PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Pedagogika 2013, t. XXII

Ilona COPIK

Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka

Wprowadzenie

Pomiędzy pedagogiką jako dyscypliną naukową a antropologicznie rozumianym miejscem istnieje dialektyczny związek, który wynika chociażby z prostego faktu, że wszelkie procesy edukacyjne w sposób konieczny zachodzą „gdzieś", ulokowane są w konkretnej przestrzeni. Zainteresowanie przestrzennym kontekstem wychowania wydaje się zatem rzeczą oczywistą, jednak bardziej dogłębna analiza tej problematyki na gruncie pedagogiki, uczynienie z miejsca autonomicznej kategorii badawczej należy do zagadnień podejmowanych stosunkowo rzadko. Propozycje terminologiczne dotyczące najważniejszych kwestii w tym zakresie sformułowała w obszarze pedagogiki społecznej Maria Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego, która prowadzi badania nad relacją podmiot – miejsce[1].

Autorka wychodzi z założenia, że pedagogiczna refleksja wokół miejsca winna się rozwijać paralelnie z myślą filozoficzną, bowiem o interesującym pedagogów miejscu można powiedzieć, że jest „pedagogiczne i filozoficzne jednocześnie"[2]. Filozofia dostarcza w tym dualistycznym układzie podstawy teoretycznej: znaczeń i pojęć, bazując na oczywistym egzystencjalnym związku, jaki zachodzi pomiędzy człowiekiem i jego otoczeniem. Pedagogika zaś jawi się jako realizator zmian, nadając doświadczalny sens terminom, umożliwiając ich egzystowanie w ramach społecznego praxis. Jak się wydaje, nie sposób pominąć w zgłębianiu tej problematyki także dorobku antropologii kulturowej, która z ko-

[1] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
[2] M. Mendel, *Wstęp* [do:] tamże, s. 9.

lei wskazuje na doniosłe znaczenie miejsca w procesie formowania się kultur ludzkich. Interdyscyplinarne ujęcie pozwala na namysł, który łączy ekspozycję miejsca, jego głęboką rolę i znaczenie w ludzkim życiu ze stanowiskiem, że można i należy traktować je jako obszar interwencji, aktywności, interpretacji, co jest cechą procesów edukacyjnych.

Pedagogiczne i filozoficzne miejsce zawsze jest znaczące, co oznacza, że nie stanowi ono wyłącznie fizycznego otoczenia, swoistego pojemnika, w którym rozgrywają się procesy życiowe, ale wyposażone jest w głębszy, retoryczny sens. Znaczenie nadaje miejscu człowiek w toku doświadczeń indywidualnych i społecznych. Zwłaszcza na tych ostatnich koncentruje się dzisiaj refleksja badawcza, bowiem, jak zauważa Tomasz Szkudlarek, miejsca wciąż traktowane są jak terytoria, w związku z czym podlegają okupowaniu, zajmowaniu, zagrabianiu, bywają przedmiotem sporów i konfliktów zbrojnych[3]. Miejsca to domeny symboliczne, jak z kolei ujmuje to zagadnienie Lech Nijakowski, panowanie nad nimi stanowi palącą nieustannie kwestię tożsamości etnicznych i narodowych[4]. Dlatego właśnie naukowa koncentracja na miejscu, pozwalająca zgłębić jego rolę w procesach wychowania, wydaje się kwestią dla pedagogiki niezmiernie istotną.

1. Miejsce antropologiczne

Przywiązanie do miejsca, o czym przekonuje tradycyjna antropologia, jest jedną z prymarnych ludzkich cech. Człowiek od zarania dziejów wyróżnia bowiem w bezgranicznej i nieskończonej przestrzeni obszar własny, bezpieczny i niepodważalny – swoje miejsce, swój dom. Tuż za nim rozciąga się zawsze mniejszy lub większy obszar swojskości, której fizyczne granice konsolidują znaki kulturowe wyznaczające symboliczną przynależność do określonej wspólnoty. Jednak zaciszne bezpieczeństwo domowych pieleszy, czego dowodzi filozofia egzystencjalna, nie wystarcza człowiekowi w osiągnięciu tego, co nazwać by można „pełnią życia". Uwodzi go wolnością niespokojna przestrzeń rozpościerająca się poza własnymi granicami. Potrzeba zadomowienia, zakorzenienia i – z drugiej strony – pragnienie niezależności i wolności wyboru stanowią dwa wymiary ludzkiego myślenia o świecie. Znawca problematyki miejsca Yi Fu-Tuan odróżnia na tej podstawie „miejsce" od „przestrzeni"[5]. Temu pierwszemu obszarowi przypisuje cechy przywiązania do mitycznie pewnej i trwałej przysta-

[3] T. Szkudlarek, *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997, s. 150.

