

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański

maria.groenwald@ug.edu.pl

Widok z mojego okna na świat, który nas kształtuje – czytając książkę pod redakcją Teresy Sadoń-Osowieckiej „Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki”

Summary

**The view from my window of the world shaping us – reading the book
edited by Teresa Sadoń-Osowiecka “Place, space, landscape – educational signs”**

As a starting point for the reconstruction of pictures of places of creation of the world’s concepts, the monograph edited by T. Sadoń-Osowiecka “Place, space, landscape – educational signs” was chosen. Analyses of the works published in it was carried out on the basis of: location of the observer in an educational space, distance in the study conducted, applied techniques of recording the picture, and the preferred temporal distance in the recording of a picture. The said analysis indicated the role played in the understanding of the world by an individual through: (a) one’s association with “places” which give the status of tamed space; (b) valid and methodologically proper recognition of reality ‘from near’ and ‘from afar’, and treatment of these perspectives as mutually complementary; (c) the will not to eliminate from the pictures of the world “its” gloomy elements: the problems of school: hard situations of socially and culturally excluded people; marginalised places; (d) readiness to bear responsibility for the quality of being “among” people and “for” them, for the present and future of the life of their world.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność w badaniach edukacyjnych krajobrazów, kreowanie koncepcji świata

Keywords: interdisciplinarity in educational studies of landscapes, creation of concepts of the world

Czasem zbieg okoliczności, jakiś niespodziewany epizod sprawiają, że czytający książkę nie potrafi jej percypować inaczej jak przez pryzmat tego zdarzenia i w jego świetle snuć refleksje nad dziełem. Takiej właśnie sytuacji doświadczyłam podczas lektury monografii „Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki”, pod red. Teresy Sadoń-Osowieckiej (2015)¹. Doszło wówczas do nałożenia na siebie, a może raczej przeplecenia dwu tekstów dotyczących postrzegania przestrzeni edukacyjnej jako przedmiotu badania – jednym była wspomniana książka, drugim – utwór rapera Marcinka 3Z, „Widok z okna” (2015). Słowa

¹ Opracowania składające się na monografię pod red. T. Sadoń-Osowieckiej, które przywołuję w prowadzonej analizie, oznaczam m.in. wytłuszczając rok wydania, czyli (2015).

i melodia rapu² co i raz wnikały między wiersze czytanego tekstu, powodując, że odbierałam go jako metaforyczny „widok z mojego okna” na uwiecznione w tomie widoki z okien autorów tomu. Jakże zatem edukacyjne krajobrazy zobaczyłam patrząc na swoisty colage złożony z obrazów odzwierciedlających miejsca powstawania koncepcji świata?

O metodzie badawczej i perspektywie teoretycznej

*Ty pytasz się: Co widzę?
To samo co u Ciebie...*

Schematem zastosowanym w tym opracowaniu jest – przywołany już powyżej – ilustracyjny colage, oznaczający proces i wytwór równocześnie (Sztompka 2005: 14; Jaworska-Witkowska 2009: 391). Stanowi on spójną kompozycją tworzoną z mikro-obrazów powstałych w wyniku patrzenia na edukacyjny krajobraz z różnych perspektyw przez obserwatorów, którzy badany obiekt ukazują zawsze jako „częstkę szerszej całości (...), jako kulturowo „zaprogramowany” i historycznie «skontekstualizowany»” (Kincheloe, McLaren 2009: 454) oraz posiadający znaczenie w świecie. Zarejestrowane z wielu okien widoki uświadamiają, że choć pierwotnie mogły być odbierane przez pryzmat potocznego rozumienia, to jednak z myślą o odbiorcach-czytelnikach książki, Autorzy prac postanowili uchwycone obrazy włożyć w ramy wybranych założeń ontologicznych i epistemologicznych, oraz ukazać w świetle określonych koncepcji teoretycznych. Takie ich podejście do prezentacji świadczy o wręcz immanentnie w nich obecnej hermeneutyce i o interdyscyplinarnym ujmowaniu rzeczywistości (Denzin, Lincoln 2009: 22 i 454), które przeniknęło także do mojej refleksji o książce.

