



**Arkadiusz Żukiewicz**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID 0000-0002-5064-4491

## **Pedagogika uczestnicząca. Edukacja vs. Pedagogika**

### **Participatory Pedagogy. Education vs. Pedagogy**

**Abstract:** The book by Martha Ann Davis McGaw and Simone McGaw-Evans: *Participatory Pedagogy. Emerging Research and Opportunities*, published by IGI Global, Hershey, Pennsylvania, USA (2020, ps. 156), deserves to be recommended to Polish readers for both formal and cognitive reasons. The title of the monograph may be an impulse for formal changes in the sphere of translating the category of pedagogy into English. In particular, it concerns the English translation of pedagogy consistent with the ontological essence of this science and the Polish tradition of pedagogical practice. The content of the book can, in turn, be an impulse and at the same time a kind of signpost in the search for effective solutions for school, educational and educational activities in the twenty-first century. The content of the book can, in turn, be an impulse and at the same time a kind of signpost in the search for effective solutions for school and pedagogical activities (including care and child-rearing – upbringing) in the twenty-first century.

**Keywords:** education, pedagogy, teaching, learning, school.

## Wprowadzenie

Akcentowana w tytule niniejszego artykułu recenzyjnego publikacja *Participatory Pedagogy. Emerging Research and Opportunities*, autorstwa Marthy Ann Davis McGaw i Simone McGaw-Evans (2020, ss. 156) zasługuje na uwagę z powodów poznawczych, a także formalnych. Merytoryczna zawartość monografii jest doskonałym źródłem inspiracji w namyśle nad przyszłością szkoły, nauczania, uczenia się itp. Wpisuje się tym samym w dyskurs pedagogiczny prowadzony od lat w Polsce przez pedagogów, polityków oświaty i wychowania, a także praktyków reprezentujących środowiska nauczycielskie oraz rodzicielskie (m. inn. Dudzikowa, 2004; Gęsicki, 1993; Klus-Stańska, 2015; Nalaskowski, 2002; Osewska, 2020; Śliwerski, 2015, 2017; Śliwerski i Paluch, 2021). W formalnym ujęciu książka ta nawiązuje wprost do nauki, której dorobek dyscyplinarny oraz instytucjonalny sięga w Polsce ponad stuletniej tradycji. Dziedzictwo to jest jednoznacznie tożsame dla reprezentantów polskiej pedagogiki, szczególnie tej grupy, która wrastała w jej dyscyplinarny rdzeń poczynając od pierwszego stopnia naukowej formacji. Dlatego bardzo ważnym faktem jest pojawienie się na gruncie amerykańskim kategorii „pedagogika”, do której nawiązują autorki prezentowanej monografii.

Pedagogika jako kategoria, a także nauka, była przez dziesiątki lat tzw. „wyrazem obcym” w codziennym słowniku mowy anglojęzycznej (angielskiej, szkockiej, walijskiej, irlandzkiej, amerykańskiej, australijskiej itp.). Prowadząc badania w ramach stażu naukowego realizowanego pod koniec ubiegłego stulecia w University of Cambridge, niejednokrotnie wyjaśniałem koleżankom i kolegom z Wielkiej Brytanii istotę mojej naukowej (dyscyplinarnej) afiliacji pedagogicznej, a w szczególności społeczno-pedagogicznej. Konieczna była przy tym wykładnia pojęcia pedagogika, włącznie z historycznym nawiązaniem do tradycji humanistycznych zakorzenionych w źródłach filozoficznej refleksji o wychowaniu i oświacie (nauczaniu, uczeniu się itp.). Sytuacja ta powtórzyła się w połowie pierwszej dekady XXI wieku podczas realizacji kolejnego zagranicznego projektu badawczego w ramach stażu naukowego, tym razem „za Wielką Wodą”. Wśród licznej grupy naukowców, z którymi miałem okazję współdziałać, nieliczni amerykańscy akademicy identyfikowali pojęcie pedagogika. Czynili to jednak w ścisłym powiązaniu z zagadnieniami szkolnymi. Dla zdecydowanej większości rozmówców kategoria „education” (w wymiarze akademickim były do jednostki typu Faculty of Education itp.), była wyznacznikiem pola obejmującego sprawy szkolne, oświatowe, rzadziej wychowawcze. Edukacji nie łączyli jednak z pedagogiką. Moje próby wyjaśnienia idei wsparcia metodycznego ugruntowanego

