

---

Maria Mendel\*

---

## Kultura edukacyjna miasta: czego uczy globalny urbanizm

### Abstrakt

Życie w mieście – przebiegając we względnej bliskości fizycznej – owocuje wzajemnym wpływem, zaś towarzyszące mu stymulacje generują określoną wiedzę, orientacje, dyspozycje do zachowań, obyczajowość, rytualizacje itd. Ich współwystępowanie skutkuje odrębnością, którą można nazwać kulturą miasta. Kultura edukacyjna miasta jest jej częścią. Jako strukturę i proces można ją interesująco badać i rozwijać. W tekście przedstawiane są możliwości w tym zakresie. Przeprowadzane w nim analizy skupiają się na neoliberalnie zarządzanym mieście globalnym. Rozumiane jako Foucaultowskie urządzenie (*dispositif*), pozwala dostrzec strategiczne zespoły zjawisk społecznych, tworzące w związku z edukacją specyficzne urządzenia wiedzy i władzy. Wyodrębnienie kultury edukacyjnej miasta, jako kategorii, może okazać się przydatne w teoretycznym opisie i produktywnie zarówno w operującej nim myśli pedagogicznej, jak i obszarze szerszej rozumianej refleksji nad współczesnym miastem, jego kulturą i problemami. Celem artykułu jest uzasadnienie takiego podejścia.

**Słowa kluczowe:** kultura edukacyjna miasta, globalny urbanizm, neoliberalizm, szkoła.

### Educational Culture of the City: What is Taught by Global Urbanism

#### Abstract

Living in the city, in physical proximity among its inhabitants, results in mutual influences which generate certain knowledge, attitudes, behavioral dispositions, habits and rituals, the specificity of which is referred to as culture of the city. Educational culture of the city makes a part of this culture. Its structure and its processes can be investigated and developed, and this text presents possibilities of such research and development. The analyses presented here focus on a global city managed in a neoliberal way. Comprehending it as Foucauldian *dispositif*, one can notice

---

\* Zakład Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Gdański.

strategic assemblages of social phenomena forming specific apparatuses of power and knowledge in relation to education. Speaking of educational culture of the city as a separate category proves theoretically viable and can be productive both internally, as an element of its specific educational thought, and as a tool for broader reflection on contemporary cities, their cultures and problems. This article aims to justify such an approach.

**Keywords:** educational culture of the city, global urbanism, neoliberalism, school.

## Wprowadzenie

Jednym z klasycznych sposobów rozumienia miasta jest to, które odwołuje się do specyficznych, przestrzennie warunkowanych relacji, zachodzących pomiędzy jego użytkownikami. W jego ramach funkcjonuje podejście charakterystyczne dla socjologii miasta, znanej jako Szkoła Chicagowska, które zaproponował jeden z jej współzałożycieli, Louis Wirth (1938). Zasadza się ono na znanym stanowisku, że miasto jest specyficznym sposobem funkcjonowania ludzi w specyficznym miejscu, ściśle zabudowanym i związanym z nieuchronnością sąsiedowania z innymi; urbanizm jest *stylem życia*. W przedstawianym tekście do takiego myślenia nawiązuję, widząc w nim podstawę analizy *kultury edukacyjnej miasta*.

Pojęcie *kultury edukacyjnej miasta* wyrasta bowiem z założenia, że powstawanie tego szczególnego sposobu stylu życia wiąże w sobie procesy edukacyjne, dotycząc konstruowania podmiotowych formacji (w tym indywidualnej i zbiorowej tożsamości) i będąc wielowymiarowym, przebiegającym w warunkach społecznego konstruowania rzeczywistości, wychowaniem, uczeniem się i nauczaniem. Ma to miejsce w związku z wysokim w mieście poziomem skoncentrowania ludzkich aktywności. Pozostają one względem siebie w warunkach nieustannych stymulacji. Inaczej rzecz ujmując, w miejskiej, ściśle zabudowanej przestrzeni, wszystko to, co robią, jacy są, jak zamieszkują ją jedni jej użytkownicy, wpływa na innych, zmieniając ich aktywności, obyczaje, a także ich samych, w sensie podmiotowym i tożsamościowym. Życie w miejskim kręgu wpływów sprawia, iż uniwersalizuje się wspomniany styl życia w mieście. Nie stanowi on jednak zunifikowanej formuły *co-vivendi*, w której – na przykład – wszyscy mieszkańcy podzielaliby jeden, dla wszystkich ten sam sposób współżycia. W miejski styl życia – jak każdy pewnie, który dotyczy zbiorowości – silnie wpisana jest różnica. To na niej opierają się nieustanne stymulacje, o których była mowa. Jednak specyficznie miejski styl stoi na różnicy, która ma swój istotny wymiar przestrzenny. Stąd miasto cechuje przestrzenna polaryzacja społeczna, w ramach której mieszkańcy *podobni* pod względem nie tylko klasowym<sup>1</sup> zamieszku-

---

<sup>1</sup> Por.: kultura hipsterska we współczesnych miastach. Na marginesie: kultura ta jest ostatnio rozpatrywana w kategoriach społeczno-ekonomicznych jako przejaw kryzysu i współczesnych przemian klasy średniej w miastach. *Hipsters* to młodzi, ale już dorośli ludzie, ewentualnie starsi nastolatki, którzy – licząc na ciekawą, twórczą pracę w mieście – ugruntowują w sobie poczucie braku szans i rosnącej niepewności co do własnej pozycji oraz zagrożonego statusu społeczno-ekonomicznego. Młodzi mieszkańcy kreują w tej sytuacji swój „niezależny” kapitał kulturowy, manifestując przy tym obojętność

ją inne dzielnice i to w ich obrębie głównie dokonuje się stymulacja. Im bardziej więc są one zamknięte, tym bardziej przypomina ona reprodukcję, nie zaś tworzenie stylu oparte na bezpośredniej transmisji i nieustannym dopływie innych wzorów. Już Wirth (1938), w pierwszych dziesięcioleciach XX w., zwracał uwagę na zgubne w społecznych skutkach postępowanie w miastach anomii i pogłębianie się nierówności, widoczne na mapach różnicujących się społecznie dzielnic. Aktualnie polaryzacja przestrzenna w miastach osiąga niespotykane wcześniej natężenie i zakres. Można powiedzieć, że życie polaryzuje się tam do postaci dwóch wyraźnie odrębnych światów, ze słabnącymi punktami styku (zob. m.in.: Zwier i in. 2005). Wiąże się z tym kryzys przestrzeni społecznej – wypróżnianie ze społecznych znaczeń i wzmożona produkcja *nie-miejsc*<sup>2</sup>. Nie wnikając tu głębiej w uwarunkowania współczesnego urbanizmu, można zakończyć tę część stwierdzeniem, że życie w mieście, przebiegając we względnej bliskości fizycznej i szczególnym, miejskim stylu (Wirtha *style of life*), owocuje zawsze pewnym wzajemnym wpływem, zaś towarzyszące mu stymulacje generują określoną wiedzę, postawy i orientacje wobec rzeczywistości, wzory myślenia i związane z nimi dyspozycje do zachowań oraz obyczajowość, rytualizacje itd. Ich współwystępowanie skutkuje odrębnością, którą można nazwać kulturą miasta.

