

MARIA MENDEL
Uniwersytet Gdański

MIASTO PEDAGOGICZNE SŁOWO OD REDAKTORKI

Przedstawiając tom *Miasto pedagogiczne*, wyjaśnię najpierw znaczenie, jakie nadałam temu tytułowi, z myślą o koncepcji zawartości tego numeru *Studiów Pedagogicznych*. Wspomnę przy tym o idei *koinoplityzmu*, potencjalnie produktywnej w świetle aktualnej kondycji miast. Następnie trochę miejsca poświęcę edukacji środowiskowej i bliskiej jej edukacji społecznej, która – jako obszar refleksji i badań oraz działania pedagogicznego zorientowanego na miasto – jest tutaj rekomendowana. Na koniec zaprezentuję zamysł struktury tomu i zasygnalizuję treść zawartych w nim artykułów.

MIASTO PEDAGOGICZNE I PEDAGOGIKA MIASTA

Uległam pokusie, by zacząć – po szkolnemu – od: „Już Starożytni...”. Myśl o *mieście pedagogicznym* rozpoczynam od Arystotelesowskiego rozumienia *polis*. Nie stoi za tym raczej zamiłowanie do szkolnych konwencji, lecz głęboki sens, jaki widzę w kontekstowej aktualizacji tych klasycznych ujęć społeczności, które tworząc wspólne miejsce – miasto – powołują do życia aktywny byt o mocy edukacyjnej. Zatem intencjonalnie sięgam do Arystotelesa i – zainspirowana – próbuję pedagogicznie budować na jego kategoriach. Przede wszystkim nośna wydaje się koncepcja *koinópolis*, w której widzę grunt pedagogicznego myślenia i działania w proponowanej dalej perspektywie *koinopolityzmu*.

Określenie *miasto-państwo*, często występujące w tłumaczeniach, nie jest do końca trafne¹. Dlatego chybione jest bezpośrednie przekładanie tego, co filozof twierdzi o *polis*, na myślenie o współczesnym mieście. Niemniej jednak, wykład Arystotelesa o *polis* pozwala stwierdzić, że jest to *locus educandi* i ustalenie to – z interesującymi konsekwencjami – przenieść można na dzisiejsze miasto. Podstawowe założenie odnosi się do wspólnoty, a skoro – pisze Arystoteles – „każda wspólnota powstaje dla osiągnięcia jakiegoś dobra (wszyscy

¹ Ewa Wipszycka pisze, że określenie *miasto-państwo* sugeruje, że „najważniejszą właściwością *polis* jest niewielkie terytorium i, co gorsza, że mamy do czynienia z państwem pojmowanym, jak to nam podpowiadają nasze nowoczesne doświadczenia, jako aparat władzy istniejącej niezależnie od społeczeństwa” (E. Wipszycka, *O starożytności polemicznie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994, s. 18–19).

bowiem w każdym działaniu powodują się tym, co im się dobrem wydaje), to jasną jest rzeczą, że wprawdzie wszystkie [wspólnoty] dążą do pewnego dobra, lecz przede wszystkim czyni to najprzedniejsza ze wszystkich, która ma najważniejsze ze wszystkich zadanie i wszystkie inne obejmuje². Jest nią *polis*, samorządna wspólnota, nie tworząca „struktur państwowych odrębnych od obywatelskiego grona i pretendujących do reprezentowania jego interesów”³. W tym znaczeniu *polis* bliska jest współczesnym miastom, funkcjonującym – przynajmniej w świetle konstytucyjnym – w porządku demokratycznym i stawiającym na samorząd, które tworzą (dzisiaj inaczej, niż w starożytnej Grecji) bezwzględnie wszyscy mieszkańcy. Zatem w aktualnym kontekście, parafrazując wypowiedź Arystotelesa, miasto, jak każda wspólnota, pełne jest rozmaitych grup nacisku, dążących do tego, co im wszystkim *dobrem się wydaje*. Jest to jednak samorząd, wspólnota równych, *najprzedniejsza ze wszystkich*. Dlatego, jako taka wspólnota, miasto – przede wszystkim ono – dąży do dobra, mając to jako swoje *najważniejsze ze wszystkich zadanie*. Miasto (jako byt, nie zaś „władze samorządowe” czy inne) odpowiada więc na wszystkie – różne, nierzadko zupełnie rozbieżne – dążenia swoich obywateli, na gruncie etycznym dokonując ich hegemonizacji. To ono – intencjonalnie, jak wychowawca – uczy roztropnych rozstrzygnięć, które z równoważnych roszczeń sformułowanych przez równych obywateli, jest cnotą dobra, do którego trzeba dążyć, a co powinno pozostać poza ich zainteresowaniem. Mają zatem rację wszyscy ci, którzy – pamiętając wywód Arystotelesa – nazywają miasto wielką nauczycielką cnoty, najwyższego dobra. Należy do nich Krzysztof Nawratek, który celnie zauważa, że miasto nauczające, to nie „byt pasywny, lecz aktywny, działający i wytwarzający określone wartości (...); maszyna zmieniająca ludzi, przekształcająca ich w »nowych ludzi«”⁴. To także „maszyna komplikująca, która spleta pojedynczości we wspólnotowe narracje”⁵. Jak pracuje owa maszyna; w jaki sposób następują *splecenia*, owocujące zawiązaniem się miejskiej wspólnoty? To pytanie, interesujące z punktu widzenia pedagogiki, w szczególności społecznej, zainteresowanej relacją człowiek – świat, ponownie kieruje uwagę na Arystotelesa.

Teoretyk organizacji i społeczny pedagog, Olav Eikeland, widzi znaczącą przydatność Arystotelesowskiego pojęcia *wspólnoty myśli lokalnej* (wyrażanego przez neologizm: *koinópolis*) we współczesnej dyskusji nad kosmopolityzmem, kontekstualizowanym np. przez neoliberalny urbanizm i walkę o *prawo do miasta*, podsycaną przez radykalnych urbanistów, jak David Harvey⁶. Eikeland, wiążąc zainteresowanie starożytną filozofią z rozwijaniem edukacyjnego badania w działaniu, swoim pisarstwem naukowym dostarcza broni tej walce. Szeroko tłumaczy na przykład, że – podczas gdy Stoicy i Cynicy przekonywali o konieczności radykalnego zerwania z lokalną tradycją na rzecz przynależności do – intelektualnie konstytuowanej – *cosmopolis*, Arystotelesa

² Arystoteles, *Polityka*, tłum., słowo wstępne i komentarz L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 1252a.

³ E. Wipszycka, *O starożytności...*, s. 19.

⁴ K. Nawratek, *Dziury w całym. Wstęp do miejskich rewolucji*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, s. 84, 70.

⁵ Tamże, s. 72.

⁶ O. Eikeland, *The Ways of Aristotle. Aristotelian Phronêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*, Peter Lang Publishers, Bern 2008.

koinópolis odnosi się do każdej możliwej – zawsze lokalnej – ludzkiej kondycji i konstytucji⁷. W tej perspektywie można zawrzeć pogląd, że każdy mieszkaniec miasta zasila je, jako wnoszący swój wkład do lokalnej, w nim powstającej wspólnoty myśli. Chcąc lepiej to wyjaśnić, można zwrócić uwagę na przymiotniki, którymi Arystoteles opisuje swój koncept wspólnoty myśli lokalnej (w *Retoryce* czy *Topikach*, gdzie rozwija swoją teorię *topiczną*). Koncentrują się one na miejscu i miejsce to w żadnym przypadku nie jest utopią. *Koinópolis* jest u tego filozofa *topiczna*⁸.