w teoretycznym dorobku pedagogiki (szczególnie pedagogiki społecznej, a także pedagogiki specjalnej), wzbudzało u rozmówców niejednokrotnie zainteresowanie. Dla amerykańskich praktyków działalności społecznej były to swoiste wykłady zapisujące „czystą tablicę”. Ujawniany niekiedy zachwyty był jednocześnie wyrazem uznania dla naukowego dorobku pedagogicznego „starego kontynentu”. Okazję do tego stwarzała merytoryczna pojemność funkcji oraz zakres zadań, jakie pełniłem w ramach realizowanego projektu badawczego. Byłem metodykiem wolontariuszy zaangażowanych w służbę społeczną podejmowaną w różnego typu jednostkach opieki, pomocy i wsparcia społecznego. W amerykańskim rozumieniu tego obszaru działalności wspierającej pełniłem rolę superwizora wolontariuszy. Jednakże charakter mojego działania nie nawiązywał do zaoceanicznej tradycji superwizji opartej na teoriach psychologicznych (psychoterapeutycznych), medycznych (psychiatrycznych) czy socjologicznych. Stąd, bez pierwotnego zamierzenia projektowego, miałem możliwość promować i wyjaśniać istotę pedagogiki, pedagogiczności, a także metodycznego dorobku rodzimej nauki, w której byłem zakorzeniony.

Powyższe wspomnienie i autobiograficzna forma wyrazu może budzić poznawcze napięcie, ale jest kluczem do zrozumienia kwestii, która towarzyszy zamysłowi analizy formalnej warstwy monografii, której tytuł nawiązuje wprost do pedagogiki jako kategorii, a także obszaru akademickiej działalności badawczej oraz praktyki nauczania, uczenia się itp. Stąd w niniejszym artykule konieczne było historyczne nawiązanie do doświadczeń związanych z anglojęzyczną identyfikacją kategorii pedagogika, eksponowaną przez wspomniane autorki w tytule ich książki. Ma to znaczenie nie tyle emocjonalne czy autobiograficzne, co przede wszystkim merytoryczne. Ostatnie lata obfitują bowiem odwołaniami do starokontynentalnej tradycji pedagogicznej w anglosaskiej refleksji poświęconej sprawom szkolnym, nauczycielskim, wychowawczym czy oświatowo-politycznym. Przykładem służą anglojęzyczne publikacje takich autorek i autorów jak w szczególności: Órla Ní Bhroin (2017, ss. 204), Mike Sharples (2019, ss. 266) czy Jacqueline Baxter, George Callaghan i Jean McAvoy (eds.) (2018, ss. 278), Kirsi Tirri (ed.) (2020, ss. 234), Daniel Chatham (ed.) (2021, ss.382), Dawn A. Morley i Mohammad Golam Jamil (eds.) (2021, ss. 425), a także Travis Thurston, Kacy Lundstrom i Christopher González (eds.) (2021) – interaktywna publikacja on-line w wolnym dostępie bez numeracji stron. Wszystkie wskazane monografie (autorskie oraz wieloautorskie), odwołują się do pedagogiki pojmowanej jako nauka, teoria lub praktyka działalności w polu oświatowo-wychowawczym.

