

Piotr Mosiek

ORCID: 0000-0002-1645-4707

Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie

Szkoła, rynek pracy, wsparcie społeczne – dynamika zmian relacyjnych

School, labour market, social support – dynamics of the relational changes

Abstract

Polish contemporary school, being constantly subject to reform, now faces a difficult task of preparing students to their functioning in a dynamically changing reality. Apart from the tasks in the field of education and care, it also seems crucial to perform the pro-employment function. The introduced article takes the sociopedagogical stand, in which strong emphasis is put on social support for students (pro-social activity of the institution) and treating altruism as a crucial pedagogical task.

Keywords

educational system, pro-employment activity of school, labour market, social support, altruism, local community

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

Ponad trzy dekady po inicjacji transformacji systemowej w Polsce spolaryzowane zostały społeczne oczekiwania i pragnienia w kontekście idei rzeczywistej demokracji oraz odpowiadającej jej wizji społeczeństwa obywatelskiego i społecznego egalitaryzmu. Różne koncepcje stratyfikacyjne¹ podkreślają charakter przeobrażeń społeczeństwa posttransformacyjnego, którym towarzyszy tendencja wzrostu klasy średniej (czynnik gwarantujący powodzenie dokonujących się prze-

¹ Zob. w tej sprawie m.in.: H. Domański, *Struktura społeczna*, Warszawa 2004 oraz *idem – Czy są w Polsce klasy społeczne?*, Warszawa 2015; T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998; Z. Zagórski, *Społeczeństwo transformacyjne. Klasy i warstwy Polski postkomunistycznej*, Wrocław 1997.

obrażeń demokratyczno-liberalnych)². Różnorodnym propozycjom (np. socjalnym, socjalnoosłonowym czy pedagogicznym) zwiększania puli szans życiowych człowieka rzadko towarzyszyły jednocześnie i skuteczne próby rewitalizacji wiodących zadań rodzimego systemu oświaty³. W jaskrawy sposób przestał on przystawać do otaczającej rzeczywistości, zdominowanej powszechnym konsumpcjonizmem, „zniżaniem kultury” (określenie A. Zandeckiego), ekonomizacją wszystkich sfer życia, jak również komputeryzacją, przydatną chociażby w konstruowaniu zastępczych przestrzeni życia (np. egzystencjalnych cyberprzestrzeni). Coraz powszechniej sygnalizuje się w naukach społecznych takie zagadnienia i pojęcia, jak: elektroniczna samotność, *homo digitalis*, hipermediatyżacja, *homo videns* czy wideodziecko. Cechą zaś epoki *postumysłowej* stała się dramatycznie postępująca *artefializacja* – pograżanie się w sztucznej rzeczywistości, jako nowy, równoległy wzorzec stylu istnienia nie tylko już dzieci i młodzieży⁴. W kontekście postępowania tych tendencji niezbywalna okazała się i dokonana została w 1999 roku reforma systemu oświaty, zorientowanego dotychczas na petryfikację otaczającego porządku świata oraz adaptację do jego warunków⁵. Jak wskazuje bowiem praktyka życia społecznego – nie da się za pomocą lokalnych li tylko środków zapobiegawczych rozwiązać globalnych problemów, tak jak „jednostki z nadania losu daremnie poszukują indywidualnych środków zaradczych na wytwarzane w skali społecznej problemy życiowe”⁶.

Tymczasem kondycja współczesnej, poddanej nagłej wówczas reformie, szkoły postrzegana i odnoszona być powinna do trzech zasadniczych uwarunkowań:

- 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 na przyswajanie wiedzy;
- 3) powszechnego prawa do edukacji zdolnej rozwijać w dziecku autonomiczne myślenie i podejmowanie decyzji⁷.

Jak podkreśla R. 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

² H. Domański, *Spółczesność klasy średniej*, Warszawa 1994.

³ A. Radziejewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.

⁴ G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, przeł. J. Uszyński, Warszawa 2007.