Kultura edukacyjna miasta jest częścią tak rozumianej kultury miasta, obejmując jej edukacyjne wymiary. Wyodrębnienie kultury edukacyjnej miasta jako kategorii może okazać się przydatne w teoretycznym opisie i produktywnie zarówno w operującej nim myśli pedagogicznej, jak i obszarze szerszej rozumianej refleksji nad miastem, jego kulturą i problemami. Dalej próbuję to uzasadnić, odnosząc się do kultury edukacyjnej współczesnego globalnego i neoliberalnie sformatowanego miasta.

## Perspektywa myślenia o kulturze edukacyjnej miasta

Kultura edukacyjna miasta może być z jednej strony wiedzą współtworzących miasto jego użytkowników, ukształtowaną w toku stymulacji nieustannie zachodzących w skondensowanej społecznie przestrzeni. Kultura ta może tkwić w ich postawach i orientacjach wobec rzeczywistości, wzorach myślenia i dyspozycjach

---

wobec tego „klasycznego”, uwikłanego w zależnościach ekonomicznych. Lokują więc swoje zainteresowania w rynkowych niszach i wybierają tylko spośród takich produkcji muzycznych, filmowych czy innych. Postrzega się to w kontekście gry rynkowej jako celne rozwiązanie marketingowe, trafiające do szerokiego rynku. Także to, co noszą, np. tanie ciuchy z Indii, albo co jedzą – np. przecenione towary o krótkich terminach przydatności do spożycia, czy też to, jak mieszkają, np. w ciasnych mieszkankach, z ubogim wyposażeniem, jest – spektakularnie – bez znaczenia. Tego rodzaju konsumpcja powiększa ich kapitał kulturowy, który z czasem staje się konkurencyjny (zob. m.in.: Grabkowska 2010, 2011).

<sup>2</sup> Marc Augé (2010) pisze o współczesnej *ekspansji nie-miejsc*, czyli miejsc fizycznych, ale pozbawionych społecznych znaczeń, w których ludzie funkcjonują często w tłumach, ale bez relacji, bez kontaktu ze sobą (zastępowanego przez kontakt z maszynami, automatami, miejską sferą ikoniczną itp. – jak w hipermarkecie i wielu innych miejskich *nie-miejskach*). Autora interesuje również czas, który – podobnie jak miejsce (analizowane przez niego później) – działa niejako na rzecz społecznych więzi lub je rozrywa i gubi (zob. Augé 2009).

do zachowań itd. Z drugiej natomiast strony, kultura edukacyjna miasta może ustanawiać istotny kontekst i konkretne warunki, w których powstaje owa wiedza, postawy, orientacje, dyspozycje itd. W obu przypadkach jest zarówno procesem, jak i strukturą, przez które można ją badać i rozwijać.

W badaniach tego pierwszego aspektu można zaangażować metody wykorzystujące kontakt z mieszkańcami i innymi użytkownikami miasta (twórcy miasta, *city-makers*). To oni bowiem w swoich codziennych aktywnościach tworzą kulturę edukacyjną miasta. Nawiązując do rozróżnienia Michela de Certeau (2008), można mówić tu o *zwykłych mieszkańcach*, korzystających w jej konstruowaniu z taktyk polegających na praktykach przestrzennych i werbalnych, chodzeniu po mieście i opowiadaniu, odwołującym się do jego miejsc. Wśród metod w tym zakresie można wyróżnić te, którymi posługują się badacze indywidualnych i zbiorowych koncepcji wiedzy, sposobów myślenia o świecie (np.: fenomenografia – zob.: Marton 1981), orientacji wobec rzeczywistości (Ziółkowski, Koralewicz 2003), również antropologii kultury, także edukacyjnej (głównie etnografia – zob. np.: Nowotniak 2012), badacze biografii społecznych (np.: Boryczko i in. 2014). Miasto i jego kulturę, także edukacyjną, tworzą nie tylko *zwykli mieszkańcy*, użytkownicy swoje taktyki osvajania przestrzeni i podmiotowego jej zamieszkiwania. Należą też do nich strategowie, według de Certeau (2008), potrzebujący poczucia własności miejsca, by realizować swoje cele w zakresie zmieniania/tworzenia miasta (tamże: 36–37). Strategie należą zatem do planistów i wiążą się z panowaniem przez zarządzanie. Taktyki właściwe *zwykłym* mieszkańcom także są wyrazem panowania, z tym że – inaczej niż w strategiach – odbywa się ono w codziennych praktykach użytkownika miejskiej przestrzeni. Metody pozwalające badać kulturę edukacyjną miasta, odnoszącą się do planistów i ich strategii, i rozmaitych postaci zarządzania miastem to – między innymi – analiza dokumentów i netografia oraz – obiecujące w perspektywie aktualności kultury wizualnej – metody analizy obrazu i rozmaite odmiany badań wizualnych (np.: Banks 2015). Badania nad codziennością wpływającą na taktykach oraz nad strategicznym planowaniem *miasta edukacyjnego* mogą przynosić ciekawe rezultaty w postaci ich Geertzowskiego *opisu gęstego* i różnych odmian obrazowania badanej rzeczywistości.

W badaniach drugiego z aspektów kultury edukacyjnej miasta (kiedy rozumiemy ją jako znaczący kontekst konstruowania *miejskiej* wiedzy, kształtowania postaw i orientacji wobec rzeczywistości itd.) interesujące mogą być podejścia oparte – na przykład – na analizie semiotycznej i analizie dyskursu oraz różnych wersjach badania znaczeń kontekstowych (zob.: Gee 1999). Pozwalając na identyfikację procesów i struktur semiotycznych oraz przestrzeni i dynamiki dyskursów, ugruntowujących kulturę edukacyjną miasta, umożliwiają ciekawy badawczo opis jej dyskursywnego obrazu<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Dla przykładu: współrealizowałam projekty, które w oparciu o analizy strategii edukacyjnych i ich kontekstu społeczno-politycznego zaowocowały złożonymi *portretami* miast, szkicowanymi w przestrzeni krzyżujących się dyskursów (zob.: Mendel, Szkudlarek 2009, 2011).

