



Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-9044-8156>

Bycie u siebie w nie-miejscach – o zapleczu teoretycznym przestrzeni edukacyjnej

Zrozumieć przestrzeń (wprowadzenie)

Wedle słynnej diagnozy Michela Foucaulta, wiek XIX żył tematem czasu, natomiast po tym stuleciu wzmożonego zainteresowania historią nasza uwaga ogniskuje się raczej na rozmaitych aspektach topografii: „Obecna epoka będzie przypuszczalnie w większym stopniu epoką przestrzeni. Znajdujemy się w czasach symultaniczności, w epoce zestawiania, w epoce rzeczy bliskich i dalekich, jednego obok drugiego, rozproszonego. Znajdujemy się w momencie, kiedy, jak sądzę, świat wydaje się nie tyle długą historią rozwijającą się w czasie, co siecią łączącą punkty i przecinającą własne poplątane odnogi”¹. W naukach humanistycznych wieku XX i XXI można odnotować wiele prób posługiwania się mappingiem jako sposobem organizacji wiedzy, a także analizowania rzeczywistości w kategoriach systemu, struktury, konstelacji, sieci, centrów i peryferii, pogranicza i miejsc. Jest to zjawisko na tyle wyraźne, że możemy mówić o zwrocie przestrzennym w humanistyce (*spatial turn*)². Na fali tego zainteresowania pojawiła się także **pedagogika miejsca** jako obszar zarówno badań, jak i praktyki edukacyjnej skoncentrowanych na dialektycznym związku człowieka

¹ M. Foucault: *Inne przestrzenie*. Przeł. A. Rejniak-Majewska. „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 117.

² Por. D. Bachmann-Medick: *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2012.

z przestrzenią, w której przebywa, na działaniu miejsca albo działaniu miejscem³.

Rzecz jednak w tym, że w *spatial turn* nie chodzi jedynie o wymiar fizyczny przestrzeni, czyli oddziaływanie na człowieka warunków zewnętrznych, lecz o jej wymiar kulturowy – sensy, którymi zostaje nasycona i których generowanie umożliwia. Geografia kulturowa – jak zauważyła Astrid Męczkowska – traktuje miejsca nie podług fizycznych właściwości i empirycznego położenia, ale w perspektywie doświadczeń podmiotów – jako przestrzenie znaczące⁴. Semantyczne zaplecze lokalizacji tworzy to, co włoski filozof Remo Bodei nazwał **poszerzoną tożsamością**. Zaproponował on pewien myślowy eksperyment. Wyobraźmy sobie, że dysponujemy detektorem, który potrafi zaznaczać kolorami ludzkie zaangażowanie poznawcze i emocjonalne w otoczenie. W ten sposób mogłyby powstać indywidualne wirtualne mapy zainteresowania rzeczywistością: „Otrzymałoby się tym sposobem swoiste dowody poszerzonej tożsamości i można by było prześledzić proces, który przekształca przedmioty w pudła rezonansowe naszych pomysłów, działań, pasji i fantazji”⁵.

We współczesnej humanistyce usytuowanie to relacja hermeneutyczna – na **rozumieniu** oparta. Taką optykę znamy, rzecz jasna, z twórczości Martina Heideggera. Niemiecki filozof nakłaniał do tego, abyśmy nie pozostawiali na powierzchni słów, nie dali się zwieść temu, co zdaje się oczywiste i nieproblematyczne („porzucamy utarte wyobrażenia o zamieszkiwaniu”⁶), a tym samym wykroczyli poza kojarzenie mieszkania zawsze jedynie z „zajmowaniem jakiegoś pomieszczenia”⁷. Poważniejszy namysł prowadzi do zaskakującego odkrycia, że istotą zamieszkiwania jest **poezja** („pozwala ona dopiero zamieszkiwaniu być zamieszkiwaniem”⁸) – tu znów niebanalnie pojęta nie jako składanie wierszy, lecz jako akt otwarcia na zjawianie się nieznanego (Boga), na słyszalną w skrytości miarę istnienia („W poezji wydarza się branie miary”⁹). W tym ujęciu przestrzeń nie stanowi fizycznej pustki, swego

³ Por. M. Mendel: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.

⁴ Por. A. Męczkowska: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca...*, s. 39.

⁵ R. Bodei: *O życiu rzeczy*. Przeł. A. Bielański. Łódź: Wydawnictwo Przypis, 2016, s. 38.

⁶ M. Heidegger: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: *Idem: Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. Mizera. Kraków: Baran i Suszczyński, 2002, s. 166.

