



---

# Pamięć i miejsce

Perspektywa  
społeczno-edukacyjna

---

Redakcja  
Maria Mendel  
Wiesław Theiss

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

---

# Pamięć i miejsce

Perspektywa  
społeczno-edukacyjna

---



---

# Pamięć i miejsce

Perspektywa  
społeczno-edukacyjna

---

Redakcja  
Maria Mendel  
Wiesław Theiss

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
Gdańsk 2019

Recenzja  
Dr hab. Ewa Kurantowicz

Redakcja wydawnicza  
Małgorzata Kaczmarek

Projekt okładki i stron tytułowych  
Karolina Zarychta  
[www.karolined.com](http://www.karolined.com)

Na okładce wykorzystano fragment obrazu  
Agaty Nowosielskiej, *Tam, gdzie rosną dziewanny*, 2017, olej na płótnie

Skład i łamanie  
**SUNNY**

Publikacja sfinansowana  
ze środków Muzeum Stutthof w Sztutowie

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-749-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206  
e-mail: [wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ug.edu.pl)  
[www.wyd.ug.edu.pl](http://www.wyd.ug.edu.pl)

Księgarnia internetowa: [www.kiw.ug.edu.pl](http://www.kiw.ug.edu.pl)

## SPIS TREŚCI

---

---

Maria Mendel, Wiesław Theiss	
Od redaktorów. Pamięć, miejsce i kategoria pamięciomiejsc w perspektywie społeczno-edukacyjnej . . . . .	9
Maria Mendel, Wiesław Theiss	
From Editors. Memory, Place, and the Category of Memory-Place from a Socio-Educational Perspective . . . . .	31

### Rozdział I

#### PAMIĘĆ HISTORII – HISTORIA MIEJSC PAMIĘCI

Ewa Malinowska	
Człowiek w przestrzeni tragedii obozu. Nowa wystawa główna w Muzeum Stutthof w Sztutowie . . . . .	55
Paweł Bykowski	
Pamięć i jej wpływ na kształtowanie się kapitału społecznego w świetle wydarzeń Rewolucji Godności na Ukrainie w 2014 roku . . . . .	75
Edyta Głowacka-Sobiech	
Użycia i nadużycia wobec pamięci i historii. Przypadek harcerstwa i <i>Kamieni na szaniec</i> w odniesieniu do zmian w nauczaniu historii . . . . .	93

### Rozdział II

#### PAMIĘĆ I MIEJSCE RODZINNE

Batia Gilad	
Dokumenty rodzinne i pamięć drugiego pokolenia . . . . .	107
Tadeusz Pilch	
Miejsce, przestrzeń i czas w historii rodziny . . . . .	131
Alicja Zbierchowska	
Przekaz pamięci rodziny wśród gdańszczan pochodzenia wileńskiego . . . . .	151
Kamilla Łąguna-Raszkiewicz	
Pamięć rodzinna – budowanie mikrohistorii . . . . .	163

Rozdział III  
PAMIĘĆ I MIEJSCE *IN STATU NASCENDI*

Mariusz Czepczyński	
Wyspy pamięci. Labilne miejsca i chimeryczne reminiscencje . . . . .	187
Jolanta Muszyńska	
Pogranicze (w) pamięci. Zapominanie . . . . .	207
Patrycja Terciak	
Fenomenologia nie-miejsc pamięci. Na granicy getta Litzmannstadt . . . . .	223
Kinga Majchrzak-Ptak	
Proces uczenia się własnych miejsc (pamięci) w świetle projektu „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK” . . . . .	243

Rozdział IV  
GOŚCINNOŚĆ PAMIĘCI I MIEJSKA

Marcin Boryczko	
O gościnności. Od etyki do pamięci miejsca . . . . .	265
Dorota Jaworska, Khedi Alieva	
Uchodźcy – ludzie bez miejsca. Pamięć i miejsce w narracjach przymusowych migrantów . . . . .	281
Marek Sass	
Kamnitzer Wald – las w przestrzeni pamięci i edukacji . . . . .	307

Rozdział V  
BUDOWANIE W ZABUDOWANYM

Lesław Michałowski	
Dwie pamięci architektury . . . . .	327
Hana Cervinkova, Juliet D. Golden	
Wrocławska Hala Stulecia – zmienność historycznej pamięci i tożsamości w kulturowym krajobrazie miasta . . . . .	341
Anita Gulczyńska	
Nieupełnomocniające re-definicje „miejsca” i tożsamości jego uczestników w przebiegu badań partycypacyjnych . . . . .	357
Agata Nowosielska	
Tam, gdzie rosną dziewanny . . . . .	381
NOTY O AUTORACH . . . . .	391

## TABLE OF CONTENTS

---

---

Maria Mendel, Wiesław Theiss	
Od redaktorów. Pamięć, miejsce i kategoria pamięciomiejsca w perspektywie społeczno-edukacyjnej . . . . .	9
Maria Mendel, Wiesław Theiss	
From Editors. Memory, Place, and the Category of Memory-Place from a Socio-Educational Perspective . . . . .	31
Chapter I	
MEMORY OF HISTORY – HISTORY OF MEMORY PLACES	
Ewa Malinowska	
Human Being in the Space of the Concentration Camp Tragedy. New Main Exhibition at the Stutthof Museum in Sztutowo . . . . .	55
Paweł Bykowski	
Memory and Its Influence on the Shaping of Social Capital in the Light of the Events of the Dignity Revolution in Ukraine in 2014 . . . . .	75
Edyta Głowacka-Sobiech	
Use and Abuse of Memory and History. The Case of Scouts and <i>Kamienie na szaniec</i> . . . . .	93
Chapter II	
MEMORY AND FAMILY PLACE	
Batia Gilad	
Family Documents and the Memory of the Second Generation . . . . .	107
Tadeusz Pilch	
Place, Space and Time in the History of the Family . . . . .	131
Alicja Zbierchowska	
Transmission of Family Memory among Inhabitants of Gdańsk Descended from Vilnius Region . . . . .	151
Kamilla Łaguna-Raszkiewicz	
Family Memory - Building Micro-History . . . . .	163