Co to dokładnie oznacza? *Koinos*, to tyle, co *wspólny*. Używano go w powiązaniu z miejscem (*topos*), rozumianym jako punkt w myśleniu i wyrażającym je wywodzie, wypowiedzi w mowie czy piśmie, styczny ze znaczeniami, jakie nadają mu inni; w pełni zrozumiały i nie wymagający wyjaśnień czy komentarzy; oczywisty przez fakt skutecznej komunikacji zachodzącej w użytkującej go wspólnocie. To zatem znaczenie miejsca istotowo wspólnego, integrującego i wyrażającego zintegrowanie jego użytkowników. Kiedy Arystoteles wprowadza swój neologizm: *koinopolis*, zlepiając przymiotnik *koinos* (wspólny) i *polis* (miasto-wspólnotę), ma na uwadze specyficzną styczność komunikacyjną i intelektualną, właściwą miejscu fizycznemu, przestrzeni zagospodarowanej przepływami ludzkiego myślenia. Miasto jest więc miejscem wspólnym; *topos* lokalnym i wyrazem kulturowej *tutejszości*. *Koinopolis* odczytuję na tej podstawie jako rodzaj lokalnego, zachodzącego w mieście po-rozumienia, czyli rozumienia, które jest podzielane w nim wspólnotowo i które tworzy miejską wspólnotę. To wspólnota komunikacyjno-intelektualna, na podstawie wypracowanych sieci znaczeniowych zdolna do dalszych autokreacji. To miasto, będące aktywną i nieograniczenie twórczą, samo-wytwarzającą się myślą *stąd*, wspólną i lokalną.

Wspólnota myśli lokalnej uczy, generując wiedzę, kształtując postawy, dyspozycje do określonych zachowań itd. Miasto, *Wielka Nauczycielka Cnoty*, czyni to przez miejsce, jakim się staje, kiedy zadziergnięte w nim zostaną pierwsze toposy i podzielane rozumienie osiąga fazę *autopoiezy* (gr.: *auto* – samo i *poiesis* – wytwarzanie). Ludzie uczą się wówczas nie tylko *od siebie*, lecz od miasta, w tej sytuacji iście pedagogicznego; miasta, operującego wiedzą samowytwarzaną i pożytkującą efekt synergii, powstającą *pomiędzy* komunikacyjnymi przepływami. Lokując tę argumentację w perspektywie posthumanistycznej, można powiedzieć, że miasto żyje i uczy, stanowiąc *figurację*, formę i wyraz produktywności nieograniczonej, *żywej materii*⁹.

Kończąc ten wątek proponuję następującą perspektywę, otwierającą się wraz z myślą o Arystotelesowskiej *koinopolis* dzisiaj, w aktualnych kontekstach i *episteme* czasu

⁷ O. Eikeland, *Phrónesis, Aristotle, and action research*, „International Journal of Action Research” 2006, vol. 2, no. 1, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-356898> (dostęp: 2.07.2016).

⁸ Tamże; M. Bogdanowska, *Topika*, w: P. Wilczek, M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca (red.), *Retoryka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

⁹ Perspektywa ta może być płodna, jednak raczej nie w tym wywodzie, w którym szybko okazałaby się zgrzytem. Niezależnie od dostrzegania zautonomizowanej podmiotowości, jaką stanowi *miasto pedagogiczne*, operuję tu językiem humanistycznym, akcentując *ludzkie* znaczenia zarówno miasta, jak edukacji. Zob. R. Braidotti, *Po człowieku*, tłum.: J. Bednarek, A. Kowalczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

globalnego, urynkowanego miasta. Otóż wydaje się, że orientację na wspólną intelektualną miasta, aktywną postawę poznawczą, ugruntowaną w zainteresowaniu myślą wspólną, generowaną we współtworzonym miejscu, oraz twórczą interpretację i akomodację znaczenia *koinópolis* do obszaru własnej aksjonormatywności, można – przez analogię do kosmopolityzmu – nazwać *koinopolityzmem*. W tym ujęciu koinopolityzm staje się ideologią, formowaną – zasadniczo – przez dążenie do dobra wspólnego, jakim jest miasto. Miasto wypróżniane dzisiaj z antropologicznych znaczeń, stające się *czystą infrastrukturą* i zagrożone jako wspólnota ludzi...¹⁰.

Znaczenie koinopolityzmu wydaje się ogromne w świetle trwającej dominacji neoliberalnego urbanizmu. Koinopolityzm, jako pojęcie centralne współczesnej pedagogiki miasta, mógłby odgrywać kluczową rolę w pracy ku lepszym rozwiązaniom społecznym i ekonomicznym. Ku miastu *ludzkiemu*, skupionemu na dobru jego mieszkańców, a nie jedynie na zysku ekonomicznym i korzyściach dla światowych rynków finansowych, które zawładnęły dzisiejszymi miastami, unifikując je do postaci *miasta globalnego*¹¹, czy *światowego*, jak woli je nazywać Doreen Massey¹². Massey – argumentując wzrost rangi miejsca i lokalności w świecie, który według niej tylko pozornie stał się globalną wioską i stracił dystans, czyniący go przestrzennym – krytykuje pojęcie globalizacji, operujące fikcją totalnej integracji i funkcjonalne wobec wielkich rynków finansowych, korporacji itd.¹³ Koinopolityzm mógłby być w tym kontekście osią, organizującą – z jednej strony – różne postaci skutecznego oporu; z drugiej, specyficznie miejskiej edukacji, opartej na wartości, jaką stanowi *koinópolis*, wspólnota myśli lokalnej.

Koncepcja koinopolityzmu, jakkolwiek wydaje się propozycją idącą w dobrym kierunku, wymaga jednak rozwinięcia. Będę pewnie do niej wracała, ale w ramach tej wypowiedzi pozostawię ją jednak w postaci ledwo zarysowanej perspektywy teoretycznej. Otwieram ją z nadzieją na zainteresowanie i dyskusję, może też inspiracje i nowe kierunki dalszych poszukiwań.

Kontynuując wątek miejskiej wiedzy lokalnej należy zwrócić uwagę, że nie jest ona statyczna. *Wielka Nauczycielka* jest – jak wspomniałam, m.in. za Nawratkiem – bytem aktywnym i jego aktywność można dostrzec w różnorodnych postaciach wiedzy lokalnej, żywo operującej w myśleniu stale produkującej ją, intelektualnej wspólnoty.

Jeżeliby próbować konkretyzacji, to na pytanie o postaci tej wiedzy, można by odpowiedzieć, kierując uwagę na przykład miejskich *modi co-vivendi*. Były one niedawno przedmiotem badań interdyscyplinarnej grupy badaczy z Gdańska, którzy opisali miasto przez pryzmat jego doświadczeń we wzajemnym, tworzącym rozmaite wzory, ukła-

¹⁰ D. Harvey, *Bunt miast. Prawo do miasta i miejska rewolucja*, tłum. A. Kowalczyk, W. Marzec, M. Mikulewicz, M. Szlinder, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2012; S. Sassen, *Globalizacja. Eseje o nowej mobilności ludzi i pieniędzy*, tłum. J. Tegnerowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007; i inni.

¹¹ S. Sassen, *Globalizacja...*

¹² D.B. Massey, *World City*, Polity Press, Cambridge 2010.