## **Pedagogika w formalnym ujęciu systemowym nauki polskiej**

Minione doświadczenia oraz akcentowane w powyższym wprowadzeniu fakty związane ze swoistą pedagogizacją dyskursu o sprawach szkoły, nauczania, uczenia, uczenia się itp., kierują uwagę na zagadnienie formalne związane z polską tradycją pedagogiki wpisanej w formalnoprawne ramy systemu nauki. Chodzi w szczególności o pedagogikę pojmowaną jako dyscyplina naukowa przypisana do szerszej struktury – dziedziny nauk społecznych. Nie warto w tym miejscu odnosić się do kwestii słuszności kwalifikacyjnej, która instytucjonalnie (i zarazem formalnie), dystansuje pedagogikę względem humanistyki. Kwestia ta jest jednoznaczna dla reprezentantów pedagogiki zorientowanych na jej dyscyplinarne źródła i nie wzbudza wątpliwości. Jednakże uważny, refleksyjny i merytorycznie kompetentny pedagog będzie przeżywał dysonans poznawczy w sytuacjach, w których pod wpływem czynników urzędowych zostanie zmuszony do tłumaczenia własnej dyscypliny na język angielski. W załączniku do najnowszego rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Rozporządzenie, 2202), dziewiątą pozycję dyscyplin współtworzących dziedzinę nauk społecznych zajmuje pedagogika. Na tym poziomie regulacji prawnej kwestia pedagogicznej tożsamości reprezentantów tej nauki jest jednoznaczna i czytelna. Jednakże ogłoszone w komunikacie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18.11.2022 tłumaczenie klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych zdaje się być wynikiem „niedopatrzenia urzędniczego”. W kolumnie „Disciplines of science and disciplines of the arts” zamieszczono angielskie tłumaczenia nazw dyscyplin naukowych. Obowiązują one w obrocie formalno-prawnym i obiegu międzynarodowym. W kolumnie przypisanej dziedzinie nauk społecznych, przy pozycji dziewiątej – pedagogika, wskazano angielską nazwę „educational sciences” (MEiN, 2022). Przyjęta translacja nie oddaje zasadniczej perspektywy i pojemności dyscypliny, której dotyczy. Zrywa z jej tożsamością i znacząco ogranicza ontologiczny, epistemologiczny oraz etyczny zakres nauki, której bogactwo obrazują liczne podręczniki akademickie oraz zespołowe projekty wydawnicze prezentujące teoretyczny, badawczy oraz metodyczny dorobek polskiej pedagogiki (m. inn. Hejnicka-Bezwińska, 2015; Kwieciński i Śliwerski, (2017); Śliwerski, 2020, SzTW, 2020, 2021). Pomijając pluralny wymiar zastosowanego określenia (... sciences), które ma w międzynarodowym obrocie formalnym i merytorycznym pełnić rolę angielskiego odpowiednika dyscypliny „pedagogika”, można jednoznacznie uznać, że nadanie tej

nauce edukacyjnego charakteru jest nieadekwatne do zmian zachodzących w anglojęzycznej kulturze myślenia o sprawach oświatowo-wychowawczych. O ile kilka dekad temu pojęcie „pedagogy” było mało rozpoznawalne i niemal martwe w dyskursie o sprawach szkoły, nauczania, uczenia się czy wychowania, o tyle obecna sytuacja skłania do pogłębionej refleksji nad źródłową (dyscyplinarną) identyfikacją polskiej pedagogiki. Obejmuje to również jej umiędzynarodowienie pozostające w spójności z tradycją i dyscyplinarną tożsamością naukowego dorobku. Sprawa ma znaczenie nie tylko formalne, ale również merytoryczne dla tej grupy pedagogów, którzy w anglojęzycznych publikacjach zachowują ontologiczną wierność przyjętego punktu widzenia zagadnień rozpatrywanych na gruncie pedagogicznym. Oczywiście jest przy tym, że kwestia ta warunkuje obecność (lub jej brak) w międzynarodowych bazach nauki, wskaźnikach cytowań, indeksacjach itp. Korzystając z rozpowszechniającego się procesu akcentowania pedagogiczności w kontekście analizy spraw oświatowych i wychowawczych, zdaje się, że warto, aby sami pedagodzy zadbali o stosowną translację i swoistą promocję własnej dyscypliny w międzynarodowym dialogu na temat zagadnień związanych z przedmiotem naukowego poznania pedagogiki i jej subdyscyplin. Dobrym początkiem może być zmiana instytucjonalna, w której miejsce *educational departments* lub *faculties* zajmą *pedagogical faculties, departments* itp. Dobrym wzorcem jest Pedagogical University of Krakow, gdzie udało się przed laty zachować tożsamość naukową pedagogiki, akcentowaną w oficjalnej anglojęzycznej nazwie tej Uczelni. Nie przekłada się to jednak na angielską nazwę odpowiedniego wydziału, który określa się mianem *Faculty of Education and Psychology*.