Chapter III  
MEMORY AND PLACE *IN STATU NASCENDI*

Mariusz Czepczyński	
Islands of Memory. Lethal Places and Chimeric Reminiscences . . . . .	187
Jolanta Muszyńska	
Borderland (in) Memory. Forgetfulness . . . . .	207
Patrycja Terciak	
Phenomenology of Non-Places of Memory.	
On the Border of the Litzmannstadt Ghetto . . . . .	223
Kinga Majchrzak-Ptak	
The Process of Learning One's Own Places (Memory) in the Light of the Project "Students towards the (Non)Places of the UMK" . . . . .	243

Chapter IV  
HOSPITALITY OF MEMORY AND PLACE

Marcin Boryczko	
On Hospitality. From Ethics to Memory of the Place . . . . .	265
Dorota Jaworska, Khedi Alieva	
Refugees - People without a Place.	
Memory and Place in Narratives of Forced Migrants . . . . .	281
Marek Sass	
Kamnitzer Wald - a Forest in the Area of Memory and Education . . . . .	307

Chapter V  
BUILDING IN THE BUILT SPACE

Lesław Michałowski	
Two Memories of Architecture . . . . .	327
Hana Cervinkova, Juliet D. Golden	
Centennial Hall in Wrocław - Shifting Historical Memory and Identity in an Urban Cultural Landscape . . . . .	341
Anita Gulczyńska	
Non-Empowering Re-Definitions of the "Place" and Identity of Its Participants in the Course of Participatory Research . . . . .	357
Agata Nowosielska	
Where the Mullein Grows . . . . .	381
NOTES ON AUTHORS . . . . .	391

OD REDAKTORÓW.  
PAMIĘĆ, MIEJSCE I KATEGORIA PAMIĘCIOMIEJSCA  
W PERSPEKTYWIE SPOŁECZNO-EDUKACYJNEJ

---

---

I

Teksty zaproszonych do tej monografii Autorów są – w naszej intencji – grupowym głosem w dyskusji nad kategorią wyrażającą związek pamięci i miejsca. Kategorię tę nazywamy p a m i ę c i o m i e j s c e m. Akcentując jej treść i charakter, kształtujący się pomiędzy tym, co społeczne (więziotwórcze, konstruowane pomiędzy ludźmi, kolektywne itd.), a tym, co edukacyjne (pamięciomiejsce uczestniczy w podmiotowej autokreacji i uczy), traktujemy pamięciomiejsce jako propozycję zasilającą teorię pedagogiki społecznej. Świadomi ulokowania tej propozycji szeroko w obszarze myśli społecznej i pedagogicznej przyjęliśmy z kolei, że jest ono kategorią funkcjonalną. Ma służyć refleksji, badaniom oraz praktyce społeczno-edukacyjnej bez ograniczeń w zakresie dyscyplin. Stąd szeregi rozwijających tę kategorię badaczy zasilają pedagodzy, socjologowie, psychologowie, geografowie pamięci miejsca (i miejsca pamięci) oraz artyści.

Tekst ten, przedstawiając cele i treść monografii, którą otwiera, pełni też funkcję „słowa od redaktorów”, wprowadzającego w problematykę tytułowej „pamięci i miejsca w perspektywie społeczno-edukacyjnej”. Termin „pamięć”, który jest słowem kluczem dla podjętej problematyki, oznacza w rozumieniu zaproponowanym przez Barbarę Szacką „zinstytucjonalizowane pamiętanie i zapominanie jako rodzaj aktywności społecznej, a treść pamięci jest społeczna o tyle, o ile wywodzi się ze społecznego doświadczenia i jest przekazywana w toku międzyosobowej komunikacji”<sup>1</sup>. Tak rozumiana pamięć – a można powiedzieć, że jest to dzisiaj już ujęcie klasyczne – w opinii Jana Szczepańskiego pełni następujące role: świadomościową (stan świadomości narodowej zależy od stanu pamięci jednostkowej

---

<sup>1</sup> B. Szacka, hasło: *Pamięć społeczna* (w:) *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. W. Kwaśniewicz, Warszawa: Oficyna Naukowa 2000, s. 52.

i zbiorowej), integracyjną (utrzymanie wewnętrznej spójności grupy) oraz edukacyjną (kumulowanie informacji i włączanie w system doświadczeń, ocen i wiedzy)<sup>2</sup>. Łatwo zauważyć, że cytowany autor, zgodnie z ówczesnymi poglądami na ten temat, przyjmował wąską interpretację funkcji i roli pamięci, sprowadzając ją przede wszystkim do znaczenia operatywnego oraz obronnego.

Wspomniany punkt widzenia, chociaż ważny w ogólnym rozumieniu miejsca i roli pamięci w życiu społecznym, odbiega od obecnych, głównie kulturowych, komunikacyjnych oraz kreatywnych interpretacji pamięci, na czele z koncepcjami m.in. Paula Ricoeura, Pierre'a Nory, Aleidy i Jana Assmannów. O takim szerokim i kreatywnym, bliskim naszemu stanowisku ujmowaniu istoty i twórczych możliwości pamięci pisze Bogumił Koss-Jewsiewiecki następująco: „Pamięć nie jest archiwum tego, co było, nie jest ona również – przynajmniej zasadniczo – wiedzą o przeszłości ani też rejestrem śladów. Jej konstrukcja i jej produkcja opierają się na pracy przyswajania (udomawiania) w terażniejszości. Podmiot, zbiorowy bądź indywidualny, konstruuje siebie poprzez działania czynione/przyswajane w czasie, pamięć jest w tym procesie miejscem w terażniejszości, gdzie podmiot fabrykuje aktualność przeszłości”<sup>3</sup>. Można po Heideggerowsku powiedzieć, że pamięć jest miejscem-w-terażniejszości, bytem „tu oto”, jedną z postaci *Dasein*.

