

JULIET D. GOLDEN
HANA ČERVINKOVÁ
Dolnośląska Szkoła Wyższa

LABORATORIA MIEJSKIE EUROPY ŚRODKOWEJ. MIASTA, PAMIĘĆ I KRYTYCZNE TOŻSAMOŚCI OBYWATELSKIE W EDUKACJI MIĘDZYNARODOWEJ

W niniejszym artykule omawiamy potencjał miast i środowisk architektonicznych jako przestrzeni ważnych w prowadzeniu edukacji międzynarodowej. Przedstawiamy Laboratoria Miejskie Europy Środkowej, naszą autorską koncepcję metodologiczną nadającą kształt działaniom pedagogicznym, które podejmujemy w kontekście edukacji międzynarodowej, a konkretniej w ramach programów studiów za granicą umożliwiających amerykańskim studentom pobyt na uczelniach w Polsce i Europie Środkowej. Opis tej koncepcji zaczynamy od rozważenia wymiarów miasta, które sprawiają, że to miasta właśnie odgrywają kluczową rolę w edukacji międzynarodowej, a także w praktykowanym przez nas modelu pedagogii. Następnie szczegółowo wyjaśniamy, jak działają Laboratoria Miejskie, przytaczając przy tym konkretne przykłady zaczerpnięte z naszej pracy ze studentami.

MIASTA EUROPEJSKIE JAKO GŁÓWNE MIEJSCA STUDIÓW ZAGRANICZNYCH

Niemal 300 000 amerykańskich studentów każdego roku wyjeżdża za granicę w ramach programów stypendialnych. Głównymi ośrodkami, do których się kierują, są miasta, a miasta europejskie na realizację części programu studiów wybiera ponad połowa wyjeżdżających za granicę studentów. W roku akademickim 2012/13, 32% amerykańskich studentów uczestniczących w programach studiów zagranicznych zdecydowało się na wyjazd do trzech krajów – Wielkiej Brytanii, Włoch i Hiszpanii¹. Biorąc pod uwagę, że – ogólnie – do Europy wybiera się rocznie 154 182 studentów amerykańskich (z całkowitej liczby 289 408 udających się na studia za granicę), kontynent ten jest celem

¹ International Institute for Education 2014, *Open Doors 2014: A 15-Year Snapshot* [Open Doors Tool Kit], <http://www.iie.org/Programs/Generation-Study-Abroad> (dostęp: 15.01.2015).

ponad 53% wyjazdów na zagraniczne studia. Charakteryzując poczesne miejsce, które miasta europejskie zajmują wśród miejsc wybieranych na studia zagraniczne, Scott Blair posługuje się metaforą „odwrotnej »pielgrzymki«”. Do miast Starego Kontynentu przyciągają studentów zarówno atrakcje architektoniczne, jak i fantazje bujnie opłatające najpopularniejsze ośrodki studiów zagranicznych: „I doświadczenie i intuicja podpowiadają nam, że do tej odwrotnej »pielgrzymki« nakłania tak »twarde miasto« z kamienia i drewna, jak i »miękkie miasto« słodkiej uludy i mitu”². A zatem, zwłaszcza w świetle ważności europejskich przestrzeni miejskich, praktycy zaangażowani w programy studiów zagranicznych muszą odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie podejścia pedagogiczne należy zastosować, aby studenci sięgnęli wzrokiem poza bezpośrednio widoczną spuściznę i legendy. Za przykład może posłużyć studium przypadku Londynu, numeru jeden wśród światowych ośrodków wybieranych przez studentów na zagraniczny pobyt. Otóż Anthony Gristwood i Michael Woolf³ przekonują, że studenci muszą nauczyć się „rozkładać Arcydzieło na części pierwsze” i odbierać „potężnie zmitologizowany” model tego miasta, którego przedzałożenia i wyobrażenia mają w głowie przybywając do Londynu. Zajęcia i badania w terenie należy zorganizować tak, aby studenci nauczyli się krytycznie odczytywać miejskie przestrzenie, co „obali ich przekonania o kulturowej i społecznej jednorodności Londynu”, w konsekwencji zaś znajome miejsca okażą się nieznane⁴. Autorzy ci uważają też, że studenci powinni również uczyć się działając na rzecz lokalnych społeczności, gdyż dałoby im to możliwość przekroczenia „metaforycznej granicy między »Ja« a »Innym«... napotyając ukryte geografie i społeczności oraz wchodząc z nimi w znaczący kontakt”⁵. Podobnie Blair obstaje, że studenci muszą nabyć umiejętności – tak konceptualne jak i analityczne – umożliwiające im „poruszanie się w przestrzeniach miejskich”: „[S]tudenci muszą poznać nowe sposoby badania swego miejskiego środowiska, a jednocześnie znajdować w nim własne, osobiste ścieżki i włączać się w jego życie, miasto powinno stać się dla nich żywym laboratorium poznania”⁶.

Takie krytyczne pedagogiczne podejście do miast i ich znaczenia w edukacji międzynarodowej jest osią koncepcji Laboratoriów Miejskich (*Urban Labs*). W naszej definicji Laboratoria Miejskie to osadzone we współdziałaniu spotkania w przestrzeniach miejskich, gdzie we współpracy ze studentami zgłębiany archiwa kulturowej pamięci miast (s)tłumionej w efekcie rywalizacji totalitarnych reżimów oraz, ostatnio, w procesie neoliberalnych transformacji. Trzonem laboratoriów miejskich są działania pedagogiczne zakorzenione w badaniach w działaniu i czerpiące z tradycji edukacji krytycznej, których celem jest krzewienie zaangażowania obywatelskiego w kontekście globalnego miasta.

² S. Blair, *Study Abroad and the City: Mapping Urban Identity*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2011, XX, s. 38.

³ A. Gristwood, M. Woolf, *Experiential Approaches to the Global City: London as Social Laboratory*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2011, XX.

⁴ Tamże, s. 28.

⁵ Tamże, s. 28–29.

⁶ Blair S., *Study Abroad...*, s. 38.

MIASTA JAKO PRODUKTYWNA PRZESTRZEŃ TWÓRCZA

Edward Soja uwypukla, jak ważne dla zrozumienia „(po)nowoczesnego” świata są przestrzenie miejskie. Jeśli skupimy zainteresowanie i uwagę na przestrzeni i zaczniemy „pisać miasto przestrzennie”, dostrzeżemy nową przyczynowość:

Krajobraz miejski w tym sensie nie jest jedynie miejscem, w którym toczy się życie społeczne i zachodzą ważne wydarzenia, lecz staje się także niosącym ważne następstwa kontekstem afektywnym. Z tego, co nazwać byśmy mogli bodźcem miejskiej aglomeracji, emanuje twórcza, produktywna siła, która odgrywała poczesną, lecz niemal całkowicie niezauważoną, rolę w rozwoju społecznym jako źródło akumulacji, innowacji, przymusu i kreatywności kulturowej⁷.