¹³ Tamże.

daniu się ze sobą mieszkańców¹⁴. *Modi co-viendi*, to wypracowywane w specyficznych warunkach miejsca, modele społecznych relacji, rozwiązań konfliktów, organizacji współżycia itd. W ramach owych *modi* mieszkańcy, wspólnie żyjąc w zurbanizowanej przestrzeni (w fizycznej bliskości z sąsiadami), nie tylko przestrzeń tę współzamieszkuje, lecz dzielą styl życia. Pojęcie miejskich *modi co-vivendi* lokuje się znaczeniowo blisko Louisa Wirtha koncepcji – szczególnie dla miasta – *sposobu życia*¹⁵. Zawiera jednak odróżniający je aspekt, mianowicie – niezależnie od konfliktu, który stanowi *conditio sine qua non* życia w każdej zbiorowości – jego opis wyraża obecność otwarcia na negocjacje i wymianę znaczeń, mediacje wokół wartości, skutkujące powstawaniem akceptowalnych porządków, czyli – w istocie – nowych jakości, lokujących się pomiędzy *starymi* stanowiskami. W rezultacie powstaje pewne podobieństwo w bytowaniu, wzajemnie podzielany styl bycia w mieście RAZEM. Obserwowana w badaniach – pedagogicznie inspirująca – skłonność mieszkańców miasta do takiego *podzielania siebie*, wynika z wysokiego w mieście skoncentrowania ludzkich aktywności. Pozostają one względem siebie w warunkach nieustannych stymulacji, które generują określoną – lokalną – wiedzę, postawy i orientacje wobec rzeczywistości, wzory myślenia i dyspozycje do zachowań. Miasto uczy lekcjami, jakie przeżywają na co dzień jego mieszkańcy, mniej lub bardziej jawnie sobie się przyglądając, podpatrując swoje aktywności i przepuszczając je przez filtr własnego mikrokosmosu wartości.

Życie w mieście jest zatem dalece czymś więcej, aniżeli zamieszkiwaniem pod określonym adresem. Martin Heidegger nawołuje, by „poetycko mieszkał człowiek” i uważając, że nie potrafi, uważa za konieczne, by „dopiero uczyć się zamieszkiwania”¹⁶. „Poetycko mieszkać, to widzieć szerzej i więcej, niż jakakolwiek obecność bezpośrednio dana, to przez tę obecność doznawać również tego, co za nią ukryte”¹⁷. Dla Krzysztofa Nawratka jest to konieczne do podjęcia wyzwania etyczne. Nazywa je koniecznością przekraczania, choć nie odrzucania lokalności¹⁸. W tym zakresie, zainspirowany *Lodem* Jacka Dukaja, podpowiada nawet miastu – stale stojącemu przed koniecznością kreowania potrzeby swojego istnienia – *skłamywanie się*, jako metodę skutecznego samokształtowania przez wychodzenie poza swój *naturalny* kształt stworzony przez aktualne uwarunkowania¹⁹.

Podobny postulat, choć w zupełnie innych rejestrach sformułowany, przedstawiają Doreen Massey i Claudia Ruitenberg. Pierwsza, geografka i antropolożka, widzi miej-

¹⁴ M. Mendel, *Wspólny Pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą Krytycznej Historii Miasta*, w: M. Mendel (red.), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-viendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe i Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2015, s. 11–48.

¹⁵ Klasyczne już pojęcie Louisa Wirtha, amerykańskiego socjologa, współtwórcy Szkoły Chicagowskiej. Dla Wirtha proces urbanizacji jest procesem społecznym, a sposób życia w mieście ma swoją wyraźną specyfikę; zob. L. Wirth *Urbanism as a Way of Life*, „American Journal of Sociology” 1938 (July), vol. 44, no. 1.

¹⁶ M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002, s. 143.

¹⁷ H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków 2006, s. 163.

¹⁸ K. Nawratek, *Dziury w całym...*, s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 19–20.

sce (miasto jest miejscem, w rozumieniu tej autorki) jako *przeżywany świat przestrzeni wielorakich*, które przenikają się w nim nieustająco. To też – metaforycznie – *koperta czasoprzestrzeni*, która zamyka się i otwiera, tak, jak w konstruowaniu miejsca działają przeciwstawne ruchy inkluzji oraz ekskluzji – jeżeli do kogoś dane miejsce należy, oznacza to, że do kogoś innego ono nie należy²⁰. Druga, Claudia Ruitenberg, w ramach swojej koncepcji *radykalnej pedagogiki miejsca*, odnosi się do potrzeby wychodzenia miejsca (także: miasta) poza granice ustanowione *zewnętrzными* okolicznościami²¹. Swoją koncepcję buduje na pojęciach i stanowiskach filozoficznych Jacques'a Derridy. Ruitenberg stwierdza:

radykalna pedagogika miejsca jest pedagogiką miejsca w dekonstrukcji, pedagogiką, która rozumie doświadczenie jako podlegające mediacji; która rozumie to, co lokalne jako produkujące i produkowane przez to, co trans-lokalne; pedagogiką, która pojmuje społeczną wspólnotę jako wspólnotę, która nieustannie się tworzy, pozostając w gościnnym otwarciu na tych spoza obszaru jej swojskości²².

Czy teksty zebrane w tomie *Miasto pedagogiczne* zasilają radykalną pedagogikę miejsca?

Raczej tak. Niektóre czynią to w sposób rozpoznawalny i łatwo – bez referencji do Derridy – zobaczyć ugruntowanie zawartych w nich refleksji w dążeniu do radykalnej zmiany. Dokonuje się to przez uważną dekonstrukcję zastanych – w aktualnej kondycji społecznej zachodzących – relacji semiotycznych i – ogólnie – uwarunkowań społeczno-politycznych w przestrzeni miasta. Inne mniej identyfikują się z radykalną wersją myśli o mieście, jako *locus educandi*, optując bardziej za związkiem z krytycznym w niej nurtem (krytyczna pedagogika miejsca²³).

Tak, czy inaczej, ten tom *Studiów Pedagogicznych* zawiera teksty, które – wychodząc z różnych dyscyplinowo źródeł, co jest ogromną zaletą – stanowią wkład do *pedagogiki miejsca*, skoncentrowanej na mieście, czyli odmiany refleksji teoretycznej i badań oraz praktyki edukacyjnej, którą można nazwać *pedagogiką miasta*.

Ta radykalna i krytyczna linia tekstów tworzących tom staje się zrozumiała w świetle obserwacji zmian zachodzących w mieście. Na pytanie, jakie ono jest dzisiaj, pierwszą odpowiedzią jest skojarzenie go z procesami globalizacji. Tak, dzisiaj miasta na całym świecie są podobne, czyli – co zauważa Saskia Sassen – powstało *miasto*

²⁰ D. Massey, *Space, place and gender*, Polity Press, Cambridge 1994, s. 3–5.

²¹ Koncepcję radykalnej pedagogiki miejsca, w kontekście kategorii *wywłaszczenia*, jako odebrania miejsca prowadzącego na *nagiego życia*, rozwijam m.in. w tekście *Miejsce wartości, wartość miejsca. O wywłaszczeniu i niezbędności radykalnej pedagogiki miejsca*, referat wygłoszony podczas Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Białystok, 22.09.2016.

²² C. Ruitenberg, *Deconstructing the Experience of the Local: Toward a Radical Pedagogy of Place*, w: K.R. Howe (red.), *Philosophy of Education*, Philosophy of Education Society, Urbana 2005, s. 218.

²³ Zob. D. Gruenewald, *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, „Educational Researcher” 2003, vol. 32, no. 4; M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2006.

