

JUSTYNA PILARSKA

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski

E-MAIL: justyna.pilarska@uwr.edu.pl

Locus educandi: miasto jako przestrzeń nieformalnej edukacji międzykulturowej

Przestrzeń i miejsce stanowią ważny element współczesnego świata, bowiem są nierozzerwalne związane z życiem człowieka.

Miejsce jest początkiem i zakończeniem ludzkiego istnienia [Trempała 1996: 96]

Wstęp

We współczesnych refleksjach nad procesami kreowania jednostkowych i społecznych tożsamości często podkreśla się ich lokalną, a nawet środowiskową specyfikę, wynikającą z atmosfery społeczno-kulturowej danych kręgów socjalizacyjnych czy inkulturacyjnych [Trempała, 2011: 96]. Oddziaływania wychowawcze dotyczą relacji interpersonalnych, w ramach których przekazywane się wartości. Te podlegając następnie interioryzacji i internalizacji dokonują się jednakże w określonej przestrzeni materialnej. Jest to więc środowisko domowe, szkolne, lokalne kulturowe i społeczne, czy też szerzej dany krąg geopolityczny, czy nawet cywilizacyjny. W niektórych miejscach, jak na przykład na Bałkanach, w Bośni i Hercegowinie, procesy oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych mają miejsce na styku cywilizacyjnym, tj. na pograniczu cywilizacji orientu i okcydentu.

■

W refleksjach nad miejscem, podejmowanych chociażby w ramach psychologii miejsca czy pedagogiki miasta [Mendel 2006; Lewicka, 2012; Wattchow, Brown, 2011] wtóruje się urbanistycznym tezom socjologicznym, iż każde

miasto jest procesem i nigdy nie staje się ukończonym projektem, jako że miasto to zmiana” [Nawaratek, 2008: 31]. Jest więc bytem dynamicznym, co więcej: „ma wychowywać, a więc [...] jest czymś, co działa, a nie tylko czymś, co trwa” [Nawaratek, 2008: 31]. Dlatego też, przestrzeń materialna jaką tworzy miasto, można wykorzystywać jako (dosłownie) fundament i płaszczyznę generowania kapitału społecznego w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, a szczególnie tam, gdzie kapitał materialny (gospodarczy i ekonomiczny) jest zubożały. Miasto (miejsce) może w takim przypadku pełnić funkcję katalizatora pozytywnych zmian społecznych, aktywizując lokalną społeczność, inicjatywy oddolne, oraz stymulując międzykulturowe kontakty w ramach codziennych interakcji. Przyjmując, iż miasto jest „stanem ducha, zespołem zwyczajów i tradycji, postaw i sentymentów, nieodłącznie powiązanych z tymi zwyczajami i transmitowanych przez tradycję” [Park, 1915: 19], warto pochylić się nad tą specyficzną przestrzenią materialną, kryjącą w sobie międzykulturowy, edukacyjny potencjał.

Miasto jako przestrzeń antropologiczna i kapitał

W dyskurs geografii społecznej i urbanistyki

przewaga Miasta leży – paradoksalnie – w jego partykularności [...] nie rości sobie (ono) prawa do uniwersalizmu, odmawia ulegania ambicjom ogarnięcia sobą całego świata, jest jednak uniwersalne w świecie przyjętych przez siebie założeń, aksjomatów, wartości [Nawaratek, 2008: 197].

Stąd też w jego atmosferze i materialnych granicach kapitał społeczny, budowany przez rodzinę, środowisko, wzbogacany przez szkołę i system norm ma charakter idiomatyczny.

By tak się jednak stało, potrzebna jest pewna dynamika interakcji zachodzących w przestrzeni materialnej w życiu codziennym, w którym zbliżają się do siebie różnorodne kulturowo (a zarazem aksjologicznie) narracje (również tożsamościowe). Obok kapitału sieciowego, wiążącego i pomostowego, można mówić w mieście o kapitale sąsiedzkim, o wyraźnych cechach kapitału wiążącego (bliskość przestrzenna) [por. Lewicka, 2012: 329–349]. Bliskość przestrzenna jest szczególnie widoczna w przypadku Sarajewa, gdzie geografia miasta odtwarza w znacznym stopniu logikę układu prze-