⁵ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

⁶ Z. Bauman, *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, Kraków 2012, s. 59.

⁷ A. Zandecki, *Zagrożenia dla realizacji demokratycznych zasad edukacji w Polsce w okresie transformacji systemowej*, „Studia Edukacyjne” 1998, nr 4.

nie będzie przy nim wychowawcy”⁸. Zreformowana już szkoła podstawowa i gimnazjalna oraz poddana blisko dwie dekady później kontrrewolucji oświatowej⁹ szkoła ponadpodstawowa oraz szkoła branżowa pierwszego i drugiego stopnia, uwarunkowaniom tym ma służyć i wyjść naprzeciw powszechnie respektowanej idei szans życiowych każdej jednostki, przygotowywać uczniów do życia w świecie pełnym zmian, ma niwelować dziedziczenie głębokiego deficytu jakości życia (dziedziczenie to, zgodnie z analizami M. Jarosz, dotyczy między innymi przekazywania z pokolenia na pokolenie poziomu wykształcenia i habitusu, ponadto – określonej pozycji społecznej wraz z przypisanymi jej wzorami społecznego funkcjonowania). Ta sama szkoła ma jednocześnie za zadanie niwelować petryfikowaną dotychczas, także w niej i poprzez nią – stratyfikację społeczną, w której charakterystycznym elementem są rozbieżności w osiąganym poziomie społecznej i towarzyszącej temu kolosalne rozpiętości w uzyskiwanych dochodach. Traktowanie wszystkich, jakoby mieli takie same szanse, okazuje się błędnym paradygmatem, albowiem w rzeczywistości stają się one niepomiaralnie różne ze względu na zróżnicowane warunki socjalizacyjne. W świetle podejścia konfliktowego instytucja szkolna jawi się jako wielowymiarowa przestrzeń opresji i narzędzie dominacji¹⁰. Wynika to między innymi z faktu, że spędzany w szkole czas jest okresem, w którym

zostaje wstępnie określona przyszła kariera społeczna jednostki, silnie rzutuująca 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 szkoły¹¹.

Odnajduje to swoje odzwierciedlenie w statusowej determinacji karier szkolnych, której jednymi z mierników są wyniki osiągnięte przez uczniów na egzaminach zewnętrznych¹², w dalszej zaś, dorosłej perspektywie, stanowić może o nieuchronności pętli ubóstwa umysłowego i kulturowego osoby.

⁸ R. Borowicz, *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Toruń 2008, s. 43.

⁹ B. Śliwerski, *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studia z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020.

¹⁰ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016.

¹¹ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, przeł. M. Roguszka, Poznań 1994, s. 114.

¹² Por. w tej kwestii: Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; M. Radola, *Społeczne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych*, Poznań 2018; M. Smulczyk, *Przezwyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*, Warszawa 2019.

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 ograniczenia¹³.

Jak twierdzi P. 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”¹⁴. Szkoła bowiem, skutecznie wypełniając za E. Hopperem swe funkcje treningowe, selekcyjne, alokacyjne i regulacyjne¹⁵ – funkcjonuje odmiennie, w zależności od tego, z kim ma do czynienia. Jej wyjątkową rolę w szerokim wymiarze stratyfikacyjnym dostrzegali już w latach 30. ubiegłego stulecia J.S. 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, niżej kwalifikowane czy niżej wartościowane zajęcia”¹⁶.

Stojący zatem 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 uwydatnia konieczność animacji współpracy środowiskowej i budowania potencjału szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem¹⁷. Miałyby one w swej konkretnej istocie polegać na wspieraniu dzieci z rodzin naczynionych piętnem ryzyka (bezrobocie, ubóstwo, alkoholizm, przestępczość, dysfunkcyjność rodzinna), dla których krytyczna sytuacja życiowa stanowi drogowskaz marnie określający odmienny (bo bardziej pozytywny) przebieg własnej

¹³ Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002, s. 110.