Jej wspomniana już interdyscyplinarność, oznaczająca „współzależność (kooperację) badań prowadzonych na styku różnych dyscyplin (teorii) naukowych przyporządkowanych rozwiązaniu określonego problemu” (Poczobut 2012: 49), przenika wszystkie składające się na monografię rozdziały. Ich Autorzy podejmują bowiem kwestie dotyczące kształcenia i wychowania, z natury posiadające charakter inter- (Czerepaniak-Walczak 2012: 92), możliwy dla badawczego zgłębienia jedynie przez kilka powiązanych ze sobą (sub-) dyscyplin. W efekcie Czytelnik otrzymuje opracowanie, które „przemawia” z perspektywy pedagogiki społecznej, pedagogiki dzieciństwa, pedagogiki wczesnej edukacji, pedagogiki i socjologii miejsca, geografii humanistycznej i in., przy czym nie sposób dokończyć ich jednoznacznego rozdzielenia.

W niniejszym opracowaniu czerpię z metodologii badań wizualnych, zalecającej, by nie rozpoczynać ich od czegokolwiek, lecz by wychodzić z określonego punktu, którego badacz ma świadomość i który jest od razu widoczny (Collier, Collier 2012: 707). Jako punkt wyjścia obieram tzw. „moje okno”, skonstruowane z przyjętych przez mnie założeń paradygmatycznych (paradygmat interpretatywny), leżących u podstaw analizy monogra-

² W niniejszym opracowaniu fragmentu utworu „Widok z okna” włączam do tekstu i oznaczam kursywą, traktując je jako motywy przewodnie prowadzonych analiz.

fii. Dokonam jej w odniesieniu do wybranej ramy teoretycznej, która: (a) zawęzi spektrum oglądu różnorodności edukacyjnych krajobrazów; (b) umożliwi wyeksponowanie wielopłaszczyznowości postrzegania czytanych opracowań. Na tę ramą złożą się obrane kryteria analizy, którą zamierzam poprowadzić między opozycyjnie zorientowanymi kategoriami, wyznaczającymi wyłonione z tekstów cechy relacji badacz-badana przestrzeń edukacyjna. Będą one dotyczyły:

- (A) usytuowania obserwatora w edukacyjnej przestrzeni: w jej obrębie, wewnątrz vs poza nią, na zewnątrz;
- (B) dystansu w prowadzonym badaniu: „z bliska” vs „z daleka”;
- (C) stosowanej techniki rejestrowania obrazu: obserwowanie za pomocą wzroku vs za pośrednictwem urządzeń;
- (D) preferowanej odległości czasowej w zapisywaniu obrazu: na bieżąco vs odtwarzanego z rejestratorów.

Powyższe kryteria analizy prac pomieszczonych w książce „Miejsce, przestrzeń, krajobraz...” są zaledwie jednymi z wielu, jakie można przyjąć w interpretacji zawartych w niej opisów środowiska edukacyjnego. Oddając jego różnicowanie i wielowymiarowość, składają do refleksji prowadzonych na wielu płaszczyznach, ale ostatecznie do Czytelnika należy decyzja, któremu z zagadnień nada znaczenie wiodącego, oraz podporządkuje mu inne składowe obserwowanej przestrzeni, traktując je jako kontekst dla wyznaczonego przez siebie głównego wątku analizy (Luhman 2015: 198, 208, 227).

O wielorakości edukacyjnych obrazów

Dla dokonywanej współcześnie percepcji świata zewnętrznego charakterystyczne jest nie tylko poznawanie go bezpośrednio, ale coraz częściej patrzenie nań wyłącznie poprzez jego przedstawienia, zapośredniczone w obrazach lub tekstach o nim. W pewnych sytuacjach mogą one konstruować i artykułować postrzeganie go przez ludzi, a w skrajnych przypadkach nawet zastępować im rzeczywistość (Sztompka 2005: 13). Przykładem stosowania takiego sposobu oglądu rzeczywistości edukacyjnej są egzaminy szkolne oraz ewaluacja zewnętrzna dostarczające danych, poprzez które instytucje oświatowe kreują wyobrażenia o stanie polskiej szkoły. W przeciwieństwie do nich, Autorzy analizowanego tomu pod red. T. Sadoń-Osowieckiej stawiają głównie na własne zaangażowanie poznawcze, a obranym przez siebie miejscom nadają status znaczących w edukacyjnym krajobrazie. Wielość i różnorodność kierowanych na nie spojrzeń, odczytuję przez pryzmat przedstawionych poniżej znaczeniowych kontrastów.

A. Widoki na przestrzeń edukacyjną: z jej obrębu (wewnątrz) vs spoza niej (z zewnątrz)

*Otwieram okno by zobaczyć lepszy świat
Otwieram okno by zobaczyć*

Pomieszczone w analizowanej książce opisy edukacyjnych krajobrazów obserwowane są dwojako: (a) bezpośrednio przez osoby w nią jakkolwiek uwikłane (ale głównie przez nauczycieli pracujących na różnych szczeblach kształcenia), które opisują co widzą „z bliska” po otwarciu swoich okien; (b) z pewnego dystansu i nie wprost, często za pośrednictwem różnych nośników informacji o niej.

