

**Justyna Pilarska**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-5646-597X

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.4.12>

## **Miasto jako przedmiot pedagogicznej refleksji Sarajewskie reminiscencje**

## **The city as a subject of pedagogical reflection Sarajevo reminiscences**

**ABSTRACT:** This text is devoted to theoretical reflections that build a narrative around places as a pedagogically significant category. Contemporary mobility and the nature of social transformations of the 21st century assign to the category of place a significant status in co-creating educational references in the process of upbringing and socialization. This is particularly important in the case of culturally diverse societies such as Bosnia and Herzegovina. In the text, the author, based on her year-long research experiences in Sarajevo, discusses the importance of the city and places for the creation of local identities, but also introduces some approaches and methods of empirical explorations concentrated on city and the human-place relation.

**KEYWORDS:** Pedagogy of place, city, space, qualitative methods, Sarajevo.

**STRESZCZENIE:** Niniejszy tekst poświęcony jest teoretycznym refleksjom budującym narrację wokół miejsca jako kategorii znaczącej pedagogicznie. Współczesna mobilność oraz charakter przemian społecznych XXI wieku nadaje kategorii miejsca znaczący status we współtworzeniu edukacyjnych odniesień w procesie wychowania i socjalizacji. Jest to szczególnie istotne w przypadku społeczeństw zróżnicowanych kulturowo, do których należą Bośnia i Hercegowina. W tekście autorka, bazując na swych długoletnich doświadczeniach badawczych z Sarajewa, porusza zagadnienia znaczenia miasta i miejsc dla kreowania lokalnych tożsamości, jednakowoż przybliżając niektóre z podejść i metod empirycznych eksploracji skupionych na kategorii miejsca i relacji człowiek–miejsce.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Pedagogika miejsca, miasto, przestrzeń, metody jakościowe, Sarajevo.

## Wprowadzenie

W ponowoczesnych, na wskroś interdyscyplinarnych refleksjach pedagogicznych, nie może brakować namysłu nad miejscem. Jak pisze Maria Mendel „miejsce jest zawsze znaczące. ‘Wszystko’ ma bowiem miejsce” (Mendel 2006, s. 21). Wynika to nie tylko z faktu efemeryczności współczesnych społeczeństw, ale i jednostkowych trajektorii życia, które czynią z nas mobilnych nomadów poszukujących swego miejsca-przestrzeni. Jednak mimo zmienności, fragmentaryczności i ulotności współczesnej rzeczywistości kulturowej i społecznej w swych wędrówkach „organizujemy przestrzeń; okupujemy ją przez intymne doświadczenia [...] aby uczynić ją podległą naszym potrzebom społecznym i fizycznym” (Brady 2009, s. 487). Jak pisze Tuan, „przestrzeń i miejsce są to słowa zwykłe, określające powszechne doświadczenie [...]. Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim” (Tuan 1987, s. 13). W konsekwencji, przestrzeń i miejsca podlegają przekształcaniu i oswajaniu, przyjmując często idiograficzne cechy społeczności je konstytuujących.

Z moich wieloletnich obserwacji przestrzeni wyjątkowej, stolicy Bośni i Hercegowiny – Sarajewa, wynika, że między człowiekiem a miejscem zachodzi niezwykła, dialogiczna w swej naturze i dynamice relacja w duchu zwrotu topograficznego (Soja 2009). Prowadząc w stolicy Bośni badania (niezwiązane bezpośrednio z miejscem samym w sobie) dostrzegłam na przestrzeni lat<sup>1</sup>, jak miejsce kształtuje postawy otwarcia na różnicę, generuje specyficzną kulturę wspólnoty na styku, miejski styl życia połączony z kultywowaniem pamięci o Sarajewie jako legendarnej mozaice kultur. Można w tym miejscu postawić pytanie, z czego wynika specyfika tego miejsca, czym miasto to mogłoby się wyróżniać na tle innych stolic europejskich? Otóż Sarajewo to miasto złożone w swojej wielokulturowości, mimo znacznej demograficznie zmianie po zakończeniu wojny domowej i zniesieniu blokady miasta w 1996 roku<sup>2</sup>. Jako „europejskie Jeruzalem” skupia ono symbolicznie nadal wyznawców wszystkich re-

---

<sup>1</sup> Swój pierwszy projekt empiryczny zrealizowałam tam jako członkini organizacji pozarządowej działającej na rzecz praw człowieka w 2001 r.

<sup>2</sup> Po 1425 dniach oblężenia 29 lutego 1996 r. miasto zostało odblokowane. Na mocy ustaleń pokoju z Dayton (1995) Bośnia i Hercegowina zostały podzielone na dwa entity: Republikę Serbską i Federację Chorwacko-Muzułmańską. Jako pokłosie etnicznego konfliktu i masowych wysiedleń, a także postanowień rozejmu, struktura etniczno-wyznaniowa Sarajewa uległa znaczącej przemianie. Pierwszy spis powszechny po wojnie w 2013 r. ujawnił skalę tego demograficznego przetasowania – Boszniaków jest tu 83,8% (w stosunku do 50,8% z 1991 r.), Ser-

ligii monoteistycznych (prawosławnych, żydów, katolików i muzułmanów), zaś ich świątynie można odnaleźć na starówce na obszarze kilometra kwadratowego. Jak pisze sarajewski historyk „choć w Jerozolimie są mury oddzielające Ścianę Płaczu od meczetu Al-Aksa i Al-Quds, w Sarajewie nie ma ścian i murów, świątynie i architektura są odzwierciedleniem zrozumienia koncepcji ludzkiej. Ich istnienie i przetrwanie potwierdza jedność religijnych kontrastów, co było nie do pomyślenia, szczególnie w wiekach średnich” (Koštović 2001, s. 5).

Z drugiej strony, miasto to, jak mało które w Europie, stało się symbolem krwawego konfliktu, rozbijającego zróżnicowane etniczne wspólnoty, doprowadzając do rozpadu Jugosławii i najdłużej trwającego oblężenia w nowożytnej historii (miast). To tu swe życie podczas wojny (oblężenia) straciło ponad 7000 dzieci, to tu biegnie legendarna „Aleja Snajperów,” którą przez ponad pięć lat systematycznie ostrzeliwali Serbowie bośniaccy z okolicznych wzgórz, mierząc do ludności cywilnej, starców, dzieci, młodzieży i kobiet. To, jednakże, miasto nadal zadziwiająco spójne – w swej bezkompromisowej postawie otwartości, tolerancji, budowania (międzykulturowych) mostów w otchłani historycznych resentymentów i animozji (por. Pilarska 2016, 2017a). Sięgając do terminologii semiotyka kultury, Jurijego Łotmana, sarajewską semiosferą (a więc szczególnym kontinuum o swoistej organizacji) jest dialog (por. Łotman 1999, s. 15), który jest „uniwersalnym [...] prawem określającym sposób istnienia semiosfery” (s. 17)<sup>3</sup>.