¹⁴ P. Mikiewicz, *Szkoła ponadgimnazjalna jako przestrzeń różnicowania trajektorii społecznych*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, Wrocław 2009, s. 150–151.

¹⁵ *Ibidem*, s. 137.

¹⁶ J.S. Bystron, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Lwów 1934, s. 27–28.

¹⁷ Różnorodność koncepcji animacyjnych oraz projektów środowiskowych interwencji w konkretnych społecznościach lokalnych prezentuje praca: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2013. Podstawą tak pojmowanej inżynierii społecznej jest strategia budowania partnerskiego modelu edukacji w społecznościach lokalnych, którą odnaleźć ponadto można w opracowaniach: I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodzik (red.), *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, Leszno 2013; J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, Kalisz–Poznań 2008.

biografii. Jak twierdzi bowiem M. Jarosz: „kariera życiowa jednostki zależy nie tyle – i nie tylko – od jej wartości – ale od czynników strukturalnych”¹⁸. Komplementarny z wizją pomocniczości szkoły wydaje się być również prozatrudnieniowy charakter jej działalności, zmierzający w konsekwentnym, strukturalnym zatem, postępowaniu pedagoga szkolnego, wychowawców, specjalistów i nauczycieli do optymalizacji szans życiowych każdego ucznia poprzez kształtowanie bardziej świadomego i racjonalnego postrzegania własnych aspiracji edukacyjnych, ich sprzęgnięcie z możliwościami osiągnięcia postawionych sobie celów, jak również samodzielne określenie preferowanego (optymalnie zgodnego z indywidualnymi zainteresowaniami) oraz w pełni możliwego do osiągnięcia zawodu¹⁹.

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 społeczny²⁰. Cechy i własności właściwe jednemu tylko podmiotowi istniejącemu decydują o jego pierwszym – indywidualistycznym sposobie bycia; o drugim zaś – członkostwo i uczestnictwo w ponadjednostkowych formach egzystencji. Z tak pojmowanego dualistycznego sposobu istnienia człowieka wynikają charakterystyczne dla niego rodzaje konfrontacji z pięcioma zasadniczymi, sklasyfikowanymi przez J. Szczepańskiego, grupami problemów: 1) problemami „metafizycznymi” dotyczącymi sensu i treści człowieczego istnienia; 2) problemami elementarnymi, np. zaspokajaniem głodu, problemami związanymi z płciowością, utrzymaniem zdrowia itp.; 3) problemami wynikającymi z faktu społecznego współżycia; 4) problemami warunkowanymi specyfiką psychiki ludzkiej; 5) problemami codzienności²¹. Niektóre z nich (jak na przykład: 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) – wsparcia²². Aby realizowane

¹⁸ M. Jarosz, *Nierówności społeczne*, Warszawa 1984, s. 185.

¹⁹ Propozycje takich rozwiązań przedstawiłem w pracy: *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)*, Leszno 2004.

²⁰ J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988.

²¹ *Ibidem*, s. 76 i nast.

²² S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” 1997, nr 1.

ono było 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 potrzeb²³. Jak dowodzi Z. 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 niedolą mimo woli”²⁴. Arytmia egzystencji społecznej oraz towarzyszące jej ekonomiczne dysproporcje swe główne źródło odnajdują 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 potrzeb²⁵. 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”²⁶.

W rodzinie zdeorganizowanej lub dysfunkcyjnej wychowawczo, w rodzinie bezrobotnego, w szczególności zaś, gdy długo pozostaje on bez pracy²⁷, 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”²⁸. Szkoła, jako jedna z instytucji mających bezpośredni kontakt z rodziną, w szczególności zaś – z jej dzieckiem, kło-

²³ S. Kawula, *Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1997.

²⁴ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2005, s. 67–68.

²⁵ S. Kawula, *Kształty współczesnej rodziny. Szkice familiologiczne*, Toruń 2007.

²⁶ R. Sennett, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, przeł. J. Dzierżgowski, Warszawa 2013, s. 178.

