



Prawidła życia. Podwórko, ogród i...

O samym tylko podwórzu można długą historię napisać. Inaczej tu jest rano i wieczorem, inaczej w dzień powszedni i w święto, inaczej w zimie i w lecie¹.

JANUSZ KORCZAK

Studenci czwartego roku pedagogiki poproszeni o refleksję nad lekturą Korczakowych *Prawideł życia* i zawartych w nich rozważań na temat podwórka i ogrodu, zgodzili się co do jednego:

Dzisiaj nie ma już takich ogrodów i podwórek – no, przynajmniej w miastach, a i dzieci zapewne mają inne oczekiwania. Choć z drugiej strony, pewnie fajnie by było powrócić do tych miejsc i je edukacyjnie zagospodarować, może jakoś przywrócić do życia, bo czasem wystarczy ruszyć się sprzed komputera i pokazać, że za...iście można się bawić w namiocie z koca i patyków. Tylko komu u nas by się chciało?

Ta niewątpliwie pesymistyczna opinia wyrażona przez przyszłych wychowawców świadczy o niezbyt zachęcającym potocznym obrazie edukacji w kontekście podwórkowo-ogrodowym. Tymczasem miejsca te pełne są edukacyjnych możliwości, wręcz wyzwań, stanowiących przedmiot zainteresowania na przykład wychowawców amatorów nawiązujących między innymi do ideałów korczakowskich. Warto więc powrócić do tekstu prawidła i stwierdzić, że mimo aktualności jego ogólnej idei o wadze podwórka i ogrodu w rozwoju dziecka (zwłaszcza w socjalizacji i inkulturacji), zmiany cywilizacyjne, które dokonały się od momentu napisania *Prawideł życia*, wprowadzają do nich nowe wątki, a w refleksji pedagogicznej przybyło interesujących problemów.

Podwórko, ogród – wczoraj i dziś...

Oto pierwszy ciepły dzień wiosenny. Wybiegły dzieci z całego domu i ćwierkają wesoło jak jaskółki, kiedy przylecą z dalekich krajów i rozglądają się cieka-

¹ J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 27.

wie, co się zmieniło. Blade po długiej zimie, gdy mało było słońca. Jeszcze onieśmiałone².

Dla wielu dzieci podwórko nie jest już miejscem tak interesującym jak w czasach J. Korczaka, a przynajmniej nie stanowi głównego celu wypraw w poszukiwaniu rozrywki i kontaktu z rówieśnikami. Większość dzieci i młodzieży także późną jesienią i zimą prowadzi aktywny tryb życia, bowiem o ile nawet nie jest zaangażowana w prace domowe lub obowiązkowe zajęcia szkolne (na drugą zmianę albo korepetycje), uniemożliwiająca zabawę na dworze, to miewa zajęcia pozalekcyjne dla przyjemności: nieformalne lub formalne – np. rozmaite koła zainteresowań, wyjścia na basen lub do kina czy tak pospolite rozrywki jak oglądanie telewizji albo zabawa przy komputerze. Podwórko, zwłaszcza dla dzieci z blokowisk, jest miejscem, przez które się przede wszystkim przechodzi, nawet tylko w drodze do szkoły i sklepu, samochodu, na przystanek autobusowy, do koleżanki itp. Pozostawanie na nim, celem odkrywania nowości, wydaje się już nie tak atrakcyjne jak kiedyś, zwłaszcza w oczach dzieci w wieku szkolnym, dla których jest to już przestrzeń oswojona. Miłośnicy ruchu na świeżym powietrzu mają swe atrakcyjne miejsca poza podwórkiem: chodnik lub parking, po którym można jeździć na rolkach lub desce (choć tu niewątpliwie można mówić o wzajemnym przenikaniu się z podwórkiem, którego granice są płynne), boiska wraz ze sportową infrastrukturą (np. skałki, tory przeszkód), ba – nawet pełne atrakcji korytarze hipermarketów. Ogród (także w postaci działki rekreacyjnej) to zwykle przestrzeń odległa, położona daleko od domu, bowiem skrawków ogrodzonych trawników w większości przypadków nie sposób nazwać ogrodami.

Inne są podwórka wsi, miasteczek i miast, inne, gdy otoczone ze wszystkich stron wysokimi murami, i inne, gdy dom drewniany i parkan, inne są podwórka ulic bogatych, inne biednego przedmieścia. W domach bogatych nie wolno się nawet bawić na podwórku. Zresztą rodzice nie pozwalają schodzić, boją się kurzu i złego towarzystwa³.

Zróznicowanie współczesnych podwórek i ogrodów jest podobne jak przed laty. Inne są bowiem podwórka adreemowskich kamienic, inne wiejskich gospodarstw, inne te w otwartych blokowiskach, inne wielkomiejskie i małomiasteczkowe – wyraźne różnice są widoczne zwłaszcza tam, gdzie swoje piętno odcisnęło na ich użytkownikach bezrobocie i zróznicowanie kulturowe⁴. Gdźieniedzie podwórka przenikają się ze szkolnymi boiskami dzięki możliwości wejścia na teren szkoły po godzinach lekcyjnych. Nie brakuje też swoistych gett dla współczesnych dzieci salonu⁵, którymi są podwórka na luksusowych

² Ibidem, s. 27.

³ Ibidem, s. 27-28.

