



dr Jakub Jerzy Czarkowski

**Akademia Wymiaru Sprawiedliwości
ORCID (0000-0001-6212-5763)**

DOI:

Współczesna Pedagogika Społeczna Contemporary Social Pedagogy

Streszczenie: Artykuł stanowi kompleksowy przegląd współczesnej pedagogiki społecznej w perspektywie globalnej. Analizuje różnorodne ścieżki jej ewolucji – od europejskich korzeni, przez emancypacyjne modele w Ameryce Łacińskiej, aż po alternatywne podejścia w Japonii i RPA,,. W tekście omówiono fundamentalne problemy diagnozy pedagogicznej, podkreślając jej odrębność od diagnozy medycznej oraz znaczenie holistycznego ujęcia. Przedstawiono również sześć kluczowych nieporozumień wokół tej dyscypliny, wskazując na konieczność redefinicji roli pedagoga społecznego w warunkach społeczeństwa ryzyka, gdzie efekty edukacyjne traktowane są jako własność relacyjna,.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, diagnoza pedagogiczna, edukacja dorosłych, emancypacja, praca socjalna.

Abstract: This article provides a comprehensive overview of contemporary social pedagogy from a global perspective. It analyzes the diverse paths of its evolution—from European roots, through emancipatory models in Latin America, to alternative approaches in Japan and South Africa,,. The text discusses fundamental issues in pedagogical diagnosis, emphasizing its distinction from medical diagnosis and the importance of a holistic approach. It also presents six key misunderstandings surrounding the discipline, pointing to the need to redefine the role of the social pedagogue in a risk society, where educational outcomes are treated as a relational property,.

Keywords: social pedagogy, adult education, emancipation, pedagogical diagnosis, social work.

Wstęp: Strategiczne znaczenie pedagogiki społecznej w dobie globalnej niepewności

Od czasu gdy byłem słuchaczem wykładów prof. Wiesława Theissa na Uniwersytecie Warszawskim minęło wiele czasu, zmieniła się pedagogika społeczna jednak jej znaczenie jest bardzo znaczące chociaż na pewno w inny bardziej złożony ale nie mniej istotny sposób. Znakomitym przykładem może być tu „pamięciomiejsce” jako kategorię teoretyczną pedagogiki społecznej (Mendel, Theiss 20219), wskazująca wspólną obecność oraz „pracę” pamięci i miejsca Współczesna kondycja ponowoczesnych społeczeństw, definiowana przez Ulricha Becka jako „społeczeństwo ryzyka” (Beck, 1998;) w którym wszechobecne jest zjawisko anomii (Galas, Wyleżałek, 2019), wymaga od nauk humanistycznych redefinicji ich strategicznej roli w utrzymywaniu spójności tkanki społecznej. W tym labiryncie zmiennych pedagogika społeczna wyrasta na dyscyplinę o fundamentalnym znaczeniu systemowym. Nie jest ona jedynie teoretycznym suplementem do nauk o wychowaniu, lecz dynamicznym, hybrydowym instrumentem reagowania na kryzysy strukturalne, procesy marginalizacji oraz permanentną niepewność egzystencjalną. Renesans tej dziedziny, obserwowany w ostatnich dekadach, wynika z niewydolności tradycyjnych instytucji państwa opiekuńczego, które w obliczu płynnej rzeczywistości nie są w stanie zapewnić adekwatnych mechanizmów inkluzji.

Geneza pedagogiki społecznej jako odrębnej sfery refleksji naukowej nierozzerwalnie wiąże się z nazwiskiem Karla Magera, który w 1844 roku sformułował przełomową definicję tej dyscypliny. Dla Magera była to teoria całości wychowania istniejącego w danym społeczeństwie, obejmująca zarówno opis praktyki życia społecznego, jak i systemowe uwarunkowania procesów socjalizacyjnych. Idea ta nie powstała w próżni; stanowiła syntezę wcześniejszych, humanistycznych dążeń Jana Amosa Komeńskiego, Johanna Heinricha Pestalozziego oraz Friedricha Fröbela. Badacze tacy jak Juha Hämäläinen (2003) podkreślają, że ci prekursorzy w swojej działalności dydaktycznej i pismach teoretycznych poszukiwali edukacyjnych remediów na palące problemy socjalne swoich czasów, kładąc fundament pod dyscyplinę, która miała ewoluować od statycznej teorii ku dynamicznemu narzędziu zmiany społecznej.