Soja kreśli powiązania między takimi świadomymi przestrzeni podejściami do obszarów miejskich a tożsamością obywatelską. Czerpiąc z myśli Engina Isina, Soja przekonuje, że „poczucie miejskiej przyczynowości przestrzennej” to klucz do zrozumienia źródeł czy też „genealogii” koncepcji obywatelstwa w dziejach ludzkości. To właśnie powstanie miast – owo łączenie się miejskich społeczności w skupiska i aglomeracje – zrodziło pojęcia „polityczności” i obywatelstwa⁸. W naszej pracy ze studentami, przestrzenność miejska służy za pryzmat, który pomaga wyraźniej dostrzec siły społeczne, polityczne, ekonomiczne i intelektualne kształtujące przestrzenie miejskie, co umożliwia lepiej „zrozumieć całą historię rozwoju społeczeństw i zmiany społecznej (...) dzięki rozpoznaniu specyficznej, dynamicznej siły płynącej z samej natury – czy też istoty – miejskości”⁹.

Takie świadome przestrzeni podejście niesie wielki potencjał nowatorskich rozwiązań w pedagogiach miejskich. Treści programowe sprzężone z głęboko i specyficznymi usytuowanymi przestrzeniami miejskimi należy opracować tak, aby studenci mogli odnosić je później do innych miejsc i momentów historycznych. Podejście, które uwypukla produktywną moc twórczą przestrzeni miejskich, pomaga studentom pojąć, jak siły globalizacji wpływają na to, co lokalne. Natomiast dostrzegając „dynamiczną siłę miejskości” w zagranicznych ośrodkach, w których studiują, powinni oni nauczyć się rozpoznawać po powrocie podobne wzorce w swych własnych społecznościach.

Analogiczne podejście do przestrzeni miejskiej stosują właśnie w odniesieniu do programów studiów za granicą Karen Rodriguez i Bradley Rink, którzy ujmują produktywną moc twórczą, którą miasta odgrywają w takich programach, w retoryce zbliżonej do języka Soi:

⁷ E.W. Soja, *Cities and States in Geohistory*, „Theory and Society” 2010, 39(3/3), s. 363.

⁸ Tamże, s. 368–369.

⁹ E.W. Soja, *Writing the City Spatially*, „City: Analysis of Urban Trends, Culture, Theory, Policy, Action” 2003, 7(3), s. 277.

Krótko mówiąc, miejsce operuje jako „centrum działania i intencji”¹⁰, czyli bardzo podobnie do środowiska zaangażowanego uczenia się... Żyjemy nadzieję, że nasi studenci rozpatrywać będą nie tylko, jak działają miejscowi mieszkańcy i jakie przyświecają im intencje, ale także jak działa samo miasto i co może zamierzać w odpowiedzi, zastanawiając się przy tym nad własnymi działaniami i zamysłami wobec miejsca. Dążymy również do tego, aby studenci zrozumieli, jak miejscowa ludność współdziała z językiem, miejskimi lokalizacjami, ludźmi stąd i ludźmi z zewnątrz, oraz jak wszystkie te czynniki stapiają się w ulotne „poczucie miejsca”, które powinni starać się wyartykułować zarówno podczas studiów za granicą, jak i po powrocie¹¹.

W omawianym, ściśle powiązanim z miastem modelu działań pedagogicznych najważniejsze są trzy przesłanki. Po pierwsze, uczestnicy programów studiów zagranicznych powinni postrzegać siebie jako widzów, wędrowników i performerów w przestrzeniach miejskich, oraz w takich rolach być postrzegani. Jako widzowie, obserwują swe środowisko i aktywnie kierują uwagę na otaczające ich miasto. Za narzędzie do gromadzenia wiedzy o swym otoczeniu służy im technologia. „Doświadczają spektaklu miasta dzięki widzialnej kulturze sztuki, ruchów społecznych, życia toczącego się na ulicach, to zaś kładzie podwaliny pod ich »rozumienie różnicy miejsca«”¹². Jako wędrowcy, studenci przemierzają faktyczne przestrzenie miejskie oraz wirtualny świat internetu, przyglądając się ruchom miejscowej ludności i rozważając siebie samych w nowym środowisku. Studenci „odgrywają miasto” poruszając się po miejskich przestrzeniach i wchodząc w interakcję z członkami kultury przyjmującej. Ale ich ruch w przestrzeni nie jest bierny. Ich poczynania wynikają z ich własnej sprawczości, a kształtu nadają im ich własne tożsamości i doświadczenia życiowe¹³.

Autorzy ci nakłaniają nas, abyśmy uznali miasto za bogate, wielowymiarowe, dynamiczny byt, nieustannie przechodzący zmiany i borykający się ze swą własną tożsamością, którą jednocześnie tworzy i której broni: „Miasta, jak ludzie, zawsze znajdują się w procesie stawania się, w kryzysie i toczą walkę o utrzymanie swej podmiotowości”¹⁴. Włączenie się w to miasto, które „odgrywa i działa w odpowiedzi” to ważny wymiar pedagogii programów studiów zagranicznych oraz klucz do kształtowania w studentach krytycznego „poczucia miejsca”.

Następna przesłanka dotyczy wykorzystania technologii i jej możliwości, aby zacieśnić więzi studentów z lokalnym środowiskiem miejskim i wzmocnić ich zaangażowanie w jego problemy. Autorzy proponują „alternatywne” i „zbiorowe” projekty kartograficzne, w ramach których studencki techno-flaneryzm znajduje zastosowanie w zakorzenionych w miejskości programach studiów zagranicznych. „Alternatywne kartografie” umożliwiają studentom tworzenie tematycznych map danego miasta

¹⁰ E. Relph, *Place and Placelessness*, Pion, London 1976, s. 42.

¹¹ K. Rodriguez, B. Rink, *Performing Cities: Engaging the High-tech Flaneur*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2011, XX, s. 104–105.

¹² Tamże, s. 109–110.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 111.

przy użyciu nietypowych parametrów. Autorzy przedstawiają przykład projektu wdrażanego w Południowej Afryce, w ramach którego studenci śledzą wzorce mobilności robotniczej ludności Kapsztadu i turystów poruszających się w mieście. Rodriguez i Rink przekonują, że takie alternatywne kartografie pozwalają studentom odkryć lub ujawnić niewidoczne realia miasta, w których toczy się jego faktyczne życie. Dzięki owym alternatywnym kartografiom „otwierają się odmienne, niepokorne wizje miasta (...) a procesy uczenia się nabierają otwartości i odchodzą od finalności”¹⁵. Zbiorowe kartografie zakładają wspólne kreślenie map miasta, w których doświadczenia przez studentów rzeczywistość spleta się z rzeczywistością miejscowej ludności. Współpraca tego rodzaju pozwala studentom na odejście od postrzegania „siebie-w-przestrzeni ku dostrzeganiu nas-razem-w-miejscu, stanowi bogatemu w znaczenia afektywne i społeczne”¹⁶. Autorzy ci wskazują na powiązanie między krytycznym zaangażowaniem w przestrzennie skontekstualizowane miejskie obszary a krzewieniem tożsamości zakorzenionych w globalnym obywatelstwie. Podejście takie

wpasowuje się bezpośrednio w dążenie do pobudzania troski o świat i jego mieszkańców. Wspólnotowy składnik uczenia się – owo „my” wpisane w postrzeganie siebie w kontekście podczas pobytu za granicą – jest nieodłączną częścią możliwych jeszcze środowiskowych strategii czy inicjatyw pokojowych¹⁷.

