli informacji wyjściowych, jakie otrzymuje gracz po rzucie kostkami, na język mówiony (zmiana medium przekazu).

6. Nauka poprzez budowanie relacji

Wzajemne budowanie relacji pomiędzy graczami opiera się na kształtowaniu wspólnego języka porozumiewania się. Dziecko pracuje nad własnymi umiejętnościami negocjacyjnymi. Stara się zaprezentować autorską odpowiedź na zadanie w jasny i klarowny dla pozostałych graczy sposób. Gra może stanowić pretekst do wspólnych spacerów i małych podróży w lokalne okolice. Zespołowe poszukiwanie elementów przestrzeni miasta występujących w grze, to wspólnie przeżywana przygoda, jak również aktywność budująca relację dziecka z lokalnością.

Różny przebieg rozgrywki w zależności od współgraczy (relacja rówieśnicza kontra zabawa z opiekunem) ma także wpływ na porozumienie w budowanej więzi. Kluczowe jest tu wykształcenie umiejętności dostosowania języka oraz samej treści przekazu do współgracza.

7. Oswajanie z obiektami dobrze zaprojektowanymi

Gra daje możliwość poznania charakterystyki miejskich obszarów przemysłowych, obiektów związanych z branżą morską i statkami. Ważnym elementem jest przedstawienie zagadnienia kształtowania architektury statków. Gra pokazuje szerokie, różnorodne spektrum jednostek pływających oraz wielorakich obiektów związanych z funkcjonowaniem statków w strukturze miasta. Ta mnogość i zróżnicowanie obiektów okołostatkowych jest zwróceniem uwagi na wszechobecność motywów marynistycznych w przestrzeni miejskiej.

Symbole statków uwzględnione w grze nawiązują z jednej strony do statków rekreacyjnych, jakimi są jachty, jak również do jednostek specjalistycznych, reprezentujących sferę przemysłową. Do statków pracujących bliski dostęp jest ograniczony, natomiast są one permanentnie widoczną częścią krajobrazu miasta.

8. Transdyscyplinarność

Kontekst przebiegu gry to ogół zagadnień związanych z jednostkami pływającymi, funkcjonującymi w przestrzeni miasta. W podejmowanych zagadnieniach przeplatają się tematy *miękkie z ciężkimi*. Gracze poznają zarówno rekreacyjną stronę podróżowania statkiem, jak również podstawowe pojęcia związane z przemysłem morskim. Dziecko doświadcza złożoności przestrzeni miejskiej pod względem kulturowym i ekonomicznym.

9. Adekwatne użycie materiału

Zastosowanie miękkiego materiału w konstrukcji planszy dało możliwość wykorzystania jej formy jako opakowania na całość zestawu. Sprawilo to, że zabawka jest łatwa w przenoszeniu, a dziecko może swobodnie z nią podróżować. Wspomniany miękki materiał umożliwia również rozłożenie gry na nierównym terenie, np. na plaży.

Wybrany rozmiar kostek do gry jest niestandardowo dość duży. Dzięki temu symbole umieszczone na ściankach są dobrze widoczne, natomiast gabaryty poszczególnych kostek mieszczą się w dziecięcej ręce. Naturalny materiał drewna jest przyjemny w dotyku. Zastosowanie przestrzennego reliefu na kostkach poszerza sferę odczuć sensualnych. Dziecko ma możliwość rozpoznania symbolu wyłącznie poprzez użycie dotyku.

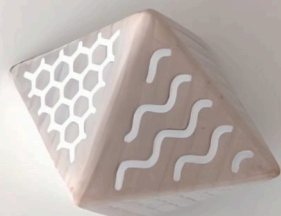
Kolorystyka elementów gry jest celowo zawężona do spójnego zestawu barw. Zarysy symboli i ukształtowanie terenu na mapie są głównym elementem wizualnego szyfru. Dziecko uczy się odczytywać określony kod znaków.

Il. 45. Gra planszowa -
makieta realizacji.





Il. 46. Gra planszowa - makieta realizacji.





Il. 47. Gra planszowa - makieta realizacji.



Postówie

Indeks dobrych reguł projektowych jest swoistą listą kontrolną dla projektanta zabawki. Wyszczególnia zagadnienia warunkujące zabawę efektywną oraz satysfakcjonującą poznawczo dla dziecka. Mądra zabawa, *serious play*, nie odbiera aktywności uciechy ani radości. Wyróżnia się wartością dodaną, jaką jest poznawanie i osvajanie otaczającego świata.

