



Beata Ecler-Nocoń

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-4873-6952>

Miejsce wychowywania – rozważania w perspektywie badań biograficznych

Wprowadzenie

Inspirującą konstatację dla toczonych tu rozważań o miejscu wychowania poczynił C.S. Lewis w książce autobiograficznej *Zaskoczony radością*. Podkreślił, że jest tym, kim jest, dzięki „długim korytarzom i nasłonecznionym pokojom, dzięki ciszy na piętrze, poddaszu zwiędzanemu w samotności, dalekim odgłosom bulgoczących rur i wiatru świszczącego pod dachówkami. A także dzięki ogromnej liczbie książek”¹. Tymi słowami wspominał dom swego dzieciństwa, w którym – jak sam uważa – spędził piękne w swej monotonii chwile. Co to znaczy kimś być? „Bycie kimś” musimy rozważyć w relacji do tego momentu, kiedy ktoś nie był tym, kim jest teraz. Między tym, kim jestem teraz, a momentem, kiedy jeszcze nie byłem tym, kim jestem teraz, jest jakiś czas i pewna dynamika. Człowiek staje się kimś w wyniku jakiegoś procesu. Lewis ów proces stawania się kimś wiąże z miejscem, tym, a nie innym. Możemy uznać, że na proces rozwoju tożsamości Lewisa, czyli na to, kim on jest i za kogo z perspektywy czasu się uważa, wpłynęła swoistość jego domu dzieciństwa, zatem konkretne miejsce. Innymi słowy, w opinii Lewisa określone miejsce było znaczące dla jego rozwoju. Ta konstatacja jest o tyle istotna dla dociekań toczonych na gruncie teorii wychowania, że prowadzi do refleksji na temat znaczenia miejsca w procesie wychowania.

¹ C.S. Lewis: *Zaskoczony radością. Moje wczesne lata*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków: Wydawnictwo Esprit, 2010, s. 25.

„Miejsce” – znaczenie pojęcia w kontekście wychowania

W *Małym słowniku języka polskiego* definiuje się miejsce jako wolną przestrzeń, pomieszczenie, część jakiejś określonej powierzchni, teren zamieszkały przez ludzi, lokal, teren służący określonemu celowi – mieszkanie². Piotr Zwierzchowski w interesującym nas kontekście wychowania rozpatruje miejsce jako czworakiego rodzaju realną rzeczywistość, z którą dziecko się spotyka w ciągu życia. Ma tu na myśli rzeczywistość fizyczną (materialną), rzeczywistość geograficzną (geograficzne położenie miejsca), rzeczywistość społeczną (inicjowanie pewnych zadań społecznych, ról itp.) oraz rzeczywistość kulturową (system wartości kulturowych, przekaz, stanowienie tradycji)³. Yi-Fu Tuan odróżnia przestrzeń od miejsca; podkreśla, że przestrzeń jest bezosobowa, to neutralny zespół zdarzeń, przedmiotów i wymiarów; dopiero człowiek, nadając im znaczenie, zamienia przestrzeń w miejsce⁴. Ta myśl jest istotna dla podjętych tutaj rozważań. Pokazuje, że człowiek, zmieniając przestrzeń w miejsce, może równocześnie inicjować czy realizować proces wychowania.

W celu potwierdzenia i zobrazowania przytoczonych myśli posłużę się przykładem biograficznym – z życia ks. Jana Twardowskiego. Przykład w pewien sposób ukierunkowuje myślenie na temat miejsca w kontekście wykorzystania jego potencjału wychowawczego w procesie wychowania. Rozważanym miejscem jest cmentarz. Według najprostszej definicji, cmentarz to instytucjonalnie ukształtowany wycinek przestrzeni o programowo założonym grzebalnym przeznaczeniu. Wewnętrzna organizacja cmentarza jest rezultatem pewnych dyrektyw, określonych reguł kulturowych.

Przykład z biografii Twardowskiego pokazuje, że człowiek – wychowawca może cmentarz jako miejsce ożywić i nadać mu pewną wychowawczą moc, tak jak to uczynił ojciec księdza poety we wskazanej reminiscencji:

W rodzinie państwa Twardowskich, podobnie jak w większości warszawskich domów z tamtych lat, żywa była pamięć ostatniego

² *Mały słownik języka polskiego*. Red. E. Sobol. Wyd. 10. zm. i popr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 435.

³ P. Z w i e r z c h o w s k i: *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła*. W: *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Red. A.W. Janke. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995, s. 53–58.

⁴ Yi-Fu T u a n: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: PIW, 1987, s. 154.

powstania. Nawiedzenie Powązek rozpoczynano od Bramy Pięciu Poległych, nazwanej tak dla upamiętnienia zabitych 27 lutego 1861 roku podczas demonstracji na Krakowskim Przedmieściu, która zapoczątkowała okres burzliwych wystąpień poprzedzających wybuch powstania styczniowego. [...] Powązki były czymś w rodzaju „niedzielnej szkółki” dzieci państwa Twardowskich. [...] „Muzyczne” ścieżki zaczynały się zwykle od grobu Józefa Elsnera. Wprawdzie jego, jakże popularne wśród współczesnych, kompozycje (30 oper!) pokrył kurz zapomnienia, ale trudno było nie wspomnieć profesora, u którego lekcje harmonii i kontrapunktu pobierał Fryderyk Chopin. Elsner od początku rozpoznał geniusz swego ucznia, dawał mu maksimum swobody [...]. Zanim zaś Twardowscy dotarli do grobu po prostu kochanego w tamtej epoce Moniuszki [...], ojciec odczytywał na jednym z nagrobków nazwisko Apolinarego Kątskiego, słynnego ongiś skrzypka wirtuoza. [...] Apolinarem zainteresował się sam Niccolò Paganini⁵.