⁷ Ibidem, s. 167.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 173.

rodzaju pojemnika na rzeczy i ludzi, niezależnego od podmiotu geometrycznego układu, lecz **egzystencjalną relację** – uzależniona jest od ludzkiego doświadczenia. Hanna Buczyńska-Garewicz tłumaczyła to w ten sposób: „Słynna formuła *bycia-w-świecie* – oznaczająca wzajemne współkonstituowanie się świata i egzystencji – zostaje przeciwstawiona tradycyjnemu pojęciu przestrzeni jako zewnętrznego pomieszczenia dla życia ludzkiego. W świetle tej formuły okazuje się, że człowiek nie jest umieszczony w przestrzeni, lecz przestrzeń jako jego okolica jest konstituowana dzięki jego istnieniu. [...] Okolice jestestwa nie stanowi więc wyłącznie fizycznego otoczenia, lecz zawsze wypełniona jest historycznie ukształtowanymi znaczeniami. A niemierzalna jakość, treść duchowa, staje się główną własnością otoczenia”¹⁰.

Otóż, właśnie przestrzeni edukacyjnej (przede wszystkim szkolnej i akademickiej) – jako relacji hermeneutycznej i ośrodka „treści duchowych”, a nie po prostu zewnętrznej sfery rozciągłości – poświęcam ten szkic. Nie chodzi mi w tej deklaracji tylko o ułożenie się w określonej tradycji myślowej i perspektywie teoretycznej, ale przede wszystkim o zwrócenie uwagi na pewną – zwykle umykającą nam – kwestię. Jeśli poruszamy się w obrębie geografii kulturowej, jeśli przestrzeń jest wytworem doświadczenia ludzkiego (jej sens jest konstituowany w sprzężeniu człowieka z jego otoczeniem, stanowi efekt *bycia-w-świecie*), to znaczy, że jej kształt i oddziaływanie uzależnione są od jakości tego doświadczenia. Przestrzeń szkolna jest budowana przez wyobrażenie pedagogiczne i sensy, jakie z doświadczeń w procesie kształcenia czerpiemy. Jeśli rozumienie edukacji będzie zredukowane albo powierzchowne, wówczas projektowana przestrzeń szkolna także będzie logosowo okaleczona i będzie utrudniała zaistnienie głębszych sytuacji wychowawczych. Wydaje się, że właśnie z takim zjawiskiem mamy współcześnie do czynienia. Decydenci odpowiedzialni za przestrzeń edukacyjną (architekci, politycy, urzędnicy, dyrektorzy, rektorzy, nauczyciele, wykładowcy etc.) mają zwykle nikłą świadomość tego, o co chodzi naprawdę w kształceniu, jakie egzystencjalne stawki są w ten proces zaangażowane. Pozostając na poziomie potocznych skojarzeń z nauczaniem jako przekazywaniem informacji i realizowaniem dydaktyczno-wychowawczego programu, urzeczywistniają zatem nader często przestrzenie uszkodzone, pustynne, torpedujące własne przeznaczenie. Deficyty pedagogicznego wykształcenia (nie w sensie formalnym, tylko kulturowym), wzmacniane innymi brakami w refleksyjności (na przykład uległością wobec neoliberalnej ideologii), nie pozostają bez konsekwencji. Szkoły i uniwersytety nabierają charakteru **nie-miejsc**.

¹⁰ H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas, 2006, s. 17.

Miejsce niegościnne

Gościnność – rozumiana jako etos otwartości, pozwalający przychodzącemu nie tylko być, lecz także poczuć się możliwie komfortowo – rzadko daje się wyczytać z przestrzeni edukacji. Przy tym nie chodzi jedynie o znany od czasów starożytnych autorytarny styl nauczania i pogardliwy stosunek do „słabości” dzieciństwa, który przestrzeń szkolną naznacza lękiem i przemocą¹¹. Chodzi również o samą aranżację przestrzeni. Nauczanie średniowieczne odbywało się najczęściej w miejscach organizowanych doraźnie – na klasztornych podwórcach, na rogach ulic, w wynajętych salach. Uczniowie po prostu siadali na słomie i słuchali wykładającego nauczyciela. Rozwój miast w okresie renesansu przyniósł pewne zmiany. W XIV wieku pojawiły się w niektórych izbach ławki, a od XV stulecia zaczęto nauczać w kolegiach – oddzielnych budynkach służących młodzieży za schroniska, organizacyjnie wzorowanych na życiu klasztorным¹². Ani przestrzeń otwarta czy półotwarta, wystawiona na hałasy z otoczenia i warunki atmosferyczne, ani chwilowo adaptowane do celów nauczania pomieszczenia o innym pierwotnym przeznaczeniu, ani klasztorno-koszarowe układy nastawione na kontrolę dyscypliny nie sprzyjają temu, aby uznać miejsce za „swoje”, aby móc poczuć się „u siebie”.

