

Wioleta Danilewicz

Uniwersytet w Białymstoku

Doświadczenia miejsca w przestrzeni globalnej – perspektywa pedagogiczna

Experiencing location in the global space – pedagogical perspective

ABSTRACT: The previous perception of location as being relatively permanent, based on historical references, on one's own memory and the memory of one's ancestors, on social bonds and interactions occurring in a specific space and at a specific time, giving the sense of security and identity resulting from practice and even personal engagement, is currently changing. The hypothesis made in the text is that the diverse contemporary world experiences no longer make it possible to treat location from a narrow perspective. As a result of mobility in different (geographical or virtual) spaces, location had to be perceived and interpreted more broadly, also in the pedagogical context. The aim of the text is to present selected concepts of location, examples of experiencing location, as well as the resultant novelty and variety of challenges faced by pedagogists. Where are the contemporary locations? How are they experienced? What are their characteristics? And what challenges for pedagogists do they present? These are the selected questions that explain the need to discuss this issue.

KEYWORDS: Location, social transformations, migration, social pedagogy.

STRESZCZENIE: Dotychczasowe postrzeganie miejsca jako względnie trwałego, opartego na historycznych odniesieniach, na pamięci własnej i przodków, na więziach społecznych i interakcjach przebiegających w tej przestrzeni i czasie, dającego poczucie bezpieczeństwa i tożsamości wynikającej z praktyki a nawet osobistego zaangażowania, zmienia się. W tekście postawiona jest teza, że doświadczenia współczesnego świata nie pozwalają już na wąskie traktowanie miejsca ze względu na ich różnorodność. Miejsce, na skutek mobilności w różnych przestrzeniach (geograficznej, wirtualnej), zaczęło domagać się dostrzeżenia i szerszej interpretacji także w ujęciu pedagogiki. Celem tekstu jest próba prezentacji wybranych koncepcji miejsca, przykładów doświadczania miejsca oraz wynikających z ich nowości i różnorodności wyzwań dla pedagogów. Gdzie

znajdują się współczesne miejsca? Jak są doświadczane? Czym się charakteryzują oraz jakie wyzwania dla pedagogów niosą nowe miejsca? – to wybrane pytania, które uzasadniają potrzebę podjęcia proponowanej problematyki.

SŁOWA KLUCZOWE: Miejsce, przemiany społeczne, pedagogika społeczna.

Wprowadzenie

W społeczeństwach przednowoczesnych przestrzeń i miejsce zwykle miały charakter konkretny – były „gdzieś” umiejscowione. Nowoczesność odebrała mieszkańcom od konkretnych miejsc zmieniając przestrzenne wymiary ich życia. Anthony Giddens proces ten określił jako oddzielenie czasu i przestrzeni (*time-space distanciation*), w którym zachodzi tworzenie relacji społecznych „na odległość”. Spostrzeżenie to rozbudował John Urry (2007, s. 252), który stwierdził, że w świecie powszechnej ruchliwości, w „erze nomadyzmu” miejsce traci moc stałego i pewnego schronienia, przypominając bardziej charakterem motel lub przystanek. W świetle koncepcji socjologii mobilności Urry’ego społeczeństwa odrywają się od miejsca a „człowiek świata”, „człowiek globalny” (Bauman 2000), to terminy na stałe wpisujące się w badania i rozważania dotyczące relacji człowieka z miejscem, znaczenia miejsca w budowaniu jego tożsamości i identyfikacji.

Dotychczasowe postrzeganie miejsca jako względnie trwałego, opartego na historycznych odniesieniach, na pamięci własnej i przodków, na więziach społecznych i interakcjach przebiegających w tej przestrzeni i czasie, dającego poczucie bezpieczeństwa i tożsamości opartej na praktyce i osobistym zaangażowaniu, zmienia się. W tekście stawiam tezę, że doświadczenia współczesnego świata nie pozwalają już na wąskie traktowanie miejsca ze względu na ich różnorodność. Miejsce, na skutek mobilności w różnych przestrzeniach (geograficznej, wirtualnej), zaczęło domagać się dostrzeżenia i szerszej interpretacji, także w ujęciu pedagogiki. Celem tekstu jest próba prezentacji wybranych koncepcji miejsca, przykładów doświadczania miejsca oraz wynikających z ich nowości i różnorodności wyzwań dla pedagogów. Gdzie znajdują się współczesne miejsca? jak są doświadczane? czym się charakteryzują? oraz jakie wyzwania dla pedagogów niosą nowe miejsca, to wybrane pytania, które uzasadniają potrzebę podjęcia proponowanej problematyki.

