
Nauczyciel wobec kapitału wspólnoty

Wojciech Sroczyński

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach

Wprowadzenie

Celem niniejszego szkicu jest wprowadzenie w zagadnienie wspólnoty jako środowiska wychowawczego, będącego jednocześnie istotnym czynnikiem warunkującym pracę pedagogiczną nauczyciela, jego wysiłki wychowawcze podejmowane zarówno w szkole, jak i w środowisku życia uczniów. Zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, gdy partnerem są dzieci o jeszcze nieukształtowanej osobowości, nauczyciel staje wobec ważnego zadania rozpoznania środowiska wychowawczego rodziny, sąsiedztwa, społeczności lokalnej, gdyż w niej rozpoczął się proces kształtowania *habitusu*, który będzie wyznaczał między innymi dalsze etapy rozwoju i kariery szkolnej ucznia.

W analizie sygnalizowanego problemu przyjmuję sprawozdawczo-rekonstrukcyjną perspektywę metodologiczną¹, ale także określam „wspólnotę” w znaczeniu projektującym. Podstawowe pytanie brzmi: „Jakie walory, jaki potencjał tkwi we wspólnotcie?” Jeśli bowiem posiada ona jakiś potencjał lub kapitał, to naturalną kolejną rzeczą jest jego oddziaływanie na *habitus* uczniów – ich język i inne kompetencje, co warunkuje następnie przebieg edukacji szkolnej. Kapitał wspólnoty może poza tym stanowić – jak pisał Aleksander Kamiński – swoisty „filtr” zatrzymujący negatywne, z punktu widzenia rozwoju i wychowania, wpływy.

¹ Por. J. Piekarski, *Warunki uczestnictwa społecznego – pytanie o perspektywę pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989*, Katowice 2007.

Siły społeczne a kapitał społeczny

Rozpatrywanie sił społecznych jako wartości, w których pedagodzy społeczni znajdują oparcie w środowiskowym działaniu społeczno-pedagogicznym, kierując uwagę w stronę „społeczności lokalnej” – terminu używanego zamiennie z pojęciem „środowiska lokalnego” czy „wspólnoty”. Określenia te, podobnie jak „siły społeczne”, stanowią kluczowe kategorie teoretyczne pedagogiki społecznej. Kategorie – jak je definiuje Józef Górniewicz – to nie tylko podstawowe dla danej dyscypliny naukowej pojęcia. Ich rola polega także na dostarczaniu narzędzi poznania i opisu, dzięki czemu tworzy się ład teoretyczny w obszarze danej dyscypliny wiedzy². Ukierunkowują refleksję i umożliwiają traktowanie poznawanej materii w ujęciu dynamicznym, jako że ustawicznie zmienia się zakres i struktura wiedzy gromadzonej przez naukę. Same więc pojęcia, należące do zasobu symbolicznego danej dyscypliny wiedzy naukowej, wymagają ciągłej analizy z punktu widzenia ogólnych założeń teoretycznych. Ich funkcją jest bowiem precyzyjne opisywanie poznawanej i komunikowanej wiedzy. Same są o tyle przedmiotem analizy, o ile adekwatnie kodyfikują poznawaną rzeczywistość. Nie tyle one więc się zmieniają, ile rzeczywistość, którą poznający ujmuje w symboliczną strukturę, jaką jest język poznania, opisu i komunikacji.

W przypadku pedagogiki, jej kategorie funkcję komunikującą wyniki badań naukowych, ocenę rzeczywistości wychowawczej oraz związane z nią plany i strategie kształcenia pełnią w szczególnym powiązaniu ze wszystkimi aktorami sceny edukacyjnej. Ich rolą jest bowiem skłanianie do nowych interpretacji, inspirowanie do krytycznego namysłu nad wychowaniem. Wymaga to właściwego identyfikowania terminów służących opisywaniu i ocenianiu wychowania. Wiedza o rzeczywistości wychowawczej gromadzona jest przecież nie tylko w wyniku badań naukowych, ale także jest skutkiem tradycji, istnieje w wiedzy potocznej na ten temat. Orientowanie się w gęstwinie licznych terminów, które na grunt pedagogiki trafiają nie tylko z innych nauk, ale także z języka potocznego wymaga zatem ustawicznego definiowania, określania ich sensu przez partnerów edukacji.

