

Maria Mendel

Uniwersytet Gdański

MIEJSCE WSPÓLNE

Kontekst: między neoliberalizmem i neokonserwatyzmem

Neoliberalizm i neokonserwatyzm, przeciwstawne ideologie - przenikając się dzisiaj - kształtują unikalne warunki społeczno-kulturowe. To warunki, w których kryzys neoliberalizmu, stale jednak nie osiągający poziomu ideologicznego, spotyka się z rosnącym w siłę neokonserwatyzmem. Dominująca ciągle myśl o wolności, sprowadzająca ją do wersji wolnorynkowej, towarzyszy w tych okolicznościach dynamicznie upowszechniającemu się formatowaniu wszystkich sfer społecznego według „zasady przeszłości”, akcentującej wartości konserwatywne. Piszę o tym ostatnio, próbując przez opis wpływowych aktualnie opcji ideologicznych, identyfikować pole dla działania społeczno-pedagogicznego (w szczególności działania przestrzennego, ugruntowanego w przestrzennym charakterze organizujących je pojęć); działania możliwie sensownego w dzisiejszych warunkach¹. Powołuję się w tym na ujęcia znanych badaczy kondycji neoliberalnej: Michaela Petersa - filozofa edukacji oraz Doreen Massem - geografki ekonomicznej. Peters, od dawna wieszczący zmierzch neoliberalizmu, blisko dziesięć lat temu ogłosił jego koniec². Natomiast Massey, pisząc o pogłębiającym się w ostatnich latach kryzysie neoliberali-

¹ M. in.: Mendel M. (2019): *Paradoksalna materialność miejsca pedagogicznego: edukacyjne widma* [w:] *Rzeczy – kultura – edukacja*, (red.) M. Chutorañski, A. Makowska, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego; Mendel M., *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania* (w druku).

² Peters M. A. (2009): *Governmentality, Education and the End of Neoliberalism?* [w:] *Governmentality Studies in Education*, (red.) M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olsen, S. Maurer, S. Weber, Rotterdam - Boston - Taipei: Sense Publishers, s. Хххvii-лiі.

zmu, argumentuje celnie, że - pomimo kryzysu - nie gaśnie moc neoliberalnej ideologii¹.

Pomiędzy produkującym skrajny indywidualizm, przeżywającym właśnie swój koniec neoliberalizmem i populistycznym neokonserwatyzmem, akcentującym wartość wspólnoty (w odporze wobec rosnącej fali uchodźstwa przeważnie gloryfikującym wspólnotę narodową), powstają dzisiaj kolejne wyrazy zainteresowania kształtowaniem optymalnego związku uniwersalnego z partykularnym. Zainteresowanie to nie jest niczym nowym, ponieważ wpisuje się w myśl demokratyczną, skoncentrowaną na wartościach uniwersalnych i jednostkowych zarazem; na warunkach możliwości godzenia wolności indywidualnej ze zbiorową; osiągnięcia kondycji, w której paradoksalność indywidualno-kolektywnego samostanowienia stanowiłaby niezaprzeczalny atut współistnienia społecznego. W tych warunkach coraz bardziej aktualna staje się pedagogika miejsca, której wersja radykalna, stawiająca na otwartą wspólnotę *in statu nascendi*, wydaje się dzisiaj zyskiwać na znaczeniu. Stąd od krótkiego jej przedstawienia zaczynam swoją wypowiedź.

Radykalna, retrotopiczna pedagogika miejsca

Perspektywę myślenia o tej wersji pedagogiki miejsca wyznaczać może interesujące ujęcie Claudii Ruitenberga, z którym nie raz wiązałam swoje formy przekraczania fenomenologicznej ramy koncepcji miejsca pedagogicznego². Według Ruitenberga, „radykalna pedagogika miejsca jest pedagogiką miejsca w dekonstrukcji, pedagogiką, która rozumie doświadczenie jako podlegające mediacji”³. Trzeba podkreślić tu, że doświadczenie nie jest przez Ruitenberga postrzegane fenomenologicznie, co odróżnia jej perspektywę od tej doświadczeniowej, którą należałoby uznać za raczej typową w obszarze refleksji o miejscu. Na przykład, miejsce i przestrzeń u Yi-Fu Tuana, co ten autor często w swoich studiach nad nimi podkreśla, analizowane są przez pryzmat ludzkiego doświadczenia zmysłowego. Jest ono również

¹ Massey D. (2007): *World City*, Cambridge: Polity Press.

² Zob. m. in.: Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.

³ Ruitenberga C. (2005): Deconstructing the Experience of the Local: Toward a Radical Pedagogy of Place, *Philosophy of Education Yearbook* 2005, s. 218 (przekład własny).

podstawą w wielu pracach pedagogicznie zorientowanych, traktujących o pedagogice miejsca (*place-based*, czy *place-conscious education*)¹.

