

Piotr Mosiek

*Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie**

E-mail: piotrmosiek@o2.pl

ORCID: 0000-0002-1645-4707

Współczesna szkoła wobec dylematów codzienności – oblicza wsparcia dla samodzielności i rozwoju**

Summary

CONTEMPORARY SCHOOL IN THE LIGHT OF THE DILEMMAS OF EVERYDAY LIFE:
THE FACE OF SUPPORT FOR SELF-RELIANCE AND DEVELOPMENT**

Contemporary Polish school, subjects to constant reforms, faces the difficult task of preparing students to function in a dynamically changing reality. Apart from tasks in the field of education and care, it seems to be of key importance to fulfil the pro-employment function. The changing labour market entails a change of strategy to support students. It must additionally be focused on building internal relations and community and on cooperation of the school with various institutions of the local environment (poviat labour office, social welfare centre, health service, church, non-governmental organisations, etc.). On the other hand, school cannot remain indifferent to the difficult life situations of its students. Hence, a school serving to optimise human opportunities should be at the same time a school that minimises critical life situations and their effects through its pro-employment and supporting activities. Such a sociopedagogical model of the functioning of contemporary school meets the axiological, social and educational challenges of today's society, in which the attempts at regulating human existence find support in careful upbringing. The article takes a sociopedagogical stand, in which strong emphasis is placed on social support for students (pro-social activity of the institution) treating concepts of altruism and recognition as crucial to new pedagogical tasks.

Keywords: educational system, pro-employment activity of school, labour market, social support, altruism and recognition, community

red. Paulina Marchlik

* Adres: Katedra Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, ul. Królowej Jadwigi 10, 64-100 Leszno

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Edukacja, (stale) reformowana szkoła i jej dwie powinności – uwagi wstępne

Ponad trzy dekady po rozpoczęciu transformacji systemowej w Polsce, spolaryzowały się oczekiwania społeczne na temat roli demokracji oraz odpowiadającej jej wizji społeczeństwa obywatelskiego i społecznego egalitaryzmu. Różne koncepcje stratyfikacyjne (Zagórski, 1997; Frąckowiak, 1998; Domański, 2004, 2015) podkreślają charakter przeobrażeń społeczeństwa posttransformacyjnego, którym towarzyszy tendencja wzrostu roli klasy średniej jako czynnika gwarantującego powodzenie dokonujących się przeobrażeń demokratyczno-liberalnych (Domański, 1994). Różnymi propozycjom (np. socjalnym, socjalno-osłonowym, czy pedagogicznym) zwiększania puli szans życiowych człowieka, rzadko towarzyszyły skuteczne próby rewitalizacji wiodących zadań polskiego systemu oświaty (Radzewicz-Winnicki, 1999). W jaskrawy sposób przestał on przystawać do otaczającej rzeczywistości, zdominowanej powszechnym konsumpcjonizmem, ekonomizacją wielu sfer życia oraz ich technicyzacją, mającą znaczenie w konstruowaniu zastępczych przestrzeni życia (np. egzystencjalnych cyberprzestrzeni – gdzie międzyludzkie relacje zastępowane są ucieczką w świat cybergier oraz interakcje ze sztuczną inteligencją imitującą człowiecze postacie). Coraz powszechniej sygnalizuje się w naukach społecznych takie zagadnienia i pojęcia, jak: elektroniczna samotność, *homo digitalis*, hipermedia-tyzacja, *homo videns* czy wideo dziecko (Sartori, 2007). Przedmiotem coraz liczniejszych badań pedagogicznych staje się natomiast ochrona przed tymi zagrożeniami: m.in. terapia nałogu technologicznego w obliczu masowego sieciologizmu oraz fonologizmu wśród dzieci i młodzieży (Krzyżak-Szymańska, 2018). Cechą epoki *postumysłowej* (Sartori, 2007) stała się dramatycznie postępująca arteficyjalizacja (zanurzenie się w sztucznej rzeczywistości), która jawi się, jako nowy, równoległy wzorzec stylu istnienia nie tylko dzieci i młodzieży (Sartori, 2007, s. 80). Tymczasem sferą pedagogicznych oddziaływań nadążających za owymi zmianami stać się ma *edukacja 4.0*, gdzie metody i narzędzia cyfrowej edukacji służą efektywnemu rozwiązywaniu cyberproblemów (Morańska i in., 2020).

W kontekście zamiaru dostosowania szkoły do nabrzmiałej różnorodnymi problemami rzeczywistości istotną okazała się i dokonana została w 1999 r. reforma systemu oświaty, dotychczas zorientowanego na petryfikację otaczającego porządku świata oraz jedynie adaptację do jego nowych warunków (Kwieciński, 1995). Jak wskazuje bowiem praktyka życia społecznego, dynamizowanego napięciami, konfliktami, czy też nieprzewidywalnymi kataklizmami i epidemiami

(jak się właśnie okazało – potrafiącymi radykalnie zmienić charakter funkcjonowania nieomalże wszystkich struktur społecznych, gospodarczych, oświatowych i in.) – nie da się za pomocą lokalnych tylko środków zapobiegawczych rozwiązać globalnych problemów, tak jak „jednostki z nadania losu daremnie poszukują indywidualnych środków zaradczych na wytwarzane w skali społecznej problemy życiowe” (Bauman, 2012, s. 59).

Kondycja szkoły, poddanej reformie w roku 1999 – szkoły etatyzowanej, ideologicznie zniewalanej oraz uzależnianej od aparatu władzy i politycznego wpływu (Przyszczykowski, 2012; Przyszczykowski i in., 2014; Szuba, 2021; Śliwerski, 2020), powinna być odnoszona do trzech zasadniczych idei:

1. realizacji prawa do edukacji, uobecniającego się w idei demokracji;
2. oświatowego egalitaryzmu, odnajdywanego przede wszystkim w możliwości jednostkowego dostępu do edukacji zwróconej na indywidualny rozwój, nie zaś wyłącznie nastawionego na przyswajanie wiedzy;
3. powszechnego prawa do edukacji zdolnej rozwijać w dziecku autonomiczne myślenie i podejmowanie decyzji (Zandecki, 1998).

