

Iwona Samborska
iwona.samborska@us.edu.pl
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Śląski
Katowice

Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka

Przestrzeń i miejsce w perspektywie pedagogicznej

W perspektywie pedagogicznej przestrzeń zawsze występuje ze współczynnikiem humanistycznym. Wypełniona jest treścią, będącą wytworem społecznego procesu historycznego i indywidualnej aktywności ludzkiej. Odnosi się do miejsc, w których sytuowane są obiekty, stanowiące odbicie osobistych doświadczeń ludzi związanych z przestrzenią, ujawniając tym samym, które z elementów kompozycyjnych mają dla nich znaczenie. Perspektywa ta wyznacza również specyficzne poczucie miejsca, które traktowane jest jako przestrzeń nasycona ludzkim doświadczeniem. Poczucie miejsca dookreśla znaczenia społeczne, kulturowe, również te, będące wynikiem uzgodnień w zakresie roli, funkcji, charakteru, więc tworzące określone konwencje. W tworzeniu poczucia miejsca ważną rolę odgrywa architektura, zarówno jej wymiar materialny, na który składają się forma, organizacja przestrzenna (w tym funkcjonalność i określona substancja architektoniczna), jak i wymiar niematerialny, stanowiący swoistą obudowę interakcji społecznych i zdarzeń. Można powiedzieć, że poczucie własnego miejsca konstituowane jest przez świadomość bycia w miejscu, czyli stan ujmujący siebie oraz świat (obiekty, przedmioty/miejsca doświadczeń oraz społeczność). Natomiast w kontekście edukacyjnym poczucie miejsca rozpatrywane jest jako coś, co usprawnia uczenie się.

Problematyka analizy przestrzeni i miejsca w kontekście pedagogicznym obejmuje aspekt osobowy i społeczny. Można ją rozpatrywać na tle różnych ujęć teoretycznych, takich, jak np. teoria pola Kurta Lewina, koncepcja holonu – zapoczątkowana przez Arthura Koestlera, a następnie rozwinięta przez Kena Wilbera, czy też koncepcja afordancji Jamesa Gibsona [*Wielowymiarowość...*, 2009; Kielar, 2012; Lewicka, 2012]. Określone ramy teoretyczne ujmowania przestrzeni determinują sposób jej badania oraz wyznaczania jednostek analizy. Są to badania, które obejmują zarówno osobę, jak i jej otoczenie (w sensie fizycznym i społecznym).

W aspekcie pedagogicznym przestrzeń jest doświadczana i przeżywana przez osobę jako rodzaj mikroprzestrzeni, stając się wydzielonym miejscem-elementem konsolidującym ją ze zbiorowością wokół wspólnych elementów nacechowanych symbolicznie i podzielanych w czasie interakcji z innymi osobami. W tym znaczeniu miejsca ujawniają symboliczny charakter przestrzeni.

Ujęcie człowieka w schemacie przestrzeni podkreśla też Yi-Fu Tuan, który – wyróżniając trzy typy przestrzeni – twierdzi, że nakładają się one na siebie. Są to przestrzeń mityczna, pragmatyczna, abstrakcyjna (konceptualna) [Tuan, 1987, s. 29]. Rozpoznanie przestrzeni widzianej w kategoriach przydatności jest możliwe dzięki intelektowi. Człowiek

geometryzuje przestrzeń, a rezultatem tej działalności jest forma przestrzenna – rzeźbiarska, architektoniczna i urbanistyczna. Miejsce jest więc typem przedmiotu, który formuje przestrzeń. Jego rozpoznanie wymaga identyfikacji w przestrzeni czegoś, co na początku jest tylko mglistym wyobrażeniem „gdzieś tam”. Przedmioty i miejsca są zatem centrami wartości. Zwrócenie na nie uwagi jest uznaniem ich realności i wartości. Przedmiot lub miejsce zyskuje konkretną realność, jeśli jest doświadczane w sposób totalny – wszystkimi zmysłami oraz aktywną i refleksyjną myślą [Tuan, 1987, s. 29-31]. Długie przebywanie w określonym miejscu pozwala poznać go intymnie. Jest to subiektywny obraz miejsca. Dlatego też jest ono traktowane przez badaczy jako schronienie, intymność, bezpieczeństwo [Izdebska, 2009, s. 140].