Podjęciem całościowym, ignorującym wyszczególnianie aspektów i rozpraszanie spójnie współpracujących elementów zagadnienia, jakim jest kultura edukacyjna miasta, może być natomiast badawcze osadzenie w perspektywie, jaką stwarza Foucaultowski pojęcie urządzenia (*dispositif*). Kultura edukacyjna miasta jest w tej perspektywie urządzeniem. Rozumiem ją – parafrazując ujęcie Foucaulta z *Historii seksualności* – jako strategiczne zespoły zjawisk społecznych, tworzące w związku z edukacją w mieście specyficzne urządzenia wiedzy i władzy (Foucault 2000: 93)<sup>4</sup>. Szczególnie jest tu zatem rekomendowane myślenie, które łączyłoby opis dyskursywności widocznej w – osiągniętym przez badawczy opis – obrazie kultury edukacyjnej miasta, z relacją pomiędzy dyskursem a doświadczeniem użytkowników miasta i współtwórców tej kultury.

## Typ idealny jako formuła analiz

W takim, mniej więcej, myśleniu próbuję umieścić poszukiwaną w tym tekście odpowiedź na pytanie o kulturę edukacyjną współczesnych miast – jaka jest, jak się kształtuje? Sposobem, dzięki któremu można uznać tego rodzaju poszukiwania za niepozbawione sensu (w obliczu skali wyzwania, jakie tworzy tak rozległa kwestia...), jest opis przedmiotu zainteresowania, jako Weberowskiego *typu idealnego* (zob.: Bendix 1975: 378–379). Zgodnie z tym założeniem nie będę tu kreować wizji miasta idealnego, lecz przyjmę pewne cechy, mogące charakteryzować współczesne miasto i jego edukacyjną kulturę jako potencjalnie istotne. Charakterystyka w ten sposób budowana stanowić zatem będzie twór abstrakcyjny i wyodrębniający wybrane subiektywnie cechy, aczkolwiek ugruntowany w źródłach i prowadzonych wokół nich analizach. Ostatecznie, dzięki przyjęciu takiego rozwiązania będę mogła poprzez opis odpowiedzieć na postawione pytanie, a także otworzyć pewną perspektywę dla porównań. W ograniczonym rozmiarze tego tekstu Czytelnikom pozostawiam rozstrzygnięcia co do tego, jaka jest i jak kształtuje się kultura edukacyjna miast, które mają na myśli, w stosunku do cech kultury tu opisanej, pozostającej abstrakcją, chociaż znajdującą swoje uzasadnienia. W odniesieniu do zagadnień społeczno-pedagogicznych tego rodzaju praktyka porównawcza może okazać się owocna, także w sferze profilaktyki, zwłaszcza dotyczącej obserwowanych w prowadzonych dalej analizach niekorzystnych społecznie tendencji, wpisujących się w globalny urbanizm.

---

<sup>4</sup> Dla Foucaulta pojęcie *dispositif* miało wyjątkowe znaczenie; traktował je jako podsumowanie swoich rozważań nad władzą-wiedzą. Czerpiąca z Foucaulta myśl społeczna odwołuje się zatem do zwrotu dyspozytywnego (*dispositive turn*), czyli „jakościowo nowej, paradygmatycznej perspektywy badawczej próbującej objąć refleksją nie tylko dyskursywne obrazy świata, ale także relację między dyskursem a doświadczaną rzeczywistością (...) czy wręcz dyskursywno-niedyskursywną konstrukcję rzeczywistości” (Nowicka 2011: 96).

## Miasto – globalne czy światowe?

Już w pierwszym skojarzeniu zamysł cech dla *typu idealnego* odnoszącego się do współczesnego miasta spotyka się z koncepcją *miasta globalnego* Saski Sassen (2007). W zgodzie z nią, miasta stały się globalne głównie na skutek złożonych procesów o charakterze ekonomicznym (finansowym), politycznym i społeczno-kulturowym, mających globalny, ponadnarodowy zasięg. Szukając bardziej szczegółowych uzasadnień, można powiedzieć, że miasta są dzisiaj globalne z powodu nieograniczonych przepływów ludzi i kapitału, a przy tym informacji potęgującej współczesną siłę mediów (Castells 2007), jak też w związku z uformowaniem się miast jako miejsc produkcji usług w zakresie umiędzynarodowionej ekonomii, leżącej u podstaw neoliberalnego zarządzania i wymagającej zwiększonej mobilności ludzi i zasobów, pogłębiającej społeczne nierówności itd. (Sassen 2007; Harvey 2012 i inni). Doreen Massey (2010), geografka i antropolożka przestrzeni, woli jednak pojęcie *miasta światowego* (*World City*) jako opisujące jego szerokie dzisiaj funkcjonowanie, ponad granicami państw i kontynentów. Uzasadniając ten sprzeciw, pisze m.in.:

(z)yjemy, jak można powiedzieć, w czasach przestrzennych. Istnieje (jednak) pewne wyobrażenie globalizacji, które przedstawia ją, jako wizję świata totalnie zintegrowanego. W podróży od świata ustrukturyzowanego i o władniętego historią znaleźliśmy się w 'bezglębnej' horyzontalności relacji teraźniejszych. Świata, który jest czysto przestrzenny<sup>5</sup> (Massey 2005: 76).

Dla Massey (2005, 2010) od lat – w kontekstach politycznych i społeczno-kulturowych – badającej znaczenia i wartości, jakie w zmieniających się realiach ludzie wiążą z fizycznym miejscem, globalizacja jest zatem niewątpliwie fikcją. Stając się tak powszechna, musi wzbudzać podejrzliwość. I wzbudza. Autorka z czystym kapitalizmem utożsamia znaczenie, w jakim ustabilizowała się dzisiaj globalizacja. Uzasadnia przy tym, że pojęcie globalizacji i jej dyskurs pełni maskujące funkcje w retoryce niekwestionowalnej normy, jaką rzekomo stanowi (*taki jest dzisiaj świat, trudno; nie ma alternatyw: TINA, There Is No Alternative*), służąc głównie ponadnarodowym interesom na rynkach finansowych.

Zgadza się z Massey i w związku z jej argumentacją zachowując świadomość dyskusyjności zagadnienia globalizacji, swoją tu myśl o *mieście globalnym* rozwijam w oparciu o niebudzące zastrzeżeń podobieństwo miast współcześnie funkcjonujących. „Wszystkie wielkie miasta” – jak pisze Kumor (2009), przytaczając

---

<sup>5</sup> W oryginale: “We live, some say, in spatial times. There is an imagination of globalisation which pictures it as a totally integrated world. From a world structured and preoccupied by history we have landed ourselves in a depthless horizontality of immediate connections. A world (...) which is purely spatial” (Massey 2005: 76).

wywiad z Sassen – „niezależnie od kontynentu, na którym się znajdują, przypominają się wzajemnie. Wszędzie te same dzielnice biznesu, te same centra handlowe, wielkie hotele, lotniska, i to bez względu na to, jaki architekt jest obecnie na fali”.