strzennego miasta tureckiego z *mahalami* i *bašçaršiją*¹, miasta osadzonego w dolnie rzeki Miljacka, otoczonej Alpami Dynarskimi². Sarajewo było zakładane przez przedstawicieli trzech monoteistycznych religii – muzułmańskiej, prawosławnej i katolickiej, przez co w tym samym czasie na jego ulicach porozumiewano się w języku tureckim, arabskim, perskim, bośniackim, chorwackim, serbskim, węgierskim, niemieckim i włoskim. Ponadto, po pięćdziesięciu latach od założenia miasta znaleźli w nim schronienie sefardyjscy Żydzi wygnani na mocy Edyktu z Alhambry przez Ferdynanda Aragońskiego i Izabelę I Kastyljską z katolickiej Hiszpanii. Z ich nadejściem do grupy monoteistycznych wyznawców dołączyła ich „najstarsza siostra” – judaizm, a wraz z nim nowy język, kultura i obyczaje. W ten sposób wytworzone zostały cztery równoległe paradygmaty kulturowe mające swe źródła w cywilizacyjnych (wyznaniowych i etnicznych) źródłach ulokowanych w czterech monoteistycznych religiach. To właśnie w Sarajewie jest szczególnie widoczna Arystotelesowska wizja miasta jako przestrzeni więzi, styczności i stosunków społecznych, gdzie toczy się dialog symboli religijnych i ujawnia metafizyka miasta [por. Żalica, 1999; Markowitz, 2010]. Znajduje to odzwierciedlenie w jego architekturze, gdzie na jednym kilometrze kwadratowym znajdują się cztery główne świątynie monoteistyczne: jedna z najstarszych sefardyjskich synagog na Bałkanach (XVI wiek), meczet Gazi Husrev-bega pochodzący z tego samego okresu, cerkiew prawosławna – Sobór Narodzenia Najświętszej Marii Panny, oraz neogotycka katedra katolicka Serca Jezusowego. Taki układ przestrzeni *sacrum* stwarza zarazem naturalną płaszczyznę kontaktów międzywyznaniowych, nieuniknionych spotkań z Innym – sąsiadem, należącym do *‘Ahl al- Kitâb*, czyli ludów księgi, jak muzułmanie określają chrześcijan i Żydów.

Jako że człowiek to byt terytorialny, zaś jego życie codzienne toczy się w „mieście subiektywnym”, a więc takim, któremu sens, znaczenie i wartość

¹ Mahale to dzielnice mieszkalne skupiające zazwyczaj wspólnotę jednego wyznania. Z kolei Bašçaršija (słowo z tureckiego oznacza główny rynek) to główny plac w centrum Sarajewa. Bašçaršija, ułożona na planie okręgu i zabudowana drewnianymi o kamiennej podbudowie masywnymi kramami, z których wiele dysponuje własnymi podwórkami, to najstarsza dzielnica miasta.

² Zostało ono założone przez Isę beg Ishakovicia w 1440 roku i jest największym miastem Bośni i Hercegowiny, oraz jej stolicą. Odizolowane i odgradzone od zewnętrznego świata poprzez swoje położenie w głębokiej dolnie rzeki Miljacki, otoczonej górami, „jest ono zamknięte przed wszystkim, co zewnętrzne, i całkowicie zwrócone ku swoim sprawom” [Karahasan, 1995: 20].

ciowanie nadajemy poprzez codzienne interakcje, emocjonalne i interpersonalne doświadczenia, miasto może być wykorzystane jako „kanał” komunikowania treści międzykulturowych i pedagogicznie pożądanych. Jako takie, każde miasto stwarza szansę budowania lokalnej wspólnoty, a więc stanowić może realne urzeczywistnienie abstrakcyjnych idei, samo będąc „miejscem i ideą” [por. Pilarska, 2010: 113–124], tzn. funkcjonując w przestrzeni fizycznej i przestrzeni idei. Ewa Rewers, filozof i teoretyk kultury podkreśla, iż współczesne miasto to post-polis, miejsce, którego jednym z podstawowych wyznaczników jest „kłopot z ustaleniem, kto ma prawo do miasta” [Rewers, 2005: 5]. Ergo, miasto nie jest przestrzenią neutralną, co więcej – nie musi stać się przestrzenią dominującej ideologii, lecz, jako że to tu koncentruje się życie społeczne, gospodarcze, polityczne, i kulturowe, może ono generować swój własny *volksgeist*, również w opozycji do dominującej atmosfery polityczno-społecznej. Krzysztof Nawratek, architekt i urbanista, twierdzi, że miasto winno być definiowane jako „idea zarządzania wspólnotą przez samą siebie. Zarządzania takiego, które szuka umocowania swej władzy wewnątrz wspólnoty, a nie na zewnątrz” [Nawratek, 2008: 101]. Takie ujęcie miasta w kontekście środowisk zróżnicowanych kulturowo ujawnia edukacyjny, międzykulturowy a nawet obywatelski kapitał oddolny, który tworzony może być poprzez rozmaite inicjatywy sprzyjające międzykulturowemu uczeniu się. W kontekście ideałów edukacji międzykulturowej warto zatem podkreślić, iż