Jak podkreśla Ryszard Borowicz: „zadaniem nowoczesnego kształcenia jest dostarczenie uczniowi nie gotowego systemu wiadomości, lecz podstaw i metod kształtowania jego własnej osobowości na całe życie, a najbardziej dla tych sytuacji, kiedy nie będzie przy nim wychowawcy” (Borowicz, 2008, s. 43). Zreformowana szkoła podstawowa i gimnazjalna oraz poddana, blisko dwie dekady później, kontrrewolucji oświatowej (Śliwerski, 2020) szkoła ponadpodstawowa oraz szkoła branżowa pierwszego i drugiego stopnia, mają wyjść naprzeciw promowanej idei szans życiowych każdej jednostki, przygotowywać uczniów do życia w świecie pełnym zmian. Szkoła ma niwelować dziedziczenie głębokiego deficytu jakości życia, które zgodnie z analizami Marii Jarosz, dotyczy m.in. przekazywania z pokolenia na pokolenie poziomu wykształcenia i habitusu, ponadto – określonej pozycji społecznej wraz z przypisanymi jej wzorami społecznego funkcjonowania (Jarosz, 1984). Ta sama szkoła ma jednocześnie za zadanie niwelować petryfikowaną, także w niej i poprzez nią – stratyfikację społeczną, w której charakterystycznym elementem są rozbieżności w osiągniętej pozycji społecznej i towarzyszące im duże rozpiętości w uzyskiwanych dochodach. Traktowanie wszystkich, jakby mieli takie same szanse, okazuje się błędnym paradygmatem, albowiem w rzeczywistości stają się one niepomniernie różne ze względu na zróżnicowane warunki socjalizacyjne. W świetle podejścia konfliktowego instytucja szkolna jawi się jako wielowymiarowa przestrzeń opresji i narzędzie dominacji (Mikiewicz, 2016). Wynika to m.in. z faktu, że spędzany w szkole czas jest okresem, w którym:

[...] zostaje wstępnie określona przyszła kariera społeczna jednostki, silnie rzutująca na pozycję społeczną tak młodego, jak i dojrzałego członka społeczeństwa. Statystyki ukazują, jak nierówno przebiega rozdział owych pozycji: dzieci pochodzące z różnych warstw społecznych nie uczestniczą – proporcjonalnie do swej liczebności w obrębie całej populacji – w tym samym stopniu w różnorodnych typach kształcenia. Od pierwszego dnia nauki dzieci z rodzin o wysokim statusie uzyskują lepsze wyniki, niż pozostałe i ta, uprzywilejowana ich pozycja trwa, a nawet wzrasta, w trakcie całego pobytu w szkole. Jest oczywiste, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie są przeciętnie mniej zdolne w zakresie spełniania specyficznych poznawczo i społecznie oczekiwań i wymogów szkoły (Hurrelmann, 1994, s. 114).

Proces ten odnajduje swoje odzwierciedlenie w statusowej determinacji karier szkolnych, której jednymi z mierników są wyniki osiągane przez uczniów na egzaminach zewnętrznych (Kwieciński, 2002b; Radoła, 2018; Smulczyk, 2019), w dalszej zaś perspektywie stanowić może o nieuchronności pętli ubóstwa umysłowego i kulturowego osoby.

Uważna analiza dowodów empirycznych dotyczących związków pomiędzy poziomem alfabetyzacji i poziomem i jakością życia w dorosłości, potwierdza wysokie prawdopodobieństwo procesów reprodukcji, ale zarazem dużą możliwość wyjścia poza system uwarunkowań zewnętrznych lub wewnętrznych w sytuacji, gdy któryś ze stałych lub przypadkowych składników owych zasobów okaże się na tyle silny, że pozwala pokonać pozostałe ograniczenia (Kwieciński, 2002a, s. 110).

Jak twierdzi Piotr Mikiewicz, równość wydaje się postulatem niemożliwym do spełnienia we współczesnej szkole, albowiem „pozorna demokratyzacja dostępu do kształcenia ogólnego przykrywa procesy wyraźnej selekcji najlepszych do osobnych, elitarnych szkół, będących enklawą społeczną” (Mikiewicz, 2009, s. 150–151). Badacz tych kwestii, Earl Hooper, twierdzi, że szkoła skutecznie wypełniając swe funkcje treningowe, selekcyjne, alokacyjne i regulacyjne – funkcjonuje odmiennie, w zależności od tego, z kim ma do czynienia (Hooper, 1974 za: Mikiewicz, 2009, s. 137). Jej wyjątkową rolę w szerokim wymiarze stratyfikacyjnym dostrzegali już w latach 30. ubiegłego stulecia Jan Stanisław Bystron, konkludując:

[...] szkoła jest zasadniczym czynnikiem formowania elity społecznej. Równocześnie następuje także, pod częściowym wpływem szkoły kształtowanie się innych warstw ludności: jednostki, które z tych czy innych względów, czasem gospodarczych, czasem przez niedociągnięcia do wymagań szkolnych nie mogą uzyskać sytuacji w elicie, obejmują inne, niższe kwalifikowane czy niższe wartościowane zajęcia (Bystron, 1934, s. 27–28).

Refleksja Mirosławy Nowak-Dziemianowicz niesie również za sobą ważne spostrzeżenia, że rodzimą szkołę współczesną charakteryzuje pewna dwoistość funkcjonalna. Etap edukacji wczesnoszkolnej nastawiony jest na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci poprzez wyrównywanie różnic rozwojowych mających swoje źródło w nich samych oraz w odmiennych warunkach rodzinnego i środowiskowego wzrastania. Tymczasem na kolejnych etapach kształcenia dokonuje się reprodukcja dominującej kultury symbolicznej oraz utrwalane są nierówności społeczne poprzez swoiste praktyki i rytuały szkolne (np. system oceniania, charakter komunikacji między podmiotami edukacyjnego „dialogu”). Bez odpowiedzi pozostaje pytanie badaczki „o rodzaj uzasadnień, argumentów, o jakiś rodzaj słuszności, który kryje się za tą współobecnością dwóch szkolnych światów w jednej rzeczywistości społeczno-politycznej, w jednym kraju, w jednej instytucji (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 100).