Wpisywanie własnych doświadczeń związanych ze studiowaniem za granicą w szerszy kontekst pozwala studentom rozwinąć bardziej kosmopolityczny światopogląd oraz doświadczyć wzajemnych powiązań między życiem jednostek i społeczności w skali globalnej.

Pamięć, tożsamość i Inny

Takie przestrzenne pojmowanie miast ściśle spleta się z zagadnieniami pamięci zbiorowej, która według francuskiego socjologa Maurice’a Halbwachsa zawsze powstaje w przestrzennie zarysowanych ramach¹⁸. Naszej pracy poświęconej miejskim przestrzeniom i pamięci, szczególnie w kontekście tłumionej pamięci Europy Środkowej, zawsze przyświecały pojęcia pamięci kulturowej zaproponowane przez Jana Assmanna. Assmann poszerza pojęcie pamięci zbiorowej przedstawione przez Halbwachsa, wyprzedzając je poza domenę psychologii jednostki, a także poza obszar społecznych konieczności i sił scalających, gdzie „przeszłość zawsze ulega »instrumentalizacji«”¹⁹. Assmann odróżnia pamięć kulturową od pamięci komunikacyjnej, która oznacza dla niego przede wszystkim ucieleśnioną pamięć o pokoleniowym zasięgu. Pamięć komu-

¹⁵ Tamże, s. 112–113.

¹⁶ Tamże, s. 116.

¹⁷ Tamże, s. 117.

¹⁸ M. Halbwachs, *The Collective Memory*, Harper Colophon, New York 1980.

¹⁹ J. Assmann, *Religion and Cultural Memory*, Stanford University Press, Stanford, 2005, s. 24.

nikacyjna, według niego, „zawiera te odmiany pamięci zbiorowej, które oparte są wyłącznie na codziennych ustnych przekazach”²⁰. Pamięć kulturowa zaś zasadza się, jego zdaniem, na „współoddziaływaniu psychiki, świadomości, społeczeństwa i kultury”²¹ i chociaż jej archiwum często służy jako źródło zbiorowej, scalającej pamięci, stanowi ona koncepcję o wiele szerszą od niej i zawiera to, „co opiera się instrumentalizacji, jest heretyckie, wywrotowe i wypierane”²². Stanowi ona potężne archiwum zasobów „pradawnej, odsuniętej na bok i odrzuconej wiedzy”²³, która „zatraciła wszelką więź ze zbiorową tożsamością, jakkolwiek szeroko pojętą, a zatem nie ma ona ani horyzontu ani siły”²⁴. Tak szeroko zakreślona kulturowa pamięć w koncepcji Assmanna otwiera naszym studentom drogę poszukiwań i zgłębiania wcześniej stłumionych archiwów, zaniedbywanych lub ukrytych w środowiskach architektonicznych Europy Środkowej, a w procesie tym – także ujawniania palimpsestów krajobrazów miejskich, które kładą podwaliny pod nowe, pluralistyczne imaginaria miejsc.

Paul B. Jaskot i Gavriel D. Rosenfeld również podkreślają wiodącą rolę zabudowy w badaniu i rozumieniu pamięci. Rozważając, jak niemieckie miasta „poza Berlinem” radzą sobie z upamiętnianiem nazistowskiej przeszłości, wyjaśniają oni, jak architektura ujawnia pęknięcia między pamięcią oficjalną i pamięcią opozycyjną²⁵. Chociaż autorzy ci, konkretnie, skupiają się na reakcji Niemiec na nazistowską przeszłość, ich spostrzeżenia stanowią dla nas inspirację w pracy ze studentami w innych przestrzeniach miejskich Europy Środkowej. Wskazują bowiem oni, jak zabudowa miejska odzwierciedla walkę o pamięć oraz objaśniają, jak spory nad przeszłością wybuchają w bardzo konkretnych fizycznych lokalizacjach²⁶.

W podobny sposób Dolores Hayden przedstawia środowisko architektoniczne jako potężne repozytorium publicznej pamięci, które może ujawnić szeroko pojęte społeczne dzieje²⁷. Zastanawia się ona nad tym, jak w przeszłości debaty nad zabudową miejską miały ograniczony zasięg i poruszały głównie kwestie konserwacji zabytków, style architektoniczne i estetykę; nie brano w nich zaś pod uwagę polityki tożsamościowej, a zwłaszcza zagadnień rasy, płci i klasy. W latach 90. debaty na temat przestrzeni miejskich poszerzyły się, a obecnie obejmują one również „kontrowersje dotyczące definiowania publicznej historii i publicznej kultury w społeczeństwie demokratycznym”²⁸. Ich zasadniczą cześć stanowią debaty o tożsamości, która „jest ściśle powiązana

²⁰ J. Assmann, *Collective Memory and Cultural Identity*, „The New German Critique” 1995, 65, s. 126.

²¹ Assmann J., *Religion and Cultural...*, s. 9.

²² Tamże, s. 27.

²³ Tamże, s. 27.

²⁴ Tamże, s. 2.

²⁵ P.B. Jaskot, G. Rosenfeld, *Introduction: Urban Space and the Nazi Past in Postwar Germany*, w: P.B. Jaskot, G. Rosenfeld (red.), *Beyond Berlin: Twelve German Cities Confront the Nazi Past*, MI: The University of Michigan Press, Ann Arbor 2008, s. 11.

²⁶ Tamże.

²⁷ D. Hayden, *The Power of Place: Urban Landscapes as Public History*, The MIT Press, Boston 1997.

²⁸ Tamże, s. 6.

z pamięcią: zarówno pamięcią jednostek (skąd pochodzimy i gdzie zamieszkivaliśmy), jak i zbiorową oraz społeczną pamięcią splecioną z dziejami naszych rodzin, sąsiadów, współpracowników i wspólnot etnicznych²⁹.

Według Hayden, obywatelstwo jest ściśle powiązane z tożsamością i pamięcią, wyłania się zaś w wyniku skomplikowanego splotu różnych sposobów postrzegania przestrzeni i rozmaitych walk toczących się na danym obszarze w ramach inkluzyjnych procesów publicznych. Przestrzenie publiczne zdolne są podsycać idee obywatelstwa, które są „głębsze, subtelniejsze i bardziej inkluzyjne”³⁰, ale owa zdolność zniuansowanego kształtowania tożsamości obywatelskich pozostaje w znacznej mierze niewykorzystana. „Moc miejsca – moc, z którą zwykle miejskie krajobrazy mogą krzewić publiczną pamięć obywateli i ująć ich wspólne dzieje w formę wspólnego terytorium – pozostaje niewykorzystana (...) Brakuje więc poczucia tożsamości obywatelskiej, które płynąć może z wspólnej historia”³¹. Spornym przestrzeniom przywrócić można wspólne znaczenia, ale wymaga to holistycznego podejścia do pojmowania tych publicznych przestrzeni. Odślanianie przeszłości na drodze scalania złożonej mozaiki tożsamości powiązanych z obszarami miejskimi musi wynikać z „publicznych procesów i publicznej pamięci” uwzględniających także rasę, płeć i klasę³².