miasto jest machiną, która zmusza nas do interakcji [...] mimo że ma siłę alienacji i wyrywania ludzi z ich „naturalnych” społeczności, ma również siłę, by z jednostek na powrót tworzyć wspólnoty – nawet jeśli są one tymczasowe [Nawratek, 2008: 101].

Co więcej, jeśli „nie mieszkamy w Mieście jako całości, lecz jedynie w jego fragmencie, to odbudowanie poczucia wspólnoty wydaje się możliwe – w najlepszym razie – na poziomie dzielnicy” [Nawratek, 2008: 115]. Tę lokalność budowania wspólnoty można wykorzystać pedagogicznie do tworzenia projektów edukacyjnych (i międzykulturowych) skoncentrowanych w danej części miasta, jak ma to na przykład miejsce w Sarajewie, Wrocławiu, Berlinie czy innych europejskich metropoliach, gdzie relacje międzyludzkie przybierają ontologiczną formę relacji obok siebie (*side-by-side*) raczej niż wobec siebie (*face-to-face*), znajdując przełożenie na charakter wspólnoty, budowanej według określonego systemu wartości [por. Norberg-Schulz, 1980].

Według semiotyka kultury Władimira Nikołajewicza Toporowa,

tekst jest przestrzenny, tj. ma cechę przestrzenności, mieści się w »realnej« przestrzeni, jako to jest właściwe dla większości komunikatów [...] a przestrzeń jest tekstem, czyli przestrzeń jako taką można pojmować jako komunikat [Toporow, 2003: 15].

Przestrzeń nie poprzedza „rzeczy, które ją wypełniają, lecz odwrotnie – jest przez nie konstytuowana” [Toporow, 2003: 24]. Kryje więc pewien przekaz, ma w sobie edukacyjny potencjał, który – poprzez odpowiednio zaplanowane oddziaływania – można odkrywać, wzbogacając tym samym swoją tożsamość społeczną czy jednostkową, oraz doświadczając różnicy kulturowej.

W systemie symboli, wypracowanych przez historię kultury, miast zajmuje miejsce szczególne, gdzie sfera semiotyki miejskiej i miasto jako przestrzeń tworzą „skomplikowany mechanizm semiotyczny, generator kultury” [Łotman 2008: 267]. Ten, z kolei, stanowi „kocioł tekstów i kodów, rozmaicie zbudowanych i heterogenicznych, należących do różnych języków i różnych poziomów” [Łotman 2008: 267]. To semiotyczne stanowisko kulturoznawców prowadzi do konstatacji, iż pedagogicznie przestrzeń (miasta) zawiera w sobie treści kulturotwórcze, a poprzez swoją siatkę urbanistyczną i układ przestrzenny w sensie dosłownym przybliża przedstawicieli odmiennych kultur do siebie. W konsekwencji, poliglotyzm semiotyczny miasta dowodzi, iż „realizując styk rozmaitych narodowych, społecznych, stylowych kodów i tekstów, miasto urzeczywistnia wielorakie hybrydyzacje, przekodowania, przekłady semiotyczne” [Łotman, 2008: 297]. Co ważne dla niniejszych refleksji,

źródłem takich kolizji semiotycznych jest nie tylko synchroniczne współistnienie różnorodnych tworów semiotycznych, lecz także diachronia: budowle architektoniczne, obrzędy miejskie, i ceremonie, sam plan miasta, nazwy ulic i tysiące relikwów minionych epok występują jako programy kodowe [Łotman, 2008: 298–9].