Dysponujemy już analizami „nieprzyjaznych” aspektów przestrzeni edukacji. Wiemy, że w większości placówek twarde i zimne podłogi (projektowane z myślą o ekonomii sprzątania) pozwalają tylko stać lub chodzić/biegać, ale już nie zachęcają do tego, aby usiąść (nie dają się oswoić); w pomieszczeniach z takimi podłogami słychać pogłos, co wymusza mówienie podniesionym tonem albo wręcz krzyk¹³. Szkoły molochy (gdzie uczniów liczy się w setkach, a nawet tysiącach), jak i same sale lekcyjne przeznaczone dla kilkudziesięcioosobowych grup to przestrzenie tranzytowe, fabryczne – antytezy domu. Aleksander Nalaskowski tak pisał o PRL-owskich osiedlowych szkołach budowanych z wielkiej płyty: „Dzieci i młodzież znikające w przestrzeni takich

¹¹ Paradygmatycznym świadectwem pozostaje tu rozpaczliwa modlitwa św. Augustyna („Mały byłem, ale wielkie uczucie płonęło w tym zwróconym do Ciebie błaganie, żeby nie bili mnie w szkole. A gdy mnie nie wysłuchiwałeś, co nie ku głuźstwu dla mnie było, baty, jakie dostawałem, budziły śmiech dorosłych, nawet moich rodziców, którzy na pewno niczego złego mi nie życzyli”. Św. Augustyn: *Wyznania*. Tłum. oraz wstępem i kalendarium opatrzył Z. Kubiak. Kraków: Znak, 1994, s. 31.

¹² Por. P. Ariès: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Przeł. M. Ochab. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995.

¹³ A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002, s. 46–47.

gmachów szybko wchłaniały klimat anonimowości, która z czasem stała się niemal społeczną cechą młodego pokolenia”¹⁴.

Niegościnny charakter architektury edukacyjnej nie jest jednak atrybutem jednego okresu, nie stanowi wyłącznie efektu totalitarnych tendencji komunistycznej epoki. Raczej stanowi wyraz uproszczonej pedagogii, która naiwnie i powierzchownie w transferze informacji i zewnętrznej kontroli zachowania upatruje istoty kształcenia, lekceważąc przy tym wszystkie realne – i najczęściej trudno uchwytne – warunki uczenia się i dojrzewania osobowości. Magdalena Archacka w auto-etnograficznej narracji uchwyciła doświadczenie matki z przestrzenią nowo wybudowanej i nowoczesnej szkoły: „Zobaczyłam obszerny jasny hol, po bokach którego zaprojektowano rodzaj zimowego ogrodu. [...] Hol był pusty, wyraźnie jeszcze niezagospodarowany. Urzeczona przestrzenią i możliwościami jej przytulnego »designu« pomyślałam o miękkich pufach pod ścianą, małych stolikach rozstawionych w dogodnych miejscach tak, aby dzieci mogły przysiąść i zjeść śniadanie. Mijały miesiące, szkoła działała [...], ale nic nie zmieniało wyglądu przestrzennego holu. Po jakimś czasie wreszcie zrozumiałam: on nie ma być wypełniany »czymś przytulnym« ani »czymś funkcjonalnym«. Jest funkcjonalny, ponieważ jest pusty. To pustka zapewnia widoczność”¹⁵. Panoptyczny charakter przestrzeni szkolnej jest zamierzony – jej wyróżnikiem ma być ład (powinno być przejrzyste, bezpiecznie i funkcjonalnie). Odpowiedzią spontaniczną na zagrożenia zewnętrzne i kłopoty wychowawcze w środowisku pozbawionym kultury pedagogicznej jest intensyfikowanie kontroli przestrzeni. Monitoring, patrole pracowników firm ochroniarskich, reglamentacja dostępu do pomieszczeń, ściany-szyby, nakaz pozostawiania otwartych drzwi, pustka uniemożliwiająca ukrycie się etc. to współczesne naturalne reakcje na prawdziwe i wyobrażone ryzyka. Bezpieczeństwo to oczywiście kwestia fundamentalna. W trakcie wypróbowywania rozmaitych środków służących do jego zapewnienia, a także tych, które mają wzmoczyć efektywność działania, łatwo jednak zapomnieć o dwóch lekcjach. Po pierwsze, o tym, na co uczułał Odo Marquard – że funkcjonalność ograbia nas z naszych **światów pochodzenia**, a tym samym minimalizuje szanse na zaspokojenie potrzeby życia w rzeczywistości barwnej i sensownej¹⁶. Po drugie zaś,

¹⁴ Ibidem, s. 37–38.