Apel Hayden, aby pracować nad pamięcią w krajobrazach miejskich we wspólnych, interdyscyplinarnych działaniach, był dla nas natchnieniem przy opracowywaniu koncepcji Laboratoriów Miejskich. W naszej pracy dążymy do krzewienia wśród studentów zdolności krytycznej interpretacji przestrzeni miejskich i przekładania tych obserwacji na bogate, świadome, zorientowane na działanie interpretacje miejscowej historii, tożsamości kulturowej i pamięci. Tak jak Reilly i Senders, uważamy miasta za strefy kontaktu, „obszary niejednoznacznej identyfikacji (...), gdzie powstają tożsamości niewątpliwie złożone”³³:

W wielu nowoczesnych miastach (...) strefy kontaktu wyrugowano w obszary peryferyjne lub skutecznie ukryto przed wzrokiem. Wiele miast usiłowało umniejszyć moc stref kontaktu tworząc „centrum miasta” lub strefy dla pieszych nastawione głównie na turystów z klasy średniej i oczyszczone z niebezpiecznych elementów. Takich właśnie spreparowanych miast-skansenów zazwyczaj doświadczają nasi studenci. Żeby wykorzystać studia zagraniczne w celach krytycznych, musimy sprawić, aby studenci zaczęli „widzieć” i „odczytywać” takie przekształcenia miejskiej topografii.

W ramach Laboratoriów Miejskich traktujemy miasta jako strefy kontaktu umożliwiające zgłębianie złożonych historycznych tożsamości i pamięci zatartych lub aktywnie

²⁹ Tamże, s. 9.

³⁰ Tamże, s. 9.

³¹ Tamże, s. 9.

³² Tamże, s. 9.

³³ D. Reilly, S. Senders, *Becoming the Change We Want to See: Critical Study Abroad for a Tumultuous World*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2009, s. 252.

unikanych po drugiej wojnie światowej. Poniżej wyjaśniamy bardziej szczegółowo, jak Laboratoria Miejskie funkcjonują jako przestrzenie badań i kształcenia.

ANTROPOLOGIA I UCZESTNICZĄCE BADANIA W DZIAŁANIU W LABORATORIACH MIEJSKICH

Od samego początku, myśląc nad pedagogicznymi i metodologicznymi wymiarami naszej pracy, kierowałyśmy się wyobraźnią antropologiczną i inspirowałyśmy się interdyscyplinarną tradycją uczestniczących badań w działaniu (*participatory action research* PAR). W pracy ze studentami w Europie Środkowej uprawiamy formę publicznej antropologii, która pragnie pobudzać zaangażowanie i wpływać na szersze sprawy społeczne przy użyciu edukacji międzynarodowej. Stosując PAR jako podejście metodologiczne ukształtowałyśmy Laboratoria Miejskie jako głęboko zaangażowane przestrzenie globalnego uczenia się³⁴.

Metodologie, które wykorzystujemy, zbudowane są na czterech fundamentalnych cechach wyobraźni antropologicznej: 1. Antropologia koncentruje się na Innym i ludzkiej różnorodności, co według niektórych stanowi najwyraźniejszy wyznacznik scalający współczesną myśl antropologiczną³⁵; 2. Antropologia skupia się na badaniu „drobnych faktów” poprzez obserwację i etnograficzną pracę w terenie, dążąc tym samym do naświetlenia i omówienia „szerszych zagadnień”³⁶; 3. Antropologia stosuje krytyczną perspektywę porównawczą, często nazywaną „krytyką kulturową”, która umożliwi antropologom wykorzystanie wiedzy o innych kulturach w krytycznym oglądzie ich własnego społeczeństwa³⁷; 4. Antropologia to dyscyplina, którą kieruje nie tylko poszukiwanie odpowiedzi na starannie sformułowane pytania badawcze, ale przede wszystkim ciekawość i otwartość na odkrywanie nieoczekiwanych, świeżych perspektyw w wyniku badań etnograficznych prowadzonych poprzez zanurzenie się w danym kontekście kulturalnym i społecznym³⁸.

Oprócz tych dobrze znanych wyznaczników podejść antropologicznych i etnograficznych, przy opracowywaniu Laboratoriów Miejskich inspirowałyśmy się także eksperymentalnymi badaniami etnograficznymi zaproponowanymi niedawno przez Kim

³⁴ H. Červinková, J. Golden, *Staging Encounters Through Anthropological And Pedagogical Practices In Urban Central Europe*, „Český lid: etnologický časopis” 2014, (101), 1; J. Golden, *Learning for Critical Global Citizenship through Participatory Action Research in Urban Central Europe*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wrocław 2015.

³⁵ U. Hannerz, *Anthropology's World. Life in a Twenty-First-Century Discipline*, Pluto Press, London, New York 2010, s. 38–58.

³⁶ C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973, s. 23.

³⁷ G.E. Marcus, M.M. Fischer, *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, University of Chicago Press, Chicago 1986.

³⁸ T.H. Eriksen, *Public Anthropology in the 21st Century, with Some Examples from Norway*. „Český lid” 2016, 103; Geertz C., *Deep Hanging Out*, „The New York Review of Books” 1998.

Fortun i ujętymi w pedagogicznych pomysłach George'a Marcusa³⁹. I Fortun, i Marcus starają się uaktualnić metodologie etnograficzne podkreślając nieprzewidywalność eksperymentu i kreatywność procesu projektowania badań, co pomaga na nowo prze-myśleć badania w terenie i sposoby dociekań antropologicznych. Jak dowodzi Fortun, zadaniem etnografii jest „odgrywanie spotkań”, które, podobnie do sztuk performa-tywnych, mają wytworzyć kreatywne przestrzenie rozmowy i namysłu⁴⁰. Wynikiem tego procesu są opisy etnograficzne cechujące się kreatywnością, wielogłosowością oraz zaangażowaniem i przeciwstawiające się systemom późnego industrializmu, które „pielęgnują wolę niewidzenia, nieangażowania się i nieeksperymentowania”⁴¹. George Marcus w swej pracy z magistrantami antropologii sięga do architektury i koncepcji projektowania. Mówi on o swej nowej etnograficznej pedagogii jako o „studium projek-towym”, aby podkreślić jej eksperymentalny, czeladniczy charakter⁴². My zaś w naszej pracy pedagogicznej stosujemy metodologie oparte na współdziałaniu spotkań ze stu-dentami w przestrzeniach nazwanych przez nas Laboratoriami Miejskimi. Ich celem jest pielęgnowanie wrażliwości i umiejętności antropologicznych i etnograficznych wśród studentów, aby zapoczątkować działania w globalnym kontekście⁴³.