Tak sformułowana realność kulturowo-geograficzna powoduje, iż „zanurzony w przestrzeni kulturowej człowiek nieuchronnie tworzy wokół siebie zorganizowaną sferę przestrzenną. Dlatego też w lokalnej sferze życia człowieka odtwarzany jest kod kulturowy danych miejsc, z ich specyfiką i potencjałem pobudzania kontaktów międzykulturowych. Pokazuje to dynamika życia starego miasta w Sarajewie, gdzie na *bašćaršiji* popijają obok siebie kawę muzułmanie, katolicy i prawosławni, skupieni wokół centralnych

punktów publicznej sfery profanum. To tu delektują się kulinarną różnorodnością miasta, jego lokalną sztuką i rzemiosłem, a także niepowtarzalnym, wielokulturowym klimatem spotkania z różnicą. Choć na zboczach gór okalających miasto mieszczą się dzielnice mieszkalne (*mahale*) o często homogenicznym, etniczno-wyznaniowym charakterze, do *bašćaršiji*, (w sensie dosłownym) schodzą się przedstawiciele czterech monoteistycznych religii, aby spotkać się z Innym. To tu tworzą się więzi, zachowania formalne (biznesowe) i spontaniczne, hierarchie społeczne, wartości, doświadczanie i użytkowanie przestrzeni, a także fakty i zjawiska kulturowe oraz procesy poznawcze. W konsekwencji funkcja miasta w świadomości mieszkańców ujawnia swój międzykulturowy potencjał, jako że immanentnie zawiera w sobie kontakt z różnicą, z Innym, Obcym, którego można „oswoić” poprzez codzienne praktyki w takiej przestrzeni się dokonujące. Miasto jako przestrzeń urbanistyczna i społeczna to efekt twórczego kontaktu kulturowego i społecznego, a przez swoją szczególną przestrzeń kulturową ma wpływ na sposób zachowań ludzi, na ich postawy i system wartości. Stąd też w podzielnej politycznie i spolaryzowanej etnicznie i wyznaniowo Bośni i Hercegowinie, poddawanej radykalnym manipulacjom, Sarajewianie mówią o sobie, że są „stąd”, podkreślając, w opozycji do dominujących partykularnych i często etnonacjonalistycznych trendów politycznych, jak tolerancyjny, otwarty i kulturowo heterogeniczny charakter miasta kształtuje ich światopogląd [por. Pilarska, 2013: 179 i nast.].

Edukacja międzykulturowa w przestrzeni miejskiej

Florian Znaniecki postulował, by zamiast abstrakcyjnego pojęcia przestrzeni posługiwać się ideą „wartości przestrzennej”, która interpretuje przestrzeń jako coś, z czym można się identyfikować i co integruje [Wallis, 1973: 269–275]. Wartość międzykulturowa i edukacyjna takiego oglądu wydaje się ogromna, zważywszy na aksjologiczne konotacje przestrzeni, w której dochodzi do działań edukacyjnych. Takiemu stanowisku wydaje się wtórować Marian Golka pisząc, iż „od samych początków miasto było wielokulturowe w przeciwieństwie do wsi, która z natury rzeczy była homogeniczna społecznie i kulturowo” [Golka, 1997: 172]. Co ciekawe, socjolog miasta też podkreślają antropologiczny potencjał tak zorganizowanej przestrzeni, gdzie

miasto [...] tworzy zbiorowość społeczną typu otwartego, zbiorowość, która wchłania fale z zewnątrz, utrzymując się (ale też wzrasta, kwitnie) właśnie dzięki zewnętrznemu przypływowi ludzi, która usycha, gdy ten przypływ słabnie... [Rybicki, 972: 29].

Pedagogicznie można wykorzystać to jako fundament edukacji międzykulturowej, poprzez stwarzanie możliwości kontaktu z różnicą kulturową, wejścia z jej reprezentantami w interakcje oraz wygenerowanie nowej formy idiomatycznej komunikacji międzykulturowej.