Miejsce w globalnym świecie

W znanej koncepcji relacji miejsca do przestrzeni Yi Fu Tuan dostrzegł, że „przestrzeń i miejsce splatają się wzajemnie. Zdarzenia mają miejsce w konkretnej przestrzeni a przestrzeń jest miejscem zdarzeń. Przestrzeń jest przy tym abstrakcyjna i rozciągła (przestrzeń świata). Gdy przestrzeń oswoimy, przekształca się w miejsce” (Tuan 1987). Miejsce w tym ujęciu, to lokalizacja obdarzona osobistym lub kulturowym znaczeniem.

W obliczu nowych doświadczeń globalnego świata ujęcie miejsca ograniczonego do fizycznego położenia jest obecnie kwestionowane. Według klasycznej koncepcji, zaczerpniętej z myśli Martina Heideggera miejsce:

- jest wyodrębnione w całości;
- cechuje je „duch miejsca” (*genius loci*) nadający mu tożsamość;
- ma historyczną ciągłość;
- oferuje możliwość spoczynku;
- jest autentyczne, nie ma charakteru komercjalizacji (za: Lewicka 2014, s. 228).

W zamyśle Heideggerowskiej analizy nie ma znaczenia kontekst fizyczności miejsca, lecz bycie w miejscu. Ta perspektywa wskazuje na subiektywność i bezpośredniość, a nie na geograficzne cechy miejsca. W ujęciu określanym jako postępowe, miejsce rozumiane jest jako lokalizacja otwarta i dynamiczna. Miejsce, według Tima Cresswella:

- „stanowi proces, a więc nie »jest« ale »się staje«;
- jest lokum, które skupia wiele różnych historii, nie ma zatem jednej, historycznie wyznaczonej tożsamości;
- jest otwarte na obcych;
- doświadczenie miejsca może być udziałem osób mobilnych” (Cresswell: za: Lewicka 2014, s. 228).

Warto spojrzeć na kilka z wymienionych cech w kontekście aktualnych doświadczeń indywidualnych i zbiorowych. Staliśmy się globalnymi obywatelami, co ma wymiar bezpośrednich i pośrednich doświadczeń związanych z miejscem. Ulrich Beck i Elisabeth Beck-Gernsheim zauważają, że współcześnie „przeżywamy przemianę od formy społeczeństwa, która w polityce, gospodarce i życiu rodzinnym zdefiniowana była zasadniczo przez ramy państwa narodowego, do takiej formy, w której państwa narodowe zmieniają się od wewnątrz, a kontury społeczeństwa światowego ryzyka stają się coraz bardziej wyraźne” (Beck, Beck-Gernsheim 2013, s. 99).

W świecie niezliczonych możliwości, wieloaspektowego przemieszczania się (fizycznego, wirtualnego), mamy do czynienia z coraz szerszym i częstszym zjawiskiem niestałości miejsca.

Dostrzegamy – opierając się na doświadczeniach własnych i innych osób – że miejsce jako obszar doświadczania świata przez człowieka pozostaje w coraz słabszym związku z przestrzenią fizyczną. „Zdaniem Manuela Castellsa, ten nowy sposób organizacji życia społecznego i ekonomicznego, zdefiniowany przez niego w kategoriach przestrzeni przepływów (*space of flows*), prowadzi do nieznanych wcześniej zjawisk – jednoczesnej fragmentacji i integracji. Rola miejsca wydaje się tu bardzo istotna, zwiększa ono bowiem szansę na zbudowanie kulturowych, politycznych i fizycznych »mostów« między przestrzenią fizyczną i wirtualną” (Castells 2007, za: Dymnicka 2011, s. 48). Tę myśl można kontynuować wykorzystując spostrzeżenia Maffesoli’ego, dostrzegającego nowe wspólnoty, w których funkcjonujemy. W tej socjologicznej refleksji dotyczącej konsekwencji przemian współczesnych społeczeństw wyraźna jest konstatacja o wyzwaniu się jednostek spod wpływu wspólnot, dotychczas definiujących indywidualne i grupowe miejsce człowieka w społeczeństwie. „Nowe plemiona – wspólnoty” tworzą się wokół zróżnicowanych i podzielonych zainteresowań, przekraczają granice geograficzne, kulturowe i inne (np. wiekowe, klasowe). Na skutek procesu indywidualizacji poszczególne osoby stają się aktorami własnych biografii i nowego porządku społecznego, podejmując odpowiedzialność za kształt swego życia. Równocześnie istnieje wiele wyraźnych faktów świadczących o dążeniu człowieka do funkcjonowania w grupach i wspomnianych wspólnotach. Pojawiają się nowe formy integracji społecznej, nowe formy wspólnotowości oraz nowe sposoby tworzenia wspólnot dotychczasowych, które wynikają z konieczności dostosowywania się do realiów przemian (szerzej: np. Maffesoli 2008).