Dla ks. Jana Twardowskiego cmentarz stał się miejscem rozwoju, miejscem realizowania wychowania. Wychowanie to dokonywało się przede wszystkim poprzez opowieści snute przez ojca – opowieści te ożywiały biografie. Za cmentarnymi tablicami stali ludzie uosabiający różne wartości. Zatem poprzez relację późniejszego księdza z ojcem i w relacji z nim miejsce to nabierało wychowawczego charakteru i stało się źródłem znaczeń. Relacja syna i ojca musiała być szczególna, skoro uruchomione zostały mechanizmy wychowania – nastąpiły identyfikacja czy syntonizacja, ojciec był postacią znaczącą dla syna, ważną, stąd miejsce przez ojca osławiane stało się istotne, znaczące dla syna.

Dla kogoś innego to samo miejsce może nie nieść podobnych rezultatów wychowawczych. Cmentarz jako miejsce można identyfikować jako przestrzeń bez życia. Kiedy tak się stanie? Stanie się tak wówczas, gdy mimo potencjału wychowawczego miejsca, jaki z sobą niesie cmentarz, „tęsknot za wartościami, których nikt nigdy nie naruszy, to wołanie o szacunek dla spraw ostatecznych, to w końcu akt rezygnacji i beznadziejnej wiary, że i teraz wychowujemy pokolenia Baczyńskich, Kolumbów etc.”⁶ w fenomenie pamięci, potencjał ten nie zostanie ożywiony przez wychowawców, bo »świat poszedł naprzód«. Nagrobki pokryły się wulgarnymi napisami, ktoś bez przerwy krad-

⁵ W. S m a s z c z: *Serce nie do pary. O księdzu Janie Twardowskim i jego wierszach*. Warszawa: Instytut Wydawniczy, 2013, s. 79–82.

⁶ A. N a l a s k o w s k i: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002, s. 22–23.

nie kwiaty, a wandalę wywracają krzyże”⁷. W postrzeganiu Aleksandra Nalaskowskiego współcześnie cmentarz jako miejsce jest pozbawiony wychowawczego znaczenia. Staje się tak nie dlatego, że miejsce to nie ma potencjału, ale dlatego, że potencjał, który z sobą niesie, nie jest tym, który obecnie się ceni. Istnieją także przeszkody, aby ów potencjał został uruchomiony w wychowanku. Przeszkody te zdają się tkwić w relacji wychowawca – wychowanek. Cmentarz, jak pisze Aleksander Nalaskowski, nie staje się – sparafrazuję tu myśl Yi-Fu Tuana – miejscem wychowania, ponieważ zahamowany jest proces nabierania przez to miejsce określonych znaczeń, przestrzeń zaś przekształca się w miejsce wychowania w miarę ich uzyskiwania⁸.

Przedmiot analiz badawczych stanowi tu pewna przestrzeń, którą celowo i świadomie czynimy miejscem wychowania dziecka. Celestyn Freinet⁹, Maria Montessori¹⁰, Alexander Sutherland Neill¹¹, Janusz Korczak¹² – każdy na swój sposób – rozumieli wagę nadawania znaczeń przestrzeni, tak aby przekształcała się ona w miejsce wychowania, miejsce realizowania pewnych celów wychowawczych.

Miejsce wychowania – nakreślenie obszaru i sposobu prowadzenia analiz badawczych

W niniejszych dociekaniach badawczych chcę pokazać miejsce w kontekście wychowania celowego i świadomego. Gdy rozważamy wychowanie jako proces, w którym coś się ma zdarzyć, coś ma się w wychowanku zmienić, musimy wziąć pod uwagę co najmniej kilka elementów owego procesu: osobę wychowanka (jego możliwości), wychowawcę (jego możliwości), cechy relacji wychowawca – wychowanek, cele procesu wychowania, a także wszystko, co ma sprzyjać wychowaniu lub je utrudniać, w tym miejsce, w którym proces sam zachodzi. Krystyna Ablewicz zauważa, że „Proces wychowania jest [...] aspektem egzy-

⁷ Ibidem.

⁸ Por. Yi-Fu T u a n: *Przestrzeń i miejsce...*, s. 173.

⁹ Zob. H. S e m e n o w i c z: *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Wyd. 3. popr. Otwock-Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, 2002.

¹⁰ Zob. I. A d a m e k: *Maria Montessori i jej system*. W: E a d e m: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997, s. 146–153.

¹¹ A.S. Neill: *Nowa Summerhill*. Red. A. L a m b. Przeł. M. D u c h. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.