Do kategorii poznawczej mającej swą genezę w tradycji pedagogiki społecznej należy określenie „siły społeczne”. Przyjęło się ono w teorii i stosowane jest jako opis wartości, walorów ludzkich i materialnych, które w swej pracy pedagogicznej w środowisku mogą angażować wychowawcy środowiskowi, pedagodzy rodziny, pedagodzy szkolni, trene-

² Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 7.

rzy i instruktorzy – słowem: wszyscy, których nazywamy pedagogami społecznymi.

Termin „siły społeczne” od czasu wprowadzenia go przez Helenę Radlińską do języka naukowego pedagogiki społecznej doczekał się dalszych interpretacji i rozwinięć, podobnie jak opisywana przez niego rzeczywistość i formułowane w tym względzie teorie³. Wychowawcę środowiskowego postrzega się jako animatora społecznych przeobrażeń⁴, sygnalizując potrzebę badania sił społecznych w kontekście integracji środowiska lokalnego. Jerzy Szmagański podkreśla nawet dalszą możliwość doprecyzowywania tego terminu, sugerując jego ubogacenie o konotacje wypływające z teorii twórczości. Pisze on, że „pedagogika społeczna w swej funkcji eksplikacyjnej może podbudować zasadę budzenia sił ludzkich teorią twórczości”⁵. Siły społeczne jako kapitał jednostkowy i zbiorowy wspomagają działanie środowiskowe nauczyciela, który przysposabia wychowanka do kreatywnego uczestnictwa w życiu publicznym na każdym etapie jego osobniczego rozwoju⁶ oraz inicjuje procesy wychowawcze w jego środowisku życia. Jednocześnie odkrywa tkwiący w środowisku lokalnym (szkole, domu kultury, kręgach sąsiedzkich, władzach samorządowych, rodzinie, parafii) potencjał integrujący zbiorowość lokalną, której efektem jest realna forma społecznego życia określana mianem wspólnoty.

Na tle tych uwag rodzi się pytanie, czy pojęcie sił społecznych w kontekście dzisiejszej wiedzy o zasobach, potencjale, kapitale ludzkim nie wydaje się być anachroniczne? Dyskurs nad sensem terminu „siły społeczne” podjąłem w innym artykule⁷, wskazując właśnie na jego niejasność i proponując w zamian termin „kapitał społeczny/ludzki” lub jemu podobne określenia, takie jak potencjał, zasoby znane z lektury dzieł Pierre’a Bourdieu, Roberta Putnama czy Francisa Fukuyamy. Odwołałem się, inicjując wówczas tę dyskusję, do opinii angielskiego socjologa J. Offera⁸, który formułuje w związku z terminem „siły społeczne: następujące uwagi:

1. niedookreśloność pojęcia – w zasadzie nie wiadomo, o jakie *siły* chodzi. Czy może jest to pojęcie mające genezę w terminologii wojsko-

³ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. I, Warszawa 2006, s. 67.

⁴ A. Olubiński, *Pedagog jako animator przeobrażeń społecznych*, s. 75, [w:] *Absolwent pedagogiki dziś*, Warszawa 2006.

⁵ J. Szmagański, *Kariera pewnej XIX wiekowej koncepcji*, [w:] *Absolwent...* s. 56

⁶ Por. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań 2004.

⁷ Zob. W. Sroczynski, *Kapitał ludzki a siły społeczne*, „Zarządzanie i Edukacja” 2008, nr 59/60.

