

JOHN DEWEY I PEDAGOGIA MIEJSCA¹

Definiując miejsce

Gdyby poproszono mnie lub Ciebie o zdefiniowanie idei „miejsca,” moglibyśmy się spierać. Jednak ludzie na przestrzeni wszystkich epok i kultur bez trudu wymieniają między sobą przykłady ważnych miejsc, bezpiecznych miejsc, czy też „obcych” miejsc, a także poprzez literaturę i sztukę dostarczają szczerych opisów miejsc z dzieciństwa, miejsc ulubionych lub dziwnych. Akinbola Akinwumi, parafrazując słowa Yi-Fu Tuan’a, określa miejsce jako „punkt wyjściowy dla wyartykułowania znaczenia i świadomości kulturowej: rdzeń ludzkiego przywiązania emocjonalnego” (Akinwumi, 2005, s. 951). Także nasz język przesiąknięty jest retorycznymi konotacjami miejsca – możemy doświadczyć przywołania do porządku lub też opisujemy nasz stan jako uczucie „bycia nie na miejscu” [„out of place”].

Jak pokazuje Edward Casey w swojej mistrzowskiej filozoficznej historii miejsca, idea miejsca przez setki lat myśli filozoficznej była niemal całkowicie włączona w ramy wielowymiarowej koncepcji przestrzeni²: z nastaniem XVIII wieku „nie było miejsca dla przestrzeni” (Casey, 1998, s. 199). Specyfika terytorialna, implikowana przez idee miejsca, ponownie stała się obiektem zainteresowania uczonych dzięki pracy filozofów takich jak Casey, geografów krytycznych (Yi-Fu Tuan, 2001; Soja, 1989), przedstawicieli edukacji ekologicznej (Sobel 2004; Theobald, 1997) oraz socjologów, jak również urbanistów i architektów.

Zatem definicja miejsca powinna uchwycić jego wieloraką naturę oraz multidyscyplinarne powiązania, a jednocześnie odpowiadać specyficznemu kontekstowi jej zastosowania w edukacji. Użyteczną definicję przedstawia Lawrence Buell, cytowany przez Browne’a w swoim tekście na temat Dewey’a i literatury ekologicznej, „*The World In Which We Occur*”. Buell utrzymuje, że „pojęcie miejsca (...) wskazuje [*gestures* dosł. gestykuje] w przynajmniej trzech kierunkach jednocześnie: w kierunku materialności środowiskowej, społecznej percepcji bądź konstruktów oraz w kierunku jed-

¹ *John Dewey and a Pedagogy of Place*, Philosophical Studies in Education, 2009, nr 40, s. 104–112.

² Powinam odnotować, że nie wszyscy autorzy, czy wszystkie dyscypliny używają terminów przestrzeń i miejsce, jak Casey i ja w tym tekście. Niektórzy używają tych terminów zamiennie; inni używają ich w roli antonimów. Uznałam tę ramy pojęciową za najbardziej użyteczną, aby mówić do laików o miejscu, i najbardziej zgodną z krytycznym podejściem i orientacją na miejsce.

nostkowego wpływu lub więzi” (Browne 2007, s. 17). Innymi słowy idea miejsca odnosi się nie tylko do środowiska materialnego, punktów orientacyjnych, budynków, wsi, miast i ekologii; miejsce jest również odróżniane od przestrzeni poprzez znaczenie, jakie niesie ze sobą dla ludzi (indywidualne więzi emocjonalne, pozytywne oraz negatywne) oraz społeczności (konstrukty społeczne, pozytywne i negatywne). Zróżnicowanie na role jednostkowe i społeczne w kształtowaniu miejsca w definicji Buella stanowi istotne uzupełnienie krótkiego podsumowania Schultza (Hutchinson 2004, s. 12), uznając napięcia za nieodłącznie związane z pojęciami miejsca³.