Sarajewo jako przestrzeń pogranicza trwa mimo złożoności epistemologicznej, sprzeczności ontologicznych i kłopotliwej oraz bolesnej historii, tworząc wyjątkowe *genius loci*, które stanowi zarazem przestrzeń nieformalnej edukacji międzykulturowej. To przestrzeń, która opiera się religijnemu fanatyzmowi (np. ruchom wahhabickim), wzbrania się przed separatyzmem i polityczną radykalizacją oraz tworzy własny mikrokosmos (Karahasan 2018). To tu wielowiekowe związki pomiędzy różnymi grupami etnicznymi były nazna-

---

bów bośniackich 3,2% (27,2% w 1991 r.), zaś Chorwatów bośniackich 4,2% (7% w 1991 r.) – <http://www.statistika.ba/#link7> (data pobrania 10.02.2019).

<sup>3</sup> Warto w tym miejscu, na marginesie semiotycznego zagadnienia kultury jako tekstu – miasta jako tekstu kultury (który wymaga odczytania) zwrócić uwagę na fakt, iż „relacja między ‘pisanem’ miasta [...] a działaniem (w) mieście były nierównoprawnie reprezentowane w miejskiej literaturze, jako hierarchia, w której ‘pisanie’ zawsze było pierwszoplanowym terminem” (Solga i in. 2001, s. 4). Konstatacja ta mogłaby również posłużyć za inspirację badawczą i zachętę ku większemu otwarciu edukacyjnych badaczy na to, co empirycznie ma do zaoferowania przestrzeń, w której dokonują się akty poznawcze, edukacyjne i społeczne. Optyka ta koresponduje zarazem z wpisaniem w lingwistyczno-tekstualną perspektywę antropologicznego „chodzenia po mieście” Michela de Certeau (por. de Certeau 2008).

zione dynamiką, owszem – napięciami, ale i wzajemną tolerancją opartą na codziennych interakcjach<sup>4</sup>.

Wszystkie doświadczenia, w tym społeczne i kulturowe – szczególnie ważne dla kreowania tożsamości, zakotwiczone są w określonej przestrzeni, często zresztą przez nią ewokowane, dynamizowane i profilowane. Refleksjom nad walorami przestrzeni zainspirowanymi Sarajewem właśnie, poświęcony jest ten tekst. Mimo iż inspirowany doświadczeniami empirycznymi ma on charakter teoretyczny, zarysowując zarazem pewne, istotne jak się wydaje, wątki metodologiczne, wpisujące się w dyskurs pedagogiki miasta. Odwołując się do tezy Marii Mendel (2006, s. 22), że miejsca są pedagogiczne, niniejszy tekst stanowi ilustrację refleksji ukazujących podejście do kategorii miejsca (i miasta) w pedagogice w częściowym odniesieniu do Sarajewa.

### **Między miejscem a przestrzenią**

Niezależnie czy o miejscu dyskutuje się z perspektywy architektonicznej, urbanistycznej czy socjologicznej, w dyskursie tym kryje się pewna poetyka wynikająca z intymności doświadczania przestrzeni przez jednostki jak i wspólnoty. Nie tylko mieszkańcy Sarajewa często mówią o „swym” miejscu – „to moje miasto”. Owa relacja, jaką każdy personalnie nawiązuje z przestrzenią swego codziennego życia, zakorzeniona jest „w naszych skłonnościach do nadawania sensu materialnym i wyobrażonym doświadczeniom poprzez projekcję bycia-w-świecie” (Brady 2009, s. 486). Projekcja ta z kolei jest kluczowa dla procesów konceptualizacji tożsamości osobistej, kulturowej i społecznej. Powiedzenie „jestem z Sarajewa” projektuje obraz pewnej formacji etnicznej i postawy wobec różnicy kulturowej. Jest to projekcja otwartości, szacunku wobec odmienności i ciekawości poznawczej względem tego, co „inne”, a co ujawnia się w przestrzeni (architektura) i jej użytkownikach (postawy, zachowania kulturowe). Przestrzeń przez swój autochtoniczny, pierwotny charakter staje się płaszczyzną kreowania osobowego *ja*, jak i relacji tegoż *ja* z otoczeniem. Jeśli jest to przestrzeń kulturowego pogranicza, to kreowanie tożsamości w sposób dynamiczny wzbogaca się o kulturowo zróżnicowane treści. Kontakt z tymi treściami zachodzi jednakże w określonej przestrzeni, która sama w sobie posiada cechy pogranicznej, eklektycznej i heterogenicznej (jak na przykład Sta-

<sup>4</sup> Katolicy, prawosławni, muzułmanie i żydzi dzielili miejsca handlu i szczególnie w obszarach miejskich zawierali znajomości, skłonni do podtrzymania współpracy i udzielania sobie pomocy w czasie potrzeby. Często też uczestniczyli wzajemnie w uroczystościach religijnych właściwych jednej grupie wyznaniowej (por. Karahasan 2018).

re Miasto w Sarajewie z licznymi budowlami sakralnymi różnych obrządków). Jest więc miasto swoistym *locus educandi* (Męczkowska 2006), realną formą, jaką nadajemy naszym biografiami i interakcjom z innymi i światem nieożywionym. Staje się ono naszą przestrzenią osobistą, która „jako taka jest centrum gromadzenia doświadczeń i konstruowania tożsamości, zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej, jest centrum wspomnień, które mogą być w różny sposób przechowywane i dzielone z innymi przez opowiadanie historii o życiu, tak jak jest ono przeżywane” (Brady 2003, s. xiv–xv za: Brady 2009).

Będąc nośnikiem tak ważkich psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych treści, miasto (oraz szerzej – przestrzeń i miejsce) winno zachować status jednej z kluczowych kategorii w pedagogice społecznej. Jako punkt odniesienia niezwykle cenna dla niniejszej refleksji jawi się koncepcja *modi co-vivendi* Marii Mendel, a traktująca o „sposobach ujmowania społecznie podzielanego życia (współżycia), którego postaci są wzajemnie akceptowane, prowadząc nie tylko do poczucia, że „tak da się razem żyć”, ale że „tak da się razem żyć dobrze” (Mendel 2015, s. 16). Idea *modi co-vivendi* podkreśla znaczącą rolę wzajemnego kontaktu (międzykulturowego) w danej przestrzeni, za pomocą którego pojawia się możliwość wypracowania „satysfakcjonującego *modus co-vivendi*, w którym kulturowe zróżnicowanie miasta, obecnie postrzegane jako wada, stałoby się jego atutem” (Mendel 2015, s. 17–18).