⁸ J. Offer, *Socjologia opieki społecznej: o właściwym zaklasyfikowaniu pracy socjalnej*, [w:] M. Davis (red.), *Socjologia pracy socjalnej*, Warszawa 1996, s. 92 i nast.

wej: *sily zbrojne/militarne*? Czy chodzi może o jakieś bliżej nieokreślone, nie do poznania (tajemne) moce?

2. Czy idzie o wpływ spencerowskiej idei nauk społecznych, mającej genezę w przyrodoznawstwie i związanej z nią nadzieją na lepsze poznanie świata i praw rządzących społeczeństwem na wzór prawidłowości przyrodniczych (sił przyrody)?

Tych kilka wskazanych wyżej powodów wydaje się wystarczająco uzasadniać sens bliższego przyjrzenia się siłom społecznym, ale nie rozwiązanie tego semantycznego problemu stanowi cel tego szkicu. Wychoząc z założenia, że bardziej uzasadnione jest stosowanie terminu „kapitał społeczny”, w tym dyskursie będzie chodziło o zastanowienie się, jaki kapitał może tkwić we wspólnocie i jak może z niego korzystać nauczyciel?

Z kolei wspólnota jako kategoria teoretyczna i forma życia społecznego stała się w ostatnich latach przedmiotem ponownych studiów, także w Polsce. W literaturze pedagogicznej w latach 70. najczęściej brany pod uwagę teoretycznym odniesieniem rozważań o społeczności lokalnej były koncepcje Roberta MacIvera i Charlesa Page'a⁹, a także teorie Ferdynanda Toennisa i Ezry Parka. Ciekawy pogląd na wspólnotę prezentuje David B. Clark¹⁰, stosunkowo bliski rozumieniu tego pojęcia przez polskiego socjologa Jerzego Szackiego. Wydaje się on szczególnie interesujący z uwagi na wyraźne odniesienie słowa „wspólnota” do innych form rzeczywistości społecznej i odróżnienie go od „społeczności lokalnej”, „środowiska lokalnego” czy „lokalnego systemu społecznego”, które to terminy na gruncie teorii pedagogiki społecznej stosuje się najczęściej zamiennie.

Kapitał wspólnoty a edukacja

Czy wspólnoty mogą stanowić współcześnie obiekt zainteresowania pedagogów społecznych? A jeśli tak, to jakie względy o tym decydują?

W naukowej literaturze problematykę wspólnoty odnoszono najczęściej do badania tradycyjnych wsi, rzadziej małych miast (por. badania Franciszka Bujaka dotyczące wsi małopolskich na początku XX w.). W latach 70. XX w. badaniami obejmowano w Polsce dzielnice dużych miast lub ich osiedla, zaliczając do wspólnot nie tylko mieszkańców tradycyjnych regionów wiejskich. Wychodzą z założenia, które rekonstruuje Paweł Starosta¹¹, iż o byciu wspólnotą decyduje przede wszystkim

⁹ R. M. MacIver, C. H. Page, *Society*, London 1961.

¹⁰ Zob. B. Mikołajewska, *Zjawisko wspólnoty* (wybór tekstów), New Haven, CT, USA 1999.

¹¹ P. Starosta, *Poza Metropolią. Wiejskie i małomiasteczkowe zbiorowości lokalne a wzory porządku makrospołecznego*, Łódź 1995, s. 31.

zdolność „do podejmowania wspólnych działań na rzecz rozwiązywania nurtujących ją problemów”. Marek Szczepański z kolei pisze, że rozmaite badania socjologiczne, również polskie, pozwalają sądzić, że społeczności lokalne, połączone silną więzią, mogą istnieć również w warunkach wielkomiejskich, a w starych dzielnicach dużych miast jest to nawet powszechne zjawisko¹².