*globalne*²⁴. Ma to wiele rozmaitych uwarunkowań. Są globalne – między innymi – z powodu nieograniczonych przepływów ludzi i kapitału, a przy tym informacji, potęgującej współczesną siłę mediów (co głosi Manuel Castells²⁵), jak w związku z uformowaniem się miast jako miejsc produkcji usług w zakresie umiędzynarodowionej ekonomii, wymagającej zwiększonej mobilności zasobów (to według Saski Sassen). Można powiedzieć, że zgodnie z kryterium zbędności lub zatrudnienia, jako odpowiedzi na zapotrzebowania globalnego miasta, miejska społeczność silnie się różnicuje, coraz bardziej żyjąc w homogenicznych enklawach. Silna polaryzacja przestrzenna biedy i dostatku jest cechą współczesnych miast²⁶. Pokazują to wyniki badań, na przykład tych, które dotyczą holenderskiego Amsterdamu, Hagi, Rotterdamu i Utrechtu. Co uderzające, znikają dzielnice miast reprezentujące społeczno-ekonomiczny status średni mieszkańców. Mapy pokazują miasto, jak przecięte na dwoje. Bieda i bogactwo *rozlały się* po dwóch stronach jakiejś karcianej logiki, paradoksalnej linii symetrii odwróconej, co oznacza, że tak naprawdę istnieje nie jedno, a dwa miasta – nie: lepsze i gorsze – bo tak byłoby, jeźeliby istniała jakakolwiek skala. To dwa bieguny, miasto dobre i miasto złe, ustabilizowane po tym, jak w kilkudziesięciu latach (1971–2010, to zakres, jaki objęły badania Holendrów) ich bogaci mieszkańcy stali się jeszcze bogatsi, a biedni biedniejsi²⁷.

Innym powodem, że *Miasto pedagogiczne* w tym numerze otrzymuje kierunek krytyczny i w niektórych momentach staje się przyczynkiem do rozwoju radykalnej pedagogiki miasta, jest postępująca prywatyzacja. Dokonuje się ona w ramach neoliberalnego urbanizmu, czyli zarządzania miastem, które jest angażowaniem państwowej interwencji po stronie kapitału; *przeciąganiem* sfery publicznej do prywatnej, polegającym najpierw na zburzeniu istniejących rozwiązań instytucjonalnych, następnie na stworzeniu infrastruktury odpowiedniej do akumulacji kapitału. Praktyki te wpisują się w teorię *akumulacji przez wywłaszczenie* (*accumulation by dispossession*) Davida Harveya²⁸ i zarazem w – opisaną przez Collina Croucha – postdemokratyczną kondycję współczesnych miast. Zgodnie z nią, instytucje demokratyczne funkcjonują *po staremu*, jednak rezultaty tego funkcjonowania *enigmatycznie*, powszechnie nie wiadomo do końca, jak to robiąc, służą prywatyzacji²⁹.

²⁴ S. Sassen, *Globalizacja...*

²⁵ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, tłum.: K. Pawluś, M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

²⁶ Opisywałam to zjawisko w kontekście demokracji lokalnej, słabnącej albo niemożliwej w warunkach społecznej izolacji i homogenicznej struktury społeczności. Zob.: M. Mendel, *Trzecia przestrzeń obywatelskiego zaangażowania. O potrzebie edukacji – animacji życia publicznego w rzeczywistości enklaw biedy i bogactwa*, „Animacja Życia Publicznego” 2014, nr 9; Zob. także: M. Mendel, A. Wiza, *The Third Space of Civil Activity*, „Zoon Politikon” 2015, nr 6.

²⁷ M. Zwiers, R. Kleinhaus, M. Van Ham, *Divided Cities: Increasing Socio-Spatial Polarization within Large Cities in the Netherlands*, 2005, IZA Discussion Paper No. 8882 February 2015, <http://ftp.iza.org/dp8882.pdf> (dostęp: 2.05.2016).

²⁸ D. Harvey, *The Right to the City*, „New Left Review” 2008, nr 53, www.newleftreview.org/?page=article&view=2740 (dostęp: 20.02.2016).

²⁹ Crouch C., *Post-democracy*, Polity Press, Cambridge 2004.

Miasta zarządzane neoliberalnie szeroko prowadzą dzisiaj tak zwany *marketing miejsc*. Pod takim szyldem zbiera się przykłady praktyk, za którymi stoją polityki miejskie, stawiające zasady rynku i przedsiębiorczości ponad ideą równości i polityką redystrybucji³⁰. Pauline Lipman opisuje – między innymi – strategię władz miejskich, doprowadzające zakorzenione w lokalnej społeczności i formacyjnie znaczące dla mieszkańców szkoły publiczne – dosłownie – do ruiny. W jakim celu? Na przykładzie Chicago Lipman wylicza intratne dla władz miasta cele, które aby osiągnąć gotowe są likwidować albo przemieszczać szkoły, gettoizując tak miejską biedę i uniemożliwiając nie tylko – ważne dla zdrowej tkanki społecznej miasta mieszanie się różnych klasowo mieszkańców, ale i ich proste spotykanie się, poznanie. Te cele, to m.in. śródmiejskie *mega-developerki*, parki tematyczne itp. Poza tym autorka do tych celów zalicza procesy i systematyczne, planowe działania, takie jak: gentryfikacja zaniedbanych obszarów miejskich i społeczności o niskim kapitale kulturowym; rujnowanie/renowacja mieszkalnictwa socjalnego i przemieszczanie mieszkańców mieszkań kwaterunkowych; prywatyzacja instytucji i przestrzeni publicznych; partnerstwo publiczno-prywatne i budżetowe dotacje dla developerów i korporacji; zarządzanie miastem przy pomocy ekspertów i ciał korporacyjnych, w którym demokratyczna *partycypacja* relegowana jest do grup doradczo-konsultacyjnych, traktowanych jako reprezentacja mieszkańców – i wreszcie na koniec – policyjny nadzór nad marginalizowanymi; segregacyjne praktyki wobec mieszkańców, nawet otwarta, brutalna przemoc³¹.

Jak ma się do tego wizja *Prawa do miasta* Henriego Lefebvre'a, sformułowana w roku 1968? Przedstawia się w tym świetle, jak totalna utopia. Był to postulat sformułowany na fali kontrkultury i wyraźnie odnoszący się do szerszej niż miasto przestrzeni. To idea życia w społeczeństwie, w którym każdy ma równe prawa i możliwości samospelnienia³². David Harvey, wracając do tego postulatu w 2008 roku, skupił się na dyskursywności przestrzeni miejskiej, w ramach której tworzący ją mieszkańcy mają do swego miasta ograniczone i coraz bardziej limitowane prawa. Dlatego Harvey radykalizuje postulat Lefebvre'a i upomina się o *miasto bliskie sercu*, jakim są jego twórcy: mieszkańcy i użytkownicy; miasto, w którym *city makers* demokratycznie kontrolują jego rozwój i współdzielą jego zasoby³³.

³⁰ P. Lipman, *High Stakes Education. Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, Routledge Falmer, New York, London 2004; P. Lipman, *Education and the right to the city. The intersection of Urban Policies, education, and poverty*, w: M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, Abingdon, New York 2010; P. Lipman, *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*, Routledge, New York 2011; P. Lipman, *Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA*, „Journal of Education Policy” 2013, DOI: 10.1080/02680939.2012.758816, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.758816>.

³¹ Lipman P., *Education...*, s. 244.