Przeźrzeń i miejsce w świecie dziecka

Kategorie przestrzeni i miejsca są głównymi składnikami świata dziecka. Tworzą „przeźrzeń rozwoju”, która obejmuje dwa podsystemy: otoczenie fizyczne, czyli kontakt dziecka z przedmiotami oraz otoczenie społeczne, czyli kontakt dziecka z ludźmi, zwłaszcza z osobami dla niego znaczącymi. Przeźrzeń fizyczno-przyrodniczą tworzą przede wszystkim: miejsce zamieszkania, sieć komunikacyjna, do której dziecko ma dostęp oraz tereny zielone. W ich obrębie należy wskazać na całą infrastrukturę, z którą dziecko ma styczność w swoim środowisku życia. Przeźrzeń społeczno-kulturowa to osoby i interakcje społeczne. Przeźrzeń rozwoju wypełniają odpowiednie stymulatory i stabilizatory. Najistotniejsze z nich konstytuują przeźrzeń życia dziecka, która w przypadku małego dziecka, określana jest jako „dom” [Samborska, 2012, s. 282]. W analizie tej przestrzeni wyodrębnia się dwa główne elementy: aktywną obecność osoby znaczącej dla dziecka (matka/ojciec/główny opiekun) oraz miejsce lub otoczenie (tzw. przeźrzeń zorientowana) [Brzezińska, Hornowska, 2011, s. 38].

Powszechne rozumienie przestrzeni oparte jest na sugestii zmysłów i funkcjonuje za pomocą pojęć, takich jak miejsce, usytuowanie, lokalizacja, odległość, powierzchnia, orientacja (górze, dół, w prawo, w lewo). Pojęcia fizyczne organizują rozumienie przestrzeni fizycznej i dotyczą obiektów fizycznych, ruchu, usytuowania, siły, prędkości. Przeźrzeń ma wpływ na dziecko i związane z nią doświadczenia. Z drugiej strony, w doświadczeniach przeźrzeń jest konstruowana, naznaczana i przyswajana. Dziecko doświadcza przestrzeni, identyfikując rzeczy i obiekty charakteryzujące się pewnymi właściwościami przestrzennymi. Poznanie przestrzenne obejmuje konstruowanie obrazu spostrzeganego świata na podstawie informacji o występujących przedmiotach/objektach, ich ruchu i oddziaływaniu na siebie. Poznawanie otoczenia następuje poprzez poruszanie się w nim, dotykanie podłoża i oparcia z różnych stron ciała. Stopniowo następuje oszwajanie się ze zmianami oporu między własnym ciałem, podłożem, a tym, co znajduje się wokół ciała [Affolter, 1997, s. 19-53]. W ten sposób dziecko poznaje otaczający świat, który staje się dla niego otoczeniem. Reprezentacja przestrzeni ujmuje też pojęcia lokalizacji mające związek z orientacją przestrzenną. Zaliczają się do nich, np. takie określenia, jak w górze–w dół, do–z, przód–tył, na–do, głęboko–płytko, centralny–peryferyjny. Pojęcia lokalizacji odnoszą się do zmysłowo postrzeganych zdarzeń przestrzennych.

Reprezentacje przestrzenności (praktyki przestrzenne, postrzeganie przestrzeni, wiedza o przestrzeni, sposoby jej kodowania i nadawania znaczeń) budowane są na bazie podmiotowych doświadczeń i wiedzy dziecka. Ich źródłem jest świat, w którym dziecko żyje. Od najmłodszych lat poznaje ono specyfikę różnych przestrzeni – odkrywa ich wymiary, cechy, właściwości, uczy się tego, jak się w nich poruszać.