Interesujący się tym problem badacze sygnalizują wprawdzie wątpliwości co do istnienia tego typu społeczności w ponowoczesnym świecie. Taki pogląd reprezentuje na przykład Manuel Castells, uważając, że wspólnota w jej idyllicznym ujęciu, „[...] jako silnie związanej, przestrzennie wydzielonej kultury wsparcia i przynależności”, nie istnieje. Autor ma jednak świadomość tworzenia się innych, różniących się wprawdzie od tradycyjnych, ale jednak wspólnot. Ich zaistnienie nie wymaga bezpośrednich styczności fizycznych; wystarczają pośrednie–psychiczne– za pośrednictwem Internetu i przyznaje, że mogą one stanowić jedną z wielu możliwości tworzenia i podtrzymywania sieci społecznych¹³. Przeważa jednak pogląd, iż zmiany społeczne w skali globalnej – przechodzenie do fazy społeczeństwa ponowoczesnego czy informacyjnego¹⁴ – nie unicestwiły tej pierwotnej formy życia społecznego. Podnosi się argumenty, że we współczesnym zatowiszonym społeczeństwie właśnie wspólnoty mogą stanowić remedium na anomie społeczną.

Wykorzystanie kapitału ludzkiego wymagałoby uprzednio pomocy pedagogicznej w ukierunkowywaniu ludzi na kreowanie wspólnoty przez integrowanie; pomocy w docieraniu do głębi wspólnotowej tożsamości. Sens takiej pracy pedagogicznej uzasadniony jest potencjałem, jaki tkwi we wspólnotach:

- stosunki w grupach pierwotnych określone są więzami emocjonalnymi.
- jednostki zachowują swoją podmiotowość; nie są postrzegane rzeczowo, jedynie jako wykonawcy ról społecznych, ale podmiotowo, jako osoby.
- wspólnota staje się oparciem i płaszczyzną dzielenia się kłopotami, formą ekspresji uczuć.
- członkowie wspólnoty mają tendencję do rozciągania więzów przyjaźni i braterstwa na wszystkich jej uczestników.

¹² M. Szczepański, *Przestrzeń i miejskie zbiorowości lokalne. Szkic z socjologii życia codziennego*, [w:] Bogdan Jałowicki, Kazimierz Z. Sowa, P. Dutkiewicz (red.), *Społeczności lokalne. Teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa 1989, s. 178.

¹³ M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2008, s. 364.

¹⁴ *Ibidem*.

- wspólnota daje poczucie bezpieczeństwa, przynależności, jest oparciem i wsparciem w momentach trudnych życiowo.

W jaki sposób rozpoznać zatem wspólnotę? Jakie przypisać cechy zbiorowości, aby można było uznać ją za wspólnotę? Pojęcie wspólnoty w polskiej literaturze naukowej pojawiło się jako odpowiednik angielskiego słowa *community*. Jerzy Szacki zwraca uwagę na bogate konotacje tego terminu, dodając, że wybór polskiego odpowiednika nie jest możliwy. W pojęciu tym jest bowiem zawarta „tęsknota za wspólnotą pragnień, łącznością z ludźmi, rozciągnięciem więzi pokrewieństwa i przyjaźni na wszystkich, których połączył wspólny los”¹⁵. Taka interpretacja nasuwa skojarzenia z niemieckim słowem *heimat* czy stosowanym obecnie przez teoretyków pedagogiki społecznej określeniem „mała ojczyzna”. Słowo „wspólnota” zawiera zarazem racjonalny i emocjonalny czynnik, czego nie można odnieść do terminów „środowisko lokalne”, „społeczność lokalna” czy „zbiorowość lokalna”. Te ostatnie kategorie mają wyłącznie charakter opisowy, podczas gdy *wspólnota* implikuje takie wartości, postawy i zachowania, które można dookreślić słowami „tożsamość”, „poczucie więzi”, „przynależności”, „empatia”, „gotowość działania i pomocy”, „zaangażowanie”, „poczucie odrębności”. Słowo to zawiera jakiś emocjonalny ładunek wynikający z tradycji i podzielnych wzorów.