¹² J. O l c z a k - R o n i k i e r: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011.

stencji człowieka, jego świata życia codziennego, w którym wydarzają się rozmaite sytuacje wychowawcze. Zatem kontekst wychowawczy czynionych analiz domaga się zidentyfikowania miejsca jako sytuacji wychowawczej, bowiem »sytuacja wychowawcza rozumiana jest jako miejsce, w którym się działa, wychowuje, koncentruje już na realizowaniu określonych wartości, uprzytamnianych i unaocznianych sformułowanymi celami wychowania, na tym, co być powinno, co umiejscowione w przyszłości«¹³.

Jeśli zatem sytuacja wychowawcza rozumiana jest jako miejsce, w którym się wychowuje, jako miejsce uprzytamniania czy umiejscawiania celów wychowawczych, to warto się zastanowić, co w sensie materialnym (jakie elementy kreujące materialną strukturę miejsca) uzmysławia, unaocznia, realizuje te cele.

W swoich rozważaniach będę się przyglądać miejscu jako możliwej przestrzeni doświadczenia fenomenu wychowania.

Wnikliwą analizę fenomenu miejsca jako przestrzeni intencjonalnie zaaranżowanej w celu realizacji wartości (celów wychowawczych) przedstawił Andrzej Pawłucki¹⁴. Jego rozważania dotyczyły naukowej legitymizacji systemu kultury fizycznej, ale można sądzić, że analizy tego autora będą przydatne dla zrozumienia wychowawczego fenomenu miejsca. Pawłucki przestrzeń pomyślaną jako miejsce, czyli przestrzeń świadomego inicjowania procesów wychowawczych, nazywa gimnazjonem. W niniejszym tekście potraktuję gimnazjon jako miejsce rozwoju (działania procesów wychowawczych) opartego na pewnych wartościach. W tekście Pawłuckiego jako pierwszy wymieniony jest gimnazjon egzystencjonalnych wzorów kultury, które pozwalają urzeczywistniać wartości bioetyczne i witalne. Jako drugi zostaje wymieniony gimnazjon symbolicznych wzorów kultury fizycznej, które wyzwalają wartości agonistyczne, perfekcjonistyczne, estetyczno-artystyczne oraz mistyczne. Na koniec opisany zostaje gimnazjon społecznych wzorów kultury, który ma na celu kreowanie wartości obyczajowo estetycznych, hedonistyczno-ascetycznych oraz obłubieńczych¹⁵. Można przyjąć – choć nie należy tego rozumieć dosłownie – że gimnazjon jest miejscem uaktywnienia naturalnych możliwości wychowanka, a ponadto socjalizacji, inkulturacji i personalizacji,

¹³ K. A b l e w i c z: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003, s. 201.

¹⁴ A. P a w ł u c k i: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2013, s. 24–28.

¹⁵ Ibidem, s. 27–28.

o których to procesach szeroko pisał Marian Nowak¹⁶. Celem moich rozważań jest jednak przede wszystkim zwrócenie uwagi na organizację miejsca w sensie materialnym (konkretne meble, wybrane obrazy, ustawienie sprzętów, bibeloty, symbole itp.), która jest równocześnie intencjonalną działalnością wychowawcy mającą na celu stymulowanie wskazanych procesów wpisanych w wychowanie.

Dla zrozumienia roli wychowawcy w intencjonalnej kreacji miejsca bardzo przydatne będzie postrzeganie tego terminu przez Mikołaja Madurowicza¹⁷, w którego interpretacji fenomenologicznej miejsce ma trzy wymiary:

- wymiar przedmiotowy, kiedy miejsce funkcjonuje jako „fenomen czegoś”; wskazuje intencyjnie na obecność człowieka, który w miejscu podjął próbę utrwalenia siebie;
- wymiar podmiotowy, kiedy miejsce to „fenomen dla kogoś”; identyfikuje samą intencję, potrzebę człowieka, który w miejscu potwierdza i weryfikuje własne istnienie;
- wymiar relacyjny, w którym miejsce postrzegane jest jako „fenomen wśród innych fenomenów”; stanowi *constans* w przestrzeni, stały punkt oparcia, orientacji i odniesienia – dla człowieka potrafiącego to miejsce „odczytać”¹⁸.

Wgląd przede wszystkim w dwa ze wskazanych trzech wymiarów miejsca pozwala zgłębić istotę przestrzeni pojmowanej jako miejsce wychowania; mianowicie:

- wymiar podmiotowy – miejsce to „fenomen dla wychowanka”; wychowawca świadomie i celowo identyfikuje faktyczne i domniemane potrzeby rozwojowe wychowanka, a następnie aranżuje przestrzeń jako miejsce wychowania (na przykład pozostawia wolną przestrzeń na dowolną zabawę, wstawia biurko, krzesła, fotele, półki z książkami, wiesza obrazy na ścianach, symbole religijne);
- wymiar relacyjny – kiedy miejsce staje się punktem oparcia dla wychowanka, punktem orientacji i odniesienia, ale tylko wówczas, kiedy wychowanek potrafi to miejsce „odczytać” zgodnie z założonymi przez wychowawcę celami (dziecko zagospodarowuje pozostawioną wolną przestrzeń na dowolną zabawę; rozumie, że biurko można wykorzystać do odrabiania lekcji; klasyfikuje krzesła, na przykład odróżnia te, które są przeznaczone dla niego, od tych, które są dla

¹⁶ Zob. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Wyd. 1, dodr. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000, s. 239–252.