⁴ Zob. np. J. Dobrzycki, *Dawne dziedzińce i podwórza Krakowa w rysunkach Leona Getza*, Kraków 1958.

⁵ Zob. J. Korczak, *Dziecko salonu*, Kraków 1927.

osiedlach za płotami, zwykle z bogatym placem zabaw lub nawet z basenem. Dostępu do nich strzegą kamery monitoringu, agencje ochroniarskie i metalowe siatki. Ogród zwykle zastępuje tu trawnik i klomby, oczywiście z tablicą „Nie deptać trawników!”. Obawy rodziców są jednak podobne jak kiedyś. Bywają też nowości, zapewne trudne do wyobrażenia w czasach J. Korczaka: podwórka bez dzieci, nawet całe wspólnoty mieszkaniowe, w których posiadanie dzieci lub ich przyprawianie jest zabronione, by w ten sposób chronić spokój dorosłych.

Ważną osobą podwórka jest stróż, inaczej dozorca⁶.

Dzisiaj stróż strzegący bramy i dbający o porządek posesji to rzadkość. Wielość form własności budynków (prywatne, spółdzielcze, wspólnotowe w rozmaitych odmianach) wiąże się ze zróznicowaniem instytucji stróża, która najczęściej znajduje się w gestii administratora osiedla, stanowi formę sąsiedzkiego porozumienia mieszkańców, domenę pracy wyspecjalizowanej agencji lub nie istnieje w ogóle. W blokowiskach funkcję archaiczną jegomościów z miotłą w dłoniach przeganiających dzieci z trawnika przejęły niektóre sprzątaczkę, jednak często ich wysiłek jest syzyfowy, bowiem nawet poniektórzy dorośli nie przywiązują wagi do wspólnej własności, nie zaprzatając sobie głowy wydeptaną trawą czy szybą wybitą w piwnicy, podchodząc do problemu na zasadzie „płacę czynsz, to wymagam”, „ktoś za to bierze pieniądze, więc niech posprząta i zreperuje”. Poza tym zauważalny jest upadek autorytetu dorosłych i w związku z tym pewnie wielu współczesnych dozorców (kimkolwiek są) – czasem ze strachu przed zemstą młodocianych wandalów albo ich rodziców, wobec groźby utraty pracy – woli udawać, że pewnych spraw nie zauważa. No, chyba że funkcję dozorca pełni umundurowany strażnik, uzbrojony w paralizator i pałkę – takiego boją się nawet rodzice.

Czasem wystarczy jeden, gdy stanie się dowódcą bandy. Ani stróż, ani właściciele sklepików, ani mieszkańcy domu nie mają spokoju: nie wiadomo, co do głowy mu strzeli. (...) Z takich chłopców często wyrastają pijacy i awanturnicy; nie-jeden ginie młodo⁷.

Współczesne zjawiska patologii wśród dzieci i młodzieży, potocznie kojarzone są z masowym występowaniem podkultur⁸. Blokiersów⁹ oraz inne odmiany współczesnych barbarzyńców potocznie utożsamia się z mafią, a wśród dorosłych przerażenie budzi fakt, że do ich grona coraz częściej zaliczają się

⁶ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 28.

⁷ Ibidem, s. 28.

⁸ Szerzej na ten temat: B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2005.

⁹ Mało kto zdaje sobie sprawę, że kategorię pojęciową „bloker” określającą mieszkańca blokowiska, już w 1969 roku wprowadził do polskiej literatury Edmund Niziurski w wielokrotnie wznawianej powieści dla dzieci i młodzieży *Siódme wtajemniczenie* (pierwotny tytuł *Twierdza Persil*), będącej dziś lekturą w gimnazjum (E. Niziurski, *Siódme wtajemniczenie*, Katowice 1969).

agresywne w słowach i zachowaniu dziewczęta. Pijaństwo i awanturnictwo to już nie tylko domena starszych. Podwórkowe i ogrodowe zakamarki bywają niestety miejscami narkotyzowania się, wymuszeń, pobić, a nawet dziecięcej prostytucji¹⁰.

Wydaje się dziwne – dom jest przecie wielki i mocny – co tu można zepsuć? A przecież można. Kawalkiem żelaza tłuką w ścianę i mur (tynk) odbijają albo brudzą i rysują¹¹.

Oprócz tradycyjnych, także w czasach Korczaka, problemów z dewastacją domów oraz podwórek przez dzieci i młodzież występują dziś zjawiska kultury masowej, jak choćby graffiti związane z kulturą hip-hop¹², trudne do usunięcia i będące przekleństwem dorosłych wlepki czy guma do żucia. Jakże niewinnie wyglądają wobec nich jeszcze spotykane tablice z napisem „Zakaz odbijania piłki o ścianę”.

Więc nic dziwnego, że dozorca (...) wszystkich nazywa łobuzami i obje pierwszego, który mu się nawinął i nie zdążył uciec¹³.

Ze względu na rozwój praw dziecka, zjawisko (o)bcicia dzieci w miejscach publicznych jest rzadziej spotykane niż w czasach powstania *Prawideł życia*¹⁴. Istnieją prawa nakazujące nietykalność fizyczną dzieci, a na ich straży oprócz policji stoją wyspecjalizowane instytucje, np. Rzecznik Praw Dziecka.