G. A. Hillery¹⁶ ujawnił aż 94 różne definicje wspólnoty, tak że niektórzy teoretycy zaczęli mówić o „niby-pojęciu”. David B. Clark¹⁷, podejmując dyskurs dotyczący wspólnoty, stosuje różne podejścia: empiryczne, ekologiczne, czy teoretyczne. Rozpatruje wspólnotę z punktu widzenia cech najczęściej branych przez teoretyków pod uwagę, jak:

1. miejsce zamieszkania,
2. działanie społeczne;
3. struktura społeczna.

Czy te kryteria pomogą identyfikować wspólnoty?

Miejsce zamieszkania jako zmienna badania wspólnot, było ważnym elementem doktryny „sąsiedzkiej jedności” modnej w Anglii w latach 20. XX w. i w okresie powojennej odbudowy. Twierdzono wówczas, że terytorium ma znaczący wpływ na kształtowanie się wspólnot, a jego znaczny obszar utrudnia rozwijanie się sąsiedztwa. Badania empiryczne nie potwierdziły jednak tej tezy. Okazało się, że także inne elementy, jak czynniki klasowe, warstwowe, potrzeby i zainteresowania były równie ważnym czynnikiem tworzącym wspólnotę. Tradycyjnie ze zjawiskiem

¹⁵ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 1981, s. 637.

¹⁶ G. A. Hillery, *Definitions of Community: Areas of Agreement*, „Rural Sociology” 1965, vol 20.

¹⁷ Podają za: B. Mikołajewska, *op. cit.*

wspólnoty łączono bowiem małe terytorium (wieś, małe miasto, dzielnicę, osiedle) oraz pewien typ struktury oparty na autorytecie lub przypisanym statusie. Na podstawie badań wykazano, że zamieszkiwanie małego terytorium nie konstytuuje jeszcze wspólnoty, bowiem aby mogła ona zaistnieć, ludzie muszą stać się **solidarni**.

Czy zatem działanie społeczne jest czynnikiem kształtującym wspólnotę? Przez czynności społeczne Znaniecki rozumiał pewien typ czynności podejmowany przez ludzi i ukierunkowany ku innym. W ten typ zachowań społecznych włącza się także „udramatyzowane wydarzenia” (ceremonie, obyczaje; obrzędy rodzinne; społeczne reakcje na indywidualne tragedie: pożar, powódź; systematyczne wydarzenia: święta; okazjonalne imprezy, które wiele mogą powiedzieć o solidarności ludzkiej i psychospołecznej więzi. Jako przykład znaczenia „udramatyzowanych wydarzeń” w kształtowaniu się wspólnot niech posłużą badania dokonane w latach 60. XX w. przez Ronniego Frankenberga¹⁸, które pokazują szczegółowo okoliczności przemiany futbolu w lokalny karnawał, mający być jednocześnie symbolem jedności wsi. W konkluzji Frankenberg stwierdza jednak, że wątpliwe jest, aby „analiza cyklu udramatyzowanych wydarzeń w ich historycznym i geograficznym kontekście [...]” mogła być „drogą postępu w badaniach na wspólnotami [...]”, a to dlatego, że owe udramatyzowane wydarzenia, jako zachowania konwencjonalne, są czynieniem czegoś, co w życiu codziennym nie występuje. Tak więc badanie udramatyzowanych wydarzeń może prowadzić do całkowicie błędnego rozpoznania, czy jakaś społeczność jest wspólnotą (np. na podstawie obserwacji udziału w uroczystościach parafialnych nie możemy wnioskować, że mamy do czynienia ze wspólnotą). Także poznając konwencjonalne zachowania, trudno zrozumieć normy obowiązujące we wspólnocie, a przecież to one w znaczącym stopniu stanowią właśnie o niej jako takiej.