### **Pedagogika w merytorycznym dyskursie o wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się**

Obok kwestii związanej z tożsamością pedagogiczną oraz dyscyplinarną afiliacją jej reprezentantów w przestrzeni aktywności międzynarodowej (anglojęzycznej), monografia *Participatory Pedagogy. Emerging Research and Opportunities* może być źródłem inspiracji w pedagogicznym namyśle nad teorią i praktyką oświaty, wychowania, opieki, wspomagania rozwoju itp. Może dostarczać licznych impulsów pomocnych w przekraczaniu utartych schematów orientujących praktyków służby pedagogicznej na rutynę i „mechaniczną powtarzalność” w ich codziennej działalności. Autorki przywołanej książki, M. A. Davis McGaw i S. McGaw-Evans odwołują się do wyników badań, a także analiz, obserwacji i doświadczeń wywodzonych z własnej praktyki pedagogicznej. Są zwolenniczkami podejścia włączającego

w oddziaływanie oświatowo-wychowawcze. Wpisując się w amerykański ruch K-16, promują strategię niwelowania różnic wśród uczniów pochodzących ze środowisk destytuowanych i tzw. uprzywilejowanych społecznie (ekonomicznie). Propagowaniu idei znoszenia progów instytucjonalnych w dostępie do wyższych szczebli szkolnictwa (przekraczania tradycyjnych granic amerykańskiego modelu K-12), towarzyszy merytoryczna argumentacja. Eksponując dynamikę zmian zachodzących w XXI wieku, autorki stawiają pytania o przyszłość i kierunki rozwoju szkolnictwa. Opowiadają się za tworzeniem warunków sprzyjających podnoszeniu poziomu wykształcenia ogółu społeczeństwa, włącznie z ułatwieniami w dostępie do szkolnictwa wyższego. W szerszym odniesieniu elastyczność i drożność kształcenia łączą z nowoczesnymi technologiami stosowanymi w procesach nauczania (szczególnie na poziomie wyższym), a także z gospodarczą sferą osiągnięć, które zdaniem autorek są jednym z głównych czynników warunkującym jakość codziennego życia ludzkiego. Z tej perspektywy podejmują one zagadnienia szczegółowe związane z uczeniem się przez całe życie. Monografia ta może być zatem poznawczo interesująca zarówno dla nauczycieli, organizatorów i kreatorów oświaty (poza)szkolnej, jak również dla pedagogów społecznych (w tym andragogów i geragogów), pedagogicznych komparatystów, polityków oświaty, a także innych czytelników zainteresowanych (poza) szkolną działalnością pedagogiczną, której ramy mogą przekraczać systemy klasowo-lekcyjne oraz instytucjonalne formy wpisane w tradycyjne modele szkolnictwa różnych szczebli.

Strukturę omawianej monografii tworzy sześć rozdziałów poprzedzonych wprowadzeniem oraz rekomendacjami czynionymi przez amerykańskich akademików, którzy syntetycznie zachęcają do lektury monografii. W pierwszej merytorycznej części książki *The Purpose of K-12 Education From a Theoretical Perspective* (s. 1-23), autorki zaprezentowały znaczenie teorii dla praktyki oświatowej i wychowawczej. Podkreślając fundamentalną rolę dorobku teoretycznego wyjaśniły znaczenie naukowych (w tym badawczych) osiągnięć psychologii, socjologii i innych dyscyplin w kreowaniu celów oświatowych, które mają w konsekwencji istotne znaczenie dla rynku pracy i pomyślności gospodarczej. Makroujęcie tego zagadnienia jest szczególnie interesujące z uwagi na umiejętne połączenie teorii z praktyką. Dydaktycy akademicy z wieloletnim doświadczeniem potwierdzają najprawdopodobniej zjawisko braku zrozumienia **wśród studentów (szczególnie początkowych lat studiów)**, realnego znaczenia teoretycznych podstaw dla praktyki podejmowanej działalności. Zdaje się dominować zasada oddzielania teorii od praktyki w myśl starej maksymy „teoria teorią, a praktyka praktyką”.