Koncentrując się na kluczowym tu zagadnieniu wspólnoty, radykalna pedagogika miejsca jest - według Ruitenberga - pedagogiką, „która rozumie to, co lokalne jako produkujące i produkowane przez to, co trans-lokalne; pedagogiką, która pojmuje społeczną wspólnotę jako wspólnotę, która nieustannie się tworzy, pozostając w gościnnym otwarciu na tych spoza obszaru jej swojskości. W radykalnej pedagogice miejsca uczy się widzieć wielorakość miejsc i konflikty pomiędzy ich interpretacjami, a ślady znaczeń miejsca uformowanych w przeszłości otwierają na przyszłe interpretacje i konstrukcje znaczeń nowych. Radykalna pedagogika miejsca nie pretenduje do oferowania odpowiedzi, czy poprawnych interpretacji miejsc gorąco kontestowanych (...) [(na przykład:) w miejskich dzielnicach można widzieć statystyki przestępczości, ale i miejsca architektoniczne, i również systemy społeczne, opierające się na oporze i solidarności]. Radykalna pedagogika miejsca lokalności zawdzięcza kontekstualizację dyskursu i doświadczenia, ale i analizuje tę lokalność w aspektach trans-lokalnych, obszarach pogranicznych i wykluczeniach, na których buduje się tożsamość wspólnoty”².

To pedagogika czerpiąca z konfliktu i budująca się na idei demokratycznej wspólnoty. Wspólnoty, która jest głęboko heterogeniczna, powstając w warunkach zgody na różnorodność, skutkującej nieustannym ścieraniem się poglądów, przeciwstawianych w toku wymiany różnych i bezwzględnie równych głosów. Z takim ujęciem bezpośrednio koresponduje myśl o pedagogice miejsca dobrej na czas wspomnianej liminalności; życia pomiędzy presjami, z jednej strony ideologicznie wciąż aktywnego neoliberalizmu, apoteozującego indywiduum w rynkowo zorientowanej walce o własny profit. Z drugiej, presji neokonserwatyizmu, formatującej świat według kryterium powrotu do przeszłości.

Aktualna pedagogika miejsca powinna odpowiadać na ten format i uwzględniać wzrastające znaczenie przeszłości. Wrażliwa na zasadę współczesności, którą okazuje się być nieustanne wracanie do przeszłości, powinna jasno odzwierciedlać powiązania pomiędzy ruchem wstecz w czasie oraz tworzeniem miejsc.

¹ Zob. m. in.: Tuan Y.-F. (1987): *Przestrzeń i miejsce*, przekład: Agnieszka Morawińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy; Gruenewald D. (2003): *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, *Educational Researcher* 32, nr 4; Smith G. (2002): *Place-Based Education: Learning to Be Where We Are*, *Phi Delta Kappan* 83, nr 8.

² Ruitenberga C., op. cit., s. 218-219, (przekład własny).

Tym samym, powinna być retro-topiczna (*retro* – dawny, przeszły; *topos* – miejsce, miejsce łączące kulturowo tych, którzy je użytkują).

Zygmunt Bauman retrotopią nazwał figurę powrotu, który dominuje w kulturowym, globalnym „dzisiaj”. Retrotopia je opisuje i stwarza jednocześnie, kiedy - wynosząc z przeszłości i nadając rangę temu, co minione - organizuje społeczne życie, kreuje jego przestrzenie i miejsca¹. Retrotopią Bauman zdaje się trafnie wyjaśniać uwarunkowania, w których „płynna nowoczesność” przybiera neokonserwatywną postać. Oto żyjąc w chwiejnej terażniejszości świata, w której mało kto śmie projektować przyszłość, utraciliśmy wiarę we wszelkie utopie. Jednak „nasze aspiracje, które stworzyły wizję utopii, nie umarły. Re-konstruuje się ona dzisiaj jako wizja skoncentrowana nie na przyszłości, lecz na przeszłości; nie na ‘przyszłości, która miałaby być wykreowana’, lecz na opuszczonej, ale nieumarłej przeszłości, którą możemy nazwać retrotopią”².

Pedagogika miejsca na „dzisiaj”, reagująca na wyzwania współczesnego świata wybujałego indywidualizmu, na przeszłości budującego to, co wspólne, to pedagogika zainteresowana miejscem stającej się wspólnoty, interweniująca w związki, które ją kształtują; pedagogika miejsca wspólnego. Tekst - zapraszając do dyskusji - koncentruje się na idei miejsca wspólnego, kluczowej dla koncepcji takiej pedagogiki.

Miejsce wspólne

Myśl o pedagogice miejsca wspólnego przedstawiłam w książce, której treść - tematycznie skupiona wokół miasta i szkoły - wyraża cały ten pedagogiczny zamysł³. Miasto i szkoła stały się w książce miejscami, które pozwoliły wykreować tytułową pedagogikę. W przedstawianej tu wypowiedzi koncentruję się na teoretycznej kategorii miejsca wspólnego i od wspomnianych miejsc abstrahuję, nie porzucając jednak myśli o fundującym koncepcję, materialnym charakterze miejsca wspólnego.