Może zatem struktura społeczna wskazuje jednoznacznie na fakt, iż mamy do czynienia ze wspólnotą? W studiach nad wspólnotą posługiwano się pojęciem struktury społecznej definiowanej przez takie zmienne szczegółowe, jak instytucje, role społeczne, statusy, klasy. Proponowano zastąpienie słowa „wspólnota” terminem „lokalny system społeczny”. Nacisk na strukturę, w przeciwieństwie do działania społecznego, umieszcza wspólnotę w statycznym układzie odniesienia, choć przyjęcie tego kryterium ma wartość porządkującą i opisową, nie wskazuje na jej dynamikę. *Gemeinschaft* od czasów Ferdynanda Toenniesa jest rozumiane jako główna cecha struktury społecznej typu wspólnota. Problem jed-

¹⁸ R. Frankenberg, *Communities In Britain*, Penguin, London 1966, s. 293.

nak polega nie tylko poznaniu struktury wspólnoty, ale przede wszystkim na zrozumieniu jej zasadniczej natury. A to wymaga jej badania nie tylko jako obiektywnej formy życia społecznego, ale także tego, jak widzą ją ludzie. Jako argument przytacza się opinię P. H. Manna¹⁹, który pisze, że prawdopodobnie najważniejszymi czynnikami w analizie urbanizmu jest rozróżnienie między strukturą społeczną w sensie całościowym a strukturą społeczną w świadomości i odczuciach jednostki. „Chodzi o to, że na bazie wspólnoty może kształtować się pewien typ struktury społecznej, ale pojęcia te nie sprowadzają się do siebie” – pisze Mann.

Podsumowując dotychczasowe analizy, można powiedzieć, że *community* nie jest synonimem społeczności lokalnej i nie można jej scharakteryzować przez opisanie i charakterystykę, biorąc pod uwagę miejsce (**terytorium**), antropologiczne badanie **działań/wydarzeń** lub poznając jej **strukturę społeczną**. Jakie więc cechy identyfikują wspólnotę?

Sentyment jako element definiujący wspólnotę

B. W. Clark, wymieniany przez Barbarę Mikołajewską jako jeden z teoretyków zajmujących się wspólnotami, pisze, że współcześnie w pojęciu wspólnoty tracą na znaczeniu konotacje terytorialne, a raczej więcej uwagi przywiązuje się do ładu moralnego lub **sentymentów**. Barbara Mikołajewska, wprowadzając w obszerny wybór oryginalnych tekstów naukowych, odnoszących się do wspólnoty, wypowiada się na temat znaczenia słowa „sentyment”:

„Angielskie słowo *sentiment* ma zwykle sens pozytywny i zawiera w sobie zarówno myśl jak i uczucie. Jest zarówno umysłowym wyobrażeniem, jak i skłonnością lub stronniczością ocieplaną, zabarwianą, pobudzaną lub opartą na emocji. Wyobrażenie to lub skłonność jest myślą szlachetną i podniosłą w uczuciu”²⁰.

Oznacza to, że słowo **wspólnota** ma inne konotacje aniżeli **społeczność lokalna**. Zauważył to w naszej literaturze Jerzy Szacki, który pisał, że angielskie wyrażenie *community* ma bogate konotacje znaczeniowe i wybór polskiego odpowiednika ogranicza sens pierwotnego terminu. Oznacza ono bowiem jednocześnie i zbiorowość terytorialną i wspólnotę.

Jeśli porównamy pojęcie wspólnoty z terminem środowisko lokalne/społeczność lokalna w kontekście zmiennych socjologicznych (teren zamieszkiwania, interakcja społeczna, trwałe więzi między członkami), to zauważymy, że brakuje wśród nich właśnie owego „sentymentu”. Z jednej więc strony pojęcie wspólnoty odnosi się do populacji, z drugiej

¹⁹ P. H. Mann, *An Approach to Urban Sociology*, London 1961, s. 113.

²⁰ B. Mikołajewska, *op. cit.*, s. 16.

do cech, które teoretycy uznają za zasadnicze dla tworzenia się wspólnoty, mianowicie do tradycji i ładu moralnego. B. W. Clark przywołuje różne opinie, jak np. G. Simpsona, który pisał w latach 30. XX w., że wspólnoty nie można badać, pokazując jej parametry ekonomiczne, społeczne, demograficzne, terytorialne czy polityczne, gdyż nie jest ona zbiorem elementów, nie jest nawet formą życia społecznego, lecz jego **duszą** [podkr. autor].