Dotyczy to zarówno obszarów oddziaływania pedagogicznego, jak i innych, gdzie człowiek niejednokrotnie bez świadomego udziału postępuje drogą tzw. „prób i błędów”. Autorki, na podstawie amerykańskiego przykładu systemowego K-12, zobrazowały związki praktyki oświatowo-wychowawczej z naukowym dorobkiem teoretycznym. Eksponowały przy tym użyteczność różnych teorii w kształtowaniu konkretnych rozwiązań metodycznych stosowanych w procesach nauczania, uczenia się itp.

Kolejny rozdział *The Development of Education in the United States: From the 18th to the 21st Century* (s. 24-49), może być szczególnie interesujący dla historyków wychowania oraz komparatystów, którzy odnajdą tu rekonstrukcję procesu rozwojowego szkolnictwa amerykańskiego. Autorki przyjęły pragmatyczną perspektywę obrazowania przeszłości w celu zrozumienia źródeł aktualnych rozwiązań edukacyjnych, które warunkują sposób funkcjonowania instytucji realizujących zadania oświatowo-wychowawcze. Jest to połączenie przeszłości z teraźniejszością dla przyszłości, co wśród polskich pedagogów społecznych może budzić słuszne skojarzenia z postawą Heleny Radlińskiej, która zachęcała do miłowania przeszłości i służby na rzecz pomyślniej przyszłości (Radlińska, 1964, s. 331).

Rozdział trzeci *Becoming Aware: Connecting Curriculum With Lived Experience* (s. 50-69) został poświęcony zagadnieniom dojrzenia ucznia do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu zbiorowym. Refleksyjna obywatelskość jest budowana w tym podejściu na wiedzy i umiejętnościach rozwijanych w toku uczenia się. Dokonany przez autorki przegląd koncepcji teoretycznych służy wyjaśnianiu związków zachodzących pomiędzy uczeniem się w tradycyjnym ujęciu szkolnym, a nabywaniem umiejętności pozaszkolnego uczenia się przez całe życie. Czytelnicy są przy tej okazji zachęceni do dalszego namysłu nad integralnością programów nauczania, związków dostarczanej wiedzy z jej użytecznością w życiu zawodowym, społecznym itp. Zasadność przyjmowanych rozwiązań modelowych jest weryfikowana zdolnością wykorzystywania zdobytej wiedzy i umiejętności przez uczniów oraz absolwentów w ich codziennym życiu.

Kolejny rozdział *The Shared Work of Learning: Lifting Educational Achievement Through Collaboration* (s. 70-94) autorki poświęciły sprawom współdziałania w toku nauczania i uczenia się. Eksponując zależności występujące między nauczaniem i uczeniem się, podkreśliły konieczność partnerskiej współpracy na każdym poziomie relacji interpersonalnych. Odnosząc się do badań naukowych oraz pomiarów osiągnięć szkolnych M. A. Davis McGaw i S. McGaw-Evans słusznie przypomniały, że nauczanie ma służyć uczeniu się, ma wyzwalać u uczniów pokłady samodzielności oraz

krytyczności w myśleniu. Współdziałanie nauczycieli i uczniów, a także samych uczniów, którzy w toku kooperacji mogą wspierać się wzajemnie w pokonywaniu trudności edukacyjnych jest istotnym elementem, na którym warto zdaniem autorek opierać współczesną oświatę. Również w tym miejscu z łatwością dostrzega się związek prezentowanego podejścia pedagogiczno-uczestniczącego ze społeczno-pedagogicznym rozumieniem łączenia sił ludzkich we współtworzeniu i współprzetwarzaniu rzeczywistości życia ludzkiego (Radlińska, 1961, s. 368-369, s. 378-381, Kamiński, 1980, s. 268-277).