Aktualne badania dotyczące miejsca coraz częściej mają charakter interdyscyplinarny, czego konsekwencją jest poszerzanie się dotychczasowego obszaru badań nad środowiskiem życia człowieka. Podejmowane działania w tym zakresie wskazują na konieczność ponownego rozpoznania jego roli i znaczenia, zwłaszcza w obliczu mobilności w różnych przestrzeniach i miejscach.

Według Davida Harveya (1999) miejsce jest raczej konstruktem materialno-społecznym; „produktem” społecznych relacji „rozciągniętych” w czasie i przestrzeni. Takie miejsce nie ma już charakteru całości i spójności, lecz sugeruje otwartość. Nieuniknione jest przyjęcie założenia, że „ludzie i miejsca pozostają w dynamicznych, zmiennych relacjach i zależnościach, i że nie ma „podstawowego miejsca” istniejącego w swojej rzeczywistej autentyczności,

czekającego na odkrycie (Hudson 2001; Massey 1995; Majer 2010 za: Dymnicka 2011, s. 2).

Dotychczasowe postrzeganie miejsca jako ograniczonej i zamkniętej przestrzeni nabrało nowego, relacyjnego kontekstu. W tym ujęciu przyjmuję, że miejsce to „specyficznie ludzka przestrzeń doświadczania świata, »prze-strzeń znacząca«, obejmująca doświadczenia podmiotów w ich kulturowych, politycznych i społecznych aspektach” (za: Męczkowska 2006, s. 39). W prezentowanym tekście miejsce ukazane jest więc z perspektywy, w której dostrzegane są relacje współczesnego człowieka z jego miejscem w globalizującym się świecie, także z perspektywy zmienności, płynności, dynamiki.

Miejsca rodzin światowych

W świecie powszechnych przemieszczeń należy na nowo rozważać rolę miejsca, gdyż umożliwi to dostrzeżenie i analizę nowych doświadczeń rodzinnych. Ludzie szukają możliwości „poprawy swoich warunków bytowych poprzez ruch, przemieszczając się z miejsc, które uważają za gorsze, do tych uznawanych za lepsze” (Kapuściński 2008, s. 198). Problematykę tę podejmuje m.in. Ulrich Beck i Elisabeth Beck-Gernsheim (2013) dokonując analizy związków i relacji międzyludzkich w epoce globalizacji. Dostrzegając „rodziny światowe”, ukazali nowe realia życia rodzinnego. Takie zglobalizowane realia rodzinne charakteryzują: miłość ponad granicami geograficznymi, kulturowymi i politycznymi, migracje matrymonialne, miłość macierzyńska na odległość, turystyka „za dzieckiem”, globalne rodziny patchworkowe i inne. Dostrzegają funkcjonujących „razem na odległość” i „w związku z odległością”; są to dziadkowie mailujący z wnukami mieszkającymi na innym kontynencie, rodziny rozłączone z powodu ekonomicznych migracji zagranicznych, rodziny utworzone na skutek zagranicznych adopcji, partnerzy połączeni wskutek korzystania z forów internetowych. Mimo różnic spaja je miejsce – wspólne lub rozłączne, tj. takie, w których dotychczasową komunikację przy wspólnym stole zastępują nowe media. Żyjemy w świecie – zauważają autorzy – w którym wszystko co do tej pory znane – miłość, związki, rodzina – zmienia się na naszych oczach. Zmieniło się też terytorium wymagane do utrzymania związków miłosnych i rodzinnych – nie ma już granic fizycznych ani komunikacyjnych. „Rodziny światowe tworzone są w mniejszym lub większym stopniu ze względu na okoliczności i konieczności zewnętrzne, a nie z zamiłowania czy w wyniku swobodnej decyzji [...]. Nie pasują one do naszych dotychczasowych wyobrażeń o tym, co określa charakter rodziny, co stanowi naturę rodziny” zawsze i wszędzie. Kwestionujemy niektóre z mocno ugruntowanych

założeń na temat rodziny, które my traktujemy jako oczywiste”, piszą Beck i Beck-Gernsheim (2013, s. 22).

