

WALDEMAR SEGIET

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Studiów Edukacyjnych

Wokół wspólnotowości: od inspiracji nowoczesności do pedagogicznych odniesień

Z dużym ładunkiem nadziei, w tym pedagogicznej, zaleca się myślenie i działanie na rzecz propagowania i umacniania życia wspólnotowego, z przypisywanym mu znaczeniem także dla funkcjonowania społeczeństwa nowoczesnego, które „stara się łączyć w sobie tendencję przynależności do wspólnoty postrzeganej jako miejsce uznania dla innych oraz tendencję pielęgnowania indywidualnej autonomii rozumianej jako troska o zachowanie niepowtarzalności” (Kostyło 2019, 39). Współczesna orientacja na indywidualizm – uważana za integralny komponent nowoczesności – prowokuje określone próby jej odczytywania, ze wskazaniem chociażby na opozycję „indywidualizm-kolektywizm”, w wyjaśnianiu której liczy się „z jednej strony, fakt postępującego wyzwiania się jednostki z kokonu tradycyjnej wspólnoty i spod władzy wszelkich zbiorowych autorytetów, z drugiej strony – narastający opór przeciwko ujednostkowieniu ze strony zwolenników już to utrwalania i/lub odnawiania tradycyjnych wspólnot, już do budowania takich czy innych wspólnot nowych, które miałyby równie doskonale zapewnić zatarcie granicy między Ja i My” (Szacki 2005, 88).

Kwestia budowania wspólnoty, istotna w każdym porządku społecznym, bez względu na różnicujące się formy życia społeczno-kulturowego czy sposób społecznej, państwowej organizacji społeczeństwa otwiera na perspektywę „uzdalniania do wzajemnej pomocy, do współdziałania i pozytywnego współżycia” (Sośnicki 1933, 59). Uzasadnia pole refleksji nad partycypacją społeczną, kształtowaniem rzeczywistości z nowymi szansami wspólnego

działania, rozwijaniem współpracy pomiędzy jednostkami zainteresowanymi realizacją wspólnych spraw, stawiającymi na swoją aktywną obecność w srodowisku życia. Może być inspiracją pozwalającą nadawać określony sens indywidualizacji i uspołecznieniu, by z nim odkrywać kategorie organizujące i integrujące ich poznanie.

Chciałoby się dodać, że chodzi o poznanie pozostające w ścisłym związku tak z indywidualną, jak i wspólnotową mądrością. Pytanie tylko, czy wystarczająco potwierdzana jest realizacja takich celów, jak: wspólna energia (synergia), kooperacja, demokratyczna wspólnota, „refleksyjne monitorowanie działalności” (Giddens 2003, 43).

1. Jednostka w nowoczesnym świecie

Jakkolwiek by patrzeć, w ustaleniach teoretycznych wyprowadzanych z analiz nowoczesności na pierwszym planie pojawia się jednostka: obdarzona wiedzą, inicjatywą, intencjonalna i reflektująca nad własną działalnością (Segiet 2018, 68). Ona też pozostaje (nie)zainteresowana osiągnięciem społecznej integracji, dzieli z innymi swoje bycie (co wcale nie musi okazać się niczym szczególnym ani stanowić wartości dodanej w życiu jednostki; Nancy 1991).

Jednostka sytuowana w ustrukturuowanej przestrzeni pozycji – polu edukacyjnym, gdzie „toczy się walka między pretendentami, którzy próbują ominąć reguły wejścia w obręb pola i zmienić jego strukturę na swoją korzyść, a ustabilizowanymi aktorami lub grupami, które usiłują bronić swojego monopolu i zdusić współzawodnictwo” (Elliott 2011, 176) – wygrywa określone „stawki”. Są nimi zasoby, których zmienia się: wartość, usytuowanie, funkcja, ich lista pozostaje stale otwarta. Co ważne, nie każda jednostka może docenić znaczenie wiedzy jako zasobu we współczesnym świecie.

W dookreślaniu jednostki kierującej się konkretnymi zasobami warto zwrócić uwagę na myśl Jeana-Clauda Kaufmanna odwołującą się do miana jednostki demokratycznej i następująco rozwijanej: „To, co obecnie obserwujemy (demokratyzacja życia społecznego), otwiera nowe horyzonty. Jednostka wybiera swoją prawdę, swoją moralność, swoje więzi społeczne i swoją tożsamość”. Zgodnie z nią człowiek tworzy w swoim życiu osobisty film, gdzie może być jednocześnie scenarzystą, reżyserem i odtwórcą głównej roli (Kaufmann 2004, 229).

Sytuacje deficytu zasobów wiedzy, postępująca indywidualizacja procesu aktywizacji zasobów bynajmniej nie skraca drogi do społecznej integracji w dzisiejszym nowoczesnym świecie. Swoje znaczenie ma refleksyjność, z podkreśleniem której może pojawić się rozpoznany brak bezpieczeństwa on-

tologicznego¹. Tym samym – „czyste relacje” z innymi ludźmi, które zakładają zaangażowanie wywodzące się z zaufania, stają się niemożliwe. Znika albo przynajmniej zostaje osłabiona tradycja jakiegoś samozrozumiałego „my”, moc poczucia wspólnotowości ulega „rozcieńczeniu” (Marody, Giza-Poleszczuk 2006). Traci na tym z pewnością autentyczność międzyludzkich relacji, a najbardziej wiara w możliwość odzyskania więzi traconych za sprawą oddziałującej nowoczesności.

W świecie, w którym bardzo łatwo o utratę bezpieczeństwa ontologicznego (z czym wiąże się wyzwolenie jednostki z tradycyjnych, środowiskowych i grupowych więzi), „w wielu sytuacjach życia społecznego – zgodnie z sugestiami Anthony’ego Giddensa – musimy dokonywać wyboru między rozwiązaniami alternatywnymi – nawet gdybyśmy mieli postanowić, że pozostaniemy wierni tradycji. Codzienne eksperymenty stały się integralnym elementem naszych codziennych zachowań, w kontekście których informacjom otrzymany z różnorodnych źródeł – lokalnej wiedzy, tradycji, nauki i komunikacji masowej – w jakiś sposób trzeba nadawać sens i z nich korzystać. W coraz większej mierze tradycję trzeba kontemplować, bronić, weryfikować, mając świadomość, że istnieje wiele różnych metod postępowania” (Giddens 2001, 95).