Jak wobec tego kształtuje się „pedagogika miejsca”? Różnorodność powszechnie powstających ruchów edukacyjnych, które opisują wyraźny związek pomiędzy miejscem i pedagogiką można ogólnie podzielić na dwie gałęzie. Najlepiej rozwinięta gałąź wyłoniła się z kontekstu wiejskiego, zakorzenionego w edukacji ekologicznej (a czasem synonimicznego z nią). Podkreśla ona rolę miejsca w edukacji jako czynnika pozwalającego na rozwijanie więzi pomiędzy uczącymi się i otaczającym ich środowiskiem. Wycieczki terenowe, interakcje z członkami społeczności i silne powiązanie programu nauczania z otaczającym światem pomagają mocniej osadzić uczących się w społecznościach lokalnych oraz wzmocnić ich więzi z ziemią. Często wiąże się z tym również ukryty lub wyraźny cel rewitalizacji małych miasteczek – raczej zachęcanie uczniów do pozostania lub powrotu do ich społeczności poprzez przekazywanie wiedzy o środowisku lokalnym niż oderwanej od lokalizacji, lecz „przenośnej” wiedzy serwowanej przez wiele stanowych i narodowych programów nauczania. David Sobel, jeden z najznakomitszych reprezentantów tego kierunku rozwoju ruchów edukacyjnych, definiuje pedagogikę miejsca jako „proces wykorzystywania lokalnej społeczności i środowiska, jako punkt wyjściowy dla nauczania pojęć z zakresu literatury i języka, matematyki, nauk społecznych i ścisłych oraz innych przedmiotów objętych programem nauczania” (Sobel 2004, s. 6–7).

Druga, mniej znana, gałąź w celu rozwijania miejskiej pedagogiki miejsca opiera się na pracy geografów kulturowych. Jak wyjaśnia Steven Nathan Haymes w „*Race, Culture and the City*”, miejsca wiążą się nie tylko z ekologią i życiem wspólnoty lokalnej, ale też z walką i oporem społecznym. Dla

³ Definicja Buella nie projektuje swegoistego domu dla elektronicznych 'miejsc'. Generalnie zgadzam się z Davidem Hearly („Cyberspace and Place: The Internet as Middle Landscape on the Electronic Frontier” w *Internet Culture*, red. David Porter, (New York: Routledge, 1997), że Internet ma więcej wspólnego z przestrzenią – nadgraniczność, nieograniczone możliwości, gabaryty – niż z miejscem. Kryterium fizycznej materialności jako właściwość definiująca miejsca jest dla mnie niepodważalna – bez fizyczności to nie jest „miejsce”. Jednakże sieć elektroniczna, dyskusja, komunikacja i organizowanie ma ważne implikacje dla sposobu, w jaki łączymy się i dla indywidualnej i zbiorowej konceptualizacji miejsca(miejsc), należy to jeszcze odpowiednio zbadać w literaturze pedagogicznej dotyczącej miejsca i pedagogiki miejsca.

niego miejsce jest nierozzerwalnie związane ze zmaganiem miejskich czarnoskórych społeczności. Likwidacja zamieszkałych przez nich dzielnic dezintegruje ich społeczeństwo obywatelskie oraz wysiłki organizacyjne. Kluczowym celem dla Haymesa, jako pedagoga, jest wspieranie „czarnej walki miejskiej”, zatem jego (oraz inne miejskie) pedagogiki miejsca wysuwają na pierwszy plan rolę władzy w definiowaniu i tworzeniu miejsca, a także przyjmują krytyczne ramy pojęciowe, przygotowując osoby pozbawione praw wyborczych do poszukiwania, tworzenia oraz wykorzystywania miejsca jako narzędzia oporu. Pedagogika ta obejmuje swoim zakresem dekolonizację (mentalną oraz fizyczną); analizę mitów/obrazów miejskiego życia i gentryfikacji (którą to Haymes, za McLaren'em, nazywa narratologią krytyczną); tworzenie i wspieranie ustanowionych prawnie przestrzeni dla czarnoskórego społeczeństwa obywatelskiego; a także politykę reprezentacji, uwzględniając znaczenie przedstawicielstwa czarnoskórych w kwestiach dotyczących miejsca i przestrzeni (Haymes, 1995).