„**Bycie wewnątrz, w obrębie**” edukacji umożliwia prowadzenie obserwacji najbliższego otoczenia zogniskowanego wokół „tu” tych Autorów, którzy w badaniu koncentrują się na jej codzienności i powszedniości. W widokach powstałych pod wpływem obserwacji etnograficznych lub para-etnograficznych, opisywane zdarzenia zyskują status wyjątkowych, gdyż biograficznie zdeterminowanych, subiektywnie postrzeganych i analizowanych (Schütz 2008: 78–81). Niewielki dystans dzielący badaczy od obserwowanych obiektów lub zdarzeń umożliwia wyraźne odczytywanie znaków, odnoszących się do cielesnej egzystencji „innego”. Dzięki nim Maria Marcińczuk (2015) potrafi wytłumaczyć, dlaczego dzieci Chikuni do szkoły biegną; jak się okazuje, zimą dlatego, że marzną im bosa stopy, zaś latem, gdyż parzy je gorący piasek. A może „lepszy świat”, bo usytuowany na rodzimym gruncie, dostrzeże Jolanta Zwiernik (2015)? Rozdział Jej autorstwa jest opisem przestrzeni domowej, niegdyś wypełnioną dorosłymi członkami rodziny lub rodzeństwem. Niestety, obraz, który kreśli, przedstawia codzienność dziecka jako nazbyt często samotną, pozbawioną innych osób. Zastępują ich ludzie wirtualni, wkraczający do dziecięcego pokoju natychmiast po uruchomieniu komputera i równie szybko opuszczający go po jego zamknięciu. Czy niedostatek poczucia zadowolenia w środowisku rodzinnym potrafi zrekompensować szkoła, w której szczególna rola przypada nauczycielom, jako „ewentualnym inicjatorom reorganizowania środowiska klasy szkolnej, inspirującym uczniów do działania” (Suma 2015: 80)? Szkoda, że z „okna” Anny Suma widać szkołę „zamrożoną”, skostniałą w nastawieniu na przeciętność, która nie zachęca do „poszukiwania śladów” umożliwiających dokonywanie odkryć w przestrzeni uczenia się (Klus-Stańska 2002). Mogą natomiast być miejscami doświadczanymi przez uczniów jako własne, szkolne ogrody, jednak pod warunkiem, że młodzież czuje się ich autentycznymi gospodarzami (Kossobucka 2015: 94). Przebywając w otoczeniu przez siebie wykreowanym, może doznawać poczucia wewnętrznej harmonii („jestem sobą”), wysokiego i stałego bezpieczeństwa oraz identyfikacji z otoczeniem (Majcher 2015: 87).

Tego bogactwa odczuć oraz wysyłanych czytelnych znaków, są pozbawione widoki na edukację „**spoza niej**”. W książce T. Sadoń-Osowieckiej, edukacyjne krajobrazy z zewnątrz pojawiają się jako kontekst, jako tło zdarzeń blisko doświadczanych, w odniesieniu do których te „zewnątrzne” mogą stwarzać wrażenie obcych i problematycznych

poznawczo, z powodu choćby trudności w wyznaczaniu granic przestrzeni społecznej – konstruktowi złożonego z „płynnych” sfer: kulturowej, ekologicznej i ekonomicznej (Cicharska 2015: 256).

Przywoływane w pracy przykłady doświadczania miejsc jako „własnych” lub „obcych” wiąże się z kwestią **utożsamiania** z nimi (Mendel 2006: 32). W tomie ten problem dotyczy głównie szkoły jako miejsca dla ucznia, które odczuwa jako obce wówczas, gdy nie identyfikuje się z prowadzonym z niej kształceniem, z relacjami panującymi w obrębie społeczności danej placówki, a przestrzeń klasy, korytarza czy pokój nauczycielski nakazują jednakowość, formalność i rygoryzm (Klus-Stańska 2015: 60). To szkoła, która „mówi” językiem znaków odbieranych jako uczniowski obowiązek podporządkowania się intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Wygląda tak, jakby była miejscem nie dla nich, lecz dla którego oni są. Czy w tej sytuacji można oczekiwać utożsamiania się dzieci i młodzieży ze szkołą (Męczkowska 2006: 39)?