Zamieszczone propozycje rozwiązań są przykładami rzeczywistego wykorzystania *Indeksu* w procesie projektowania zabawki. Sama zabawka powinna stanowić narzędzie do zastosowania w większym programie doświadczania i zrozumienia lokalności. Przedmiot jest medium przekazu treści. Natomiast dla skutecznego odbioru informacji oraz ich trwałości oddziaływania narzędzie powinno być wsparte aktywnymi działaniami ze strony rodzica, edukatora i szerokopojętego otoczenia dziecka.

Bibliografia

- E. Balzan, P. Farrugia, O. Casha, A. Wodehouse, *Evaluating the impact of design affordances in preschool children's toy preferences*, „Proceedings of the DESIGN 2018 15th International Design Conference, University of Zagreb, Faculty of Mechanical Engineering and Naval Architecture, Design Society”, Zagreb, Glasgow, 2018, s. 2165-2176, <https://doi.org/10.21278/idc.2018.0155> [dostęp: 03.08.2021].
- Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, tłum. W. Mincer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, tłum. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- I. Copik, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, tom 22, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2013, s. 179-189.
- W. Danilewicz, *Wiele miejsc – jedna przestrzeń*, „Rocznik Nauk Społecznych”, Tom 8(44), 2026, nr 2 (200), s. 7-20, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rns/article/view/11510> [dostęp: 06.08.2021].
- P. Desmet, P. Hekkert, M. Hillen, *Values and emotions; an empirical investigation in the relationship between emotional responses to products and human values*, 2003, https://www.researchgate.net/publication/238659590_V_alues_and_Emotions_an_empirical_investigation_in_the_relationship_between_emotional_responses_to_products_and_human_values [dostęp: 13.01.2022].

- M. Dębski, *Nalogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, [b.w.], Gdynia 2016, https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2021/03/Nalogowe_korzystanie_z_telefonow_komorkowych_RAPOR-T_Z_BADAN.pdf [dostęp: 20.10.2021].
- O. Drenda, *Wyroby. Pomysłowość wokół nas*, Karakter, Kraków 2018.
- E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. W. Pietrowski, M. Rahnema, F. C. Ward, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- M. Głazewski, *Infans ludens*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2014, 1(3), s. 19-44, <https://bazhum.pl/bib/article/434472/> [dostęp: 7.12.2021].
- J. Goldstein, *Play in children's development, health and well-being*, Toy Industries of Europe, Brussels 2012, <https://www.toyindustries.eu/wp-content/uploads/2010/11/Play-in-childrens-develop-ment-health-and-well-being-final.pdf> [dostęp: 20.11.2021].
- J. Haidt, *Prawy umysł*, tłum. A. Nowak-Młynikowska, Smak Słowa, Sopot 2014.
- Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Y. N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, tłum. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- A. Healey, A. Mendelsohn, *Selecting Appropriate Toys for Young Children in the Digital Era*, „Pediatrics”, vol. 143, no. 1, 2019, s. 1-10, <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348> [dostęp: 23.11.2021].

- J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2007.
- J. Jacoby, *Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- B. Jałowiecki, *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010.
- J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, tłum. B. Hellmann, B. Baczyńska, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2012.
- D. Kahneman, *Pułapki myślenia*, tłum. P. Szymczak, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2012.
- J. Kieff, K. Wellhousen, *The constructivist approach to block play in early childhood*, Delmar/ThomsonLearning, Albany, NY, 2001.
- E. Kosowska, *Przestrzenie tożsamości*, „ER(R)GO. Teoria-Literatura-Kultura”, 2023, nr 6, s. 27-33.
- E. Kosowska, *Tradycja jako wehikuł swoistości kultury*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2008, nr 2, s. 13-26.
- J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- M. Krajewski, *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2013.
- E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie jako działalność twórcza w kontekście zapośredniczonej komunikacji*, „Studia z teorii wychowania”, tom VI, 2015, nr 4(13), s. 49-68.
- B. M. Kudrowitz, D. R. Wallace, *The play pyramid: a play classification and ideation tool for toy design*, „International Journal of Arts and Technology”, 2010, no. 3(1), s. 1-21, <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/119897/Kudrowitz2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 03.09.2021].

- Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes*, UNICEF Education Section, Programme Division New York 2018, <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf> [dostęp: 23.11.2021].
- K. Łaguna-Raszkiewicz, *Pamięć społeczna miasta – bogactwo znaczeń i sensów dla edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, 2013, nr 3, s. 51-60.
- K. Łaguna-Raszkiewicz, *Powrót do wspólnoty miejsca i ludzi – zadanie współczesnej edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, 2015, nr 2, s. 179-187.
- M. Mendel, *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1999.
- M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, „Pedagogika miejsca”, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć świat*, tłum. Ł. Zaremba, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie & Wydawnictwo Karakter, Warszawa-Kraków 2016.
- E. Morin, *Seven complex lessons in education for the future*, UNESCO, Paryż 1999.
- J. Nikitorowicz, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chowanna”, tom I, 2003, s. 50-66.
- M. Nowak, P. Kruk, *Morskie warsztaty modelarskie*, „animacja + woda”, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018, s. 79-82.
- W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- J. Pallasmaa, *Myśląca dłoń. Egzystencjalna i ucieleśniona mądrość w architekturze*, tłum. M. Choptiany, Instytut Architektury, Kraków 2015.

- A. D. Pellegrini, C. D. Bohn-Gettler, *The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment*, „Educational Researcher”, 2005, vol. 34(1), s. 13-19, <https://doi.org/10.3102/0013189X034001013> [dostęp: 07.12.2021].
- J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- M. Popow, *Kobiety też budują statki. Raport z badania karier kobiet w branży morskiej*, Gdański Inkubator Przedsiębiorczości STARTER, Gdańsk 2019, <https://kobiety.inkubatorstarterer.pl/raport-z-badania-karier-kobiet/> [dostęp: 03.12.2021].
- Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, [raport], Infuture Institute & Collegium da Vinci, <https://infuture.institute/raporty/przyszlosc-edukacji/> [dostęp: 15.11.2021].
- K. Robinson, *Oblicza Umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2010.
- H. Rosling, O. Rosling, A. Rosling-Rönnlund, *Factfulness*, tłum. M. Popławska, Media Rodzina, Poznań 2018.
- K. Salen, E. Zimmerman, *Rules of Play. Game Design Fundamentals*, MIT Press, Cambridge 2003.
- I. Samborska, *Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka*, „Człowiek, media, edukacja”, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków 2014, s. 320-326.
- G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „Education, Computer Science. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, 2005, no. 2(1), s. 3-10, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.html [dostęp: 03.12.2021].
- B. Skarga, *Tożsamość i różnica*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/anomia;2440466.html>, [dostęp: 25.03.2021].

B. Sutton-Smith, *The Ambiguity of play*, Harvard University Press, Cambridge-London 2001.

The Biggest Myth in Education, <https://youtu.be/rhgw1hB58PA> [dostęp: 17.08.2021].

O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.

Y. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

J. M. Twenge, *iGen*, tłum. O. Dziedzic, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2019.

J. Urry, *Socjologia mobilności*, tłum. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

M. Wieczorek, *Zabawki-bestsellery ze spółdzielni zabawkarskich i zakładów państwowych w czasach PRL-u*, „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”, 2028, nr 16, s. 233-250.

J.M. Zosh, E.J. Hopkins, H. Jensen, C. Liu, D. Neale, K. Hirsh-Pasek, S.L. Solis, D. Whitebread, *Learning through play: a review of the evidence*, The LEGO Foundation, Billund 2017, https://www.legofoundation.com/media/1063/learning-through-play_web.pdf [dostęp: 23.11.2021].

Strony internetowe

<https://www.bycmorze.pl/>

<https://dbamomojzasieg.pl/>

<https://behavioraldesign.stanford.edu/fogg-behavior-model/>

<https://etnomuzeum.eu/>

<https://www.legofoundation.com/en/>

<https://www.lettoysbetoys.org.uk/>

<https://www.museumofplay.org/>

<http://muzeumzabawek.eu/>

<https://www.rebel.pl/>

Wykaz ilustracji

Il. 1 - 13, 15, 17, 32 - 47. źródło własne.

Il. 14. A. materiały prasowe Gdynia Design Days

[źródło: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1239882422703252&type=3>, dostęp: 13.11.2021];

B. fot. A. Miller;

C. fot. grupa byćMORZE, źródło własne.

Il. 16. A. fot. M. Szymończyk;

B. fot. grupa byćMORZE, źródło własne;

C. źródło własne.

Il. 18. *Trzeci dar Froebela*, wykonane przez Milton Bradley Company, obiekt datowany na około 1900 rok, zbiory The Strong National Museum of Play, Rochester, Stany Zjednoczone, Courtesy of The Strong National Museum of Play, Rochester, New York, USA.

Il. 19. *Smok wawelski*, Zofia Stryjeńska; wykonano w *Warsztatach Krakowskich*, 1918 rok, zbiory Muzeum Etnograficznego w Krakowie [źródło: <https://etnomuzeum.eu/zbiory/-250>, dostęp: 15.12.2021].