Ogląd przeszłości, rejestrowane w związku z nią konfiguracje, także wątpliwości dotyczące tego, o co aktualnie warto zabiegać bądź czemu należy stać czoła, wymagają równoczesnego rozstrzygnięcia tego, co uzasadniać ma wybór odpowiedniej formuły doświadczenia siebie jako podmiotu, w tym wybór warunków, w których indywiduum doświadczać może społecznego uznania. Swoista „polityka tożsamości” oraz „walka o uznanie” stają się w takim zakresie problematyczne, w jakim dotyczą wątpliwości i rozterek, z którymi zmagają się jednostka (nie)dopasowująca własne decyzje do norm obowiązujących w jej społecznym otoczeniu. Z doświadczeniem jednostki podzielonym między bezpieczeństwem a ryzykiem, intymnością a bezosobowością, kojącą wiedzą ekspercką a dezorientującym relatywizmem kulturowym wiąże się sposób, w jaki ona myśli o swoim działaniu, monitoruje je i poddaje refleksji (Elliott 2011, 159).

Przekonanie jednostki o tym, że otaczający świat jest poznawczo i aksjologicznie oswojalny (stabilny?), nie tylko skłania ją do orientowania się na siebie, wzmacnia również dążenia do dzielenia tego świata z innymi, uwrażliwia

¹ Ponowocześnie być ontologicznie bezpiecznym oznacza „posiąść” odpowiedź na pytanie dotyczące istnienia innych ludzi (jedno z egzystencjalnych pytań, jakie stawia Giddens). W koncepcji tego rodzaju poczucia bezpieczeństwa jego uzyskanie opiera się na przekonaniu o swoistej niezmienności obowiązujących reguł kulturowych, które organizują i ukierunkowują zachowania społeczne podmiotów angażujących się w sytuacje społeczno-kulturowe i są gwarantem poczucia pewności świata, Anthony Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.

na zjawiska szkodliwe (z punktu widzenia jednostki). Sprzyja wypełnianiu świata możliwymi, w sensie „eksperymentalnych gier” podejmowanych przez jednostkę, sposobami bycia i działania. W nich zabiega się o to, by pozostać nadal sobą, odnajdywać siebie z zachowaniem czytelnych odniesień do tego, co znane nam od zawsze, z możliwością korekty tego, co dotknięte erozją (instytucji dających poczucie przynależności, społecznej więzi).

W konstruowaniu świata bezpiecznego i zrozumiałego szczególnej aktualności nabiera próba wglądu w społeczne realia refleksyjnej nowoczesności, oparta na ponadsubiektywnie ważnych rozpoznaniach, w których zachowany zostaje pierwiastek wspólnotowości i są ujawniane motywy, dla których jednostka miałaby rzeczywiście angażować się w praktykę kooperatywnego działania. Zadaniem towarzyszącym eksponowaniu jednostki w nowoczesności pozostaje tropienie śladów poszukiwań współczesnego człowieka: jakiej jego przynależności, poszukiwania sobie podobnych, relacji z innymi. Kodem, który przewija się w dyskusjach o społecznych zmianach, okazuje się pojęcie partycypacji (Segiet 2020, 32).

Nieprzypadkowo też w podejmowanych rozważaniach o sprawach społecznych przywoływane jest dobro wspólne, oznaczające „po pierwsze, wyzwalający i oparty na współpracy porządek społeczny czy też konstrukcję instytucji pomyślanych specjalnie w tym celu, by wyzwalać wolne osoby; po drugie, konkretne osiągnięcie społeczne; po trzecie, punkt odniesienia” (Novak 1998, 125).

2. Swoisty rys społecznej integracji

Ekspozowaniu idei dobra wspólnego sprzyja refleksja nad wspólnotą obywatelską (z charakterystycznymi dla niej cechami, tj. wysokim poziomem współpracy, zaufania, odwzajemniania, obywatelskiego zaangażowania), także próby związane z poznawaniem odnoszonym chociażby do „świata powszechnych różnic” czy „nowych sposobów bycia w świecie” (Marody 2014, 252). Różnorodny i ciekawy kontekst towarzyszący potrzebie wspólnotowości pozwala na wskazywanie przyczyn dezorganizacji społeczeństwa. W ramach wybranych aspektów analizowanych w nim procesów, chociażby zaangażowania państwa na rzecz tworzenia warunków do budowania wspólnot obywatelskich – wyprowadzona zostaje określona wersja obowiązującej rzeczywistości.

Podstawą rozpoznawania i rozumienia tego, co oznacza „współistnienie i istnienie dla innych”, jest świat współczesny, w związku z którym w wybranej jego wersji stwierdza się: „świat jest byciem bytów pewnej społeczności, a nie jej atrybutem”, „nie jest łatwo uczynić go przyjaznym w «zamieszka-

niu»”, „każda wspólnota nadaje sens swojemu światu i wielką moc mają wyobrażenia społeczne” (Skarga 2009, 76).

Jeśli przyjmiemy, że „wszystkie wspólnoty mają charakter wyobrażony” (Bauman 2003, 296), możemy też uznać, że „żyjemy w świecie zdefiniowanym dla nas przez naszą przynależność do określonych struktur społecznych – zdefiniowanym przez podzielane w ramach tych struktur przekonania i wyobrażenia, przez wspólnotę komunikacyjną, która z jednej strony, umożliwia nam utrzymywanie relacji z innymi i codzienne funkcjonowanie, ale z drugiej strony, wywiera na nasze struktury poznawcze wpływ nieodparty i zdecydowany” (Trutkowski 2002, 332).

Nawet jeśli we współczesnych społeczeństwach zatracą się idee dobra wspólnego, a cnoty obywatelskie przestają być postrzegane jako wyznaczniki społecznego postępowania, ludzie nie są wyizolowanymi atomami, lecz żyją w grupach, które łączą różnego rodzaju więzi społeczne (Rejman 2007, 67). Kluczem do rozwiązania problemów, z jakimi borykają się współczesne społeczności domagające się jakby na przekór dominującemu w nich duchowi choćby częściowego porządku, względnej stałości i uniwersalności zasad życia zbiorowego, okazuje się poczucie zaufania. W poszukiwaniu sposobów osiągania społecznej integracji jednostek o tożsamości ponowoczesnej, traktujących z rezerwą wspólnoty wiążące swych członków formalnymi normami, regułami przynależności i lojalności, odrzucających tradycyjne obiekty identyfikacji, unikających zobowiązań i przywiązania do ludzi i miejsc, zwraca się uwagę na powiązania międzyludzkie oparte właśnie na zaufaniu. Na nim też powinna opierać się gotowość do odpowiedzialnego zaangażowania się w życie (co potwierdzają przede wszystkim James S. Coleman i Robert Putnam). Według nich kapitał społeczny wyrażający się zaufaniem implikuje wzajemną współpracę członków społeczeństwa na rzecz dobra wspólnego. Zaufanie, także normy i powiązania uważane przez nich za składniki kapitału społecznego, mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania (Putnam 1995, 258).