Przedstawiony podział nie powinien sugerować ścisłej dychotomii. Autorzy wywodzący się z tradycji wiejskiej, łącznie z tymi, którzy współpracowali przy tworzeniu dzieła Brooke'a „*Rural Voices*” (Brooke 2003), nawoływali do krytycznego podejścia względem terenów wiejskich; natomiast ewolucyjne podejście do pedagogiki miejsca, wyrażone przez Davida Sobela, jest wykorzystywane w kilku programach miejskich. Tymczasem podejście Davida Greenwooda (dawniej Gruenwalda), które nazywa on „krytyczną pedagogiką miejsca, usiłuje pogodzić połączenie ekosystemu i człowieka – cechującego wiejską pedagogikę miejsca z krytyką kultury i władzy charakterystyczną dla miejskiej pedagogiki miejsca. Greenwood określa ten złożony proces mianem „dekolonizacji i reinhabitacji” (Gruenewald 2003, s. 4).

Dewey i miejsce: środowisko, doświadczenie, demokracja

Co pedagog, zwłaszcza postępowy pedagog, powinien myśleć o tej wielorakości podejść do pedagogiki miejsca? Podejścia i gałęzie, które nakreśliłam powyżej, posiadają wspólne cechy – czynią pojęcie miejsca zarówno jednoznacznym, jak i centralnym w ich pracy, a także w budowaniu niezależnych ruchów edukacyjnych wokół pedagogiki miejsca. Jednak zrozumienie miejsca oraz wyczucie, w jaki sposób może być ono użyteczne w edukacji, może przydać się również innym pedagogom, którzy nie są skłonni lub nie mogą uczestniczyć w którymkolwiek z takich ruchów. Według mnie, wiele celów stawianych sobie przez pedagogów – zwłaszcza tych postępowych – jest głęboko splecionych z pojęciem miejsca i dzielą korzenie filozoficzne. W tej części badam powiązania pomiędzy filozofią wychowania Johna Dewey'a, fundamentalnej postaci w edukacji progresywistycznej a trójczłonową definicją miejsca zaproponowaną powyżej.

Trzy założenia filozofii wychowania Dewey'a wydają się być szczególnie istotne dla zagadnień pedagogiki miejsca: środowisko (w szczególnym

znaczeniu, w jakim używa go Dewey), doświadczenie oraz demokracja. Ale chociaż autorzy piszący o pedagogice miejsca często mianują Dewey'a ideologicznym przodkiem ich twórczości, zaś wielu z nich nawet cytuje Dewey'a nieco wybiórczo, dla poparcia swoich argumentów związków pomiędzy wymienionymi, centralnymi założeniami jego filozofii wychowania i cechami definiującymi miejsce nie został dokładnie zbadany.

Pierwszym „wskazaniem” miejsca w definicji Buella jest to w kierunku „materialności środowiskowej” i, jak opisano powyżej, w pedagogii miejsca ta materialność często obejmuje bionomie oraz antropogeniczne i społeczne środowiska danej lokalizacji. Środowisko jest fundamentalną zasadą organizacyjną w Dewey'owskim rozumieniu edukacji, jednak użycie przez niego tego terminu niesie ze sobą pewne istotne różnice znaczeniowe. Rozważania Dewey'a na temat środowiska odbywają się w kontekście jego stwierdzenia, że niemożliwym jest bezpośrednie „nauczenie” czegoś danej osoby; zamiast tego człowiek musi zmienić warunki swojego środowiska tak, aby uczenie się wystąpiło. Wyraźnie poszerza on zasięg środowiska poza lokalizację: słowa „środowisko” oraz „otoczenie” oznaczają coś więcej niż środowisko, które otacza jednostkę. Oznaczają „specyficzne kontinuum środowiska z jego własnymi tendencjami działania”, tzn. rzeczy, które są godne uwagi czy też ważne dla danej osoby (Dewey 1916/2007, s. 10).