Teraz jest coraz więcej ogrodów i parków. Dawniej tego nie było, w bramie ogrodu stał policjant i nie wpuszczał dzieci biednie ubranych. Dawniej ogrody były dla zamożnych i bogatych, i nawet nie bardzo dla dzieci. Nie było boisk i placów, nie wolno było grać w piłkę na wąskich alejach¹⁵.

Współcześnie ogród czy park to już nie tylko skrawek zieleni przy domu lub oaza w centrum miasta¹⁶. Dzięki wzrostowi świadomości ekologicznej coraz częściej postrzega się je jako miejsce edukacji¹⁷, zaś idea zielonej szkoły,

¹⁰ Szerzej na ten temat: J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza. Świnki – czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2005.

¹¹ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 28.

¹² Szerzej na ten temat: N. Gane, *Świat graffiti – sztuka ulicy z pięciu kontynentów*, Warszawa 2008.

¹³ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 29.

¹⁴ Szerzej na ten temat: J. Bińczycza (red.), *Humaności o prawach dziecka*, Kraków 2000.

¹⁵ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 29.

¹⁶ Szerzej na ten temat: W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1996, s. 779-781.

¹⁷ Szerzej na ten temat: M. Jarocka, M. Pedryc-Wrona, *Ogród szkolny jako element kształcenia biologicznego i ekologicznego młodzieży szkolnej – materiały pomocnicze dla nauczycieli biologii szkół podstawowych i średnich*. Lublin 1989; J. P. Sawiński, *Ogród szkolny w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego*, Warszawa 1991; J. P. Sawiński, *Znaczenie i wykorzystywanie ogrodu szkolnego w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego*, Koszalin 1990; J. Torowska, *Zabytkowe parki Krakowa jako ośrodki wychowania*, [w:] K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*, Łódź – Kraków 1995, s. 137-143.

czyli szkoły w kontakcie z naturą, nie jest już tylko pustym hasłem. Charakterystycznym elementem wielkomiejskiej rzeczywistości, mającym rekompensować zawłaszczanie powierzchni zielonych pod budownictwo, stały się ogrody działkowe, które dla wielu rodzin nadal są ulubionym miejscem spędzania wolnego czasu. Dzięki rozwojowi motoryzacji wyjazd na popołudnie czy cały weekend za miasto nie stanowi już tak wielkiego przedsięwzięcia, jak jeszcze kilkanaście lat temu, więc moda na spędzanie wolnego czasu na łonie natury (w lesie, na kąpieliskach, w naturalnych parkach rozrywki czy na szlakach turystycznych – choćby pod parasolem przy grillu lub na skałkach do wspinaczki) nie jest czymś wyjątkowym. Za to wyjątkowym, z pewnością nieznanym Korczakowi, elementem rzeczywistości, który interesuje tylko najmniejsze dzieci, są ogrodowe krasnale będące swoistym symbolem kiczu we współczesnych sztukach dekoracyjnych¹⁸.

Już za granicą są w ogrodach ławki wygodne dla młodszych, są placyki dla dzieci, które zabłądziły¹⁹.

Współczesne ogrody to już nie tylko warzywniki czy sady, których głównym przeznaczeniem jest przydomowa produkcja żywności. Od czasu powstania pierwszych ogrodów jordanowskich²⁰ zmieniło się wiele. Nadanie ogrodom i parkom funkcji rozrywkowej sprawiło, że tworzone są z myślą o całych rodzinach. To często doskonale zaprojektowane place zabaw, z personelem i imprezami, których zadaniem jest dostarczanie przyjemności odwiedzającym, oczywiście za odpowiednią opłatą. To sprawia, że można mówić o nierównym dostępie do miejsc tego rodzaju, bowiem nie każdego stać na dojazd czy na wykupienie biletu, zwłaszcza rodziny wiejskie i wielodzietne, dla których wyprawa do parku rozrywki to poważne przedsięwzięcie. Niektóre dzieci, nawet wbrew woli rodziców i bez ich wiedzy, wyłudniają lub wymuszają pieniądze od przechodniów, by móc skorzystać z salonu gier czy kręgielni. Swoistym odpowiednikiem ogrodu zabaw stały się hipermarkety. Wszystko to wiąże się z radykalnymi przemianami modelu spędzania czasu wolnego zarówno przez dzieci, jak i dorosłych²¹.

Dopiero gdy ktoś ma własny zegar, uczy się powoli i nie bez trudu, po czym poznaje się czas, który ucieka. (...) Przecież nie można co pięć minut podchodzić do kogoś i pytać się, która godzina. (...) Może dlatego chłopczy tak bardzo pragną mieć własny zegarek²².

¹⁸ Patrz: T. Thorne, *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje*, Warszawa 1995, s. 167.

¹⁹ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 30.

²⁰ Szerzej na ten temat: I. Chmieleńska (red.), *Ogród jordanowski*, Warszawa 1961.

²¹ Szerzej na ten temat: M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2007, t. 2, s. 303-324.

²² J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 30.

Dzisiaj prawie każde dziecko ma zegarek, a nawet inne przedmioty pokazujące czas, z których dorośli nie potrafią korzystać. Posiadanie określonego modelu telefonu komórkowego czy odtwarzacza plików MP3 stanowi przedmiot marzeń i rywalizacji między dziećmi, a wielu dorosłych nieobeznanych z nowinkami technicznymi ma trudności ze zrozumieniem kolejnych mód i opanowaniem funkcji nowinek technicznych. Dziecięce pragnienia mają z pewnością taką samą moc jak kiedyś – zmienił się tylko ich przedmiot.