Il. 20. Zabawkowa kolejka, producent nieznany, l. 60. XX w., zbiory Muzeum Śląskiego w Katowicach [źródło: <https://muzeumslaskie.pl/pl/work/kolejka/>, dostęp: 16.12.2021].

Il. 21. Zestaw *Rescue Squad 3 Model Set*, producent: Meccano [źródło: https://www.meccano.com/en_us/products/778988138496, dostęp: 15.01.2022].

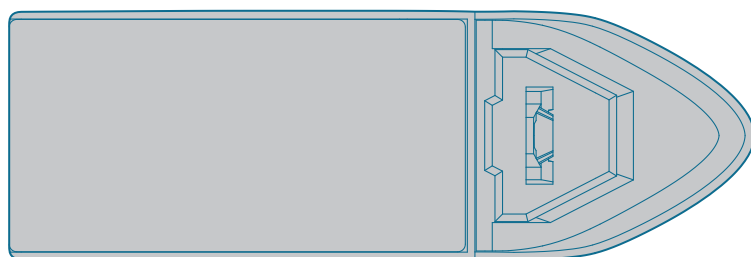
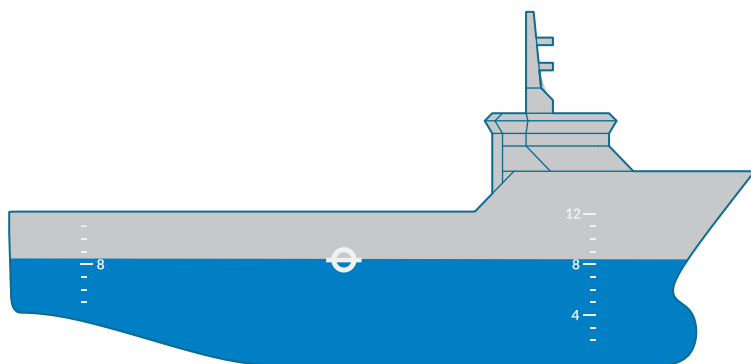
Il. 22. Zestaw *Cuboro Duo*, producent: Cuboro [źródło: <https://www.cuboro.com.pl/sklep/cuboro-duo/>, dostęp: 15.12.2021].

Il. 23. Układanka magnetyczna *Ciało człowieka*, producent: Janod [źródło: <https://janod.pl/product-pol-1313-Ukladanka-magnetyczna-Cialo-czlowieka-Janod.html>, dostęp: 15.01.2022].

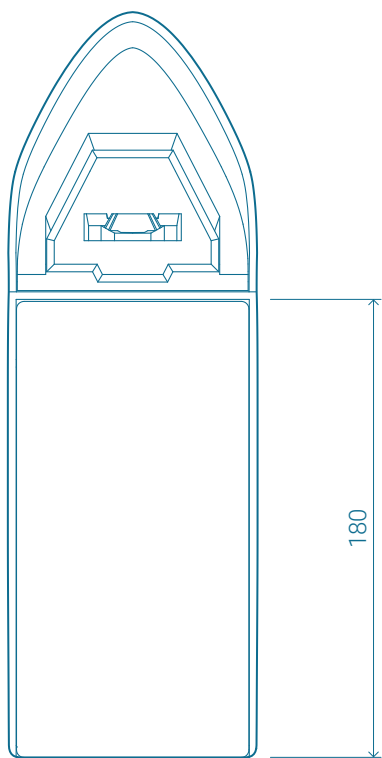
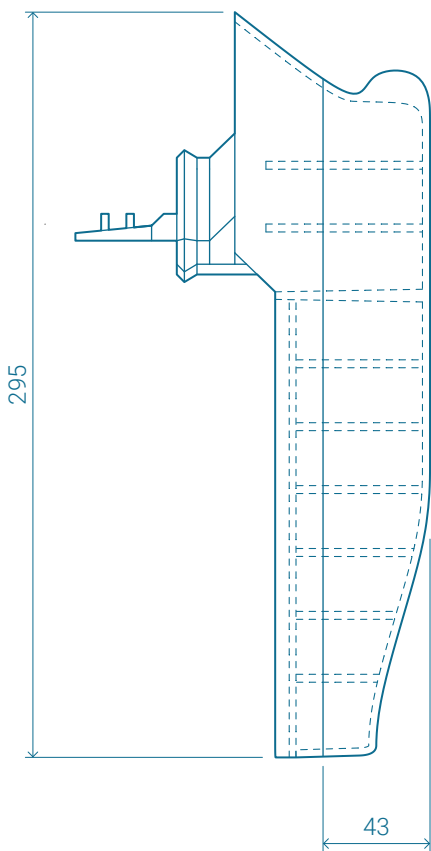
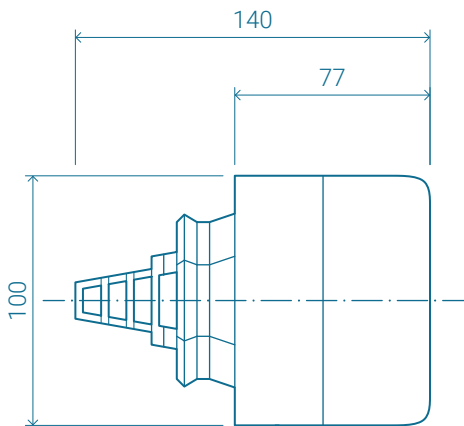
Il. 24. Zestaw startowy *littleBitts*, © 2019 Sphero, Inc, [źródło: <https://sphero.com/collections/all/products/littlebits-at-home-learning-starter-kit>, dostęp: 13.01.2022].