Stojący przed szkołą (trudny do realizacji, dla niektórych zaś – niewykonalny) obowiązek niwelowania generowanych różnic społecznych nie może rozbiegać się z innym, nie mniej ważnym – socjalnym aspektem jej funkcjonowania. Idea społecznej konsolidacji uwidacznia konieczność animacji współpracy środowiskowej i budowania potencjału szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem (Mendel, 2013; Nowosad, Karmolińska-Jagodzik, 2013; Modrzewski i in., 2008), kreuje wizję przymierza, w której uczeń traktowany jest jako członek lokalnej wspólnoty, nauczyciel zaś – jako sprzymierzeniec, jako pedagog miejsca wspólnego, w którym dokonują się procesy istotne dla kierunku i charakteru przebiegu trajektorii życiowych uczniów (Mendel, 2017). Miałyby one w swej istocie polegać na wspieraniu dzieci z rodzin naznaczonych piętnem ryzyka (bezrobocie, ubóstwo, alkoholizm, przestępczość, dysfunkcyjność rodzinna), dla których krytyczna sytuacja życiowa stanowi drogowskaz określający odmienny przebieg własnej biografii. Jak twierdzi bowiem Jarosz „kariera życiowa jednostki zależy nie tyle – i nie tylko – od jej wartości – ale od czynników strukturalnych” (Jarosz, 1984, s. 185). Komplementarny z wizją pomocniczości realizowanej przez szkołę wydaje się być również prozatrudnieniowy charakter jej działalności. Uwidacznia się on w konsekwentnym dążeniu pedagoga szkolnego, wychowawców, specjalistów i nauczycieli ku optymalizacji szans życiowych każdego ucznia, poprzez kształtowanie bardziej świadomego i racjonalnego postrzegania własnych aspiracji edukacyjnych, sprzęgnięcie ich z możliwościami osiągnięcia postawionych sobie celów, jak również samodzielne określenie preferowanego, zgodnego z indywidualnymi zainteresowaniami oraz w pełni możliwego do osiągnięcia przez uczniów (Mosiek, 2004).

Zaproponowany w tej pracy model funkcjonalnego wspierania ucznia w obliczu stygmatyzującej marginalizacji, ograniczania/pozbawiania go dostępu do dziedzictwa kulturowego oraz szerokiego wyboru ról społecznych pozwalających na samorealizację życiową i zawodową, odwołuje się do bogatych badań nad środowiskowymi uwarunkowaniami pracy szkoły w obliczu trwającego zjawiska „przesunięcia socjalizacyjnego” (Kwieciński, 2000, s. 90). Kierując się przesłankami analityków i krytyków współczesności, uwypuklona zostaje funkcja kulturowa, socjalna i prozatrudnieniowa szkoły każdego jej szczebla, w taki sposób by systemowo fałszowany i w praktyce swej utrwalany antyhumanizm strukturalny nie doprowadzał do sytuacji, w której „największe ofiary szkoły są wobec niej najbardziej bezbronne” (Witkowski, 2018, s. 440). Przybierając kształt edukacji do samorealizacji – szkoła zwraca się w stronę walki z pozornością w tworzeniu szans rozwojowych dzieci i młodzieży, a swoje wspierające działania koncentruje na projektowaniu trajektorii uczniowskiego rozwoju indywidualnego, znajdującego swoje zabezpieczenie w wielopoziomym wsparciu społecznym, niejednokrotnie określanym mianem „spirali życzliwości” (Kawula, 1997b). Specyfiką tego ujęcia jest komplementarność w traktowaniu oddziaływań współczesnej polskiej szkoły, w której ważne jest jej skuteczne odnalezienie się w zaktualizowanej o nowe podmioty systemowe wspomagające rozwój ucznia, sieci instytucjonalnego wsparcia dzieci i młodzieży, jak również pojmowanie agend oświatowych i ich lokalnych środowisk oddziaływań jako miejsc wspólnych dla rzeczywistego, a nie pozorowanego uobecniania hierarchicznego egalitaryzmu (Mendel, 2006, 2017, 2020). Traktowanie profesji społecznej pedagoga/terapeuty/wychowawcy jako swoistej humanistyki stosowanej, wzmacnianej pasją, spolegliwością i zaangażowaniem, stanowi podstawę dla „ekranizowania” jej dotychczasowych funkcji (Witkowski, 2021, s. 134), pozwala dostrzec nieuruchomione jeszcze w codzienności szkolnej pokłady zadaniowości i sprawczości. Dokonują się one na styku przenikania oddziaływań między przestrzenią indywidualną i społeczną, na przecięciu trajektorii ludzkiej biografii i linii instytucjonalnych oddziaływań korygujących.

Wsparcie społeczne, altruizm i wychowanie. Propozycja praktycznej regulacji egzystencji dziecka i jego rodziny poprzez szkołę

W doświadczaną codzienność, jakkolwiek rozmaicie postrzeganą, analizowaną i transformowaną, wpisane są dwa, jednocześnie się dokonujące, sposoby

ludzkiego istnienia: indywidualny i społeczny (Szczepański, 1988). Cechy i własności właściwe jednemu tylko przedmiotowi decydują o jego pierwszym – indywidualistycznym sposobie bycia; oraz o drugim społecznym, przejawiającym się w członkostwie i uczestnictwie w ponadjednostkowych formach egzystencji. Z tak pojmowanego, dualistycznego sposobu istnienia człowieka wynikają, charakterystyczne dla niego, rodzaje konfrontacji z pięcioma zasadniczymi, sklasyfikowanymi przez Jana Szczepańskiego, grupami zagadnień:

1. problemami „metafizycznymi”, dotyczącymi sensu i treści człowieczego istnienia;
2. problemami elementarnymi, np. zaspokajaniem głodu, problemami płci, utrzymaniem zdrowia, itp.;
3. problemami wynikającymi z faktu społecznego współżycia;
4. problemami warunkowanymi specyfiką psychiki ludzkiej;
5. problemami codzienności (Szczepański, 1988, s. 76 i n.).

Niektóre z nich, jak np.: dezorganizacja rodziny, ubóstwo, utrata pracy, czy też dłuższe bez niej pozostawanie, w zetknięciu z ludzką bezradnością, rozpaczą i frustracją, rodzą potrzebę różnorodnego – emocjonalnego, wartościującego, instrumentalnego, informacyjnego lub duchowego (psychiczno-rozwojowego) – wsparcia (Kawula, 1997b). Aby było ono realizowane prawidłowo musi opierać się na trzech zasadach:

- zasadzie egalitaryzacji – dążeniu do wyrównywania szans życiowych, równouprawnienia w zakresie korzystania z różnych źródeł wspomagania społecznego i wreszcie równość wobec zdobywcy państwowej polityki społecznej;
- zasadzie „dzielenia” – uzupełnianiu jakości sprawowanych przez rodzinę funkcji przez instytucje publiczne;
- zasadzie użyteczności – adekwatności tworzonych programów wspierania rodzin do ich rzeczywistych potrzeb (Kawula, 1997a, s. 288–289).