Rozwijając myśl Jewsiewieckiego, zauważamy, że – z jednej strony – pamięć bytuje w konkretnym miejscu, fizycznym „tu”, gdzie produkowane są aktualne znaczenia tego, co minione. Z drugiej strony, pamięci, która jest miejscem w terażniejszości, nie da się określić za pomocą kartezjańskiego układu współrzędnych, ale nie stanowi to przeszkody w oznaczaniu przez nią punktu w płynącym czasie. Pamięć jest zatem miejscem, w szczególności miejscem w terażniejszej rzeczywistości, w której podmiot przetwarza przeszłość, czyniąc ją czymś dzisiejszym. Przyjmujemy taki pogląd i w zgodzie z nim mówimy o pamięciomiejscu. Jednak ujęcie tej kategorii wyłącznie na podstawie jednego stanowiska byłoby jej zubożeniem, za wąskim z uwagi na bogactwo opisów związku pamięci i miejsca, zawartych w pomieszczonych w książce tekstach. To dzięki nim pamięciomiejscu pulsuje w tomie wielowymiarowością swoich znaczeń i to one sprawiły, że nasza myśl o tej kategorii przybrała bardziej rozwiniętą i radykalnie otwartą postać.

Opis kategorii pamięciomiejscu niemal w całości wypełnia tę naszą wypowiedź. Stanowi on zarówno wyraz wymiany, zachodzącej w toku lektury przedstawionych w książce tekstów, jak i jej rezultat. Naszą intencją przy tym było, by konceptualizacja podjętego zagadnienia dokonywała się w świetle prac poszczególnych autorów (zarazem badaczy społeczno-edukacyjnych i artystów), ale także doświadczenia,

<sup>2</sup> J. Szczepański, *Pamięć*, „Odra” 1986, nr 3.

<sup>3</sup> B. Koss-Jewsiewiecki, *Przedmowa* (w:) *Inscenizacje pamięci*, red. I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pépin, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2007, s. 11.

które zebraliśmy w wyniku naszych wcześniejszych studiów oraz badań wokół pamięci i miejsca. Studia te tworzą grupę wypowiedzi na temat „pamięci przestrzeni miejskiej” oraz „pamięci wrażliwej na miejsce” („miejsca wrażliwego na pamięć”), akcentujących społeczno-pedagogiczny wymiar tej problematyki (Maria Mendel). Starsze, których początki sięgają jeszcze przełomu lat 80. i 90. XX wieku, skupiają się na głęboko pedagogicznym zagadnieniu poznawania treści i funkcji „świata pamięci lokalnej” oraz „pamięci wojny” (Wiesław Theiss). Wspólnym mianownikiem jest pogląd o niezastępowalnej roli różnych form pamięci w budowaniu indywidualnej oraz społecznej tożsamości, a szerzej – współkształtowaniu „nowej przestrzeni” społecznej i obywatelskiej („wspólnego pokoju”), przestrzeni głęboko humanistycznej, wrażliwej na człowieka<sup>4</sup>.

Potrzebne jest tu jeszcze jedno objaśnienie. Analizując teksty zebrane w książce, dość swobodnie czerpaliśmy z nich, nie tyle zbierając na ich podstawie konkretne przykłady wiązania się pamięci i miejsca, ile wybierając z nich wątki wynoszące nas ku pedagogicznej i społecznej zarazem myśli o wspólnej obecności oraz „pracy” pamięci i miejsca, przebiegającej w jednostkowym oraz społecznym podmiocie. Właśnie ta myśl łączyła nasze pamięciomiejsce jako kategorię teoretyczną.

Istotny wydaje się przy tym kontekst, w jakim powstał nasz projekt wokół pamięci i miejsca, powiązanych w swoich społecznych oraz pedagogicznych sensach. Chodzi o kondycję rzeczywistości, w której żyjemy, i której język adekwatnego opisu przez lata tworzył Zygmunt Bauman. Twórca języka płynnej ponowoczesności zaproponował rodzaj narzędzia mogącego służyć dalszym konstrukcjom deskryptywnym i eksplanatywnym – swoją ostatnią metaforę: „retrotopię” (łac. *retro* – wstecz, ku przeszłości; gr. *topos* – miejsce i miejsce wspólne – w przestrzeni fizycznej, także w myśli, tekście, kulturze). Bauman pisał, że to, co nazywa retrotopią, „jest pochodną (...) negacji trwałości utopii na terytorialnie suwerennym toposie”<sup>5</sup>.

Spróbujmy ogarnąć to złożone znaczenie. Zaczynając od kontekstu, w jakim się ukształtowało, można zauważyć związek retrotopii z ideologicznie ugruntowanym, zbiorowym manipulowaniem czasem. Jednym z rezultatów takiej praktyki stała się wiara w nieuchronność, zuniwersalizowana społecznie wskutek neoliberalnego treningu. Wiara ta przez lata rozwijała się pod sztandarem słów: „There is no alternative”, które padły w przemówieniu Margaret Thatcher, zakorzeniającej neoliberalny paradygmat i kurs na nieuchronność, mniej więcej od czasu jej rządów utrzymywany konsekwentnie i coraz szerzej obecny w globalnym dyskursie społeczno-politycznym. „There is no alternative” weszło do światowego słownika,

<sup>4</sup> Zob. M. Mendel, W. Theiss, *Pamięć i miejsce in potentia: o mieście pełnym*, „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 1, s. 53–66 [w języku angielskim s. 67–80].

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Retrotopia*, Cambridge – Malden: Polity Press 2017, s. 8 [wydanie polskie: Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, tłum. K. Lebek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2018, s. 13, 18. Dalej numery stron wydania polskiego podajemy w nawiasach].

dając szyld „syndromowi TINA”, czyli retoryce dominującej w debacie społecznej, budującej przekonanie, że znajomość zasad wolnego rynku sprawia, iż wszelkie scenariusze przyszłości są z góry wiadome i w związku z tym wizje innego świata nie mają sensu<sup>6</sup>.