³² H. Lefebvre, *Right to the City*, w: E. Kofman, E. Lebas (red.), *Writings on Cities. Henri Lefebvre*, Blackwell, Oxford-Cambridge, MA, 1996.

³³ D. Harvey, *The Right to the City...*

Począwszy od Harveya, prace kontestatorów neoliberalnego zarządzania miastem (nurt określany, jako *radyczny urbanizm*) niosą sobą wizję nowej miejskości. Obejmuje ona przebudowę relacji społecznych, fizycznych i ekonomicznych w mieście oraz kształtowanie społeczeństwa w tym sensie głęboko humanistycznego, że w zorientowaniu na człowieka – mieszkańca, użytkownika miasta – stawiającego go wyżej niż kapitał. To tak niewiele i tak dużo zarazem.

Wpisując się we wspomniany nurt bądź nie, trzeba jednak z mocą stwierdzić, że w obliczu dokonujących się we współczesnym, globalnym mieście przemian, pedagogika miasta i specyficznie miejska wersja edukacji wydaje się niezbędna. Nie da się osiągnąć zmiany odpowiednio szeroko zakrojonej, sięgającej dominujących struktur mentalnych, bez refleksji i praktyki pedagogicznej, które w centrum zainteresowania mają – właśnie – nie tylko generalnie pojmowane, aktualne problemy miasta – spolaryzowanego przestrzennie i repulsywnego dla jego współtwórców – ale indywidualne drogi autokreacji i specyficzne sytuacje osób i grup, żyjących w miejskich enklawach – zarówno biedy, jak bogactwa.

Zygmunt Bauman, pisząc o życiu w takich enklawach i poszukiwaniu rozwiązań tej sytuacji *nie do zniesienia*, zwrócił uwagę na potencjał i znaczenie interwencji artystycznych³⁴. Zauroczyła go instalacja Mirosława Bałki w Tate Modern Gallery w Londynie³⁵. W kontekście wrażeń Baumana i celów tej mojej wypowiedzi, trochę jak wieńcząca całość koda zabrzmią słowa dziennikarki, która doświadczyła kontaktu z dziełem Bałki. Napisała:

polski artysta wstawił do galerii wielki metalowy obiekt, który rozsada przestrzeń, przyciąga, szokuje. Kontener jest w środku pusty, ściany są w dotyku aksamitne, za chwilę się dowiem, że to specjalna substancja naniesiona na metal, która przez specyficzną fakturę daje wrażenie bardzo głębokiej czerni. To już koniec, teraz należy się jeszcze odwrócić i spojrzeć w światło – na tle jasnego prostokąta, który powstaje, kiedy patrzy się w otwartą ścianę kontenera, majaczą wchodzące do środka postaci. Dzieje się coś niezwykłego. Mimo atramentowych ciemności, sytuacja, w której się znalazłam, nie jest ani groźna, ani przerażająca. Większy lęk budził kontener, zanim się do niego weszło, teraz okazuje się przyjazny³⁶.

W nowej, miejskiej wersji edukacji celem jest kształtowanie podstaw do – przynajmniej – rozszczelnienia granic, powstałych lub właśnie tworzących się, dwubiegunowych enklaw. Nawet najmniejsza wyrwa w okalających je murach do nich obu wpuści światło. A to już przyczynek do *co-vivendi*.

³⁴ Z. Bauman, *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpędzonym świecie*, Wydawnictwo Officyna, Łódź 2010.

³⁵ Tamże, s. 121–123.

³⁶ D. Jarecka, *Trojański kontener Bałki*, „Gazeta Wyborcza” 14.10.2009, http://wyborcza.pl/1,75475,7141515,Trojanski_kontener_Balki.html (dostęp: 1.03.2016).

MIEJSKA WERSJA EDUKACJI: EDUKACJA ŚRODOWISKOWA I SPOŁECZNA

Edukacja, przedstawiana w tomie, to niewątpliwie edukacja społeczna. Głównie pozaformalna i nieformalna, mieszcząca się w edukacji środowiskowej – zgodnej z koncepcją Wiesława Theissa³⁷ – ale skoncentrowana na mieście i ugruntowana w tradycji Szkoły Chicagowskiej, czyli – najogólniej – socjologii miasta doceniającej znaczenie edukacyjnych interwencji³⁸. Poświęcę jej więcej uwagi, uzasadniając dokonaną klasyfikację.

Edukacja środowiskowa³⁹

„W usamorzadowionym środowisku lokalnym współlistnieją formy edukacji nieformalnej i formalnej, instytucjonalnej i nieinstytucjonalnej, wzajemnie się one dopełniają i wspierają, coraz bardziej zacierają się między nimi cezuzy⁴⁰. Mikołaj Winiarski taką wersję przenikających się wzajemnie odmian edukacji określa mianem *edukacji środowiskowej* i jest to nawiązanie do szeroko w Polsce rozpowszechnionego – za Heleną Radlińską, choć nie tylko w polu pedagogiki społecznej – znaczenia tak określanej edukacji. Edukacji, która może toczyć się zarówno w szkole, jak poza nią i wyróżnia ją nacisk na funkcję integracyjną wobec środowiska. Dowiązuje się to znaczenie do haseł takich, jak *metoda środowiskowa* [pochodząca wprost od klasycznych ujęć Heleny Radlińskiej, a znacząco rozwinięta przez Tadeusza Pilcha⁴¹], *wychowanie środowiskowe*, *pedagogika podwórkowa*, *wychowanie zintegrowane*, *system środowiskowy* – rozwijane przez innych uczniów i kontynuatorów Radlińskiej, m.in. przez Ryszarda Wroczyńskiego, Aleksan-

³⁷ W. Theiss, *Szkoła i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie na co dzień” 1999, nr 1–2; W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utylitarna*, w: W. Theiss, *Mała ojczyzna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001; W. Theiss, *Mała ojczyzna – w kręgu edukacji środowiskowej*, w: S. Mołda, B. Skrzypczak (red.), *Ośrodek kultury i aktywności lokalnej. W poszukiwaniu modelu instytucji społecznościowej*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2003; W. Theiss, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2006.

³⁸ M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

³⁹ Pisałam o tym szerzej (np.: M. Mendel, *Edukacja społeczna...*), także w międzynarodowym obiegu, zob. np.: M. Mendel, T. Szkudlarek, *Bildungslandschaft in kommunaler Verantwortung: Danzig und Warschau als exemplarische Beispiele für die Situation*, w: P. Bollweg, H.-U. Otto (red.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*, VS Verlag / Springer Fachmedien, Wiesbaden 2011, s. 497–518, oraz: M. Mendel, T. Szkudlarek, *Capabilities in the Context of Education and Whole-Day Schooling: The Situation in Poland*, „Social Work and Society” 2009, vol. 2, <http://www.jourlib.org/paper/2056611> (dostęp: 14.01.2016); <http://www.socwork.net/2009/2/expertises/mendelszkudlarek> (dostęp: 14.01.2016).

⁴⁰ M. Winiarski, *Współpraca jako wymiar edukacji środowiskowej*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja...*, s. 157.

⁴¹ T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.

dra Kamińskiego, Irenę Lepalczyk, Helenę Izdebską, Edmunda Trempałę, Wiesława Theissa. Podobnie też Stanisław Kawula postrzega edukację w środowisku lokalnym, interesująco łącząc ją z kształtowaniem sieci wsparcia społecznego, pracą socjalną oraz socjalizacją i wychowaniem w rodzinie⁴².