[4] L. Nijakowski, *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym*, Warszawa 2006.

[5] Zob. Y. Fu-Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.

ni domu i tego, co go bezpośrednio i pośrednio otacza, a co składa się razem na takie pojęcia, jak: „gniazdo rodzinne", „ojczyste strony", stanowiące zarazem punkt odniesienia tożsamości indywidualnej i kulturowej. Przestrzeń zaś traktuje badacz jako teren chaotyczny i niepewny, ale też stanowiący symbol wolności, przygodności, za którymi człowiek skrycie tęskni.

Zdefiniowane przez Tuana miejsce jest zapewne zbieżne semantycznie z obszarem, który miał na myśli Martin Heidegger, kiedy pisał w swoim słynnym eseju *Budować, mieszkać, myśleć*: „przestrzeń musi być przyznana, ujęta w swe granice […] skupiona przez jakieś miejsce"[6]. Być człowiekiem, jak dowodził filozof, znaczy: „mieszkać" i „budować", czyli integrować przestrzeń, otaczać granicami, czyniąc ją „swoją", dalej – wznosić siedziby, wyposażać w symbole, jednocześnie zachowując troskliwie naturalnie dany potencjał.

2. Fenomenologia miejsca

Jednakże pomimo tego, iż niewątpliwie myśl Heideggerowska, tak ewidentnie umieszczająca człowieka w „czworokącie" przestrzeni, patronować może idei zamieszkiwania i zakorzenienia, nie znaczy to, że jedyny sens egzystencji upatruje w fundamentalnie rozumianym miejscu. Przeciwnie, wielokrotnie wskazuje, że w korelacji człowiek/miejsce idzie nie tyle o fizyczny kontakt z określonym terytorium, co o wydobycie na jaw w toku budowania/zamieszkiwania konstruktywnej refleksji. Refleksyjność zaś prowadzić ma do ujmowania miejsca jako fenomenu, który konstytuuje bycie (w języku Heideggera: „bycie-w-świecie"), jednak czyni to w sposób złożony[7]. Człowiek może przykładowo definiować siebie poprzez miejsce, niekoniecznie stale w nim bytując. Możliwa jest także sytuacja odwrotna – zamieszkiwanie nie musi oznaczać samorzutnej identyfikacji. Dzięki miejscu, w którym żyje człowiek, nie tyle nabywana jest przez niego jakaś stabilna i pewna forma egzystencji, a raczej poprzez miejsce podmiot nieustannie staje się sobą, włączając się w uczestnictwo w złożonej grze znaczeń. „Znaczące" obejmuje tu przy tym zarówno działania człowieka, jak i istotne właściwości samego miejsca wyposażonego w moc wpływania na swoich mieszkańców.

Z ontologii fenomenologicznej Heideggera wywodzi Maria Mendel przekonujące twierdzenie, że najistotniejszą bodaj cechą miejsca, godną szczególnego eksponowania badawczego dzisiaj, jest jego dualny charakter bycia zamkniętym i otwartym zarazem. Znaczy to, że miejsce winno być postrzegane jako posiadające pozornie wykluczające się cechy – zarówno siedziby, jak i wolnej przestrzeni. Bycie pomiędzy tymi dwoma wymiarami ludzkiego bytowania: miej-

[6] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977, s. 326.
[7] Tenże, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 76 i nn.

scem i przestrzenią zdaje się być bowiem nie tylko kluczowym rysem egzystencji zapisanym w języku filozofii, ale pilną potrzebą i wymogiem współczesnego coraz bardziej wielokulturowego, hybrydycznego świata. Z jednej strony zagrożony jest on przez ekspansywnie unifikujące siły globalizacji, z drugiej zaś ogarnięty permanentnym lękiem przed wszelkimi formami ksenofobii, szowinizmu i partykularyzmu. A zatem wypada się zgodzić z konkluzją Marii Mendel: „zakorzenienie, chciałoby się powiedzieć: tak, lecz jego zamykający charakter: nie”[8].