¹⁷ Zob. M. Madurowicz: *Jest miejsce na refleksję. Szkic z fenomenologii pewnej podróży*. „Prace i Studia Geograficzne” 2009, T. 42, s. 73–87.

¹⁸ Ibidem, s. 82.

rodzica i dla gości; rozpoznaje obrazy – ich autorów i jakość dzieła; docenia wartość poszczególnych książek; rozpoznaje symbole, na przykład religijne, i kojarzy je z przynależnością do konkretnej wspólnoty itp.).

Wychowawcze konteksty miejsca w świetle badań biograficznych

Za Pawłuckim i Madurowiczem możemy powtórzyć, że aby świadomie kreować przestrzeń i organizować ją w miejsce (w sensie materialnym), aby ta organizacja intencjonalnie inicjowała lub realizowała proces wychowania (można było ją identyfikować jako sytuację wychowawczą), zaaranżowane miejsce winno zachowywać wymiar podmiotowy i relacyjny. Pozostałych kontekstów istotnych w świadomym i celowym kreowaniu przestrzeni w miejsce pełne znaczeń będą szukać w historiach – doświadczenie biograficzne będą nakładać na ujęcia wychowania z perspektywy dyscyplin podstawowych w rozumieniu Mariana Nowaka¹⁹. Szczególnie interesować mnie będzie kreacja miejsc intymnych, w znaczeniu nadanym im przez Yi-Fu Tuana. Jak pisze ten badacz, miejsca intymne to miejsca opieki, gdzie nasze podstawowe potrzeby są łatwo zaspokajane; takimi miejscami są szczególnie dom i jego otoczenie²⁰. W moim rozumieniu miejsce intymne to takie, w którym dziecko czuje się bezpiecznie, jest skłonne traktować takie miejsce jako swoje, ma odwagę swobodnie się w tym miejscu poruszać, nie czuje oporów i zahamowań. Poczucie wewnętrznej swobody pozwala dziecku bez ograniczeń poznawać miejsce, adaptować je, przyswajać przestrzeń (czynić ją swoją), a nawet przekształcać i zmieniać. Innymi słowy, kiedy dziecko czuje się bezpiecznie, jest bardziej otwarte na odczytywanie znaczeń niesionych przez miejsce; więcej – asymiluje te znaczenia, oswaja, ale też ma odwagę je przeinterpretować²¹. Równocześnie na użytek tychże dociekań przyjmę, że miejsce wychowania to między innymi takie miejsce, w którym przestrzeń (dom, jego otoczenie) jest zaaranżowana z myślą o wychowaniu dziecka.

¹⁹ M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 240.

²⁰ Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce...*, s. 156.

²¹ Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego, w powszechnej opinii (której najwyraźniej badacz nie podziela) w szkole przestrzeń intymna jest niepożądana. „Wynika to z przekonania, że uczeń, przemieszczając się do przestrzeni intymnej, przestaje »uważać na lekcji«, zajmować się własnym rozwojem, wybiega gdzieś daleko poza szkołę”. A. Nalaskowski: *Przestrzeń i miejsca szkoły...*, s. 64. W niniejszych rozważaniach poczucie intymności w jakimś miejscu rozumiane jest jako sprzyjające aktom rozwoju.

Wykorzystywanie naturalnych uwarunkowań przestrzeni w kreacji miejsc wychowania

O tym, by dostosowywać metody wychowania do etapu rozwoju, potrzeb i zainteresowań dziecka, pisał już Jan Jakub Rousseau. Jeśli zatem pragniemy inspirować rozwój naturalnych predyspozycji dziecka za pomocą miejsca (organizacji domu i przestrzeni wokół), wydaje się, że należałoby pozostawić tę przestrzeń taką, by dziecko mogło z niej w sposób dowolny czynić swoje miejsce, tak jak to się działo na przykład w przypadku S.C Lewisa. Biograf Lewisa tak opisuje swoistość jego domu:

W gruncie rzeczy Little Lea było raczej brzydkim domem [...]. Szały w nim przeciągi, był źle oświetlony. [...] składał się głównie z długich korytarzy z drzwiami wielkości szafy, prowadzącymi do pustych pomieszczeń i zakamarków na poddaszu. Jednak, mimo wszystkich wad, Jack twierdził później, że Little Lea był nierozdzielnie związany z jego późniejszym życiem i stawał się między innymi źródłem inspiracji podczas tworzenia opisów starych domów, pojawiających się w jego powieściach. [...] Dom był na tyle duży, że Jack i Warnie mogli się w nim zgubić. W czasie gdy Jack miał mniej więcej cztery lata, a Warnie siedem, pokój na poddaszu, na końcu długiego korytarza, który nazywali Pokoikiem na Końcu Świata, stał się dla chłopców najważniejszym miejscem, które w razie potrzeby mogło zmienić się w kryjówkę; w zasadzie mogli tam robić to, co chcieli²².