Dewey przypisuje również rzeczy, które są „oddalone w przestrzeni i czasie” do danej osoby i jej środowiska, a dokładnie stwierdza, że „rzeczy, wraz z którymi człowiek się zmienia, są jego prawdziwym środowiskiem” (Dewey 1916/2007, s. 16). Środowisko społeczne – „oczekiwania, aprobata oraz krytyka ze strony innych” również wpływają na uczenie się oraz zachowanie jednostki (Dewey 1916/2007, s. 11–12). Ostatecznie Dewey opisuje środowisko wychowawcze, które powinno być, jak twierdzi, uproszczone i uporządkowane, „oczyszczone” i „bardziej zrównoważone” niż środowiska indywidualne czy społeczne (Dewey 1916/2007, s. 24–25).

Materialność środowiskowa miejsca *nie* jest zawsze, jak zauważa Dewey, częścią „rzeczy, wraz z którymi człowiek się zmienia” (Dewey 1916/2007, s. 16). Jeśli jakiś mężczyzna albo jakaś kobieta nie zmienia się z aspektami swojego materialnego otoczenia – pożywieniem zależnym od pory roku, występowaniem, czy niedostatkiem wody, zapotrzebowaniem na działalność wolontariuszy w radzie miejskiej – jest mało prawdopodobnym, że on lub ona będą wiedli przyjazne dla środowiska, ekologiczne życie. Pedagodzy miejsca twierdzą, że obowiązkiem nauczyciela jest właśnie wprowadzenie wymienionych aspektów materialności środowiskowej do doświadczeń uczniów. Z drugiej strony, apel Dewey'a o prostotę i porządek w środowisku wychowawczym jest rozumiany przez niektórych myślicieli jako stwierdzenie, że sala lekcyjna jest najbardziej efektywnym środowiskiem wychowawczym. Niektórzy pedagodzy zorientowani na miejsce wypracowali kompromis poprzez „zakreślenie programu nauczania wewnątrz ograniczone-

go [geograficznego] horyzontu” – np. jednej mili kwadratowej wokół szkoły (Williams 1998). Środowisko wychowawcze jest w tym przypadku większe niż szkoła, ale mniejsze niż cały świat.

Tymczasem, Dewey’owskie rozumienie środowiska jako potencjalnie kształcącego w sposób nieprawidłowy oraz jego apel o to, by środowiska wychowawcze były „szersze i bardziej zrównoważone” niż środowiska jednostkowe bywa pomijany w niektórych koncepcjach pedagogiki miejsca. Jest to problem, z którym boryka się David A. Greenwood. Pedagogika miejsca powinna być skierowana na kwestie deficytów: czego brakuje w tym środowisku? co zostało stracone? czego nie można tutaj doświadczyć?

Oddziaływanie lub więź, trzecie ze „wskazań” pojęcia miejsca, jakie dostrzega Buell, stanowi centralną część Dewey’owskiego rozumienia doświadczenia, czemu daje wyraz zarówno w „*Democracy and Education*”, jak i „*Experience and Education*”. Istotnie, Dewey zajmuje się podkreśleniem roli afektu czy charakteru w kształtowaniu doświadczenia. Mówi on o doświadczeniu, jak o czymś, co „tworzy pragnienia i cele” – pozytywne, czy też negatywne – i co może być „siłą napędową”, której wartość może być „osądzona tylko ze względu na jej kierunek i cel” (Dewey 1938/1997, s. 38). Ruch ten może odbywać się w kierunku idei, jak wtrąca Dewey – ale mogą to być również miejsca. Geografowie społeczni, tacy jak Fyfe i Bannister, którzy piszą o roli strachu w kształtowaniu miejsc, dostarczają wymownego przykładu uczucia jako siły napędowej. Strach wpływa na wybór miejsc, do których ludzie chodzą bądź nie, a co za tym idzie wpływa na środowiska i doświadczenia, na które są otwarci (Bannister, Fyfe 2001, s. 807–813).

Doświadczenie posiada również to, co Dewey nazywa „aktywną stroną”, która „zmienia w pewnym stopniu obiektywne warunki, w jakich doświadczenie jest zdobywane” (Dewey 1938/1997, s. 31). Zatem, doświadczenie ma poza jednostkowym również społeczny wymiar konstruktywistyczny. W *Democracy and Education* Dewey nazywa to „ciągłość poprzez odnawianie”: grupy społeczne dzielą się doświadczeniami, które kształtują społeczne miejsca i warunki (Dewey 1916/2007, s. 2). Rzeczywiście, jego opis doświadczenia przechodzi od społecznego kontekstu dzielenia się oraz przekazywania grupowej wiedzy i tożsamości do jednostkowego kontekstu uczenia się i rozwoju. Podczas gdy możemy mieć problem z postępową narracją Dewey’owskiej „ciągłości poprzez odnawianie”, iteracyjny proces i nieuchronny związek pomiędzy jednostkowym a społecznym doświadczeniem jest tu ewidentny.