B. Widoki na edukacyjne krajobrazy: „z bliska” vs „z daleka”

*Popatrz na twarze ludzi
Czy widzisz w oczach miłość?
Nie sądzę!
Jedna myśl: jak tu żyć*

W opracowaniach poświęconych zagadnieniu **miejsca**, jako jedną z cech charakterystycznych wskazuje się **bliskość**, rozumianą jako: szybkie następstwo wydarzeń w czasie, małe oddalenie w przestrzeni, serdeczne stosunki między osobami, zażyłość, ale i też możliwość doświadczenia: zagrożenia, dyskomfortu, spętania (Groenwald 2007: 31–37; Klus-Stańska 2015: 44). Prace w tomie pod red. T. Sadoń-Osowieckiej zawierają widoki tak bliskie, że umożliwiające dostrzeżenie głodnych oczu dzieci z afrykańskiej wioski, które daleką drogę do szkoły pokonują nie tylko po to, by się uczyć, ale też (a może przede wszystkim) by zjeść ciepły posiłek. Widać też wyraźnie „pomieszczenia lekcyjne” – budynki prowizorycznie sklecone (bez dachów) lub klasy pod drzewem: bez ścian, ławek, tablicy; klasy, w których pisze się patykiem na piasku (Marcinić 2015). Jakże odbiega widok tej szkoły od placówki fińskiej, gdzie uwagę obserwatora przykuwa pokój nauczycielski. Doskonale przystosowany do różnych potrzeb pedagogów, pełni funkcje: dydaktyczną (mogą przygotowywać zajęcia i potrzebne środki dydaktyczne), komunikacyjną (miejsce rozmów przy stolikach), regeneracyjną (możliwość przygotowania posiłków), rekreacyjną (wypoczynek w czasie przerw lub „okienek”) (Wawrzyniak-Słiwska 2015).

Jeśli z widokiem „z bliska” kojarzone jest miejsce, to dla obrazu „z daleka” typowa jest **przestrzeń**, która dla Yi-Fu-Tuana (1987: 17) oznacza otwartość, wielkość i wolność. Ale i też znaczną odległość dzielącą obserwatora od przedmiotu poznania, w relacjach między ludźmi nimi przekładającą się na wzajemną obcość czy obojętność. Autorzy analizowanej książki – o czym już wspomniałam – odległą perspektywę poznania traktują jako

tło dla obrazów „z bliska”. Postrzeganie go z pomocą zmysłu wzroku, wspierają narzędziami, które pośredniczą w percepcji przestrzeni i interpretacji znaków, oraz wspomagają syntezę materialnych i symbolicznych aspektów kultury (Czepczyński 2015: 184).

Wspomniana synteza nie tylko odgrywa istotną rolę w życiu codziennym i emocjonalnym interpretatorów (tamże), ale również uświadamia istnienie strefy **zapośredniczeń**. Jest ona usytuowana „pomiędzy” zopozycjonowanymi paradygmatycznie obserwacjami prowadzonymi „z bliska” i „z daleka”, które nie stanowią przypadków czystych ontologicznie (Abriszewski 2005: 415). Poruszanie się między nimi wymaga dokonywania trudnych przekładów uprawianych przez siebie paradygmatów, w czym szczególna odpowiedzialność spoczywa na „**tłumaczu**”, jego umiejętności, wrażliwości a nawet intuicji (Rutkowiak 2009: 32–37). W pewny sensie, takimi „tłumaczami” są wszyscy Autorzy prac pomieszczonych w tomie pod red. T. Sadoń-Osowieckiej, gdyż dokonują przekładów edukacyjnych krajobrazów na ich opisy. Te translacje rządzą się własnymi prawami analiz i interpretacji krajobrazu (Zwiernik 2015: 23; Czepczyński 2015: 185), stąd strefę zapośredniczeń wypełnia nie tylko wielość punktów widzenia, ale w ogóle nadmiar wszystkiego: możliwości, celów poznawania oraz sposobów ich realizacji. W efekcie, opisy zarejestrowanych w niej widoków mogą sprawiać wrażenie patchworku, colage-u, bricolage-u bądź jakże problematycznych hybryd (Szyling 2013). Przykładem pracy, w której pojawia się problematyczność zapośredniczeń, jest opis prób włączania do GIS tzw. „Naiwnej Geografii” oraz zwrotnie, przekładania obrazów GIS na indywidualną wiedzę człowieka o otaczającym go świecie (Kruk Ł. 2015). Nieco inny jest przypadek zapośredniczeń pokazanych w rozdziale poświęconym „dzieciom ulicy”. Autorka opisuje w nim sytuację nieadekwatności zuniwersalizowanego programu wsparcia systemu opiekuńczo-resocjalizacyjnego do indywidualnych potrzeb dzieci. W konsekwencji ów program, zamiast inspirować je do udziału w konstruktywnych przemianach, oddziałuje na nie negatywnie i pogłębia ich trudne położenie (Sokołowska 2015).