Kolejnym założeniem fenomenologii miejsca jest przekonanie o jego relacyjnym, dialogicznym charakterze. Można stwierdzić, że istotą układu człowiek/miejsce nie jest bierna przynależność, lecz relacja, obejmująca dialogiczną wzajemność obydwu aktywnych ogniw, w której zarówno podmiot, jak i jego otoczenie stanowią związek partnerski. Wynika stąd, iż „możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą robić z nami to samo. Kreujemy ich znaczenia i one kreują nas”[9]. Jeśli by chcieć przełożyć to na grunt teorii wychowania, musielibyśmy ponownie uciec się do metafor i stwierdzić, że w takim razie miejsce jest istotne nie tylko dlatego, że wychowujemy w/dla/poprzez nie, wykorzystując zbiór wartości w nim uobecnionych, ale jest ważne, ponieważ ono wychowuje nas.

Wzajemność owa ma daleko idące konsekwencje. Oznacza po pierwsze, że koniecznością jest wyzbycie się w kontakcie człowieka z miejscem tendencji do przyznawania sobie prawa własności, supremacji. Po wtóre uznanie, że miejsce jest fenomenem radykalnie wykraczającym poza ekonomiczne, urbanistyczne, ideologiczne, imperialistyczne czy inne formy myślenia o nim. Oferuje człowiekowi szeroki wachlarz możliwości interpretacyjnych, w zamian wymaga jednak koniecznego szacunku. W efekcie nieodzowne wydaje się uznanie faktu, że w każdym momencie istnienia miejsce niejako „przekracza” mnie i nie jestem w mocy „opanować” go, ujarzmić, przeniknąć do końca. Jako zamieszkujący w danym miejscu nigdy też nie jestem w nim sam, na równych prawach egzystują w nim zarówno ludzie, jak i materialne przedmioty, nade wszystko zaś jest ono obszarem wyposażonym w historyczne znaki zamieszkiwania w nim „kiedyś” – „innych”, którzy pozostawili w nim duchowe i materialne ślady domagające się poważania.

3. Pedagogika miejsca

W takim duchu najogólniej rozwijana jest „pedagogika miejsca”. Zarazem jest ona i nie jest deterministyczna. Zakłada bowiem z jednej strony obligatoryjnie wychowującą rolę miejsca, które w różny sposób warunkuje procesy w nim

[8] M. Mendel, *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*…, s. 25.
[9] Tamże, s. 32.

się dokonujące, niejako „formuje" wychowanka, z drugiej – jego zdolność wywoływania refleksji, pobudzania aktywności i krytycznego myślenia. Miejsce traktowane jest w tym nurcie, jak konkretyzuje to Maria Mendel, jako potencjalnie nośna kategoria, mogąca stymulować i wspierać wzory myślenia pedagogicznego[10]. Fascynuje możliwościami twórczej interpretacji i reinterpretacji, i jako takie stanowić może źródło licznych pedagogicznych inspiracji.

Z tych przesłanek wynikają określone postulaty metodologiczne. Pedagogika miejsca, bazując na dualnym związku człowieka ze światem, z konieczności egzystować musi w trudnym obszarze „pomiędzy". Pomiędzy postulowaną „otwartością" miejsca i jego naturalnymi tendencjami izolacyjnymi, pomiędzy filozoficznością budującą teorie i pedagogicznością domagającą się konkretnych działań, wreszcie pomiędzy artykułowanymi za jego pośrednictwem ludzkimi pragnieniami wolności z jednej i potrzebami bezpieczeństwa z drugiej strony. Stojąc w obliczu ograniczeń, wynikających z własnej dyscypliny, zmuszona jest pedagogika ta nieustannie pertraktować pośród konstytutywnej dla siebie autorytarności i dyskursywności współczesnego świata, co oznacza, iż z jednej strony musi formułować czytelny, klarowny przekaz treści, z drugiej uczyć wychowanków słuchania wielu języków.