Budowanie zaufania w warunkach społeczeństwa późnej nowoczesności nabiera jednocześnie nowej jakości, wymaga między innymi „demokratyzacji demokracji”, która dla Giddensa oznacza, że wszystkie sfery życia są w coraz większym stopniu regulowane przez dialog, nie zaś przez uprzednio ustanowione relacje władzy (Elliott 2011, 167).

Warto w tym miejscu zwrócić jeszcze uwagę na istotny fakt występowania demokracji, którą powinno się postrzegać jako wartość przenikającą każdy wymiar życia, każdy związek, zawsze obecną i ciągle realizowaną (Moss 2014, 30). Demokracja, jak podnosił John Dewey, jest to „przede wszystkim sposób wspólnotowego życia, zakorzeniony w kulturze i społecznych relacjach codziennego życia”, to „własny sposób osobistego życia” (Dewey 1939, 2).

Przy wybranym sposobie przedstawiania demokracji istotne jest, że w pojęciu demokracji znajdujemy konkretny punkt oparcia. Można dzięki niemu dostrzec kierunek poszukiwań, na linii których uzyskamy lepsze zrozumienie dla bycia razem, wspólnego działania. Samo już zdecydowanie się na kreowanie demokratycznego projektu, który za wartość uznaje współistnienie, upoważnia do formułowania uwag (by od razu nie rzecz wątpliwości) inspirowanych wybranymi kategoriami poznawczymi. Są nimi: bezpieczeństwo ontologiczne, czyste relacje, zaufanie, zasoby. Wolno je tym samym uznać za drogowskazy na drodze do porozumienia w klimacie solidarności, współpracy opartej na dialogu, wyborów odnoszących się do dobra wspólnego.

Wzrastająca podmiotowość rodzącego się społeczeństwa obywatelskiego, atrakcyjnie brzmiąca koncepcja wolnego, demokratycznego społeczeństwa edukacyjnego to materia dociekań pedagogicznych, która wykracza poza ramy teraźniejszości i uczy innego spojrzenia na powszechność. To transparentna „możliwej rzeczywistości”, w której „edukacja jest akuszerką demokracji” (Moss 2014, 27).

Współcześnie, w rzeczywistości kojarzonej z występowaniem dążeń liberalnych, postępującą demokratyzacją życia społecznego pojawiają się mniej lub bardziej kompletne rozstrzygnięcia, powodując niejako czy uświadamiając potrzebę wskazywania i angażowania sił i środków służących rozwiązywaniu problemu społecznej integracji, zarówno w wymiarze bezpośrednich środowisk życia jednostek, ich kategorii i tworzonych przez nie małych struktur społecznych, jak i w wymiarze pozalokalnym, który stanowi konkretne wyzwanie.

3. Wspólnotowość (w) edukacji

Świetnym przykładem społecznej integracji służącej realizacji wspólnych spraw jest niewątpliwie propozycja edukacji społecznej, stanowiąca specyficzny obszar badań oraz praktyki edukacyjnej, stawiająca w centrum zainteresowania ustawicznie uczącego się człowieka oraz partnerstwo edukacyjne, czyli szczególnie rodzaj relacji i współdziałania osób i grup, tworzących trzy zasadnicze środowiska edukacji: rodzinę, szkołę i gminę – ukazana przez Marię Mendel (2001).

Można zastanawiać się (a nawet wątpić): Czy i w jakim stopniu tego typu priorytet zachowany na amerykańskim gruncie ceniony jest w naszej rzeczywistości i upowszechniany w warunkach polskiej edukacji społecznej? Kierunek myślenia o pożądanym formach współpracy trzech podstawowych partnerów: szkoły, rodziny i wspólnoty lokalnej, jest z pewnością realny, jednakże wymaga ciągle czasu, a z nim uporania się z problemami podmiotowości w edukacji, dzielenia się za nią odpowiedzialnością (Mendel 2000). Wszystko po

to, aby edukacja była wtopiona w nowoczesny ustrój demokratyczny, którego rozwój zależy z kolei właśnie od podmiotowego uczestnictwa wszystkich obywateli w życiu wspólnoty (społeczności lokalnej, społeczeństwa) kierującej się zasadami wolności, równości, współdecydowania, a tym samym współodpowiedzialności za własne wzrastanie, kształcenie i wychowanie.

Uzasadnienia dla doskonalenia w osiągnięciu dobra wspólnego warto szukać w edukacji krytyczno-kreatywnej (przeciwstawnej do adaptacyjnej), przygotowującej do krytycznego oglądu rzeczywistości oraz do dokonywania zmian, tworzenia lepszej rzeczywistości (Lewowicki 1991, 55). Można też postulować – jak chce Alan Shapiro – transformatywny dyskurs edukacyjny, oznaczający promowanie języka i programu reform edukacji, której najważniejszym celem byłoby wychowanie młodzieży w celu stworzenia społecznie sprawiedliwej, społecznie odpowiedzialnej, demokratycznej i solidarnej wspólnoty (Shapiro 1993, 179).

Dla edukacji jest to wyraźne wyzwanie, które w połączeniu z heurystycznymi i użytecznymi w jego formułowaniu hasłami demokracji, wspólnoty, zaufania sprowadza się do tego, by wspólnota ustanawiana w edukacji współrealizująca demokrację jako jedną z form organizacji życia dawała wszystkim uczestnikom możliwość udziału w „czystych relacjach” (w których zaufanie nie jest i nie może być jedynie założeniem), także czyste szanse dla rozwoju indywidualnego potencjału na bazie wzajemnego zaufania. Decydująca rola powinna przypadać relacjom społecznego uznania, wzmacniającym jednostkową autonomię i otwierającym na zreszanie się, dialog i gotowość do współpracy.