²⁷ P. Mosiek, *Pomiędzy bezradnością i nadzieją. Rodzinne modele egzystencji bezrobotnego*, [w:] K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, Kielce 2005.

²⁸ L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018, s. 440.

potom tym powinna w ramach swej działalności zapobiegać. Jej swoiście i szeroko pojmowana działalność socjalna (opiekuńczo-wychowawcza) oscylować musi 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 przezwyciężenia 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 zaburzająco na rozwój człowieka²⁹. Jak podkreśla jednakże H. Radlińska, zadaniem niezbędnym w pracy pedagogicznej „jest takie poznawanie środowiska, które ukaże obok statyki – dynamikę życia, ujawni na podłożu istniejących stosunków działanie sił, wprowadzających zmiany”³⁰.

Specyfika każdorazowej sytuacji kryzysowej, w jakiej znajdzie się dziecko, powodować będzie (po rzetelnej wówczas diagnozie problemu) różnicowanie stosowanych przez szkołę oraz instytucje z nią współpracujące form wsparcia. Odpowiedzialną za: zorganizowanie pedagogicznego warsztatu rozpoznawczo-diagnostycznego, pomoc w organizowaniu działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły, jak również – pedagogiczne poradnictwo indywidualne będzie szkoła (wpisana w środowiskową strategię edukacyjnego partnerstwa) oraz jej zewnętrzne i wewnętrzne służby pomocowe, głównie pedagog szkolny, doradca zawodowy, terapeuci, wychowawcy, psycholog szkolny (by nie stać się za L. Witkowskim instytucją z „antyświata humanizmu”). Tym samym dopełnia się zamysł R. Miller, iż z uwagi na przeobrażenia życia społecznego, pojawianie się nowych form i wzorów człowieczej egzystencji, powstawanie rozmaitych nowych instytucji³¹ i reorganizację pracy tych placówek, w tym – szkoły, koniecznym jest dopełnianie profesjonalnej działalności wychowawczej procesami terapeutycznymi³². Tym

²⁹ E. Wysocka, *Opieka i pomoc w teorii i praktyce psychopedagogicznej*, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, Katowice 1995, s. 113–114.

³⁰ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 75.

³¹ Z inicjatywy Samorządu Województwa Wielkopolskiego w latach 2017–2018 powstały w pięciu miastach (Poznań, Konin, Kalisz, Leszno i Piła) Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego jako dopełnienie realizacji zadań wykonywanych innymi przez Cechy Rzemiosł czy też Izby Rzemieślnicze oraz inne instytucje zrzeszające pracodawców poszczególnych sektorów gospodarczych (głównie sektora usługowego i przemysłowego).

³² R. Miller, *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, Warszawa 1981.

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 rozumienie złożoności procesów i zjawisk³³. Aktualna sytuacja na rynku pracy wymaga, aby oprócz wspomnianych powyżej zadań nauczyciele wspierali również i koordynowali realizowaną przez szkołę funkcję prozatrudnieniową. Do najczęściej spotykanych działań szkół w tym zakresie zalicza się między innymi: 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 silnie 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. Mając na uwadze globalny cykl szkolnej edukacji, szkoła zmierzać powinna do tego, aby młodzież: opuszczając system szkolny, posiadała już pewne kwalifikacje zawodowe, potrafiła wykorzystać możliwość uczenia się zawodu poza szkolnym systemem, w okresie nauki szkolnej miała możliwość uczenia się zawodu w rzeczywistych warunkach pracy, poprzez naukę w systemie szkolnym (silnie powiązanym z wymaganiami rynku pracy) była zachęcana do dalszego kształcenia – autoedukacji³⁴, mogła wykorzystywać marnotrawiony tak często potencjał organizacji pracodawców i innych organizacji, mogących przyczynić się do efektywnego przebiegu procesu przejścia do zatrudnienia³⁵. Ambiwalencje zdetradycjonalizowanego 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”³⁶, konieczna zatem okazuje się instytucjonalna próba wspomagania młodego człowieka w procesie adaptacji do rozedrganych w swej kalejdoskopowej zmienności rynkowych wymagań. Wymagań, które dziś określają całkowicie odmienny wzór przebiegu kariery zawodo-

³³ L. Witkowski, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Toruń 2020.