Gdzie doszukiwać się, a zarazem edukacyjnie tworzyć, potencjał międzykulturowy miasta? Może być to przestrzeń domowa, a więc podstawowa przestrzeń infrastruktury miejskiej (dzielnic etnicznych, wyznaniowych itp. jak *mahale* sarajewskie), przestrzeń szkolna, sakralna, zabaw i rozrywek, handlowa. Poddawanie tych miejsc – przestrzeni obserwacji może ujawnić nie tylko występowanie różnorodności kulturowej, ale rodzaj i charakter konkretnych międzykulturowych kontaktów, co w konsekwencji może przyczynić się do wzbogacenia badań nad problematyką wielokulturowości miasta, ukazując procesy wyjaśniające co czyni z amalgamatu społeczną grupę, zbiorowość miejską wytwarzającą swój własny kulturowy kod (komunikacji). Tak dynamiczna interpretacja miasta wyznacza nowe sposoby rozumienia jego edukacyjnego potencjału w przypadku środowisk zróżnicowanych kulturowo, potwierdzając zarazem, iż miasto (w odróżnieniu od obiektów architektonicznych), nie jest budowane od razu, lecz jest procesem stawania się. Zatem, jeśli „struktura przestrzeni miasta stanowi kościec układu, geometrię miasta, od której wszelkie inne parametry są pochodnymi” [Paszkowski 2001: 26], może miasto stanowić przyczynek do poszerzonych refleksji nad wykorzystaniem takiej przestrzeni do lokowania projektów edukacyjnych i podobnych inicjatyw pedagogicznych, społecznych czy obywatelskich jak festiwale, happeningi, czy gry miejskie. I choć miasto wraz ze swoimi sferami prywatnymi i publicznymi, może być waloryzowane pozytywnie i negatywnie stanowiąc swoisty *imago mundi* [Eliade, 1970: 74], czyli jako mikrokosmos i odzwierciedlenie porządku świata w skali mikro, partycypacja społeczeństwa w procesie tworzenia przestrzeni miejskiej stanowi kluczowy czynnik w oswajaniu takiej przestrzeni, a także przedstawiciele zróżnicowanych kulturowo środowisk w niej działających.

W kontekście edukacji wielokulturowej szczególnie wyraźne jawi się sformułowanie, iż dobra edukacja łączy teorię z krytyką i działaniem, a także, iż „winna (ona) przenikać całe bezpośrednie i pośrednie środowi-

ska” [Nikitorowicz, 2001: 121–122]. Teza ta potwierdza, iż edukacja dokonując się w określonej przestrzeni może również poprzez immanentne cechy tej ostatniej odkrywać swoje wartości pedagogiczne. Miasto może zatem materialnie partycypować w realizacji priorytetów edukacji międzykulturowej, do których wszak zalicza się

wzajemne wzbogacanie się w procesie komunikacji i wymianę wartości, przygotowanie do pokojowego współżycia, kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur, [...] zauważanie problemów etnicznych i wyznaniowych [...], przeciwstawianie się wszelkim formom ignorancji, wrogości i dyskryminacji wobec grup mniejszościowych, wdrażanie do pozytywnego spostrzegania inności [Nikitorowicz, 2001: 121–122].

W konsekwencji w mieście jako przestrzeni wychowującej może dokonywać się tak pedagogiczne pożądane komunikowanie międzykulturowe, a więc przekraczanie granic własnej kultury, po to, aby

stawać się bogatszym wewnątrznie i świadomie orientować [...] kulturę w takim kierunku, który umożliwi porównywanie i w efekcie doprowadzi do pluralizmu kulturowego [Nikitorowicz, 2001: 126].

Edukacyjnie realizować przez to można strategię „lokalizacji tożsamości”, która poprzez *locus* mentalne, pozwala na osadzenie w przestrzeni doświadczeń i przypisywanie im wartościowania [Kunce, 2004: 79]. Ta kreacja mentalna miejsca może pomóc w przekroczeniu homogenicznego paradygmatu jednorodności kulturowej, doświadczając złożonej, bogatej struktury przestrzeni, a więc społeczności składającej się z jednostek, których rola społeczna jest płynna i złożona, mimo iż „spotkania-relacje w przestrzeni miejskiej dokonują się pomiędzy obcymi sobie ludźmi” [Worth, 1938: 1–24]. Być może właśnie dlatego, że te spotkania-relacje pozwalają na zbliżenie się do Innego, przestrzeń miejska poprzez swoje sfery publiczne – parki, skwery, place, a nawet kawiarnie (bardzo popularne w Bośni i Hercegowinie *kafany*) czy restauracje, materialnie umożliwia kontakt z odmiennością kulturową, a poprzez swój interpersonalny, dialogiczny charakter pozwala na realne spotkanie z Innym w codziennej przestrzeni życia.