¹⁵ M. Archacka: *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole*. Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. 2017. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Nowak-Dziemianowicz. Maszynopis, s. 224–225.

¹⁶ Por. O. Marquard: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1994, s. 107.

o tym, co trafnie zauważył Marek Bieńczyk – że w środowisku przezroczystym ludzkie życie zamiera, staje się areną fasad, masek, podejrzliwości, ucieczek i podglądania¹⁷. Na tym polega złożoność wychowania, że można w trosce o jego funkcjonalność i bezpieczeństwo zaprzepaścić kwestie tożsamościowe, a tym samym zniszczyć zupełnie warunki sensowności tegoż wychowania.

Najdotkliwszym bodaj efektem przestrzennym niezrozumienia tego, o co naprawdę chodzi w kształceniu, jest brak miejsc sprzyjających **spotkaniom**. Brak miękkich wykładzin i foteli w korytarzach, brak stolików i przytulnych zakątków, estetyka biurowa albo szpitalna, deficyt małych przestrzeni warsztatowych (przeznaczonych do ćwiczeń w małej grupie) – to wszystko czyni ze szkoły miejsce przechodnie, nijakie, nie-własne, nie-przyjazne. Magdalena Archacka odnotowuje: „Obserwując uczniów przemieszczających się wraz z całym dobytkiem niczym nomadowie i wyczekujących przed drzwiami kolejnych pomieszczeń, dzieci koczujące na podłodze i jedzące przyniesione z domu śniadania (jakby ten sposób spożywania posiłków stanowił normę w naszej kulturze) [...] – nie dostrzegłam ani miejsca dla uczniów, ani nauczycieli”¹⁸. Wiele przestrzeni szkolnych – pisze Aleksander Nalaskowski, nawiązując do znanej kategorii Edwarda Halla – ma charakter *odspołeczny*, zniechęcający do kontaktu: „narzuca własną doraźność, syczy jakby do gościa: »tędy możesz tylko przejść, nie próbuj się zatrzymywać«”¹⁹. Nader często przestrzeń edukacyjna i towarzysząca jej praktyki mają anomijny charakter – przeciwdziałają tworzeniu więzi oraz blokują identyfikację z miejscem. Nie znaczy to, rzecz jasna, że spotkania się nie zdarzają albo że głębsze relacje nie mogą się pojawić w źle skonstruowanej przestrzeni. Mogą..., lecz dzieje się to wtedy nie-*jako na przekór czy pomimo*, a nie *dzięki* sensom wpisanym w miejsce.

W zakamarkach

Badania Aleksandra Nalaskowskiego pokazały, że dzieci i młodzież najchętniej w szkole przebywają – wbrew powszechnym mniemaniom rodziców i nauczycieli – nie w klasach czy na boisku, ale w różnego rodzaju zakamarkach – miejscach schowanych przed wzrokiem personelu: oddalonych narożnikach, półpiętrach, niszach okiennych. Tam uczniowie rozmawiają o sprawach dla nich istotnych, tam przeżywa-

¹⁷ Por. M. Bieńczyk: *Przezroczystość*. Kraków: Znak, 2007, s. 154.

¹⁸ M. Archacka: *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole...*, s. 229.

¹⁹ A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły...*, s. 45.

ją porażki, konflikty i stresy. Wydaje się to naturalne, bo dla tego, co w życiu ważne, człowiek potrzebuje cienia prywatności. Tymczasem w szkole niemal wszystko jest publiczne i podlega kontroli, a pozbawieni intuicji pedagogicznej nauczyciele i administratorzy walczą z pozbawionymi nadzorczego oka peryferiami (na przykład zastawiają wnęki, wywieszają zakazy wstępu, mnożą patrole, instalują kamery, wyjmują klamki). Błąd tkwi w niezrozumieniu tego, jak kluczową rolę w kształceniu odgrywa bycie-w-zakamarku.