Sfera teorii – od pedagogiki miejsca do pedagogiki przestrzeni...

Podwórko i ogród, bez względu na położenie, wielkość, charakter i współtworzące je elementy (lub te w nich nieobecne), to miejsca i przestrzenie o określonych cechach. Kiedy tylko są, stanowią wyjątkowo dowód podjęcia próby wtłoczenia natury w kulturowe ramy, poprzez nadanie sensu i wartości miejscu oraz przestrzeni²³. Miejsca są zaś przede wszystkim „ludzkie” – pisze Maria Mendel – a to znaczy, że „(...) nie istnieją bez znaczeń, jakie im nadajemy. Jednocześnie i my nie istniejemy bez miejsc, bez znaczących, które je budują. Człowiek i miejsce, miejsce i człowiek układają się w relacje”²⁴. Aleksander Nalaskowski w podobnym kontekście dodaje jeszcze:

Rozważania o człowieku spowitym niejako w przestrzeń i o jego relacjach z ową przestrzenią przybierają różne kształty, ogniskują się w odmiennych nieco miejscach. Wszystkie one są z punktu widzenia badacza bezcenne i wiele wnoszą do naszej wiedzy o człowieku²⁵.

Skoro tak, to dlaczego w literaturze pedagogicznej poświęca się podwórkom i ogrodom tak mało uwagi? Najczęściej pisze się o domu, o budynkach szkolnych, o korytarzach, o wystroju sal, o zakamarkach, o ławkach itp. Przestrzenie podwórek i ogrodów, jako wszechobecne i plastyczne (tj. możliwe do kształtowania) środowiska edukacji, wydają się zapoznane. Być może są zbyt oczywiste, być może są już trochę *passé*, być może to teren do powtórnego odkrycia w badaniach pedagogicznych, być może ich charakter jest zbyt skomplikowany i nie da się rozrysować, ująć w metodologiczne schematy bez sztucznych rozgraniczeń. Z pewnością podwórka i ogrody stanowią – dosłownie i w przenośni – kategorie pograniczne, znajdując się na styku dróg,

²³ Szerzej na ten temat: A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990; A. Wallis, *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*, Warszawa 1971; E. Rewers (red.), *Przestrzeń, filozofia i architektura*, Poznań 1999.

²⁴ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 32.

²⁵ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 10.

miejsc zamieszkania, placówek opiekuńczo-wychowawczych i innych obiektów składających się na małe ojczyzny, w związku z czym przenikają się w nich, nakładają, współistnieją elementy różnych światów.

Pedagogikę miejsca tworzy odkrywany wraz z ontologicznym myśleniem o miejscu, bezmiar możliwości edukacyjnych. (...) Można zatem powiedzieć, że miejsce wychowuje i utożsamiać je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o „miejscu wychowującym”²⁶.

Podwórko i ogród – nieobecny dyskurs w raczkującej poddyscyplinie...

Sfera praktyki – od pedagogiki podwórkowej do pedagogiki ulicznej...

Podwórka i ogrody ze względu na swój charakter, są przede wszystkim miejscami zabaw, przestrzenią spędzania czasu wolnego. W takim też kontekście opowiadają o nich Janusz Korczak w *Kiedy znów będę mały*²⁷, Halina Górska w *Drugiej bramie*²⁸ czy Aleksander Kamiński w *Antku Cwaniaku*²⁹. Takie podejście występuje w swoistych poradnikach metodycznych zabawy³⁰.

W ramach pedagogiki czasu wolnego istnieje nurt określany mianem **pedagogiki podwórkowej**, którego korzenie sięgają swoistej podwórkowej pedagogii w znaczeniu nadanym jej przez Kazimierza Sośnickiego³¹. Od jakiegoś czasu mówi się też o **pedagogice ulicznej** (względnie pedagogice ulicy), kojarzonej z pedagogiką społeczną, specjalną i resocjalizacją.

Korzenie pedagogiki podwórkowej wiążą się z realizacją po pierwszej wojnie światowej koncepcji wielkich osiedli mieszkaniowych, a zwłaszcza spółdzielczych osiedli robotniczych. Idea ta wyrosła z lewicowej myśli społecznej, opartej na sąsiedzkiej więzi i współodpowiedzialności za osiedle. Jej charakterystyczne elementy stanowiło wychodzenie naprzeciw potrzebom dzieci poprzez zazielenianie przestrzeni między blokami, tworzenie osiedlowych skwerów, zakładanie osiedlowych placówek opiekuńczo-wychowawczych (przedszkola, szkoły, poradnie lekarskie, teatry kukiełkowe itp.)³². Po drugiej wojnie światowej organizowano tzw. dziecięce komitety blokowe (lub komitety dziecięce) – jedne z pierwszych w roku 1953 na warszawskim Mokotowie. Następnie dzięki popularyzacji w Polskim Radiu, poparciu władz samorządowych i cen-

²⁶ M. Mendel, op. cit., s. 26.

²⁷ Patrz: J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, Wrocław – Warszawa 1991.

²⁸ Patrz: H. Górska, *Druga brama*, Wrocław 1995.

²⁹ Patrz: A. Kamiński, *Antek Cwaniak – książka o zuchach*, Katowice 1984.

³⁰ Patrz: M. Siemieński, *Nie trać czasu: na podwórku, boisku, w świetlicy*, Warszawa 1972.