Ten społeczno-konstruktywistyczny wymiar doświadczenia łączy się z ostatnim „wskazaniem” pojęcia miejsca wyróżnionym przez Buella, „społeczną percepcją lub konstruktem”. Obok doświadczenia, kolejnym dogmatem filozofii Dewey’a, który wiąże się z konstruktem społecznym, jest jego rozumienie demokracji. W rzeczywistości Dewey opisuje demokrację jako „zasadniczą formę życia zbiorowego, wspólnie przekazywanego doświadczenia” (Dewey 1916/2007, s. 71). Łączy jednostkowe i społeczne aspekty edu-

kacji: uczący się powinien nauczyć się być dobrym obywatelem dla dobra każdej ze stron. Z powodu Dewey'owskiego pragmatyzmu wiemy, że nawiązuje on nie do utopijnej wizji demokracji, lecz do takiej, która jest tworzona, konstruowana; obejmuje „wiarę w prawo do indywidualnych pragnień i zamiarów, by wziąć udział w readaptacji nawet fundamentalnej konstytucji społeczeństwa” (Dewey 1916/2007, s. 443). Nie powinno więc już nikogo dziwić, że Dewey ugruntowuje demokrację w środowiskowej materialności: „Demokracja musi zaczynać się w domu, jej domem jest społeczność sąsiedzka” (Dewey 1954, s. 213).

Chociaż Dewey nie używa wprost pojęcia miejsca, zobaczyliśmy, że jego filozofia wychowania jest silnie związana z aspektami miejsca oraz zagadnieniami pedagogiki miejsca. Jego koncepcje środowiska, doświadczenia i demokracji łączą się i przeplatają z aspektami trzech „wskazań” Buella. W celu rozwinięcia bogatego zrozumienia miejsca i miejsc przez uczniów oraz pedagogów wszystkie trzy „wskazania” powinny być badane równocześnie.

To przeplatanie się idei miejsca z Dewey'owską filozofią wychowania podkreśla stosowność zastosowania pedagogiki miejsca również poza praktykami, które określane są mianem pedagogii miejsca. Użycie miejsca jako zasady organizacyjnej może pomóc w uniknięciu pewnych zidentyfikowanych pułapek postępowych ruchów edukacyjnych. Na przykład w pracy „*Disney, Dewey and the Death of Experience in Education*” Jay Roberts opisuje zubożenie doświadczenia w edukacji eksperymentalnej przez ograniczoną w czasie procedurę, utowarowione, „gotowe przez kliknięcie” zajęcia oraz „schematyczną, mechaniczną refleksję”. Zakotwiczenie edukacji eksperymentalnej w trzech wskazaniach pojęcia miejsca jest zgodne z apelem Roberts'a o „dynamiczną, relacyjną rekonstrukcję [edukacji eksperymentalnej]... wyłaniającą się ze zlokalizowanych, empirycznych rozważań” (Roberts 2005, s. 3–4).

Miejsce miejsca w mobilnym społeczeństwie

Jeżeli edukacja progresywistyczna oraz pedagogika miejsca mają ze sobą tyle wspólnego, dlaczego nie są ze sobą znacznie silniej powiązane? Częściowo przyczyną może być to, że waga, jaką do lokalizacji i specyficzności przywiązywał sam Dewey, erodowała w ciągu jego życia wskutek zmieniających się dyskursów i warunków społecznych. Wiele z lokalnie zakorzenionych obrazów i fraz, o których wspomniałam powyżej, pochodzi z „*Demokracji i wychowania*”, napisanej w 1916 r. A w eseju, który jest mniej znany w literaturze pedagogicznej, zatytułowanym „*Americanism and Localism*”, Dewey konstruuje przekonujący argument za orientacją na edukację, która „rozpoczyna się w domu” i jest zanurzona w lokalnych miejscach.