Cytowani autorzy wyróżniają dwa podstawowe typy rodzin światowych. Pierwszy z nich tworzą te, które „żyją ze sobą w różnych krajach bądź nawet na różnych kontynentach, lecz należą do wspólnej kultury pochodzenia (język, paszport, religia). Drugi typ dotyczy tych, które mieszkają w tym samym miejscu, ale których członkowie pochodzą z różnych krajów lub kontynentów, a zasady budowania związku i rodziny opierają na zasadach określonych przez kulturę pochodzenia. Właściwością pierwszego z nich jest geograficzny dystans; drugiego – dystans kulturowy. Oczywiście wymienione typy nie obejmują wszystkich doświadczeń i cech „rodzin światowych”. Przyczyn ich powstawania U. Beck i E. Beck-Gernsheim dostrzegają w kosmopolityzacji. Proces ten definiują jako wzajemne zależności gospodarcze, polityczne, etyczne między jednostkami i grupami bez względu na ich przynależność. Zależności te tworzą wspólnotę losu, która jest kluczem do rozumienia kosmopolityzacji i w rezultacie – powstawania „rodzin światowych”. Jest to wspólny los mieszkańców współczesnego świata, który przejawia się także przez przeplatanie się indywidualnych losów ludzkich z gospodarką, demografią, medycyną; ze wszystkim obszarami zglobalizowanego świata. Jednostka nie jest głównym bohaterem kreującym rzeczywistość w ramach koncepcji kosmopolityzacji, a wręcz odwrotnie – jednostka zostaje wciągnięta w wir globalnych wydarzeń.

Wspólnoty losu mają różny zakres, gdyż wyrażają się we wspomnianych różnych układach, formach, miejscach. Wynikają też z miejsc, w których powstają lub są przeżywane. Kosmopolityczna wspólnota losu powoduje, że „czasy autonomii, narodowej odrębności, czasy *splendid isolation* się skończyły” (Beck, Beck-Gernsheim 2013, s. 100). Nawet jeśli jest to dla wielu wspólnota wymuszona, nawet jeśli jej sobie na co dzień nie uświadamiamy, to „coraz więcej ludzi kosmopolitycznie pracuje, kocha, żeni się, żyje, podróżuje, kupuje i gotuje” (Beck i Beck-Gernsheim 2013, s. 89).

Być może wnikliwe analizy dotyczące roli miejsca przybliżą odpowiedzi na pytania zadane przez cytowanych autorów: Czy rozumiemy jeszcze świat, w którym żyjemy? oraz bardziej szczegółowe: „W jaki sposób można bardziej systematycznie opisać i pojąć to, co od dłuższego czasu jest szeroko rozpowszechnionym doświadczeniem codzienności? W jaki sposób miłość i rodzina stają się punktem przecięcia światów? Co się dzieje, gdy narodowe granice i międzynarodowe porządki prawne, prawa migracyjne i linie podziału między większością społeczeństwa a mniejszościami oraz między Pierwszym a Trzecim Światem, przebiegają przez środek rodziny? (Beck i Beck-Gernsheim 2013, s. 19).

Jestem głęboko przekonana, że jeśli zamiast „rodzina światowa” wstawimy inną grupę (rówieśniczą, szkolną, środowisko lokalne), pytania te będą wciąż aktualne i ważne.

Miejsce jako kategoria w pedagogice

Dyskusja wokół miejsca człowieka w mobilnymi, globalnym świecie ma wielu uczestników. Jedni z nas sami aktywnie otwierają się na nowe możliwości, inni są wciągnięci w wir globalnych wydarzeń bez możliwości decydowania o wyborze innej drogi. Być może wobec zarysowanej wcześniej dominacji globalnej wizji miejsca, w konsekwencji człowiek zawęży pole widzenia do partykularnej przestrzeni, którą jest w stanie „ogarnąć”, bo „choć otwarta przestrzeń woła, świat dla nas »prawdziwy« istnieje w miejscach, z których nam się składa. Najbliższe nam fragmenty rzeczywistości budują nas najbardziej” (Mendel 2006, s. 22). A może też dlatego, że człowiek potrzebuje oswoić miejsce, nadać mu własny kształt, poczuć się za nie odpowiedzialnym, gdyż „w zalewie szczegółów, związanych z wszelkimi możliwymi miejscami na świecie zaczyna nas obchodzić coraz częściej właściwie tylko szczegół miejsca własnego. To redukcja mozaiki do elementu, holograficzna koncentracja świata do jednego punktu na mapie”, zauważa Tomasz Szkudlarek (1997, s. 152).