4. Tożsamość i miejsce w skali „mikro"

Badacze podejmujący interdyscyplinarnie problem miejsca zgodni są co do tego, iż nieuchronnie tematyka ta wiąże się z tożsamością człowieka. W tym miejscu należy podkreślić, że punktem wyjścia dla sformułowania istoty zainteresowań subdyscypliny pedagogicznej zwanej pedagogiką miejsca jest po pierwsze odejście od koncepcji wychowania utrzymanej w duchu modernizmu. Projekty pedagogiczne ubiegłych dwóch stuleci utrzymane w klimacie oświeceniowego postępu i racjonalności opierały się bowiem z jednej strony na traktowaniu tożsamości w sposób stabilny, niezmienny, co prowadziło do wniosku, iż człowieka można i należy autokratycznie, w aspekcie dokonanym – ukształtować. Z drugiej, oddalały wychowanka od naturalnej, antropologicznej przestrzeni lokalnego świata, oferując w zamian, jako bardziej autentyczną i istotną, przestrzeń ogólnoludzkich wartości nauki i kultury, w którą, drogą edukacji, może on się zagłębić. Wskazuje na ten fakt Astrid Męczkowska, pisząc, iż narracje pedagogiki tradycyjnej podporządkowane były mitowi „ziemi obiecanej", która przesłaniała uznanie doniosłości dla procesów edukacyjnych miejsca „doczesnego", realnego, bliskiego wychowankom. „W rozlicznych […] wizjach – należących na przykład do dorobku takich pedagogów jak Herbart, Hahn, Nawroczyński czy Suchodolski – twierdzi autorka – edukować znaczy tyle, co wykorzenić,

[10] Tamże, s. 22.

a następnie zakorzenić ponownie, w lepszej jednak glebie, użyźnianej uniwersalnymi wartościami kultury”[11].

Pedagogika miejsca pragnie zamiast tego wydobyć na światło dzienne geograficzno-kulturowy aspekt życia ludzkiego, na powrót „zlokalizować” człowieka w bliskim mu środowisku i włączyć ten lokalny kontekst do procesów konstruowania tożsamości, z koniecznym zastrzeżeniem jednak, iż nie może to być już tożsamość spójna i jedyna. Treściowo bliska jest tym samym zagadnieniom podejmowanym przez pedagogikę regionalną. Ta ostatnia jest bowiem koncepcją „podkreślającą dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej […]; sprzyja zakorzenieniu w tak zwanej «małej ojczyźnie»”[12]. Obydwie subdyscypliny zdają się egzystować na pograniczu teorii wychowania, pedagogiki społecznej i antropologii kulturowej. Jako główne założenia w procesach edukacyjnych przyjmują one: powrót do źródeł, nabywanie kompetencji regionalnych, kształtowanie postaw ochrony dziedzictwa kulturowego regionu, przekazywanie wiedzy z zakresu wartości rdzennych: języka, norm, obyczajów, obrzędów, rytuałów, mentalności. Pomysły edukacyjne wynikają w nich nie tyle z pragnienia wsparcia się na wartościach wynikających z zasiedziałości terytorialnej, ale z dowartościowania więzi ze światem pierwotnego zakorzenienia, traktowanej jako zagubiona w nowoczesności, podstawowa ludzka potrzeba i zarazem warunek spełnionej egzystencji.

Semantycznie kategoria „miejsca” bliska jest pojęciu „regionu”. Wspólnotowa karta regionalizacji definiuje ten ostatni następująco: „przez region rozumie się terytorium, które z geograficznego punktu widzenia stanowi wyraźną całość […], a którego ludność charakteryzują określone wspólne elementy, przy czym chciałaby ona utrwalić i rozwinąć pewne wynikające z nich właściwości, aby pobudzać postęp kulturalny, społeczny i gospodarczy”[13]. Region ma więc znaczenie fizyczne – terytorialne, administracyjne i symboliczne – buduje więzi społeczne i wzory interakcji. Odpowiednio do tego regionalizm wiąże się z „ojcowizną”, „krajowością”, „małą ojczyzną” – pojęciami, w których wyraża się obszar zawsze mniejszy niż „ojczyzna narodowa” czy „państwo”, lecz równie silnie nacechowany emocjonalnie. Ideowo jest on ruchem społecznym dążącym do zachowania lub reaktywowania kulturowych odrębności danego regionu, kultywowania rdzennych wartości, propagowania historycznej, geograficznej, ekonomicznej wiedzy o nim.