Ważne zadanie dla edukacji to przygotowanie do wspólnotowości, życia i działania w warunkach „istnienia sieci afektywnych relacji w obrębie grupy jednostek; relacji, które często krzyżują się i wzmacniają nawzajem [...] oraz występowania «identyfikacji ze wspólnymi wartościami, normami i znaczeniami, a także ze wspólną historią i tożsamością – krótko mówiąc, ze wspólną kulturą»” (Etzioni 2010, 190). Wszystko to powinno złożyć się niejako automatycznie w konstruktywny kształt społeczeństwa – opowiadającego się za demokratyzacją życia, również samej edukacji.

W takim zorientowaniu, wychodząc od gotowości do podjęcia myślowej pracy i współodpowiedzialności za edukację jako dzieło wspólne, droga i do demokracji w edukacji, i do edukacji dla demokracji (szerzej: Kwieciński 2000) wydaje się otwarta, niestety, niekoniecznie oczywista. Jednocześnie, dzięki stawianym drogowskazom, na których widnieją stwierdzenia: (1) zmiana miejsca i funkcji edukacji w życiu społecznym a z nią przygotowanie jednostek do krytycznego oglądu otaczającej rzeczywistości oraz kreowanie tej lepszej; (2) zmiana relacji między uczestnikami współtworzącymi edukację z tendencją do ich upodmiotowienia, postulaty reformowania przestrzeni

edukacyjnej uzyskują swoje aktualizacje, a przydawany im sens orientujący w stronę edukacji radykalnie humanistycznej, edukacji podmiotowej stwarza nadzieje na przekraczanie zastanych warunków praktyki współdziałania, poznanej już od strony jej standaryzacji, upolitycznienia, zubożalej etyczności, uniformizacji.

4. Edukacja dla wspólnoty

W ramach rozważań nad edukacją realizującą formułę demokracji wyrażaną fantazmatem wspólnoty pojawia się potrzeba namysłu nad problematyką osiągnięcia i zastosowania w edukacji wspólnot, których członkowie potrafią sobie wzajemnie zaufać, świadomie współdziałają na rzecz dobra wspólnego, co dodatkowo powinno sprzyjać demokracji. Z pytaniem o możliwości edukacji ku demokracji, budowanej z więziotwórczego i wspólnototwórczego elementu, musi pojawić się próba rozstrzygnięcia, czy dostrzegamy w naszym kraju demokratycznie ugruntowaną kulturę odpowiedzialności za edukację, zapewniającą z jednej strony autonomię, zobowiązującą do wolności, a z drugiej integrację wszystkich podmiotów edukacji (uczestnictwo we wspólnocie).

W namyśle nad edukacyjnym doświadczaniem demokracji nie może się obejść bez zwrócenia uwagi na „demokratyczną wspólnotę” odnoszącą się do pojęcia kooperacji ludzi, których łączą cele, działania i etyczne zaangażowanie w podejmowane przedsięwzięcia. Ważne też, aby z kształtowaniem obywatela demokratycznej wspólnoty łączyć „wychowanie «w związku z innymi» – oparte na współpracy i zorientowane na wzbogacanie międzyludzkich więzi, kształtujące poczucie odpowiedzialności za zamieszkiwany świat”, którego zaprzeczeniem jest orientacja na kształtowanie „człowieka masowego” (Męczkowska-Christiansen 2014, 20).

Niestety, w kwestii podmiotowości partycypacyjnej, w charakteryzowaniu wspólnoty edukacyjnej, w której wszystko, co istotne, jest wzajemnie uzgadniane przez całe środowisko społeczno-pedagogiczne, zapanował analityczny sceptycyzm – uzasadniony krytycznymi diagnozami i powodujący rozczarowania w związku z reformowaniem oświaty². Problem uspołecznienia oświaty pojawia się u nas regularnie, jak bumerang, co kilka lat, rozwija w odpowiedzi na autentyczne potrzeby, a nie jako sztuczny akademicki konstrukt, i zwraca uwagę zainteresowanych w swój własny sposób korzystaniem z owoców współpracy. Łączący się dobrowolnie w celu edukowania dzieci tworzą „małe

² Pogłębiony wgląd w zagadnienie „uspołeczniania” (daleki od optymizmu) daje lektura monografii B. Śliwerskiego, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

plutony”, co poprowadzi do rozsądnego poczucia obywatelskiego (Glenn 1995), a przy optymistycznym poglądzie na świat do zmian w edukacji wymagającej raczej zaangażowanego uczestnictwa, a nie kontestacji.

Można by pokusić się o stwierdzenie, że budowaniu wspólnoty edukacyjnej w społeczeństwie polskim sprzyjają przemiany prowadzące do adaptacji reguł uznawanych za kluczowe i powszechne w krajach zachodnich, postrzeganych przez pryzmat rozwiniętej w nich demokracji. Dojrzewanie do niej transformującej się polskiej rzeczywistości daje o sobie znać działaniami na rzecz odnowy edukacji ze znaczącym udziałem tych form wspólnoty, które ustrukturuwane są demokratycznie i współrealizują demokrację jako jedną z form organizacji życia (na które nadzieje budził już Dewey).

Sama akceptacja drogi ku modelom demokracji zachodnich, istniejący już pewien obszar powszechnie akceptowanych ustaleń w zakresie coraz bardziej popularyzowanej praktyki wspólnego, kooperatywnego działania nie przesądza oczywiście o demokratyzacji edukacji, która pozostaje ciągle demokratyzacją niepełną, bywa, ze swoistą grą pozorów (Szymański 2005). Sceptycyzm wobec poszanowania praw i wolności podmiotów edukacji – aktywnych, solidarnych, porozumiewających się, mających urzeczywistniać swym funkcjonowaniem postulat demokratyzacji życia społecznego – pozostaje.

Ostatecznie, „demokratyczny ład społeczny jest dla nas zadaniem edukacyjnym” (Kwieciński 1995), a pytanie „Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmienność?” (Śliwerski 2013) – wymaga ciągłych analiz (bez pewności użycia potwierdzających rozstrzygnięć).

5. Znaczenie wspólnoty

Pozostajemy w sytuacji namysłu nad demokracją wymagającą nieustannego tworzenia i z definicją realisty, który „zwykł zaczynać nie od poszukiwania tego, co by tu zrobić, aby było doskonale, lecz od tego, jak i o ile zmienić to, co jest, aby zastaną rzeczywistość przystosować do nabrzmiałej potrzeby” (Kotarbiński 1987, 127).