O ile wielokulturowość jest faktem, o tyle międzykulturowość stanowi zadanie edukacyjne [Nikitorowicz, 2010: 368], przez co miasto, w którym dochodzi do spotkania z Innym przełamuje istniejący w wielokulturowości dystans poznawczy, jako że przestaje dotyczyć tylko istnienia wielości kultur,

egzystowania w izolacji społecznej, czy braku zainteresowania odmiennymi kulturami, a zaczyna się na nie otwierać i wchodzić z nimi w dynamiczne interakcje. I choć komunikacja międzykulturowa pociąga za sobą niepewność co do reguł, jakimi kierują się uczestnicy interakcji, a także konflikt (czyli niezgodność z oczekiwaniami i interpretacja komunikatów niezgodnie z intencjami nadawców) [Matsumoto, Jung, 2007: 355–59], projekty edukacyjne ulokowane w konkretnej przestrzeni mogą pomóc w nadaniu konstruktywnych cech takiej komunikacji przez miejsca jako przedmiot doświadczenia fenomenologicznego [por. Shusterman, 1998].

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku opracowała cztery filary współczesnej edukacji: *learning to live together* (uczyć się, aby żyć wspólnie) poprzez rozumienie innych, ich historii, tradycji duchowych i na tej podstawie realizować wspólne projekty, rozwiązywać konflikty w sposób inteligentny i pokojowy; *learning to know* (uczyć się aby wiedzieć), *learning to do* (uczyć się, aby działać), *learning to be* (uczyć się, aby być) poprzez osiągnięcie osobistej odpowiedzialności za własne czyny i realizację własnych celów. Pierwszy filar tak rozumianej edukacji doskonale wpisuje się w proponowaną interpretację miasta jako przestrzeni uczącej, gdyż poprzez swoje cechy materialne realizuje *ipso facto* autoteliczny cel uczenia się, być żyć wspólnie. Tak postawiony postulat znajduje swoje odzwierciedlenie w pedagogicznych refleksjach, na przykład jak ta, iż „zachodzi pilna potrzeba rozpoznawania [...] miejsca i przestrzeni, by stworzyć środowisko edukacyjne sprzyjające rozwojowi” [Trempała, 2011: 96]. Co więcej

w tej nieszkolnej przestrzeni życia ludzkiego tkwi wielki potencjał edukacyjny, który w znacznym zakresie kształtuje postawy i poglądy jednostki i grup społecznych, kształtuje ich doświadczenia i świadomość, wpływa na ich orientację życiową i wybór wartości [...]. Oczywiście nie dotyczy to tylko środków medialnych, ale również wszelkiego rodzaju uczenia się okazjonalnego, incydentalnego poprzez uczestnictwo w zabawie, pracy, w kontaktach z rówieśnikami, w spędzaniu czasu wolnego [Trempała, 2011: 98].

Uczestnictwo w projektach zlokalizowanych w przestrzeni miejskiej, wykorzystując jej otwartość i „wspólnotowość”, jest dobrowolne, oparte na pluralizmie działań, pozwala na indywidualność i samodzielność, podczas gdy proponowane formy pracy i treści charakteryzować powinna (aktualność), innowacyjność, siła przyciągania, różnorodność i adekwatność wobec

potrzeb i oczekiwań mieszkańców-użytkowników takiej przestrzeni. Łącząc osoby o różnym poziomie wykształcenia, upodobaniach, uzdolnieniach i orientacjach światopoglądowych oraz miejscu zamieszkania miasto stanowi w sensie dosłownym platformę wspólnoty tworzonej w oparciu o negocjowanie wartości, konfrontację postaw i wytwarzanie nowego, swoistego dla tej przestrzeni (idiomatycznego) kodu komunikacji.