Kiedy ktoś żyje po drugiej stronie świata, Stany Zjednoczone zdają się zlewać w jedną całość. Człowiek myśli przeważnie w kategoriach narodowej

całości, w których Stany Zjednoczone stanowią jednolitą jedność. Podobnie, jak historyk starej daty, czy też pisarz not dyplomatycznych, ten ktoś zastanawia się, co Stany Zjednoczone robią z tym lub tamtym. Postrzegane są one, jak mówią uczeni, jako wyodrębniona całość. Po czym ten ktoś, przypadkowo wchodzi w posiadanie gazety z jednego z mniejszych miasteczek, z jakiegokolwiek miasteczka, które jest mniejsze od Nowego Jorku – i czasami Chicago. Wówczas ten ktoś doznaje nagłego szoku. Zostaje sprowadzony na ziemię. A Ziemia jest wciąż tym, czym była wcześniej. Jest swobodnym zbiorowiskiem domów, ulic, sąsiedztw, wsi, gospodarstw, miasteczek. Każde z nich jest głęboko świadome tego, co dzieje się w jego obrębie, jeśli chodzi o pożary, włamania, morderstwa, rodzinne utarczki, śluby oraz bankiety na cześć cenionych współobywateli, i wykazuje powolnie spadające zainteresowanie resztą rozległego kraju (Dewey 1970, s. 537).

Jednak, jak zauważa Ben Williams w „*The Genius of Place*”, Dewey i inni przedstawiciele pedagogiki progresywistycznej pisali i nauczali w czasach migracji ludności do miast i przejścia na gospodarkę przemysłową, kiedy idee „wspólnoty” ulegały raczej przededefiniowaniu wokół „grup zorganizowanych wokół zawodu” (Williams 1998, s. 72), niż mieszkańców poszczególnych miast czy sąsiedztw. „Nowym” problemem, z którym się mierzyli, było zagadnienie uniwersalności: w jaki sposób edukacja może służyć nowo przybyłym i ludziom, którzy często się przeprowadzają, jak może reagować na różne doświadczenia mobilnego społeczeństwa oraz jakim sposobem może być spójna na szerokim obszarze geograficznym?

Dewey wyraźnie zaczął zmagać się z tym pytaniem, gdy pisał „*Americanism and Localism*”. Snując rozważania na temat gazet wydawanych przez spółki kolejowe, pisze: „Tym, co czyni z tych periodyków raczej kiepską literaturę, jest konieczność eliminacji elementów lokalnych. Istnieją one dla ludzi, którzy wyruszają z jednego miejsca, lecz jeszcze nie dotarli do innego” (Dewey 1970, s. 538). Do czasu, gdy Dewey napisał „*Experience and Education*”, w 1938 roku, występowanie konceptu miejsca i lokalności uległo znacznej redukcji w jego twórczości.

Zatem Dewey boryka się z problemem, który rzadko bywa artykułowany w pedagogice miejsca, ale który stanowi jedno z jej największych wyzwań – jak dostosować pedagogikę miejsca do potrzeb mobilnego i globalnego społeczeństwa. Zarówno miejska, jak i wiejska pedagogika miejsca mają skłonność do tego, aby milcząco zakładać, że członkowie danej społeczności są statyczni i zakorzenieni w danej społeczności – lub jeśli nie są statyczni, to są raczej narażeni na opuszczenie społeczności niż dołączenie do niej (Theobald 1997). Co jednak z imigrantem lub migrującym studentem przeprowadzającymi się do dużego miasta lub małego miasteczka, niesionymi wraz z nimi historiami i naukami wyniesionymi z innych miejsc? Albo co z salą wykładową, na której połowa osób – a może i wszystkie – są „nie stąd”?