Wiesław Theiss nadał edukacji środowiskowej nieco inny wymiar, wiążąc jej znaczenie z małą ojczyzną (której pojęcie wprowadził za Stanisławem Ossowskim do polskiej pedagogiki społecznej) i akcentując jej nieformalny charakter. Pisze:

najogólniej termin edukacja środowiskowa określa nieformalną edukację dzieci, młodzieży i dorosłych, związaną z realizacją potrzeb, dążeń i ideałów występujących w środowisku czy społeczności lokalnej. Mogą to być zarówno potrzeby indywidualne, grupowe, czy zbiorowe, a wśród nich – potrzeby ekonomiczne, kulturalne, polityczne, edukacyjne. Tak rozumiana edukacja środowiskowa, to po pierwsze, działalność podmiotowa i pragmatyczna oparta na możliwościach środowiska, jego siłach i zdolnościach do zmiany istniejących warunków, wspartych możliwościami szerszego układu społecznego, w tym działaniami samorządu oraz państwa. Po wtóre, zasadniczym środkiem oraz formą tego typu edukacji jest porozumienie i współpraca, nie zaś na przykład szkolenie czy instruktaż. Po trzecie, pole tej edukacji zawiera się między biegunem tego, co indywidualne, jednostkowe i prywatne oraz biegunem tego, co wspólne, grupowe, publiczne. Z innej strony patrząc, jest to obszar leżący pomiędzy naturalnymi (przyrodniczymi), kulturowymi a społecznymi (samorządowymi, obywatelskimi) wymiarami środowiska. Zatem w grę wchodzi tu zarówno zagadnienia związane z ekologią, kulturą i tradycją, poprzez procesy rodzinnej i szkolnej socjalizacji i wychowania, po problemy zaangażowania społecznego, partycypacji obywatelskiej oraz edukacji samorządowej⁴³.

O małej ojczyźnie autor pisze, iż jest strukturą bliską, znaną i bezpieczną, „dzięki której ludzie czują się u siebie”⁴⁴, ale która jest jednocześnie wyzwaniem, bo stawia cele, wymaga gospodarza itd. Zwraca też uwagę na ponadlokalne zależności oraz – bardzo przeźornie⁴⁵ – zobowiązania państwa:

Jednakże mała ojczyzna w przyjętym czy też innym rozumieniu nie jest i nie może być traktowana jako samowystarczalny kulturowo i edukacyjnie organizm społeczny. Wydaje się, że jej potencjał rozwojowy maleje wprost proporcjonalnie do rozmiarów problemów społecznych, w tym przede wszystkim do biedy i ubóstwa. Toteż przed państwem i samorządem lokalnym stoi zadanie wspomagania i wzmacniania miejscowego rozwoju, a głównie – rodziny i szkoły⁴⁶.

⁴² S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

⁴³ W. Theiss, *Mała ojczyzna – w kręgu edukacji środowiskowej...*, s. 24–25.

⁴⁴ Tamże, s. 20.

⁴⁵ Koncentrując się na problematyce lokalności, łatwo tracimy wzgląd na ponadlokalny kontekst, a w retoryce małej ojczyzny wydaje się to szczególnie kuszące. Autor nie zgubił jednak perspektywy pozwalającej na całościowy ogląd i konstruktywne konkluzje.

⁴⁶ Tamże, s. 25.

W świetle postępującej dywersyfikacji szkolnictwa i towarzyszącego jej oddalania się państwa od konstytucyjnych zobowiązań, aktualność tego podejścia powinna być uwy-puklona, rzecz jasna, nie tylko w tym tekście.

Koncepcja edukacji środowiskowej Wiesława Theissa jest wyrazem kolejnej tendencji w polskiej refleksji nad tego typu edukacją, rozwijanej za tym autorem. Podsumowując, eksponuje ona nieformalny charakter edukacji środowiskowej i kładzie nacisk na związek z małą ojczyzną.

Edukacja społeczna

Edukacja środowiskowa Wiesława Theissa jest pojemną kategorią, w której pomieścić można tak *wiejską*, jak *miejską* wersję edukacji. Skupienie na mieście zawęża pole. Edukacja społeczna – odpowiednik *community education* – jest formułą, która od początku swojego istnienia rozwijała się w środowiskach miejskich. To obszar studiów i badań oraz praktyki edukacyjnej silnie zorientowanej na miejsce, w szczególności miasto i jego specyfikę środowisk, problemów, przestrzeni itd. Wkład do tego obszaru wnoszą reprezentanci wielu dyscyplin. W swoim doświadczeniu mam pedagogiczne rozwinięcia edukacji społecznej⁴⁷.

Początki edukacji społecznej datuje się na lata międzywojenne XX wieku i czas wielkiego rozwoju miast. Studia demograficzno-ekologiczne, realizowane wówczas w USA oraz badania-działania⁴⁸ podejmowane w ramach Szkoły Chicagowskiej⁴⁹ pozwoliły na wyodrębnienie tego kierunku⁵⁰. Współtwórcami nowej socjologii miasta, rozwijanej w ramach Szkoły Chicagowskiej, byli m.in. Robert E. Park, Ernest W. Burgess, Louis Wirth, Robert McKenzie i Jane Addams, pionierka pracy socjalnej i miejskiej animacji społecznej, współzałożycielka słynnego Hull House w Chicago (inspirowanego angielskim Toynbee Hall). Stworzyli oni formułę – wówczas nowatorskich – badań, które – oparte na *żywym laboratorium*, z jakiego uczynili Chicago – doprowadziły do innowacyjnych rozwiązań społecznych i powstania nowych kierunków działalności naukowej w zakresie nauk społecznych, również pedagogiki. Kluczowe w tym znaczenie miała nowa aparatura pojęciowa, formująca matryce mentalne, uwalniające akademickie badania ze sztywnych ram metodologicznych i – w tym przypadku dosłownie – pozwalająca badaczom wyjść poza mury uczelni, nie tracąc na prawomocności naukowej swoich dokonań. Jednym z kluczowych pojęć, generujących nową mentalność w naukach społecznych, stało się – wspomniane – pojęcie Louisa Wirtha: urbanizm

⁴⁷ M. Mendel, *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji...*; M. Mendel, *Edukacja społeczna...*; i inne.

⁴⁸ Choć naukowy opis badania w działaniu (*action research*) jako metodologii postępowania badawczego, to dokonanie Kurta Lewina, niebezpośrednio związanego ze Szkołą Chicago.

⁴⁹ Między innymi R.E. Park, W.E. Burgess, R.D. McKenzie, *The City*, University of Chicago Press, Chicago 1925; L. Wirth, *Urbanism as a Way of Life...*

⁵⁰ C.V. Willie, *The Evolution of Community Education: Content and Mission*, „Harvard Educational Review” 2000, vol. 70, no. 2.

jako styl życia⁵¹. Badania, inspirowane myśleniem wokół tego typu pojęć, lokujących się na skrzyżowaniu zainteresowań badaczy z różnych dyscyplin – powtórzę – szybko przekroczyły ich granice formalne, ignorując przy tym bariery, separujące działania naukowo-badawcze od społecznych, stanowiących wyraz dążenia do zmiany. W tym polu pojawiła się edukacja społeczna.