³⁴ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2001.

³⁵ Wyszczególnione wskazania stanowią inwersję charakterystycznych cech systemu edukacji w wybranych krajach OECD, odnoszących się negatywnie do tzw. „procesu przejścia” (mobilności ludzkiej od systemu szkolnego do zatrudnienia). I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka, *Przejście między edukacją a rynkiem pracy*, [w:] S. Borkowska (red.), *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, Warszawa 1999.

³⁶ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2004, s. 225.

wej – od linearnej do wielokierunkowych ścieżek określanych mianem kariery bez granic, jako efektu bezbrzeżnego przenikania się wielu sfer człowieczego życia³⁷.

Dlatego też przed edukacją i szkołą staje wyzwanie związane z przemianami istoty ludzkiej pracy oraz zawodowej kariery. Jego sens jest upatrywany między innymi 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 pracy³⁸. 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”³⁹. W społeczeństwie pokapitalistycznym, wraz z zanikaniem pracy fizycznej jako kluczowego czynnika produkcji, zanikaniem pewnych profesji i rodzeniem się całkowicie nowych⁴⁰, jawi się nowa potrzeba – redefinicji roli oraz funkcji tradycyjnie pojmowanego kapitału⁴¹, którego kluczowym elementem stają się teraz w i e d z a i u m i e j ę t n o ś c i jako konsekwencje cywilizacyjnego rozwoju⁴². Umiejętności te ogniskowane są tymczasem wokół konceptu określonego mianem 4K, czyli: kreatywności, komunikacji, krytycznego myślenia i kooperacji⁴³ – jako sprawności interakcji i analizy, jako przeciwwagi dla kompetencji rutynowych stanowiących fundament sukcesu zawodowego w minionym stuleciu.

Bez względu na trafność i ewentualną rychłość nastania powyższych prognoz – szczególna rola przypadająca szkole i reprezentujących ją w swych działaniach – specjalistom, podkreślana bywa także w aspekcie holistycznego wsparcia dziecka z rodziny zdezorganizowanej lub wychowawczo dysfunkcyjnej, które swoje ukonstytuowanie odnajduje w spójności funkcjonowania różnorodnych układów społecznych jako przestrzeni procesu socjalizacji⁴⁴. Zdolna jednoczyć w sobie wieloaspektowe formy i strategie wspierania dziecka poprzez:

³⁷ E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, Poznań 2016.

³⁸ Por. w tej sprawie: A. Bogaj, *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006; J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, przeł. E. Kania, Wrocław 2001.

³⁹ J. Rifkin, *op. cit.*, s. 298.

⁴⁰ G. Lindenberg, *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*, Kraków 2018.

⁴¹ P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, przeł. G. Kranas, Warszawa 1999.

⁴² B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968.

⁴³ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku*, Warszawa 2020.

⁴⁴ E. Hajduk, *Układy społeczne – przestrzenie procesu socjalizacji*, Żary 2008.

- realizowaną działalność orientacyjną oraz zawodoznawczą szkolnych i pozaszkolnych specjalistów;
- niesioną materialną i finansową pomoc w kooperacji z rządowymi i pozarządowymi instytucjami i organizacjami;
- prowadzone przez pedagoga i psychologa szkolnego różne formy psychoterapii, socjoterapii, prelekcje, programy i zajęcia edukacyjne;
- organizowanie dziecku czasu wolnego w ramach działalności przyszkolnych i pozaszkolnych świetlic środowiskowych oraz terapeutycznych

staje się szkoła 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, służbą zdrowia, siecią poradnictwa, w tym – zawodowego, Kościołem, organizacjami samorządowymi). 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/korygowanie środowiska⁴⁵. S. Kowalski wskazuje w tym względzie na typ szkoły rozwijającej planową współpracę ze środowiskiem.