- II. 25. Gra planszowa *M/S Batory*, producent: Muzeum Emigracji w Gdyni & GRANNA [źródło: https://polska1.pl/ms_batory_gra_planszowa/, dostęp: 15.12.2021].
- II. 26. Mała architektura - *Teal Santa Monica*, producent: Candylab [źródło: <https://candylabtoys.fr/products/teal-santa-monica>, dostęp: 22.01.2022].
- II. 27. Zabawkowe pojazdy z kolekcji Candycar, producent: Candylab [źródło: <https://candylabtoys.fr/pages/candycar>, dostęp: 22.01.2022].
- II. 28. Model domów *GO ECO Model House Kit* oraz *Mountain Living Model House Kit*, producent: Arckit [źródło: <https://www.arckit.com/collections/new-collection/products>, dostęp: 23.01.2022].
- II. 29. Zestaw leśnych elementów *My Forest Floor*, producent: Tender Leaf Toys [źródło: <https://odinparker.com/products/my-forest-floor>, dostęp: 11.02.2022].
- II. 30. Model *Rexa Heera*, opracowano na podstawie „*A Model of Learning Objectives*” based on „*A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*” by Rex Heer [źródło: <https://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>, dostęp: 06.08.2021].
- II. 31. Piramida zabawy (*pyramid of play*) - opracowano na podstawie B. M. Kudrowitz, D. R. Wallace, *The play pyramid: a play classification and ideation tool for toy design*, „*International Journal of Arts and Technology*”, 2010, no. 3(1), s. 1-21.

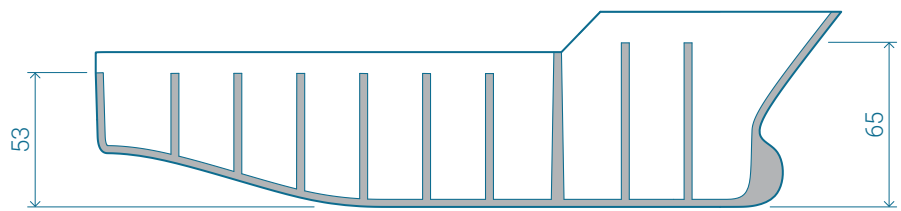
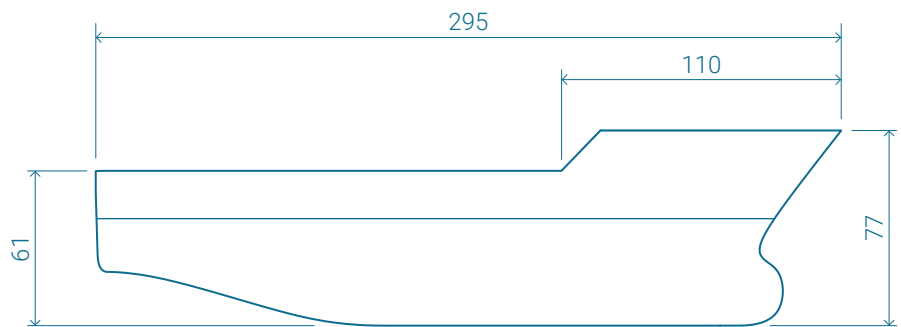
Załącznik 1