Zacznę od wspólności, której pojęcie ugruntowuje rozumienie miejsca wspólnego. Pierwszą referencję w tym zakresie należy sformułować odsyłając do idei

¹ Bauman Z. (2017): *Retrotopia*, Cambridge - Malden: Polity Press.

² Ibidem (fragment tekstu autora przedstawiony na okładce książki; przekład własny).

³ Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”. W tekście wykorzystane zostały liczne fragmenty tej książki.

„społeczeństwa równych”, opisaną przez Pierre’a Rosanvallon. Autor ten argumentuje tezę, że praktykowanie demokracji wymaga dzisiaj bardziej aktywnego i rozbudowanego rozumienia tego, co wspólne - „wspólności” (*commonality*)¹. Wspólność, w rozumieniu Rosanvallon, stała się dla mnie podstawą opisu kategorii o tej samej nazwie, kluczowej w koncepcji pedagogiki miejsca wspólnego, przedstawionej we wspomnianej książce². Rosanvallonowskie pojęcie wspólności „obrażało” w niej znaczeniami i w ten sposób kategoria ta niejako spłótła się w tekście sama. Tak, jak „splata się to, co społeczne” w ujęciu Bruno Latoura³. Kategoria wspólności, jak ją rozumiem w przestrzennej perspektywie, bezwzględnie odnosi się do miejsca, nie odnosząc się do żadnego stabilnego tworu, jaki tradycyjnie stanowi tak zwane „społeczeństwo” (oznaczające związki jedynie ludzkich aktorów, umownie wypreparowane ze świata). Pojmowanie tego miejsca może stanowić przeciwieństwo owego „wypreparowywania”, które - pozostając głęboko antropocentryczne - nie pozwala na dostrzeżenie mieszanego, ludzkiego i niebędącego ludzkim charakteru podmiotowego sprawstwa. Znaczenie miejsca, do którego odnosi się kategoria wspólności, wiąże bowiem nieskończone i nieograniczone postaci demokratycznych praktyk społecznych, które niezmiennie „gdzieś” przebiegając, są wyrazem przestrzennego charakteru sprawiedliwości społecznej, równości, demokracji⁴.

Wspólność jako kondycja społeczna - według Rosanvallon warunk *sine qua non* umacniania więzi w społeczności - powinna obejmować trzy podstawowe, współdziałające ze sobą wymiary: partycypację, wzajemne zrozumienie i obieg. Pierwszy rozgrywa się we „wspólnym jako świętowaniu i manifestacji”, ale też we „wspólnym zwrotnym”, rodzącym się w przepływie informacji medialnych oraz swobodnym transferze idei. Drugi wymiar - „wspólne jako wzajemne zrozumienie” - zależy w dużej mierze od pracy tych, którzy badają społeczny świat i go opisują (intelektualiści, dziennikarze, in.) oraz od aktywistów, autorów blogów, artystów

¹ Rosanvallon P. (2013): *The Society of Equals*, przekład: A. Goldhammer, Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

² Zob.: Mendel M. (2017): *Pedagogika...* op. cit.

³ Latour B. (2010): *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przekład: Aleksander Derra i Krzysztof Abriszewski, Kraków: Universitas.

⁴ Silne wsparcie tej linii myślenia o miejscu oraz miejscu demokratycznych praktyk znajdzie czytelnik m.in. w fascynującym wykładzie Gerta Biesty o nauczaniu, ważnym we współczesnej rzeczywistości. Zob.: Biesta G. J. J. (2017): *The Rediscovery of Teaching*, New York-Abingdon: Routledge, s. 14 i inne. Wokół przestrzenności demokratycznych pojęć, zob. także: Soja E. W. (2010): *Seeking Spatial Justice*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

i innych, „którzy wyrażają życie społeczeństwa za pomocą dźwięku i obrazu”¹. Wzajemne zrozumienie, opierając się na spotkaniach z nimi i materiałach, których dostarczają, może „przezwyćżyć uprzedzenia i podważyć nazbyt uproszczone slogany, uproszczone przekonania”².

Natomiast „wspólne jako obieg”, wymiar trzeci „przejawia się zazwyczaj w niepisanych formach uprzejmości, które jednak wytwarzają swego rodzaju rozproszoną wiedzę. Przelotne kontakty dopełniają poczucie, że mieszka się obok innych, co pomaga rozwinąć równościowy etos”³. Wymiar ten definiowany jest w bezpośrednim odesłaniu do przestrzeni, przez pryzmat miejsca, które niejako umożliwia obieg. Rosanvallon stwierdza dalej, że formy tego obiegu „(m)ogą mieć miejsce w transporcie publicznym, publicznych budynkach, a nawet na ulicy. Ludzie dzielą ciągle zmieniającą się scenerię, kształtowaną przez jakość środowiska miejskiego. Ten rodzaj komunikacji utrudniają jednak bariery różnego rodzaju: istnienie izolowanych osiedli i enklaw, wykluczenie i bezpodstawną prywatyzacja przestrzeni miejskiej. Wspólne jako obieg, to kruche dobro publiczne”⁴.