C. Widoki obserwowane bezpośrednio vs za pośrednictwem urządzeń

*Otwieram okno (...) świeci
słońce Dobrze czujesz te
promienie Choć nie jest jak
na Majorce*

Z obrazami edukacji rejestrowanymi „z bliska” bądź „z daleka” wiąże się sposób prowadzenia obserwacji. W nim nie bez znaczenia okazuje się zastosowana technika rejestrowania zapisu, która różnicę między oryginałem a kopią może podkreślać, albo ją zamazywać (Sztompka 2005: 14). W analizowanych tekstach pomieszczonych w pracy T. Sadoń-Osowieckiej znajdują się opisy krajobrazów oglądanych bezpośrednio, ale i też poznawanych pośrednio dzięki różnym urządzeniom. W bezpośrednim sposobie odbieraniu edukacyjnego obrazu zasadniczą rolę odgrywa **wzrok** (oraz inne zmysły) obserwatora, który wychwytuje

wysyłane przez miejsce znaki, interpretuje je przez pryzmat kontekstu zdeterminowanego jego własną biografią oraz indywidualnie zróżnicowaną wrażliwością, po czym nadaje mu określone znaczenia i sensory (Schütz 2008: 79, 83–84). Dokonywany ogląd jest jednak zredukowany do tych elementów krajobrazu, które leżą w polu widzenia obserwatora, a ponadto są „ograniczone przez czasowe i przestrzenne cechy tego, co tu i teraz. Widoczność jest zlokalizowana: inni, którzy są widoczni dla nas, dzielą z nami to miejsce w czasoprzestrzeni” (Thompson 2012: 334). Tak jest w kilku przypadkach opisanych w omawianym tomie, np. kiedy M. Marciniuk (2015) pokazuje szkołę w afrykańskiej wiosce, Czytelnik czuje palące słońce, gorący piasek, słyszy płacz wysłanych tam czteroletnich dzieci niegotowych do uczenia się i tęskniących za rodzicami. Bądź wtapiając się w opisy J. Sokołowskiej (2015), doświadcza bólu bezdomności „dzieci ulicy”, odrąconych przez najbliższą rodzinę. Albo z pomocą M. Przybysz-Zaremba (2015) poznaje tęsknotę za rodziną, doświadczaną przez osadzonego w więzieniu, oraz klaustrofobiczną moc celi. Wraz z A. Kossobucką (2015) lub I. Majcher (2015) czerpie radość ze spacerowania po szkolnym ogrodzie, oddychania zapachem kwiatów i zieleni, wypoczywania w gronie kolegów.

Są też prace, których Autorzy patrzą na edukację aż po horyzont, czyli i szerszej, i dalej. Bardziej rozległe pole widzenia uzyskują dzięki wykorzystaniu nowych technik prowadzenia obserwacji. Tę nową formę **zapośredniczonej widoczności** cechuje brak wzajemności, wymiany spojrzeń, właściwych obserwacjom bezpośrednim, gdyż wyłącznie oglądający ma możliwość patrzenia na odległe sytuacje i ludzi. Posiłkuje się przy tym obrazami przekazanymi przez urządzenia i nowoczesne technologie, które edukacyjne widoki rejestrują na taśmie, papierze bądź innych nośnikach (Thompson 2012: 335). Takimi są, np. przywołane w tomie dokumenty strategii rozwoju miasta, ale również jego architektura oraz miejsca znaczące: pomniki, budowle, stocznie i in. Tu jednak M. Szymkowska podkreśla, że dostrzegania ich znaczeń i symboliki należy uprzednio nauczyć odbiorców czytania miasta, uwrażliwić „na lokalne znaki i miejsca, (podniesienia) stopnia identyfikacji z miastem oraz (nasilenia) poczucia przynależności do lokalnej wspólnoty” (2015: 156).