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. Działalność pierwszego stopnia jest jak gdyby kontynuacją działań spontanicznych, drugiego zaś jakby uzupełnieniem poprzedniej. To, czy kontakty szkoły ze środowiskiem przemijają będą jako spontaniczne, czy rozwiną się w trwały stosunek współdziałania, niższego, czy wyższego stopnia, zależy będzie przede wszystkim od inicjatywy instancji szkolnych – kierownika, nauczycielstwa, władz nadzorczych⁴⁶.

Istotne więc wydają się być dwa obszary działalności szkoły w aspekcie jej pomocniczego oraz socjalnego funkcjonowania:

I. Nastawienie szkoły na działalność prozatrudnieniową:

- 1) dążenie do wyrównania życiowych szans absolwentów szkoły bez względu na ich pozycję i pochodzenie społeczne;
- 2) uświadomienie rodzicom i uczniom mechanizmów wolnorynkowej gospodarki, a więc będących podstawą swobodnej konkurencji, mobilności zawodowej, pośrednio zatem niezbywalnym warunkiem zaistnienia społeczeństwa obywatelskiego;

⁴⁵ W. Sroczyński, *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006.

⁴⁶ S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, s. 150.

- 3) zapewnienie kształcenia, które przygotowuje do „ewentualnej szybkiej zmiany specjalizacji”, do sprawnego przebranzawiania⁴⁷;
- 4) zapoznanie rodziców i uczniów z aktualnymi ofertami i oczekiwaniami lokalnego oraz regionalnego rynku pracy (barometr zawodów);
- 5) udzielanie profesjonalnego wsparcia uczniom o niesprecyzowanych zainteresowaniach i aspiracjach zawodowych lub też uczniom o zaniżonej samoocenie i niezdolnych do kierowania swym rozwojem.

Zadaniom tym służą: 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.

II. Realizowanie przez szkołę działalności wspierającej i wspomagającej

Przeobrażenia strukturalne, jakie towarzyszą społeczeństwu polskiemu w jego drodze do liberalno-demokratycznego podziału władzy i posiadania, rodzą również krytyczne sytuacje życiowe jego członków. Formą instytucjonalnej odpowiedzi na ludzką bezradność i zagubienie jest szkolna działalność dwóch placówek: pedagoga i psychologa szkolnego, odwołujących się do zróżnicowanych rodzajów socjalno-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 nowej, bo posttransformacyjnej, rzeczywistości społecznej. Kształt i granice jej personalnych egzemplifikacji mają w końcu szansę stanowione być również przez, odpowiadającą aktualnym wyzwaniom, zreformowaną szkołę i dobrą edukację⁴⁸.

Pedagogice, jakkolwiek określanej i pojmowanej (np. 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”⁴⁹, nie sprzyja zapewne piętnujące międzyludzkie stosunki – zło, rozumiane jako niezawinione cierpienie⁵⁰. Potrzeba więc zabiegania o altruizm

⁴⁷ U. Eco, *Pape Satàn aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, przeł. A. Bruś, Poznań 2017.

⁴⁸ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.

⁴⁹ T. Frąckowiak, *Szanse pedagogiki na odrodzenie wartości społecznych. Między nadzieją a pedagogicznym zwątpieniem*, „Dydaktyka Literatury” 1992, t. 13, s. 39.

⁵⁰ Koncepcja przejęta za: J. Szczepański, *op. cit.*

w wychowaniu i poprzez wychowanie wydaje się pozostawać bezsprzeczna. Bez względu na jego uwikłanie w kwestie religijne (utożsamiany bywa wtedy z chrześcijańską miłością bliźniego), bądź też pozareligijne przesłanki (charakterystyczny dla etyki niezależnej T. Kotarbińskiego znakomity wzór opiekuna społecznego), jako idea świadomego, bezinteresownego i dobrowolnego wspomaganie innych staje się altruizm istotnym zadaniem pedagogicznym⁵¹. Stanowiąc istotną oznakę ludzkiej wartości i samorealizacji natrafia 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.