Równie znaczącym wymiarem wspomnianych manipulacji z czasem stała się ideologia odwołująca się do konserwatywnych wartości. Timothy Snyder owe manipulacje określa mianem antyhistoryzmu i uważa, że tak neoliberalizm, jak neokonserwatyzm generują liczne przykłady antyhistorycznego spojrzenia na przeszłość<sup>7</sup>. Uważa słusznie, że rezultaty podobne do tych, które przynosi zamknięcie w społecznie podzielanym poczuciu nieuchronności, kształtuje myślenie w kategoriach wieczności, charakterystyczne dla opcji neokonserwatywnej, w szczególności dla narodowych populistów (ma miejsce, gdy przeszłość postrzegana jest jako „mglisty dziedziniec pełen pomników narodowego męczeństwa, z których każdy jest tak samo odległy od teraźniejszości, a wszystkie łatwo poddają się manipulacji”<sup>8</sup>).

W takich oto warunkach utraciliśmy wiarę we wszelkie utopie i z mocą odczuliśmy chwiejność teraźniejszości, pełni strachu przed nieprzewidywalną przyszłością i niezdolni do jej projektowania. O tym pisze Bauman w swojej *Retrotopii*, opisując paradygmatyczną zasadę współczesnego świata. To reguła bliska myśleniu utopijnemu, ale odwracająca jego porządek. Retrotopia wyrasta z utopii, ale – inaczej niż ona – koncentruje się na przeszłości. Dokonuje się to na (baumanowsko rozumianym) „terytorialnie suwerennym toposie”, czyli w warunkach wykorzystywania miejsc wspólnych kultury (w greckim znaczeniu *topos*). Kultura wprawdzie tworzy się zawsze lokalnie (w geograficznie określonych miejscach, „pomiędzy” ludźmi), ale wykazuje zdolność rozprzestrzeniania się i każda wiedza lokalna bierze udział w globalnych przepływach. Zatem retrotopia stała się zasadą rzeczywistości w związku z tym, że utopia, jako znajome, uwspólniające nas miejsce – wizja przyszłości – straciła sens.

Stąd dzisiaj można mówić o retrotopicznej strukturze pamięci – pamięci, która, jak wspomnieliśmy, jest zanurzonym w teraźniejszości miejscem fabrykowania aktualności tego, co minione. Produkcja ta może uprawomocniać i uprzywilejowywać rozmaite praktyki społeczne, także te destrukcyjne, demontujące np. demokratyczne podstawy życia społecznego. Nie brakuje przykładów w tym zakresie. Można nawet powiedzieć, że codzienność – w wielu częściach świata z narodowymi populistami u steru – dostarcza ich w nadmiarze. Antyhistoryczne retoryki,

<sup>6</sup> Zob. m.in. J. Żakowski, *Anty-TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu*, Warszawa: Sic! 2005, s. 8.

<sup>7</sup> T. Snyder, *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*, tłum. B. Pietrzyk, Kraków: Znak Horyzont 2017, s. 119–128.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 123–124.

będące drwiną z konstruktywnej wiedzy historycznej, ciągle przysparzają popularności liderom takim, jak Donald Trump (w drodze do Białego Domu z hasłem „Make America great again!”), Viktor Orban (operujący strachem wzbudzonym wizjami wymaginowanej przyszłości, że znowu przyjdą, ponownie zabiorą itd.) czy Jarosław Kaczyński, zachęcający do porzucenia „mikromanii narodowej” i do „wstania z kolan” Polaków „historycznie” zdolnych do rzeczy wielkich, jak wielka była np. „Polska Jagiellońska”.

W tych warunkach wzrasta znaczenie pedagogicznie zorientowanej refleksji nad pamięcią i miejscem. Naszym zdaniem refleksja ta nie pozostaje bez znaczenia wobec kształtu retrotopii jako figury powrotu do przeszłości oraz form jej dominacji. Ta „zasada współczesności”, rodzaj przestrzennej racjonalności, wedle której powrót „minionego” zarządza produkcją aktualnych znaczeń, nie tylko wytwarza nowe znaczenia miejsc (miejsca pamięci), ale i tworzy miejsca nowe, eksploatując pamięć jako nieskończony zasób wyobrażeń (pamięć miejsc, niekoniecznie rzeczywistych, nierzadko niemających żadnej reprezentacji w narracjach czy tzw. faktach historycznych)<sup>9</sup>. Krytyczna analiza tych miejsc i tych pamięci – niezbędna w perspektywie potrzeby zatrzymywania nierówności, pogłębiających się w retrotopicznym ładzie – nie będzie możliwa bez aktualizacji studiów wokół relacji pamięć–miejsce.

Pisząc o retrotopii, Bauman sporo miejsca poświęca społecznym nierównościom<sup>10</sup>. Przestrzega przed retrotopiczną maszyną produkującą znaczenia podważające sens solidarności (o której przeszłość uczy, że jest droga i nie opłaca się na dłuższą metę)<sup>11</sup> albo wynikającą z petryfikującej się w takich okolicznościach zasady porównywania. Na przykład w odniesieniu do łaknącego sprawiedliwości świata, w odpowiedzi na przepaści pomiędzy bogatymi a biednymi, wzory myślenia o społecznie równym „tu i teraz” opierają się na konfrontacji z nadmiernie eksploatowaną i iluzoryczną przeszłością i nie prowadzą do rozwiązywania aktualnych problemów, lecz je w rzeczywistości odsuwają. Pojęcia mające wyjaśniać nierówności, stanowiska polityczne, strategie walki z biedą itd. są wyrazem relatywizacji zachodzącej w świetle tej, jakby uwewnętrznionej społecznie, dyscypliny powrotu (dyskurs „obiektywnych” uwarunkowań ubóstwa itp.)<sup>12</sup>.

Powrót może być zatem niszczący, stanowiąc wyraz obrony status quo opierającego się na niesprawiedliwości. Może być też budujący, gdy towarzyszy mu tworzenie się nowych podmiotowości i politycznych reprezentacji. Retrotopiczne spojrzenie w tył może być np. konstruktywnym odwołaniem ku sile społeczności,

<sup>9</sup> Zob. rozwinięcie tego stanowiska w: M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe KATEDRA 2017.

<sup>10</sup> Z. Bauman, *Retrotopia...*, s. 86–111 i nn. [s. 149–202].

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 98 [s. 170].