Podstawę jednakże dla tych zasad stanowić musi odpowiednia perspektywa dostrzegania objawów cierpienia, nierówności, opresji, wykluczenia oraz rozumienia ich przyczyn. Dokonuje się ona w przestrzeni relacyjnej szkoły (Kwiatkowska, 2015), gdzie każdy uczeń traktowany jest jak autoteliczny podmiot wspomagających i wspierających praktyk oświatowych. Dostrzeganie jego niedoborów, potrzeb i oczekiwań staje się normą moralną – szkoła zaś nabiera statusu realnej wspólnoty i przestrzeni uznania (Nowak-Dziemianowicz, 2020), dając każdemu uczniowi poczucie niezbędnego bezpieczeństwa i akceptacji samego siebie.

Jak dowodzi Zygmunt Bauman:

[...] przyczyny wykluczenia mogą być rozmaite, ale jego skutki są na ogół podobne. Ludzie wykluczeni, pozbawieni niezbędnej do społecznego przetrwania wiary w siebie i poczucia własnej wartości, stając przed dramatycznym zadaniem zdobycia środków potrzebnych do przetrwania biologicznego, nie mają powodu, aby kontemplować i rozważać subtelne różnice między cierpieniem z rozdzielnika, i niedołą mimo woli (Bauman, 2005, s. 67–68).

Próżnia aksjologiczna w szkolnictwie i środowisku rodzinnym (Olubiński, 2018), arytmia egzystencji społecznej oraz towarzyszące jej ekonomiczne dysproporcje swoje główne źródło odnajdują między innymi w wadliwie przeprowadzonych procesach prywatyzacji i reprivatyzacji, liberalizmie gospodarczym i panującym leseferyzmie społecznym. W dalszej konsekwencji zaburzyły one lub całkowicie uniemożliwiły zapewnienie grupom, zawodom czy rodzinom nowych, adekwatnych form zaspokajania potrzeb (Kawula, 2007). Niestety bowiem „mimo przemian gospodarczych minionego stulecia wielu analityków sądzi, że kwestia socjalna pozostaje wciąż taka sama. W kapitalizmie spójność społeczna jest z konieczności nikła. Nowa skala nierówności potwierdza tylko powagę owego faktu” (Sennett, 2013, s. 178).

W rodzinie zdeorganizowanej lub dysfunkcyjnej wychowawczo, w rodzinie bezrobotnego, w szczególności zaś, gdy pozostaje on długo bez pracy (Mosiek, 2005), kumulacja różnorodnych problemów egzystencjalnych prowadzić musi w oczywisty sposób do wspierania wszystkich jej członków, zaś z punktu widzenia możliwości szkoły – szczególnie dzieci, rzeczywistych spadkobierców rodzicielskiego losu. Są one bowiem „najbardziej bezbronne, bo pozbawione nawet świadomości krzywdy i zdolności jej przeciwdziałania. A to już z pewnością nie jest tylko marginalizacja, ale antyhumanizm strukturalny, systemowo fałszowany i utrwalany brakiem niezbędnego minimum realizacji założonych celów” (Witkowski, 2018, s. 440). Szkoła, jako jedna z instytucji mających bezpośredni kontakt z rodziną, w szczególności zaś – z jej dzieckiem, kłopotom tym powinna w ramach swej działalności zapobiegać (Żukiewicz, 2005). Jej szeroko pojmowana działalność socjalna (opiekuńczo-wychowawcza) musi oscylować wokół czterech podstawowych form wspierania dziecka:

1. ratownictwa – doraźnej pomocy w sytuacji wymagającej reakcji natychmiastowej w nagłej, krytycznej sytuacji życiowej;
2. opieki – indywidualnej pomocy doraźnej lub stałej opartej na wnikliwej i dogłębnej analizie i diagnozie potrzeb, koniecznej do przezwyciężania określonych trudności, których samodzielne przełamanie przez człowieka nie jest możliwe;

3. pomocy – działania długofalowego lub związanego z określoną sytuacją, ukierunkowanego na wspieranie rozwoju osób (w tej sytuacji: uczniów) w jakiś sposób zagrożonych; istotą skuteczności pomocy jest to, iż zależy ona od współdziałania wspomaganego i pomagającego;
4. kompensacji – działań, których celem jest wyrównanie braków środowiskowych, wpływających zaburząco na rozwój człowieka (Wysocka, 1995, s. 113–114).

Jak podkreśla jednak Helena Radlińska, zadaniem niezbędnym w pracy pedagogicznej „jest takie poznawanie środowiska, które ukaże obok statyki – dynamikę życia, ujawni na podłożu istniejących stosunków działanie sił, prowadzących zmiany” (Radlińska, 1935, s. 75).

Specyfika każdorazowej sytuacji kryzysowej, w jakiej znajdzie się dziecko, powodować będzie (po rzetelnej diagnozie problemu) różnicowanie stosowanych przez szkołę oraz instytucji z nią współpracujących form wsparcia. Szkoła powinna być wpisana w środowiskową strategię edukacyjnego partnerstwa wraz z zewnętrznymi i wewnętrznymi służbami pomocowymi, głównie pedagoga szkolnego, doradcy zawodowego, terapeutów, wychowawców, psychologa szkolnego, by nie stać się, jak to określił Lech Witkowski, instytucją z „antyswiata humanizmu” (Witkowski, 2018, s. 441). Tym samym dopełnia się – podkreślany już w latach 80. ubiegłego wieku – zamysł Romany Miller, iż z uwagi na przeobrażenia życia społecznego, pojawianie się nowych form i wzorów człowieczej egzystencji, tworzenie i reorganizację pracy rozmaitych instytucji, w tym szkoły, koniecznym jest dopełnianie profesjonalnej działalności wychowawczej procesami terapeutycznymi (Miller, 1981, s. 231 i n.). Tym samym postulat myślenia o ludzkim rozwoju w kategoriach „psychodynamiki” dopomina się od szkolnych kadr pedagogicznych aktualizowania własnego warsztatu pracy o wykraczanie poza logikę myślenia dualistycznego oraz o głębsze rozumienie złożoności procesów i zjawisk (Pyżalski, 2015; Witkowski, 2020).