Treści edukacji regionalnej w działaniach pedagogicznych Jerzy Nikitorowicz wiąże z naturalnymi właściwościami środowiska, takimi jak krajobraz, ukształtowanie terenu, oraz cechami kulturowymi – architekturą, zabytkami kultury materialnej i duchowej, folklorem, gwarą, sztuką ludową, przekazem mię-

[11] A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca*…, s. 38–39.

[12] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 56.

[13] Cyt. za: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 214.

dzypokoleniowym, mitem, obyczajowością. Jako główne cele edukacji regionalnej wskazuje on wyposażanie wychowanków w wiedzę, wdrażanie do podejmowania celowych działań na rzecz ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego, kształtowanie postaw umiłowania „ojczyzny prywatnej", dowartościowanie języka – gwary lub lokalnego dialektu i uznanie go za równouprawniony z językiem narodowym. Za najważniejsze formy komunikacji w ramach tejże edukacji uznaje autor uczestnictwo w spotkaniach z ludźmi i prowadzenie dialogu, korzystanie z przekazu pisemnego – literatury, czasopism, dzienników, organizowanie kącików kultury, izb tradycji, sal dziedzictwa kulturowego, konkursów śpiewaczych, turniejów wiedzy o regionie, wystaw o tematyce regionalnej i podejmowanie innych podobnych działań konsolidujących instytucje oświatowe i kulturalne z lokalnym środowiskiem[14].

Jakkolwiek widać wyraźnie, że „miejsce" traktowane jest w powyższych koncepcjach wieloznacznie, może bowiem oznaczać dzielnicę, wspólnotę sąsiedzką/parafialną, miejscowość, miasto albo też szerzej, wiązać się z etnicznością i obejmować cały region geograficzno-kulturowy, zawsze jednak jego znaczenie bliskie jest idei mikroświata, lokalności ujętej w formę pierwotnego zakorzenienia. Lokalność ta, jak zauważa Astrid Męczkowska: „jest […] traktowana jako życiodajna przestrzeń kultury, dostarczająca tożsamościowej oferty zamieszkującym ją podmiotom. Lokalność jest przesycona znaczeniem, wytwarzającym podstawę międzyludzkich więzi, opartych na poczuciu wspólnotowości"[15].

5. Od miejsca do nie-miejsca

Podobnie traktowane jest miejsce w tradycyjnej antropologii, której przedmiotem jest opis kultur pierwotnych. Związek z miejscem traktowany jest w niej jako jedno z podstawowych zachowań człowieka obecnych na rudymentarnym poziomie kultury. Urodzić się w jakimś miejscu – oznacza definiować siebie przez związek z porządkiem znaczeń w nim wytwarzanych, uczestniczyć w rezonującej w nim tradycji, orientować się w jego topografii, znać historię i geografię. „Być skądś" znamionuje tutaj także respektować wpisane w „swoje miejsce" *sacrum*. Układ przestrzenny, stanowiąc punkt, w którym zarazem skumulowane są najważniejsze lokalne wartości, wyznacza tożsamość jednostki i grupy. W granicach miejsca konstytuuje się wspólnota zintegrowana obyczajem, językiem, historią, narracją o początkach.

Tak rozumiane miejsce wyzwala pokusę opisywania go w kategoriach całościowości, kompletności, co próbowała czynić antropologia strukturalna, selekcjonując w miejscach ich cechy specyficzne. Jakkolwiek sama metoda tak zwanej „obserwacji uczestniczącej", pozwalającej na rzetelny, obiektywny opis kul-

[14] Tamże, s. 218–219.
[15] A. Męczkowska, dz. cyt., s. 44.

tury budzi dziś wśród antropologów poważne wątpliwości, trzeba przyznać, iż odnalezienie owych zamkniętych enklaw, które niegdyś służyły badaczom terenowym do prowadzenia działalności, należy uznać za wątpliwe. Współcześnie mamy do czynienia z niespotykanym wcześniej rozszczelnieniem kulturowych granic, przenikaniem się wzorów i norm na skutek niezwykłej w dziejach mobilności przestrzennej ludzi. W efekcie mówi się dzisiaj o zaniku miejsca antropologicznego lub też o utracie kulturowego autentyku, którego źródło zostało zmącone[16]. Swoistego braku „miejsca" doświadczają zarówno antropolodzy, jak i bohaterowie ich narracji – tubylcy, których los wydziedziczył z miejsc, wykorzenił, zamieniając trwałą kondycję osadników w przygodną tułaczkę emigrantów.