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 94 [s. 166].

wynikającej z jej historyczno-kulturowego dziedzictwa. Takie rezultaty można zaobserwować w nabierających rozmachu w działaniu ruchach społecznych, które w obliczu postępującej prywatyzacji sektora edukacji bronią dobra wspólnego, jakim jest ogólnodostępna szkoła<sup>13</sup>.

Ważny kontekst naszego projektu stanowi także kultura popularna, która – w retrotopicznym formacie – także odwraca się od przyszłości. Widać to w panującej dziś powszechnie retromanii, retrobrandingu, retromarketingu itd.<sup>14</sup> Proponowany w książce kierunek analiz wydaje się adekwatny do pojawiających się i w tym zakresie wyzwań. Kształtując wokół związków pamięci i miejsca myślenie krytyczne, buduje wrażliwość na uzurpacje i rozmaite postaci wywłaszczenia zarówno z pamięci, jak i z miejsca. Tymczasem tak jedno, jak drugie jest nam niezbędne do podmiotowej – jednostkowej i społecznej – autokreacji.

## II

Pamięciomiejsce („miejsce-pamięć”) jest realnym, przestrzennym, historyczno-społecznym oraz kulturowo-edukacyjnym fenomenem. W szerokim znaczeniu poznawczym, społeczno-edukacyjnym oraz animacyjnym pamięciomiejsce tworzy (może tworzyć) trzy zasadnicze, wzajemnie przenikające się pola: pole pamięci, pole pracy nad pamięcią oraz pole edukacji i kultury<sup>15</sup>.

Pole pamięci jest – jak każde pole czy przestrzeń pamięci – skomplikowaną konstrukcją, tak co do swojej genezy, struktury, jak co do działania oraz funkcji. Obejmuje rozległy obszar faktów i procesów o charakterze historycznym, społecznym oraz kulturowym. Wielopostaciowe, otwarte, dynamiczne pole pamięci powstaje w wyniku dyskursów społecznych, a jednocześnie bierze w nich udział. Dyskurs na poziomie ogólnym jest „sieciovą inkorporacją treści” (Michel Foucault), a na poziomie szczegółowym zbiorem „sposobów mówienia, myślenia i przedstawiania określonego tematu; dyskursy (...) zawsze operują (...) w stosunku do władzy” (Stuart Hall)<sup>16</sup>. Pole pamięci prywatnej oraz lokalnej/środowiska jest częściowo „gotowe”, zastane, obecne w miejscowym życiu społecznym i tradycji, a także „zmagazynowane” w instytucjach edukacyjnych oraz kulturalnych. W większej jednak części jest ono terenem do zagospodarowania, wypełnienia; jest możliwością i zadaniem.

<sup>13</sup> Więcej o tym w: M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego...*

<sup>14</sup> Zob. A. Marzec, *Widmontologia. Teoria filozoficzna i praktyka artystyczna ponowoczesności*, Warszawa: Bęc Zmiana 2015, s. 256–257.

<sup>15</sup> Fragment ten jest zmienioną częścią tekstu: W. Theiss, *Węgrów: miejsce pamięci (uwagi po 25 latach)*, „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 3.

<sup>16</sup> Za: B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków: Universitas 2000, s. 73.



Pole pamięci, w tym także pole pamięci osobistej oraz lokalnej, można porównać do biblioteki, archiwum, muzeum. Jest to wręcz mikrokosmos różnego rodzaju sygnałów, informacji, wprowadzonych do pamięci, w niej zatrzymanych, przechowywanych i udostępnianych w procesach komunikacji społecznej. Dotarcie do bogatych poznawczo oraz zróżnicowanych pod względem rodzaju i form pokładów pamięci nie jest możliwe bez pokonania określonych barier, które na ogół są obecne w relacjach: ja/my – moja/nasza pamięć. Do przeszkód tych należy powszechnie „obowiązująca” wiedza historyczna o dziejach kraju, regionu, okolicy czy miasta, a także osobiste lęki i opory przed publiczną prezentacją własnego stanowiska. Jeżeli pierwsza z tych przeszkód łączy się ze sferą intelektualną, to druga ma postać emocjonalnych zahamowań. Wspomniana wiedza stricte historyczna jest czymś na kształt zasłony broniącej przed „zwrotem ku pamięci”. W przypadku drugim ujawnia się swego rodzaju kompleks niższości, tj. nierozumienie znaczenia własnych doświadczeń i wspomnień w budowaniu np. „środowiska (miasta) pełnego”. To z kolei ukazuje nieprzystawalność różnych obrazów i form historii, a nawet ich skonfliktowanie, jak np.: „historia oddolna” vs. „historia odgórna”, historia „zwykłych ludzi” vs. „historia wielkich bohaterów”, wreszcie „historia codzienności” vs. „historia wiekopomnych wydarzeń”.

Praca nad pamięcią (praca z pamięcią) polega na wydobywaniu jej treści, magazynowaniu, zabezpieczeniu, ukazywaniu i przekazywaniu pamięci „na zewnątrz”, a także jej przyjmowaniu i wykorzystywaniu; ze względu na pełnione funkcje ostatni z tych procesów w większości należy do obszaru kultury oraz edukacji pamięci.

Pracę z pamięcią należy odróżnić od pracy pamięci, chociaż rozgraniczenie to jest w dużym stopniu teoretyczne i umowne. Termin „praca pamięci” mówi o ukierunkowanych na podmiot praktykach pamięci, które polegają na tym, że jednostka lub zbiorowość same „przepracowują przeszłość” w celu np. określenia źródeł własnej socjalizacji czy też krytycznego rozliczenia się z historią, m.in. jak wskazywał Theodor W. Adorno – ze zbrodniczą historią Niemiec hitlerowskich.