Aktualna sytuacja na rynku pracy wymaga, aby oprócz wspomnianych tu zadań, nauczyciele wspierali również i koordynowali realizowaną przez szkołę działalność prozatrudnieniową (Mosiek, 2004, s. 111 i n.). Do najczęściej spotykanych działań szkół w tym zakresie zalicza się m.in. różnorodne kilkugodzinne cykle spotkań z uczniami poświęcone problematyce wyboru dalszej drogi kształcenia i zawodu oraz swobodniejszego poruszania się na rynku pracy, wizyty w urzędach pracy i klubach pracy, spotkania z przedstawicielami tych instytucji w celu poznania specyfiki ich funkcjonowania, wspieranie rodziców w tym zakresie, indywidualne doradztwo zawodowe itp. Szkoła musi przygotowywać ucznia do kształcenia zintegrowanego (*comprehensive school*), łączącego

kształcenie ogólne z zawodowym i na tyle zapoznawać absolwentów z aktualną sytuacją na lokalnym rynku pracy, aby zdobyte wykształcenie i posiadane kwalifikacje zawodowe skróciły proces poszukiwania zatrudnienia i pomogły w jego uzyskaniu (Bogaj, 2006, s. 26–30). Mając na uwadze globalny cykl szkolnej edukacji, szkoła zmierzać powinna do tego – jak wskazywał Dzierżymir Jankowski (2001) – aby młodzież kończąc szkołę była przygotowana do uczenia się zawodu poza szkolnym systemem, a w okresie nauki szkolnej miała możliwość uczenia się zawodu w rzeczywistych warunkach pracy, i poprzez naukę w systemie szkolnym była zachęcana do dalszego samokształcenia. Ambiwalencje pozbawionego tradycji społeczeństwa ryzyka osiągają swój skutek w tym, iż „przejście z systemu edukacji do systemu zatrudnienia staje się niepewne i labilne, pomiędzy nie wciska się szara strefa ryzykownego niepełnego zatrudnienia” (Beck, 2004, s. 225), konieczna zatem okazuje się instytucjonalna próba wspomagania młodego człowieka w procesie adaptacji do zmienności rynkowych wymagań. Wymagań, które dziś określają całkowicie odmienny wzór przebiegu kariery zawodowej od procesu linearnego do wielokierunkowych ścieżek określanych mianem kariery bez granic, jako efektu bezbrzeżnego przenikania się wielu sfer człowieczego życia (Solarczyk-Ambrozik, 2016, s. 31 i n.). Szkoła musi zatem odejść od kształcenia statycznego na rzecz kształcenia dynamicznego, pozwalającego rozwijać: kluczowe kompetencje, posługiwanie się językami obcymi i nowymi środkami komunikacji, umiejętność współpracy w zespole, czy też radzenia sobie w sytuacji kryzysów i konfliktów (Śliwerski, 2016, s. 42).

Dlatego też przed edukacją i szkołą staje wyzwanie związane z przemianami istoty ludzkiej pracy oraz kariery zawodowej. Jego sens jest upatrywany m.in. w: początku ery postrykowej oraz towarzyszących jej nowych formach pracy i zatrudnienia (*re-engineering* tygodnia roboczego), zmianie sposobu komunikowania się ludzi między sobą, kładzeniu nacisku na kooperację i myślenie wspólnotowe, końcu epoki tzw. karier liniowych, zmniejszaniu zatrudnienia z uwagi na pojawienie się nowych technologii i automatyzację miejsc pracy (Rifkin, 2001; Bogaj, 2006).

Pesymistyczne scenariusze analityków globalnego rynku pracy wskazują, iż „rynkowa wartość siły roboczej spada i nadal będzie spadać. Po całych wiekach oceniania ekonomicznej wartości człowieka w ściśle produkcyjnych kategoriach, masowy robotnik pozbawiony zatrudnienia z winy maszyn musi na nowo określić swoją funkcję w społeczeństwie” (Rifkin, 2001, s. 298). W społeczeństwie pokapitalistycznym wraz z zanikaniem pracy fizycznej jako kluczowego

czynnika produkcji, zanikaniem pewnych profesji i rodzeniu się całkowicie nowych (Lindenberg, 2018), jawi się nowa potrzeba redefinicji roli oraz funkcji tradycyjnie pojmowanego kapitału (Drucker, 1999). Bez względu na trafność i ewentualną rychłość nastania powyższych prognoz – szczególna rola przypadająca szkole i reprezentującym ją specjalistom, podkreślana bywa także w aspekcie holistycznego wsparcia dziecka z rodziny zdeorganizowanej lub wychowawczo dysfunkcyjnej, które swoje ukonstytuowanie odnajduje w spójności funkcjonowania różnorodnych układów społecznych jako przestrzeni procesu socjalizacji (Hajduk, 2008). Szkoła jest zatem zdolna jednoczyć w sobie wieloaspektowe formy i strategie wspierania uczniów poprzez:

- realizowaną działalność orientacyjną oraz zawodoznawczą szkolnych i pozaszkolnych specjalistów, w tym – realizację poradnictwa biograficznego (Piorunek, 2004);
- niesioną materialną i finansową pomoc w kooperacji z rządowymi i pozarządowymi instytucjami i organizacjami;
- prowadzone przez przedstawicieli profesji społecznych różne formy psychoterapii, socjoterapii, prelekcje, programy i zajęcia edukacyjne;
- organizowanie dzieciom i młodzieży czasu wolnego w ramach działalności przyszkolnych i pozaszkolnych świetlic środowiskowych oraz terapeutycznych.