Współczesne dziecko żyje i wzrasta na przecięciu się różnych przestrzeni o zróżnicowanym charakterze, wymowie społecznej, moralnej, emocjonalnej [Izdebska, 2009]. Współprzestrzenie jego życia cechuje ogromna różnorodność i złożoność. Ich dynamika ujawnia się w obrębie zmienności struktury, ale też w obrębie nasycenia bodźców, wpływów i oddziaływań, które prowadzą do stałego poszerzania codziennej przestrzeni życia dziecka. Przestrzeń ta jest stale wyznaczana przez pojawiające się w jej obrębie nowe źródła doświadczeń, przeżyć oraz rodzaj kontaktów społecznych [Izdebska, 2009a, s. 9].

Świat życia dziecka to przestrzeń, w której lokują się miejsca, a te znajdują się tam, gdzie dziecko jest, z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów bycia [Mendel, 2006, s. 21-22]. W postmodernistycznej wizji przestrzenności wyraźny jest kontekstualizm w zakresie projektowania przestrzeni i miejsc. Wskazuje się na powiązania geografii społeczno-ekonomicznej z naukami społecznymi i z tzw. podejściem interpretacyjnym¹.

Przestrzeń i miejsce a tożsamość

Przestrzeń jest elementarnym składnikiem tożsamości. Krajobraz etnoprzestrzenny właściwy danemu miejscu jest podstawą do kształtowania własnego *Ja*. Przestrzeń ma znaczenie aksjologiczne. Charakter przestrzeni i stopień zrozumienia jej elementów stanowią o znaczeniu danego miejsca dla człowieka.

Analizy w tym obszarze dają wgląd w „przestrzenny” wymiar życia indywidualnego i społecznego, w sensie materialnym i symbolicznym (ciało, przestrzeń mieszkalna, estetyka, znaczenia ukryte w miejscu).

Świadomość przynależności terytorialnej dookreśla tożsamość człowieka. Powoduje, że terytorialność jako kategoria abstrakcyjna staje się elementem namacalnej przestrzeni – miejscem znaczącym dla podmiotu. Zbiorowe odczytywanie znaczeń elementów krajobrazu sprzyja powstawaniu i zacieśnianiu więzi w obrębie danej zbiorowości, stanowiąc tym samym o jej odrębności i wyjątkowości. Tworzenie własnej tożsamości odbywa się poprzez kontakt z innymi, podzielenie wspólnych wartości, emocjonalny charakter relacji, niezależność jednostki w obrębie zbiorowości. Innymi słowy, kreowanie tożsamości jednostkowej występuje w kontekście oddziaływań tożsamości zbiorowych, czyli poczucia tego, kim się jest wspólnie z innymi. Tożsamość jednostkowa to jednak odrębność na tle innych, to poczucie, że jest się kimś wyjątkowym i niepowtarzalnym. Taka tożsamość kształtuje się w oparciu o mechanizm identyczności – zachowanie własnej odrębności.

Współczesny świat oferuje wielość rozproszonych przestrzeni oraz zjawiska, takie jak brak przypisania do terytorium, zapośredniczenie relacji międzyludzkich, zacieranie granic narodowych i kulturowych. Na ich tle rodzą się problemy związane z kreowaniem tożsamości, a także jej opisem. Pojawiają się pojęcia „zakorzenie dynamiczne” czy „terytorium zmienne”, w kontekście których mówi się o tożsamościach płynnych kreowanych

przez nowe media (tożsamość telewidza, użytkownika sieci internetowej, „koczownika” w świecie wirtualnym, performera sztuki interaktywnej) [Kita, 2003, s. 115-116].