Angażujemy się w refleksyjność, aby radzić sobie w nowoczesności, z którą rozpościera się nowa wolna przestrzeń dająca większą swobodę działania i organizowania własnego życia. W nurcie refleksyjnej jego aranżacji jednostka uwalnia się od krępujących ją więzów. „Wykorzeniona” z dotychczasowej struktury, jaką tworzyły tradycyjne formy społeczne, lokowana jest w nowej rzeczywistości, gdzie jej powiązania i tworzone formy jawią się coraz bardziej

jako dowolne i przypadkowe, stanowią niewielką niedogodność i łatwo można się ich pozbyć. Rzecz by można, posługując się określeniem Baumana, pojawiają się „wspólnoty wieszakowe” (Bauman 2008, 97), eksplozywne wspólnoty – „szatniowe” czy „karnawałowe” (Bauman 2006, 311).

Powstają „wspólnoty”, co do których nie można stwierdzić, czy mamy do czynienia ze wspólnotą, czy ze złudzeniem wspólnoty („nowe plemiona”; Pilch 2010, 71). Co więcej, „we współczesnej neoliberalnej rzeczywistości, w której istotą jest walka o sukces, łączenie się w plemiona w coraz większym stopniu ma charakter «przeciwko» – komuś lub czemuś. [...] Zanikają w coraz większym stopniu całonocne relacje i koalicje, «braterstwa broni» i więzy. Są one zastępowane przez – powstające niekiedy *ad hoc* – konfiguracje o charakterze plemiennym [...]. Przy tym konfiguracje te mają charakter tymczasowy, czasem są bardzo prowizoryczne” (Melosik 2013, 67).

W analizach rzeczywistości, której kształt formuje się nieustannie w procesach ścierania się różnorodnych praktyk społecznych; w sposobach przedstawiania jednostki, zainteresowanej tworzeniem własnego świata życia poprzez własną praktykę, znajdujemy też te, które obrazują, że trafiamy do „świata małych pudełek”, składającego się ze zintegrowanych społeczności – z którym, jak przekonuje Mirosława Marody, „współczesne jednostki, mimo że otoczone «spersonalizowanymi społecznościami», wydają się żyć w stanie permanentnego wyobcowania” (Marody 2014, 262).

O tym zaś, jakie ma znaczenie społeczne ulokowanie jednostki i relacje z innymi, przekonuje Zygmunt Bauman stwierdzeniem: „W dzisiejszym społeczeństwie wszyscy, czy tego chcemy, czy nie, ustawieni jesteśmy w roli jednostek – aktorów – po których należy się spodziewać samodzielnie podejmowanych i dojrzałych decyzji, i odpowiedzialnych za konsekwencje czynów. Być podmiotem to coś więcej jednak niż być wystawionym na takie oczekiwania i traktowanym, jak gdyby się owe oczekiwania spełniło (lub raczej było zdolnym je spełnić). Być podmiotem to pragnąć odpowiedzialnego i skutecznego działania, dążyć do tego, by osiąść sztukę odpowiedzialnych i skutecznych poczynań – nie szukać ucieczki przed własną odpowiedzialnością – ale też i być w stanie owej odpowiedzialności sprostać. Jednostką się jest, ale podmiotem trzeba się stać” (Bauman 2001, 29).

Za tymi sugestywnymi stwierdzeniami kryje się wiara w działający podmiot, ujmowany w relacjach z innymi, wytwarzający wspólną społeczną rzeczywistość – szczególnie jeśli prowadzi ona do znalezienia remedium na poczucie zagubienia w otaczającym nas świecie. Symptomatyczne wydaje się pod tym względem wskazanie na potrzebę doskonalenia wiedzy i umiejętności, które wyposażają jednostkę w zdolność odczytywania świata, jego rozumienia i działania w nim, by móc skonstatować, że wiedza, działanie, współżycie społeczne oraz bycie sobą to formuły opierające się na nauce i mądrości

prowadzące ku „społeczności uczonych”. W ten oto sposób dochodzimy do określonej formuły diagnoz i analiz właściwych do funkcjonowania określonej wspólnoty – społeczności wiedzy.

6. Wspólnota wiedzy

Wspólnota wiedzy – podejmowana na gruncie pedagogiki społecznej przez Jacka Piekarskiego – okazuje się uzasadnieniem zarówno dla pedagogiki, którą traktuje się „jako formację wiedzy włączającą, poprzez odpowiadające jej praktyki, wszystkich uczestników tworzących społeczność wiedzy” (Piekarski 2007, 191); jak i działalności badawczej, u podstaw której „leży zdolność tworzenia relacji opartych na wiedzy oraz przyjmowanie wynikających z nich zobowiązań, właściwych dla funkcjonowania określonej wspólnoty-społeczności wiedzy” (Piekarski 2007, 192). Uwidacznia wiele zagadnień, a wśród nich „budowanie badawczej biografii”, w której tworzy się zawsze swoista dla niej wspólnota z zakresem określonym przez rzeczywisty obszar podejmowanych zagadnień, ze swoistymi dla niego koncepcjami teoretycznymi oraz ich indywidualnymi interpretacjami oddającymi unikalny, autorski sposób opisu rzeczywistości (Piekarski 2007, 193).

Zagadnienie „wspólnoty wiedzy” ujmowane w konkretny sposób dowodzi niewątpliwie tworzenia sensu indywidualnej praktyki badawczej, pokazuje sposób tworzenia wiedzy, z którym mocą refleksyjności, poznawczych poszukiwań pedagoga społecznego odczytuje się i nadaje znaczenie „praktyce współdziałania – pozytywnym zobowiązaniom” (Piekarski 2007, 190-197).

Orientowanie się w praktyce badawczej realizowanej poprzez wielostronne zobowiązania oznacza potrzebę odniesienia się do reguł kooperacji, na podstawie których z kolei kreuje się koncepcje uprawiania wiedzy. Nie jest zatem przypadkiem, że za sprawą stworzonej „wspólnoty wiedzy” trafiamy na istotną przestrzeń podejmowanych dociekań intelektualnych, całościowego oglądu naukowego, w którym swoją rolę ma do odegrania uczestnik tworzący społeczność wiedzy. Jest nim niewątpliwie pedagog społeczny zainteresowany tworzeniem wiedzy wedle ustalonych reguł kooperacji. Trzeba jeszcze w tym miejscu zwrócić uwagę na stwierdzenie, że „pedagodzy społeczni przyjmują oczywiście stricte środowiskowy typ interpretacji własnych obowiązków, misji i zadań” (Radziewicz-Winnicki 2008, 277).