Przestrzeń domu – jak czytamy w biografii – nie była zorganizowana w miejsce wychowania, uporządkowana w celowy sposób. Rodzice pozwolili dzieciom wykorzystać przestrzeń domu tak, aby uczyniły one z niego swoje miejsce dla siebie. Droga, jaką obrali rodzice Jacka, była równocześnie pomocą w personalizacji. Z tej perspektywy pojmujemy wychowanie jako proces upodmiotowienia człowieka, proces, w którym dziecko uczy się rozumienia, że stanowi centrum własnych poczynań. Rodzice pozostawili dom jako miejsce do dyspozycji dzieci. Nie wiemy, czy była to świadoma decyzja wychowawcza rodziców, niemniej Jack przeistoczył dom w miejsce pełne znaczeń, które miało niebagatelny wpływ – jak sam uważa – na rozwój późniejszego pisarza. W autobiografii Lewisa czytamy:

²² C.S. Lewis: *Zaskoczony radością...*, s. 22.

„Nowy Dom”, jak nazywaliśmy go między sobą przez długie lata, był bardzo duży nawet jak na moje obecne zapatrywania, a dziecku wydawał się wielkim miastem. [...] W mojej opowieści Nowy Dom odgrywa rolę niemal pierwszoplanową. Jestem tym, kim jestem, dzięki jego długim korytarzom i nasłonecznionym pokojom, dzięki ciszy na piętrze, poddaszu zwiedzanemu w samotności, dalekim odgłosom bulgoczących rur i wiatru świszczącego pod dachówkami. A także dzięki ogromnej liczbie książek. [...] Nie zabraniano mi niczego. Widać z tego jasno, że w opisywanym przeze mnie okresie – w wieku lat sześciu, siedmiu i ośmiu – żyłem niemal wyłącznie wyobraźnią. [...] wymyślając mapy i kroniki Krainy Zwierząt, przygotowywałem się do zostania powieściopisarzem²³.

Autobiograficzne wspomnienia Christophera Milne’a dodatkowo ukazują, jak miejsce wpływa na naturalny rozwój dziecka. Milne pisze o otoczeniu domu na wsi, który kupili rodzice pisarza:

Cotchford różniło się jednak od tych wszystkich miejsc. [...] Cotchford wzięło nas we władanie. [...] Wynosiłem swoje zabawki na dwór i bawiłem się na trawie. Bawiłem się na sianie, w błocie i w wodzie, bawiłem się z przyjaciółmi, z Nianią i sam, łąziłem po drzewach, zbierałem pierwiosnki wiosną i orzechy jesienią, chodziłem na wycieczki, jeździłem na osiołku²⁴.

W książce jest to Zaczarowane Miejsce [...] i było zaczarowanym miejscem, jeszcze zanim przybył Puchatek i obdarzył je swoją magią. [...] Naprawdę trzeba dzielnego wędrowca, aby zapuścić się do Stumilowego Lasu nocą, i nigdy tego nie zrobiłem. [...] Nad strumykiem stoi most, a za mostem zaczynają się drzewa. [...] było pośród nich drzewo, które szczególnie lubiłem. Był to ogromny, bardzo stary buk, jeden z kilkunastu. Wyglądał, jakby przez wieki zmęczył się wyciąganiem ramion do nieba i pozwolił opaść dolnym gałęziom. Zwłaszcza jedna gałąź wystawała poziomo, po czym pochylała się, aby oprzeć łokieć na ziemi. W tym miejscu można było usiąść. Albo stanąć na gałęzi, pójść jeszcze kawałek i zeskoczyć na miękkim dywan uschłych liści pod drzewem. Można było ćwiczyć balansowanie, a potem skoki. Nie dało się pójść po niej bardzo daleko, bo gałąź była obłożona mchem i śliska i wkrótce wspinała się zbyt stromo, a nie było się czego przytrzymywać. Można więc było

²³ Ibidem, s. 26–27.

²⁴ Ch. Milne: *Wybór ze wspomnień. Poza światem Puchatka*. Tłum. M. Mota k. Poznań: Rebis, 2001, s. 51–52.

usiąść okrakiem i posuwać się naprzód. [...] Posuwałem się po gałęzi, na ile starczyło mi odwagi, aż wydawało mi się, że jestem całę mile nad ziemią. Gdybym był bardziej odważny, mógłbym dotrzeć aż do pnia²⁵.

Ideę swobodnego wychowania z wykorzystaniem naturalnych cech miejsca zaadaptował Alexander S. Neill. Był przekonany, że stworzenie dziecku pewnych możliwości pozwala mu wykorzystać naturalny potencjał. W stworzonej przez Neilla szkole sporą przestrzeń wypełniał ogród – stanowił on szczególne miejsce mające potencjał inicjowania rozwoju dzieci, ale bez jakiegoś z góry założonego planu czy celu. Dzieci w zamyśle miały wykorzystać to miejsce z naturalnym drzewostanem do zabawy. Zabawa w dowolny sposób kreowana – tak ją sobie wyobrażał Neill – rozwijała twórczość, fantazję, ekspresję dzieci. Miała realizować właściwie jedyny wskazany przez Neilla cel wychowania, a mianowicie – poczucie szczęścia. Nie znaczy to jednak, że pozostawienie przestrzeni do wykorzystania dziecku, aby to samo dziecko zamieniło tę przestrzeń w miejsce pełne znaczeń, jest działaniem – ze strony wychowawcy – rodzica – niecelowym. W koncepcji Neilla wychowawca świadomie pozostawia dziecku do dyspozycji jakąś przestrzeń z myślą o rozwoju naturalnego potencjału dziecka. Dzięki takiemu działaniu rodzic – wychowawca wspomaga procesy personalizacji dziecka – jego stawania się sobą, osobą²⁶.