Uniwersalność pedagogiki społecznej wynika z jej specyficznej natury – jest to dziedzina paradygmatycznie „hybrydowa” i „wszechstronna”. Funkcjonuje ona na styku edukacji, pracy socjalnej oraz organizacji społeczności, wykazując się niezwyklej transwersalnością. Jak zauważa Xavier Úcar (2013), ta hybrydowość, często błędnie interpretowana jako słabość metodologiczna lub brak dojrzałości naukowej, w rzeczywistości stanowi o ontologicznej sile dyscypliny. Pozwala ona na holistyczne ujmowanie kondycji ludzkiej w kontekście środowiskowym, integrując to, co indywidualne, z tym, co społeczne. Współczesna pedagogika

społeczna operuje w sferze, którą można określić jako epistemologię holistyczną, odrzucając redukcjonizm poznawczy na rzecz wielowymiarowej analizy relacji międzyludzkich.

Analiza globalnych trajektorii tej dyscypliny ujawnia fascynujący proces jej rozprzestrzeniania się poza tradycyjne, kontynentalne ramy europejskie. Obserwujemy obecnie proces, który można nazwać „globalną dyfuzją idei pedospołecznych”, gdzie europejskie fundamenty teoretyczne są twórczo adaptowane do lokalnych kontekstów – od faweli Ameryki Łacińskiej, przez rezerваты Ameryki Północnej, aż po postapartheidowskie struktury RPA. Zrozumienie tych procesów wymaga wnikliwego spojrzenia na europejskie korzenie dyscypliny oraz zróżnicowane ścieżki jej recepcji w poszczególnych kręgach kulturowych.

Europejskie korzenie i zróżnicowane ścieżki recepcji

Pedagogika społeczna, mimo że jej rdzeń ideowy został wykuty w kręgu kultury niemieckiej, przeszła na kontynencie europejskim proces głębokiej dyferencjacji. Ścieżki jej rozwoju w Rosji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii stanowią doskonałe studium przypadku, ilustrujące, jak historyczne traumy, kryzysy wartości i aspiracje polityczne determinują misję obywatelską tej dyscypliny.

W Rosji prekursorem myśli pedospołecznej był Lew Tołstoj, który w swojej autorskiej szkole w Jasnej Polanie realizował koncepcję socjalizacji nieświadomej. Tołstoj wierzył, że to nie formalna instrukcja, lecz całokształt warunków życia codziennego decyduje o kształcie duchowym człowieka. Teoretyczne fundamenty dyscypliny budowali następnie Konstanty Uszyński oraz Stanisław Szacki (Romm, 2016). Jednak to wstrząs Rewolucji Październikowej nadał rosyjskiej pedagogice społecznej wymiar dramatycznej konieczności; eksplozja problemów sieroctwa i bezdomności po 1917 roku zmusiła pedagogów do pracy w ramach kolektywów wychowawczych. Tragiczny zwrot nastąpił w latach 30. XX wieku – w erze stalinizmu pedagogika społeczna została zakazana i politycznie potępiona. Reżim uznał ją za zagrożenie, gdyż jej fundamentem była niebezpieczna dla monolitycznego państwa indywidualizacja wychowania. Dopiero rok 1991 przyniósł rehabilitację dyscypliny. Powołanie Stowarzyszenia Pedagogów Społecznych i Pracowników Socjalnych było bezpośrednią reakcją na anomie społeczną towarzyszącą upadkowi ZSRR, a nowe programy uniwersyteckie zaczęły czerpać z wzorców zachodnich, łącząc tradycję Szackiego z nowoczesną pracą socjalną.

Hiszpańska droga do pedagogiki społecznej jest nierozzerwalnie związana z dążeniem do intelektualnej europeizacji i projektem „regeneracjonizmu”. Kluczowym punktem zwrotnym

było powstanie Institución Libre de Enseñanza (ILE) w 1876 roku. Mimo zacieklego oporu Kościoła katolickiego i konserwatywnych elit, ILE stała się kanałem transferu myśli Paula Natorpa. Jose Ortega y Gasset, zafascynowany marburskimi wykładami Natorpa, stał się głównym promotorem jego idei, upatrując w nich szansy na kulturową odnowę Hiszpanii (Bartyzel, Caride & Ortega, 2015). W latach 30. XX wieku Lorenzo Luzuriaga nadał dyscyplinie silny rys polityczny, wiążąc ją z funkcjami demokratycznymi. Prawdziwa eksplozja pedagogiki społecznej nastąpiła jednak po 1975 roku, po śmierci generała Franco. Demokratyczna transformacja przeniosła rozwiązywanie problemów na poziom lokalny, co uczyniło z pedagogiki społecznej kluczową naukę o wychowaniu (Ciencias de la Educación), nakierowaną na misję obywatelską, wolność i sprawiedliwość społeczną. Podobieństwo traum historycznych Hiszpanii i Niemiec stworzyło unikalne porozumienie metodologiczne między tymi krajami.