Tym, co może oddalić pracę nad pamięcią od wąskiego, szkolno-dydaktycznego rozumienia funkcji uprawiania historii i pamięci, jest „sytuacja edukacyjna”, jej budowanie w procesie samodzielnego poszukiwania oraz dokumentowania śladów przeszłości, ułatwianie zapisywania czy gromadzenia zebranych treści, a także pomoc w tworzeniu swego rodzaju sytuacji konfrontacji i dialogu z innymi ludźmi oraz źródłami. Ważny jest zwrot w stronę określonych wartości, motywów, zadań i problemów, jak m.in. lokalny patriotyzm (nie trzeba się bać tej kategorii), chęć poznania dziejów miasta, zbieranie „ginących pamiątek” związanych z lokalną przeszłością, odtwarzanie losów rodziny i budowanie własnych ścieżek biograficznych. Praca ta nie przebiega liniowo, ma zmienną dynamikę, rozwija się przez różne przełomy i przejścia. Co najważniejsze: opiera się na niezbywalnej zasadzie otwartości, dającej wszystkim uczestnikom pracy z pamięcią dostęp do przeszłości oraz możliwość wypowiedzenia się na ten temat. Z pracy takiej wypływają następujące reguły:



reguła tolerancji wobec „innych Ja”, swobodnego współuczestnictwa w kształtowaniu programu i pracy „pogwarek”, a także reguła łączenia tego typu pracy z miejscowym życiem publicznym, gospodarczym, szkolnym, kulturalnym itd.

Ludzie, którzy osobiście poznają pamięć historii, kultury swojego miejsca i twórczo przetwarzają ją w imię przyjętych ideałów, muszą odznaczać się swego rodzaju „słuchem pamięci”, umiejętnością dostrzegania wielu różnych nośników pamięci, a przecież, jak powszechnie wiadomo, wszystko może być nośnikiem pamięci. Muszą także w sposób ciągły, krytyczny, twórczy, a nie odtwórczy prowadzić z nią dialog.

Nasze doświadczenia w pracy nad pamięcią pokazują, że tego rodzaju działania mogą być prowadzone za pomocą wielu możliwych metod i technik badawczych oraz animacyjnych – począwszy od indywidualnych i zbiorowych wspomnień, poprzez analizę różnego rodzaju dokumentów osobistych, po grupowe działania uruchamiające i łączące kilka źródeł pamięci, jak np. wycieczki, wystawy, wydawnictwa prasowe. Są to formy niejako naturalne, oczywiste, łączą się z indywidualnymi biografiami, życiem rodzinnym, aktywnością społeczno-kulturalną, polityczną środowiska, a także z wydarzeniami o zasięgu lokalnym i ponadlokalnym.

Z kolei pamięciomiejsce widziane w „polu edukacji i kultury” zwraca się zarówno w stronę nieformalnej oraz formalnej edukacji pozaszkolnej, jak i w kierunku zasobów lokalnej kultury. W tych obydwu wymiarach przebiegają naturalne (mimowolne, samoczynne), bezpośrednie, demokratyczne, widoczne i niejawne procesy edukacyjno-rozwojowe, których wspólnym mianownikiem jest całożyciowe uczenie się. Uczenie to polega na „(trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi oraz światów życia (*lifeworlds*), to jest w kontekście całożyciowym (*lifewide context*)”<sup>17</sup>. Jest to „platforma samowychowania”, która umożliwia – z jednej strony – edukacyjną samorefleksję, pogłębianie wiedzy o sobie samym i swoim świecie w kontekście nowych, odnalezionych w polu pamięci obrazów (reprezentacji, przedstawień) przeszłości. Z drugiej zaś prowadzi do konstruowania, przebudowy i budowy indywidualnego oraz społecznego „świata życia”.

Taka edukacja jest sytuacją oraz procesem aktywności i rozwoju, dialogu i partnerstwa, budowania oraz ożywienia międzyludzkich więzi, tworzenia alternatywnych – poza oficjalnymi instytucjami – form pracy społeczno-kulturalnej. Inaczej jeszcze mówiąc, rezultatem tego rodzaju „uczenia się biograficznego” w polu pamięciomiejsca jest stanowanie nowych przestrzeni i form kultury oraz edukacji, które – na zasadzie zwrotnego sprzężenia – jest/może być zarazem nową, rozwiniętą, wzbogaconą formą edukacji oraz uczestnictwa w kulturze, w miejscowym i w ponadlokalnym życiu społecznym. Uogólniając: tą drogą, poprzez nakładanie się różnych doświadczeń i sensów związanych z przeszłością i pamięcią oraz dniem dzisiejszym

---

<sup>17</sup> P. Alheit, *Podjęcie biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 3.

szym, w którym dominują np. sprawy polityczne i wyobrażone kształty przyszłości, tworzy się nowe (względnie nowe) doświadczenie bycia-w-świecie. Ten „świat” nie jest odgórnym projektem, powstaje wśród ludzi związanych z miejscowymi warunkami historycznymi, społecznymi, kulturowymi.

Zarysowane pola pamięciomiejsca – co wręcz oczywiste – łączą się, przenikają, wzajemnie na siebie oddziałują, by utworzyć względną całość: indywidualny i społeczny „mój świat”. Jest to swego rodzaju – co nie jest takie oczywiste – „trzecia przestrzeń”, realny fragment ludzkiego świata powstały na styku przeszłości i terażniejszości. O tym zdaje się mówić dzisiaj Zygmunt Bauman w swojej *Retrotopii*. I o takim świecie w klasycznym rozumieniu pisał Cyprian Kamil Norwid: „Przeszłość – to dziś, tylko cokolwiek dalej”. Współcześni historycy i socjologowie w tym przypadku sięgają po zwrot: „dawność w terażniejszości”. Pedagodzy zaś mogą tu mówić o nowych czy też pełniejszych wymiarach środowiska życia, zwłaszcza – sięgając do Heleny Radlińskiej – „środowiska niewidzialnego”, w którym obok wartości kultury, zwyczajów i więzi moralnych są obecne różne wydarzenia, doświadczenia i przeżycia zapisane w pamięci.