Bez miejsca zatem nie ma szansy kształtowania tego dobra - kruchego, bo niezwykle ulotnego i delikatnego, ale konkretnie „gdzieś” możliwego do uchwycenia (i - co za tym idzie - kultywowania). Dobro publiczne jest w tej perspektywie również fizyczną przestrzenią nie tyle nadziei, że uda się je osiągnąć, co przestrzenią dialogowania, w której dialogujących wiąże dążenie do sprawiedliwości, skutkujące osiągnięciem przez nich równego statusu. Dążenie to sprawia, że jedna strona konfliktu (stanowiącego nieusuwalną kondycję demokracji) zyskuje szansę, by lepiej zrozumieć drugą i - co za tym idzie - konstruktywnie budować Rosanvallonowskie „społeczeństwo równych”. Każdy też uczestnik takiego dialogowania, nie tylko dopuszcza drugiego do głosu, ale jest nim zainteresowany, przekraczając ograniczenia wynikające z tradycyjnie rozumianej tolerancji (z którą na ustach, człowiek tolerancyjny pozwala innemu być, nie reagując, gdy ginie nie otrzymując pomocy). Nie traci przy tym nic ze swojej autonomii i kształtuje swoją podmiotową tożsamość oraz wiedzę o sobie i innych.

¹ Przytaczam z opublikowanego po polsku fragmentu książki *The Society of Equals*, op. cit. Zob. Rosanvallon P. (2016): *Wspólność*, przekład: B. Jastrzębski, *Res Publica Nova*, nr 2, s. 31-32.

² Ibidem, s. 32.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

Podstawą takiego rozumienia dialogu może być koncepcja Gerta Biesty, akcentującego edukacyjny jego wymiar¹. Ważny grunt w tym myśleniu stwarza też Leszka Koczanowicza koncepcja demokracji niekonsensualnej, wyprowadzona z amerykańskiego pragmatyzmu oraz teorii demokracji deliberatywnej i założenia nieredukowalnego antagonizmu, skutkującego pochwałą konfliktu jako podstawy relacji obywatelskich².

Stwierdzając za Rosanvallonem, że „[t]o, co wspólne, nie jest rodzajem własności, lecz typem relacji”³, można optować za dialogicznym jej kształtem. Wspólność jest pojęciem przestrzennym, wiążącym znaczenia konfliktu i praktyk w związku z nim podejmowanych, które - pozostając w szerokim zakresie form dialogowania - tworzyć mogą miejsca wspólne. Praktyki te „mają miejsce”, dotycząc albo/i przebiegając w integrującym je miejscu (miejscu wspólnym).

Wśród nich występują praktyki tworzenia miejsca przez dyskurs własności (zawłaszczenia, tworzenia go przez wywłaszczonej). Wspólność, będąc typem relacji, zawiązuje się w rzeczywistości, złożonej z relacji panowania. W związku z tym miejsce wspólne ani nie wyraża, ani też nie buduje raju. Można w nim raczej widzieć wyraz działania agonistycznego pluralizmu. Zgodnie z teorią Chantal Mouffe, agonizm nieredukowalny, zawsze w jakiś sposób konstruktywny, w antagonistycznej rzeczywistości konfliktu warunkuje - jak pisałam wyżej - zarówno społeczeństwo oparte na więzi, jak demokrację, wyrażającą ład praktykowany przez różnych i równych⁴.

W związku z tym wspólność może być rozumiana jako postać kondycji, którą wykazuje społeczeństwo demokratyczne. Według Patricka Savidana społeczeństwem demokratycznym jest to, w którym rozwinęło się nowe doświadczenie innego, jako „istoty nam równej”, przejawiające się „zarówno w sposobie myślenia, jak odczuwania, i działania”; w „postawie demokratycznej”⁵. Dzisiaj, wobec neo-konserwatywnej koncentracji na narodach i wobec szerszego kontekstu, o którym wspominałam na wstępie, wyzwanie kształtowania społecznej kondycji wspólności wydaje się być spotęgowane. Wyrazem jego podjęcia może być pedagogiczne two-

¹ Biesta G. J. J., op. cit.

² Koczanowicz L. (2015): *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³ Rosanvallon P. (2013), op. cit., s. 289; Idem, (2016), op. cit., s. 32.

⁴ Mouffe C. (2005): *Paradoks demokracji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

⁵ Savidan P. (2012): *Wielokulturowość*, przekład: E. Kozłowska, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 24-25.

rzenie miejsc wspólnych, reagujących na zasadę współczesności, jaką jest powrót do przeszłości.