Pedagodzy społeczni, włączeni w społeczność wiedzy, zainteresowani są rozwijaniem zintegrowanego paradygmatu uprawianej przez siebie (sub)dyscypliny akademickiej. Określając warunki tworzenia się wiedzy, przedkładają „pe-wien rodzaj kultury akademickiej podzielanej przez społeczność badaczy” (Barbier 2006), wskazują na kierunek myślenia i działania w swoim polu aktywności.

W kojarzoną z tym wszystkim nową jakość myślenia wpisuje się zaproponowany przez Ewę Marynowicz-Hetkę zintegrowany transwersalnie punkt widzenia na pedagogikę społeczną i analizę działania w polu praktyki. Wolno sądzić, za autorką, że „jego (ich) przyjęcie przez środowisko pedagogów społecznych, jako jednego z możliwych rozwiązań, dbałości o rozwój/dyscyplinaryzację dyskursu pedagogiki społecznej, jak również badania pola zastosowań, może także uzewnętrznić, wyrazić się w ewentualnym, podzielanym przez środowisko akademickie przekonaniu o możliwym jego zastosowaniu do formułowania projektu kształcenia do działania w polu praktyki” (Marynowicz-Hetka 2010, 88).

O tym, że w tworzeniu stanowiska uznanego/podzielanego przez społeczność badaczy powinno się wskazywać na potrzebę wkładu w integralną humanistykę zorientowaną na pola praktyk, przypomina Wiesław Theiss. Autor podnosi, że: „Ziarno optymizmu płynie ze strony twórców i badaczy «nowej humanistyki». Widzą oni konieczność rozszerzenia «postawy czynnościowej» humanistyki, rozumianej jako «rozpoznawanie i odzyskiwanie sprawczości, czyli czynnego uczestnictwa w korygowaniu społecznych dyskursów» (Czapliński 2017, 10). W miejsce brakującej spójności teoretycznej i metodologicznej, postulują budowanie «splotów metodologicznych», przekraczających tradycyjne granice dyscyplin naukowych. Podkreślają, że «nowa humanistyka» rezygnuje z podejścia transgresyjnego na rzecz podejścia subwersyjnego; nie skupia się na przekraczaniu «granic», ale rozpoznaje i spożytkowuje «granicę» dla celu, jakim jest m.in. «wiązanie», «splot», «węzeł» (Czapliński 2017, 19-22). Szczególne miejsce wśród tych rozwiązań pełni kategoria «splotu», czyli połączenia niepełnych metod w nową jakość budującą unidyscyplinarność w miejsce dotychczasowej multidyscyplinarności” (Theiss 2018, 122).

Taka interpretacja jest dodatkowo interesująca ze względu na możliwość włączenia jej do refleksji nad sposobami kształtowania pedagogiki społecznej, szczególnie kiedy może potwierdzić więzi pedagogiki z humanistyką, uzasadniać rolę pedagogiki w rozumieniu i współtworzeniu edukacji. Mogą pojawić się interpretacje sposobów uprawiania pedagogiki, ze wskazaniem na ten współczesny, który często świadczy o zerwaniu właściwej humanistyce ciągłości. Z kreowaniem obrazu pedagogiki pozbawionej pamięci zatracą się „istotna cecha humanistyki – pamięć dziejów, krytyczny ogląd doświadczeń, czerpanie z dorobku przeszłości ku pożytkowi współczesności i przyszłości”. Jakkolwiek by patrzeć, „W pogoni za chociażby chwilową atrakcyjnością, własnymi «pięcioma minutami» w społeczności akademickiej, gubi się istotne sprawy stanowiące o społecznej użyteczności pedagogiki, jej przesłaniach i powinnościach” (Lewowicki 2012, 11-24).

Mając na uwadze, że refleksja o pedagogice społecznej, podejmująca także temat jej statusu naukowego i tożsamości, przybrała za sprawą „społeczności

uczonych” właściwie kompletną już postać, pozostaje jedynie dotknąć jeszcze raz kwestii społecznego zaangażowania jako zadania leżącego u podstaw tej dyscypliny, (z)budowanych relacji między środowiskiem nauki i praktyki. Pytania o rzeczywistą, nie fasadową, nie zawłaszczoną przez różne siły, demokrację, partycypację i wspólnotę pedagogów społecznych (Smolińska-Theiss 2018, 10), ukazują istotną przestrzeń naukową, wypełnianą poprzez „wielostronne zobowiązania”.

Pomijając zaś dylematy i rozterki prowokowane próbami określania nowego kształtu wspólnot, proponuję jeszcze raz skorzystać z refleksji Baumana, która brzmi następująco: „Cokolwiek dzieli nas i nakłania do zachowania wzajemnego dystansu, wytyczania granic i wznoszenia barykad, czyni sprostanie im jeszcze bardziej trudnym. Wszyscy potrzebujemy kontroli nad warunkami, w których zmagamy się z wyzwaniem życia – lecz większość z nas taką kontrolę może uzyskać jedynie kolektywnie. I właśnie tutaj, przy wykonywaniu podobnych zadań, brak wspólnoty odczuwamy najboleśniej; tutaj jednak pojawia się też szansa na to, by wspólnoty przestało brakować. Jeśli w świecie jednostek ma zaistnieć wspólnota, może to być (i musi) jedynie wspólnota utkana ze wspólnej i wzajemnej troski; wspólnota troski i odpowiedzialności za równe prawa do bycia człowiekiem i za jednakową możliwość zgodnego z tym prawem postępowania” (Bauman 2008, 199-200).

*

Zaczerpnięte ze źródeł eksperckich fragmenty „wiedzy, że” (tworzymy nowoczesne społeczeństwo), „wiedzy, o czymś” (możliwościach zakotwiczenia w nim jednostek) i „wiedzy, po co” (by rozwijać dobro wspólne, wzmacniać wspólnotę) wymagają ciągłych analiz. Co ważne, podejmujemy namysł nad nowoczesnym społeczeństwem, angażujemy się w refleksyjność, aby radzić sobie w tej nowej nowoczesności z wyraźną tendencją do eksponowania indywidualizacji samej jednostki i jednoczesnym poszukiwaniem dla niej miejsc, okazji do budowania wspólnoty.