Dzisiaj badania w ramach edukacji społecznej skoncentrowane są na wpływie, jaki wywierają wewnętrzne struktury i funkcje jednostek, grup oraz szerszych systemów społecznych na rozwój, upowszechnianie i użytkowanie wiedzy, dokonujące się w rozmaitych kontekstach problemowych, na przykład różne aspekty nierówności społecznych⁵². Badania te ugruntowują działanie pedagogiczne, skoncentrowane głównie – tak jak w historycznych początkach edukacji społecznej – na problemach związanych z życiem w przestrzeni zurbanizowanej. Zarówno dokonania Wirtha, jak Parka i Burgessa oraz ich współpracowników i kontynuatorów stanowią istotny kontekst dla rozwijanej w prezentowanym tomie refleksji nad *miastem pedagogicznym* i miejską wersją edukacji, dobrą na aktualne uwarunkowania życia w miastach, czyli *edukacją społeczną*.

WOKÓŁ SZCZEGÓŁOWEJ ZAWARTOŚCI TOMU

Do wypowiedzi w ramach tematu *Miasto pedagogiczne* zostali zaproszeni badacze reprezentujący różne dziedziny nauki i sztuki. Cel, jaki osiągnęli, to zapis pewnej kondycji miasta, wiecznie *in statu nascendi*, i edukacji, która to stawanie się miasta zapośrednicza. Jak to się dzieje? Teksty zebrane w tomie potwierdzają, że formacja, jaką jest miasto, powstaje w relacjach, które – nazwane tak, czy nie – są edukacyjne. Nie tylko praktyki codzienne mieszkańców i użytkowników, które czynią ich *wżytymi* w zagospodarowywaną przestrzeń, ale każde pytanie, jak jest i jak być powinno; każda refleksja i działanie wokół tego, dlaczego nie jest tak, jak być powinno i co zrobić, by to osiągnąć, edukacyjnie buduje miasto. Miasto natomiast – Arystotelesowska nauczycielka cnoty – jest aktywnym *locus educandi* i niejako odwzajemnia wychowawcze działania formacyjne. Nierzadko mówimy: *życie tutaj nauczyło mnie, że...* Nic, co zmienia się w przestrzeni społecznej miasta nie jest wolne od edukacyjnego wpływu (jak wspomniałam, miejska kumulacja ludzkich aktywności, to nieustanne stymulacje). Co istotne, wpływ ten jest obopólny. To wyraz edukacyjnej wzajemności: miasto jest kreowane, ale i miasto kreuje. Jasne jest zatem, że opis tak rozumianej edukacji powinien angażować nie tylko pedagogów (pedagogów miejsca). W tym numerze *Studiów Pedagogicznych* wypowiadają się między innymi socjologowie, antropologowie, kulturoznawcy, historycy sztuki. Wszyscy autorzy wnoszą do tomu, korespondujące ze sobą w ramach redaktorskiego zamysłu *miasta pedagogicznego*, wyniki studiów i badań. Prezentują tym samym własną, nową perspektywę refleksji o współczesnym mieście i edukacji.

⁵¹ L. Wirth, *Urbanism...*

⁵² M. Mendel, *Edukacja społeczna...*, s. 27; i inne.

Strukturę tomu tworzą dwie, spójne części. Obie opisują *miasto pedagogiczne*, skupiając się jednak na innych kategoriach. Pierwsza użytkuje pryzmat relacji między miejscem (i kulturą miejsca), pamięcią i tożsamością. Część tę otwiera tekst, przedstawiający tę relację w perspektywie teoretycznej, w ramach – mało w Polsce znanej – niemieckiej pedagogiki miejsca/przestrzeni (Puchert, Kurowska-Susdorf). We wszystkich zebranych w pierwszej części wypowiedziach istotne są uwarunkowania podmiotowej autokreacji. Powiązane są one z różnymi zagadnieniami: krytycznym obywatelstwem kształtowanym w formule międzynarodowych *laboratoriów miejskich* (Golden, Červinková), zagadnieniem międzypokoleniowego uczenia się w mieście (Majchrzak), kondycją tożsamościową w warunkach nasilonej różnicy (Stankiewicz) oraz kulturą miejsca (tu: nowo tworzących się, miejskich peryferii; Rancew-Sikora, Michałowski, Dowgiałło) i znaczeniami miejsca, jakim jest miasto w kulturze popularnej (Ejsmont, Kosmalska).

Drugą część tomu wypełniają teksty, pokazujące miasto, jako rodzaj gry politycznej, w której operacyjne znaczenie mają – powiązane ze sobą – kultura, sztuka i edukacja. Istotne są więc nowe formacje w zakresie politycznych podmiotowości i polityk reprezentacji. Autorzy opisują znaczenie, jakie w osiąganiu warunków ich powstawania ma edukacja społeczna. W pomieszczonych w tej części tekstach mamy opisy wielowymiarowej, krytycznej i radykalnej pedagogiki miasta. Przyjęte przez autorów perspektywy są zróżnicowane i ich polityczne *miasto pedagogiczne* można przez to obserwować w wielowymiarowym obrazie. Wyraźną dominantą jest myśl o ruchach miejskich, jako – z wielu powodów – kluczowych aktualnie w grze politycznej, toczącej się w *mieście pedagogicznym* (Jacyno, Świrek, Śpiewak, Popow). Dalej analizowana jest rewitalizacja, której proces ma charakter edukacyjny i jest jedną z najbardziej aktualnych odmian edukacji społecznej (Grzeszczuk-Brendel) oraz interwencja edukacyjno-animacyjna dokonująca się z wykorzystaniem znaczenia działań artystycznych; to *sztuka w mieście*, zaangażowana społecznie i inicjująca szeroko zakrojone uczenie się mieszkańców (Wołodźko, Bilon, Borkowski, Kurantowicz, Kamińska). Z kolei tekst Lovitz – przedstawiony w języku angielskim – skupia uwagę na jednostkowym, miejskim środowisku, jakie stanowią rodzice dzieci uczęszczających do dwóch typów amerykańskich szkół, tradycyjnej publicznej – z otwartym naborem – oraz typu *charter* – publicznej w sensie finansowania, ale prowadzonej przez niepubliczny organ i nietransparentnej w zakresie reguł rekrutacji. Krytycznie analizując cechy pozaformalnej edukacji, w którą rodzice z obu typów szkół są zaangażowani, autorka obnaża składające się na tę edukację praktyki pozoru, maskujące interesy polityczne i pogłębiające społeczne nierówności. W świetle problematyki tego tomu, eksponującej rolę edukacji społecznej, a także w kontekście sygnalizowanej we wstępie, postępującej prywatyzacji oraz polaryzacji biedy i bogactwa we współczesnym *globalnym mieście*, to studium daje obraz „gorącym” dzisiaj wyzwaniom, w których istotną rolę stale odgrywa szkoła. Kończący tę część tekst Jaworskiej i Alieovej, powiązany z treścią przedstawionego tuż za nim aneksu: gdańskiego *Modelu Integracji Imigrantów*, pokazuje jeden z wymiarów polityczności *miasta pedagogicznego*, rozwijającej się w jego wielokulturowej kondycji