Przeciwności te, w znaczącym kształcie możliwe do przewyciężenia przez szkołę, decydować powinny o jej kierunku 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«⁵². 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”⁵³.

Jeszcze nie tak bardzo odległa pedagogiczna aporia w konfrontacji z dylematami ludzkiego istnienia obecnie zdaje się być skutecznie zastępowana, coraz to bardziej efektywnymi, propozycjami ich przewyciężania. Konwergentne w swym aksjologicznym i prakseologicznym kontekście zmierzać one powinny do powszechnego egalitaryzowania szans życiowych i budzenia słusznych, 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 konstruować powinna etos społeczny zawarty w dialogu prawdy, dobra i moralności.

⁵¹ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.

⁵² M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020, s. 175.

⁵³ Określenie zaczerpnięte za T. Frąckowiakiem, odnoszące się do skonstruowanego modelu demokratycznej ewolucji stratyfikacyjnej opisanego w książce: *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, *op. cit.*

O pomocniczości szkoły – refleksje końcowe

Prawdą uważaną w wielu wysoko rozwiniętych krajach za truizm jest przekonanie, iż o społeczno-gospodarczym rozwoju kraju w znacznym stopniu decyduje wykształcenie jego obywateli. Era globalizacji bowiem generuje zapotrzebowanie na wiedzę i specyficzne umiejętności oraz kompetencje. Wzrosło zatem znaczenie kapitału ludzkiego, a także inwestowania w doskonalenie zawodowe i podnoszenie pracowniczych kwalifikacji⁵⁴. „Inwestycje w kwalifikacje człowieka są najtańszym sposobem podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspieszania tym samym tempa rozwoju gospodarczego”⁵⁵. Jak dalej kontynuuje J. Auleytner – 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 spowodowała dążenie do upowszechniania szkolnej egalitaryzacji, której przecież 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”⁵⁶. 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 prozatrudnieniową i nacechowaną pomocniczością oraz wsparciem społecznym – działalność. Taki bowiem, s o c j o p e d a g o g i c z n y m o d e l f u n k c j o n o w a n i a w s p ó ł c z e s n e j s z k o ł y, odpowiada aksjologicznym, społecznym i edukacyjnym wyzwaniom chwili obecnej i przyszłej⁵⁷, w której próby regulacji człowieczej egzystencji odnajdują sprzymierzeńca w troskliwym wychowaniu i opiece. Ich ukonkretnianie poprzez altruistycznie i środowiskowo zorientowane postępowanie pedagogiczne stać się może szansą na odrodzenie wartości społecznych, których odnowiony wymiar buduje pedagogika dobroci podszyta pasją i wirtuozerią reprezentantów profesji społecznych. Humanistyka stosowana w rozumieniu sprawczości pedagogiki społecznej,

⁵⁴ M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.

⁵⁵ J. Auleytner, *Kwestia edukacyjna w polityce społecznej*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9, s. 13.

⁵⁶ T. Frąckowiak, *Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia*, [w:] J. Materne (red.), *Wychowanie wobec problemów współczesności*, Zielona Góra 1991, s. 44.

⁵⁷ Zob. w tej kwestii: E. Bielska, A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter, *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accesion*, Katowice 2005; A. Radziewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004; M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014; idem, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008.

pracy socjalnej i mediacji rodzinnej odnajduje swój sens wówczas, gdy „prawdziwy pedagog intensywnie pracuje na rzecz uczynienia siebie zbędnym, inaczej jego profesjonalizm jest jedynie fachowym czynieniem kogoś zakładnikiem swoich sprawności”⁵⁸.