Do znaczących cech nowej tożsamości zalicza się: niestabilność, brak określoności, rozmycie się. To tożsamość otwarta na zmiany, dająca możliwość wyboru swojego „ja”, określana jako „słaba”, mobilna, zmienna, niekoherentna. Jej istnienie jest prowizoryczne i ambiwalentne, a doświadczenia pozwalające na jej wyróżnienie znajdują swe źródło w dynamice globalizacji oraz fascynacjach medialnych [Samborska, 2006, s. 91-94; Samborska, 2007, s. 120-121; Samborska, 2013, s. 93]. Jest to tożsamość określona przez nie-miejsce, wyznaczana przez ideę nomadycznego stawania się. W tym kontekście ważny jest proces przechodzenia, a nie przywiązanie do jakiegoś momentu w czasie.

Kreowanie tożsamości w perspektywie ponowoczesnej wymaga zatem nakierowania na proces stawania się, a nie wynik tego procesu. W takim podejściu podmiot nie przestaje być zakorzeniony nawet wtedy, kiedy się przemieszcza [Braidotti, 2009, s. 22]. Jest to podmiot nomadyczny – kulturowo zróżnicowany, postmodernistyczny, którego konstituowanie się przebiega w warunkach krzyżowania się różnorodności klasowej, rasowej, etnicznej, wiekowej. Nomadyczne zmiany wskazują na kreatywny rodzaj stawania się, przywołują metaforę performatywną, w której dopuszcza się źródła wzajemnego oddziaływania doświadczenia i wiedzy. Właśnie doświadczenia i wiedza (wyznaczające tożsamość), potrzebują terytorium mentalnego do swego ulokowania. Myśli stanowią tropy lokalizacji i są porządkowane w sposób wyznaczający punkty, które stanowią układ odniesienia, kontekst [Kunce, 2004, s. 79]. W ten sposób wypracowywane są mechanizmy radzenia sobie z nadmiarem doświadczeń, chaosem zdarzeń. Umieszczenie tym samym – oznacza osaczenie, pochwylenie, zakorzenienie, a rozważania nad tożsamością stają się rozważaniami nad naturą relacji.

W procesie konstituowania się wizji tożsamości zaprezentowanej powyżej dokonały się zmiany na linii abstrakcja-konkret oraz relacja-zdarzenie. Zakłada się, że w obrębie tych relacji powstaje nowa jakość, która określana jest jako byt nowej generacji, i która zaczyna tworzyć nowy pułap kultury intelektualnej [Kosowska, 2004, s. 70-71]. Jest to stan polegający na dążności do mentalnego zmaterializowania relacji. Konstrukcja „pomiędzy” jawi się jako rzeczywiste miejsce i nośnik akcji międzyludzkiej. W tożsamości, będącej odmianą „pomiędzy”, wiodącą funkcję pełni czas a nie przestrzeń. W kontekście czasu tożsamość ujawnia się w przemianach zdarzenia w zdarzenie. W kontekście przestrzeni natomiast, pojawia się problem z lokalizacją tożsamości. Problem ów dotyczy tożsamości przestrzeni jako takiej. Przestrzeń, jak wszystko, zmienia się w czasie, zatem przestrzeń, w której istnieje tożsamość staje się nie do określenia. Tożsamość pozbawiona lokalizacji traci rację istnienia na rzecz intencjonalności [Kosowska, 2004, s. 72-74].

Przestrzeń i miejsce jako elementy konstrukcji tożsamościowych – perspektywa badawcza

Przestrzeń życia współczesnego dziecka staje się miejscem, w którym spotykają się różne porządki istnienia i formy przedstawienia (np. formy medialne). Obejmuje ona różne fragmenty rzeczywistości, w których realizm łączy się z fantastyką. Stają się one źródłem

podmiotowych doświadczeń, co z perspektywy pedagogiki rodzi konieczność poznawania warunków wspierania dziecka w poznawaniu tych rzeczywistości.

Nadanie tej sytuacji formy dyskursywnej wymaga wypracowania nowych kategoryzacji, których źródłem staje się sztuka indywidualnego wartościowania rzeczy. Konsekwencją tego jest umiejętność budowy własnej przestrzeni znaczeń i warunkującego ją wymiaru czasowego.