Najdonioślejsza w moim przekonaniu – chyba niewystarczająco doceniona i niedostatecznie podjęta – teza książki Nalaskowskiego *Przestrzenie i miejsca szkoły* brzmi tak: „Przestrzeń prywatna jest jedynym miejscem, w którym się uczymy. Uczymy się bowiem tylko wówczas, gdy zaangażujemy swoją motywację (która jest atrybutem osobistym)”²⁰. Dopiero świadomość tego, co jest istotne w procesie kształcenia, pozwala inaczej spojrzeć na przestrzeń szkolną. Jeśli zdajemy sobie sprawę, jak rozstrzygającym elementem edukacji jest własne zaangażowanie człowieka i uczynienie w nim sfery tego, co osobiste, nie możemy już lekceważyć warunków oswajania otoczenia. Poczucie „bycia u siebie” przestaje jawić się jako kwestia trzeciorzędna czy wręcz niepożądana, bo zakłócająca ład dyscyplinarny. Nalaskowski od-publicznianie (prywatyzowanie) przestrzeni szkolnej uważa za absolutnie konieczne: „Deformalizacja przestrzeni publicznej jest warunkiem *sine qua non* skuteczności dydaktycznej nauczyciela. Jego pasja nauczania, jego błysk w oku, jego »wpadki słowne« w chwilach irytacji, repertuar jego przykładów i »ludzka twarz« są symptomami zmiany przestrzeni i jej atrybutów. Wiedza nabiera ważności, gdy jest przekazywana osobiście, a nie publicznie. [...] Nie rozumieją tego nauczyciele, architekci i kreatorzy reform oświatowych, chcący niemal całą naukę szkolną zawrzeć w standardach, sylabusach i jednostkach lekcyjnych, co równa się jej zakotwiczeniu w przestrzeni publicznej”²¹.

Oczywiście, można spierać się o zasadność budowania dualistycznej opozycji prywatne – publiczne. Nalaskowski ewidentnie kojarzy to, co publiczne, ze sztywną oficjalnością, ze sferą przywdziewanego kostiumu i reagowania na zewnętrzne wymagania wedle konwencji, a to, co prywatne, z poczuciem bezpieczeństwa i własną kreacją. Można argumentować, że sfery publicznej nie trzeba utożsamiać jedynie z urzędową oficjalnością, a da się – jak pokazuje Jürgen Habermas²² –

²⁰ Ibidem, s. 58.

²¹ Ibidem, s. 59.

²² Por. J. Habermas: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Wprow. i red. nauk. oraz weryfikacja przekładu M. Czyżewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

z agorą: domeną wymiany, inspiracji, negocjacji, artykulacji swojej perspektywy i interesów, otwierania się na to, co inne. W tym sensie nie chodziłoby wcale o „sprywatyzowanie” przestrzeni szkolnej, lecz o utrzymanie twórczego napięcia między sferą osobistych przeżyć, pasji, doświadczeń, odkryć, problemów a zdolnością wprowadzenia ich w publiczny obieg, wyprowadzenia z otuliny „ja” w intersubiektywną komunikowalność. I odwrotnie – o zdolność reagowania na to, co publiczne, zewnętrzne, oficjalne, w trybie przefiltrowania tego przez zasoby własne. Niemniej jednak intencja znaczeniowa zawarta w tezie Aleksandra Nalaskowskiego pozostaje czytelna i istotna. Oswajanie przestrzeni edukacyjnych to kwestia zasadnicza, jeśli zależy nam na generowaniu procesu uczenia się, a nie tylko na organizowaniu powierzchownego i zewnątrzsterownego „chodzenia do szkoły” czy „studiowania”. Roszczenie autonomii, zakładające ruch wintegrowywania świata w obręb własnej jaźni ulegającej w tym procesie przemianie, wpisane jest w tradycję *Bildung*²³. Dlatego zasada wezwania do własnej aktywności to jedna z **konstytutywnych** reguł myślenia i działania pedagogicznego²⁴.

Bycie-w-zakamarkach – jako życie „na sposób” osobisty, refleksyjny, zaangażowany – to podstawowy nerw procesu kształcenia i kto ma tego świadomość, zupełnie inaczej patrzy na szkolne zakamarki czy szkolny „porządek”.