W innych, nad wyraz interesujących badaniach Marii Mendel (2017), wpisujących się w interdyscyplinarny dyskurs pedagogiki miejsca, istotną rolę badaczka przypisuje związkowi miejsc z podmiotami, eksponując rolę tych pierwszych w procesach socjalizacji, wychowania i szeroko pojętej edukacji, traktując je jako obszar edukacyjnej aktywności, interwencji i oddziaływań osobowościotwórczych. Ogląd ten koresponduje z moimi spostrzeżeniami z Sarajewa na temat nieformalnej edukacji międzykulturowej, jaka zachodzi „mimo chodem” w przestrzeni sarajewskiej naznaczonej różnicą i wieloznaczością, gdzie odmienność kulturowa nie jest traktowana w kategoriach zagrożeń, lecz jako wartość stymulująca w rozumieniu człowieka i świata, pomocna w jego interpretacji. To ze specyfiki *genius loci* właśnie wynika fakt, iż w okresie Bożego Narodzenia Muzułmanie bośniaccy przychodzą do sarajewskiej katedry wysłuchać kolęd przy akompaniamencie ekumenicznego chóru, zaś w czasie Kurban Bajram chrześcijanie obdarowują swoich znajomych i przyjaciół muzułmanów słodyczami<sup>5</sup>. Takiemu stanowi rzeczy wydają się wtórować teore-

---

<sup>5</sup> Można oczywiście zastrzec, że w tak międzyludzkich gestach życzliwości nie ma nic nadzwyczajnego, ale zważywszy na wybrzmiały raptem dwie dekady temu konflikt etniczno-wyznaniowy w Bośni (i na Bałkanach) takie (między)kulturowe otwarcie się na Innego nabiera

tyczne konstatacje, iż pedagogika miejsca musi być „z konieczności terenem dialogu edukacyjnego, który umacniając tożsamość jednostki poprzez poznanie swego otoczenia i najbliższej kultury będzie uczyć dostrzegać i szanować ‘inność’ oraz skłaniać do poszukiwania sposobów wzajemnej komunikacji” (Copik 2013, s. 188). Tego sposobu codziennie i niestrudzenie, wbrew etnonacjonalistycznym demagogiom i niekorzystnym gospodarczo-politycznym okolicznościom w Bośni, poszukują mieszkańcy Sarajewa – miasta, które generuje lokalną, niepowtarzalną tożsamość człowieka pogranicza (por. Pilarska 2010). Staje się tym samym Sarajewo dla swych mieszkańców lokalną tożsamością, jako że sama lokalność „jest [...] traktowana jako życiodajna przestrzeń kultury, dostarczająca tożsamościowej oferty zamieszkującym ją podmiotom” (Męczkowska 2006, s. 44)<sup>6</sup>.

Rozróżnień między miejscem a przestrzenią dokonują w duchu różnych paradygmatów i perspektyw urbaniści, architekci, geografowie społeczni, a także pedagodzy społeczni, co dowodzi niejednoznaczności tego pola terminologicznego. Na przykład, dokonując rozróżnienia między miejscem a przestrzenią amerykański antropolog społeczny Ivan Brady konstatuje: „przestrzeń jest transparentną, eteryczną, nierealistyczną przestrzenią postrzeganą kątem wewnętrznego oka abstrakcyjnie jako pusta geometria. To jakby poznawczo i kulturowo zdefiniowany pojemnik, do którego mogą być wkładane lub w którym mogą się pojawiać konkretne i znaczące rzeczy” (Brady 2009, s. 491). Takie spojrzenie na przestrzeń implikuje jej elastyczność względem użytkownika, tzn. przestrzeń można przetwarzać, przeobrażać, tworzyć, można ją zarazem nasycać treściami aksjologicznymi, edukacyjnymi i pedagogicznymi. Może być platformą spotkania, dialogu i komunikacji międzykulturowej. Z drugiej strony, mając na uwadze, że skoro – jak konstatował francuski filozof Henri Lefebvre – przestrzeń jest wytworem społecznym (1991), można w ramach oddziaływań edukacyjnych (formalnych i nieformalnych) nadawać jej formę inkluzywną społecznie i kulturowo. Wyraźnie rysuje się więc zależność między

---

specyficznego wymiaru, nieobserwowalnego w innych miejscach w Bośni na taką skalę (por. Doubt 2014).

<sup>6</sup> Na marginesie tych rozważań warto podkreślić, iż lokalność jest jedną z istotnych pedagogicznie przestrzennych ram działań społecznych i treści kulturowych, a więc staje się specyficzną przestrzenią dystrybucji określonych sposobów działania i specyficznych kulturowych treści (aksjologicznych). Co ciekawe, w socjologicznej perspektywie często miejsca i lokalność stają się pojęciami pokrewnymi. Jak pisze Anthony Giddens miejsce jest tym, co „lokalne, czyli geograficznie umiejscowione, fizyczne otoczenie ludzkich interakcji” (1990, s. 18). Miejsce, jednakże, nie musi być obszarem zamkniętym, posiadającym wyraźne i trwałe granice, jako że są to de facto punkty przecinania się różnych wpływów i oddziaływań na kulturowym styku.

życiem społecznym a przestrzenią, gdzie ta ostania, przekształcona w miejsce, jest istotną własnością życia społecznego i kulturowego. Ciekawym przykładem takich praktyk inkluzyjnych jest podchodzący z Sarajewa międzywyznaniowy chór Pontanima, który założył w 1996 roku franciszkanin Ivo Marković ze stowarzyszenia „Face to face interreligious service”<sup>7</sup>. Chór, którego członkowie są muzułmanami, protestantami, żydami oraz wyznawcami prawosławia, katolicyzmu, a nawet agnastykami, ma w reperaturze muzułmańskie ilahije, chorały gregoriańskie, sefardyjskie oraz katolickie pieśni, które przedstawiają słuchaczom w cerkwiach, katedrach, meczetach i innych przestrzeniach wydzielonego *sacrum* i *profanum*.

Sarajewska przestrzeń to *de facto* dwa nieraz przenikające się, a czasem wykluczające nawzajem światy – orient z islamską sztuką architektoniczną i urbanistyczną, osmańską architekturą, i muzułmańskimi burkami, które noszą Boszniaczki, a także okcydent – z katolicką katedrą, prawosławnym zbozem, uliczną elegancją kobiet, habsburską i socjalistyczną architekturą<sup>8</sup>. W kontekście tego specyficznego życia społeczno-kulturalnego w tym mieście ujawnia się jeszcze „trzecia” kultura – kultura nie tyle Bałkanów, bośniacka, co właśnie sarajewska kultura codzienności, poszanowania dla odmienności, szacunku dla wspólnego, acz trudnego, dziedzictwa kulturowego. Owa sarajewska kultura rezonuje z polifonią architektury i kulturowymi wartościami zań się kryjącymi. Tym samym mieszkańcy Sarajewa wolni od ksenofobii i megalomanii przyglądają się jej odmienności, są jej ciekawi, wykluczają więc izolację kulturową (niewykonalną również ze względu na układ przestrzenny miasta), tworząc przestrzeń do konfrontacji, ścierania się i negocjowania aksjologicznego w obrębie kulturowego styku (jak chór Pontanima). Doświadczanie tak zróżnicowanego miasta i wchodzenie z nim w relację przybliży perspektywę, w której jednostka niejako mimowolnie wkracza w obszar aksjologicznego pogranicza, negocjując ontologiczne i epistemologiczne porządki kultur na styku. W tej też heterogeniczności definiuje siebie, czerpiąc z różnych aksjologicznych porządków. Zachodzi tym samym dialog z krajobrazem, który jest tekstem czytany (Łotmanowska kultura, która jest tekstem), intepretowanym i analizowanym przez odbiorcę, pamiętając, że proces uspołeczniania

---

<sup>7</sup> Zakonnik, który w czasie wojny i oblężenia miasta został ranny i stracił ojca postanowił uczynić z chóru formę terapii i narzędzie odbudowy dialogu religijnego, narodowego i kulturowego.