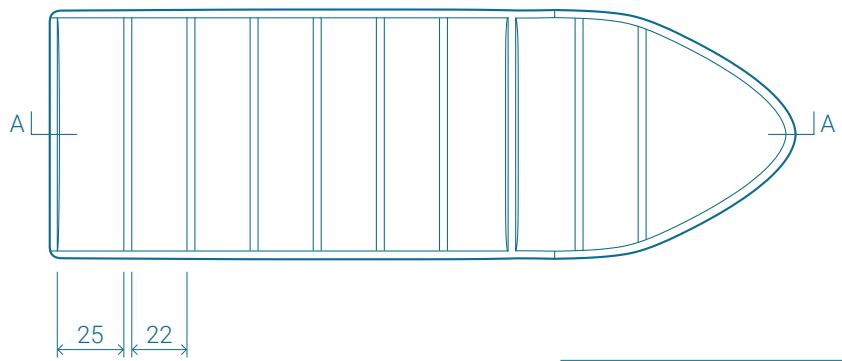
PROJEKT	
STATEK OFFSHORE	
RYSUNEK	
KOLORYSTYKA	
SKALA	NR RYS.
1:3	1/4



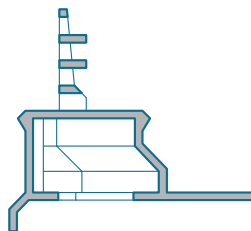
PROJEKT	STATEK OFFSHORE		
RYSUNEK	PODSTAWOWE WYMIARY		
SKALA	1:3	NR RYS.	2/4



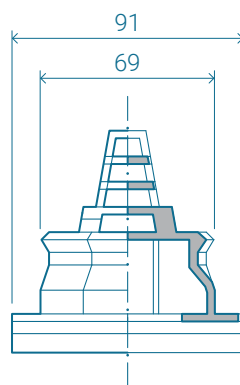
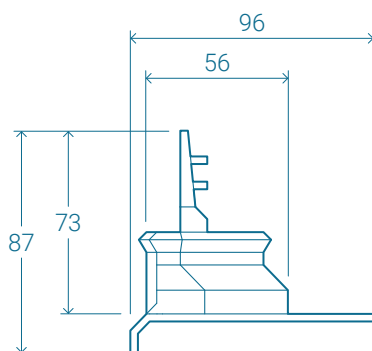
A-A



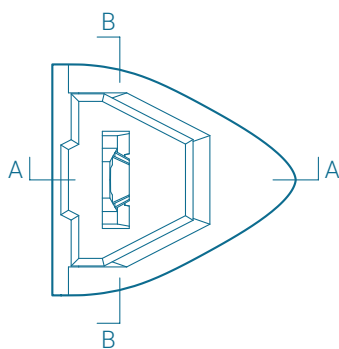
PROJEKT	
STATEK OFFSHORE	
RYSUNEK	
KADŁUB	
SKALA	NR RYS.
1:3	3/4