Zarówno przyczyny, jak i konstruowanie tych podobieństw ma związek z edukacją, nierzadko bezpośredni, jak w przypadku przepływów kapitału, które stają się przymusowymi przepływami ludzi wraz z towarzyszącą im komodyfikacją szkolnictwa, rozpraszaniem lokalnych społeczności itp. (Harvey 2012; Lipman 2011; Buras 2015 i inni.). Stąd, w skupieniu na kulturze edukacyjnej miasta (jako umownym *typie idealnym*), posługiwać się będą cechami tak rozumianego miasta globalnego.

## Kultura edukacyjna w enklawach

Kasandryczne są słowa Sassen, które przywołuje Kumor (2009), o pogłębianiu się wiejskiego exodusu: „(b)iedni dalej ciągnąc będą do miast, powiększając istniejące oraz tworząc nowe slumsy i biedne przedmieścia”. Badaczka opisuje to zjawisko jako rezultat osłabiania pozamiejskich, lokalnych ekonomii przez potęgę ekonomiczną i finansową wielkich miast (Sassen 2007). Jej opis spotyka się z wynikami badań w zakresie polaryzacji przestrzennej w miastach, na przykład, socjologiczno-demograficznego studium czterech największych miast holenderskich (Zwier i in. 2005). Amsterdam, Haga, Rotterdam i Utrecht polaryzują się przestrzennie do postaci bliskiej binarnie zopozycjonowanym enklawom, z jednej strony ubóstwa, z drugiej dostatku (znikają dzielnice miast reprezentujące status średni). W oparciu o kryterium zbędności lub zatrudnienia, jako odpowiedzi na zapotrzebowania globalnego miasta, miejska społeczność silnie się różnicuje, coraz bardziej żyjąc w homogenicznych enklawach. Postępująca polaryzacja przestrzenna biedy i bogactwa jest ewidentną cechą globalnego miasta.

Kultura edukacyjna rozwija się w takich enklawach, jak uczenie się zza płotu czy muru. To edukacja, której treści nie budują się na wzajemnym kontakcie i wymianie, lecz na jego odczuwanym silnie znaczącym braku. W ten sposób narasta niechęć, która przybiera postać ksenofobii, i w końcu nienawiść – wobec tych lepszych, niesprawiedliwie uprzywilejowanych – a też w stosunku do tych gorszych, postrzeganych jako stałe zagrożenie.

Życie w enklawach odcina się od *reszty świata*, petryfikując zamknięcie jako podstawę jednostkowej i społecznej w nich autokreacji. Stanley Cohen (2001) jako *state of denial* – stan wyparcia – opisuje ugruntowaną w traumie kondycję psychiczną, w której uniwersalizuje się niemożność albo odmowa ciągłego mierzenia się z nieprzyjemną prawdą i życia z jej świadomością. Skutkuje to obserwowaną u doświadczających traumy społeczności tendencją do *tworzenia atlasów miejsc strasznych*, nieodmiennie tych, zlokalizowanych poza miejscem własnym (tamże: 20). Mieszkańcy miejskiego getta, być może, nie przeżywają traumy, jednak życie ze

świadomością zamknięcia w kręgu – nieuchronnej w enklawach biedy – reprodukcji kulturowej i braku szansy na lepszą przyszłość (zob.: Gulczyńska 2013) może być podłożem dla *state of denial*; kondycji, która z jednej strony może być dla nich ratunkiem jako wyraz poradzenia sobie z brakiem akceptacji własnego położenia; z drugiej jednak, pogłębieniem problemu i – przez założenie o złym świecie wokół własnego getta – wzmocnieniem jego granic.

Badania obejmujące gdańskie i łódzkie enklawy biedy oraz szkoły w nich funkcjonujące potwierdzają te spostrzeżenia (np.: Boryczko 2015; Sadownik 2011; Gulczyńska 2013). Pokazują ponadto, że w mieście – rzeczywistości enklaw biedy i bogactwa, uprzywilejowania i defaworyzacji – szkoły są funkcjonalne wobec społeczeństwa, sprawnie segregując uczniów i tworząc warunki stabilizacji systemu społecznego opartego na nierównościach. Badania amerykańskie przynoszą podobny, aczkolwiek – z polskiej perspektywy – szokujący obraz, dokładając wymyślne postaci *dywersyfikacji szkolnictwa publicznego*, która jako hasło jest w istocie szyldem dla neoliberalnie (postdemokratycznie<sup>6</sup>) dokonywanej prywatyzacji tego sektora, powiązanej z praktykami segregacyjnymi i pogłębieniem społecznych nierówności (Ravitch 2013; Lipman 2010, 2011; Buras 2015 i in.).

Edukacja powiązana z kondycją życia w enklawach nie jest zatem demokratyczna, ucząc milczenia bardziej niż obywatelskiego głosu. Z innej jednak strony, edukacyjne podążanie w stronę kompetencji obywatelskich w enklawach nie ma sensu, ponieważ demokracja opiera się na konflikcie i różnicy roszczeń, a homogeniczne społeczności *podobnych* – wewnątrz siebie – raczej ich nie generują (szerzej o tym: Mendel 2014; Mendel, Wiza 2015).

## Neoliberalny urbanizm a kultura edukacyjna miasta

Dla badaczy wspólne jest zdanie, że miasto oddala się od człowieka, co dzieje się w skali makro wskutek globalizacyjnych procesów i zależności, które wyrażane są najlepiej (co dzisiaj charakterystyczne) w kategoriach ekonomicznych (zob.: m.in. Harvey 2012; Lipman 2011; Buras 2015). W skali mikro, jako przyczynę tego odwrótu od człowieka widzi się podporządkowany globalnym uwarunkowaniom neoliberalny urbanizm, z formułą zarządzania miastem wpisaną w ten sam wszechogarniający paradygmat, operujący ideą wolnego rynku. Mniej niż interes mieszkańców liczy się w tych okolicznościach intratny przepływ kapitału, doprowadzający do nierzadko bezwzględnej dyslokacji ludzi i różnego rodzaju zasobów (Harvey 2012). Dla zysku jednych, inni – ubodzy i mało znaczący w grze ekonomiczno-

---

<sup>6</sup> Mam na myśli znane ujęcie Collina Croucha (2004), który postdemokracją nazywa wpisaną w neoliberalny paradygmat rzeczywistość z *quasi*-demokratycznym ładem, wedle którego instytucje demokratyczne niby funkcjonują tak, jak funkcjonowały dawniej, jednak w rezultacie ich działania dokonuje się przesuwanie środków z sektora publicznego do prywatnego, a troska o dobro publiczne traci na znaczeniu i staje się kwestią nieobecną w mainstreamowym zarządzaniu, polityce itd.