Sytuacja w Wielkiej Brytanii ujawnia głęboki dualizm między tradycją angielską a szkocką. W Anglii pedagogika społeczna była niemal nieobecna w dyskursie akademickim aż do końca lat 80. XX wieku. Badacze tacy jak Pat Petrie z Institute of Education (Petrie, 2013) wskazują na szereg przyczyn tego stanu rzeczy: historyczny izolacjonizm, nieznajomość języków obcych oraz głęboki lęk przed europejskim radykalizmem wyrosłym z tradycji Rewolucji Francuskiej. Angielska pomoc społeczna, zakorzeniona w paradygmacie indywidualistycznym, opierała się modelom kontynentalnym. Przełom przyniosło dopiero powołanie Centre for Understanding Social Pedagogy (CUSP) oraz publikacja rządowego dokumentu „Care Matters: Time for Change” w 2007 roku, który postulował wprowadzenie pedagogiki społecznej do opieki zastępczej. Powstanie organizacji takich jak ThemPra czy Social Pedagogy Professional Association (SPPA) świadczy o powolnej, ale systematycznej asymilacji tego modelu.

Zupełnie inaczej prezentuje się Szkocja, która zachowała odrębność prawną i edukacyjną. Szkocka tradycja pomocy społecznej, silnie powiązana z lokalną wspólnotą i obowiązkiem edukacji wszystkich wiernych, jest naturalnie bliska europejskiemu rozumieniu pedagogiki społecznej. Jak zauważają Mark Smith i B. Whyte (2008), decentralizacja władzy (Devolution) z 1998 roku wzmocniła te tendencje. W szkockim systemie, w przeciwieństwie do anglosaskiego, dominuje praca lokalna i wspólnotowa, co pozwala twierdzić, że pedagogika społeczna oferuje Szkocji szansę na zachowanie narodowej tradycji przy jednoczesnym zbliżeniu do europejskiego głównego nurtu.

Ekspansja pozaeuropejska: Pedagogika emancypacji i tradycji

Proces rozprzestrzeniania się pedagogiki społecznej poza Europę zaowocował powstaniem nowych, często radykalnych paradygmatów, które zdefiniowały dyscyplinę w kategoriach walki o podmiotowość i prawa człowieka.

W Ameryce Łacińskiej pedagogika społeczna zyskała unikalny, emancypacyjny charakter, stając się fundamentem dla edukacji ludowej (*la educación popular*). Głównym architektem tego zwrotu był Paulo Freire, którego „Pedagogika uciśnionych” (Freire, 1970) zakwestionowała autorytarny model edukacji „bankowej”. Freire zaproponował metodę dialogową jako akt oporu, co w połączeniu z teologią wyzwolenia stworzyło potężny instrument empowermentu dla grup wykluczonych. Kluczową rolę w legitymizacji tej wiedzy odegrało Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) oraz czasopismo „Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria”, które stało się forum wymiany myśli między Hiszpanią a krajami Ameryki Środkowej i Południowej. W krajach takich jak Brazylia czy Kolumbia (Ghiso, 2015), pedagogika społeczna stała się nauką odpowiedzią na niesprawiedliwość strukturalną, obiecując coś więcej niż tylko pomoc – obiecując wyzwolenie.

W Ameryce Północnej (USA i Kanada) pedagogika społeczna jest relatywnie nowym pojęciem w sferze akademickiej, choć jej praktyczne korzenie sięgają głęboko. Daniel Schugurensky (2016) wskazuje na trzy kluczowe nurty tej tradycji:

1. Edukacja rdzennych mieszkańców (*indigenous education*): Jest to system oparty na współpracy, nauce przez doświadczenie i partycypacji w życiu grupy, z silnym naciskiem na relację z naturą i epistemologię holistyczną.
2. Progresywizm: Reprezentowany przez Johna Deweya (1916) oraz Jane Addams (1895). Hull House, założony przez Addams w Chicago w 1889 roku, był prekursorskim modelem pracy środowiskowej. Jacob Kornbeck (2009) i Juha Hämäläinen (2003) wprost przypisują Addams rolę pionierki tej dyscypliny w USA.
3. Uczenie się w ruchach społecznych: Wykorzystujące potencjał ruchów antydyskryminacyjnych, takich jak Highlander Folk School, gdzie edukacja służy bezpośredniej zmianie społecznej i budowaniu tożsamości grupowej. Współcześnie w USA pedagogika społeczna ewoluuje w stronę pedagogiki publicznej (*public pedagogy*), co stanowi istotne rozszerzenie pola badawczego.