Badacze zajmujący się programami studiów zagranicznych zwrócili już uwagę, że dzięki zastosowaniu modelu uczestniczących badań w działaniu studenci mogą stać się aktywnymi uczącymi się oraz zaangażować się w kwestie ważne dla społeczności, wśród których żyją i studiują: „W modelu PAR wszyscy uczestnicy epistemologicznego projek-tu są równie odpowiedzialni i mają równą władzę, wiedzę zaś celowo wytwarza się tak, aby służyła ona społeczności”⁴⁴. Szczególnie ważna była dla nas myśl Stephena Kemmisa, który nakłania do prowadzenia badań w działaniu, aby pobudzić historyczną samoświad-omość przez wyrafinowaną konceptualizację „rozumienia”. Osiągnąć to można w procesach zbiorowych – studenci dochodzą do wiedzy nie tylko wskutek własnej pracy i za-angażowania, ale także w wyniku zbiorowych dyskusji i zbiorowego samorozumienia⁴⁵. Kemmis domaga się, aby w PAR wpisany był komponent krytyczny (krytyczne uczestni-czące badania w działaniu – *critical participatory action research* CPAR), aby „zrozumieć, jak poszczególne perspektywy, struktury społeczne i praktyki niewidocznie »kolaboru-ją« generując niepomysłne efekty, a następnie znaleźć sposoby na wprowadzenie zmian umożliwiających uniknięcie tych konsekwencji”⁴⁶ (Kemmis 2006, s. 8).

³⁹ P. Rabinow, G. Marcus, J. Faubion, T. Rees, *Designs for an Anthropology of the Contemporary*, Durham: Duke University Press, London 2008; K. Fortun, *Ethnography of Late Industrialism*, „Cultural Anthropology” 2012, 27(3).

⁴⁰ K. Fortun, *Ethnography...*, s. 453.

⁴¹ Tamże, s. 459.

⁴² P. Rabinow, G. Marcus, J. Faubion, T. Rees, *Designs...*, s. 81–85.

⁴³ H. Červinková, J. Golden, *Staging...*

⁴⁴ D. Reilly, S. Senders, *Becoming...*, s. 256.

⁴⁵ S. Kemmis, *Critical Theory and Participatory Action Research*, w: P. Reason, H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research*, Sage Publications, London 2006, s. 6–7.

⁴⁶ Tamże, s. 8.

Pedagogiczną przestrzeń Laboratoriów Miejskich przenikają takie właśnie teoretyczne podejścia, które opowiadają się za aktywną interakcją studentów z przestrzeniami miejskimi Środkowej Europy, przy czym szczególny akcent pada na historyczne tożsamości i pamięć. Konkretnie zaś, w ramach Laboratoriów Miejskich praca z każdą kolejną 8–18-osobową grupą studentów zazwyczaj trwa od miesiąca (krótkie programy letnie) do trzech miesięcy (programy semestralne), obejmując intensywne interakcje i działania. W tym czasie konstruujemy sylabusy wokół poszczególnych miejskich lokalizacji. Nasze pedagogiczne instrumentarium wspiera się na wybranych teoretycznych i historycznych lekturach (zarówno ogólnych, jak i związanych z konkretnymi miejscami) i obejmuje także wizyty w konkretnych lokalizacjach oraz badanie ich z wykorzystaniem informacji pozyskanych od mieszkańców posiadających lokalną wiedzę i z uwzględnieniem ich perspektyw. Te wymiany i dialogi prowadzą do „zapylenia krzyżowego” idei i punktów widzenia, co daje cenny wgląd w proces tłumienia archiwów pamięci kulturowej. W przepływie wiedzy między miejscowymi posiadaczami wiedzy, nami – wykładowcami/badaczami i studentami/badaczami kształtują się procesy zbiorowego uczenia się, w których uczestniczą i w które wnoszą swój własny wkład wszyscy zaangażowani w projekt PAR. W interakcjach tych rodzi się zbiorowa refleksja i toczy krytyczna, nastawiona na działanie produkcja w formie publicznych prezentacji i publicznie dostępnych tekstów. W każdym z poszczególnych okresów funkcjonowania Laboratoriów Miejskich pracujemy w ten sposób w 3–9 środkowoeuropejskich miastach na Litwie, w Polsce, Niemczech i Czechach. W tym czasie studenci stają się badaczami w działaniu i uczą się stosować metody i techniki badań jakościowych: etnograficznych obserwacji i sporządzania notatek, odczytywania i interpretacji źródeł prymarnych i sekundarnych, refleksji nad doświadczeniami płynącymi z etnograficznej pracy w terenie, interpretacji tych doświadczeń w świetle teorii i informacji historycznych, pracy zbiorowej i współdziałania, prezentowania wyników badań w postaci napisanych i publicznie dostępnych tekstach oraz w zbiorowych prezentacjach. A zatem pedagogiczna przestrzeń Laboratoriów Miejskich istnieje zarówno w czasie bezpośrednich interakcji ze studentami, jak i po ich zakończeniu – dzięki prowadzonej przez studentów platformie internetowej Urban Labs Central Europe [Laboratoria Miejskie Europy Środkowej], która działa nadal po ich powrocie z zagranicy.

Strona internetowa, www.urbanlabsce.eu, skonstruowana jest tak, aby umożliwić największą elastyczność, jeśli chodzi o format treści, które można na niej zamieścić, oraz zarządzanie nią. Zawiera ona eseje studentów, filmy wideo i rozmaite pliki medialne. Tworząc materiały do zamieszczenia na stronie studenci mogą pracować nad nimi sami lub we współpracy z innymi. Chociaż o ich zawartości decydują sami studenci, nie oznacza to, że nie pracujemy w dialogu z nimi. Nasz udział pozostaje w tle i ma charakter bardziej naukowy, staramy się bowiem poszerzyć umiejętności studentów w zakresie naukowego czytania, prowadzenia badań i krytycznej analizy – wszystkich składników tego, co H. Wolcott nazywa „pracą umysłu” (*mindwork*)⁴⁷. Takie podejście pobudza w studentach zdolność widzenia nie tylko z wykorzystaniem własnych do-

⁴⁷ H.F. Wolcott, *Ethnography: A Way of Seeing* [Kindle version], 1999, pozyskano z Amazon.com.

świadczeń, ale także na podstawie dialogu prowadzonego we wspólnocie wiedzy Laboratoriów Miejskich oraz lektury tekstów naukowych.