Kreowanie miejsca tak, by było ono pomocą w procesie socjalizacji i inkulturacji

Melchior Wańkowicz w swoich wspominieniach bodajże pierwszego mieszkania, na ulicy Elektoralnej w Warszawie, pisze:

Kiedy Krysia wreszcie przyszła na świat w tym zimnym mieszkaniu na Elektoralnej [...].

Świat ten przesiąkł brzydotą. Na pierwsze miejsce wypychała się ohydna wysiedziana zielona kanapa, na której trzeba było słać wieczorem pościel dla męża. Przy mijaniu manekinów pana Segala, gablot pana Piekacza, należało wyrobić w sobie całą skomplikowaną dyscyplinę – niewidzenia.

²⁵ Ibidem, s. 61–62.

²⁶ Por. A.S. Neill: *Nowa Summerhill*. Red. A. Lamb. Przeł. M. Duch. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.

Ratunki nikłe były i słabe: batik zielony, ukajający lampę... hejnał z wieży strażackiej w koszarach Mirowskich... tani kwiatek od przekupki za pobliską Żelazną Bramą.

I dziecko nie było zdolne do życia. [...] Dusiło się.

[...] zapakowaliśmy w pieluszki wciąż chorą Krysię i pojechaliśmy na pół roku [...] do brata w Poznańskie [...]»²⁷.

Widzimy, że najprawdopodobniej żona Wańkowicza²⁸ próbowała przestrzeń przeistoczyć w miejsce wychowania (to, co zastała, nie sprzyjało wychowaniu) za pomocą przedmiotów (batik, kwiaty), które miały tę przestrzeń oswoić, której miały nadać bezpieczny wymiar – wzbudzić pewną bliskość, intymność, ciepło; korzystała w tym celu również ze znaków kultury (hejnał z wieży strażackiej). Ta przestrzeń jednak nie poddawała się łatwo oswojeniu, małżonkowie podjęli więc decyzję o jej zmianie. Świadomie pragnęli mieć do dyspozycji taką przestrzeń, która bardziej nadawała się do zaaranżowania w miejsce wychowania.

Z perspektywy socjologicznej wychowanie rozumiemy jako pomoc we wprowadzaniu człowieka w życie społeczne. Oznacza to, że inni – otoczenie, rodzice, wychowawcy itp. – pomagają osobie żyć na sposób społeczny. Marian Nowak podjął próbę wskazania pojęć, które łączyłyby fenomen wychowania z koniecznością wprowadzania wychowanika w życie społeczne. Związki problematyki „socjalizacji” z wychowaniem wyraził w kilku kategoriach wychowawczych oddziaływań. Miał tu na myśli:

- wychowanie jako pomoc w przygotowaniu do podjęcia i pełnienia ról społecznych, które są do podjęcia w danej społeczności i w takiej czy innej sytuacji każdy człowiek musi je podjąć;
- wychowanie jako formowanie sumienia, co rozumiemy jako pobudzanie osoby do podejmowania rozważań o problemach moralnych; czy
- wychowanie jako uczenie się wartości i norm społecznych, co można rozumieć jako wprowadzenie w realizację norm społecznych, zatem rozwijanie zdolności odróżniania wartości od tego, co nie jest wartością, wyboru takich czy innych wartości, rozumienia wartości w warunkach norm społecznych.

²⁷ M. Wańkowicz: *Ziele na kraterze*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1983, s. 4–6.

²⁸ Zofia Wańkowiczowa z dużą świadomością wychowawczą opiekowała się swoimi córkami. Świadectwem jej zaangażowania wychowawczego są listy pisane do męża.

W kontekście toczonych to rozważań nad przestrzenią jako miejscem wychowania warto podjąć namysł nad tym, czy możemy wykreować miejsce (a jeśli tak, to w jaki sposób), którego charakter będzie wprowadzał dziecko w życie społeczne. Chodzi o swoiste materialne uporządkowanie przestrzeni w miejsce, takie uporządkowanie, które ukazuje cenione w danym czasie na przykład normy społeczne (módowe – swoistość mebli, materiałów, z jakich są zrobione, ich ustawienie i kolorystyka; status społeczny – rodzaj, jakość przedmiotów; normy wspólnotowe – stół, jego wielkość, usytuowanie; techniczne – sprzęt AGD, RTV itp.), a także wartości (rodzina, estetyka, nauka, porządek, harmonia itp.). Takie znaczenia zawarte w opisie miejsca znajdujemy na przykład we wspomnieniach Władysława Tatarkiewicza. Pisał on:

Dom, w którym wyrosłem, był domem bez surowości i rygorów. Wszystko w nim odbywało się zgodnie i łagodnie. [...] Niemniej panował w domu porządek i chyba od tego czasu zostało we mnie upodobanie do porządku. Nie mogę pracować, gdy na mym biurku papiery są w nieładzie. Źle się czuję, gdy nie mam programu na cały dzień, a nawet – w ogólnym zarysie – na tydzień, na miesiąc z góry²⁹

– lub w autobiograficznym wspomnieniu Jana Kochła, który pisze o znaczeniu miejsca swojego zamieszkania dla wychowania:

Kolonia Fabryczna była miejscem na swój sposób „samowystarczalnym”: wszystko to, co było potrzebne, było „na miejscu” [...], sala związkowa (później kaplica), sklep i masarnia z własną wędzarnią, ręczny magiel wykonany w firmie wrocławskiej. [...] była też kręgielnia i świetlica [...]. W kolonii panował porządek i jasne reguły życia³⁰.