W rozdziale piątym *Rethinking Education Delivery for the 21st Century* (s. 95-119) uwaga została skoncentrowana na kwestiach przyszłości rozwiązań edukacyjnych w XXI wieku. Nawiązując do badań oraz idei towarzyszących kształtowaniu się systemu szkolnego, autorki podkreśliły wagę jakości kształcenia oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przypominały, że na profesjonalizmie tej grupy zawodowej opiera się ciężar skutecznej realizacji zadań oświatowych i wychowawczych. Wyjaśniły przy tej okazji związki przyczynowe zachodzące między efektywnym nauczaniem, uczeniem się oraz pomysłnością w rozwoju indywidualnym i społecznym „odbiorców” usług edukacyjnych. Nie ograniczały się przy tym do uczniów, ale również innych interesariuszy korzystających z efektów oświaty i wychowania młodego pokolenia. Rozdział ten może być szczególnie inspirujący dla organizatorów (kierowników jednostek oświatowo-wychowawczych) oraz konstruktorów (polityków oświatowych), którzy dostrzegając współczesne niedomagania tradycyjnych modeli szkolnych poszukują rozwiązań integrujących możliwości i potrzeby rozwojowe w XXI wieku.

Ostatni rozdział *Re-Evaluating Schools: Issues, Questions, and Opportunities* (s. 120-138) jest swoistym podsumowaniem zarysowanego podejścia pedagogiczno-uczestniczącego. M. A. Davis McGaw i S. McGaw-Evans nawiązały do współczesnych uwarunkowań makroekonomicznych, włącznie z globalizacją i jej pochodnymi. Stawiając zasadnicze dla przyszłości systemów szkolnych kwestie oraz pytania, eksponowały znaczenie działalności oświatowo-wychowawczej w procesach rozwoju społecznego, gospodarczego, kulturalnego itp. Przypomniały, że w XXI wieku konieczne jest kształcenie obywatelskich postaw, którym towarzyszyć będzie świadomość i odpowiedzialność człowieka, a także umiejętność współdziałania i dokonywania wyborów opartych na kryteriach merytorycznych. Refleksyjność oraz umiejętność uczenia się w cyklu całego życia to zdaniem autorek główne wyzwania dla kreatorów, organizatorów i realizatorów działalności oświatowo-wychowawczej. Nauczanie, pojmowane w tradycyjnym podejściu do szkolnictwa powszechnego (K-12), jest już w opinii autorek niewystarczające. Konieczne



jest kształtowanie kompetencji oraz umiejętności uczenia się, krytycznego myślenia, współdziałania, a także korzystania z nabytej wiedzy w praktyce życia zawodowego, społecznego, rodzinnego, rówieśniczego itp.

### **Zakończenie**

W świetle lektury omawianej monografii można stwierdzić, że pedagogika uczestnicząca jest wzrastającą na amerykańskim gruncie koncepcją łączącą teorię z praktyką nauczania, uczenia się, kooperacji nauczycieli z uczniami, współdziałania międzyludzkiego i innych społecznie konstruktywnych form koegzystencji. Integruje przy tym dorobek epistemologiczny, badawczy oraz etyczny z polami praktyki, w których absolwenci systemu szkolnego podejmują różnorodne funkcje po ukończeniu formalnej edukacji. Partnerstwo, obywatelskość czy kooperatywizm to jedne z licznych zagadnień ściśle związanych z modelowaniem systemów szkolnych w XXI wieku. Zmiana podejścia do ugruntowanych w tradycji amerykańskiej rozwiązań szkolnych przypomina postulaty stawiane szkolnictwu powszechnemu w innych krajach, w tym w Polsce. Omawiana monografia może być zatem wartościowym głosem wzmacniającym i ukierunkowującym namysł nad kolejnymi reformami edukacyjnymi, których należy spodziewać się w nieodległej przyszłości. Technologiczny rozwój, doświadczenia zdalnej edukacji czasu covidowego lockdownu, a także zmienność warunków życia w globalnej wiosce skłaniają do poszukiwania adekwatnych rozwiązań systemowych dla różnorodnych obszarów ludzkiej aktywności, w tym pedagogicznej. Deinstytucjonalizacja czy nowa instytucjonalizacja?, jeśli instytucjonalizacja po nowemu to jaka?, a może szkoła jako otwarte centrum oświatowe? To przykłady pytań, które mogą pełnić rolę drogowskazów w poszukiwaniu instytucjonalnych, organizacyjnych, programowych bądź metodycznych modeli użytecznych w działalności pedagogicznej XXI wieku.