³¹ Patrz: K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 5.

³² Patrz: I. Chmieleńska, *Wychowanie niejedno ma imię*, [w:] I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa 1963, s. 34-35; J. B. Klima, *Wychowanie na podwórku*, Warszawa 1969.

tralnych, włączeniu się do akcji Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Związku Harcerstwa Polskiego oraz profesjonalnych placówek opiekuńczo-wychowawczych (np. młodzieżowych domów kultury) podobne inicjatywy powstawały w wielu częściach kraju, głównie w środowiskach miejskich³³.

Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych – czytamy w wywiadzie Krzysztofa Kosińskiego i Pawła Sowińskiego dla „Biuletynu Instytutu Pamięi Narodowej” – reaktywowano organizacje, które za czasów stalinowskich uznano za wrogie ideologicznie – Towarzystwo Przyjaciół Ogrodów Jordanowskich, Stowarzyszenie „Ognisko”. W różnych miastach Polski budowano nowe place zabaw, powstawały nowe młodzieżowe domy kultury, których oferta była znacznie atrakcyjniejsza niż wcześniej. W MDK młodzież uczyła się gry w ping-ponga, uczestniczyła w kursach tańca, czasami zdobywała podstawy języków obcych. Był to także czas pojawienia się różnych oddolnych inicjatyw, których jeśli nie wspomagało państwo, to przynajmniej ich nie hamowało. Myślę zwłaszcza – mówi K. Kosiński – o ruchu pedagogiki podwórkowej. Inicjatywa ta narodziła się w 1956 r. w Grudziądzu i zyskała charakter ogólnopolski³⁴.

Irena Chmieleńska, klasyk ówczesnej pedagogiki podwórkowej, twierdziła: „Włączanie dzieci do udziału w tworzeniu dla nich warunków dobrego spędzania wolnego czasu to już prawdziwa pedagogika, to zamierzone oddziaływanie wychowawcze”³⁵. Autorka wyróżniła następujące cechy tego zjawiska:

- spontaniczność (bowiem inicjatywa pochodzi od wychowawców niewykwalifikowanych – amatorów, społeczników)³⁶;
- uboga metodyka i program, wynikające z amatorstwa wychowawców;
- środowiskowy charakter (wyrasta z potrzeb wąskiego środowiska);
- podleganie modom i w związku z tym czasowość niektórych form;
- usytuowanie na pograniczu grup formalnych (oficjalnych) i nieformalnych (samorodnych);
- możliwość docierania z oddziaływaniem wychowawczym do środowisk nieobjętych przez instytucje;
- oddziaływanie na dzieci i młodzież w jednocześnie różnej sytuacji społecznej (zwłaszcza ze środowisk defaworyzowanych), ściśle wiążącej się z ich sytuacją w domu rodzinnym;
- konkretne, celowe działania i organizowanie określonych, użytecznych sytuacji wychowawczych, będące zaprzeczeniem werbalizmu i pedagogicznego abstrakcjonizmu³⁷.

³³ Patrz: I. Chmieleńska, *Wychowanie...*, s. 36-46.

³⁴ B. Polak, *Rozmowy Biuletynu. O wakacjach, wypoczynku i czasie wolnym. Z Krzysztofem Kosińskim i Pawłem Sowińskim rozmawia Barbara Polak*, „Biuletyn Instytutu Pamięi Narodowej” 2003, nr 10 (33), s. 19.

³⁵ I. Chmieleńska, *Wychowanie...*, s. 18.

³⁶ Według I. Chmieleńskiej nawet nauczyciele i inni zawodowcy są w tej dziedzinie amatorami, bowiem ich nawyki z pracy zawodowej nie tylko często nie są przydatne w pracy podwórkowej, ale wręcz utrudniają podejście do dzieci – patrz: I. Chmieleńska, *Wychowanie...*, s. 58.

³⁷ Patrz: ibidem, s. 54-62.

Charakteryzując pedagogikę podwórkową swoich czasów, I. Chmieleńska pisała:

Ile jest dziś „upedagogicznionych” podwórek? Trudno zliczyć, gdyż formy tego upedagogicznienia, formy pracy wychowawczej na podwórkach są bardzo rozmaite, a przy tym nie zawsze uchwytnie. Nie istnieje też – bo istnieć nie może – centralny urząd, który by wszelkie te akty sumował. Spotykamy więc formy bardzo proste i nie nadające się do jakiegokolwiek statystycznego ujęcia: ot, jakiś mieszkaniec domu zainteresuje się zabawami dzieci i raz czy drugi coś im podsunie, pogodzi zwaśnionych, opowie coś ciekawego. Niby nic – ale u dzieci powstaje przecież poczucie społecznego zaplecza. Są już nie tylko obiektem „przeganiania” dozorczy i pokrzykiwania mieszkańców z okien ich domów, ale są także przedmiotem czyjejś kampanii, czyjegoś zainteresowania. Bywa, że ktoś opowiadaniem baśni czy zdarzeń prawdziwych zajmuje się przez czas dłuższy, na przykład przez całe wakacje. Bywa, że ktoś zainteresuje się trwale podwórkową drużyną piłkarską i pomoże jej, a ktoś inny – raz tylko jeden – przygotowuje dzieci do występu artystycznego. Ile tych zjawisk, gdzie, kto i kiedy – nikt dokładnie nie wie. Od czasu do czasu tylko te akty podwórkowego oddziaływania na dzieci wykryje jakiś zabłąkany dziennikarz i opowie o nich czytelnikom prasy. Bywa, że i cała grupa ludzi podejmuje prace dla dzieci: uporządkuje podwórko, zbuduje piaskownicę, ustawi huśtawkę i przepłotnię. Wprawdzie to jeszcze nie praca z dziećmi, ale przecież dla dzieci, więc już jakiś celowy zabieg wychowawczy, tworzenie lepszych warunków zabawy³⁸.