Jeśli zakładamy, że wychowanie powinno również być zamierzoną, świadomą i celową pomocą w uczeniu się kultury, to zadajmy sobie pytanie, jak proces inkulturacji może dokonywać się z wykorzystaniem organizacji miejsca. Marian Nowak podkreśla dynamiczność inkulturacji w kontekście wychowania: z jednej strony istotny jest przekaz i pomoc w uczeniu się technik i sposobów funkcjonowania kultury oraz dalszego jej przekazywania (na przykład opanowanie języka, czytania, pisanie, myślenia, świadomość wartości i pojęć mo-

²⁹ T. i W. Tatarkiewiczowie: *Wspomnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979, s. 120.

³⁰ Ks. J. Kochel: *Kochel. Opowieść o śląskiej rodzinie*. Tarnowskie Góry: Drukpol, 2015, s. 172.

ralnych); z drugiej ważne jest rozwijanie w człowieku kreatywności w odbiorze kultury, zdolności do jej krytyki, odpowiedzialności za jej artefakty³¹.

Interesujące doświadczenie opisuje z właściwą sobie wnikliwością amerykański pisarz Tomasz Merton. Doświadczenie to możemy zaklasyfikować jako uczenie się pewnych wartości (co wskazywałoby na socjalizację), ale w zetknięciu z kulturą. Doświadczenie Mertona dokonuje się w miejscu zaaranżowanym (w miejscach zaaranżowanych), inspirowane jest jednak tylko pośrednio przez człowieka – nauczyciela, wychowawcę, mistrza. Bez wątpienia wcześniejsze akty biograficzne, które stały się udziałem Mertona, odgrywają tu niebagatelną rolę³². Młody Merton po ciężkiej chorobie oraz zdaniu egzaminów do Clare College w Cambridge wyjechał na wakacje do Rzymu. Tam wędrował od kościoła do kościoła i przyglądał się ikonom. Doświadczenie to tak utrwalił w autobiograficznej opowieści:

Te mozaiki powiedziały mi więcej niż wszystko, co mi było do tej pory wiadome o Bogu niezmierzonej potęgi, miłości i mądrości. [...] Oczywiście nie mogłem jeszcze tego wyraźnie pojąć ani w to uwierzyć. Ale ponieważ to wszystko było implicite zawarte w każdej linii tych obrazów, w które wpatrywałem się z takim podziwem i miłością, z pewnością uchwyciłem to jakoś pośrednio. [...] Musiałem więc, choćby mimo woli, przejąć coś z miłości dawnego artysty-rzemieślnika do Chrystusa, Zbawiciela i Sędziego świata³³.

Jak komentuje owo doświadczenie biograf Mertona – Jim Forest: „Dociągało do niego, że przyciągały go do nich nie wartości estetyczne, jakie dostrzegł w ikonografii, lecz poczucie głębokiego pokoju, jakiego doznawał w tych murach”³⁴.

Przypuszczalnie podobne znaczenie wychowawcze może mieć dla dziecka zetknięcie się z artefaktami kultury w intymnej przestrzeni domu. Jak wspomina Jadwiga Stadnicka (Czartoryska):

Z moją siostrą Maryś mieszkaliśmy w narożnym pokoju. Był cały pomalowany w różne widoki. Były tam altanki leśne i różne pej-

³¹ Por. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 251–252.

³² „Trudno orzec, w jakim stopniu prowadzone dawno rozmowy przyczyniają się istotnie do późniejszych indywidualnych wyborów”. M. Maduro-wicz: *Jest miejsce na refleksję...*, s. 73.

³³ J. Forest: *Tomasza Mertona życie z mądrością. Biografia*. Przeł. J. Marganiński. Bydgoszcz: Wydawnictwo Homini, 1997, s. 134–135.

³⁴ Ibidem, s. 135.

zaże, a na suficie chmury przypominające postacie ludzkie, więc zamiast spać po obiedzie, opowiadałyśmy sobie przeróżne bajki. Dalsze pokoje nie miały tych malowideł, a meble wszędzie były z jasnego drzewa obite czerwonym materiałem z obrazkami koziołków³⁵.

Zetknięcie Jadwigi z przejawami kultury ożywiało własną wyobraźnię dziewczynki, być może wyrabiało smak i gust. Z kolei Adam Czartoryski tak wspomina dom dzieciństwa:

Dom był solidny, o bardzo grubych murach, wybudowany w XVII wieku. Na parterze sklepione sale, dobudówki późniejsze robione przez kilka pokoleń. Moi rodzice także przyłożyli się do rozbudowy. [...] W jednym ze skrzydeł mieściła się kaplica pałacowa, do której wchodziło się z salonu po kilku schodkach. [...]