Umiejętność takiego czytania, zwłaszcza krytycznego, okazuje się kompetencją potrzebną współcześnie, w dobie prowadzonej przez osoby i grupy, walki o widoczność. Za pomocą obrazów, słów, symboli, konkurują w wyścigu o poświęcenie im uwagi, o dostrzeżenie ich, gdyż są przekonane, że „brak widoczności w mediach pograży (je) (...) w mroku zapomnienia” (Thompson 2012: 350). Choć skutek jest zbliżony, to zapominanie osób i miejsc nie jest tym samym co ich **świadome niedostrzeżenie**, polegające na rozmyślnym odwracaniu wzroku od „brzydkich” lub percepcyjnie i emocjonalnie trudnych w odbiorze krajobrazów codzienności, ukazanych w monografii. Uporczywie i rozmyślnie „zamykanie oczu” na obrazy oddające problemy więźniów w zakładach karnych czy trudności „dzieci ulicy”, staje się sposobem radzenia sobie z zagmatwanymi aspektami życia społecznego (Przybysz-Zaremba 2015; Sokołowska 2015). A może odwracanie wzroku jest samooszukiwaniem się, gdyż te miejsca, sytuacje i uwikłani weń ludzie nie są ukryte (Filek 2001: 163–166)? Przeciwnie, są dostrzegalne, lecz za ogólnospołecznym przyzwoleniem, pozbawione możliwości zawalczenia o widoczność.

D. Obrazy rejestrowane na bieżąco vs odtwarzane z rejestratorów

*Tak jest tu
Tak jest teraz (...)
Dzisiaj patrzę przez okno
I nie do końca wyszło*

Widoki na edukacyjne obrazy kreślone przez Autorów książki pod red. T. Sadoń-Osowieckiej, uwzględniają perspektywę czasową wtedy, gdy pokazują jak ludzie kształtują swoje relacje z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Dominujący w tych pracach wymiar czasu odnosi się do czasu społecznego, który własną naturą różni się od czasu fizycznego. Ten pierwszy bowiem jest współtworzony przez grupy oraz jednostki, ale i też zwrotnie na nie oddziałuje, wyznaczając granice ich egzystencji (Koczanowicz 2009: 3). Na kontinuum czasowym w analizowanym tomie większość opracowań odzwierciedla **obecny stan edukacji** oraz różnorodność jej problematycznych aspektów, pokazując, że w ich rozwiązywaniu niestety, „nie do końca wyszło” (motto). W jednej z prac, niczym na dyptyku, pokazane są dwa wizerunki klas szkolnych. Pierwsze skrzydło ukazuje pomieszczenia urządzone tradycyjnie, z dobrze znanymi z polskiej szkoły nakazami zachowania w wystroju „jednakowości, formalności i rygorystyki korzystania z przestrzeni” (Klus-Stańska 2015: 53), narzucającej podporządkowanie ucznia dorosłym i szkolnym programom. Czy może dziwić, że kształcone w tych warunkach dzieci, będąc gimnazjalistami patrzą na krajobrazy z wrażliwością nie odbiegającą znacząco od wrażeń kilkulatków (Sadoń-Osowiecka 2015: 231)? W skrzydle drugim, obraz dla rodzimej edukacji zgoła „egzotyczny”; oto klasy inspirowane progresywizmem, swobodnie aranżowane przez uczniów i im służące, zachęcają do badań, eksploracji i odkryć (Klus-Stańska 2015). Można popaść w przygnębienie porównując dwie, jakże różne przestrzenie izb lekcyjnych. Ale można tę, która jest miejscem przyjaznym dla ucznia, odczytać jako: po pierwsze, wyzwanie do wprowadzenia zmian, do budowania lepszej **przyszłości** dla rodzimej szkoły; po drugie, dowód na to, że innowacyjność w aranżacji klasy i prowadzone w niej kształcenie, nie są wyłącznie utopią.

W analizowanym zbiorze są także teksty odwołujące się do **przeszłości**. Niczym zaproszenia do odtwarzania minionych zdarzeń, jeden z nich zachęca do prześledzenia nazw ulic, mówiących o historycznych miejscach i wydarzeniach, upodobaniach ludzi wówczas żyjących, preferowanych przez nich wartościach (Przybylska 2015). Inny z kolei prowadzi do muzeów, w których dzieci i młodzież, w otoczeniu historycznych eksponatów, w teraźniejszości słuchają ich opowieści sprzed lat (Kruk J. 2015). Wędrowki po miejscach, które są świadkami zeszyłych zdarzeń, przemawiają do współcześnie żyjących językiem znaków wysyłanych przez historię; być może staną się one dla zwiedzających sposobnością do budowania ich tożsamości. A może, jak antycypują niektórzy Autorzy opracowań, wyzwolą w nich potrzebę zmieniania siebie oraz przekształcania otaczającego krajobrazu (Szmytkowska 2015; Jaworska 2015), za którego kształt będą ponosić **odpowiedzialność** przed sobą i przyszłymi pokoleniami (Filek 2014: 238–239).