-politycznej – pozbawiani są miejsc swojego życia, niezbędnych im w sensie podmiotowego sprawstwa i obywatelstwa; wywłaszczani<sup>7</sup>. W zgodzie z rozwijającą się tendencją do profesjonalnego *marketingu miejsc* przemieszczane są szkoły i całe dzielnice, a ubóstwo kumulowane jest w mniej atrakcyjnych inwestycyjnie częściach miasta. Istotną rolę odgrywa w tych przemieszczeniach tradycyjna szkoła publiczna, która *naturalnie* przenosi całe rodziny w rejony, w których jest osadzana, jako jedyna im dostępna. Dzieje się to po drenażu dotyczącym utalentowanych i rokujących uczniów, jaki realizują szkoły niepubliczne o statusie publicznych (np.: typu *charter*). To znaczy, wyrastające w neoliberalnym urbanizmie jak grzyby po deszczu szkoły prowadzone przez organy niepubliczne, takie jak organizacje pozarządowe, fundacje itp., wolne między innymi od zobowiązań, jakie mają tradycyjne szkoły wobec nauczycieli, i czerpiące środki na swoje utrzymanie z dotacji budżetowych. W USA mówi się o postępującym procesie *czarteryzacji* (*charterization*) szkolnictwa publicznego. To znaczy, wypieraniu tradycyjnych szkół publicznych przez szkoły typu *charter*, prywatyzujące i głęboko transformujące to szkolnictwo (zob.: m.in. Lipman 2011; Buras 2015; Ravitch 2013; Mendel 2015). *Charters* zyskują renomę dobrych, lokalnych, osiągających niezłe wyniki (choć nie jest normą, że wysokie) i sprawnie zarządzanych placówek. Są coraz popularniejsze w wielkich miastach USA, gdzie skupiają średnio około 50% uczniów (numer 1 to Nowy Orlean, gdzie w *charters* uczy się 61% tamtejszych dzieci) (Buras 2015). Niepokromiona *czarteryzacja* to jeden z bardziej znaczących przejawów sprawnego funkcjonowania urządzenia, jakie stanowi opisywana tym procesem kultura edukacyjna miasta, rozwijająca się w warunkach globalnego urbanizmu. Współgra w niej wiele zjawisk, które – dotycząc edukacji – tworzą w mieście atmosferę wszechobecności i jedyności dobrej szkoły, którą jest *charter school*. Specjalną w tym rolę odgrywa reklama wizualna obecna w ucześniejszych zakątkach, także bezpośrednio w pobliżu tradycyjnych szkół publicznych, z których wiele przygotowuje się do likwidacji (tamże 2015). To także aura kulturowa, w której swobodnie, szerokim kanałem mogą być transmitowane fałszywe wiadomości – np. nieprawdziwe dane o kondycji tych ostatnich, wynikach osiągniętych przez uczniów, kompetencjach nauczycieli itd. (tamże; Lipman 2010). Kultura edukacyjna globalnego urbanizmu tworzy tak wiedzę-władzę, służącą organizacji – urzędzaniu – miasta na neoliberalną modłę.

## Urządzenie przez marketing miejsc

Lokalny samorząd globalnego miasta całkowicie w tych działaniach podporządkowuje się – co ważne – zewnętrznym podmiotom, operującym na globalnym rynku

<sup>7</sup> O wywłaszczeniach – w tym kontekście – głosi moje wystąpienie *Miejsce wartości, wartość miejsca. O wywłaszczeniu i niezbędności radykalnej pedagogiki miejsca*, na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Białymstoku, 22.09.2016.

finansowym. Stąd wyrastają korzenie skutecznego przenikania logiki rynkowej ekonomii do codzienności opisywanego tu miasta globalnego.

Jak zauważa Agnieszka Kumor (2009), relacjonując wystąpienie Sassen w trakcie Forum Global City:

**otoczenie miejskie nie jest już niczym innym jak czystą infrastrukturą** (podkr.: MM), potrzebną, ale kulturowo niezdeterminowaną. (...) Miasta globalne wytworzyły nowy system w rodzaju Doliny Krzemowej, wedle którego funkcjonują, wymyślając nowe instrumenty finansowe, równie złożone, co ryzykowne. Miasta to żywa infrastruktura światowych finansów i ekonomii globalnej.

Co to oznacza dla kultury globalnego miasta? *W czystej infrastrukturze, kulturowo niezdeterminowanej*, przede wszystkim potwierdza się, że nie człowiek się liczy (jego podmiotowość, autokreacja, dobro), tylko finanse i zdominowana nimi ekonomia.

Miasta globalne (...) same stały się swoistym produktem finansowym. Finanse zaczęły traktować samo miasto jak obiekt inwestycji, uprzywilejowując krótki, dynamiczny okres rentowności i wysoki punkt procentowy, wedle agresywnych zasad typowych dla giełdy. W sensie konkretnym **stawia się budynki i wyposażenia nie w odpowiedzi na konkretne potrzeby socjalne, lecz ze względów czysto spekulatywnych** (podkr.: MM) (Kumor 2009).

W takich warunkach kultura edukacyjna miasta generuje wiedzę-władzę operacjonalizowaną produktywnie w *marketingu miejsc*. Rozwija się on z powodzeniem, a wskutek zachodzących za jego sprawą dyslokacji ludzi i kapitału, stanowiących akceptowaną przez władze miasta normę, bogaci stają się bogatsi, biedni zaś biedniejsi. Ci drudzy, wraz z tradycyjną szkołą publiczną, jedyną dostępną dla ich dzieci, a służącą jako rodzaj świetlicy, w której obowiązuje policyjny nadzór, spychani są do dzielnic, które ich trwale gettoizują (zob. np.: Lipman 2010: 244).

## **Czego uczy globalny urbanizm?**

W świetle przedstawionego opisu kultury edukacyjnej globalnego miasta można podjąć taką kwestię, tym bardziej że wydaje się gorąca, głównie z uwagi na aktualny kryzys ekonomicznego modelu neoliberalizmu, który ukształtował globalne miasto, wszystkie niemal sfery jego życia podporządkowując logice rynkowej, w szczególności regułom rynków finansowych. Pamiętając o wspomnianym sprzeciwie, jaki Doreen Massey (2010) formułuje wobec funkcji dyskursu globalizacji, w którego centrum stoi fikcja totalnie zintegrowanego świata, służąca ponadnaro-

dowym interesom kapitałowemu, autorka *World City* widzi czas trwającego kryzysu jako przyczynę do szczególnej uważności wobec faktu, że kryzys ten stale jeszcze nie osiągnął poziomu ideologicznego. Z jednej strony można więc moment ten rozumieć jako szansę osłabienia neoliberalnego paradygmatu. Z drugiej natomiast, słowa Massey mogą zabrzmieć jak ostrzeżenie przed tym, co w obliczu kryzysu neoliberalizmu jako wzorca rozwiązań ekonomicznych może wygenerować jego ideologia, silna stale i niepogrążona w kryzysie. W obu tych wymiarach problemu kluczowe znaczenie można przypisać edukacji, także jako dyspozytywowi, który tworzy i zarazem stanowi kulturę edukacyjną miasta. Dzisiaj jest to urządzenie pracujące na rzecz globalnego urbanizmu. Jakie może być; jakie będzie jutro?