PRZYKŁAD

Ilustrując, jak działają Laboratoria Miejskie, posłużymy się przykładem z prac jednej z naszych studentek z Uniwersytetu Syracuse, uczestniczki semestralnego programu realizowanego jesienią 2014 roku. W ramach Laboratoriów Miejskich studenci pisali, indywidualnie lub w parach, trzy eseje opatrzone zdjęciami do zamieszczenia na stronie www.urbanlabsce.pl oraz przygotowywali dwie prezentacje. Pierwsza z nich miała miejsce w Lublinie po zakończeniu pierwszej części wędrownego seminarium, studenci zaś ukazywali, jak złożone kwestie związane z miejscami pamięci wpływają na próby pojednania i budowy społeczeństwa obywatelskiego na wschodnich kresach Polski. Końcowa prezentacja, przedstawiona we Wrocławiu pod koniec semestru dała studentom możliwość podzielenia się wynikami całosemestralnej pracy badawczej prowadzonej pod kątem przygotowywanego eseju. W końcowym eseju studenci mieli do wyboru cztery szerokie tematy: 1. Pojednanie i tożsamość na kresach Europy; 2. Pamięć historyczna w bieżącej polityce i społeczeństwie Europy Środkowej; 3. Pamięć a odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego; 4. Światowe dziedzictwo w polityce i społeczeństwie.

Katelyn zdecydowała się napisać w swym drugim eseju do zamieszczenia na stronie Laboratoriów Miejskich o Dreźnie. Osią tekstu było graffiti, które zauważyła podczas wycieczki po mieście prowadzonej przez naszego przewodnika, historyka Janoscha Pastewkę:

Gdy tak idziemy za naszym przewodnikiem Janoschem w głąb Drezna, jedną z pierwszych rzeczy, która rzuca mi się w oczy, jest niewielkie graffiti na bocznej ścianie, mniej więcej na wysokości klatki piersiowej. Na ścianie jaskrawoczerwonym sprayem namalowano napis „WSZYSCY NAZIŚCI TO SUKINSYNY”, co od razu jasno uświadamia mi, że nazistowska przeszłość Niemiec jest nieustannie obecna w myślach przynajmniej niektórych mieszkańców⁴⁸.

Katelyn wykorzystuje tę obserwację, aby nakreślić swój zasadniczy wywód, w którym ukazuje powiązanie między praktykami tworzenia miejsc a dziedzictwem i tożsamością:

W pracy nad pamięcią i pojednaniem w miejscach zniszczeń można postępować na trzy różne sposoby. Można niczego nie robić i pozwolić, aby bliźni mówiły same za siebie. Można odbudować to, co było tam kiedyś, tworząc replikę budynków, które stały tam niegdyś i znowu będą stały. Albo można zacząć od nowa i zbudować coś całkowicie nowego. Na pytanie, którą z tych opcji wybrać, szczególnie trudno odpowiedzieć w miejscach takich jak niemieckie Drezno, które będąc ważnym węzłem komunikacyjnym

⁴⁸ K. Olsen, *The Weight of Memory*, Urban Labs Central Europe, 2014, November 24, akapit 3, <http://urbanlabsce.eu/the-weight-of-memory/> (dostęp: 1.03.2015).

podczas drugiej wojny światowej zostało zbombardowane 13 lutego 1945 roku. Po dziś dzień miasto to boryka się ze swą mieszaną tożsamością – sprawcy i ofiary⁴⁹.

W dalszej części swojej pracy Katelyn zabiera czytelnika na przechadzkę po Dreźnie, zwracając mu uwagę na kluczowe elementy miejskiego krajobrazu, które jej zdaniem najtrafniej ilustrują mieszaną tożsamość miasta. Najpierw wskazuje na zatarcie granic między tym, co stare, a tym, co nowe, w krajobrazie Drezna. Fragment ten uzmysławia, jak autorka boryka się z odróżnieniem dziedzictwa, w którym „mniej chodzi o namacalne, materialne artefakty”, a dziedzictwem, które jest społecznym konstruktem przesyconym znaczeniami oraz „stworzonym, ukształtowanym i kontrolowanym przez wymogi teraźniejszości i w reakcji na nie”⁵⁰:

Idziemy przed siebie, aż dochodzimy do miejsca, w którym Janosch każe nam się zatrzymać. Stara się uzmysłowić nam bardzo wyraźnie, że zaraz przekroczymy granicę między terenem, który był zbombardowany, a obszarem, który nie był. Wszystkie budynki, które wyglądają na stare, zostały odbudowane po bombardowaniu.

W tej odbudowanej części najbardziej uderza mnie normalność tego przedsięwzięcia. Spaliła się, więc ją odbudowaliśmy. Choć sprawy takie nigdy nie są aż tak proste, sam ogrom odbudowy niewątpliwie robi takie wrażenie⁵¹.

Katelyn następnie zestawia ze sobą dwa odmienne elementy konturu horyzontu Drezna, oba odbudowane już po ponownym zjednoczeniu Niemiec: Frauenkirche i synagogę, wybierając przy tym znaczące szczegóły, które naświetlają, jak odbudowane dziedzictwo daje wyraz zasięgowi i ograniczeniom bieżącego procesu pojednania. Zaczyna swe rozważania od Frauenkirche:

Frauenkirche nie odbudowano tak po prostu – elementy pierwotnego budynku wykorzystano, aby przypominać społeczeństwu o trudnych zawirowaniach przeszłości. Ciemne cegły na fasadzie zaburzają ogólny piaskowy koloryt budowli. Początkowo może wydawać się, że to wybór kosmetyczny, lecz w rzeczywistości te ciemne cegły pochodzą z pierwotnego budynku i specjalnie wykorzystano je przy odbudowie, aby przypominały wszystkim o jego tragicznym zburzeniu.

Kościół odbudowany w ten sposób subtelnie demonstrowa swą przeszłość, co nie przytłacza jednak jego całości. Dodatkowo odbudowę kościoła można postrzegać jako próbę pojednania, gdyż fundusze na odnowę pochodziły od dawców z Niemiec, Anglii i Ameryki. Włączając w takie działania kraje, które zniszczyły kościół, Drezno efektywnie buduje opartą na pojednaniu i pokoju przyszłość⁵².

⁴⁹ Tamże, akapity 1–2.

⁵⁰ G.J. Ashworth, B. Graham, J.E. Tunbridge, *Pluralising Pasts: Heritage, Identity and Place in Multicultural Societies*, Pluto Press, London 2007, s. 3.

⁵¹ K. Olsen, *The Weight of Memory...*, akapity 6–7.

⁵² Tamże, akapity 9–10.

Autorka dostrzega jednak granice procesu pojednania w Dreźnie, co obrazuje jej ocena odbudowy synagogi, którą najwyraźniej uznaje za głęboko celową i starannie przemyślaną:

Kolejne miejsce, przy którym się zatrzymaliśmy, synagoga drezdeńska, znacznie różni się od Frauenkirche. Synagogę spalono podczas Nocy Kryształowej w roku 1938, a gmina żydowska początkowo nie wiedziała, co zrobić z pustą przestrzenią, która po niej pozostała.

Ostatecznie podjęto decyzję o budowie w tym miejscu nowej synagogi i ośrodka dla okolicznych mieszkańców. Głównym czynnikiem w decyzji o budowie nowego kompleksu na tym terenie była obawa, że odbudowa poprzedniej synagogi zatrze okropieństwa i Nocy Kryształowej i Holocaustu jako takiego. Zadbano też o to, aby nowe budynki nie przysłoniły bolesnej historii synagogi, a przestrzeń między nimi przywoływała zarówno wspomnienia przeszłości, jak i myśli o przyszłym rozwoju. Przeszłość przywołuje zarys starej synagogi, a myśli o rozwoju pobudza sad⁵³.