Zakończenie

Bogactwo obrazów edukacji pomieszczonych w książce pod red. T. Sadoń-Osowieckiej sprawia, że podczas jej lektury widoki zmieniają się niczym w dziecięcym kalejdoskopie. Kolejne karty odkrywają wyselekcjonowane miejsca i krajobrazy, zapraszając do prześledzenia podejmowanych tematów, pokazywanych na tle różnorodnych kontekstów. Analizowane kwestie są o tyle niezwykłe, że na ogół przez badaczy niechętnie rozpatrywane, często pomijane lub marginalizowane, a przecież kluczowe dla socjalizacji i budowania relacji społecznych i tożsamości jednostek. Tym samym nie sposób wobec nich zachować obojętności ekranu rejestrującego natłok informacji, gdyż lektura skłania do krytycznej interpretacji przedstawionych wizerunków edukacji nazbyt często odwróconej od ucznia, wręcz nieprzyjemnej mu, wypełnionej pustymi deklaracjami i pozorem „troski o niego”. Ale równocześnie monografia w kilku przypadkach prowadzi do miejsc, w których dziecko jest autentyczną wartością pokazując tym samym przestrzeń nieskończonych możliwości wprowadzania zmian.

Przez pryzmat znaczeń nadanych edukacyjnym widokom przez Autorów monografii, w niniejszym opracowaniu sporządziłam swego rodzaju opisową inwentaryzację ich wizualizacji (Sztompka 2005: 72), w której uwzględniłam:

- (A) oglądanie edukacyjnej codzienności poprzez jej obrazy, jako jej wizerunki kreowane z wnętrza oglądanego krajobrazu vs spoza niego. Pokazują one: (a) jak ważna dla budowania tożsamości człowieka jest świadomość „swojego” miejsca na ziemi i emocjonalny stosunek do niego; (b) znaczenie dla jakości życia wzajemnych relacji człowiek – środowisko (Wasilewska 2015: 238)
- (B) patrzenie na edukacyjne krajobrazy z bliska vs z daleka, z zachowaniem właściwej tym oglądom bezpośredniości, precyzji, które jednak nie potrafią uchronić przed wzajemnymi zapożyczeniami perspektyw poznawczych, wymagającymi dokonywania translacji
- (C) obserwowanie krajobrazów bezpośrednio za pomocą wzroku vs posiłkowanie się „pośrednikami”: narzędziami, nowoczesnymi technologiami, itd. Znamienne, że mimo ich bogactwa i niezwykłych możliwości technicznych, ludzie nadal wołają świadomie niedostrzegać niektórych miejsc i zdarzeń, zazwyczaj trudnych i bolesnych
- (D) zarejestrowane obrazy edukacji uświadamiają: (a) jej rozciągłość na osi czasu między przeszłością, teraźniejszością a przyszłością (planowaną lub kreowaną); (b) różnicę między czasem fizycznym a społecznym i znaczeniem w tym ostatnim odpowiedzialności, zwłaszcza odpowiedzialności historycznej.

W refleksji na temat przedstawionych w tomie opracowań dostrzegłam ponadto, że odkrywają one również nowe widoki na edukację, pokazując znaczenie, jakie dla jej kształtowania mają:

- po pierwsze – stopień utożsamiania się z nią nauczycieli (od przedszkoli po szkoły wyższe), a zwłaszcza osób podejmujących decyzje oświatowe, których długofalowych konsekwencji doświadczają przede wszystkim uczniowie;

- po drugie – wola i umiejętność trafnego i poprawnego metodologicznie patrzenia na nią „z bliska” i „z daleka” oraz traktowanie tych perspektyw nie jako konkurujących ze sobą, lecz wzajemnie uzupełniających się;
- po trzecie – nieodwracanie wzroku od: (a) problemów szkoły, (b) trudnych sytuacji osób społecznie i kulturowo wykluczonych, (c) miejsc zmarginalizowanych; świadome niedostrzeganie tych kwestii w krajobrazie edukacyjnej codzienności, nie rozwiąże ich, przeciwnie – pogłębi je i umocni;
- po czwarte – odpowiedzialność za jakość bycia „wśród” ludzi i „dla” nich, za ich przyszłość, jest ponoszona nie tylko przez profesjonalnych wychowawców. Bytuje nie tylko w edukacyjnej przestrzeni, lecz w codzienności pulsującej wokół. Spoczywa na każdym, kto zmienia świat. Oraz na tych, którzy się przed tym uchylają.