W prowadzonych badaniach podjęto problem znaczenia kategorii przestrzeni i miejsca w konstytuowaniu się tożsamości dziecka². Ujmując przestrzenność jako „dylemat współczesności”, zwrócono uwagę na relacje przestrzeni i miejsca w „doświadczeniu sytuacji” przez dziecko [Samborska, 2014a, s. 313-315]. Wyklarowanie się miejsca w przestrzeni jest związane z sukcesywnym poznawaniem przestrzeni i nadawaniem jej wartości. Wartości te zawierają komponenty intelektualne, behawioralne i emocjonalne [Samborska, 2014, s. 51]. Oznacza to, że w sferze intelektualnej dziecko doświadcza wartości miejsca w kategoriach tego, co pożądane lub niepożądane, tego, że coś jest ważne, mniej ważne lub nieważne, albo jakie jest i jak wygląda. Innymi słowy dzieci doświadczenia ogólnej „wartości” przedmiotu/obiektu, zdarzenia czy wyniku. W sferze emocjonalnej odwołują się do wartości jako przekonań o tym, co pożądane lub niepożądane w przestrzeni osobistej i społecznej. W sferze zachowań wskaźnikami wartości stają się preferencje w sytuacji swobodnego wyboru, albo to, ile dziecko jest w stanie poświęcić, jak duży wysiłek włożyć w zamian za ceniony obiekt lub za osiągnięcie cenionego wyniku.

W badaniach uwzględniono trzy perspektywy badawcze, w których dziecko było informatorem o świecie, uczestnikiem bycia w świecie oraz kreatorem świata³. Dzięki temu możliwe było zbadanie rozumienia świata jako bliżej nieokreślonej i nienamacalnej w sensie fizycznym przestrzeni oraz tego, co stanowi dla dziecka świat naznaczony jego obecnością, a także świat jego marzeń i wyobraźni.

Przeprowadzone analizy ujawniły rozumienie kategorii przestrzeni i miejsca przez dziecko sześciolatnie. Okazuje się, że kategorie te jawią się nieco odmiennie ze względu na płeć. Dziewczynki i chłopcy, opisując świat, w którym żyją, z perspektywy własnego w nim ulokowania, posługują się szeregiem nazw nadrzędnych percepcyjnych w zakresie przyrody ożywionej i nieożywionej. W odniesieniu do tej ostatniej, wśród dominujących kategorii znajdują się: „świat”, „natura”, „pogoda”, „budowle”, „miejsce”, „pojazdy”, „żywność”, „rzeczy”, „zabawki”, „ubrania”, „ozdoby”, „ciało”, „broń”. Natomiast w odniesieniu do przyrody ożywionej – są to kategorie: „ludzie”, „inne postacie żywe”, „zwierzęta” oraz „rośliny”. Szczegółowe analizy w obrębie wyróżnionych kategorii ujawniają charakterystyczne elementy przyrody ożywionej i nieożywionej, wokół których gromadzi się doświadczenie dziecka. Wypełniają one przestrzeń jego życia, stając się jednocześnie elementami konstrukcji tożsamościowych.

Osobiste doświadczenia dziecka wskazują na to, jak przebiega rytm lokacji i dyslokacji tożsamości. Ujawniają też specyfikę zdarzeń stałych i zmiennych, długofalowych i chwilowych, społecznych i kulturowych, które scalają i rozmontowują jego tożsamość. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że w procesie stawania się, czyli określania swojej tożsamości przez dziecko sześciolatnie, szczególnie ważne są doświadczenia, których źródłem są:

- warunki życia, mające związek z postrzeganiem świata; postrzeganiem siebie w świecie; doznawaniem przyjemności;
- relacje społeczne (relacja pokrewieństwa; relacja przynależności i związku, bliskości emocjonalnej; relacja posiadania; relacja zakorzenienia);
- działania społeczne (zwłaszcza te oparte na motywie współpracy, rywalizacji, walki; wynikające z ustalonych konwencji) [Samborska, w druku].