<sup>8</sup> W Sarajewie architektonicznie i urbanistycznie dostrzegalnych jest kilka warstw – średniowieczna, osmańska, austro-węgierska, jugosłowiańska (w dwóch wersjach – przedwojennej i komunistycznej) i współczesna, postmodernistyczna.

(społecznego tworzenia i organizowania) przestrzeni jest warunkowany, m.in. przez kulturowe wyobrażenia i sposoby wartościowania. Owe wyobrażenie wyraża się również w pamięci miejsca, a więc jest to „kategoria ontologiczna; to m.in. materialne, przestrzenne, rzeczowe umiejscowienie w naszej przeszłej egzystencji. Pamięć serca to wysublimowany i przetworzony przez sentymenty świat wyobraźni, ocen, emocji. To dwa światy bytu i emocji, ale jednak ściśle ze sobą powiązane i współzależne” (Pilch 2016, s. 38). Takim też obszarem emocjonalnej pamięci i wyobrażeń staje się Sarajewo dla swoich mieszkańców, wyrażając pluralną istotę *modi co-vivendi*.

Miejsce jest przestrzenią uspołecznioną, kształtowaną przez różne praktyki przestrzenne, kulturowe wyobrażenia i formy organizacji stosunków społecznych. Współdziałanie, opozycja, odrzucenie współdziałania i współdziałanie rozgraniczonych tożsamości – te wszystkie warianty interakcji między różnymi porządkami kulturowymi jakie zachodzą w Sarajewie stanowią zarazem fundament działania w procesie interakcji kulturowych, które tworzą kolektywną tożsamość sarajewską (por. Pilarska 2017a). Warto jednak pamiętać, iż kształtowanie tożsamości w wielokulturowych i międzykulturowych warunkach, a więc na pograniczach, jest o wiele bardziej złożonym procesem niż w homogenicznych, zamkniętych kręgach kulturowych i społecznych (por. Nikitorowicz 2001). Jednostki podlegają specyficznej inkulturacji wynikającej z uwarunkowań tak strukturalnych, jak i tych związanych z wymiarami funkcjonowania człowieka. Specyficzne są również elementy tak wielo- jak i międzykulturowej socjalizacji w ponowoczesnych warunkach. Te zaś w dużej mierze wynikają z czynników dynamizujących relacje społeczne w takich środowiskach, w określonej przestrzeni. Identyfikacja z lokalną społecznością, która z natury jest naznaczona różnicą kulturową sprawia, że jednostka taka budując swoją tożsamość pozyskuje nowe obszary myślenia i refleksji, mając możliwość wymiany różnych wartości, w duchu przekonania, iż w nieformalnej edukacji opartej na codziennych kontaktach interpersonalnych nie chodzi o zacieranie różnic, ale raczej o świadomość ich istnienia.

Relacja człowieka z miejscem często odnosi się do pamięci, gdzie „pamięć miejsca jest pamięcią ucieleśnioną, charakterystyczną dla osób długo mieszkających w danym miejscu i doświadczających go indywidualnie, emocjonalnie, »od wewnątrz«” (Pilch 2016, s. 38). W Sarajewie procesualność relacji miasto–człowiek wyraża się silną pamięcią emocjonalną wiążącą jednostki z ich lokalnymi miejscami oswojonymi, na przykład licznymi w tej kulturze kavanami, a więc miejscami spotkań lokalnych mieszkańców przy bośniackiej kawie, w otoczeniu sąsiadów. Takie niepozorne uwarunkowania mogą stać się cennym narzędziem projektowania pedagogicznego i edukacyjnego zoriento-



wanego na różnicę kulturową i dialog, który zawsze toczy się 'gdzieś' w przestrzeni publicznej. Ma to szczególne znaczenie w Sarajewie, którego układ urbanistyczny jest nietypowy – miasto jest dłuższe niż szersze – główne magistrale przebiegają wzdłuż linii miasta ze wschodu na zachód wzdłuż rzeki Miljacka. Jest też otoczone Alpami Dynarskimi i osadzone w dolinie okalających wzgórz. Na krańcu tej longitudinalnej topografii znajduje się paradoksalnie centrum miasta – *Baščaršija*, czyli „stare miasto” złożone z osmańskich kramów i warsztatów rzemieślniczych otoczonych licznymi kafanami, restauracjami z lokalną kuchnią, sklepami z wyrobami rękodzielniczymi i sztuką ludową. To centrum miasta, otoczone górami a także *mahalami*, a więc osiedlami historycznie wydzielonymi według klucza etniczno-religijnej struktury, jest punktem stycznym dla wszystkich kultur, które prezentują poszczególne mahale. To właśnie w centrum starego miasta realizowane być mogą dzięki tej wspólnej przestrzeni ogólnoludzkie wartości, solidarność, potrzeba komunikacji, wymiany kulturowej i międzykulturowego kontaktu, bez którego nie można mówić o *modi co-vivendi*. Miejsce, które „jest wypełnione przestrzenią, dotykającą, konkretną, mieszkalną, którą można przemierzyć, zdefiniowaną” (Brady 2009, s. 491), staje się zatem materialną przestrzenią wypełnioną świadomością i podmiotowością różnicy kulturowej manifestowanej przez mieszkańców Sarajewa. To tu dokonuje się Heideggerowska konstruktywna refleksja w relacji człowiek–miejsce, jako że miejsce to fenomen, który konstytuuje „bycie-w-świecie” (Heidegger 1994, s. 76 i n.).