Globalny urbanizm definiowany jest przez pryzmat dominującej logiki zależności, w jaką popadają podporządkowani interesom ekonomicznym politycy, na całym świecie ściśle współpracujący z zarządami wielkich miast. Zależność ta ma na celu organizację rozwoju urbanistycznego w warunkach koncentracji na normach neoliberalnych. Natomiast praktykowanie tej zależności przebiega w rozmaitych, także w tym tekście opisanych, formach neoliberalnego urbanizmu, które nie ograniczają się do zarządzania miastem. W jego wyniku bowiem *rozlewają* się w codzienności miejskich instytucji i szeroko rozumianym życiu miasta (Harvey 2012; Sheppard i in. 2015).

Niektórzy badacze globalny urbanizm kojarzą bezpośrednio z wykorzystywaniem miast jako laboratoriów, w których testowane są kolejne z palety rynkowych rozwiązań (np. Lipman 2010). Jak jednak trafnie zauważa jeden z polskich posłów Parlamentu Europejskiego, „(m)iasta stały się takim bardzo ciekawym wehikułem dla wprowadzania różnych rozwiązań (*Zjawiska...*)” – tu, konkretnie: problemu uchodźców. W tej wypowiedzi *explicite* wybrzmiewa funkcjonalność współczesnego miasta, które ma służyć celom wyrastającym daleko poza nie samo, lecz – co jest tu kluczowe – niekoniecznie muszą to być cele w zakresie neoliberalnego zarządzania. Nawet, jeżeli w końcu w nie się wpisują zawładnięte wszechogarniająca logiką (warto przypomnieć: neoliberalizm stale nie jest w kryzysie jako ideologia), to nie pozostaje bez znaczenia potężna siła oddolnego działania mieszkańców, miejskich ruchów społecznych i zbiorowego wysiłku dającego odpór kuriozalnym zamierzeniom władz. Zespoły badawcze, silnie od lat skoncentrowane na studiach globalnego urbanizmu (np. Sheppard i in. 2015), a także inni badacze, przywoływani w tym tekście, zwracali uwagę na konsolidację oporu wobec neoliberalnego urbanizmu i aktualnie intensywną organizację przestrzeni skutecznego wpływu na miasto ze strony jego mieszkańców i użytkowników, choć Harveya (2012) postulat radykalnego urbanizmu i *miejskich rewolucji* prowadzących do ukształtowania miasta ludzkiego, zorientowanego na człowieka, bliskiego sercu, wydaje się w tym spełniać bardzo powoli...

Silne ruchy społeczne w wielkich amerykańskich miastach skupiają dzisiaj nauczycieli oraz rodziców uczniów nie tylko tych ze szkół publicznych doprowadzanych właśnie do ruiny. Razem i osobno walczą o zatrzymanie procesu *czarteryzacji*

i przywrócenie szkole jej pierwotnych funkcji, polegających na osłabianiu nierówności i pracy na społeczną spójność, w ramach dobrej jakości edukacji dla wszystkich, konstytucyjnie gwarantowanej przez państwo (Buras 2015; Lipman 2010, 2011; Ravitch 2013 i inni). Walczą, przede wszystkim organizując alternatywy wobec rozwiązań rynkowych i pokazując, że można tworzyć miasto inaczej i że fikcją jest ich brak (ponownie przychodzi na myśl wspomniana już *TINA, There Is No Alternative*, flagowe hasło neoliberalnej logiki).

Przykładem tego typu działań niech będą te realizowane w Nowym Orleanie przez ruch *EmpathyEducates*, w szczególności przez związanego z nim, doświadczonego nauczyciela, dyrektora tamtejszego liceum i administratora sieci szkolnej, Raynarda Sandersa<sup>8</sup>. Zwróć uwagę na działania Sandersa po tragedii, jaką przeżyło miasto w związku z huraganem Katrina. Tragedia rozciąga się nie tylko na zniszczenia, które objęły 81% miasta, lecz obejmuje też wadliwe, opierające się na nierównościach społecznych, funkcjonowanie systemu ratowniczego, pomocy i opieki, pracy socjalnej. Dotyczy także radykalnej *czarteryzacji*, którą podjęto tuż po kataklizmie, jako *eksperyment edukacyjny* oparty na dominacji *charters* i przemieszczeniach towarzyszących gettoizującej zmianie sieci szkół tradycyjnych (Buras 2015). Sanders zaczął od zainicjowania pomysłu badań w formule laboratorium: *DNA szkoły*, obejmującego stan Luizjana. Mając jego wyniki, stworzył *Creol Cottage Project*, tj. program budowy i renowacji domów w okolicy szkoły politycznie, ekonomicznie i fizycznie angażujący uczniów oraz lokalną wspólnotę.

Przykładem aktywnego oporu wobec globalnego, neoliberalnego urbanizmu jest także działalność akademicka. Między innymi można tu wskazać na osobę Pauline Lipman z University of Illinois w Chicago. Chicagowska afiliacja wydaje się tu znacząca, ponieważ Lipman w tym głównie kontynuuje tradycję słynnej Szkoły Chicago, że swoimi badaniami, pisarstwem naukowym, a także działalnością społeczną wspiera rozwiązywanie występujących w mieście problemów społecznych. Zaangażowana w badania w działaniu, uczestniczy w miejskich ruchach społecznych i organizacjach skupiających nauczycieli (*Teachers for Social Justice*), rodziców i lokalne społeczności – mieszkańców gettoizowanych dzielnic, często aktywnych uczestników życia likwidowanych, przenoszonych czy zmienianych statusowo szkół (np. Kenwood Oakland Community Organization – kampania na rzecz zrównoważonej transformacji szkół: *Journey for Justice*). Prowadząc swoją działalność, która jest jednocześnie działalnością naukową i edukacyjną oraz społeczno-polityczną, można powiedzieć, że krok po kroku Lipman dekonstruuje neoliberalne urządzenie, z procesami gentryfikacji, wywłaszczania, *czarteryzacji* itp. Ma dziesiątki publikacji o tym traktujących, a kiedy wyklada, przedstawia zwykle bogaty materiał ilustracyjny, dokumentujący jakby niemające końca badania w działaniu, realizowane na ulicach Chicago, Atlanty i in. – globalnego miasta<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Zob.: strona organizacji: *EmpathyEducates* i w niej informacja o R. Sandersie: <http://empathyeducates.org/Journeys-to-and-through/raynard-sanders-ed-d/> [dostęp: 20.08.2016].

<sup>9</sup> Uczestniczyłam w cyklu wykładów Pauline Lipman na Uniwersytecie Gdańskim (kwiecień 2014) oraz słuchałam Jej wystąpień konferencyjnych (Wrocław, kwiecień 2014; Waszyngton, kwiecień 2016).