Pedagodzy podwórkowi działali wówczas z rozmaitych pobudek. Bywało, że do pracy kierowała ich organizacja partyjna lub społeczna; niekiedy impuls dawała moda. Dla większości pedagogika podwórkowa stawała się po prostu szlachetnym hobby, zamiłowaniem, bez którego nie byłaby możliwa. Pedagog podwórkowy pracował nie tylko wśród dzieci, ale i dorosłych, stanowiąc jednostkę ważną dla konkretnego środowiska:

Różnie układa się jego współzycie z otoczeniem. Bo i podwórkowy pedagog bywa przecież „łatwy” lub „trudny” w pożyciu. Bywa samotnikiem, indywidualistą lub człowiekiem towarzyskim, „duszą” każdego zespołu, który szybko przy nim powstaje, bywa człowiekiem zadufanym albo też skromnym, kłótliwym lub zgodnym; bywa despotą i bywa prawdziwym przywódcą. Ale również i środowisko bywa „łatwe” lub „trudne”, a raczej może mniej lub bardziej trudne³⁹.

Masowość inicjatyw pod hasłem pedagogiki podwórkowej zaczęła zanikać pod koniec lat sześćdziesiątych. Zjawisko ewoluowało, stanowiąc domenę zwłaszcza TPD. Współcześnie odradza się m.in. dzięki projektom edukacyjnym wspieranym przez Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego, TPD, Unię Europejską, władze samorządowe itp. Projekty te adresowane są zwłaszcza do środowisk tzw. dzieci ulicy i dzieci gorszych szans, tj. do charakterystycznej grupy ryzyka występującej w społeczeństwach zurbanizowanych. Według Barbary Głowackiej charakterystyczne dla tych dzieci jest, że

³⁸ Ibidem, s. 17-18

³⁹ Patrz: ibidem, s. 30-31.

(...) zbyt wiele czasu pozostają poza domem bez opieki i kontroli osób dorosłych. Ulica kształtuje ich pogląd na świat i sposób na życie. Tu także narażone są na niebezpieczeństwo i demoralizację. Według szacunków KKWR – na każde sto dzieci w wielu szkolnym w Polsce – pięcioro to dzieci ulicy, które mają dom i rodzinę, ale brak im należytej opieki. Brak pomocy i opieki sprawia, że porzucają naukę w szkole, stają się agresywne, brutalne, piją alkohol, używają narkotyków, uczestniczą w bójkach, kradzieżach, prostytucji. Ich dzieciństwo upływa na szczególnym rodzaju edukacji. Jako dorośli zasilają szeregi bezdomnych, są klientami pomocy społecznej, policji i wymiaru sprawiedliwości, a nade wszystko obciążają negatywnymi doświadczeniami swoją własną rodzinę, tworząc mechanizm błędnego koła⁴⁰.

W działalności edukacyjnej adresowanej do dzieci ulicy biorą udział współpracujący pedagodzy rodzinni, wychowawcy podwórkowi, pracownicy uliczni (z ang. streetworkerzy) oraz tzw. rzecznicy dzieci. Powstają specjalne programy edukacyjne dla dzieci, których rodzice odbywają karę pozbawienia wolności, dla dzieci wiejskich oraz programy szkoleniowe dla osób zajmujących się rozwiązywaniem problemów dzieci ulicy. Według Stanisława Kołaka, zadanie pedagoga ulicznego polega na nawiązaniu kontaktu z dziećmi ulicy, by

(...) zaproponować im ciekawe zajęcia, na przykład sportowe i stopniowo rozwijać z nimi pracę wychowawczą. Wielu chętnie zajmie się muzyką: śpiewem czy graniem na gitarze, ale trzeba im po temu stworzyć okazję. Możliwość uczestnictwa w atrakcyjnych zajęciach stanowi alternatywę dla piwa na ławce, bezcelowego włóczenia się, a nawet narkotyków, bójek i przemocy, co w wielu przypadkach prowadzi do przestępczości⁴¹.

Pedagogika uliczna jest więc

(...) alternatywą dla zabiegów resocjalizacyjnych niezbędnych w obliczu fali zagrożeń społecznych jak narkomania, przestępczość, agresja oraz dla następstw destabilizacji rodziny, bezrobocia, ubóstwa i innych. (...) Istotą pracy pedagogów ulicznych jest to, że w naturalny sposób dokonuje się nieodzowne dla wychowania zbliżenie świata dzieci i dorosłych na gruncie wspólnego działania, zabawy i rozrywki, poprzez udział w życiu najbliższego środowiska⁴².