Miejsce wspólne *in statu nascendi*

Piotr Oleś, psycholog dorosłości i znany komentator społecznej rzeczywistości, napisał niedawno, że szansę poprawienia społecznej spójności w Polsce, aktualnie jako społeczeństwo bardzo podzielonej, może tworzyć konstruktywne ożywienie pamięci naszej transformacji ustrojowej¹. Autor uważa, że na podstawie powrotu tej pamięci, trafnie wyrażonego jako praca na przywracanie utraconego sensu słów/wartości, można dzisiaj odbudowywać Polskę wspólną. Można i zaburzać jej rozwój, względnie niszczyć ją, na przykład przywracając sensy, które w przeszłości sprawdziły się już w takim dziele. Tak w jednej, jak drugiej opcji widać wspomnianą, Baumanowską retrotopię; ten rodzaj przestrzennej racjonalności, wedle której figura powrotu zarządza produkcją miejsc². Wydaje się, że ta - zorientowana na powrót - racjonalność nie tylko wytwarza nowe znaczenia miejsc (miejsca pamięci³), ale i tworzy miejsca nowe, eksploatując pamięć jako nieskończony zasób wyobrażeń (pamięć miejsc, niekoniecznie rzeczywistych, nierzadko mniemających żadnej reprezentacji w narracjach, czy tak zwanych faktach historycznych).

Z pedagogicznego i zarazem pragmatycznego punktu widzenia istotne jest, że rozwijanie takich miejsc może być praktykowaniem demokratycznej wspólności i przywracaniem jej, gdy została stracona, aktualizowaniem jej czy kultywowaniem. Może też być tworzeniem wspólności „od zera”, kiedy zmieniają się konfiguracje ludzi, ich dynamicznych ról, złożonych podmiotowości, itd. Tak rozumiane miejsca pamięci, to miejsca wspólne zarazem.

W tym kontekście praca retrotopii, jako maszyny znaczeń, kreującej przestrzenie fizyczne i symboliczne, duchowe i emocjonalne, wydaje się być akceptowalna, pod jednym wszak warunkiem, że praca ta przybierać będzie formę praktyki dialogu; dialogowania, w którym - jak wspomniałam - dążenie do sprawiedliwości czyni równymi wszystkie zaangażowane w niego strony. Monolog zamiast dialogu, monolog jednostronnie tworzący miejsca pamięci, nie czyni tego miejsca wspól-

¹ Oleś P. (2017): Państwo wartości, *Rzeczpospolita*, <http://www.rp.pl/Publicystyka/305159910-Panstwo-wartosci.html#ap-1> (15.05.2017).

² Bauman Z., op. cit.

³ W znaczeniu dalej szerzej opisanym, innym, niż pojęcie „miejsca pamięci” Pierre’a Nory.

nym. Jest jego przeciwnością. Umyka to jednak uwadze, kiedy takim kreującym miejsce pamięci monologom ulegają tłumy. Łatwo wówczas przyjąć, że wspólność jest ewidentna, skoro słupki w wynikach sondaży „mówią same za siebie” i mnóstwo ludzi wpisuje się w te monologiczne miejsca, wchłaniając transmitowane przez nie znaczenia. Przykładem takiego monologowania, kreującego miejsca wyrosłe na operowaniu pamięcią, ale niebędące miejscami demokratycznej wspólności (miejscami wspólnymi w tworzonym tu znaczeniu), może być „aktywna polityka historyczna”¹. Polityka ta to nie tylko element partyjnego programu, ale i etos, zagospodarowujący umysły i serca wskutek konsekwentnego zaszczepiania go, na przykład za pośrednictwem zinstytucjonalizowanych, szeroko zakrojonych działań, realizowanych w oparciu o ogromne środki (np. „nakłady na pamięć” w postaci bezprecedensowego finansowania Instytutu Pamięci Narodowej)². To monolog, który wciąga tłumy i - retrotopicznie - tworzy miejsca, które nie są miejscami wspólnymi, nie wyrażając demokratycznej wspólności. Monolog, w przeciwieństwie do dialogu, zakłada przekaz, w szczególności transmisję „góra-dół”, a to podważa i uniemożliwia stosowanie - konstytucyjnej dla demokracji - zasady równości. Miejsce, według przekazu *top-down* stanowiące miejsce heroicznej walki, niekoniecznie okaże się miejscem tym samym, jeżeli przekaz będzie formułowany oddolnie, przez uczestników wydarzeń, mieszkańców takiego miejsca, czy jego użytkowników. Powtórzę tu zatem, że monologicznie wykreowane miejsca nie są i nie mogą być miejscami wspólnymi, skoro nie powstają na przecięciu głosów różnych, w przestrzeni dialogowania; nie tworzą kondycji wspólności.

Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejsze jest jednak, że cokolwiek pamięć zbiorowa przywoła i obojętnie jakie miejsca ukształtuje, zawsze istnieje szansa na kształtowanie miejsca wspólnego. Co za tym idzie - zastąpienia monologu dialogiem. Dla potwierdzenia przywołam znów Piotra Olesia, który uważa między innymi, iż „doświadczenia polskiej transformacji pokazały, że nawet ludzie operujący dwoma różnymi sposobami myślenia, pojmowania świata, odmiennymi priorytetami, potrafią uzgodnić pewien sposób rozumienia wartości i wokół nich

¹ Wątek ten, w analizie „aktywnej polityki historycznej” Prawa i Sprawiedliwości, rozwinęłam w tekście *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania* (w druku).