Podsumowanie

W latach sześćdziesiątych XX wieku Kevin Lynch ukuł koncepcję map mentalnych, a więc specyficznych wyobrażeń o przestrzeni, w której żyjemy [Lynch, 1960]. Jest to więc wyobrażenie – mapa miasta subiektywnego, powiązana z intensywnością użytkowania danej przestrzeni. Tak rozumiane miasto można uczynić punktem wyjścia dla konstrukcji programów edukacyjnych (tez międzykulturowych), gdzie własny sposób narracji o mieście i jego kulturowych właściwościach może dostarczyć treści kulturotwórczych dla danej, lokalnej wspólnoty, mając na uwadze, iż

do życia i współdziałania społeczeństw międzykulturowych może przygotować edukacja międzykulturowa, która rozszerza zakres swoich oddziaływań. [...] w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego [Nikitorowicz, 2009: 279].

Jako proces trwający przez całe życie edukacja nieformalna, obejmując nie tylko poszerzanie wiedzy i umiejętności, ale również kształtowanie postaw i wartości pozwala w przestrzeni miejskiej na realizację tych priorytetów edukacji międzykulturowej, które mogą mieć niewielkie szanse na zaistnienie w przestrzeni formalnej, naznaczonej strukturą władzy bądź nawet przymocą symboliczną.

Miasto może być przestrzenią edukacji nieformalnej, rozumianej szeroko jako sposoby uczenia się poza systemem edukacji formalnej. Według Barbary Fatygi do jej najważniejszych cech zalicza się pozainstytucjonalny, a nawet pozasystemowy charakter, niesformalizowane, często poziome relacje między uczącymi się wspólnie ludźmi (w odróżnieniu od „pionowych” relacji formalnych), a także wielość kanałów, którymi może się ona odbywać [Fatyga, 2005: 19–25]. Wykorzystując fakt, iż metody stosowane w edukacji pozaformalnej to (między innymi) warsztaty i działania praktyczne, miasto może służyć jak sfera realizacji tego typu projektów, tym bardziej, iż eduka-

cja nieformalna, a więc „nauka poprzez praktykę [T-Kit 8, 2003: 37] metodologicznie uwzględnia interakcję i działania mobilne.

Wytwarzany w ten sposób kapitał społeczny jako (pozytywne) więzi społeczne, oparte na wzajemnym zaufaniu umożliwia w środowisku (mieście) naznaczonym różnicą kulturową otwarcie się na odmienność, która stanowi naturalny element krajobrazu społeczno-kulturowego takiej przestrzeni. Pojawia się tym samym potencjalna kategoria Inności oswojonej i bezpiecznej, wygenerowanej na podstawie uniwersalnego języka powszedniego, codziennych interakcji i kontaktów międzykulturowych. Dowodzi tego przykład Sarajewa, gdzie mimo niekorzystnej atmosfery politycznej, podziałów społecznych, nierówności ekonomicznych i kryzysu państwowego, społeczność lokalna przejmuje kontrolę nad przestrzenią miejską, czyniąc z niej kontrpunkt dla partykularyzmów politycznych i ideologicznych, tworząc wspólnotę opartą na codziennych interakcjach i międzykulturowych kontaktach, a wszystko to dzięki specyficznemu układowi urbanistycznemu miasta, wykorzystywanemu przez jego mieszkańców do kontaktów i oswojania Innego. Warto w kontekście refleksji pedagogicznej dostrzec i docenić miasto jako sferę materialną, która może służyć realizacji celów edukacji międzykulturowej, tworząc dosłowny pomost na styku kultur i ich reprezentantów, umożliwiając interakcje i spotkanie na tego typu pograniczach. Realizacja projektów edukacyjnych, gier miejskich czy programów kulturowego czytania miasta może tym samym stanowić interesujący dla pedagogów przykład zagospodarowania przestrzeni generujący kapitał społeczny i międzykulturowy.