Pedagogika społeczna incognito: Modele alternatywne

Istnieje fascynujące zjawisko występowania koncepcji pedospołecznych w regionach, które formalnie nie używają tego terminu, realizując jednak jego fundamentalne cele w ramach innych struktur nomenklaturowych.

W Republice Południowej Afryki tożsamość dyscypliny kształtowała się w ogniu walki z apartheidem. Jak wyjaśniają badacze (von Kotze, Ismail & Cooper, 2016), w RPA pedagogika społeczna funkcjonuje pod nazwą „edukacji dorosłych”. Jest to jednak pedagogika radykalna, inspirowana myślą Freirego, gdzie uczenie się demokracji poprzez jej stosowanie stało się metodą walki o podmiotowość.

W Japonii koncepcja „edukacji społecznej” rozwija się od lat 70. XIX wieku. Badacze (Matsuda, Kawano & Xiao, 2016) wskazują, że japoński model traktuje edukację społeczną jako suplement szkoły i narzędzie budowy kapitału społecznego, a cel dyscypliny pozostaje identyczny jak w tradycji europejskiej.

We Francji sytuacja jest specyficzna ze względu na brak formalnego terminu w języku francuskim. Christine Bon (2009) zauważa, że zamiast „pedagogiki społecznej” rozwijają się dwa nurty: „animacja społeczno-kulturalna” oraz „edukacja specjalistyczna”. Pomimo ewolucji systemu opieki, francuska animacja, inspirowana chrześcijaństwem społecznym, realizuje cele inkluzji identyczne z postulatami pedagogiki społecznej.

Metodologia i dylematy diagnozy pedagogicznej

Kluczowym elementem warsztatu pedagoga społecznego jest diagnoza, rozumiana jako proces poznawczy i ewaluacyjny. Paweł Czarnecki (brak daty) podnosi istotny problem metodologiczny: diagnoza w pedagogice społecznej nie może być prostym zapożyczeniem z innych dyscyplin. Należy tu wyraźnie rozróżnić diagnozę naukową od diagnozy praktycznej, skierowanej na konkretny, indywidualny przypadek. W przeciwieństwie do medycyny, gdzie identyfikuje się „patologię”, diagnoza pedagogiczna powinna pełnić funkcję kontrolno-rozpoznawczą (Czarnecki, brak daty). Diagnoza nie jest tu werdyktem, lecz procesem towarzyszenia wychowankowi.

W procesie tym pojawia się dylemat „intuicja vs. procedura”. H. Radlińska (1961) definiowała diagnozę jako rozpoznanie przyczyn stanu, jego objawów i ocenę możliwości zmiany – co nadaje jej wymiar prognostyczny. (Theiss, 1997) Ważnym elementem jest tu analizowanie sytuacji i posiadanych zasobów. Według definicji J. Kozieleckiego (1966), problem to sytuacja, której podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanej wiedzy. W pedagogice społecznej

musimy to rozszerzyć o analizę zasobów: materialnych (dach nad głową, odzież) oraz niematerialnych (wiedza, kapitał relacyjny). Etyka wymaga również zrozumienia oporu podopiecznego, dla którego diagnoza bywa zjawiskiem budującym dystans i lęk (Czarnecki, brak daty).