Bycie-w-świecie, bycie w miejscu czy wreszcie „bycie w mieście” to niezwykle edukacyjnie i pedagogicznie potencjalne kategorie, które mogą stanowić ramę dla działań otwierających na różnicę, odmienność i heterogeniczność krajobrazu kulturowego. Oto bowiem „działania kulturowe – poza tym, że są wytwarzaniem i przetwarzaniem znaczeń – mogą także zmieniać miasto [...] mają moc transformowania tego, co zastane” (Skórzyńska 2014, s. 405). Taki potencjał edukacyjny miasta można zatem wpisywać w szersze ramy celów związanych z edukacją międzykulturową, a więc m.in. z kształtowaniem „potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak [...] odkrywanie, dialog [...], wymiana wartości, tolerancja” (Nikitorowicz 2001, s. 126). W tym też kontekście otwarcia i „wyjścia poza granice” warto również pamiętać, że postrzeganie miejsca oparte na „historycznych odniesieniach, na pamięci własnej i przodków [...] zmienia się” (Danilewicz 2016, s. 82). Zmiany tej dokonywać możemy my, badacze, pedagodzy, edukatorzy, miejscy aktywiści, członkowie stowarzyszeń i organizacji pozarządowych, ale także jako członkowie miejskiej społeczności.

Jednym z takich przykładów animacji i przeobrażania przestrzeni w duchu wielokulturowego dialogu przez społeczność lokalną z Sarajewa jest unikatowe Muzeum Wojennego Dzieciństwa powołane do życia w 2017 roku za sprawą Jasminko Halilovca przez grupę Bośniaków (wszystkich wyznań), których dzieciństwo przypało na czas oblężenia miasta i wojny domowej w Bośni i Hercegowinie. Placówka ta, jako jedyna na świecie, dokumentuje doświadczenie dzieciństwa w czasie konfliktów zbrojnych, oddając głos osobom, które dorastały podczas wojny (oblężonego Sarajewa). Przy niechęci części środowisk politycznych zorientowanych na separatyzm i ekskluzję kultur, muzeum powstało za sprawą oddolnego lobby i wsparcia członków lokalnej społeczności. Tym samym muzeum jako placówka staje się w mieście przestrzenią dialogu, komunikacji i często spotkania dosłownego przedstawicieli grup wyznaniowych, które na co dzień nie mają sposobności (a czasem i woli) takiej (między)kulturowej konfrontacji. Inicjatywa ta wyraźnie zmienia miasto, jego oblicze i mieszkańców. To dzięki ich zaangażowaniu placówka powstała, zmieniając zarazem narrację nawiązującą do konfliktu i powojennego dyskursu dychotomii My-Oni (por. Pilarska 2018). Projekt odtworzenia biografii dzieci w tle miasta oblężonego jest zarazem jednym z przykładów, jak można wejść w dialog z dyskursem miejskim na płaszczyźnie edukacyjnej, jak ukazać potencjał miejsca i przestrzeni, które wypełniają trajektorie biografii jednostkowych, będąc zarazem ważnym elementem pamięci kolektywnej<sup>9</sup>. By przejawiać postawę dialogu i otwartości w duchu międzykulturowości kumulacja wiedzy czy konwersacja z codziennością są niewystarczające. Wymagana jest bowiem dynamiczna interakcja zachodząca w przestrzeni, przez co można tej ostatniej nadać też pewne cechy facylitujące heterogeniczność. Co więcej, przestrzeń taka sama w sobie może generować międzykulturowe *genius loci* w związku ze swym aspektem symbolicznym (jak dyskursywne Muzeum Wojennego Dzieciństwa w Sarajewie).

Jak pisze Yi-Fu Tuan „zamknięta i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem” (Tuan 1987, s. 75). Według tego amerykańskiego geografa pochodzenia chińskiego przestrzeń to obszar ludzkiej wolności, zaś miejsce to synonim stabilności i poczucia bezpieczeństwa (Tuan 1987, s. 75). Może jednakże miejsce stać się stanem życia społecznego i lustrem złożonych procesów społeczno-kulturowych poddawanych badawczym eksploracjom. Pozostaje jednak pytanie, jak w takim razie miasto badać, jak z nim „rozmawiać”, odkrywając tym samym dynamikę lokalnych tożsamości ukształtowanych przez *genius lo-*

---

<sup>9</sup> Ujawniająca się w takich działaniach międzykulturowość prowadzi do konkretnego rodzaju zbliżeń międzykulturowych, czy to w szerszej perspektywie koegzystencji, czy indywidualnej tolerancji i poszanowania.

ci<sup>10</sup>. Pytanie to jest o tyle zasadne w miejscu tych teoretycznych dywagacji, że skłania nas ku metodologiom facylitującym proces poznawania lokalnych sposobów konstruowania tożsamości, których trajektorie mają miejsce, *nomen omen*, w określonej przestrzeni oswojonej.

## Metodologiczna dialektyka człowiek–miejsce

Mając na uwadze powyższe konstatacje, tj. przyjmując, że miasto to przestrzeń niezwykła, to miejsce biograficznych trajektorii i tożsamościowych narracji odzwierciedlających unikatową charakterystykę swoistych przestrzeni społeczno-kulturowych, warto pochylić się nad metodologią. To bowiem od przyjętego paradygmatu, metod i sposobów pracy z danymi terenowymi zależy jakość i dokładność rekonstrukcji relacji człowiek–miasto, człowiek–przestrzeń.

W książce *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* Peter Berger i Thomas Luckmann (1983) podkreślali w duchu społecznego konstruktywizmu, iż „porządek społeczny jest wytworem ludzkich działań, a nie częścią »natury rzeczy«” (s. 93). Stąd też między człowiekiem jako podmiotem i otaczającymi go zdarzeniami oraz materialnymi formami zachodzi dialektyczny proces, gdyż to jednostki tworzą rzeczywistości społeczne, przy uznaniu przez nich obiektywności owej rzeczywistości. Towarzyszą temu, z kolei, „zwrotne oddziaływania zobiektywizowanego świata społecznego na postępowanie jednostek” (Berger, Luckmann 1983, s. 106). Tym zobiektywizowanym światem społecznym jest też przestrzeń, a w przypadku prezentowanych refleksji miasto – miejsce, które charakteryzuje znaczna dynamika społeczna, kulturowa, ekonomiczna i gospodarcza. Miasto jako (osobowościotwórcza) przestrzeń działań i relacji społecznych stanowi frapujący przedmiot badań, który nie musi bezpośrednio dotyczyć jednostek i społeczności, a jednak może odtworzyć w stopniu często zaskakująco pogłębionym dynamikę grup i indywidualności. Podążając tym samym za obecnym w dyskursie społecznym i humanistycznym tzw. zwrotem spacialnym (topograficznym) przyjmuję, iż przestrzeń, w której żyje i działa człowiek, nie jest faktem obiektywnym, lecz społecznym i społecznie konstruowanym. W konsekwencji konstruktywistycznie postrzegane są też terminy przestrzenne, które z jednej strony formowane są przez aktywność człowieka, a z drugiej same na niego oddziałują (Soja, 2009, s. 12).