Mobilność przestrzenna, migracje, rozprzestrzenianie się globalnych rynków i ekspansja mediów wizualnych – zjawiska, które należą do najczęściej opisywanych aspektów dzisiejszej rzeczywistości społecznej, powołują całkiem inną niż przedstawiona powyżej kategorię „miejsca". Niektórzy badacze, dla podkreślenia jej nieprzystawalności do dawnych struktur, nazywają ją „nie-miejscem"[17]. Marc Auge formułuje przykładowo tezę, że stan hipernowoczesności, w którym się aktualnie znajdujemy, ustanawia typ przestrzeni całkowicie opozycyjnej wobec miejsca antropologicznego. Nie jest ona ani tożsamościowa, ani relacyjna, ani historyczna. Reprezentują ją negatywy tradycyjnych miejsc, swoiste pustostany świadczące o nieobecności miejsca w nim samym, przypominające palimpsesty, w które nieustannie wpisuje się coraz to nowa gra znaczeń. Archetypem nie-miejsca jest według autora przygodna, przejściowa przestrzeń podróżnego, w której realizują się doświadczenia chwilowe, przypadkowe, tranzytowe, synchroniczne, będące zaprzeczeniem wszelkiej stabilności i historyczności. Przynależą do tej kategorii dworce kolejowe, porty lotnicze, autostrady, supermarkety, stacje metra, pokoje hotelowe. Nie tworzą one tożsamości ani nie budują tkanki społecznej, niezdolne są bowiem wytwarzać jakiekolwiek więzi, jak pisze Auge, zamiast tego produkują samotnie dryfującą umowność, ewokującą indywidualistyczną, niepewną, przygodną kondycję współczesnego człowieka. Pozbawiony jest on stabilnej tożsamości, niegdyś nabywanej w miejscu wraz z urodzeniem. Teraz w ciągu życia zmuszony jest sam ją konstruować, a nieraz wielokrotnie zmieniać.

6. Powrót do źródeł?

Miejsca, zamieniając się w nie-miejsca, zdają się więc tracić swoje fundamentalne znaczenie dla formowania ludzkich tożsamości i – jak przekonują badacze – proces ten jawi się jako nieodwołalny. Jednak nie należy zapominać, że procesy globalizacji powołują nie tylko tendencje odśrodkowe, ale także od-

[16] J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa 2000.

[17] M. Auge, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, Warszawa 2010, s. 51–80.

wrotne skłonności – dośrodkowe. W sytuacji, kiedy dostąpiliśmy, za sprawą nowych mediów, możliwości pokonania dystansu przestrzennego do tego stopnia, iż nie ma dzisiaj chyba na świecie takiego miejsca, które nie byłoby sfotografowane, sfilmowane, nagrane, skopiowane i udostępnione szerokim rzeszom masowych odbiorców, w tej mozaice osiągalnych wizualnie szczegółów pochodzących z wszelkich możliwych miejsc zaczyna nas przewrotnie interesować tylko szczegół miejsca własnego. Jak pisał Tomasz Szkudlarek: „to redukcja mozaiki do elementu, holograficzna koncentracja świata do jednego punktu na mapie”[18].

W sytuacji uniformizacji świata, jaka dokonuje się na skutek procesów globalnych, idącej w parze ze stopniowym wyczerpywaniem się idei państwa narodowego[19], koncepcje powrotu do źródeł mogą wydawać się wyjątkowo atrakcyjne. Miejsce lokalne jawić się w nich może jako alternatywa tożsamościowa zarówno względem rozmywającej wszystko globalizacji, jak i kolonizujących strategii kultur narodowych. Czy jednak w istocie można dzisiaj jeszcze stosować w pedagogice strategie tożsamościowe w oparciu o lokalność pojmowaną antropologicznie? Czy nie jest to propozycja z gruntu utopijna?