Coraz większa popularność problematyki miejsca we współczesnej humanistyce oraz pogłębiona refleksja w tym zakresie może także stanowić reakcją na rosnącą liczbą nie-miejsc w otaczającej nas przestrzeni. Przypomnijmy, nie-miejscem określono przestrzenie, z których codziennie korzystamy – dworce kolejowe, lotniska, środki transportu publicznego, supermarkety, pokoje hotelowe, stacje benzynowe – mające charakter anonimowy, powierzchowny; nie budujemy tam relacji, przebywamy w konkretnym celu, otoczeni jesteśmy przez innych korzystających z nie-miejsc wyłącznie użytkowo (Auge 2010).

W rezultacie nastąpiła konieczność reinterpretacji dotychczasowego postrzegania miejsca. Problematyka ta podejmowana jest także w refleksji pedagogicznej. Astrid Męczkowska (2006) zauważa, że „postrzeganie miejsca jako kategorii niosącej potencjalne znaczenie dla refleksji pedagogicznej wiąże się z nadaniem mu sensu dalekiego od tego, który wskazuje na jego fizyczne własności oraz parametry przestrzennego położenia”.

Z perspektywy zainteresowań pedagogiki przypisanie znaczenia miejscu i jego roli nie jest odkrywcze. Na przykład Mariusz Cichosz (2014) analizując rozpoznania pedagogów społecznych dostrzega bezpośredni związek jednego z głównych obszarów i kierunków zainteresowań pedagogiki społecznej – środowiska wychowawczego (w tym przestrzeń życiowa, „mała ojczyzna”)

właśnie z miejscem. Pedagogika miejsca, według wspomnianego autora, stała się teoretyczną perspektywą badań nad edukacją osadzoną w myśli filozoficznej – nurcie m.in. poststrukturalizmu, pedagogiki krytycznej oraz socjologii miejsca, socjologii codzienności. Miejsce określane jest jako „teoretyczna perspektywa badań nad edukacją, gdzie przestrzeń – miejsce – definiuje się jako źródło tożsamościowych identyfikacji podmiotów społecznych” (Cichosz 2014, s. 131). Skupienie wokół miejsca stanowiącego środowiska życia przyniosło efekty badawcze publikowane od zarania pedagogiki społecznej jako nauki¹.

Refleksja pedagogiczna towarzyszyła analizom dotyczącym wychowania, a ono dokonuje się zawsze „gdzieś” i ma „swoje miejsce”, zauważa także Maria Mendel (2006, Wstęp). „Miejsca są tym, czym czynią je ludzie (*place makers*) i dlatego przede wszystkim należy je rozumieć jako artefakt kulturowy o prymarnym charakterze. Z pedagogicznego punktu widzenia stanowi to o potrzebie kształtowania ściślejszych związków edukacji z miejscami, w których ona się toczy. Miejscami, które pozwalają pedagogom wypełniać je określonymi znaczeniami” (Gruenewald 2003, s. 627, za: Mendel 2006, s. 23).

Maria Mendel w rozważaniach dotyczących pedagogiki miejsca wskazuje na jego cechy i wynikające z nich konsekwencje, twierdząc: „miejsce jest pedagogiczne” (Mendel 2006, s. 32). To stwierdzenie ugruntowane jest w humanistycznym podejściu do wychowania, w którym wzajemność relacji jest nadrzędna. Miejsce, zauważa Wiesław Theiss, „w przeciwieństwie do anonimowych obszarów, przestrzeni czy terytoriów jest strukturą własną, osobistą, indywidualną, organizowaną wokół przyjmowanych wartości” (Theiss 2008, s. 78).