² Mam na myśli niedawne rozwiązania budżetowe przyjęte przez polskie władze, parlament i rząd. Instytut Pamięci Narodowej dysponuje co roku zwiększającym się budżetem: „(w) 2016 roku wynosił 269 mln zł, w 2017 r. – 289 mln zł, a w projekcie ustawy budżetowej na 2018 r. rząd przewidział dla Instytutu ponad 100 mln zł więcej niż przed rokiem. Czy to duże pieniądze? Dla porównania: budżet Polskiej Akademii Nauk w 2017 r. wynosił 81,5 mln złotych, a w przyszłym roku nie zwiększy się nawet o złotówkę”. <http://wyborcza.pl/7,75398,22510714,rzad-ma-pieniadze-ale-na-ipn.html> (14.10.2017).

konstruować wspólnotę znaczeń i interesów”¹. Co - w sensie szczegółowym, czyli w związku z doświadczeniem Polaków w latach 90. XX wieku - podbudowuje to stwierdzenie? W świetle pamięci tego doświadczenia (również mojej osobistej), słusznie Autor uważa, że w sytuacjach nadzwyczajnych, krytycznych - na przykład takich, jak te na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy zapaść ekonomiczna i zagrożenie ze strony ZSRR potęgowało obawę utraty świeżo osiągniętej wolności - ludzie wykazują wysoką skłonność do współdziałania dla wspólnego dobra². Są transgresyjni, przekraczając to, co znane i typowe w relacjach społecznych. Dążą jednocześnie do transcendencji, wyrażając dyspozycje do przekraczania „uwarunkowań psychologiczno-społecznych w postaci chęci rewanżu, potrzeby zemsty, a nawet zawieszenia lub odroczenia sprawiedliwości polegającej na wyrównaniu krzywd i ukaraniu winnych”³. Można te obserwacje próbować wyrazić językiem antropologicznym i przywołać opisy społecznych stanów liminalności, czyli - wynikającego z doświadczania sytuacji „na progu” - zawieszenia prymatu hierarchiczności, organizującego strukturalną normę⁴. Antropolodzy mówią o specyficznej wspólnocie *communitas*, która powstaje w takich pogranicznych warunkach i odznacza się - najkrócej - brakiem różnicującego działania społecznych statusów; to wspólnota równych.

Jednak ujęcie psychologiczno-społeczne (P. Oleś) różni się od antropologicznego (A. van Gennep), zachowując dystynkcyjny szczegół w postaci odniesienia do celu, jednoczącego uczestników liminalnej rzeczywistości. Koncentracja na celu, jaki stanowi dobro wspólne, niekoniecznie obecna w antropologicznej pograniczności, w kształtowaniu miejsca wspólnego odgrywa rolę zasadniczą. Stąd, znaczenie transgresyjnej pamięci transformacji, nie zamykane w obszarze doświadczeń przejścia, może być nośne w pracy na rzecz wspólności i zmianie monologu na społeczny dialog.

Troska o dobro wspólne i jego kultywowanie charakteryzuje to, co dla Savidana jest postawą demokratyczną. Aksjologiczną przestrzeń jej praktykowania tworzą demokratyczne wartości, takie jak wolność, równość i sprawiedliwość. Badacze

¹ Oleś P., op. cit.

² Jak pamiętam, retoryka „zaciskania pasa”, by wytrzymać trudny czas i utrzymać niezależność, była wówczas powszechna i w żaden sposób ironiczna. Solidarne współdziałanie wydawało się normą, a poziom kreatywności w pokonywaniu codziennej biedy zdawał się sięgać zenitu.

³ Oleś P., op. cit.

⁴ Zob. np.: Gennep, van, A. (2006): *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

współczesnych postaci demokracji piszą jednak o powiększającej się pustce znaczeniowej w zakresie tych pojęć¹. Wydaje się, że w tym świetle miejsce wspólne jawi się jako ich pożądane dzisiaj „ukonkretnienie”. Przy praktykowaniu wspólności podstawowe pojęcia demokracji znajdują bowiem swoje reprezentacje w fizycznej przestrzeni doświadczenia zmysłowego, w której odbywa się dialogowanie; tam, gdzie ono „ma miejsce”. Jest nim miejsce wspólne.

Jak uważa Bogusław Śliwerski, edukacja jest „szczególnym dobrem wspólnym”, które stając się „czymś wspólnym” dla ludzi, przyczynia się do ich wiązania się w demokratyczną wspólnotę². Zgadzając się z tym zdaniem, można - rozwijając je - stwierdzić, że edukacja pracuje zatem na wspólność i potwierdzić, że miejsce wspólne jest miejscem pedagogicznym. W związku z tym, wobec wspomnianej pustki znaczeniowej, pedagogiczne miejsce wspólne wykazuje kolejny walor. Wykazując edukacyjny charakter, ukonkretnia znaczenia pojęć demokracji także jako „nośnik” dobra wspólnego, kiedy „niesie” je indywidualna i społeczna troska o wspólne, publiczne dobro.