Podje muje je, demokratyzując społeczne życie *czarnych* dzielnic i własnym przykładem ucząc ich mieszkańców obywatelskiego zaangażowania na rzecz wspólnego, przestrzennie pojmowanego dobra, jakim jest miejsce własnego życia i autokreacji.

To – jak u nauczyciela z Nowego Orleanu – pełna społecznej i badawczej wręczliwości, responsywna pedagogika miejsca, rozwijana w odpowiedzi na aktualną rzeczywistość globalnego miasta. Pedagogika radykalna, bo sięgająca poziomu dekonstrukcji zastanych znaczeń, formujących globalny urbanizm i kulturę edukacyjną miasta, która – w odniesieniu do miasta globalnego – zdaje się podtrzymywać neoliberalną logikę jego życia.

Pytanie, czego uczy globalny urbanizm, znajduje w takiej pedagogice i w takiej działalności jedną z najważniejszych odpowiedzi. Kieruje ona uwagę na potrzebę *pracy u podstaw*, zdolnej zdekonstruować globalny urbanizm jako neoliberalne urządzenie; na radykalną, aczkolwiek w istniejących warunkach z pewnością nie raptowną, przebudowę społecznego myślenia i działania w mieście. Przedstawione przykłady pokazują, że owa praca przybiera postać działalności badawczej oraz edukacyjnej i społeczno-politycznej. Te wymiary kształtują kluczowej rangi wyzwanie w zakresie kultury edukacyjnej miasta, którą w świetle tego, jak działa nowoorleański nauczyciel i chicagowska badaczka dobrze formować w orientacji na lokalne społeczności, ale z nieustanną uwagą wobec jej mikro- i makrokontekstu, życia uczniów i ich rodzin oraz społeczno-politycznych i kulturowych uwarunkowań, w których funkcjonuje wspólnota z lokalną, niezmiennie ważną, choć w neoliberalnie zarządzanym mieście deprecjonowaną i ośmieszaną *swoją* szkołą.

Być może należy w tym nieco głębiej<sup>10</sup> sięgnąć do tradycji *settlementów* i – po neoliberalnym treningu, przyzwyczajeni do pracy miejskiego urzędnika, wyciszczającego globalny urbanizm z troski o człowieka – **razem**, w przestrzeni pomiędzy enklawami biedy i bogactwa, jakimi stały się współczesne miasta, budować je na nowo, w nowych kontekstach i wobec aktualnych celów i zadań. Ważne, by zacząć to robić na gruncie tradycyjnych wartości, którymi stały się *settlementy* i które nie tracą dzisiaj nic ze swojego znaczenia. Samuel Barnett, twórca pierwszego *settlementu* założonego w 1883 r., londyńskiego *Toynbee Hall*, pisał:

(k)ażdy bierze na siebie pewien obowiązek obywatelski, który prowadzi go do kontaktu z innymi. Celem wszystkich jest kształtowanie przyjaźni, a poprzez przyjaźń, podnoszenie standardu życia (...) **Przyjaźń jest kanałem, przez który wiedza, radości, wiara i nadzieja, należące do jednej klasy, mogą być przekazane do wszystkich klas** (przytaczam za: Szmagalski 2016: 30–31).

<sup>10</sup> Chodzi o nawiązanie w nowych kontekstach, tworzące nowe jakości. Tradycja *settlementów* jest bowiem niewątpliwie stale żywa. Np. w USA, od czasów Jane Addams i chicagowskiego Hull House, inicjatywy takie spotkać można w każdym mieście, niepozbawionym kontaktu ze środowiskiem akademickim.

Otwartą kwestią pozostaje, jakimi sposobami osiągnąć to, co dla zawiązania takiej przyjaźni (i związanej z nią solidarności) jest niezbędne. To tak niewiele i tak dużo zarazem... Chodzi bowiem o prosty, oparty na wzajemnej życzliwości, realny kontakt. Wśród enklaw, w binarnie spolaryzowanym globalnym mieście bez *serca*, jakie mogliby stanowić mieszkańcy, usytuowani w rzeczywistym centrum działań miejskiego zarządu, wydaje się to koniecznym do podjęcia wyzwaniem. Lokuje się ono szeroko, jednak znaczącym jego adresatem jest środowisko pedagogiczne; refleksyjni animatorzy społeczni, skoncentrowani na aktualnych znaczeniach lokalności, badacze dzisiejszych postaci związku pomiędzy człowiekiem i światem.

## Bibliografia

Augé M. (2009) *Formy zapomnienia*, tłum. A. Turczyn, Kraków, Wydawnictwo Universitas.

Augé M. (2010) *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Banks M. (2015) *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bendix R. (1975) *Max Weber. Portret uczonego*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Boryczko M., Jaworska D., Krenz R., Lalak D., Ostaszewska A., Skrzypczak B. (2015) *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, Kwidzyn: Stowarzyszenie Eko-Inicjatywa.

Boryczko M. (2015) *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Buras K. L. (2015) *Charter schools, race, and urban space: where the market meets grassroots resistance*, New York, Routledge.

Castells M. (2007) *Spółczesność sieci*, tłum. K. Pawluś, M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Certeau de M. (2008) *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Cohen S. (2001) *State of Denial. Knowing about Atrocities and Suffering*, Cambridge-Malden, Polity Press.

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

*EmpathyEducates*, <http://empathyeducates.org/Journeys-to-and-through/raynard-sanders-ed-d/> [dostęp: 20.08.2016].

Foucault M. (2000) *Historia seksualności*, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.

Gee J. P. (1999) *An introduction to Discourse analysis: theory and method*, London–New York, Routledge.

Grabkowska M. (2010), *Liderzy wspólnot mieszkaniowych jako aktorzy w procesie rewitalizacji wybranych dzielnic Gdańska* (Leaders of commonholds as actors in regeneration of chosen districts in Gdansk), „Problemy Rozwoju Miast”, nr 3, s. 70–78.

Grabkowska M. (2011) *Inner-city Transformations After Socialism. Findings from Interviews with Residents of Pre-war Tenement Houses in Gdańsk*, “Bulletin of Geography. Socio-economic Series”, no 15, s. 117–129.

Gulczyńska A. (2013) „Chłopaki z dzielnic”: *studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Harvey D. (2012) *Bunt miast. Prawo do miasta i miejska rewolucja*, tłum. Praktyka Teoretyczna w składzie: A. Kowalczyk, W. Marzec, M. Mikulewicz, M. Szlinder, Warszawa, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.

Kumor A. (2009) *O trwałą rozwój miast globalnych. Wywiad z Saskią Sassen*, [http://www1.rfi.fr/actupl/articles/112/article\\_7495.asp](http://www1.rfi.fr/actupl/articles/112/article_7495.asp) [dostęp: 20.08.2016].