Miejsce jest zatem czyjeś; ma charakter emocjonalny, duchowy – nie jest związane z faktem zamieszkiwania, gdyż „zamieszkiwanie w danym miejscu niemożliwe jest bez zrozumienia ustanowionych znaczeń, bez więzi między jednostką a miejscem”, podkreśla Jolanta Muszyńska (2014, s. 46). Miejsce wychowuje i powinno być utożsamiane z wychowaniem; staje się w ten spo-

¹ Z tych nowszych przywołam pracę Barbary Smolińskiej-Theiss wraz z zespołem, w której wieloaspektowo rozpoznano i opracowano środowisko węgrowskie. Z najnowszych niech przykładem będzie praca Wiesława Theissa, który podejmuje problematykę miejsca, jego znaczenia w kształtowaniu biografii, m.in. w publikacji *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939* oraz w wielu innych publikacjach. Przykłady znajdujemy w pracach – Jolanty Muszyńskiej ukazującej relację miejsca i wspólnoty w specyficznym regionie pogranicza, Kamili Łaguny-Raszkievicz analizującej zadania edukacyjne wynikające ze wspólnoty i miejsca. Maria Mendel oraz zespół przez nią prowadzony realizuje pionierskie badania w omawianym zakresie – poszerzane tematycznie, pogłębiane badawczo. Podane przykłady mają zdecydowanie wybiórczy charakter, lecz świadczą o dostrzeżeniu potencjału miejsca przez badaczy.

sób „miejszem wychowującym”. Opierając się na konstruktywistycznej perspektywie postrzegania miejsca M. Mendel dostrzega, że „miejsca nie są, jakie są, lecz są tym, za co biorą je ludzie. Ważne są przede wszystkim ich znaczenia” (Mendel 2006, s. 29). Miejsca „są ludzkie”, gdyż nie istnieją bez znaczeń jakie im nadajemy. Jednocześnie i my nie istniejemy bez miejsc, bez znaczących, którzy je budują (Mendel 2006, s. 29). Spostrzeżenie to bezpośrednio odnosi się do aktualnych wyzwań edukacyjnych, gdyż wynika z potrzeby kształtowania związków edukacji z miejscami, w których ona się toczy (Mendel 2006, s. 23). Wyzwanie to ma więc szczególne uzasadnienie w dobie wielości globalizacyjnych powiązań, do których odniosłam się w pierwszej części tekstu.

Wzajemność relacji powoduje, że sami kreujemy miejsca, ale i one kreuja nas. Dostrzeżenie edukacyjnego charakteru miejsca (przypomnijmy: „miejsca są pedagogiczne”), wskazuje kierunki rozumienia edukacji powiązanej właśnie z miejscem. Edukacyjna rola miejsca daje wiele możliwości tym, którzy potrafią nadać mu znaczenie; wszak sami to znaczenie nadajemy. Dlatego badacze szczególną rolę przypisują pracy animacyjnej, która „jeśli przebiega ze świadomością miejsca – może zyskiwać inspirujące, teoretyczne zakorzenienie oraz przybierać w rezultacie oryginalne formy jednostkowej i społecznej auto-kreacji” (Mendel 2006, s. 22). Wchodzenie wychowanka w interakcje z miejscem prowadzić może do traktowania tegoż jako wspierającego rozwój, wychowującego. Takie postrzeganie roli miejsca ściśle mieści się we wskazanym ujęciu społecznej animacji. A wynika m.in. z koncepcji tożsamości Anthoniego Giddensa (2001) w świetle której „świadomość własnego ja jednostki, jej tożsamość staje się w świecie opartym na postradycyjnym porządku refleksyjnym projektem. Projekt ten opiera się z kolei na przemianach zachodzących w życiu jednostek, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Przeplatanie się tych wymiarów stało się jednym z elementów procesu tworzenia się tożsamości opartej na refleksyjnym projekcie odkrywania i konstruowania siebie.

Giddens zauważa też, że tworzenie się tożsamości jednostki odbywa się przez uświadamianie sobie, opisywanie i rozumienie tego, co się robi i dlaczego. Jak ludzkie doświadczenia i wspomnienia łączą się z konkretnymi miejscami, to jedno z pytań na które odpowiedzi poszukuje pedagogika.

Zakończenie

W prezentowanym numerze „Pedagogiki Społecznej” znajdują się treści, które stanowią znakomite odzwierciedlenie podjętych w tekście wątków. Miejsca traktowane są w nich jako „całości nieprzestrzenne, humanistyczne, reali-

zujące się w doświadczeniach i działaniach ludzkich (Znaniński 1931, s. 9). Zdają sobie sprawę z fragmentaryczności niniejszej prezentacji; podjęta problematyka jest jednym z przykładów wielości wątków, które powiązane są z miejscem. Dla pełniejszego obrazu wagi miejsca w pracy pedagoga zwrócę uwagę na dwa kolejne przykłady (omówiony już został przykład „rodziny światowej”).