Są to doświadczenia konkretnego miejsca i w konkretnym miejscu – w wymiarze realnym lub wykreowanym, które wypełniają przestrzeń życia współczesnego dziecka.

Przypisy

¹ Nowe odmiany geografii humanistycznej czy społecznej odwołują się do myśli filozofów związanych z postmodernizmem, takich jak Michael Foucault, Jean-Francois Lyotard, Jacques Derrida.

² W badaniu wzięło udział 94 dzieci sześciolletnich. Analizom poddano ich wytwory aktywności symbolicznej ujawnione w języku, rysunku i zabawie.

³ W prezentowanym tekście odniesiono się jedynie do jednej z przedstawionych perspektyw badawczych – dziecka jako uczestnika bycia w świecie. Do tej perspektywy odnoszą się też ogólne wyniki badań.

Bibliografia

Affolter F.: *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. WSiP, Warszawa 1997

Braidotti R.: *Podmioty nomadyczne*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009

Brzezińska A. I., Hornowska E.: *Rozwój dziecka we wczesnym okresie życia. Przestrzeń dziecka*. „Akademia” 2011, nr 3 (27), s. 38-39

Izdebska J.: *Przestrzeń dziecka i jej różne oblicza – jako obszar badań pedagogicznych i praktyki wychowawczej*. [W:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Pod red. J. Izdebskiej, J. Szymanowskiej. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009, s. 137-147

Izdebska J.: *Wstęp*. [W:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Pod red. J. Izdebskiej, J. Szymanowskiej. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009a, s. 9-12

Kielar M. B.: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2012

Kita B.: *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*. Wydawnictwo Rabid, Kraków 2003

Kosowska E.: *Przestrzeń tożsamości*. [W:] *Dylematy wielokulturowości*. Pod red. W. Kalagi. Wydawnictwo UŚ-Universitas, Katowice-Kraków 2004, s. 67-78

- Kunce A.: *Zlokalizować tożsamość!* [W:] *Dylematy wielokulturowości*. Pod red. W. Kalagi. Wydawnictwo UŚ-Universitas, Katowice-Kraków 2004, s. 79-93
- Lewicka M.: *Psychologia miejsca*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012
- Mendel M.: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. [W:] *Pedagogika miejsca*. Pod red. M. Mendel. Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 21-37
- Samborska I.: *Child's identity from the perspective of cultural diversity*. "Journal of Preschool and Elementary School Education" 2013, nr 3, s. 91-103
- Samborska I.: *Individual and social determinants of valuing in the world of a child*. [W:] *Education of tomorrow. Since education in family to system aspects of education*. Pod red. K. Denka, A. Kamińskiej, P. Oleśniewicza. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014, s. 47-56
- Samborska I.: *Przestrzeń dziecka a przestrzeń edukacyjna – uwarunkowania edukacji w kontekście wyzwań współczesności*. [W:] *Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*. Pod red. K. Denka, A. Kamińskiej, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicza. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012, s. 281-295
- Samborska I.: *Kreowanie tożsamości dziecka w perspektywie globalizacji*. [W:] *Patriotyczne przesłanie w sztuce i w edukacji*. Pod red. M. Knapik, A. Łobos. Wydawca: Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007
- Samborska I.: *Przestrzeń i miejsce jako wyznaczniki granic świata dziecka*. [W druku]
- Samborska I.: *Space that is created as educational space*. [W:] *Faces of traditional and new media in education of the 21 century*. Red. M. Frania, T. Huk, M. Musioł. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014a, s. 312-320
- Samborska I.: *Tożsamość dziecka w perspektywie ponowoczesnej*. [W:] *Człowiek w świecie kultury, języka, edukacji*. Pod red. D. Pluty-Wojciechowskiej, W. Adamczyka. Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2006, s. 87-96
- Tuan Y. F.: *Przestrzeń i miejsce*. PIW, Warszawa 1987
- Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Pod red. J. Izdebskiej, J. Szymanowskiej. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009