*Otwieram okno by zobaczyć lepszy świat
Otwieram okno by zobaczyć
Lecz go brak
Sam go musisz stworzyć
Grunt dążyć do tego
Grunt dążyć do tego...*

Literatura

- Abriszewski K. (2005), *Etyka, polityka i rzeczy*. W: D. Probuca (red.), *Etyka i polityka*. Kraków, OW Impuls.
- Cicharska A. (2015), *Regionalizm a zdarzenia i struktury demograficzne (na przykładzie województwa pomorskiego)*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Collier J. Jr., Collier M. (2012), *Zasady badań wizualnych*. przeł. M. Korzewski. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wyd. Znak.
- Czepczyński M. (2015), *Nauka (z) krajobrazu kulturowego. O uczeniu się i czytaniu znaków w przestrzeni*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (2012), *O osobliwościach badań interdyscyplinarnych (zwłaszcza w naukach ścisłych i przyrodniczych): rozmowa matki (humanistki) z córką (biofizyczką)*. W: A. Chmielewski i in. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków. OW „Impuls”.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przeł. K. Podemski. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych t. 1*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Filek J. (2001), *Filozofia jako etyka*. Kraków, Wyd. Znak.
- Filek J. (2014), *Etyka. Reinterpretacja*. Kraków, Wyd. Homini.

- Groenwald M. (2007): *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów*. W: M. Strzyż, A. Zieliński (red.): *Region w edukacji przyrodniczo – geograficznej*. Kielce, Wyd. Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej.
- Jaworska E. (2015), *Lokalne środowisko geograficzne a aktywność poznawcza uczniów w świetle badań terenowych prowadzonych w ramach programu matury międzynarodowej*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jaworska-Witkowska M. (2009), *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków, Wyd. Impuls.
- Kincheloe J.L., McLaren P. (2009), *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, przeł. P. Pluciński. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych t. 1*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. Uniwersytetu Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2015), *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Koczanowicz L. (2009), *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*. Wrocław, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kossobucka A. (2015), *Oswoić przestrzeń szkoły – ogród szkolny jako miejsce edukacji*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kruk J. (2015), *Muzea i jego ścieżki*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kruk Ł. (2015), *Naive Geography: a bit of common sense*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Luhman N. (2015), *System i środowisko*, przeł. M. Kaczmarek. W: I. Borowim, J. Mucha (red.), *Współczesne teorie socjologiczne, t. II*. Kraków, Wyd. Nomos.
- Majcher I. (2015), *Teren przyszkolny w projektach studenckich*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Marcinek 3Z, Rest Dixon 37, Dudek P56, *Widok z okna*. www.teksciory.interia.pl/marcinek-3z-widok-z-okna-feat-rest-dudek-p56-tekst,piosenki,t,653427.html, 12.11.2015.
- Marcińczuk M. (2015), *Edukacja bez ścian – przestrzenie edukacyjne w afrykańskiej wiosce*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSWE.
- Nowicka K. (2015), *Rola muzeów etnograficznych w procesie kształtowania tożsamości regionalnej*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Poczobut B. (2012), *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*. W: A. Chmielewski i in. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków. OW „Impuls”.

- Przybylska L. (2015), *Swarożyca, Świętojańska, Żydowska – nazwy ulic mówią*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Przybysz-Zaremba M. (2015), *Zakład karny jako przestrzeń widziana z perspektywy osadzonego – studium przypadku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rutkowiak J. (2009), *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. W: L. Hurlo i in. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, OW „Impuls”.
- Sadoń-Osowiecka T. (2015), *Krajobrazy Gdyni według uczniów gimnazjum – między symulakrem a autentycznym przeżywaniem*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska. Kraków, Wyd. „Nomos”.
- Sokołowska J. (2015), *Ulica jako przestrzeń (re)socjalizacji dzieci z obszarów wykluczeń*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Suma A. (2015), *Przestrzeń fizyczna a szkoła*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szmytkowska M. (2015), *Gdynia – w poszukiwaniu miejskiej tożsamości i jej edukacyjnych odniesień*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Szyling G. (2013), *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*. „Studia Edukacyjne”, nr 28.
- Wasilewska A. (2015), *Baśniowe przestrzenie – wewnętrzna topografia życia człowieka*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wawrzyniak-Śliwska M. (2015), *Przestrzeń nieprzyjazna: rzecz o pokoju nauczycielskim*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Yi-Fu-Tuan (1987), *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska. Warszawa, PIW.
- Zwiernik J. (2015), *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.