Nie-miejsca

Niegościnnosc przestrzeni szkolnych i akademickich, aranżowanych w stanie amnezji pedagogicznej, zbliża je do pojęcia *non-lieux* spopularyzowanego przez francuskiego antropologa Marca Augé. Według niego, normalne miejsca, w których przebywamy, odnosimy do istotnych dla siebie wydarzeń (tożsamości, relacji), do mitów (opowieści) albo do historii (dziejów), i w ten sposób czynimy z nich punkty orientacyjne życia. Tymczasem hipernowoczesność produkuje mnóstwo przestrzeni epizodycznych i tranzytowych, z którymi trudno połączyć się więzami tożsamościowymi. Przypadkowe lokalizacje tymczasowego pobytu (jak

²³ Por. R. Koselleck: *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Przeł. J. Merecki, W. Kunicki. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009, s. 117.

²⁴ Por. D. Benner: *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Przeł. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015, s. 100.

szpitale, hotele, slumsy, obozy uchodźców), serie anonimowych gestów konsumenckich w supermarketach i parkach rozrywki, pasy transmisyjne w postaci autostrad, torów czy korytarzy powietrznych, punkty przecięcia tych pasów (na przykład dworce kolejowe bądź terminale lotnicze), wirtualne przestrzenie sieci kablowych oraz bezprzewodowych – oto tylko niektóre ucieleśnienia ziemi niczyjej, terytoriów bez właściwości, wyczerpujących swój sens w funkcjonalności, jaką reprezentują²⁵. Dariusz Czaja tak charakteryzuje kategorię stworzoną przez francuskiego uczonego: „Nie-miejsca to wszystkie te przestrzenie, które są antytezą domu, przestrzeni oswojonej, zorientowanej (niemal jak świątynia), spersonalizowanej, mającej swoją historię i nagromadzoną pamięć”²⁶.

Szkoły i uczelnie najczęściej chlubią się własną historią (kroniki, jubileusze) i pielęgnują quasi-sakralne rytuały (na przykład akademie, apele, promocje), o ile jednak nie pozwalają się realnie oswoić (poczuć „u siebie”), nie zachęcają do znaczących spotkań, zatapiają człowieka w anonimowości i nijakości (a takie efekty przestrzenne śledziliśmy) – zbliżają się do kategorii nie-miejsc, potęgując w jednostce poczucie alienacji, wykorzenienia, przejściowości i braku znaczenia tego, co dzieje się wewnątrz.

Dariusz Czaja dystansuje się od założenia, jakie towarzyszy Marcowi Augé, mówiącego o tym, iż hipernowoczesne przestrzenie są semantycznie puste. Na literackich przykładach pokazuje, że o autostradzie, o pociągu, o porcie lotniczym, nawet o hali dworcowej, da się coś refleksyjnego powiedzieć: „Wrażliwe oko [...] jest w stanie odkryć w tych »pustkach« wiele sensów”²⁷. Nie przekonuje mnie ta krytyka. Nie sądzę, aby jednostkowa artystyczna inwencja, zdolna wyczytać coś z *non-lieux*, podważała sam koncept istnienia współcześnie przestrzeni kodujących tymczasowość i tranzytowość, a tym samym skłaniających do bez-myślnego, naskórkowego doświadczania rzeczywistości. Oczywiście, człowiek jest w stanie doszukać się sensu wszędzie, także w ziejącej otchłani, także tam, gdzie mu się ten sens wymyka albo załamuje, i prawdą jest, że nawet urządzenia czysto funkcjonalne mogą coś niebłahaego o egzystencji powiedzieć temu, kto potrafi nadstawić ucha. O tym, że tymczasowe lokalizacje mogą głęboko naznaczyć życie,

²⁵ Por. M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. Chymkowski. Przedmowa W.J. Burszta. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

²⁶ D. Czaja: *Nie-miejsca. Przybliżenia, rewizje*. W: *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*. Red. D. Czaja. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2013, s. 10.

²⁷ Ibidem, s. 18.

pisze Monika Jaworska-Witkowska: „Nie-miejsca mogą zatem wyzwalać, w dwubiegunowej strukturze przeżyć, rodzaj inicjalnego przeżycia. Śmierć matki w szpitalu dla dziecka nieoswojonego ze śmiercią, przeżywającego ten akt po raz pierwszy, będzie nie tylko rytem inicjalnym w śmierć i umieranie. Śmierć będzie uzupełniona w wyobrażeniu, stanowiącym relatywnie ważny punkt rozwoju tożsamości (miejsce znaczące), o elementy postrzegania szpitala jako nie-miejsca”²⁸. Więcej, również atopie – przestrzenie dziwne, wstrętne, niedorzeczne, podłe – mogą przynieść zysk podmiotowy: „Zetknięcie z miejscem atopicznym, pełnym sprzeczności i niemożliwym do oswojenia, nie musi oznaczać sytuacji pozbawionej wartości epistemologicznej, bowiem poruszenie poznawcze, mobilizacja energii twórczej do przywrócenia równowagi psychicznej w miejscu zderzenia z *atoposem*, mobilizacja do usunięcia i oswojenia lęku, do sprostania wyzwaniu – jest wzmacniającym poznawczo zdarzeniem. Miejsce atopiczne jest wyzwaniem poznawczym, egzystencjalnym i tożsamościowym oraz inicjalnym”²⁹. To wszystko atoli nie zmienia faktu, że przestrzeń może sprzyjać namysłowi i znaczącym spotkaniom albo je mniej lub bardziej utrudniać. Nawet w ekstremalnie stadnej, anonimowej, panoptycznej i niegościnniej topografii możliwe są inicjacje i przełomy, lecz jasne jest, że jeśli się w ogóle zdarzą, będą czymś wyjątkowym i wygenerowanym wbrew warunkom otoczenia.