A-A

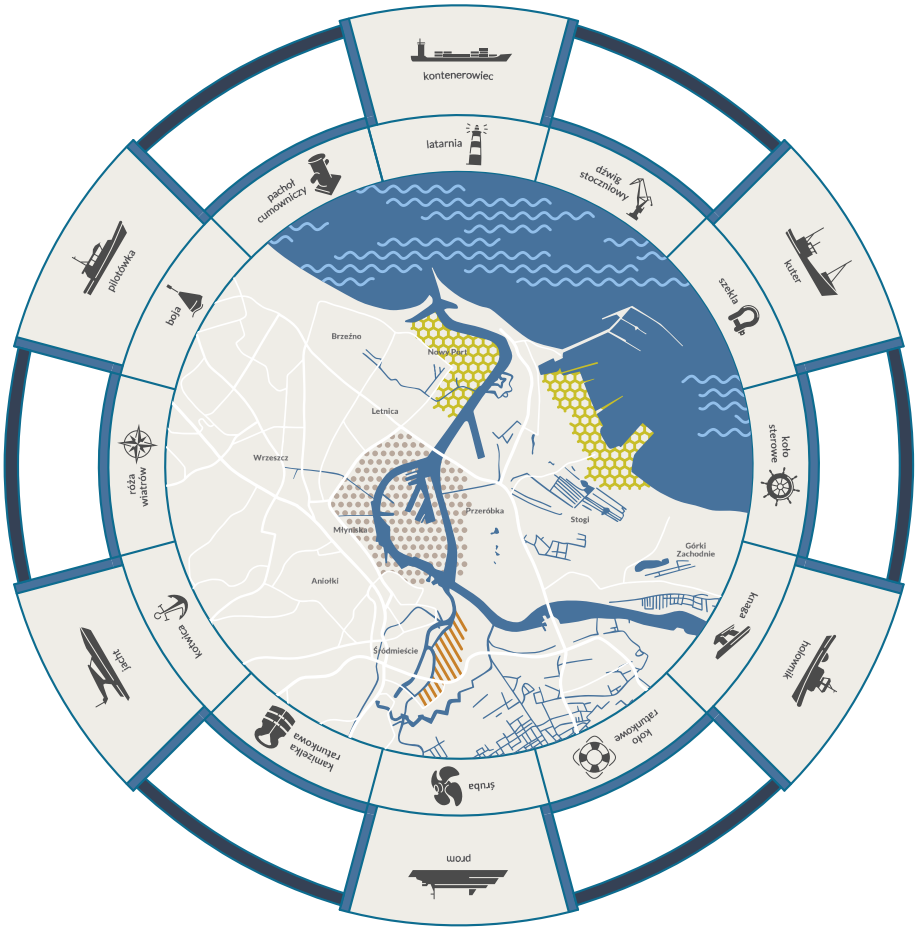


B-B

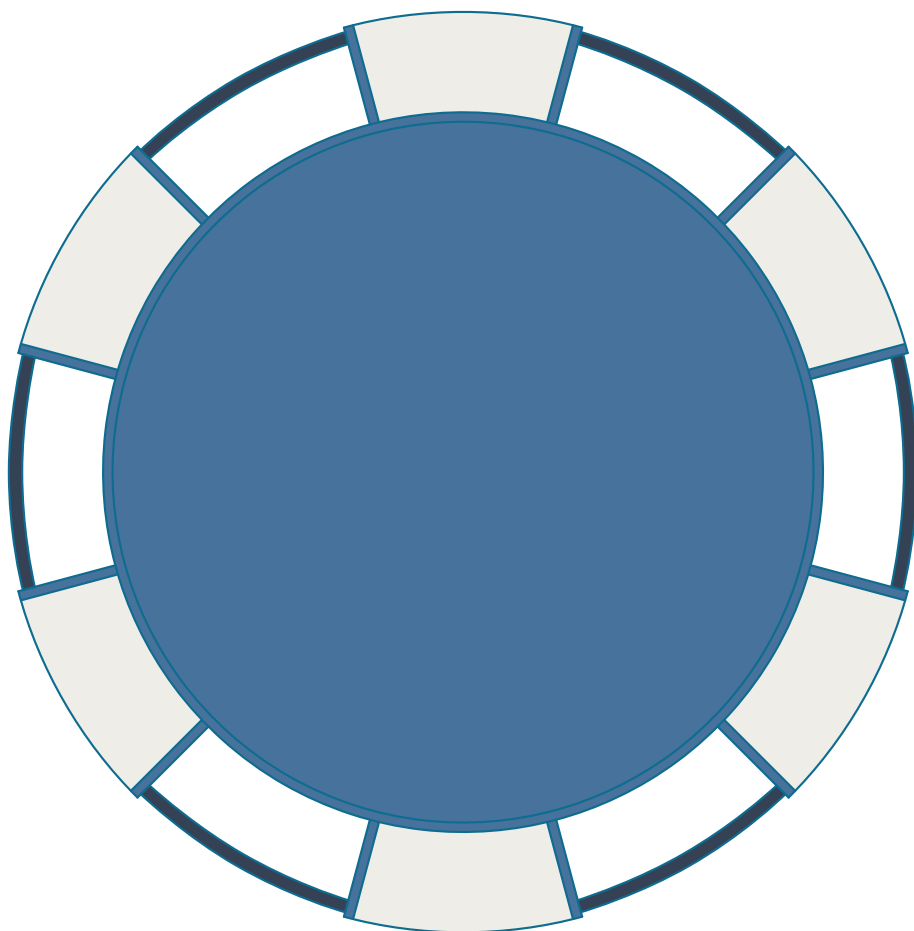


PROJEKT	
STATEK OFFSHORE	
RYSUNEK	
NADBUDÓWKA	
SKALA	NR RYS.
1:3	4/4

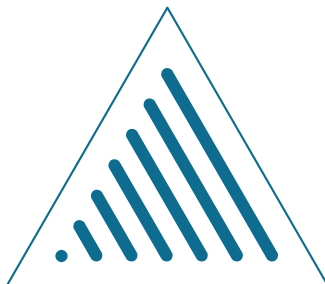
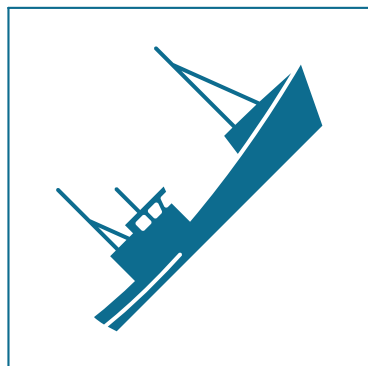
Załącznik 2