Pedagog, socjolog, artysta w obliczu „trzeciej przestrzeni”, przestrzeni pamięci oraz miejsca (pamięciomiejsce) stoi przed wieloma nowymi możliwościami i zadaniami edukacyjnymi. Nie kieruje się w stronę recepcji tego, co było i co zostało zapisane w pamięci, ale – by sięgnąć do różnych stanowisk pedagogicznych czy antropologiczno-historycznych – buduje edukacyjną sytuację i edukacyjny proces „biograficznego uczenia się”, tj. konstruowania siebie i swojego świata przez podmioty zanurzone w przeszłości. Tego typu „wytwarzanie” jest jednocześnie bezpośrednim czy pośrednim, „współdzieleniem” pamięci oraz „współbyciem” w pamięci różnych uczestników tego procesu. Osiągnięcie tego „wspólnego pokoju”<sup>18</sup> (Mendel) jest warunkowane m.in. zgodą, tolerancją, odpowiedzialnością i wolnością. Brak tych wartości lub niski ich poziom wymaga działań z zakresu edukacji obywatelskiej, a kiedy indziej może być nawet konieczna symboliczna, kulturalno-edukacyjna i społeczna walka o miejsce „naszej pamięci” w przestrzeni publicznej, m.in. w świecie, który niejednokrotnie – o czym wspomnieliśmy – jest zdominowany przez propagandowo kształtowaną historię i pamięć. Ale w tym przypadku, jak wskazują znawcy przedmiotu, działanie pedagoga czy przedstawiciela innych profesji uniwersyteckich nie wystarczy. Konieczna będzie krytyczna, aktywna i konstruktywna postawa obywatelska.

<sup>18</sup> Zob. M. Mendel, *Wspólny pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą krytycznej historii miasta* (w:) *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, red. M. Mendel, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej i Gdańskie Towarzystwo Naukowe 2015, s. 11–48.

## III

Niniejsza książka składa się z pięciu rozdziałów, w których zamieściliśmy teksty Autorów zaproszonych do wypowiedzenia się w ramach problematyki sygnalizowanej tytułami: „Pamięć historii – historia miejsc pamięci”, „Pamięć i miejsce rodzinne”, „Pamięć i miejsce *in statu nascendi*”, „Gościnność pamięci i miejsca”, „Budowanie w zabudowanym”. Reprezentowana jest więc historyczna strona pamięci i miejsca, wraz z miejscem pamięci. Jest też pamięć i miejsce, postrzegane przez pryzmat stawania się w realiach narracyjnych i dyskursywnych (*in statu nascendi*); jest miejsce i nie-miejsce, wolne od antropologicznych znaczeń; i jest miejsce gościnne, czyli pamiętające doświadczenie potrzeby samego siebie i zarazem wielowymiarowego uznania. Pamięć i miejsce występują też uwikłane w wyzwania, związane z potrzebą mieszcznia się w ciasnej zabudowie, czyli – dosłownie i w przenośni – w przestrzeni natłoku sensów i fizycznego oraz symbolicznego ścisku, jakim jest miasto. Struktura ta odzwierciedla nasze *ex ante* myślenie o związku pamięci oraz miejsca w perspektywie społeczno-pedagogicznej, wynikające z doświadczeń badawczych i przez lata prowadzonych przez nas studiów. Potraktowaliśmy je jak grunt, z którego – przez znakomitą jakość i szeroki zakres dokonań badawczych „naszych” Autorów – mogły wyrosnąć przedstawiane tu elementy, składniki opisu kategorii pamięciomiejścia, a także aspekty jego znaczenia. Przedstawiamy je pod nazwami stanowiącymi tytuły kolejnych części tego tekstu. Puentujemy prospektywnym ujęciem pamięciomiejścia w studiach i badaniach, wg nas istotnych w świetle współczesnych uwarunkowań, w szczególności tych, które tworząc dominujący format ideologiczny, zamykają świat w iluzorycznej przeszłości.

---

PEDAGOGICZNOŚĆ PAMIĘCIOMIEJSCA –  
PERSPEKTYWA EPISTEMOLOGICZNA

Pamięciomiejście, wyrażające związek pamięć–miejsce, jest wiedzą i jej tworzeniem. W skupieniu na trialektycznym<sup>19</sup> charakterze tego związku dostrzegamy wielowymiarowość zarówno tworzenia wiedzy, jak i jej samej. Nie jest to tworzenie w rozpięciu pomiędzy dwoma wyizolowanymi elementami (przeciwnie, elemen-

---

<sup>19</sup> Trialektycznym, czyli znoszącym ramy binarnych opozycji i uprzestrzeniającym relację przez włączenie trzecich opcji. Zob. m.in. M. Mendel, *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej* (w:) *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2015, s. 57–75.

tów jest tu wiele), nie jest to też wiedza statyczna, zamknięta i niezmienna. Żyjąc zarówno w umyśle badacza, jak i w rzeczywistości, w którą wszedł swoim badaniem, kształtuje jedno i drugie. Powstający przy tym wymiar pamięciomiejsc stanowi jego „pedagogiczność”; pamięciomiejsc jest edukacyjne.

Dobrze to unaoczniają wypowiedzi Autorów w tym tomie, m.in. Anity Gulczyńskiej, opisującej swoje badawcze doświadczenie. W tekście o badaniach partycypacyjnych w łódzkim środowisku „chłopaków z dzielnicy” pokazuje, że tworzenie wiedzy w badaniu pamięci i miejsca (można powiedzieć: tworzenie pamięciomiejsc jako kategorii, która opisuje zarówno to tworzenie, jak i trialektycznie związane ze sobą pamięć i miejsce) jest uczeniem się badacza, a zarazem ważną dla niego praktyką autokreacyjną. Spojrzenie na pamięć i miejsce, zaprezentowane w tekście Gulczyńskiej, pozwala widzieć pamięciomiejsc w perspektywie – nazwijmy ją epistemologiczną – konstruującego wiedzę. To relacja miejsce–pamięć powstająca w umyśle i doświadczeniu badacza, który powraca do swoich dawnych badań. Dokonuje znaczącej poznawczo re-wizyty<sup>20</sup>, ponownie zarówno odwiedzając miejsce swoich dawnych badań (znowu jest w nim, w sensie fizycznym, intelektualno-symbolicznym i emocjonalno-duchowym), jak i wchodząc raz jeszcze w dawno nieprzywoływane obszary swojej pamięci. Gulczyńska pisze np.: „Moja pamięć tej komunikacji z niektórymi uczestnikami badania, szczególnie tymi, którym pomagałam w nauce, wydaje się tę hipotezę wzmacniać”<sup>21</sup>. W tej perspektywie, dzięki pracy pamięciomiejsc, które Autorka konstruuje „w sobie” jako badaczka, osiąga ona możliwość budowania wiedzy rozciągniętej w czasie i przestrzeni, a tym samym specyficznie giętkiej, elastycznej.