---

<sup>10</sup> Można odnieść się do tego tak poetycko, jak robi to sarajewski dramaturg i pisarz Dže-  
wad Karahasan, pisząc o własnej metodzie twórczej: „by opowiedzieć ‘Sarajewo wewnętrzne’, czyli  
to, co chcemy wyrazić (zracjonalizować), mówiąc o atmosferze miasta, o poczuciu humoru je-  
go mieszkańców i o tym, jak spędza się tam młodość, a jak starość” (Karahasan 2018, s. 147).

Jak czytamy w jednej z prac z obszaru pedagogiki społecznej poświęconej przestrzeni, „aktualne badania dotyczące miejsca coraz częściej mają charakter interdyscyplinarny, czego konsekwencją jest poszerzanie się dotychczasowego obszaru badań nad środowiskiem życia człowieka” (Danilewicz 2016, s. 82). Mając na uwadze dyskursywny, a zarazem konstruktywistyczny charakter relacji człowiek–przestrzeń, badając tę dynamikę za pomocą strategii jakościowych możliwe staje się odkrycie i sięgnięcie poza to, co obiektywne i mierzalne (również w kategoriach przestrzenno-materialnych), ku temu, co jest intuicyjnie doświadczane i przeżywane na poziomie osobistej relacji z miejscem. Jakościowe podejście badawcze umożliwia odtworzenie osobistej perspektywy życiowej i refleksji rozmówcy, a badaczowi pozwala na przybliżenie się do charakteru doświadczeń jakie są udziałem lokalnego użytkownika przestrzeni. Pozostaje jednakże pytanie, jakich narzędzi winien użyć wprawny i rzetelny, empatyczny badacz, by tę wrażliwą, efemeryczną i dynamiczną zarazem relację człowiek–miasto uchwycić.

Na etapie projektowania postępowania badawczego warto uwzględnić koncepcję psychogeografii amerykańskiego geografa humanistycznego Steve’a Pile’a (2005), który wyróżnił emocjonalne, behawioralne, wyobrażeniowo-poznawcze i ontologiczne wymiary miasta. Wymiary te mogą posłużyć w namysłach nad pytaniami badawczymi, wyznaczając pole dyskursu jakie powstanie w toku wywiadów jakościowych (i późniejszej analizy danych jakościowych). Uwzględnienie tych psychogeograficznych wymiarów daje badaczowi narzędzia, za pomocą których może dotrzeć do sensów i znaczeń nadawanych przestrzeni przez jej użytkowników, otwierając miasto (i szerzej – miejsce) na wielowymiarowość takich badań i rzeczywistość, jaką mogą potencjalnie odtworzyć.

Psychogeografia to inaczej tworzenie osobistej mapy danego miejsca czy dzielnicy, odtworzenie emocji, wyobrażeń, wspomnień, a nawet postaw wobec pewnych zdarzeń, osób lub samych miejsc, odkrywając te ostatnie na nowo. Pile sugerował, by dokonując takich eksploracji zdać się na technikę „swobodnego dryfu” (2005) polegającą na de Certeau’owskim „chodzeniu po mieście”, podążając ulicami, alejami i różnymi dzielnicami<sup>11</sup>. Takie dryfowanie w codzienności miało prowadzić do obnażenia wpływu, jaki przestrzeń miejska wywiera na codzienne życie (de Certeau 2008). Przyjmując zatem wymiary Pile’a

---

<sup>11</sup> W tym też duchu utrzymane są zresztą postulaty sytuacjonistów, którzy dostrzegali ważność czynności pozornie nieuporządkowanych, przypadkowych i nieukierunkowanych (jak na przykład spacer miejski).

i mając na uwadze powyższe, przygotowując projekt badawczy warto uwzględnić następujące zagadnienia:

- Emocjonalne związki z miastem: przestrzeń związana z poczuciem bezpieczeństwa, miejsca, które relaksują, miejsca, które inspirują, miejsca ulubione, miejsca szczególnej pamięci, sfery *sacrum* i *profanum*, miejsca wykluczające, przygnębiające, marginalizujące.
- Wyobrażeniowo-poznawcze: wyobrażenia o mieście, jego roli w biografii jednostek, historii, roli w regionie, znajomość miasta w kontekście historii, legend miejskich, mitów, specyfiki danych dzielnic<sup>12</sup> – dzielnice handlowe, dzielnice rozrywkowe, miejsca rodzinnego wypoczynku, wyobrażenia o mieście – obraz projektowany we wspomnieniach, opowieściach wobec osób „z zewnątrz”, sposób budowania narracji o mieście itp.
- Behawioralne: zachowania przestrzenne – sposób „użytkowania” przestrzeni w codziennym życiu, miejsca uczęszczane, codzienne rytuały (towarzystwie, społeczne), nawyki związane z korzystaniem z transportu publicznego, sposób przemieszczania się po mieście (refleksyjność tego ruchu), zachowania w komunikacji werbalnej i niewerbalnej w przestrzeni.
- Ontologiczne: ontologiczne aspekty znaczenia bycia-w-świecie, sposób pojmowania struktury rzeczywistości (materialnej), istota istnienia (miasta), sens życia w danym miejscu, przyczynowość i związki przyczynowo-skutkowe w danej przestrzeni i daną przestrzenią rządzące.

Warto również podkreślić, że jakościowe projekty badawcze osadzone w przestrzeni miejskiej winny być z natury projektami emicznymi<sup>13</sup>. Perspektywa wewnętrznego obserwatora, a nieraz i uczestnika pewnych zdarzeń w przestrzeni miejskiej (zorganizowanych, spontanicznych, formalnych czy nieformalnych) pozwala zrozumieć sposób konstruowania i doświadczania danej kultury, której miasto jest częścią kluczową. Lepiej można też wtedy zrozumieć motywy działania i zachowań ludzkich, jako że badacz nie tylko bada, ale i doświadcza pewnych zjawisk, dzięki czemu „powstaje wiedza milcząca (*tacit*) – »wiedza w działaniu«, nie jest ona bowiem przekazywana werbalnie, a doświadczania przez ludzi” (Kostera 2003, s. 28)<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> W przypadku Sarajewa są to wspomniane mahale.

<sup>13</sup> Część międzykulturowych badaczy postuluje o łączenie porządków emic i etic w ramach zasady potrójnego rezonansu (Helfirch 1999) czy modelu dervied etic W.J. Berryego.

<sup>14</sup> To właśnie z powodu pewnej intersubiektywności relacji człowiek–miejsce Merleau-Ponty w *Fenomenologia percepcji* (2001) „przestrzeń geometryczną” odróżniał od przestrzeni „antropologicznej”, gdyż ta druga jako przestrzeń egzystencjalna jest miejscem doświadczania relacji ze światem w odniesieniu do konkretnego środowiska.