Z całą pewnością mimo wszystko warto, choćby po to, by przeciwstawiać się destruującej kulturę ekspansji nie-miejsc. Błędem byłoby jednak podejmowanie prób uczynienia z refleksji o „swoim” świecie jakichkolwiek projektów hermetycznych, ekskluzywnych. Rewitalizacja tożsamości utraconych w toku procesów nowoczesności nie może iść w parze z realizacją nostalgicznego pragnienia powrotu do tradycji i umacniania się w wierze, że taki powrót na dawnych zasadach w ogóle jest możliwy. Oznaczałoby to nie tylko wskrzeszanie niebezpiecznych etnocentryzmów, prowadzących nieraz w przeszłości do krwawych pogromów, ale wręcz hołdowanie tożsamościowej utopii. Trwała i mocna struktura tożsamości, która znalazła swoje odzwierciedlenie w paradygmacie modernistycznym i często stanowiła wynik różnych form kulturowej przemocy, ustępuje bowiem dzisiaj miejsca, o czym nie wolno zapominać, formom tożsamości przejściowej, kruchej, w najlepszym razie mozaikowej – opartej na wyborach życiowych, związanej z pełnieniem różnych ról społecznych. Punktem odniesienia dla niej są już nie tyle fizyczne, realne miejsca, co ich symboliczne, oparte na wyobrażeniach odpowiedniki i/lub zbiorowości uformowane wirtualnie.

7. *Locus educandi* – zarys możliwości

Jakie zatem konsekwencje wynikają z tak nakreślonej sytuacji dla pedagogiki, która pragnie skoncentrować się na miejscu i poprzez miejsce skutecznie

[18] T. Szkudlarek, dz. cyt., s. 152.

[19] Szerzej pisałam o tym w artykule: *Ojczyzna zaczyna się w domu. Przestrzenne punkty odniesienia dla młodego człowieka w perspektywie tożsamości śląskiej*, [w:] *Pedagogika*, red. E. Golbik, M. Łapot, Gliwice 2011, s. 62–72.

i roztropnie wychowywać? Przede wszystkim musi ona, jak postulują jej propagatorzy, w centrum uważnej refleksji postawić „miejsce", które nie może być traktowane jako raz na zawsze określona stabilna forma, pole skupionej pewności i jednoznaczności, lecz jako fenomen otwarty semantycznie, dialogiczny, w którym każdorazowo podmiot odnajdywać może swoją tożsamość w ruchu, w toku interakcji. Ów proces twórczego poszukiwania siebie, stanowiący w filozofii egzystencjalnej sens życia, w żadnym razie nie powinien przysłaniać wartości samego miejsca, niepoddającego się imperialistycznym praktykom zawłaszczania, przypominającego nieustannie o obecności w nim zarówno śladów przeszłości, jak i różnych języków wszystkich tych, którzy teraz i kiedyś wchodzą i wchodzili z nim w narracyjne relacje.

Warto w tym miejscu wrócić do ontologii Heideggerowskiej, w której niezwykle trafnie podkreśla się dualność ludzkiej egzystencji rozpiętej pomiędzy zakorzenieniem a bezdomnością. Wpisuje ona w miejsce nieustający ruch, dynamikę, które nie pozwalają na bezwarunkowe zatracenie się w „swojskości", a zamiast tego wywołują postawę „trwogi". Lęk prowadzi do odczytywania świata w kategoriach nicości, niepojętości, bezdomności. Naturalną koleją życia człowiek godzi się jednak z losem, przerażenie ustępuje i egzystencjalna trwoga zostaje przytłumiona pragnieniem powrotu do powszedniości, zagłębienia się z troską w otaczającą codzienność. Wedle tej teorii w równej mierze nas, jako ludzi, określają pozornie wykluczające się pragnienia bycia w drodze, wolności, ucieczki od prozaicznego życia, jak i bycia w domu, bezpieczeństwa, pewności. W tej ambiwalencji naprzemiennego zakorzenienia/bezdomności i wynikających z niej postaw troski/trwogi widzi Astrid Męczkowska impuls dla przemyślenia problemu wychowania dzisiaj. Jej zdaniem rolą pedagogiki jest zarówno troskliwe „zakorzenianie" wychowanków w ich „małych" światach, budowanie lokalnych tożsamości, jak i trwożliwe pokonywanie granic, empatyczne otwieranie się na to, co odmienne[20].