Pierwszy powiązany jest z codziennymi praktykami Internetu i jego użytkowników. To teoretycznie „okiełznane” przez Manuela Castellsa „społeczeństwo sieci” (2010) wciąż się zmienia, rozbudowuje w kierunku bezpośrednio związanym z możliwościami, umiejętnościami i potrzebami internautów. Powstają np. „usieciowione” miejsca pamięci, w których symbole przeszłości stają się przestrzenią aktywności użytkowników sieci. Wirtualne komentarze stają się substytutem/a może raczej nową możliwością złożenia hołdu zmarłym – nie tylko bliskim osobom. Będąc w każdym miejscu globu, gdzie jest dostęp do Internetu można zapalić „wirtualną świeczkę” osobie, która odeszła. Są to wirtualne miejsca pamięci, które w opinii Eweliny Twardoch (2012) opisującej to zjawisko mają na celu przede wszystkim umożliwienie społeczeństwu powszechnego do nich dostępu i jednocześnie potęgują indywidualizację ich odbioru przez pryzmat indywidualnego użytkownika. Media cyfrowe zmieniają praktyki codzienne i społeczne oraz sposoby komunikacji, ale wpływają także na kształt czasoprzestrzeni i procesy percepcyjne, zauważa cytowana autorka. Być może, w dobie powszechnych przemieszczeń, usieciowienie miejsc pamięci wkrótce stanie się trwałą formą życia indywidualnego i społecznego.

Z całą pewnością postrzeganie miejsca na skutek rozwoju nowych technologii komunikacji w przestrzeni wirtualnej wymaga pogłębionych analiz. Ale już teraz należy zauważyć, że rozwój mediów elektronicznych przekształca dotychczasowy sens miejsca. Czas i miejsce stają się wirtualne – można w nich przebywać tylko przez chwilę; można je kreować jako znaczące i traktować jako rzeczywiste.

Kolejny przykład dotyczy pamięci społecznej, którą za Barbarą Szacką (2006, s. 19) rozumiem jako zbiór wyobrażeń członków zbiorowości o jej przeszłości, postaciach, wydarzeniach oraz sposoby ich upamiętniania i przekazywania. Coraz trudniej o budowanie pamięci społecznej i o utożsamienie się z miejscem, np. w miastach przybierających (dla wielu przybyszów) charakteru nie-miejsca. W miastach, w których dewastacyjna polityka lokalnych samorządów skreśla „niewidzialną ręką” budynki z rejestru zabytków i sprzedaje je developerom (Łaguna-Raszkiewicz 2013, s. 53). O skomercjalizowanej przestrzeni miasta pisze również M. Mendel (2015) dostrzegając transformację miejsc w imię interesów globalnych lub lokalnych, na pewno nie – indywidualnych (mieszkańców).

Wprawdzie podane przykłady mają charakter wybiórczy, to jednak ukazują konieczność dostrzeżenia nowych lub względnie nowych zjawisk. Dotyczą one meandrów życia współczesnego człowieka żyjącego z globalnych warunkach, splatających się w czasie i składających się z miejsc. Przykłady ukazują nowe miejsca oraz nowe sposoby ich doświadczania. Są też przykładem perspektywy ich przeżywania. Doświadczamy zmiany w kolejnych obszarach życia wynikających z możliwości przemieszczania się. Z tym, że wcześniej wynikała ona z przemieszczeń w przestrzeni na skutek rozwoju środków komunikacji. Obecnie te możliwości poszerzają się oraz mają nowe nośniki – media. Dostrzega tę zmianę Doreen Massey, pisząc: „ogólnie rzecz biorąc miejsca mają wiele wymiarów i znaczeń dla ludzi, organizacji i instytucji, są skonstruowane i doświadczane jako materialne artefakty, sieci relacji społecznych oraz produkty dialektycznej gry różnych aktorów w procesach społecznych (Massey 1995, 2010, za: Dymnicka 2011, s. 46). Dlatego kwestie wynikające z makrostruktur stają się rozpoznawane w sferze mikrostruktury, tj. skupiają się na działaniach podmiotowych, relacjach społecznych i indywidualnym kontekście a praktyki „dziejące się” ponad dotychczasowymi doświadczeniami niosą wyraźne pedagogiczne implikacje. Mają charakter edukacyjny, gdyż przez świadomość miejsca i umiejętności nadawania mu znaczenia można budować własne, indywidualne jego poczucie i związek z nim. Wojciech Burszta we wstępie do polskiego wydania pracy Marca Auge stwierdził, że „historia miejsc i nie-miejsc pisze się dalej, jasne rozgraniczenia stają się coraz bardziej wątpliwe, gra toczy się wszakże nie tylko o to, jak przestrzeń nas określa, ale również jak my chcemy ją widzieć aby ona – zwrotnie – dawała nam poczucie sensu” (Burszta w: Auge 2012). Edukacyjny sens miejsc dostrzegam w takim jego kreowaniu, aby nie stało się „nie-miejscem”.