Wnikliwe badania przestrzeni miejskiej są z natury idiograficzne i stanowią dla badacza wyzwanie o tyle, iż wymagają spojrzenia na otaczający świat społeczno-kulturowy przez pryzmat lokalnych właściwości „nosiciela” takiej kultury, co przywodzi na myśl antropologiczny koncept kulturowych okularów (*Kulturbrille*) Franza Boasa, przez które każdy z nas wartościuje, i przez które odnosi się do obserwowanych i doświadczanych zjawisk. Mając na względzie wizualizację pamięci społecznej, jedną z form ogniskowania tych doświadczeń może być fotografia jako metoda badawcza (por. Sikora 2004). Obrazy fotograficzne towarzyszą człowiekowi przez całe jego życie; utrwalają czy wręcz ocalają pamięć miejsca, zdarzeń, postaci, tradycji i zwyczajów (Sikora 2004). W konsekwencji, wywiad fotograficzny to uznanie zdjęcia nie tylko za dokumentację badanego problemu, ale i za środek wyrazu, który obrazuje style życia, wzory kulturowe i zachowania tożsamościowe, pogłębiając istotnie kontekst danych uzyskanych w trakcie indywidualnych wywiadów. Już w latach 60. ubiegłego wieku dostrzeżono wagę fotografii w postępowaniu badawczym, kiedy to wydano *Visual Anthropology – Photography as Research Method* Colleira (1986)<sup>15</sup>, swoisty prekursorski podręcznik do stosowania fotografii i wideo w badaniach etnograficznych z fotografią jako formą przeprowadzania wywiadu. Doniosłej roli wizualizacji i zagęszczenia Geertzowskiego danych dostrzega też antropolog designu Sarah Pink, pisząc, iż „badania z zastosowaniem fotografii czy też próby przedstawienia otaczającego środowiska, przedmiotów, zdarzeń lub przedstawień mogą stanowić część etnografii refleksyjnej” (Pink 2001, s. 99). Fotografie w badaniach miasta nie są więc dodatkiem czy ilustracją pozyskiwanych danych, lecz stanowią istotną formę łączenia słownych narracji ze społeczną konstrukcją doświadczeń (Andersson-Cederholm 2004), triangulując dane. Choć fotografię można traktować jako trzecią stronę wywiadu (Pink 2001), za sprawą swej immanentnej fragmentaryczności ma ona oczywiście swe ograniczenia, ale w nawiązaniu do treści wywiadów dopełnia całości, w sposób istotny konsolidując subiektywny dyskurs rozmówcy<sup>16</sup>. Podczas takich wywiadów-spacerów fotograficznych warto więc dać do ręki lokalnemu rozmówcy aparat fotograficzny, by przez soczewkę własnych *Kulturbrille* zatrzymał w kadrze ten fragment rze-

<sup>15</sup> Wydanie poprawione wraz z Malcolem Colleirem (1986).

<sup>16</sup> W antropologii wizualnej *de facto* rolę zdjęcia definiuje się przez pryzmat jego przydatności, jako otwieracz do puszek Colliera (Collier 1986), wytrych i złoty klucz (Kosela 1989), czy też „przedmiot, który szarpie pamięć” (Schwartz 1989), redefiniując zarazem relację między badaczem i badanym, wzbogacając analizę indywidualnych znaczeń w świetle osobistej interpretacji.

czywistości, który w idiograficznym, emicznym odczycaniu rozmówcy najlepiej prezentuje daną kwestię czy fenomen społeczno-kulturowy, bądź relacje człowiek–miejsce (uwzględniając na przykład kategorie psycho geograficzne Piłeña). Stosując takie metody jak wywiad pogłębiony, obserwację uczestniczącą czy antropologię wizualną (wywiad fotograficzny), odczytać możemy jak użytkownicy danej społeczno-kulturowej przestrzeni tworzą swój Bourdieuowski, a właściwe to Panofsky (1971) habitus – tj. dyspozycję określonego sposobu działania, tworzenia i poznania, wchodzenia w dialog z przestrzenią, miejscami kulturowego pogranicza.

Reasumując, eksplorując miasto odkrywamy nie tylko dialektyczne relacje jednostek z miejscami, które tworzą i przez które są tworzone, ale i docieramy do perspektywy przeżywania relacji ze światem zewnętrznym na różnych poziomach. Ujawnia się tym samym niezwykle edukacyjnie cenny obraz życia codziennego, gdzie „oswajana” jest w nurcie codzienności różnica kulturowa, wzbogacając komunikację na styku kultur i wymianę wartości w danych warunkach przestrzennych.

## Podsumowanie

Zwrócenie uwagi badawczej na przestrzeń, miejsce czy też miasto jest o tyle pedagogicznie (i edukacyjnie) istotne, że żadna kultura (i płynące z niej treści osobowościowe) nie istnieje w zamkniętej oraz jednolitej formie, acz rezonuje w określonej przestrzeni, która wpływa na jej charakter. Tym samym czytanie przestrzeni pomaga odczytać lokalną kulturę. Jako że nikt nie jest członkiem tylko jednej, wyizolowanej grupy, a swoją tożsamość określa w relacji do członków innych grup, w procesie tym czynnie może uczestniczyć przestrzeń, która nie musi być tłem, a stać się może istotnym podmiotem miejskich działań jak aktywizacja różnych grup społecznych, lokalne projekty edukacyjne, międzykulturowe gry miejskie, spacerunki miejskie, osiedlowy wolontariat, dyskusyjne grupy osiedlowe itp.

Miejsce ujawnia przed uważnym i wnikliwym obserwatorem, uczestnikiem czy badaczem swój animacyjny potencjał (por. Mendel 2006) i można odnaleźć go w wielu miastach, acz niniejsze refleksje inspirowane były pewnymi aspektami bogactwa przestrzennych odniesień do kultury lokalnej na przykładzie Sarajewa. Poczucie tożsamości umożliwia jednostce funkcjonowanie w zbiorowości z zachowaniem subiektywnego przeświadczenia o własnej odrębności i niepowtarzalności, a w przypadku Sarajewa przybiera to niezwykle specyficzną formę. Lokalna tożsamość sarajewska to „fenomen wyrażający się wielokulturowymi wymiarami funkcjonowania w mieście, wiążący się z bra-

kiem identyfikacji z grupą narodowościową czy etniczną i nieznacznym nawiązaniem do wyznania czy narodowości, jako determinantów poczucia przynależności kulturowej” (Pilarska 2010, s. 117). W mieście tym jednostka wydaje się funkcjonować tożsamościowo opierając się na elastycznej formule modyfikacji kulturowych wymiarów swej tożsamości dopasowującej się do danego, bieżącego kontekstu kulturowego. Przejawia się to, m.in., umiejętnością posługiwania się dialektem, żargonem, znajomością kodów kulturowych odmiennej niż rodzima proveniencja, jak (odpowiednio) zwyczaje muzułmańskie, kalendarz chrześcijańskich świąt, świadomość i umiejętność kontekstualnego odczytania zachowań kulturowych itp.