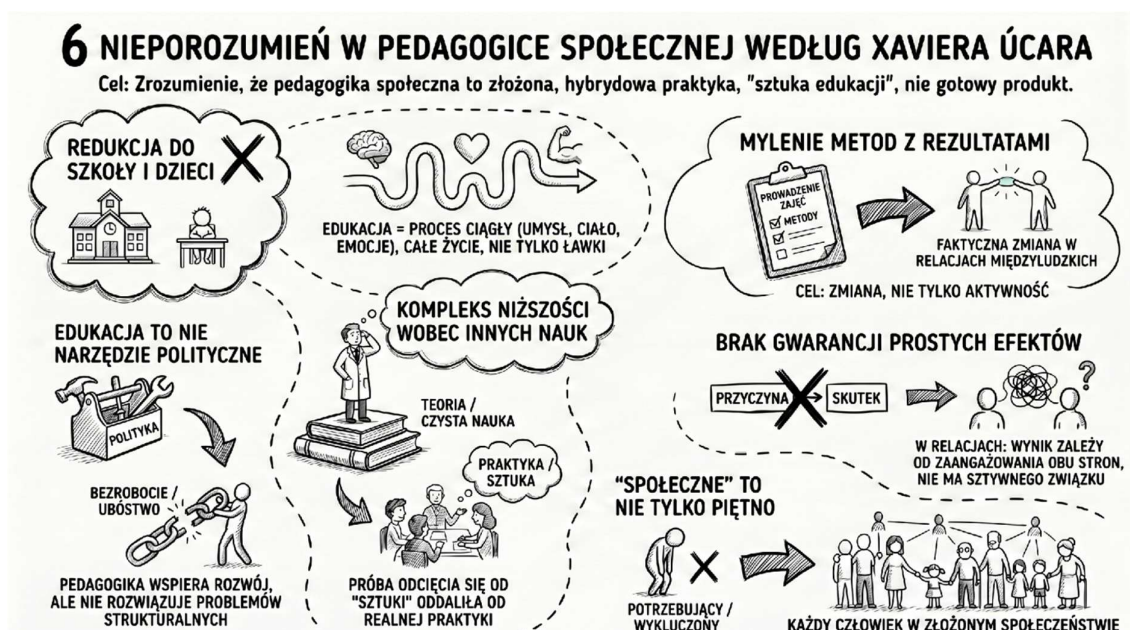
Sześć nieporozumień według Xaviera Úcara

Xavier Úcar (2013) wskazuje na sześć „nieporozumień”, które rzekomo osłabiają dyscyplinę, a w rzeczywistości odzwierciedlają skomplikowaną naturę ponowoczesnego społeczeństwa. Úcar dowodzi, że proste narzędzia badawcze są niewystarczające:

1. Nieporozumienie poznawcze: Redukcja pedagogiki do procesów zachodzących w szkole.
2. Pułapka polityczna: Mylenie pedagogiki z polityką społeczną. Choć edukacja bywa polityczna (Freire, 1970), pedagogika nie zlikwiduje problemów strukturalnych.
3. Nieporozumienie naukowości: Kompleks niższości pedagogów i chęć zdobycia legitymacji kosztem oderwania od praktyki.
4. Nieporozumienie działania: Koncentracja na metodach zamiast na wynikach.
5. Nieporozumienie normatywności: Błędne przekonanie o istnieniu liniowej zależności przyczyna-skutek.
6. Nieporozumienie społeczne: Postrzeganie społeczności wyłącznie przez pryzmat deficytów.

Koncepcje ilustruje infografika:

Úcar (2013), odwołując się do Ulricha Becka, twierdzi, że hybrydowość pedagogiki społecznej pozwala jej najlepiej odnaleźć się w „społeczeństwie ryzyka” i proponuje on pojęcie



Warto również podkreślić pojęcie „**normatywności zaktualizowanej**” zaproponowane przez Xavier Úcar (2013) odnosi się do redefinicji sposobu, w jaki pedagodzy społeczni powinni stosować reguły i normy edukacyjne w swojej praktyce, aby odpowiadały one złożoności dzisiejszych relacji ludzkich. Koncepcja ta jest odpowiedzią na tzw. „nieporozumienie normatywne”, czyli błędne, mechaniczne założenie, że istnieje bezpośredni, liniowy związek przyczynowo-skutkowy między wdrożeniem przez pedagoga określonej metody a osiągnięciem pożądanego rezultatu.

Úcar argumentuje, że efekty procesu wychowawczego są z reguły trudne do przewidzenia, ponieważ stanowią „**własność relacyjną**” – wynikają bezpośrednio z niepowtarzalnej interakcji, zaangażowania i kompromisu pomiędzy pedagogiem a podopiecznym.

Dlatego też **zaktualizowana normatywność wymaga odejścia od klasycznego, kategorycznego imperatywu „tak powinno być”**. Zamiast sztywno narzucać reguły, Úcar proponuje zmianę perspektywy na:

- **Podejście probabilistyczne:** „tak mogłoby być, gdyby...”.
- **Podejście praktyczne:** „co możemy zrobić, aby tak się stało?”.