Szkoła staje się przez to lokalnym centrum ich wspomagania, realizując własny, prozatrudnieniowy i socjalny model funkcjonowania. Wyraźna i konieczna wydaje się zatem kooperacja szkoły z instytucjami współtworzącymi środowisko lokalne (ośrodkiem pomocy społecznej, urzędem pracy, punktem pośrednictwa pracy, służbą zdrowia, siecią poradnictwa, w tym – zawodowego, kościołem, organizacjami samorządowymi, rzemieślniczymi i cechowymi i in.). Tym bardziej, że ogólne modele takiego stosunku szkoły do środowiska lokalnego prezentowane są od dawna, dziś zaś przyjmują postać pedagogiki środowiskowej, gdzie praktyka wyprzedza teorię i nastawiona jest na ulepszanie oraz korygowanie środowiska (Sroczyński, 2006). Stanisław Kowalski – wieloletni badacz oraz inspirator prac nad integralnością funkcjonowania lokalnego systemu wychowawczego (którego szkoła jest nieodłącznym elementem) – wskazuje w tym względzie na typ szkoły rozwijającej planową współpracę ze środowiskiem. Tak o tym pisze:

W analizie rozróżnimy dwa stopnie planowej działalności szkół, a mianowicie działalność:
1. ingerującą w środowisko ze względu na proces wychowania w szkole, do czego w zasadzie

ograniczały się kontakty spontaniczne i 2. sięgającą – poza tę ingerencję – w rozmaite dziedziny doskonalenia środowiska, w szczególności życia społeczności lokalnej. To, czy kontakty szkoły ze środowiskiem przemijać będą jako spontaniczne, czy rozwiną się w trwałe stosunek współdziałania, niższego, czy wyższego stopnia, zależeć będzie przede wszystkim od inicjatywy instancji szkolnych – kierownika, nauczycielstwa, władz nadzorczych (Kowalski, 1969, s. 150).

Przywoływane dzisiaj idee planowej, zorganizowanej współpracy placówek oświatowych z otaczającym ją środowiskiem sięgają tak naprawdę do zakorzenionych już dzisiaj w rodzimej pedagogice (społecznej) koncepcji środowiskowej integralności, systemowego i wielopoziomowego pojmowania środowiska wychowawczego, traktowanego jako czynnik sprawczy rozmaitych oddziaływań społecznych, ale także jako dynamicznie zmieniającej się struktury (oddziaływującej i reaktywnej jednocześnie).

W kontekście wskazanej powyżej integralności oddziaływań wychowawczych istotne więc wydają się być dwa obszary działalności szkoły w aspekcie jej pomocniczego oraz socjalnego funkcjonowania:

1. Nastawienie szkoły na działalność prozatrudnieniową uobecnianą m.in. w:
 - dążeniu do wyrównania życiowych szans absolwentów szkoły bez względu na ich pozycję i pochodzenie społeczne;
 - uświadomieniu rodzicom i uczniom mechanizmów wolnorynkowej gospodarki, będących podstawą swobodnej konkurencji, mobilności zawodowej, pośrednio zatem niezbywalnym warunkiem zaistnienia społeczeństwa obywatelskiego;
 - zapewnieniu kształcenia, które przygotowuje do „ewentualnej szybkiej zmiany specjalizacji”, do sprawnego przebranżawiania (Eco, 2017);
 - zapoznaniu rodziców i uczniów z charakterystyką, aktualnymi ofertami i oczekiwaniami lokalnego oraz regionalnego rynku pracy (barometr zawodów), z funkcjonowaniem poszczególnych sektorów gospodarki i reprezentujących je zakładów pracy (przymierze edukacyjno-zawodowe konieczne głównie na poziomie szkół ponadpodstawowych, w szczególności – techników oraz szkół branżowych obu stopni);
 - udzielaniu profesjonalnego wsparcia uczniom o niesprecyzowanych zainteresowaniach i aspiracjach zawodowych lub też uczniom o zaniżonej samoocenie i niezdolnych do samodzielnego kierowania swym rozwojem (Mosiek, Radoła, 2021, s. 52–53).

W rzeczywistości przesiąkniętej mnogością bodźców, chaosem informacyjnym, jak również wiedzą o często niezaweryfikowanym pochodzeniu, kluczowe

jest wspieranie ucznia w jego poszukiwaniu i planowaniu ścieżek autorozwoju osobowościowego, społecznego, zawodowego.

Nieprzewidywalność, mozaikowość, epizodyczność współczesnych biografii, niemal wykluczająca planowanie w tradycyjnym tego słowa rozumieniu, powoduje, że zasadnym staje się po prostu „bycie” z młodym człowiekiem i wspieranie go w próbach uruchamiania wewnętrznego żyroskopu ukierunkowującego poczynania biograficzne (Piorunek, 2004, s. 236).

Zadaniom tym służą: budowanie nowych płaszczyzn relacji oraz partnerska współpraca edukacyjna z różnorodnymi instytucjami zajmującymi się rynkiem pracy i wsparciem zawodowym; spotkania z pracownikami lokalnych służb społecznych, realizacja szkolnego programu prozatrudnieniowego, jak również dokonywanie corocznych bilansów na lokalnym rynku pracy.

2. Realizowanie przez szkołę działalności wspierającej i wspomagającej rozwój.

Przeobrażenia strukturalne, jakie towarzyszą społeczeństwu polskiemu w swej drodze do (neo-)liberalno-demokratycznego podziału władzy i posiadania (Marody, 2009), rodzą również krytyczne sytuacje życiowe jego członków. Formą instytucjonalnej odpowiedzi na ludzką bezradność i zagubienie jest szkolna działalność reprezentantów różnorodnych profesji społecznych: pedagoga i psychologa szkolnego, terapeutów i socjoterapeutów, doradcy zawodowego, odwołujących się do zróżnicowanych rodzajów socjalno-osłonowego oraz społeczno-edukacyjnego wsparcia i pomocy.

Tak postrzegana wizja szkoły (wspierana ideą edukacyjnego ekologizmu) w lokalnej sieci wsparcia społecznego i zapobiegania trudnym sytuacjom życiowym, wydaje się być, moim zdaniem, niezbywalnym elementem jej uczestniczącego funkcjonowania w burzliwej rzeczywistości społecznej „permanentnego alarmu” (Iwasiów, 2021), targanej konfliktami oraz mniej lub bardziej spodziewanymi kryzysami i sytuacjami zagrożenia (jak chociażby globalna pandemia wirusa COVID-19) (Pyżalski, 2020). Kształt i granice jej personalnych egzemplifikacji mają w końcu szansę być stanowione również przez, odpowiadającą aktualnym wyzwaniom, zreformowaną szkołę i dobrą edukację (Denek, 2005).