Lipman P. (2010) *Education and the right to the city. The intersection of Urban Policies, education, and poverty w: The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, M. W. Apple, S. J. Ball, L. A. Gandin (red.), Abingdon–New York, Routledge.

Lipman P. (2011) *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*, New York, Routledge.

Marton F. (1981) *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, “Instructional Science”, no 10, s. 177–200.

Massey D. B. (2005) *For Space*, London–Thousands Oakes–New Delhi, SAGE.

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

Mendel M., Szkudlarek T. (2009) *Capabilities in the Context of Education and Whole-Day Schooling: The Situation in Poland*, “Social Work and Society”, vol. 2; on-line journal: <http://www.jourlib.org/paper/2056611#.VQ6i1Y6G9qU>

<http://www.socwork.net/2009/2/expertises/mendelszkudlarek>

Mendel M., Szkudlarek T. (2011) *Bildungslandschaft in kommunaler Verantwortung: Danzig und Warschau als exemplarische Beispiele für die Situation w: Raume flexibler*

*Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*, P. Bollweg, H.-U. Otto (Hrsg.), Wiesbaden, VS Verlag/Springer Fachmedien, s. 497–518.

Mendel M. (2014) *Trzecia przestrzeń obywatelskiego zaangażowania. O potrzebie animacji życia publicznego w rzeczywistości enklaw biedy i bogactwa*, „Animacja Życia Publicznego” nr 4 (17).

Mendel M., Wiza A. (2015) *Trzecia przestrzeń obywatelskiej aktywności*, część 1–2, „Animacja Życia Publicznego”, nr 2–3.

Mendel M. (2015) *Szkoła poza szkołą. O odrywającym się desygnacie i postdemokratycznej wersji powszechnej edukacji w: Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 59–78.

Nowicka M. (2011) *‘Urządzenie’, ‘zastosowanie’, ‘układ’ – kategoria dispositif u Michela Foucault, jej tłumaczenia i ich implikacje dla postfoucaultowskich analiz władzy*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. VII, nr 2, s. 94–110.

Nowotniak J. (2012) *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ravitch D. (2013) *Reign of Error: The Hoax of Privatization Movement and the Danger to America’s Public Schools*, New York, Random House.

Sadownik A. (2011) *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Sassen S. (2007) *Globalizacja. Eseje o nowej mobilności ludzi i pieniędzy*, tłum. J. Tegnerowicz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Szmagański J. (2016) *Jedna czy wiele? Rozwój koncepcji pracy socjalnej na świecie*, Warszawa, Instytut Rozwoju Służb Społecznych.

Sheppard E., Gidwani V., Goldman M., Leitner H., Roy A., Maringanti A. (2015) *Introduction: Urban revolutions in the age of global*, „Urban Studies”, vol. 52 (11), s. 1947–1961.

Wirth L. (1938) *Urbanism as a Way of Life*, „American Journal of Sociology”, vol. 44, no 1 (July), s. 1–24.

Ziółkowski M., Koralewicz J. (2003) *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Warszawa, Scholar, wyd. 2.

*Zjawiska dotyczące miast zaczynają być globalne, ich znaczenie rośnie*, Polska Agencja Prasowa: Centrum Prasowe 03.06.2016, <http://centrumprasowe.pap.pl/cp/pl/news/>



info/56047,25,zjawiska-dotyczace-miast-zaczynaja-byc-globalne-ich-znaczenie-rosnie [dostęp: 20.08.2016].

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

## **Educational Culture of the City: What is Taught by Global Urbanism**

Living in the city, in physical proximity among its inhabitants, results in mutual influences which generate certain knowledge, attitudes, behavioral dispositions, habits and rituals, the specificity of which is referred to as culture of the city. *Educational* culture of the city makes a part of this culture. Its structure and its processes can be investigated and developed, and this text presents possibilities of such research and development.

Educational culture of the city can comprise knowledge of its inhabitants and it can be grounded in their attitudes, orientations, patterns of thinking and behavioral dispositions. On the other hand, it can define contexts and conditions for such knowledge, attitudes, orientations and dispositions to emerge. In both these instances, its structure and processes can be the subject of empirical investigations, as well as the source of social transformations.

Its complex and integrated descriptions can be found in the framework of the Foucauldian category of *dispositif*. To paraphrase Foucault's approach from his *History of Sexuality*, *dispositif* of educational culture of the city can be understood as strategic complexes of social phenomena which create specific arrangements of power and knowledge relations linked to education. What is therefore proposed is thinking that connects a discursive description of educational culture of the city with everyday experiences of the inhabitants of the city who, at the same time, contribute to the creation of that culture. The analyses conducted in this paradigm presented in this paper focus on a global city governed in a neo-liberal way.

Global, neo-liberal urbanism can be defined as subordination of city governments to economic interests, which results in the organization of cities in ways that reflect the neo-liberal logic of governance. Such dependence, however, is not restricted to issues directly related to governance: it spills over all urban institutions and everyday practices of the city.

Comprehending it as Foucauldian *dispositif*, one can notice strategic assemblages of social phenomena forming specific apparatuses of power and knowledge in relation to education.

The notion of educational culture of the city proves theoretically viable and can be productive both internally, as an element of its specific educational thought, and as a tool for broader reflection on contemporary cities, their cultures and problems. The article aims to justify such an approach.

The paper presents examples from the USA, where social movements in the cities bring together teachers, parents and students of schools that are driven to ruin by policies of privatization and charterization. These movements call for the reconstruction of public goals of schooling, which means a return to their work against social inequalities, for the sake of social cohesion, and for good quality education for all – which is a constitutional right (cf. Buras 2015; Lipman 2010, 2011; Ravitch 2013). Their struggle shows that there are alternatives to marketization of education, and that the TINA ideology is fiction.

Leaders of these movements are presented in the text, such as Raynard Sanders from *Empathy Educates*, working against charterization that took place after Katrina hurricane in New Orleans, which has led to the domination of charter schools and displacements that have resulted in the ghettoization of the remaining public schools. One of Sanders' initiatives was *Creol Cottage Project*, grounded in the field research conducted by students, which included building and renovation of houses in the school neighborhood and made students politically, economically and physically engaged in the life of their community.

Such examples induce the question of what is being taught by global urbanism. This question can find reliable answers in the radical pedagogy of place. Its radicality means that this is pedagogy that deconstructs meanings that found the global urbanism and its educational cultures which sustain the neo-liberal logics of urban lives. Such pedagogy points to cultural work capable of transforming global urbanism as neo-liberal *dispositif*. The examples show that such cultural work is at the same time political and pedagogical. These dimensions create the fundamental challenge to educational culture of the city, which should be oriented towards local communities, but in a way sensitive to micro- and macro-contextual factors: to the lives of students and their families, and to the socio-cultural conditions that shape the situation of these communities and their local schools – institutions that are fundamentally important for community life, in spite of being depreciated and ridiculed by neo-liberal urban policies.

Translation by Maria Mendel