**Bibliografia:**

- Baxter, J., Callaghan, G., McAvoy, J. (eds.) (2018). *Creativity and Critique in Online Learning: Exploring and Examining Innovations in Online Pedagogy*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, Springer.
- Bhroin, Ó. N. (2017). *Inclusion in Context: Policy, Practice and Pedagogy*. Lausanne: Peter Lang Ltd, International Academic Publishers.
- Chatham, D. (ed.) (2021). *Advancing Online Course Design and Pedagogy for the 21st Century Learning Environment*. Hershey, Pennsylvania, USA: IGI Global.
- Davis McGaw, M. A., McGaw-Evans, S. (2020). *Participatory Pedagogy: Emerging Research and Opportunities*. Hershey, Pennsylvania, USA: IGI Global
- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gęsicki, J. (1993). *Gra o nową szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Pedagogika. Podręcznik pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Warszawa: Difin.
- Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska, D. (red.) (2015). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2017). *Pedagogika. Podręcznik akademicki, T. 1-2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MEiN, (2022). *Tłumaczenie na język angielski „Klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych”*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tlumaczenie-nowej-klasyfikacji-dziedzin-nauki-i-dyscyplin-naukowych-oraz-dyscyplin-artystycznych-na-jezyk-angielski2> (dostęp: 21.11.2022).
- Morley, D. A., Jamil, M. G. (eds.) (2021). *Applied Pedagogies for Higher Education. Real World Learning and Innovation across the Curriculum*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Nalaskowski, A. (2002). *Miejsca i przestrzenie szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Osewska, E. (2020). *Rodzina i szkoła w Polsce wobec współczesnych wyzwań wychowawczych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pańskiego Jana Pawła II w Krakowie.

- Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, Dz. U. z 2022 r., poz. 2202.*
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Radlińska, H. (1964). *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wrocław: Ossolineum.
- Sharples, M. (2019). *Practical Pedagogy. 40 New Ways to Teach and Learn*. London: Routledge.
- Studia z Teorii Wychowania, (2020, 2021). *Polska pedagogika u progu trzeciej dekady XXI wieku: przegląd subdyscyplinarnego rozwoju teoretycznego i aktualnych kierunków badań naukowych*. Nr 2/2020, cz. 1. Pobrane z: <https://sztw.chat.edu.pl/resources/html/articlesList?issueId=13339> (dostęp: 28.11.2022); Nr 1/2021, cz. 2. Pobrano z: <https://sztw.chat.edu.pl/resources/html/articlesList?issueId=13760> (dostęp: 28.11.2022).
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Śliwerski, B. (2020). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tirri, K. (ed.) (2020). *Pedagogy in Basic and Higher Education - Current Developments and Challenges*. Intech Open.
- Thurston, T., Lundstrom, K., González, Ch. (eds.) (2021). *Resilient Pedagogy. Practical Teaching Strategies to Overcome Distance, Disruption, and Distraction*. Utah State University Press. Pobrano z: <https://pressbooks.pub/resilientpedagogy/front-matter/praise-for-resilient-pedagogy/> (dostęp: 27.11.2022).