PROJEKT	
GRA PLANSZOWA	
RYSUNEK	
PLANSZA - AWERS	
SKALA	NR RYS.
1:4	1/6



PROJEKT	
GRA PLANSZOWA	
RYSUNEK	
PLANSZA - REWERS	
SKALA	NR RYS.
1:4	2/6



PROJEKT

GRA PLANSZOWA

RYSunEK

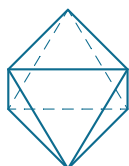
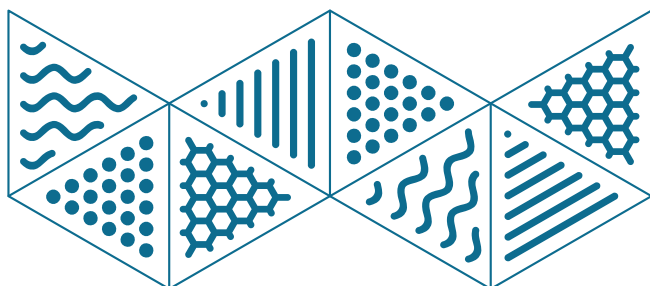
KOSTKI - ROZMIAR
RZECZYWISTY ŚCIANEK

SKALA

1:1

NR RYS.

3/6



PROJEKT

GRA PLANSZOWA

RYSunEK

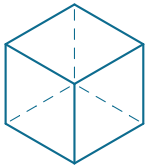
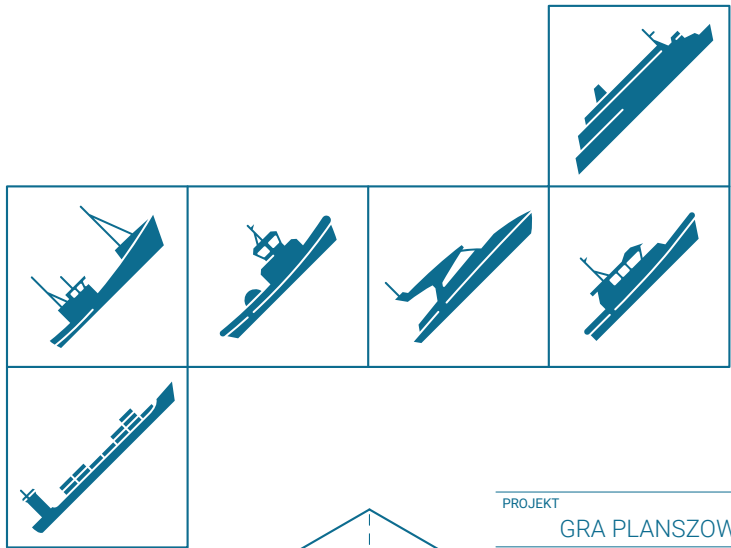
KOSTKA -
PRZESTRZEŃ

SKALA

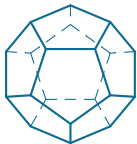
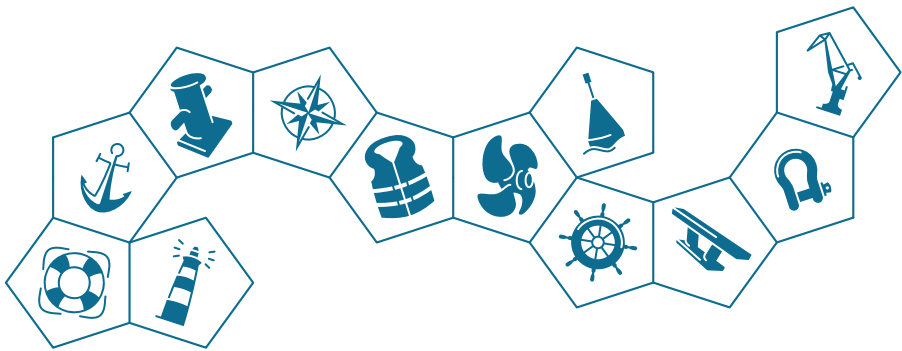
1:2

NR RYS.

4/6



PROJEKT	
GRA PLANSZOWA	
RYSUNEK	
KOSTKA - JEDNOSTKA PŁYWAJĄCA	
SKALA	NR RYS.
1:2	5/6



PROJEKT	
GRA PLANSZOWA	
RYSUNEK	
KOSTKA - OBIEKT MARYNISTYCZNY	
SKALA	NR RYS.
1:2	6/6



AKADEMIA
SZTUK
PIĘKNYCH
W GDAŃSKU