W środowiskowych ogniskach wychowawczych TPD dzieci w godzinach popołudniowych miały zapewnioną opiekę, dożywianie, pomoc w odrabianiu lekcji, uczestnictwo w różnorodnych zajęciach rozwijających (muzycznych, plastycznych, sportowych itp.), co owocowało poprawą wyników w nauce i promocją do klas wyższych, a także oddaleniem zagrożenia umieszczania wychowanków w domu dziecka lub w innych placówkach opieki całodobowej. Działacze TPD podjęli prace nad programami *Pedagog rodziny*, *Wychowawca podwórkowy*, *Przyjaciół dzieci ulicy*. Powstał Krajowy Ośrodek Metodyczny

⁴⁰ B. Głowacka, *Program „Bezpieczna ulica” – środowiskowy program pracy pedagogicznej realizowany przez pedagogów ulicznych*, www.mswia.gov.pl/download.php?s=23&id=248 (5.05.2008).

⁴¹ *Fakty i refleksje. Rozmowa ze Stanisławem Kołakiem, Prezesem Zarządu Głównego TPD*, „Przyjaciół” 2007, nr 12, s. 2.

⁴² B. Głowacka, op. cit.

KKWR. W różnych regionach podjęto się tworzenia środowiskowych ognisk wychowawczych. Szczególnie dobrze rozwinęły się one w Koninie, Koszalinie i Szczecinie. W 1996 roku w Koninie zorganizowano pierwsze Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy – od tej pory następne odbywają się co roku w Warszawie. W obradach Forum biorą udział specjaliści w dziedzinie wychowania, opieki i resocjalizacji: naukowcy, przedstawiciele ministerstw i instytucji zajmujących się tą problematyką, władz samorządowych, organizacji pozarządowych oraz praktycy pracujący z dziećmi i młodzieżą, a także działacze TPD z całego kraju. Dziesięć lat temu około 330 ognisk TPD obejmowało opieką ponad 15 tysięcy dzieci. Dorobkowi KKWR i TPD zagroziła reforma administracyjna kraju, kiedy zaczęto brakować funduszy na prowadzenie ognisk, więc ich liczba się zmniejszyła⁴³.

W dniach 18-19 maja 2007 r. odbył się w Warszawie XV Krajowy Zjazd Delegatów TPD. Zaakceptowano wówczas propozycje dotyczące projektu *Podwórkowej Edukacji TPD 2012*, w związku z organizacją przez Polskę i Ukrainę Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej Euro 2012. Realizacja projektu polega na tworzeniu drużyn podwórkowych, organizowaniu turniejów sportowych oraz rozgrywek Podwórkowej Euro-Ligi TPD 2011⁴⁴. Zarekomendowano też projekt kampanii *Zielone światło dla dzieci gorszych szans*, której celem jest propagowanie działalności TPD i przede wszystkim odzyskanie pozycji w dziedzinie pedagogiki podwórkowej.

Działalność ta wykorzystywana powinna być do organizowania środowiska przyjaznego wszystkim dzieciom (niepełnosprawnym, niedostosowanym społecznie, wiejskim, małym, biednym, chorym, krzywdzonym, osieroconym itp.). Międzywojenną myśl pedagogiczną – piszą działacze TPD – wzbogaciłymi o takie instytucje jak: pedagog uliczny, wychowawca podwórkowy, pedagog rodzinny, opiekun indywidualny, animator sportu. Wielki wymiar wychowawczy mają: ruch artystyczny, sport, turystyka, samorządność dziecięca. Sejmiki dziecięce, drużyny podwórkowe, zespoły artystyczne, grupy turystyczne są miejscem uwrażliwiania dzieci na piękno, prawa człowieka, odpowiedzialność za własne postępowanie, bezpieczeństwo, rozwój, na krzywdę innych, uczyć wzajemnej pomocy, wysiłku i cierpliwości w dążeniu do celu, zaradności, przedsiębiorczości, przeżywania trosk i radości. Zadania te można realizować w istniejących ogniskach wychowawczych, świetlicach, ale także poza nimi, po prostu w terenie, w oparciu o swoisty parasol środowiskowego działania, jakim powinien być Ośrodek Pracy Środowiskowej⁴⁵.

Kolejnym przykładem działalności pedagogów ulicznych jest realizowany z dziećmi ulicy od kilkunastu lat projekt *Bezpieczna ulica*, opracowany przez

⁴³ Patrz: I. Malanowska, *Biografia zawodowa Wiesława Kołaka – 40 lat działalności i pracy w TPD*, „Przyjaciół” 2007, nr 12, s. 15. Patrz także: W. Kołak, *Dajmy dzieciom szansę*, Warszawa 2005.

⁴⁴ Patrz: *Fakty i refleksje. Rozmowa ze Stanisławem Kołakiem, Prezesem Zarządu Głównego TPD*, „Przyjaciół” 2007, nr 12, s. 4.

⁴⁵ *Stanowisko ZG TPD wobec propozycji merytorycznych wzbogacających „Główne kierunki działania na lata 2007-2011”*, „Przyjaciół” 2007, nr 12, s. 7-8.

KKWR i TPD z wykorzystaniem doświadczeń francuskiego stowarzyszenia *Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej* oraz berlińskiej grupy pedagogów ulicznych GANGWEY, a oparty na doświadczeniach w realizacji wcześniejszych programów *Wychowawca Podwórkowy* i *Przyjaciel Dzieci Ulicy*. Jest to projekt pracy profilaktyczno-wychowawczej w środowisku otwartym, zakładający działalność poprzez wykorzystywanie naturalnej aktywności dzieci i młodzieży w bezpośrednich i niesformalizowanych kontaktach z pedagogiem⁴⁶.