Ten mechanizm działa też w drugą stronę. Nawet najlepiej zorganizowana przestrzeń, przytulna, stymulująca, gościnna etc., nie stanowi gwarancji, że do istotnych zdarzeń edukacyjnych dojdzie. Intencja architektoniczna sama w sobie niczego nie determinuje. Doskonale wyposażona uczelnia, pełna aparatury badawczej, sprzętu dydaktycznego, zakątków do spotkań i kameralnych sal seminaryjnych może być miejscem antropologicznym, ale równie dobrze nie-miejscem. Michel Foucault zapytany przez Paula Rabinowa, czy architekci mogą przyczyniać się do emancypacji i rozwiązywać problemy społeczne, odpowiedział: „Myślę, że architektura może przynosić, i przynosi, pozytywne skutki, kiedy wyzwolicielskie intencje architekta łączą się z rzeczywistym praktykowaniem przez ludzi ich wolności”³⁰. Podzielam to przekonanie

²⁸ M. Jaworska-Witkowska: *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, 2016, s. 64.

²⁹ Ibidem, s. 66.

³⁰ M. Foucault: *Przestrzeń, wiedza i władza*. W: *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Red. nauk. B. Błesznowski, K.M. Jaksender, K. Matuszewski. Wybór i tłum. K.M. Jaksender. Przedmowa B. Błesznowski. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner-Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, 2013, s. 313.

nie. Przestrzeń edukacyjna może być lepiej lub gorzej zaprojektowana i nie jest to bez znaczenia, bo prowadzi do takich, a nie innych skojarzeń i przypomnień, ułatwia bądź blokuje istotne działania, coś w zachowaniu wzmacnia, a coś osłabia. W ostatecznym rozrachunku decyduje jednak świadomość pedagogiczna i jakość praktyki przestrzennej – to dzięki nim można wykorzystywać szanse i przeciwdziałać niekorzystnym efektom danego miejsca, albo przeciwnie – prześlepiać możliwości i potęgować toksyczne dla rozwoju właściwości otoczenia.

Przestrzeń nieobojętnych (zakończenie)

Relacja z przestrzenią ma charakter dwustronny – człowiek aranżuje miejsce, w którym przebywa, ale też atrybuty miejsca kształtują sposób percepcji człowieka i jego działania. Mamy tu mechanizm podwójnego wiązania, jak w ekologii cybernetycznej Gregory'ego Batesona, w ramach której istotna jest całość: **człowiek-i-środowisko** (przetrwanie „organizmu w środowisku”, a nie organizmu kosztem środowiska czy środowiska z pominięciem organizmu)³¹. W sytuacji, o której piszę, chodzi o sprzężenie refleksyjnego zaplecza pedagogicznego i rozwiązań architektonicznych. Słabość teoretyczna tego zaplecza prowadzi do aranżowania przestrzeni edukacyjnych wedle potocznych i naiwnych wyobrażeń o tym, czym jest szkoła albo uczelnia i na czym polega kształcenie. W efekcie powstają edukacyjne nie-miejsca – przestrzenie, które trzeba przejść, ale które niewiele znaczą. Z kolei ze szkolnych i z uniwersyteckich *non-lieux* wychodzą ludzie, którzy nie mają ukształtowanej dyspozycji do bycia-w-zakamarkach i kształtowania miejsc antropologicznych, a tym samym nie bardzo potrafią sobie wyobrazić alternatywę dla tranzytowej egzystencji. To zakłęte koło jest tylko incydentalnie przełamywane przez jednostkowe działania nieobojętnych (Tadeusz Sławek pisze: „społecznościowa przestrzeń odsłania się i tworzona jest przez »nieobojętnych«³²).