Formy, w jakich to przebiega opisuje język wspomnianych wartości. Obecne są one w działaniach ludzi, którzy - jak ujmuje to Gert Biesta - wiodą „egzystencję w świecie i dla świata”, a ta „pożąda dialogu”³; dialogu, który wyraża dążenie do sprawiedliwości, ponieważ każdy z jego partnerów - pragnąc równości dla siebie - pragnie jej dla pozostałych i samo to dążenie przerywa dominującą kondycję nierówności⁴. Dialogując w ten sposób, zawsze „gdzieś” a nie „gdziekolwiek”⁵ - jak wspomniałam - współtworzymy miejsce wspólne; miejsce, które wyraża wspólność i zarazem jej ontologię, bytując pomiędzy w nim dialogującymi. W zgeneralizowanym ujęciu zatem miejsce wspólne jest utożsamieniem go ze wspólnością (wspólność - miejsce wspólności - miejsce wspólne).

¹ Feu J., Serra C., Canimas J., Lázaro L., Simó-Gil N. (2017): Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools, *Studies in Philosophy and Education*, nr 36, s. 648.

² Śliwerski B. (2014): Pedagogika (w) demokracji, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 222.

³ Biesta G.J.J., op. cit., s. 14-15.

⁴ Ibidem.

⁵ Przypomnę, że dotyczy to także sfery symbolicznej. Jak wynika m.in. z narracyjnych badań, odniesienie do miejsca stanowi nieodłączny atrybut wyrażania siebie i komunikacji. Zob. m.in.: Bruner J. (1990): Życie jako narracja, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4.

Empirycznie w stronę miejsca wspólnego

Miejsce, o którym można powiedzieć, że praktykowana w nim jest wspólność, jest wyrazem uzewnętrznienia dialogu, będącego kluczową formą demokratycznego współistnienia. Badawczo szukając miejsca wspólnego rozglądać się zatem należy za różnymi postaciami dialogowania, które takie miejsce tworzy; pytać o to JAK i GDZIE się to dzieje. Mając na uwadze - na przykład - miejską przestrzeń, można w odpowiedzi analizować sposoby, w jakie mieszkańcy-sąsiedzi układają się ze sobą, we wzajemnych relacjach, czyli jak budują swoje *modi co-vivendi*.

Zestaw takich *modi*, ugruntowany w wynikach empirycznych badań, to - między innymi - książka o gdańskich przypadkach, które analizowali badacze reprezentujący różne dyscypliny i przez to pozostający na różne sposoby wrażliwymi wobec tego, co - w dążeniu do odkrywania praktykowanych postaci zgodnego i godnego współżycia społecznego - skupiło ich uwagę w historycznej i aktualnej przestrzeni Gdańska¹. W ramach gdańskich badań, na przykład, antropolożka codzienności i socjolożka Dorota Rancew-Sikora opisała na podstawie narracji oraz analizy ogłoszeń i planów rozkładu pomieszczeń, jak tuż po II wojnie światowej stawianie ścianek działowych w poniemieckich mieszkaniach i domach zamieszkiwanych przez nowo przybyłych lokatorów okazywało się dialogowaniem, w którym stronami byli zarówno współlokatorzy, jak polityczno-wojskowy i administracyjny zarząd miasta². Strony te nie były równe, ale w toczących się rozmowach i formalnych oraz zupełnie nieformalnych działaniach, w wymianie dokumentów i mniej lub bardziej ostatecznych decyzjach lokalowych, widać było starania o demokratyczną słyszalność głosu i dążenie do równości. To, co działo się przy tym pomiędzy ludźmi było nierzadko straszne, jak straszne bywają konflikty, ale radykalna wola zmiany i pragmatyzm działania nie raz zwyciężały, bo ścianka stawała nie zawsze tam, gdzie nakazano ją postawić, lecz tam, gdzie ją wynegocjowano.

Dominik Krzywiński, z perspektywy pedagogiczno-socjologicznej studiujący „znikającą stoczną i jej obrońców”, powędrował z uczestnikami konfliktu - walki o stoczną - subiektywną trasą miejsc (nie)istniejących, których nie ma, jak nie ma

¹ *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, (red.) M. Mendel, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej 2015.