i warunkach nieustających wyzwań w zakresie międzykulturowej edukacji społecznej. Niezwykle pilna wydaje się praca nad tą właśnie jej wersją, żywo reagującą na przeżywany aktualnie kryzys humanitarny i problemy, przed którymi na co dzień stoją współczesne miasta, w szczególności te z względnie dostatniej części Europy, do których zmierzają kolejne fale uchodźców.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, *Polityka*, tłum., słowo wstępne i komentarz L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bauman Z., *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpadzionym świecie*, Wydawnictwo Oficyna, Łódź 2010.
- Bogdanowska M., *Topika*, w: P. Wilczek, M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca (red.), *Retoryka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 35–56.
- Braidotti R., *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków 2006.
- Crouch C., *Post-democracy*, Polity Press, Cambridge 2004.
- Eikeland O., *Phrónêsis, Aristotle, and action research*, „International Journal of Action Research” 2006, vol. 2, no. 1, s. 5–53, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-356898> (dostęp: 2.07.2016).
- Eikeland O., *The Ways of Aristotle. Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*, Peter Lang Publishers, Bern 2008.
- Gruenewald D., *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, „Educational Researcher” 2003, vol. 32, no. 4, s. 3–12.
- Harvey D., *Bunt miast. Prawo do miasta i miejska rewolucja*, tłum. A. Kowalczyk, W. Marzec, M. Mikulewicz, M. Szlinder, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2012.
- Harvey D., *The Right to the City*, „New Left Review” 2008, nr 53, www.newleftreview.org/?page=article&view=2740 (dostęp: 20.02.2016).
- Heidegger M., *Odczyty i rozprawy*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002.
- Jarecka D., *Trojański kontener Bałki*, „Gazeta Wyborcza” 14.10.2009, http://wyborcza.pl/1,75475,7141515,Trojanski_kontener_Balki.html (dostęp: 1.03.2016).
- Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Lefebvre H., *Right to the City*, w: E. Kofman, E. Lebas (red.): *Writings on Cities. Henri Lefebvre*, Blackwell, Oxford–Cambridge, MA 1996.
- Lipman P., *Economic crisis, accountability, and the state’s coercive assault on public education in the USA*, „Journal of Education Policy” 2013, DOI: 10.1080/02680939.2012.758816, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.758816>.
- Lipman P., *Education and the right to the city. The intersection of Urban Policies, education, and poverty*, w: M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (red.): *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, Abingdon–New York 2010.

- Lipman P., *High Stakes Education. Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, Routledge Falmer, New York–London 2004.
- Lipman P., *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*, Routledge, New York 2011.
- Massey D., *Space, place and gender*, Polity Press, Cambridge 1994.
- Massey D.B., *World City*, Polity Press Cambridge 2010.
- Mendel M., *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Wydawnictwo GLOB, Olsztyn 1999.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Mendel M., *Trzecia przestrzeń obywatelskiego zaangażowania. O potrzebie edukacji – animacji życia publicznego w rzeczywistości enklaw biedy i bogactwa*, „Animacja Życia Publicznego” 2014, nr 9.
- Mendel M., *Wspólny Pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metoda Krytycznej Historii Miasta*, w: M. Mendel (red.), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe i Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2015, s. 11–48.
- Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2006.
- Mendel M., Szkudlarek T., *Bildungslandschaft in kommunaler Verantwortung: Danzig und Warschau als exemplarische Beispiele für die Situation*, w: P. Bollweg, H.-U. Otto (red.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*, VS Verlag / Springer Fachmedien, Wiesbaden 2011, s. 497–518.
- Mendel M., Szkudlarek T., *Capabilities in the Context of Education and Whole-Day Schooling: The Situation in Poland*, „Social Work and Society” 2009, vol. 2, <http://www.jourlib.org/paper/2056611> (dostęp: 14.01.2016).
- Mendel M., Wiza A., *The Third Space of Civil Activity*, „Zoon Politikon” 2015, nr 6.
- Nawratek K., *Dziury w całym. Wstęp do miejskich rewolucji*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Park R.E., Burgess W.E., McKenzie R.D., *The City*, University of Chicago Press, Chicago 1925.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Ruitenbergh C., *Deconstructing the Experience of the Local: Toward a Radical Pedagogy of Place*, w: K.R. Howe (red.), *Philosophy of Education*, Philosophy of Education Society, Urbana 2005, s. 212–220.
- Sassen S., *Globalizacja. Eseje o nowej mobilności ludzi i pieniędzy*, tłum. J. Tegnerowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2006, s. 12–35.
- Theiss W., *Mała ojczyzna – w kręgu edukacji środowiskowej*, w: S. Mołda, B. Skrzypczak (red.), *Ośrodek kultury i aktywności lokalnej. W poszukiwaniu modelu instytucji społecznościowej*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2003, s. 18–33.
- Theiss W., *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna*, w: W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 11–23.
- Theiss W., *Szkoła i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie na co dzień” 1999, nr 1–2.
- Willie C.V., *The Evolution of Community Education: Content and Mission*, „Harvard Educational Review” 2000, vol. 70, no. 2.

- Winiarski M., *Współpraca jako wymiar edukacji środowiskowej*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2006, s. 35–55.
- Wipszycka E., *O starożytności polemicznie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994.
- Wirth L., *Urbanism as a Way of Life*, „American Journal of Sociology” 1938 (July), vol. 44, no. 1, s. 1–24.
- Zwiers M., Kleinhaus R., Van Ham M. (2005), *Divided Cities: Increasing Socio-Spatial Polarization within Large Cities in the Netherlands*, IZA Discussion Paper No. 8882 February 2015, <http://ftp.iza.org/dp8882.pdf> (dostęp: 2.05.2016).

Maria Mendel: Miasto pedagogiczne. Słowo od redaktorki

Streszczenie: Tekst, stanowiąc wprowadzenie do tomu, przedstawia – wiodącą dla jego problematyki – koncepcję *miasta pedagogicznego*. Autorka kładzie w niej nacisk na specyfikę życia w mieście, którego generyczną cechą stanowią przepływy, nieustanna wymiana dokonująca się pomiędzy uczestnikami jego życia. Dotycząc także myśli, wymiana ta tworzy rodzaj wspólnoty, którą – za Arystotelesem – można nazwać *koinopolis*, miasto wspólnie formowanej myśli i miasto kształcające zarazem, *Wielka nauczycielka*. Przedstawiana na tle kondycji współczesnego miasta globalnego, sformatowanego neoliberalnym urbanizmem, koncepcja *miasta pedagogicznego* staje się aktualną, żywo reagującą na jego problemy, wersją pedagogiki społecznej, rozwijaną w obszarze refleksji i badań oraz praktyki edukacyjnej, określaną jako pedagogika miejsca (w tym przypadku miejsca, jakim jest miasto). W teoretycznej perspektywie wpisuje się ona w *koinopolityzm*, który autorka proponuje – *per analogiam* wobec kosmopolityzmu – jako nurt myślenia i zarazem postawę, mogącą – korzystnie w sensie społecznym – kierunkować przemiany, dokonujące się dzisiaj w miastach. Artykuły zebrane w tomie są tego wyrazem. W obszarze pedagogicznego działania natomiast, ta miejska wersja pedagogiki rozwijana jest w oparciu o edukację społeczną, której rozmaite odmiany i dla której różnorodne konteksty przedstawiane są w treści całego opracowania.

Słowa kluczowe: Miasto pedagogiczne, koinopolityzm, pedagogika miasta, edukacja społeczna

Title: From the editor: Pedagogical city

Abstract: This introduction to the volume outlines the conception of the pedagogical city. The author stresses flows, or continuous exchange between citizens as specific to city life. Such flows concern also thinking, which contributes to the creation of a community that one may identify, after Aristotle, as *koinopolis* – an educational community of shared thinking, ‘a great teacher’. Against the background of the condition of the global city, the conception of pedagogical city contributes to the theory of social pedagogy, and to the conception of pedagogy of place in particular (including urban community education). One may speak, in this context, of *koinopolitanism* – a trait of thinking capable of inspiring the flow of changes taking place in the cities of today. The papers collected in this volume contribute to the development of this idea.

Keywords: pedagogical city, koinopolitanism, pedagogy of place, urban community education