W 2007 roku polski odłam międzynarodowego Ruchu ATD Czwarty Świat po raz pierwszy opublikował założenia oraz cele projektu bibliotek podwórkowych – jednej z podstawowych akcji Ruchu w większości krajów, w których działają jego wolontariusze. Praca bibliotek podwórkowych polega na zapoznawaniu dzieci i dorosłych z biednych środowisk z książką i z innymi sposobami dostępu do wiedzy. Zajęcia odbywają się nawet w samym sercu ubogich dzielnic: na chodniku, na klatkach schodowych lub w mieszkaniach. We współpracy z innymi polskimi stowarzyszeniami (m.in. Nadzieja Rodzinie w Kielcach, Migrant w Warszawie) w 2008 roku w czterech miejscach jednocześnie – Kielce, Sadki, Górzno, Warszawa – ruszył pilotażowy, przewidziany na cztery miesiące projekt bibliotek ulicznych (albo bibliotek podwórkowych)⁴⁷. Podobne inicjatywy realizowane są w ramach rozmaitych akcji unijnego programu *Młodzież w działaniu*⁴⁸.

Swoisty renesans działalności pedagogów podwórkowych, możliwy dzięki powstaniu licznych organizacji pozarządowych oraz wsparciu inicjatyw edukacyjnych w środowiskach defaworyzowanych przez Unię Europejską, zdaje się przywracać podwórkom i ogrodom dawne funkcje miejsc zabawy i wzrastania w najbliższym, oswojonym środowisku. Nieuchronnie więc staną się przedmiotem badań pedagogicznych i tematem nowych prawideł życia...

Bibliografia

- Bińczycka J. (red.), *Humaniści o prawach dziecka*, Kraków 2000.
 Chmieleńska I. (red.), *Ogród jordanowski*, Warszawa 1961.
 Chmieleńska I., *Wychowanie niejedno ma imię*, [w:] I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa 1963.
 Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2007, t. 2.
 Dobrzycki J., *Dawne dziedzińce i podwórza Krakowa w rysunkach Leona Getza*, Kraków 1958.
Fakty i refleksje. Rozmowa ze Stanisławem Kołakiem, Prezesem Zarządu Głównego TPD, „Przyjaciel” 2007, nr 12.
 Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2005.
 Gane N., *Świat graffiti – sztuka ulicy z pięciu kontynentów*, Warszawa 2008.

⁴⁶ Patrz: B. Głowacka, op. cit.

⁴⁷ Szerzej na ten temat: www.atd.org.pl/article245.html (5.05.2008).

⁴⁸ Szerzej na ten temat: www.mlodzi.org.pl (5.05.2008).

- Głowacka B., *Program „Bezpieczna ulica” – środowiskowy program pracy pedagogicznej realizowany przez pedagogów ulicznych*; www.mswia.gov.pl/download.php?s=23&id=248 (5.05.2008).
 Górska H., *Druga brama*, Wrocław 1995.
 Jarocka M., Pedryc-Wrona M., *Ogród szkolny jako element kształcenia biologicznego i ekologicznego młodzieży szkolnej – materiały pomocnicze dla nauczycieli biologii szkół podstawowych i średnich*, Lublin 1989.
 Kamiński A., *Antek Cwaniak – książka o zuchach*, Katowice 1984.
 Klima J. B., *Wychowanie na podwórku*, Warszawa 1969.
 Kołak W., *Dajmy dzieciom szansę*, Warszawa 2005.
 Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1996.
 Korczak J., *Dziecko salonu*, Kraków 1927.
 Korczak J., *Kiedy znów będę maty*, Wrocław – Warszawa 1991.
 Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
 Kurzępa J., *Młodzież pogranicza. Świnki – czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2005.
 Malanowska I., *Biografia zawodowa Wiesława Kołaka – 40 lat działalności i pracy w TPD*, „Przyjaciel” 2007, nr 12.
 Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.): *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.
 Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
 Niziurski E., *Siódme wtajemniczenie*, Katowice 1969.
 Polak B., *Rozmowy Biuletynu. O wakacjach, wypoczynku i czasie wolnym. Z Krzysztofem Kosińskim i Pawłem Sowińskim rozmawia Barbara Polak*, „Biuletyn Instytutu Pamięi Narodowej” 2003, nr 10 (33).
 Rewers E. (red.), *Przestrzeń, filozofia i architektura*, Poznań 1999.
 Sawiński J. P., *Ogród szkolny w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego*, Warszawa 1991.
 Sawiński J. P., *Znaczenie i wykorzystywanie ogrodu szkolnego w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego*, Koszalin 1990.
 Siemieński M., *Nie trać czasu: na podwórku, boisku, w świetlicy*, Warszawa 1972.
 Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949.
Stanowisko ZG TPD wobec propozycji merytorycznych wzbogacających „Główne kierunki działania na lata 2007-2011”, „Przyjaciel” 2007, nr 12.
 Thorne T., *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje*, Warszawa 1995.
 Torowska J., *Zabytkowe parki Krakowa jako ośrodki wychowania*, [w:] K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*, Łódź – Kraków 1995.
 Wallis A., *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*, Warszawa 1971.
 Wallis A., *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990.
www.atd.org.pl/article245.html (5.05.2008); www.mlodzi.org.pl (5.05.2008).