Nasuwa się zatem konkluzja, co do której zgodziliby się chyba wszyscy przywoływani przeze mnie badacze, iż pedagogika, którą chcielibyśmy nazywać „pedagogiką miejsca", musi być z konieczności terenem dialogu edukacyjnego, który umacniając tożsamość jednostki poprzez poznanie swego otoczenia i najbliższej kultury, będzie uczyć dostrzegać i szanować „inność" oraz skłaniać do poszukiwania sposobów wzajemnej komunikacji. Nabywanie wiedzy o „swoim" nie może bowiem prowadzić do wyłączającej, hermetycznej nobilitacji „swojskości" definiowanej przez przeciwstawienie jej „obcości". Przeciwnie – konstruowanie własnej tożsamości, z jakim mamy dzisiaj do czynienia, dokonujące się w toku rozwijania aktywności poznawczej, działań, inicjatyw, warunkowane jest wręcz podejmowaniem dialogu z innymi. Dzięki procesom komunikacji jednostka kształtuje umiejętności tworzenia własnego obrazu z perspektywy in-

[20] A. Męczkowska, dz. cyt, s. 45–46.

nych, uczy się refleksyjnego wychodzenia „poza siebie". Postulowaną praktyką edukacyjną jest więc kształcenie kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy przy jednoczesnym uczestnictwie w grupie społecznej większości (państwowej, narodowej, europejskiej), a także wśród rozmaitych „innych" egzystujących we współczesnych, coraz bardziej wielokulturowych, społeczeństwach. Według Jerzego Nikitorowicza „najważniejsze jest ukazanie procesu uwrażliwiania na inność i różnice kulturowe, doświadczanie ich i tym samym ustawiczne kreowanie i wzbogacanie tożsamościowe"[21].

Temu twórczemu zadaniu nie mogą sprostać projekty szkolne oparte na monologowym, transmisyjnym typie wiedzy, ograniczającym aktywność jednostki i przypisującym jej głównie recepcyjną postawę. Konieczne jest pobudzanie refleksyjności wychowanków, skłanianie ich do aktywności światopoglądowej; także osadzenie podejmowanych działań wychowawczych w konkretnych, bliskich dziecku sytuacjach, umożliwiających nabywanie przez niego wiedzy opartej na doświadczeniu. Niezbędne jest, jak to ujmuje Nikitorowicz: „uruchomienie trybu narracyjnego poprzez formułowanie problemów w zakresie My – rodzinne, lokalne, parafialne, Ja i My klasowe, szkolne, religijne, narodowe…"[22], który ujawnia wielogłosowość relacji z miejscem, a zarazem wpisuje młodego człowieka w różne konstelacje tożsamościowe. Tak zorientowane praktyki edukacyjne mogą pomóc znieść ciężar totalizujących narracji i odsłaniać w miejscu płaszczyzny przenikających się dyskursywnie języków, które mogą dzisiaj, po latach zaborczych praktyk dominacji, ugodowo współistnieć i negocjować pomiędzy sobą znaczenia. Kształcenie umiejętności dialogicznego współ-życia, współ-tworzenia, współ-myślenia i współ-odczuwania jawi się bowiem jako najpilniej pożądany cel wychowawczy, umożliwiający refleksję o miejscu pojmowanym jako *locus educandi.*

Summary

Pedagogy of the Place – the Local Culture in Case of Modern Human's Identity Formation

This paper is devoted to scratching problems, which are undertaken by one of trends in the modern pedagogy – pedagogy of place. Anthropologically considered local place evoking a cultural identity is included here in the perspective of a post-modern transformation, which leads to a change of traditional places' status, their hybridization, lass and disappearance. The subject of researching interest is a problem concerning the construction of young people identity on the basis of locality. This process, in the light of pedagogy of place, appears to be important, it must be realized with respecting some necessary postulates.

[21] J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 226.
[22] Tamże, s. 225.