Jest to dla mnie druga lekcja, jaką analiza Dewey’a ma dla pedagogiki miejsca. Oprócz ważnego zadania, jakim jest wskazywanie uczniom, w jaki

sposób funkcjonować w miejscu, w którym się znajdują, pedagogika miejsca musi obejmować element meta-analizy: naukę, w jaki sposób nauczyć się istnieć w danym miejscu bez wsparcia ze strony szkolnych czy uniwersyteckich instytucji i programów nauczania. Taka nauka może zawierać konkretne strategie poznawania nowych miejsc (przeczytanie gazety, wizyta na targu, wyrobienie karty bibliotecznej, dołączenie do jakiejś organizacji, rozmowa ze starszą osobą, odwzorowanie układu miasta, miasteczka czy regionu). Może również uwzględniać struktury pedagogiczne, które sprzyjają zrozumieniu, w jaki sposób uczyć się o miejscu (np. bardziej zaawansowani studenci uczą nowych uczniów tak, by mogli oni odkryć przez nauczanie, co jest potrzebne do uczenia się).

Nie chcę umniejszać znaczenia głębokiego uczenia się, która może wynikać z pedagogiki miejsca, wartości uczenia się o konkretnym miejscu, nawet (może zwłaszcza) miejscu, w którym ktoś planuje pozostać tylko tymczasowo. Ale w mobilnym i zglobalizowanym świecie należałoby podzielić się umiejętnościami i strategiami uczenia się o miejscu z uczniami, by uczynić pedagogikę miejsca „przeñośną”.

Tłumaczenie z j. angielskiego: Kinga Majchrzak

Bibliografia

Akinwumi A.E., (Un)Making Place, Displacing Community: The 'Transformation' of Identity in a Russia-Poland Borderland, "Social & Cultural Geography" 2005, no. 6.

Bannister J. and Fyfe N., Fear and the City, „Urban Studies” 2001, no. 32.

Brooke R., Rural Voices: Place-Conscious Education and the Teaching of Writing (New York: Teachers College Press, 2003).

Browne N. W., The World in Which We Occur: John Dewey, Pragmatist Ecology, and American Ecological Writing in the Twentieth Century (Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2007).

Casey E., The Fate of Place: A Philosophical History (Berkeley: University of California Press, 1998).

Dewey J., „Americanism and Localism” w Characters and Events: Popular Essays, [w:] J. Ratner (red.), Social and Political Philosophy, (New York: Octagon Books, 1970).

Dewey J., Democracy and Education (London: Echo Library, 1916/2007).

Dewey J., Experience and Education (New York: Free Press, 1938/1997).

Dewey J., The Public & Its Problems (Chicago: Swallow Press, 1954).

Gruenewald D.A., *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, „Educational Researcher” 2003, no. 4.

Haymes S.N., *Race, Culture, and the City: A Pedagogy for Black Urban Struggle* (Albany: State University of New York Press, 1995).

Hearly D., *Cyberspace and place: The Internet as middle landscape on the electronic frontier*, [w:] D. Porter (red.) *Internet Culture*, (New York: Routledge, 1997).

Hutchinson D.C., *A Natural History of Place in Education* (New York: Teacher's College Press, 2004).

Roberts J., *Disney Dewey and the Death of Experience in Education*, „Journal of Education and Culture” 2005, no. 2.

Sobel D., *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities* (Great Barrington, MA: The Orion Society, 2004).

Soja E.W., *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory* (New York: Verso, 1989).

Theobald P., *Teaching the Commons: Place, Pride, and the Renewal of Community* (Boulder, CO: Westview Press, 1997).

Tuan Yi-Fu, *Space and Place: The Perspective of Experience* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001).

Williams B., *The Genius of Place*, [w:] V. Perrone (red.), *Toward Place and Community* (Cambridge, MA: Annenberg Rural Challenge, 1998).

Summary

John Dewey and a pedagogy of place

Key words: pedagogy of place, John Dewey, Lawrence Buell, mobile society.

The author starts the article with the considerations about the definition of place. Then She characterizes two educational movements – urban and rural, that establish a direct and visible connection between place and pedagogy. The essential part of the publication of Stephanie R. Jayanandhan explores the links between the three tenets of J. Dewey’s philosophy of education (environment, experience, and democracy) and the tripartite definition of place of Lawrence Buell. The last part of the paper marks the importance of pedagogy of place in a mobile society.