Próba przedstawienia wspólnoty, nadawania jej nazw wskazujących, że mamy do czynienia z (po)nowoczesną organizacją życia społecznego, nie musi być dziś traktowana jako wyłączna i jednoznacznie rozstrzygająca. Możemy podkreślać w niej pozytywne aspekty istnienia wspólnot, eksponować ich funkcje związane z byciem swoistym bezpiecznym azylem dla jednostki (dzięki propozycji zgłoszonej przez Z. Baumana), wiązać z propozycjami ujęcia wspólnoty opcje rozwojowe społeczeństwa, odwołując się tak do osobistych więzi, partykularyzmu, personalizacji, solidarności, jak i użyteczności, racjonalności, uczuciowej neutralności, anonimowości (Mikołajewska 1999, 14-19). Wśród opisów i charakterystyk, jakich doczekała się wspólnota, wy-

rażnie zarysowujący się i relatywnie autonomiczny kontekst analizy stanowi problematyka budowania wspólnoty narodowej, obywatelskiej, wspólnot lokalnych.

W refleksji na podejmowany w tym artykule temat obowiązuje niewątpliwie zaczerpnięta od klasyka socjologii opinia, że trwa ustawiczna metamorfoza wspólnot organicznych (Tönnies), która w swym rozwinięciu niesie brak wiary w powrót do wspólnoty jako takiej, a jedynie do „wspólnoty szczególnego rodzaju bądź do pewnego stopnia wspólnoty” (Mikołajewska 1999, 220).

Eksponując rozległość problemów związanych z „byciem razem”, należy przypomnieć, że ciągłego zainteresowania wymaga wspólnotowość, dająca się określić w zależności od gotowych już formuł refleksji jako niezbędny element konstytuujący każdą wspólnotę. „Wspólnotowość oznacza przywiązanie do innych ludzi i zakorzenienie w tworzonej z nimi wspólnotie” (Klektko 2018, 7).

Wskazując na znaczenie wspólnotowości, warto nawiązywać (choćby w ramach indywidualnie prowadzonej narracji biograficznej) do tego, co wydobywamy z niej dla siebie jako niezwykle cenne. Myślę tu o konkretnym miejscu, oferującym zakotwiczenie w społeczności uczonych, kojarzonej z nim wspólnotie, zapewniającej z jednej strony autonomię, z drugiej integrację jednostek/podmiotów w społeczności uczonych. W namyśle tym nie może się obejść bez zwrócenia uwagi na „wspólnotę relacji”, opartą na podzieleniu z innymi interesów, problemów, zainteresowań, wartości. Odważę się dodać, wspólnotę sprzyjającą pracy intelektualnej, zachęcony stwierdzeniem Jerome’a Brunera, że „charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje [...] dialogu i dyskursu z innymi umysłami” (Bruner 2006, 133).

Szczególną uwagę warto kierować w stronę wspólnoty akademickiej, „która poprzez «wspólne uznanie gry o prawdę naukową» za grę najważniejszą w życiu uczonych; wspólne uznawanie teatru życia naukowego za przestrzeń społeczną wykraczającą poza granice instytucji i państw; wspólne uznanie «naukowej perspektywy świata» za macierz wzorów myślenia w szukaniu prawdy przez uczonych wprowadza przyszłych uczonych w świat nauki” (Bilińska-Suchanek 2013, 253).

Zamiast jednoznacznej konkluzji proponuję jako swoistą zachętę do podejmowania refleksji wokół wspólnoty (nie tylko akademickiej) pytanie – tutaj retoryczne – czy ze wskazywaniem chociażby na „integrację negatywną jako efekt za(nie)dbania” (Bilińska-Suchanek 2013, 266) warto ryzykować i w jakim zakresie, przy jakim szacunku ryzyka zabiegi zmierzające do realizacji zadania tworzenia wspólnego dobra, potwierdzonej prawdziwą kreacją i autentycznym ukierunkowaniem na rozwój każdej jednostki i (z)budowanej wspólnoty?

AROUND COMMUNITY: FROM THE INSPIRATION OF MODERNITY TO PEDAGOGICAL REFERENCES

SUMMARY

Looking at the problem of community, I will try to consider the issues constructing it, as well as indications regarding education; mainly its role in the implementation of social cohesion and activities for the development of democracy.

The issue of community does not remain beyond the reach of social and cultural influences. It requires constant recognition and rational co-creation. Its significance is undoubtedly determined by the approach to education as a common good.

The peculiarity of reflection on the need to achieve community and its confirmation in education (through education) is also an incentive to enter the problem of social (dis)integration, not accidentally filled with threads referring to the meaning of a specific community – the community of knowledge.

Keywords: community, education, democracy, community of knowledge

Słowa kluczowe: wspólnotowość, edukacja, demokracja, „wspólnota wiedzy”

BIBLIOGRAFIA

- Alheit, Peter. 1994. *Zivile Kultur. Verlust Und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt/ Main: Campus.
- Barbier, Jean-Marie. 2006. *Analiza działania społecznego w polu kształcenia i pracy socjalnej*, tłum. Grażyna Karbowska. Katowice: Wyd. „Śląsk” BPS.
- Bauman, Zygmunt. 1994. *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman, Zygmunt. 1995. *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: UMK.
- Bauman, Zygmunt. 2006. *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Zygmunt. 2003. *Razem Osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Zygmunt. 2001. Wieczność w opalch, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*. Numer Specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, 11-32.
- Bauman, Zygmunt. 2008. *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. Janusz Margański. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bilińska-Suchanek, Ewa. 2013. *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bruner, Jerome. 2006. *Kultura edukacji*, tłum. Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Dewey, John. 1939. *Creative Democracy – The Task Before Us. An address given at a dinner in honour of John Dewey*. New York: American Education Press October 20.
- Dewey, John. 1996. [wyd. oryg. 1927]. *Die Öffentlichkeit Und Ihre Probleme*. Bodenheim: Verlag: Berlin: Philo.
- Elliott, Anthony. 2011. *Współczesna teoria społeczna*, tłum. Paweł Tomanek. Warszawa: PWN.