Pedagogice określanej i pojmowanej np. jako pedagogika nadziei, dobra, wyzwolenia, sumienia społecznego, wiary, nieodłącznie towarzyszy myślenie o lepszym jutrze. Cóż z tego, skoro pojednanie życia z ideą skutecznie zakłócanie bywa przez, katastroficzny w swych skutkach, nadmiar barbarzyństwa a niedosyt dobra. Realizacji idei wychowania, jako konkretyzowania „ludzkich

oczekiwań (marzeń) na spełnienie wielkich nadziei, ideałów, naczelnych wartości społecznych” (Frąckowiak, 1992, s. 39) nie sprzyja zapewne, piętnujące międzyludzkie stosunki – zło, rozumiane jako – jak pisał Szczepański – niezawinione cierpienie (Szczepański, 1988, s. 5). Potrzeba więc zabiegania o altruizm w wychowaniu i poprzez wychowanie wydaje się pozostawać bezsprzeczna. Jednak natrafia ona w próbach jego wychowawczych egzemplifikacji na istotne przeszkody. Należą do nich: hipertrofia postaw konsumpcyjnych, dewaluacja wartości duchowych i upadek autorytetów, anonimowość w kontaktach międzyludzkich, instytucjonalizacja życia społecznego, niedosyt spójności i trwałości rodziny (Łobocki, 1998, s. 38–41).

Przeciwności te, w znaczącym kształcie możliwe do przewyciężenia przez szkołę, decydować powinny o kierunku jej wychowawczych oddziaływań w stosunku do każdego ucznia, a tym samym – uzupełniać praktycznie regulowany jej model pomocniczości środowiskowej. Model konieczny, albowiem

[...] niezależnie od czasów i kultur w społeczeństwa wpisany jest dualizm: elitarna, uporządkowana góra i rozproszony, chaotyczny dół – wkluczeni i wykluczeni, centrum i peryferie. [...] Granica jest płynna. Między jednym a drugim krańcem istnieje szara strefa ludzi słabych, podatnych na wykluczenie i zagrożonych nietrwałością dochodów, bądź też ludzi leniwych, „pasażerów na gapę”, próżniaków, wariatów czy innych „obcych” (Środa, 2020, s. 175).

Choć sytuacja każdego z nich jest odmienna, odmienne są również drogi do społecznej ekskluzji – wspólnym mianownikiem jest efekt: społeczne zatracenie, anatema nieprzydatności, czy też okaleczająca egzystencję wąska przestrzeń „stratyfikacyjnego dołu” (Frąckowiak, 1998).

Jeszcze nie tak bardzo odległa pedagogiczna aporia w konfrontacji z dylematami ludzkiego istnienia zdaje się być obecnie skutecznie zastępowana, coraz to bardziej efektywnymi propozycjami ich przewyciężania. Konwergentne w swym aksjologicznym i prakseologicznym kontekście powinny one zmierzać do powszechnego egalitaryzowania szans życiowych i budzenia słuszných, bo możliwych do zrealizowania, pragnień godniejszego i dostatniejszego życia. Służąca temu, a rozumniejsza niż dotychczas, demokracja wspierana świadomością tych, którzy o jej instytucjonalnym wymiarze bezpośrednio decydują, ponownie powinna konstruować etos społeczny, zawarty w dialogu: prawdy, dobra i moralności.

O pomocniczości szkoły – refleksje końcowe

W wielu wysoko rozwiniętych krajach za truizm uważa się oparte na prawie przekonanie, iż o społeczno-gospodarczym rozwoju kraju w znacznym stopniu decyduje wykształcenie jego obywateli. Era globalizacji generuje dodatkowe zapotrzebowanie na wiedzę i specyficzne umiejętności oraz kompetencje. Wzrosło znaczenie kapitału ludzkiego, a także inwestowania w doskonalenie zawodowe i podnoszenie pracowniczych kwalifikacji (Piorunek, 2009). Zmienia się tym samym kultura szkoły poprzez jej oddolny rozwój, dążenie do efektywności i powrót do orientacji na sprawiedliwość społeczną (Nowosad, 2019).

Inwestycje w kwalifikacje człowieka, wynikające z akceptacji modelu społeczeństwa uczącego się, są jednym z kluczowych sposobów podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspieszania tym samym tempa rozwoju gospodarczego; służą procesom integracji, emancypacji oraz egalitaryzacji społecznej; stanowią o wartości zasobów ludzkich w kontekście wielopoziomowej mobilności zawodowej i ruchliwości społecznej (Auleytner, 1997). Brak wykształcenia oznacza również ograniczoną podatność na zmianę, niezrozumienie istoty procesów społecznych, ekonomicznych i politycznych, jak również brak samosterowności i umiejętności racjonalnej autokreacji.

Dynamika życia społecznego i ekonomizacja wielu jego sektorów spowolniła dążenie do upowszechniania szkolnej egalitaryzacji, której nieodłącznymi atrybutami są: powszechne respektowanie zasady jednakowej szansy ubiegania się przez szkołę o zawód i wykształcenie, jak również to, iż „wejście» w społeczeństwo staje się funkcją wartości zdobytych dzięki edukacji uprawnień społeczno-zawodowych do podejmowania rozmaitych stanowisk i zawodów” (Frąckowiak, 1991, s. 44). Tak więc szkoła służąca optymalizowaniu ludzkich szans powinna być jednocześnie, szczególnie w obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju, szkołą minimalizującą krytyczne sytuacje życiowe oraz ich skutki poprzez swą działalność prozatrudnieniową i działalność nacechowaną pomocniczością oraz wsparciem społecznym. Taki bowiem, socjopedagogiczny model funkcjonowania współczesnej szkoły odpowiada aksjologicznym, społecznym i edukacyjnym wyzwaniom chwili obecnej i przyszłej (Radziewicz-Winnicki, 2004; Bielska i in., 2005; Szymański, 2014), w której próby regulacji człowieczej egzystencji odnajdują sprzymierzeńca w troskliwym wychowaniu i opiece. Ich ukonkretnianie poprzez altruistycznie i środowiskowo zorientowane postępowanie pedagogiczne może stać się szansą na odrodzenie wartości

społecznych, których odnowiony wymiar buduje pedagogika dobroci wzmocniona pasją i wirtuozerią reprezentantów profesji społecznych. Idea ta oraz nadzieje na jej uprawomocnienie stają się szczególnie aktualne w obliczu permanentnego kryzysu społeczeństwa wychowującego i nadmiaru przestrzeni dla upokarzania ludzi (Kwieciński, 2019). Humanistyka stosowana w rozumieniu sprawczości pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i mediacji rodzinnej odnajduje swój sens wówczas, gdy „prawdziwy pedagog intensywnie pracuje na rzecz uczynienia siebie zbędnym, inaczej jego profesjonalizm jest jedynie fałszywym czynieniem kogoś zakładnikiem swoich sprawności” (Witkowski, 2018, s. 156).