Bibliografia

- Auleytner J., *Kwestia edukacyjna w polityce społecznej*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9, s. 12–16.
- Bauman Z., *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, Kraków 2012.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2005.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2004.
- Białecki I., Drogosz-Zabłocka E., *Przejście między edukacją a rynkiem pracy*, [w:] S. Borkowska (red.), *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, Warszawa 1999, s. 31–38.
- Bielska E., Radziejewicz-Winnicki A., Roter A., *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accesion*, Katowice 2005.
- Bogaj A., *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006, s. 11–37.
- Borowicz R., *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Toruń 2008.
- Bystron J.S., *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Lwów 1934.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
- Domański H., *Czy są w Polsce klasy społeczne?*, Warszawa 2015.
- Domański H., *Społeczeństwo klasy średniej*, Warszawa 1994.
- Domański H., *Struktura społeczna*, Warszawa 2004.
- Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, przeł. G. Kranas, Warszawa 1999.
- Eco U., *Pape Satàn aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, przeł. A. Bruś, Poznań 2017.
- Frąckowiak T., *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998.
- Frąckowiak T., *Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia*, [w:] J. Materne (red.), *Wycho-
wanie wobec problemów współczesności*, Zielona Góra 1991, s. 43–52.
- Frąckowiak T., *Szanse pedagogiki na odrodzenie wartości społecznych. Między nadzieją a pedagogicz-
nym zwątpieniem*, „Dydaktyka Literatury” 1992, t. 13, s. 31–39.
- Hajduk E., *Układy społeczne – przestrzenie procesu socjalizacji*, Żary 2008.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, przeł. M. Roguszka, Poznań 1994.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2001.
- Jarosz M., *Nierówności społeczne*, Warszawa 1984.
- Kawula S., *Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1997, s. 283–300.
- Kawula S., *Kształty współczesnej rodziny. Szkice familiologiczne*, Toruń 2007.
- Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społecz-
ne” 1997, nr 1, s. 13–22.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002.

⁵⁸ L. Witkowski, *Humanistyka stosowana... op. cit.*, s. 156.

- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Lamri J., *Kompetencje XXI wieku*, Warszawa 2020.
- Lindenberg G., *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*, Kraków 2018.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.
- Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2013.
- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016.
- Mikiewicz P., *Szkoła ponadgimnazjalna jako przestrzeń różnicowania trajektorii społecznych*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, Wrocław 2009, s. 137–152.
- Miller R., *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, Warszawa 1981.
- Modrzewski J., Śmiałek M.J., Wojnowski K. (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, Kalisz–Poznań 2008.
- Mosiek P., *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)*, Leszno 2004.
- Mosiek P., *Pomiędzy bezradnością i nadzieją. Rodzinne modele egzystencji bezrobotnego*, [w:] K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, Kielce 2005, s. 11–18.
- Nowosad I., Karmolińska-Jagodzik E. (red.), *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, Leszno 2013.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.
- Radoła M., *Społeczne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych*, Poznań 2018.
- Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.
- Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004.
- Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, przeł. E. Kania, Wrocław 2001.
- Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, przeł. J. Uszyński, Warszawa 2007.
- Sennett R., *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawa 2013.
- Smulczyk M., *Przezwyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*, Warszawa 2019.
- Solarczyk-Ambrozik E. (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, Poznań 2016.
- Sroczyński W., *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968.
- Szczepański J., *O indywidualności*, Warszawa 1988.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studia z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020.
- Środa M., *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020.
- Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018.

- Witkowski L., *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Toruń 2020.
- Wysocka E., *Opieka i pomoc w teorii i praktyce psychopedagogicznej*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, Katowice 1995, s. 108–130.
- Zagórski Z., *Społeczeństwo transformacyjne. Klasy i warstwy Polski postkomunistycznej*, Wrocław 1997.
- Zandecki A., *Zagrożenia dla realizacji demokratycznych zasad edukacji w Polsce w okresie transformacji systemowej*, „Studia Edukacyjne” 1998, nr 4, s. 33–44.