² Rancew-Sikora D. (2015): *Wspólny przedpokój? Modi co-vivendi w mieszkaniach [w:] Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, red. M. Mendel, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, s. 229-275.

już stoczn¹. W rezultacie mógł opisać fascynujące dialogowanie, które toczyło się kiedyś i które - jak okazało się w badaniu - trwa nadal w wymianie, nakierowanej teraz na troskę o to, co zostało. Można by dalej przywoływać fragmenty badania gdańskich *modi co-vivendi*, ale pewnie wystarczą na ten moment miejsca wspólne, które za Rancew-Sikorą i Krzymińskim krótko przedstawiłam. Konkluzje - być może - słabo zachęcają chętnych do uprawiania pedagogiki miejsca wspólnego, ponieważ ani wywalczona klitka w poniemieckim mieszkaniu nie musi pociągać jako wyraz owocności rekomendowanej tu formy współbycia, ani - tym bardziej - niekoniecznie zachętą jest przedmiot dialogu, w którym szło o stoczn¹, a tej ostatecznie prawie nie ma... Jednak „prawie” - jak w znanej reklamie - naprawdę czyni różnicę, być może wyznaczając jakiś obszar sprawczości, poza którym miejsca wspólnego już nie ma, lecz w którym ciągle ma szanse na rozwój. Kulturowane, może rozwinąć się do postaci silnie angażującej, ugruntowując swój status miejsca współodczuwanej, praktykowanej wspólności.

Zakończenie

Postaram się tu zebrać znaczenia, w jakie – zgodnie z założeniem - „obrosło” miejsce wspólne. Przedstawię kategorie, które teoretycznie konstruuja miejsce wspólne, współtworzą takie miejsce i są istotne w rozumieniu kompleksu składających się na nie znaczeń. W każdej z nich, w aktualnych warunkach prymatu przeszłości, eksponowaną reprezentację znajduje praca pamięci. Pamięć, przenikając całe to rusztowanie kategorialne miejsca wspólnego, tworzy rodzaj kategorii intersekcjonalnej, pojawiającej się w każdym z możliwych przecięć w obrębie tej struktury.

W zgeneralizowanym ujęciu, ową strukturę współtworzą dwie kategorie. Można je uznać za podstawowe. To orientacja na wspólność oraz forma praktykowania wspólności, którą - zgodnie z przyjętym rozumieniem wspólności w dialogu - jest dialogowanie. Obie mogą zawierać szereg subkategorii, których nie da się w sposób kompletny wymienić (to niezamknięte rejestry). Spróbuję je tu tylko zasygnalizować.

¹ Krzymiński D. (2015): Znikająca stocznia i jej obrońcy. Wędrowka subiektywną trasą miejsc (nie)istniejących [w:] *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, red. M. Mendel, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, s. 71-98.

Orientację¹ na wspólność współtworzą przekonania (nie zawsze uświadomiane, mające charakter mniej lub bardziej ugruntowanych przekonań, uprzedzeń, odczuć, przeczuc dotyczących wspólnego wycinka rzeczywistości - na przykład - dobro wspólne jest kruche i trzeba stale rekonstruować je w praktykach społecznych, które są przestrzenne), wartości (wizje stanów idealnych oraz kontr-ideałów - jak powinno i jak nie powinno być; np. uniwersalne dobro wspólne *vs.* wartości partykularne, np. wartości danego ugrupowania, czy wartości ucieleśnione w przywódcy ruchu, w partii, itp.), wiedza o rzeczywistości (głównie wiedza potoczna, z opisem i diagnozą, jak jest oraz wyjaśnianie, dlaczego nie jest tak, jak być powinno, i prognozowanie, co zrobić, żeby było tak, jak być powinno) oraz dyspozycje do zachowań (w świetle przekonań, wartości, wiedzy o danym wycinku społecznej rzeczywistości - gotowość do podejmowania aktywności, wyrażających dążenie do sprawiedliwości i równości).

Forma praktykowania wspólności - dialogowanie znajduje wyraz we wzajemnym układaniu się zantagonizowanych stron (na przykład osób o odmiennych poglądach, interesach), w którym bezwzględnie przestrzegana zasada stanowi dążenie do sprawiedliwości. Jak przyjmują adwersarze, sprawiedliwa jest sytuacja równości każdej ze stron zaangażowanych w dialog. Dialogowanie przejawia się - na przykład - w podzieleniu wspólnej przestrzeni².

Wydaje się, że przedstawiona struktura może okazać się przydatna zarówno w realizacji celów badawczych, jak w pedagogicznym kształtowaniu miejsca wspólnego. W ramach zamysłu pedagogiki miejsca zorientowanej na wspólność, badanie miejsca wspólnego można rozumieć jako jego kształtowanie³. Przy - leżącym u podstaw tego zamysłu - założeniu nieprzewidywalności tak człowieka, jak miejsca, w którym działa, repertuar możliwości w zakresie przestrzennych działań badawczych i społeczno-pedagogicznych jest nie do wyczerpania.

¹ Orientację pojmuję tu w znaczeniu, jakie nadał jej Marek Ziółkowski. Zob. m.in.: Ziółkowski M. (1990): *Orientacje indywidualne a system społeczny* [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, (red.) J. Reykowski, K. Skarżyński, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo NAKOM.

² „Miasto jak wspólny pokój”, to wspomniana metafora, pod którą zebranych zostało kilkanaście przykładów miejskich *modi co-vivendi*, inaczej: dialogowania w mieście przybierającego postać wzajemnego podzielenia jego przestrzeni. Zob.: *Miasto jak wspólny pokój...*, op. cit.

³ Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego...*, op. cit.