BIBLIOGRAFIA

- Bukowska-Floreńska I., (2004), *Wstęp*, (w:) I. Bukowska-Floreńska (red.), „Studia Etnologiczne i antropologiczne” t. 8, Miasto – przestrzeń kontaktu kulturowego i społecznego, Katowice
- Eliade M., (1970), *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wybór M. Czerwiński, wstęp B. Moliński, Warszawa
- Fatyga B., (2005), *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, (w:) *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Program Młodzież, Warszawa
- Golka M., (1997), *Wielokulturowość miasta*, (w:) A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Pisanie miasta – czytanie miasta*, „Studia Kulturoznawcze”, Poznań
- Kalaga W., (red.), (2004), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków
- Kamińska K., (red.), (2010), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, Wrocław

- Karahasan Dż., (1995), *Sarajewska sevdalinka*, tłum. D. Cielic-Straszyńska, J. Pomorska, Sejny
- Kunce A., (2004), *Zlokalizować tożsamość!*, (w:) W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków
- Lewicka M., (2012), *Psychologia miejsca*, Warszawa
- Lynch K., (1960), *The image of the city*, Cambridge Massachussettes
- Łotman J., (2008), *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, tłum. B. Żyłko, Gdańsk
- Markowitz F., (2010), *Sarajevo: a Bosnian kaleidoscope*, Illinois
- Matsumoto D., Jung L., (2007), *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, Gdańsk
- Mendel M., (red.), (2006), *Pedagogika miejsca*, Wrocław
- Nawratek K., (2008), *Miasto jako idea polityczna*, Kraków
- Nikitorowicz J., (2001), *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja Międzykulturowa*, Białystok
- Nikitorowicz J., (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk
- Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Nikitorowicz J., (2010), *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot
- Norberg-Schulz C., (1980), *Genius loci. Towards a phenomenology of architecture*, New York
- Park R. E., (1915), *The City: suggestions for the Investigation of Human Behaviour in an Urban Environment*, „The American Journal of Sociology”, t. 20
- Paszkowski Z., (2001), *Miasto idealne w perspektywie europejskiej i jego związku z urbanistyką współczesną*, Kraków
- Pilarska J., (2013), *Wielowymiarowa tożsamość współczesnych Bośniaków*, Wrocław
- Pilarska J., (2010), *Sarajewo. Miasto – idea konceptualizująca tożsamość wielowymiarową*, (w:) K. Kamińska (red.), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, Wrocław
- Rewers E., (2005), *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Kraków
- Rybicki P., (1972), *Społeczeństwo miejskie*, Warszawa
- Shusterman R., (1998), *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski, Wrocław
- T-Kit 8, Pakiet szkoleniowy nr 8 (2003), *Integracja społeczna*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu młodzież, *Integracja społeczna: pakiet szkoleniowy* (Tom Croft, Veronique Crolla, Benoît Mida-Briot; red. Tony Geudens), Warszawa
- Toporow W. N., (2003), *Przestrzeń i rzecz*, tłum. B. Żyłko, Kraków
- Trempała E., (2011), *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nie-szklona, pozaszkolna)*, „Edukacja – Pedagogia – Pedagogika – Pedagogizm – Przegląd Pedagogiczny”, nr 1
- Wallis A., (1973), *Aktualność rozprawy Floriana Znanieckiego pt. ‘Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej’*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 2
- Wattchow B., Brown M., (2011), *A Pedagogy of Place. Outdoor Education for a Changing World*, Monash
- Worth L., (1938), *Urbanism as a way of life*, „American Journal of Sociology”, nr 14
- Żalica A., (1999), *Ślad smoczey łapy*, tłum. M. Petryńska, Sejny

SUMMARY

Locus educandi:
city as the area of informal, intercultural education

Anthropological and sociological reflections over the city often stress its importance as a dynamic creation, that shapes the identity of its dwellers, hence it is a place of upbringing – *locus educandi*. It is, therefore, not ideologically-free area, and can serve as a point of departure for the reflections within the framework of pedagogy or cross-cultural education. The city is a symbolic sphere, where, as a part of the everyday life interactions, the encounter with the Other takes place. Thus, such area can make individuals familiar with the latter. At the same time the city becomes a material foundation for intercultural education, upon which (cross-cultural) social capital can be built. Such way of understating the city points to its properties as a phenomenological experience, what, in turn, makes relations with the place psychological and semantic. This paper analyzes selected theories of the city as a social and anthropological area, revealing its pedagogical potential. The latter – as exemplified by Sarajevo – can be used in various educational projects in culturally diverse communities.

KEYWORDS: city, pedagogy of place, culturally diverse community, social capital, intercultural education, informal education, Sarajevo.