Kontrastując te dwie lokalizacje Katelyn zdecydowała się opowiedzieć „szerszą, bardziej dramatyczną miejską historię” Drezna, w czym pobrzmiewa echo rozważań Haydena o temat tworzenia miejsc w Los Angeles: „Miało tu miejsce tak wiele sporów o środowisko naturalne i architektoniczne (czemu towarzyszył nieustanny cykl wyburzania i powstawania nowych inwestycji), że jednostkowa historia zachowanych pomników i monumentalnych budynków zafałszuje szerszą, bardziej dramatyczną miejską historię”⁵⁴. Co ważne, esej Katelyn nie dotyczy jedynie przeszłości, ale porusza także zagadnienia rasizmu i nietolerancji w dzisiejszym Dreźnie:

[N]aszym kolejnym przystankiem jest pomnik Jorge Gomondaia. 6 kwietnia 1991 r. Gomondai jechał tramwajem do domu, gdy grupa neonazistowskiej młodzieży zaatakowała go i wyrzuciła z tramwaju. Zmarł on kilka dni później w wyniku obrażeń. Śmierć Jorge Gomondaia to ważne wydarzenie w historii Drezna, gdyż był on pierwszą ofiarą neonazistowskiego rasizmu w mieście. Nawet dziś neonazizm stanowi poważny problem w Saksonii.

Trwanie rasistowskich i antycudzoziemskich poglądów w tak wiele lat po nazizmie i rządach socjalistycznych reżimów we Wschodnich Niemczech skłania do namysłu, co jeszcze należałoby zrobić, aby pokój i pojednanie zadomowiły się tam na dobre i czy jest to w ogóle możliwe⁵⁵.

Łącząc badanie przeszłości Drezna z bieżącymi wydarzeniami i tragicznym przypadkiem Jorge Gomondaia publicznie udostępniony esej Katelyn stanowi wyraz wrażliwości, która ma być jednym z efektów kształcenia w ramach międzynarodowej edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa sformułowanych przez Sobhi Tawil w dokumencie roboczym, który przygotowała ona w roku 2013 na potrzeby UNESCO.

⁵³ Tamże, akapity 10–11.

⁵⁴ D. Hayden, *The Power of Place: Urban Landscapes as Public History*, The MIT Press, Boston 1997, s. 20.

⁵⁵ K. Olsen, *The Weight of Memory...*, akapity 4–5.

Wśród efektów tych znajdują się również „szacunek dla godności i praw człowieka wszystkich ludzi na całym świecie i zaangażowanie na rzecz społecznej i ekonomicznej sprawiedliwości dla wszystkich” oraz „szacunek wobec kulturowej różnorodności oraz zaangażowanie w budowę wyrzekającej się przemocy kultury tolerancji i pokoju na skalę lokalną i globalną”⁵⁶.

Chociaż esej Katelyn dotyczy konkretnie doświadczeń Drezna, autorka pod koniec poszerza perspektywę zwracając się ku szerszym kwestiom pamięci, zbiorowej tożsamości oraz pojednania w pluralistycznych społeczeństwach. Rozważając cierpienie ofiar ucieleśnione tak w odbudowanym Frauenkirche, jak i budynkach synagogi, Katelyn zastanawia się, jak można „uznać cierpienia pewnej grupy, chociaż przyczyniła się ona do cierpienia innej grupy”⁵⁷.

Współczucie wobec bólu towarzyszącego zniszczeniu obu tych budowli przychodzi łatwo, ale zdecydowanie trudniej jest znaleźć między nimi wielkie podobieństwo. Żydowską synagogę zniszczono w nocy, w czasie której Żydzi w całym Niemczech padli ofiarą napaści i brutalności ze strony członków partii nazistowskiej. Akty te przepełnione były przemocą i sygnalizowały to, co miało nadejść. Natomiast Frauenkirche był ofiarą wojny w kraju sprawców. Chociz bezpośrednim celem bombardowań było zniszczenie, miało się to przyczynić do położenia kresu drugiej wojnie światowej.

Tu właśnie natykamy się na trudności pracy nad pamięcią. W jaki sposób upamiętnić i synagogę, i Frauenkirche, nie ujmując żadnemu z tych wydarzeń cierpienia? Jak uznać cierpienia pewnej grupy, chociaż przyczyniła się ona do cierpienia innej grupy? Pod wieloma względami koniec końców i tak więcej mamy pytań i niepewności niż odpowiedzi i jasności⁵⁸.

W tym miejscu Katelyn korzysta z myśli Edwarda W. Saida zawartych w jego esej pt. *Invention, Memory, and Place*⁵⁹, jednej z lektur obowiązkowych. Rozważając przeszkody stojące na drodze pojednania w kontekście konfliktu izraelsko-palestyńskiego, Said podkreśla, że pokój nie będzie możliwy, póki obie strony konfliktu nie zechcą dostrzec i uznać cierpienia drugiej strony: „Niemożliwe jest pojednanie, nie znajdzie się żadne rozwiązanie, o ile te dwie społeczności nie rozważą swojego doświadczenia w świetle doświadczenia drugiej strony”⁶⁰. „Niepewności i pytania”, o których pisze Katelyn w kontekście Drezna również naświetlają główny dylemat bieżących praktyk pamięci – potrzeby „[podważenia] ograniczonych poglądów na temat przynależności narodowej i [otwarcia] nowych perspektyw na wewnętrzne różnice i relacyjność powiązań narodów”⁶¹.

⁵⁶ S. Tawil, *Education for „Global Citizenship”: A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight, ERF Working Papers Series, No 7, Paris 2013, s. 6.

⁵⁷ K. Olsen, *The Weight of Memory...*, akapit 12.

⁵⁸ Tamże, akapity 12–13.

⁵⁹ E. Said, *Invention, Memory, and Place*, „Critical Inquiry” 2000, 26(2), s. 192.

⁶⁰ Tamże, s. 192.

⁶¹ A. Assmann, *Transnational Memories*, „European Review” 2014, 22, s. 555.

PODSUMOWANIE

Laboratoria Miejskie to nastawione na działanie pedagogiczne przestrzenie tworzone w kontekście edukacji międzynarodowej, których celem jest umożliwienie studentom przekroczenia kulturowych i fizycznych granic dzięki krytycznej refleksji i produkcji intelektualnej. Pracując zgodnie z wyznacznikami naszych modeli pedagogicznych studenci mają okazję prowadzenia głębokich dociekań i poszukiwania znaczeń opartych na własnych „sposobach patrzenia” i „sposobach widzenia”⁶². Intertekstualność⁶³ i wielogłosowość kontekstu transnarodowego może „zamieszać w głowie” w pozytywny, stymulujący sposób. U podstaw Laboratoriów Miejskich Europy Środkowej leży wypracowana i uprawiana w warunkach międzynarodowej edukacji filozofia nakazująca krzewienie i pielęgnowanie zdolności właściwych krytycznemu obywatelstwu globalnemu za pomocą krytyki kulturowej, która stanowi zachętę do intelektualnego przemieszczania się między kontekstami kulturowymi i narodowymi. Celem naszych Laboratoriów Miejskich Europy Środkowej jest utworzenie drogi indywidualnym i grupowym projektom twórczym odzwierciedlającym płynne, transnarodowe możliwości wyłaniające się z gmatwaniny pamięci, (prze)milczenia i zapominania ujawnianych w procesach pedagogicznych zachodzących w strefach kontaktu.