Odzwierciedla to dynamiczny i czasowo-przestrzenny charakter nie tylko procesu konstruowania wiedzy, ale i jej samej. Wiedzę tę charakteryzuje – uchwycona w studiach Gulczyńskiej – zmienność w sensie czasowym i przestrzennym. Charakterystyka ta mieści też, jak wspomniałam, wyrażaną u tej Autorki *explicite*, edukacyjność aktywności badającej i tworzącej zarazem pamięciomiejsc: „W tamtym czasie nie umiałam odczytać nasyconego troską sensu tego pytania. Dzisiaj troskę tę podzielam i widzę różne możliwości interpretacji zachowania uczestnika powyżej opisanej interakcji”<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Zob. M. Burawoy, *Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography*, „American Sociological Review” 2003, vol. 68, s. 645–679; P. Filipkowski, *Archiwizacja, reanaliza, rewizyta. O nowych pojęciach i nowych podejściach w badaniach jakościowych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2015, t. 59, nr 3.

<sup>21</sup> Zob. A. Gulczyńska, *Niepełnomocniające re-definicje „miejsca” i tożsamości jego uczestników w przebiegu badań partycypacyjnych*, s. 371, w tym tomie.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 370.

Pamięciomiejsce w perspektywie epistemologicznej jest głęboko edukacyjne. Można powiedzieć, że tworzenie go, rozwijanie czy użytkowanie to tworzenie wiedzy, nie tylko nieobojętne, ale i odgrywające istotną rolę w procesach formacyjnych (kiedy autokreacja podmiotu następuje w bezpośrednim związku z tego typu kreacją).

## PAMIĘCIOMIEJSCA EFEMERYCZNOŚĆ I SIŁA

Wypowiedź Lesława Michałowskiego traktuje o dwóch, pokrywających się ze strukturami społecznymi, poziomach funkcjonowania pamięci architektury: makrostrukturalnym (np. pomniki jako wyraz wspólnych identyfikacji) i mikrostrukturalnym, odnoszącym się do przestrzeni egzystencji małych grup (np. pamięć domu rodzinnego). Autor pokazuje, że żadnego z tych poziomów nie cechuje trwałość, a „kruchość pamięci może być równoznaczna z kruchością miejsca”<sup>23</sup>.

Kruchość tę i ulotność, efemeryczność zarówno naszych pomników, jak i domów, z artystyczną finezyjnością wyraziła Agata Nowosielska w swoim, reprodukowanym w książce, malarstwie<sup>24</sup>. Potwierdza to dobitnie towarzyszący obrazom tekst, np. w takim fragmencie: „to, co zostało z jego [lotniska – M.M.] nawierzchni, to prefabrykaty – częściowo rozebrane pod budowę, częściowo zabudowane. Fotografowałam te betonowe płyty, z których wyrastają kępki traw, dziewanny, maki, po to, by zachować o nich pamięć. Moja nostalgiczna podróż po przeszłości, patrzenie wstecz – niepozabawione zostało niepokojem o przyszłość. Gdańsk jest dla mnie miejscem bardzo ukochanym. Zarastające lotnisko, ślad po mieście Danzig, stanowi ostrzeżenie, że nic nie jest dane na zawsze”<sup>25</sup>. Efemeryczność, zauważona m.in. przez Michałowskiego i Nowosielską, zaprasza do dyskusji wokół pamięci i miejsca, połączonych – jak to *explicite* widać w przytoczonych wypowiedziach – także swoją kruchością i ulotnością; nietrwałą formą bytu. W formie tej, która wiąże jedno i drugie, bytuje pamięciomiejsce. Jest efemeryczne, jak efemeryczna jest jego ontologia. Można w tym jednak widzieć tylko jedną stronę medalu. Drugą wydaje się tworzyć przeciwieństwo tej ulotności albo siła, która – jakkolwiek to paradoksalne – właśnie z tej efemeryczności wyrasta.


Pamięciomiejsce – jak w analizach Ewy Malinowskiej i kilku innych – jawi się jako siła (w) słabości, rodzaj prężności podmiotu: *resilience*. Mowa o – opisywanym głównie w literaturze medycznej i psychologicznej – zespole umiejętności pozwalających człowiekowi pogrążonemu nawet w najtrudniejszych warunkach, w największej opresji czy stresie, okazać prężność, zaskakującą często i jego same-

<sup>23</sup> L. Michałowski, *Dwie pamięci architektury*, s. 329, w tym tomie.

<sup>24</sup> Zob. reprodukcje: *Warstwy; Tam, gdzie rosną dziewanny* i inne.

<sup>25</sup> A. Nowosielska, *Tam, gdzie rosną dziewanny*, s. 381, w tym tomie.





Teksty zaproszonych do tej monografii Autorów są – w naszej intencji – grupowym głosem w dyskusji nad kategorią wyrażającą związek pamięci i miejsca. Kategorię tę nazywamy pamięciomiejscem. Akcentując jej treść i charakter, kształtujący się pomiędzy tym, co społeczne (więziotwórcze, konstruowane pomiędzy ludźmi, kolektywne itd.), a tym, co edukacyjne (pamięciomiejsce uczestniczy w podmiotowej autokreacji i uczy), traktujemy pamięciomiejsce jako propozycję zasilającą teorię pedagogiki społecznej. Świadomi ulokowania tej propozycji szeroko w obszarze myśli społecznej i pedagogicznej przyjęliśmy z kolei, że jest ono kategorią funkcjonalną. Ma służyć refleksji, badaniom oraz praktyce społeczno-edukacyjnej bez ograniczeń w zakresie dyscyplin. Stąd szeregi rozwijających tę kategorię badaczy zasilają pedagodzy, socjologowie, psychologowie, geografowie pamięci miejsca (i miejsca pamięci) oraz artyści.

*Od Redaktorów*