W tym nowoczesnym ujęciu standardy edukacyjne nie są jednostronnie dyktowane z pozycji autorytetu, lecz stają się **konstrukcją tworzoną *ad hoc*, osadzoną w konkretnej sytuacji**

i uzgadnianą w drodze negocjacji między pedagogiem społecznym a uczestnikiem procesu. Ostateczna decyzja i tak należy do uczestnika, ponieważ dotyczy jego własnego życia. Zaktualizowana normatywność opiera się zatem na spotkaniu, w którym pedagog wnosi swoją ekspercką wiedzę, a uczestnik swoje doświadczenie życiowe i znajomość własnego środowiska.

Praktyka pracy pedagoga: Logiki działania i relacyjność

Ewolucja ról zawodowych pedagoga społecznego wymaga odejścia od sztywnych ram instytucjonalnych. François Dubet (2006) wskazuje na trzy logiki działania, które pedagog musi w sobie integrować:

1. Logikę kontroli – jako przedstawiciel instytucji dbający o przestrzeganie norm.
2. Logikę usług – jako ekspert posiadający specyficzne kompetencje techniczne.
3. Logikę relacji – wymiar oparty na autentycznej więzi i uznaniu podmiotowości drugiego człowieka.

Współczesna praktyka uświadamia nam, że efekty edukacyjne to „własność relacyjna” (Dubet, 2006). Jak zauważa Úcar (2013), ostatecznym krokiem po nauce i technologii jest sztuka.

Podsumowanie: W stronę pedagogiki jako sztuki edukacji

Studium przeglądowe globalnych trajektorii pedagogiki pozwala na sformułowanie wniosków o fundamentalnym znaczeniu dla tej dyscypliny. Złożoność ludzkich losów wymaga podejścia holistycznego, określanego jako spirala ciągłego tworzenia wiedzy z praktyki (Schugurensky, 2016; Úcar, 2013). Wartość pedagogiki społecznej tkwi w jej zdolności do bycia pomostem między teoriami globalnymi a lokalną praktyką. Pedagogika ta, rezygnując z kompleksu niższości, musi zaakceptować swoją hybrydowość jako największy atut. Przyszłe badania powinny koncentrować się na rozwijaniu nowej normatywności, czyniąc pedagogikę dziedziną przekształcającą niepewność w obszar twórczego działania i nadziei.

Bibliografia

- Addams, J. (1895). *Hull House Maps and Papers*. Chicago.
- Bartyzel, J., Caride, J., & Ortega, J. (2015). *From Germany to Spain: origins and transitions of social pedagogy through 20th century Europe*.

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bon, C. (2009). Social Pedagogy in France. W: *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*.
- Czarnecki, P. (brak daty). Problems of pedagogical diagnosis in social pedagogy. *International Journal of Social and Humanistic Studies*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*.
- Forbush, W.B. (1902). *The Boy Problem. A Study in Social Pedagogy*. Philadelphia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido (Pedagogy of the Oppressed)*.
- Galas, B., Wyleżałek, J. (2019). Polityka i władza - przemiany mentalności - edukacja społeczna :szkice z pogranicza socjologii, psychologii społecznej i edukacji, Wydawnictwo SGGW.
- Ghiso, A.M. (2015). *Professionalization of Social Pedagogy in Latin America*.
- Hämäläinen, J. (2003). *The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work*.
- Hermann, P. (2015). *Social Pedagogy and Liberation Theology*.
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe.
- Kozielecki, J. (1966). *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa: PWN.
- Lash, S. (2003). *Individualización a la manera no lineal*.
- Matsuda, T., Kawano, A., & Xiao, L. (2016). *Social Education in Japan*.
- Nájera, E. (2015). *What is special about Latin American Social Pedagogy?*.
- Petrie, P. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold?
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Romm, T. (2016). *The Development of Social Pedagogy in Russia*.
- Schugurensky, D. (2016). *Social pedagogy in North America: Historical background and current developments*.
- Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work.
- Szmagalski, J. (2016). *Jedna czy wiele? Rozwój koncepcji pracy socjalnej na świecie*. Warszawa.
- Szmagalski, J. (2018). Social Pedagogy – the Directions of Spreading Across the World. *Pedagogika Społeczna*.
- Theiss, W. (1997). *Radlińska*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Mendel M., Theiss, W. (2019). *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*.
- von Kotze, A., Ismail, S., Cooper, L. (2016). *Social Pedagogy in South Africa: Holding The Tension Between Academia and Activism*.
- Winkler, M. (2009). *Pedagogika społeczna*. Gdańsk: GWP.