References

- Auleytner, J. (1997). *Polityka społeczna. Teoria a praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Bauman, Z. (2005). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2012). *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Białecki, I., Drogosz-Zabłocka, E. (1999). Przejście między edukacją a rynkami pracy. W: S. Borkowska (red.), *Edukacja zawodowa a rynek pracy* (s. 31–38). Raport IPiSS, zeszyt nr 17. Warszawa: Agencja Wydawniczo-Reklamowa Halina Woźniak.
- Bielska, E., Radziejewicz-Winnicki, A., Roter, A. (2005). *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accesion*. Katowice: Zakład Graficzny Colonel.
- Bogaj, A. (2006). Szkoła w społeczeństwie obywatelskim. W: A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy* (s. 11–37). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borowicz, R. (2008). *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bystroń, J. S. (1934). *Szkoła jako zjawisko społeczne*. Warszawa; Lwów: Książnica Atlas.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń; Leszno: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Domański, H. (1994). *Społeczeństwo klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Domański, H. (2004). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Domański, H. (2015). *Czy są w Polsce klasy społeczne?* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Drucker, F. P. (1999). *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, tłum. G. Kranas. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eco, U. (2017). *Pape Satàn aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, tłum. A. Bruś. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Frąckowiak, T. (1991). Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia. W: J. Matene (red.), *Wychowanie wobec problemów współczesności* (s. 43–52). Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.
- Frąckowiak, T. (1992). Szanse pedagogiki na odrodzenie wartości społecznych. Między nadzieją a pedagogicznym zwątpieniem. *Dydaktyka Literatury*, t. XIII/92, 31–41.
- Frąckowiak, T. (1998). *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus s.c.
- Hajduk, E. (2008). *Układy społeczne – przestrzenie procesu socjalizacji*. Żary: Wydawnictwo Monogram.
- Hurrelmann, K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Roguszka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Iwasiów, S. (2021). *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Jankowski, D. (2001). *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jarosz, M. (1984). *Nierówności społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Jaworska, T., Leppert, R. (red.). (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki (wybór tekstów)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kawula, S. (1997a). Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 283–300). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S. (1997b). Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności. *Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne*, nr 1/97, 13–22.
- Kawula, S. (2007). *Kształty współczesnej rodziny. Szkice familiologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kowalski, S. (1969). *Szkoła w środowisku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Krzyżak-Szymańska, E. (2018). *Uzależnienia technologiczne wśród dzieci i młodzieży. Teoria, profilaktyka, terapia – wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H. (red.). (2015). *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań; Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2002a). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń; Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2002b). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2019). *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń: Studio Kropka.
- Lindenberg, G. (2018). *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*. Kraków: Wydawnictwo Otwarte sp. z o.o.

- Łobocki, M. (1998). *Altruizm a wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Marody, M. (red.). (2009). *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mendel, M. (red.). (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mendel, M. (red.). (2013). *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (red.). (2020). *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mikiewicz, P. (2009). Szkoła ponadgimnazjalna jako przestrzeń różnicowania trajektorii społecznych. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 137–152). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. (red.). (2008). *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*. Kalisz; Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Morańska, D., Ciesielska, M., Jędrzejko, M. Z. (2020). *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Mosiek, P. (2004). *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)*. Leszno: Zakład Poligraficzny Haf.
- Mosiek, P., Radoła, M. (2021). *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I., Karmolińska-Jagodzick, E. (red.). (2013). *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*. Leszno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego.
- Nowosad, I., Pietrań, K., Szymański, M. J. (red.). (2016). *Szkoła. Konflikt podmiotów?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olubiński, A. (2018). *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Piorunek, M. (2004). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przyszczykowski, K., Polak, T., Cytlak, I. (red.). (2014). *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pyżalski, J. (red.). (2015). *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: theQ studio.
- Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: e-book EduAkcja sp. z o.o.
- Radola, M. (2018). *Společne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1999). *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2004). *Společzeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rifkin, J. (2001). *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, tłum. E. Kania. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Sartori, G. (2007). *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sennett, R. (2013). *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, tłum. J. Dzierzowski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Smulczyk, M. (2019). *Przezwyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (red.). (2016). *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sroczyński, W. (2006). *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*. Warszawa: WEMA Wydawnictwo – Poligrafia Sp. z o.o.
- Szczepański, J. (1988). *O indywidualności*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Szuba, L. S. (2021). *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1955–1970*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szymański, M. J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2016). Szkoła w sytuacji permanentnych konfliktów. W: I. Nowosad, K. Pietrań, M. J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?* (s. 31–43). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studia z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Środa, M. (2020). *Obcy, inny, wykluczony*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Witkowski, L. (2020). *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2021). Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego. *Orbis Idearum*, nr 9(1), 123–143.
- Wysocka, E. (1995). Opieka i pomoc w teorii i praktyce psychopedagogicznej. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce* (s. 108–130). Katowice: Wydawnictwo Print.
- Zagórski, Z. (1997). *Spółczesność transformacyjna. Klasy i warstwy Polski postkomunistycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zandecki, A. (1998). Zagrożenia dla realizacji demokratycznych zasad edukacji w Polsce w okresie transformacji ustrojowej. *Studia Edukacyjne*, nr 4/98, 33–45.
- Żukiewicz, A. (2005). Pedagogika społeczna wobec wychowawczych kontekstów pracy socjalnej społecznej w środowiskach szkolnych. W: M. Nyczaj-Drąg, M. Głazewski (red.), *Współprzeźrenie edukacji. Szkoła – rodzina – społeczeństwo – kultura* (s. 63–74). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.