W domu panowała przesadna wprost prostota i kompletny brak snobizmu. [...]

Kart nie było w domu w ogóle. Bo karty to hazard, czyli prawie zbrodnia. Dziś oceniam takie podejście jako pewną przesadę, ale może to i było dobre, jako że do dziś mnie nie ciągnie do kart³⁶.

Swoista aranżacja przestrzeni w miejsce jest tu pokazana jako źródło procesów socjalizacji i inkulturacji – ułożenie domu, jego prostota niosły informację o cenionych wartościach, natomiast pewne artefakty kultury inspirowały rozwój dziecka.

Refleksja końcowa

Rosa Montero, znana hiszpańska dziennikarka, laureatka wielu prestiżowych nagród, powiedziała kiedyś, że dzieciństwo to miejsce, gdzie mieszka się przez całe życie. Wydaje się, że prowadzone w pedagogice rozważania dotyczące wychowania w dużej mierze dotyczą relacji, więzi, a w mniejszym stopniu przestrzeni, w której wychowawcza więź jest inicjowana. Namysł nad miejscem wychowania wydaje się mało obecny w myśli o wychowaniu. Owszem, wybitni pedagodzy nie tylko podejmowali refleksję nad zagospodarowaniem przestrzeni w miejsce sprzyjające wychowaniu, lecz także organizowali miejsca pełne wychowawczych znaczeń. Wśród dzieł pedagogicznych ujmujących prob-

³⁵ Adam i Jadwiga Czartoryscy. *Fotografie i wspomnienia*. Red. B. Caillot Dubus, M. Brzeziński. Warszawa: Wydawnictwo WAB, 2013, s. 37.

³⁶ Ibidem, s. 27.

lematykę miejsca wychowania są prace Celestyna Freineta, Aleksandra S. Neilla, Marii Montessori czy Janusza Korczaka. W ich postrzeganiu swoiście dobrane miejsce było sposobem wspomagania procesu wychowania. Moja refleksja wpisuje się w myśli wspomnianych pedagogów, ma na celu próbę spojrzenia na dom jako miejsce pełne znaczeń, miejsce wychowywania człowieka.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- Adam i Jadwiga Czartoryscy. *Fotografie i wspomnienia*. Red. B. Caillot Dubus, M. Brzeziński. Warszawa: Wydawnictwo WAB, 2013.
- Adamk I.: *Maria Montessori i jej system*. W: Eadem: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997.
- Forest J.: *Tomasza Mertona życie z mądrością. Biografia*. Przeł. J. Margański. Bydgoszcz: Wydawnictwo Homini, 1997.
- Kochel J.: *Kochel. Opowieść o śląskiej rodzinie*. Tarnowskie Góry: Drukpol, 2015.
- Lewis C.S.: *Zaskoczony radością. Moje wczesne lata*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków: Wydawnictwo Esprit, 2010.
- Madurowicz M.: *Jest miejsce na refleksję. Szkic z fenomenologii pewnej podróży*. „Prace i Studia Geograficzne” 2009, T. 42.
- Mały słownik języka polskiego*. Red. E. Sobol. Wyd. 10. zm. i popr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Milne Ch.: *Wybór ze wspomnień. Poza światem Puchatka*. Tłum. M. Motak. Poznań: Rebis, 2001.
- Nałaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002.
- Neill A.S.: *Nowa Summerhill*. Red. A. Lamb. Przeł. M. Duch. Poznań: Zys i S-ka, 2000.
- Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Wyd. 1, dodr. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000.
- Olczak-Ronikier J.: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011.
- Pawłucki A.: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2013.
- Semenowicz H.: *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Wyd. 3. popr. Otwock-Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, 2002.

- Smaszcz W.: *Serce nie do pary. O księdzu Janie Twardowskim i jego wierszach*. Warszawa: Instytut Wydawniczy, 2013.
- Tatarkiewiczowie T. i W.: *Wspomnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.
- Tuan Yi-Fu: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: PIW, 1987.
- Wańkiewicz M.: *Ziele na kraterze*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1983.
- Zwierchowski P.: *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła*. W: *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Red. A.W. Janke. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995.

Beata Ecler-Nocoń

**Place of Upbringing –
Considerations in the Perspective of Biographical Research**

Summary: The article is a study of the material organization of the place – understood as a home and its surroundings. The considerations are conducted in the perspective of biographical research. The author attempts to show the place (in its strictly material development) as an element of the educational circumstances, through which the process of upbringing can take place.

Keywords: place, space, upbringing, biographical research

Beata Ecler-Nocoń

**Ort der Erziehung –
Überlegungen aus der Sicht der biographischen Forschungen**

Zusammenfassung: Der Artikel ist eine Studie über die materielle Organisation des Ortes, der als Haus und seine Umgebung verstanden wird. Die Überlegungen werden aus der Perspektive der biographischen Forschungen angestellt, sie sind ein Studium der menschlichen Erfahrung. Die Autorin versucht, den Ort (in seiner streng materiellen Bedeutung) als ein wichtiges Element der Erziehungssituation, als ein Element, das für die Initiierung und Unterstützung des Erziehungsprozesses wichtig ist, darzustellen.

Schlüsselwörter: Ort, Raum, Erziehung, biografische Forschungen