Tłumaczenie: Patrycja Poniatowska

BIBLIOGRAFIA

- Ashworth G.J., Graham B., Tunbridge J.E., *Pluralising Pasts: Heritage, Identity and Place in Multi cultural Societies*, Pluto Press, London 2007.
- Assmann A., *Transnational Memories*, „European Review” 2014, 22, s. 545–556.
- Assmann J., *Collective Memory and Cultural Identity*, „The New German Critique” 1995, 65, s. 125–133.
- Assmann J., *Religion and Cultural Memory*, Stanford University Press, Stanford 2005.
- Blair S., *Study Abroad and the City: Mapping Urban Identity*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2011, XX, s. 37–54.
- Červinková H., Golden J., *Staging Encounters Through Anthropological And Pedagogical Practices In Urban Central Europe*, „Český lid: etnologický časopis” 2014, 101, 1, s. 19–34.
- Eriksen T.H., *Public Anthropology in the 21st Century, with Some Examples from Norway*. „Český lid” 2016, 103, s. 23–36, doi: <http://dx.doi.org/10.21104/CL.2016.1.01>.
- Fortun K., *Ethnography of Late Industrialism*, „Cultural Anthropology” 2012, 27(3), s. 446–464.
- Geertz C., *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973.
- Geertz C., *Deep Hanging Out*, „The New York Review of Books” 22 października 1998.

⁶² H.F. Wolcott, *Ethnography*...

⁶³ K. Rodriguez, *Re-Reading Student Texts: Intertextuality and Constructions of Self and Other in the Contact Zone*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2006, XIII.

- Golden J., *Learning for Critical Global Citizenship through Participatory Action Research in Urban Central Europe*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wrocław 2015.
- Gristwood A., Woolf M., *Experiential Approaches to the Global City: London as Social Laboratory*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2011, XX, s. 17–35.
- Halbwachs M., *The Collective Memory*, Harper Colophon, New York 1980.
- Hannerz U., *Anthropology’s World. Life in a Twenty-First-Century Discipline*, Pluto Press, London, New York 2010.
- Hayden D., *The Power of Place: Urban Landscapes as Public History*, The MIT Press, Boston 1997.
- International Institute for Education, *Open Doors 2014: A 15-Year Snapshot* [Open Doors Tool Kit], <http://www.iie.org/Programs/Generation-Study-Abroad> (dostęp: 15.01.2015).
- Jaskot P.B. i Rosenfeld G., *Introduction: Urban Space and the Nazi Past in Postwar Germany*, w: P.B. Jaskot, G. Rosenfeld (red.), *Beyond Berlin: Twelve German Cities Confront the Nazi Past* (s. 1–21), MI: The University of Michigan Press, Ann Arbor 2008.
- Kemmis S., *Critical Theory and Participatory Action Research*, w: P. Reason, H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research* (s. 1–28). Sage Publications, London 2006.
- Marcus G.E., Fischer M.M., *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, University of Chicago Press, Chicago 1986.
- Olsen K. *The Weight of Memory*, Urban Labs Central Europe, (2014, November 24), <http://urbanlabsce.eu/the-weight-of-memory/> (dostęp: 1.03.2015).
- Rabinow P., Marcus G., Faubionem J., Reesem T., *Designs for an Anthropology of the Contemporary*, London, Duke University Press, Durham 2008.
- Reilly D., Senders S., *Becoming the Change We Want to See: Critical Study Abroad for a Tumultuous World*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2009, 18, s. 241–267.
- Relf E., *Place and Placelessness*, Pion, London 1976.
- Rodriguez K., *Re-Reading Student Texts: Intertextuality and Constructions of Self and Other in the Contact Zone*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2006, XIII, s. 43–64.
- Rodriguez K., Rink B., *Performing Cities: Engaging the High-tech Flaneur*, „Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2011, XX, s. 103–119.
- Said E., *Invention, Memory, and Place*, „Critical Inquiry” 2000, 26(2), s. 175–192.
- Soja E., *Writing the City Spatially*, „City: Analysis of Urban Trends, Culture, Theory, Policy, Action” 2003, 7(3), s. 269–280, doi: 10.1080/1360481032000157478.
- Soja E.W., *Cities and States in Geohistory*, „Theory and Society” 2010, 39(3/4), s. 361–376.
- Tawil S., *Education for ‘Global Citizenship’: A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight, (ERF Working Papers Series, No. 7), Paris 2013, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/PaperN7EducforGlobalCitizenship.pdf> (dostęp: 15.01.2015).
- Wolcott H.F., *Ethnography: A Way of Seeing*. [Kindle version] 1999, pozyskano z amazon.com.

Juliet D. Golden, Hana Červinková: Laboratoria Miejskie Europy Środkowej. Miasta, pamięć i krytyczne tożsamości obywatelskie w edukacji międzynarodowej

Streszczenie: W niniejszym artykule odnosimy się do potencjału miast i środowisk zurbanizowanych, które są ważnymi miejscami dla edukacji międzynarodowej. Przedstawiamy laboratoria

miejskie w Europie Środkowej, metodologiczną koncepcję tworzącą ramy naszej pedagogiki, której metody stosujemy w kontekście edukacji międzynarodowej, mianowicie w ramach programów umożliwiających studiowanie amerykańskich studentów za granicą – w Polsce i Europie Środkowej. Rozpoczniemy od rozważań nad różnymi aspektami dotyczącymi tego, w jaki sposób miasta są istotne dla edukacji międzynarodowej, oraz tego, co sprawia, że są kluczowe dla naszej pedagogiki. Następnie wyjaśniamy pojęcie laboratoriów miejskich i podajemy przykłady zaczerpnięte z naszej pracy ze studentami.

Słowa kluczowe: laboratorium miejskie, pamięć, Europa środkowa, badania w działaniu, edukacja międzynarodowa, obywatelstwo krytyczne

Title: Urban Labs Central Europe. Cities, memory and critical civic identities in international education

Abstract: In this article, we wish to address the potential of cities and built environments as important sites for international education. We will introduce Urban Labs Central Europe, methodological concept that frames our pedagogies, which we practice in the context of international education, more specifically, American University study abroad programs in Poland and Central Europe. We will begin by considering several dimensions in which cities are important for international education and how they are central to our pedagogies. We will then explain our concept of Urban Labs and give some examples from our work with students.

Keywords: Urban labs, memory, Central Europe, action research, international education, critical citizenship