Należy zauważyć, że podobnie terminu „kapitał wspólnoty” nie konotują z osobna: sieć towarzyskich powiązań jednostki, „znaczący inni”, zaufanie, zdolność do współpracy i organizowania się. Należy raczej sądzić, że potencjał społeczny dopiero wówczas staje się wartością, w której nauczyciel/pedagog środowiskowy znajduje oparcie, gdy zostaje wydobyty w działaniu, przesądzając o tym, że kapitał społeczny, zasoby ludzkie stają się duszą, motorem, stymulatorem środowiskowej tożsamości i źródłem aktywności. Tak jak wspólnota ujawnia się nie przez zbiór elementów, ale wewnętrzną spójność opartą na sentymencie, tak również jej kapitał ujawnia się jako kompleks warunkowych całości w społecznym zaufaniu, więziach jednostkowych, grupowych i organizacyjnych, w kapitale intelektualnym, ekonomicznym, politycznym, czy kulturowym.

Uznając, że sentyment jest główną zmienną wspólnoty, należałoby zastanowić się nad jego sensem. Według teoretyków można wskazać na dwojakiego rodzaju sentymenty: „solidarność” i „poczucie istotności”. Ten drugi rodzaj sentymentu określa się także jako „poczucie przynależności”, „poczucie roli”, „poczucie miejsca”, „zakorzenienia”, „osiągnięcie” czy „samorealizacji”. Zwraca się uwagę na to, że poczucie solidaryzmu jest sentymentem pokrewnym temu, co nazywa się „poczuciem my” i które definiuje się jako uczucie skłaniające ludzi do identyfikowania się z innymi w taki sposób, że gdy mówią „my” nie pojawia się myśl o różnicy i gdy mówią „nasze”, nie pojawia się myśl o podziale.

Józef Tischner z kolei zauważył, że solidarność skłania do spotkania z Drugim, budzi uczucia empatii, miłości. A miłość pozwala stawać się człowiekiem w pełni dojrzałym, wewnętrźnie zharmonizowanym i autonomicznym. Miłość jest źródłem tożsamości osoby i wspólnoty oraz uzdolnia do czynienia dobra a unikania zła w relacji do siebie samej i innych. Na tę twórczą siłę miłości wskazuje szczególnie myśl katolicka, która materializuje ową duchową relację podmiotową, określając ją mianem **spotkania**²¹.

²¹ Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982.

Zainteresowanie solidarnością nie może wykluczać jednak z pola widzenia drugiego sentymentu, jakim jest „poczucie istotności”, czyli podmiotowości, autonomii, względnej odrębności jednostki w ramach wspólnoty i wspólnoty w obrębie lokalnej zbiorowości czy społeczności. W odniesieniu do grupy oznacza ono „efektywną demokrację”, czyli potrzebę oddolnego, autonomicznego działania. Postawa solidarności może jednak skłaniać do eksponowania celów kolektywnych, jak to ma miejsce w przypadku dominacji grupy, przyjmowaniu przez nią nadmiernej funkcji ochronnej wobec jednostki. Jeśli ta funkcja konformistyczna przeważa nad sentymentami, jakimi są **solidarność** i **istotność** razem wzięte, to zachodzi obawa o zagrożenie dla podmiotowości osoby, a wspólnota jako forma życia społecznego może przyjąć charakter totalitarnej, jak to ma miejsce w sektach, wspólnotach zakonnych, czy partiach politycznych.