Współczesne przemiany: globalizacja, rozwój nowoczesnych technologii sprawiły, że dostrzega się potrzebę redefiniowania kategorii miejsca na nowo. Ponowne odczytanie jego sensu pozwoli na nowo zdefiniować zadania pedagogów, w tym pedagogów społecznych. Zauważam w tym zakresie wybrane implikacje dla praktyki, tj.

- szerokie otwarcie działań edukacyjnych, a zwłaszcza animacyjnych na potrzeby wynikające ze zmienności bądź „inności” miejsc;
- dostrzeżenie miejsca i jego znaczenia w perspektywie społeczeństwa globalnego, w tym wielokulturowego w badaniach naukowych;
- rozpoznanie, opis i analizę doświadczania miejsc, co pozwoli na bardziej świadome i przez to pełniejsze ich tworzenie;
- ukazywanie konieczności brania odpowiedzialności za miejsce, zaangażowania w jego współtworzenie;

- włączenie wiedzy o znaczeniu miejsc w pracy pedagogicznej i edukacyjnej dla praktyki akademickiej; wiedzy o przemianach miejsc, o potrzebie i możliwościach ich rozpoznania, zagospodarowania) – zarówno w przestrzeni realnej, jak i wirtualnej;
- włączenie nowych wątków w relacje międzypokoleniowe – uczenie się od młodego pokolenia nieznanymi miejscami świata wirtualnego – uczenie się od starszego pokolenia pamięci miejsc i miejsc pamięci.
Kolejne zadanie pedagogiki i pedagogów to:
- dążenie do budowania wrażliwości na miejsce w środowisku oświatowym, animacyjnym, socjalnym. Nie istnieją one bez znaczeń, jakie człowiek im nadaje. W takie doświadczenia intensywnie wpisuje się edukacja ze świadomością miejsca (Gruenewald 2003, za: Mendel 2006, s. 23), tj. edukacja miejsca, w którym jesteśmy, edukacja dla tego miejsca i w związku z nim oraz pamięć miejsca, która powinna pozwolić na funkcjonowanie w nowym miejscu.

Literatura

- Auge M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2013), *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, tłum. M. Sutowski, Warszawa.
- Castells M. (2010), *Spółczesność sieci*, Warszawa.
- Cichosz M. (2014), *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków.
- Cresswell T. (2004), *Place. A Short Introduction*, Oxford.
- Dymnicka M. (2011), *Od miejsca do nie-miejsca*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 36.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Harvey D. (1999), *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford.
- Kapuściński R. (2008), *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, wybór i wstęp K. Strączek, Kraków.
- Lewicka M. (2012), *Psychologia miejsca*, Warszawa.
- Lewicka M. (2014), *Miejsce*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa.
- Łaguna-Raszkiewicz K. (2013), *Pamięć społeczna miasta – bogactwo znaczeń i sensów dla edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(49).
- Łaguna-Raszkiewicz K. (2015), *Powrót do wspólnoty miejsca i ludzi – zadanie współczesnej edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56).
- Maffesoli M. (2008), *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Warszawa.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca*, Wrocław.
- Mendel M. (2015), *Postanimacja w postdemokracji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56).

- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej refleksji*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), Wrocław.
- Muszyńska J. (2014), *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski*, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa.
- Szacka B. (2006), *Czas przeszły – pamięć – mit*, Warszawa.
- Szkudlarek T. (1997), *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Hudzik J.P., Mizińska J. (red.), Lublin.
- Theiss W. (2008), *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy*, [w:] *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, Lalak D. (red.), Warszawa.
- Theiss W. (2012), *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*, Toruń.
- Tuan Y.F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, Warszawa.
- Twardoch M. (2012), *Usieciowione miejsca pamięci, czyli jak symbole przeszłości stają się przestrzenią aktywności użytkowników sieci*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 2.
- Urry J. (2009), *Socjologia mobilności*, tłum. J. Stawiński, Warszawa.
- Znaniecki F. (1931), *Miasto w świadomości jego obywateli*, Poznań 1931.