- Etzioni, Amitai. 2004. Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska. W: *Komunitarianie. Wybór tekstów*, red. Piotr Rymarczyk i Tadeusz Szubka, 182-191. Warszawa: Aletheia.
- Giddens, Anthony. 2008. *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. Ewa Klekot. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Giddens, Anthony. 2002. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. Alina Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giddens, Anthony. 1999. *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tłum. Hanna Jankowska. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Giddens, Anthony. 2001. *Poza lewicą i prawicą. Przyszłość polityki radykalnej*, tłum. Jacek Serwański. Poznań: Zysk i s-ka.
- Glenn, Charles L. 1995. Wolność edukacyjna w Europie Środkowo-Wschodniej. *Edukacja 4. Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, red. Janusz Suzykiewicz i Marek Kulesza. 2008. Warszawa: UW.
- Jacyno, Małgorzata. 2004. Wszystkie globalne problemy zaczynają się na twoim talerzu. Doświadczenie podmiotowości w warunkach globalizacji. W: *Kultura w czasach globalizacji*, red. Małgorzata Jacyno, Aldona Jawłowska i Marian Kempny, 105-120. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kaufmann, Jean-Claud. 2004. *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, tłum. Krzysztof Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klekotko, Marta. 2018. Między lokalnością a wspólnotowością, czyli o wspólnototwórczych właściwościach scen miejskich. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica*, 64, 5-19.
- Kostyło, Piotr. 2019. Emile Durkheim i tęsknota za wspólnotowością. *Rocznik Pedagogiczny* 42, 37-54.
- Kotarbiński, Tadeusz. 1987. *Pisma etyczne*, Wrocław: Ossolineum.
- Kwieciński, Zbigniew. 2000. *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Edytor.
- Kwieciński, Zbigniew. 1990a. O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną. W: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. Bogdan Suchodolski, 331-337. Wrocław: Ossolineum.
- Kwieciński, Zbigniew. 1990b. Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej. W: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski, 5-12. Toruń: UMK.
- Kwieciński, Zbigniew. 1995. Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. Bogusław Śliwerski, 33-47. Łódź-Kraków: Impuls.
- Lewowicki, Tadeusz. 1991. Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli. W: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. Henryka Kwiatkowska. Warszawa: PTP.
- Lewowicki, Tadeusz. 1994. *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wyd. UW.
- Lewowicki, Tadeusz. 1993. Podmiotowość w edukacji. W: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. Wojciech Pomykało, 592-600. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Lewowicki, Tadeusz. 2010. Uniwersalizm pedagogiki społecznej – szansa rozwoju jednostek i społeczeństw. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziejowi Winnickiemu w 65. Rocznicę urodzin*, red. Ewa Syrek, 97-104. Katowice UŚ.
- Lewowicki, Tadeusz. 2012. Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość? *Cieszyński Almanach Pedagogiczny* 1, 11-24.
- Marody, Mirosława i Anna Giza-Poleszczuk. 2006. W uwięzi więzi (społecznych), *Societas/Communitas* 1, 21-28.
- Marody, Mirosława. 2014. *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Znak.
- Marynowicz-Hetka, Ewa. 2010. W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji. W: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego*

- człowieka i społeczeństwa*, red. Jacek Piekarski, Tadeusz Pilch, Wiesław Theiss i Danuta Urbaniak-Zajac, 73-91. Łódź: Wyd. UJ.
- Melosik, Zbyszko. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.
- Mendel, Maria. 2001. *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Adam Marszałek.
- Mendel, Maria. 2000. *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń: Adam Marszałek.
- Męczkowska-Christiansen, Astrid. 2014. Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć. W: *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski i Tomasz Tokarz, 13-26. Wrocław: DSW.
- Mikołajewska, Barbara. 1999. *Zjawisko wspólnoty (Wybór tekstów)*. New Haven [USA, Connecticut]: The Lintons' Video Press.
- Moss, Peter. 2014. Docenić demokrację w przedszkolu. W: *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski i Tomasz Tokarz, 26-34. Wrocław: DSW.
- Nancy Jean-Luc. 1991. *Inoperative Community*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Novak, Michael. 1998. *Wolne osoby i dobro wspólne*. Kraków: Znak.
- Piekarski, Jacek. 2007. *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Pilch, Tadeusz. 2010. Od wspólnoty do osamotnienia... W: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. Jacek Piekarski, Tadeusz Pilch, Wiesław Theiss i Danuta Urbaniak-Zajac, 57-73. Łódź: Wyd. UŁ.
- Putnam, Robert. 1995. *Demokracja w działaniu*, tłum. Jacek Szacki. Kraków: Fundacja im. S. Batorego.
- Radziewicz-Winnicki, Andrzej. 2008. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rejman, Krzysztof. 2007. Kapitał społeczny w teorii społeczeństwa obywatelskiego. W: *Spoleczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, red. Edward Balawajder. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Segiet, Waldemar. 2018. O integracji społecznej w warunkach refleksyjnej nowoczesności. W: *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacje*, red. Agnieszka Cybal-Michalska, Zbyszko Melosik, Tomasz Gmerek i Waldemar Segiet, 61-76. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Segiet, Waldemar. 2020. Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 18(2), 27-40.
- Shapiro, Alan. 1993. Zmiana w edukacji i kryzys lewicy. W stronę postmodernistycznego dyskursu edukacyjnego. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski. Warszawa: IBE.
- Skarga, Barbara. 2009. *Tercet metafizyczny*. Kraków: Znak.
- Smolińska-Theiss, Barbara. 2018. Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych, *Pedagogika Społeczna*, 4(70), 9-16.
- Sośnicki, Kazimierz. 1933. *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów: Dobra Prasa.
- Szacki, Jerzy. 2005. Indywidualizm i kolektywizm. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement, praca zbiorowa*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szawiel, Tadeusz. 2001. Społeczeństwo obywatelskie. W: *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, red. Mirosława Grabowska i Tadeusz Szawiel, 128-131. Warszawa: PWN.
- Szymański, Mirosław. J. 2005. Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie. W: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. Józef Kuźma i Janusz Morbitzer, 171-177. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Śliwerski, Bogusław. 2013. *Polska edukacja wobec demokracji jako idei, wartości, ustroju*. Konferencja: Edukacja w Polsce: diagnoza, modele, prognozy. Tezy referatów. PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus”, Komitet Nauk Pedagogicznych. Warszawa 23 styczeń 2013r. Śliwerski, Bogusław. 2009. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Theiss, Wiesław. 2018. Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie, *Pedagogika Społeczna*, 4 (70), 113-123.
- Trutkowski, Cezary. 2002. Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania. W: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. Mirosława Marody, 327-356. Warszawa: Scholar.

Waldemar Segiet – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, waldemar@amu.edu.pl