Wspólnotowe uwarunkowania działania pedagogicznego

Liczne studia i badania naukowe potwierdziły istnienie takich cech wspólnotowych, jak solidarność, istotność grupowa i jednostkowa i takie między innymi elementy należałoby brać pod uwagę w środowiskowej pracy pedagogicznej. Jest to trudna droga do opisu środowiska wychowawczego, którego rozpoznanie i zdiagnozowanie należy również do zadań nauczyciela. Wpływy środowiskowe, jako rezultat oddziaływania wszystkich czynników w najbliższym otoczeniu dziecka, determinują przecież przebieg nauczania szkolnego i jego efekty. Uznanie, iż „sentyment” i „istotność” są elementami wspólnotowymi/środowiska społecznego stawia nauczyciela wobec znacznie trudniejszego wyzwania poznawczego/badawczego. Musi bowiem wykroczyć w rozpoznawaniu wspólnoty, jako środowiska wychowawczego, poza najczęściej stosowane wskaźniki empiryczne, jak skład personalny rodziny, struktura społeczna społeczności lokalnej wsi czy osiedla, czynniki demograficzno-społeczne (wiek, płeć, wykształcenie, zawód), warunki mieszkaniowe, zasoby finansowe, kulturowe, warunki fizjograficzne itp. Ma bowiem wniknąć w sytuację psychospołeczną, subiektywną, którą określiliśmy mianem „sentymentu”. A to wymaga zastosowania bardziej subtelnych wskaźników do jej rozpoznania. Poza tym, co jest ważne, poznanie wymaga przede wszystkim zrozumienia.

Ważne są też te wartości, które teoretycy określają jako zaufanie, habitus, w tym wyposażenie językowe, odmienność kulturowe, światopoglądowa itp. W społeczeństwie otwartym na inne kultury i społeczności etniczne, jakim staje się Polska po okresie politycznej indoktrynacji

PRL, te elementy muszą być brane pod uwagę przez nauczyciela **organizującego uczenie się** ucznia i udzielającego mu **pomocy w odkrywaniu istoty własnego człowieczeństwa**, jakim jest wychowanie.

Zakończenie

Przeprowadzona powyżej analiza upoważnia do wysnucia wniosku, że starając się odpowiadać na pytanie o to, czy we wspólnocie można doszukiwać się kapitału warunkującego działanie pedagogiczne, wskazane byłoby uwzględnienie następujących jej czynników:

- tradycja, sentyment z nią związany;
- postrzeganie miejsca zamieszkania przez samych mieszkańców;
- postawy „my” i „oni” z perspektywy zamieszkujących teren i go zasiedlających;
- otwarty *versus* zamknięty charakter grup tworzących zbiorowość terytorialną;
- obecność grup wtórnych, ich potencjał integracyjny, edukacyjny, wychowawczy;
- poczucia istności jednostkowej i grupowej,
- wyobrażenia własnej – składającej się z „my” i „oni” społeczności celem pomocy edukacyjnej w budowaniu wspólnoty,
- poczucia przynależności i bezpieczeństwa lokalnego celem działania na rzecz jego podtrzymania;
- aktywizacja społeczności lokalnej przez „udramatyzowane wydarzenia”, aktywność oddolną, działalność kulturalną itp.
- poczucie solidarności jako więzi wspólnotowej²².

W nowo tworzących się (czy też „na nowo”) społecznościach pomoc w budowaniu wspólnoty celem wykorzystania jej walorów wydaje się być także ważnym zadaniem nauczyciela, zwłaszcza edukatora najmłodszych uczniów. Bogactwo własnego środowiska wnoszą oni bowiem do sytuacji szkolnej. Uwzględnienie w diagnozie społeczno-pedagogicznej sygnalizowanych cech pozwoli nauczycielowi na bardziej adekwatne rozpoznanie kapitału wspólnotowego i w konsekwencji umożliwi oparcie się na nim jako wartości w edukacji.

²² Por. krytyczne uwagi o *więzi społecznej* Mirosławy Marody i Anny Gizy-Poleszczuk w pracy pt. *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2006.

SUMMARY

In this article the author, referring to the concept of social forces and social capital, as one of the theoretical categories in social pedagogy, considers the issue of their community conditions.