Co można na to poradzić? Zapewne niewiele, bo chodzi tu o bardzo powolne, długotrwałe i trudno uchwytnie procesy... Można jednak wy-

³¹ Por. L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014, s. 305–306.

³² T. Sławek: *Gdzie? W: T. Sławek, A. Kunc, Z. Kadłubek: Oikologia. Nauka o domu*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, 2013, s. 10.

korzystać pozytywną stronę mechanizmu podwójnego wiązania. Nie-obojętni rearanżują własne otoczenie, a każda pozytywna zmiana daje szansę na wytrącenie kogoś z bierności i obojętności. Skoro liczy się teoretyczne i wyobraźniowe zaplecze przestrzeni kształcenia, trzeba wrócić do **pedagogiki**. Architekci, politycy, urzędnicy, dziennikarze, rektorzy, dyrektorzy, nauczyciele, akademicy, rodzice – do książek! Edukacja nie jest taka, jak się wam wydaje.

Bibliografia

- Archacka M.: *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole*. Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. 2017. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Nowak-Dziemianowicz. Maszynopis.
- Ariès P.: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Przeł. M. Ochab. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995.
- Augé M.: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. Chymkowski. Przedmowa W.J. Burszta. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Augustyn, św.: *Wyznania*. Tłum. oraz wstępem i kalendarium opatrzył Z. Kubiak. Kraków: Znak, 1994.
- Bachmann-Medick D.: *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2012.
- Benner D.: *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Przeł. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015.
- Bieńczyk M.: *Przezroczystość*. Kraków: Znak, 2007.
- Bodei R.: *O życiu rzeczy*. Przeł. A. Bielak. Łódź: Wydawnictwo Przypis, 2016.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas, 2006.
- Czaja D.: *Nie-miejsca. Przybliżenia, rewizje*. W: *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*. Red. D. Czaja. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2013.
- Foucault M.: *Inne przestrzenie*. Przeł. A. Rejniak-Majewska. „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Foucault M.: *Przestrzeń, wiedza i władza*. W: *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Red. nauk. B. Błesznowski, K.M. Jaksender, K. Matuszewski. Wybór i tłum. K.M. Jak-

- sender. Przedmowa B. Błesznowski. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner–Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, 2013.
- Habermas J.: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Wprow. i red. nauk. oraz weryfikacja przekładu M. Czyżewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Heidegger M.: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: Idem: *Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. Mizera. Kraków: Baran i Suszczyński, 2002.
- Jaworska-Witkowska M.: *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, 2016.
- Koselleck R.: *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Przeł. J. Merecki, W. Kunicki. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009.
- Marquard O.: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1994.
- Mendel M.: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
- Męczkowska A.: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
- Nałaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002.
- Sławek T.: *Gdzie?* W: T. Sławek, A. Kunce, Z. Kadłubek: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, 2013.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.

Krzysztof Maliszewski

Being at Home in Non-Lieux (Non-Places) – on the Theoretical Background of the Educational Space

Summary: The text uses the concepts of Marc Augé’s non-lieux and Gregory Bateson’s double bind to reflect on the theoretical background of school architecture. It is assumed that the educational space is arranged by the pedagogical imagination, and so the current pedagogy, having been disinherited from its own tradition, tends to generate space unfriendly for students, and hence, un-

favourable for education. Taming the place, the author argues, is an extremely important, yet disregarded, aspect of education.

Keywords: pedagogy of place, non-lieux, spatial turn, double bind, autonomy, education space

Krzysztof Maliszewski

An Nicht-Orten zu Hause sein – zum theoretischen Hintergrund des Bildungsraums

Zusammenfassung: Im Text wurde die Begriffe „Nicht-Ort“ von Marc Augé und „Doppelbindung“ von Gregory Bateson verwendet, um den theoretischen Hintergrund der Schularchitektur zu reflektieren. Ausgehend von der Annahme, dass der Bildungsraum durch die pädagogische Vorstellungskraft gestaltet wird, wird erklärt, dass die umgangssprachliche Pädagogik, die aus ihrer eigenen Tradition stammt, einen solchen Raum schafft, der nicht schülerfreundlich ist und die Bildung nicht begünstigt. Der Autor des Artikels überzeugt, dass die Zähmung eines Ortes ein vernachlässigter und äußerst wichtiger Aspekt der Bildung ist.

Schlüsselwörter: Ortspädagogik, Nicht-Orte, räumliche Wendung, Doppelbindung, Autonomie, Bildungsraum