Miasto, uchodząc za centrum życia społecznego, politycznego, gospodarczego, a zarazem edukacyjnego, kryje w sobie potencjał badawczy, który choć skierowany ku materialnej przestrzeni, może ujawnić wiele cennych pedagogicznie treści, w tym trajektorię tożsamości osobowych, kulturowych i społecznych kreowanych w, wobec, i w relacji do miejsca. Miejsce (miasto) to kategoria nośna i potencjalnie bogata w aksjologiczne treści, które mogą zostać wykorzystane w rozlicznych projektach edukacyjnych i zasadniczo w projektowaniu pedagogicznym. Może więc miejsce stać się nie tylko przedmiotem i kontekstem działań, ale i esencjalną ich platformą i narzędziem facylitującym badania. Dotychczasowe postrzeganie miejsca jako ograniczonej i zamkniętej przestrzeni ulega zmianie nie tylko w perspektywie socjologicznej czy urbanistycznej, ale i społecznej – coraz częściej w myśl zwrotu topograficznego w przestrzeni upatruje się właściwości socjalizacyjnych, edukacyjnych i aksjologicznych. Miejsca są bowiem zawsze „czyjeś” – mają charakter emocjonalny i duchowy, wychowują i z wychowaniem winny być utożsamiane (Mendel 2006).

Przestrzeń jest integralną częścią kultury, która z kolei jest integralną częścią ludzkiego zachowania, warto więc o niej pamiętać w badaniach pozornie niezwiązanych z pedagogiką miejsca (lub miasta), jako że kryje się w niej empiryczny potencjał wzbogacający dyskurs o nowe, emiczne i lokalne interpretacje współczesnych form przeżywania rzeczywistości społeczno-kulturowej, również na kulturowych pograniczach. Człowiek pogranicza (por. Nikitorowicz 2001) to jednostka otwarta na różnicę kulturową, heterogeniczność aksjologiczną i międzykulturowe negocjacje dnia codziennego. Otwartość ta wynika z kreacji podmiotu, jaka dokonuje się przez miejsca, a więc w przestrzeni tkwi znaczący potencjał pedagogiczny, który obejmować może obszar formalnej (szkolnej) edukacji, jak i animacji społecznej i aktywizacji lokalnej w ramach edukacji nieformalnej. Jest więc tematyka ta rozległym polem dla teoretycznych i empirycznych eksploracji, które mogą być pomocne współczesnym pedagogom i edukatorom, praktykom i teoretykom.



## Literatura

- Andersson-Cederholm E. (2004), *The Use of Photo-elicitation in Tourism Research – Framing the Backpacker Experience*, "Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism", 4(3), 225–241.
- Berger T., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa: PWN.
- Brady I. (2009), *Poetyka dla planet. Rozprawa o niektórych problemach związanych z miejscem*, [w:] N.K. Denzin, Y. Linclon (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, tłum. K. Podemski, Warszawa: PWN.
- Certeau M. de (2008), *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Collier J. Jr., Collier M. (1986), *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Copik I. (2013), *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, „Pedagogika”, t. 22, 179–189.
- Danilewicz W. (2016), *Doświadczenia miejsca w przestrzeni globalnej – perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika Społeczna”, R. 15, nr 1(59), 81–93.
- Doubt K. (2014), *Through the window. Kinship & Elopement in Bosnia-Herzegovina*, Budapest–New York: CEU Press.
- Giddens A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Oxford: Polity Press.
- Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa: PWN.
- Helfrich H. (1999), *Beyond the dilemma of Cross-Cultural Psychology: Resolving the Tension between Etic and Emic Approach*, "Culture & Psychology", Vol. 5(2), 131–153.
- Karahasan Dż. (2018), *Opowiadać miasto. Rzecz o Sarajewie*, „Przegląd Polityczny”, 151/152, 138–148.
- Koseła K. (1989), *Wywiad z interpretacją fotogramów*, [w:] A. Sułek, A. Wyka (red.), *Poza granicami socjologii ankietowej* (ss. 167–182), Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa: PWN.
- Koštović N. (2001), *Sarajevo. Evropski Jeruzalem*, Sarajevo: Bravo Public Team.
- Lefebvre H. (1991), *The Production of Space*, tłum. D. Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell.
- Łotman J. (1999), *Kultura i eksplozja*, tłum. B. Żyłko, Warszawa: PIW.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: WN Katedra.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwe*, [w:] *Pedagogika miejsca* (ss. 21–37), Wrocław: Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji TWP.
- Mendel M. (red.) (2015), *Wspólny Pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą Krytycznej Historii Miasta*, [w:] *Miasto jak Wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi* (ss. 11–46), Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej.
- Merleau-Ponty M. (2001), *Fenomenologia percepcji*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (ss. 38–72), Wrocław: Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji TWP.
- Nikitorowicz J. (2001), *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja Międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana.
- Panofsky E. (1971), *Studia z historii sztuki*, tłum. K. Kamińska, Warszawa: PIW.

- Pilch T. (2016), *W kalejdoskopie miejsc i życiowych doświadczeń*, „Pedagogika Społeczna”, R. 15, nr 1(59), 37–51.
- Pink S. (2001), *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*, London: Thousand Oaks.
- Pilarska J. (2010), *Sarajewo. Miasto – idea konceptualizująca tożsamość wielowymiarową*, [w:] K. Kamińska (red.), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni* (ss. 113–124), Wrocław: ATUT.
- Pilarska J. (2016), *Różnica kulturowa w obiektywie: o międzykulturowym potencjale przestrzeni miejskiej na przykładzie Sarajewa*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Pedagogika kultury popularnej: teorie, metody i obszary badań* (ss. 241–256), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pilarska J. (2017a), *Locus educandi: miasto jako przestrzeń nieformalnej edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 30, 154–166.
- Pilarska J. (red.) (2017b), *An Introspective Approach to Women’s Intercultural Fieldwork*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pilarska J. (2018), *Jasminko Halilović: War childhood: Sarajevo 1992–1995*, „Society Register”, 2(2), 163–166.
- Pile S. (2005), *Real cities. Modernity, space and the phantasmagorias of city life*, London: Routledge.
- Schwartz D. (1989), *Visual Ethnography: Using Photography in Qualitative Research*, “Qualitative Sociology”, 12, 2, 119–154.
- Sikora S. (2004), *Fotografia. Między dokumentem a symbolem*, Izabelin: Świat Literacki, Instytut Sztuki PAN.
- Skórzyńska A. (2014), *Badania w działaniu*, [w:] E. Rewers (red.), *Kulturowe studia miejskie. Wprowadzenie* (ss. 335–373), Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Soja E.W. (2009), *Taking space personally*, [w:] B. Warf, S. Arias (red.), *The spatial turn. Interdisciplinary perspectives* (ss. 11–35), London–New York: Routledge.
- Solga K., Orr S., Hopkins D.J. (red.), *Performance and the City*, London: Palgrave Mcmillan.
- Tuan Y. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa: PIW.