





Colloquium 2(46)/2022
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/15coll2022>

SPRAWIEDLIWOŚĆ JAKO PIERWSZA CNOTA INSTYTUCJI SPOŁECZNYCH¹ W OPINIACH MŁODYCH POLAKÓW I AUSTRIAKÓW. PERSPEKTYWA PORÓWNAWCZA

**Justice as the first virtue of social institutions in the opinion of young
Poles and Austrians. Comparative perspective**

Ewa Przybylska
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
e-mail: ewa_przybylska@sggw.edu.pl
ORCID  0000-0001-8338-5484

Danuta Wajsprych
Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku
e-mail: dwajsprych@wsb.gda.pl
ORCID  0000-0001-7555-1032

Streszczenie

Celem artykułu jest zdobycie wiedzy na temat równości/nierówności szans na realizację celów, aspiracji i oczekiwań edukacyjnych wśród młodych dorosłych, studentów pedagogiki w Polsce i w Austrii. Główne pytanie problemowe odnosi się do działalności instytucji edukacyjnych w obu krajach, zwłaszcza w aspekcie równego i sprawiedliwego dostępu do nich. Odpowiedzi na pytania problemowe uzyskano za pomocą zogniskowanych wywiadów grupowych, które umożliwiły poznanie poglądów studentów na temat funkcjonowania instytucji edukacyjnych, ich dostępności dla szerokiego grona obywateli i obywateli oraz – pośrednio – czynniki najsilniej generujące nierówności. Wypowiedzi obu grup studentów świadczą, po pierwsze, o braku aprobaty młodych ludzi dla istniejącego ładu społecznego, po drugie o dużej dysproporcji pomiędzy ich oczekiwaniami i wyobrażeniami odnośnie do rzeczywistości społecznej a realiami życia publicznego, w którym wyraźnie zawodzą instytucje edukacyjne, stwarzające, wbrew zasadom demokracji, możliwości dla jednych członków społeczeństwa przy jednoczesnym ograniczeniu swobód i szans innych.

Słowa kluczowe: system edukacji, instytucje edukacyjne, sprawiedliwość, równość/nierówność, ład społeczny.

¹ Fraza zaczerpnięta z *Teorii sprawiedliwości* Johna Rawlsa (2009).

Abstract

The aim of the article is to gain knowledge of the equality /inequality of opportunities to achieve goals, aspirations and educational expectations among young adults, students of pedagogy in Poland and Austria. The main problem question relates to the activities of educational institutions in both countries, especially in terms of equal and equitable access to them. Answers to the problem questions were obtained through focus group interviews, which made it possible to learn about the views of students on the functioning of educational institutions, their accessibility to a wide range of citizens and – indirectly – the factors that most strongly generate inequalities. The statements of both groups of students testify, firstly, the lack of approval of young people for the existing social order, and secondly, a large disproportion between their expectations and ideas about social reality and the reality of public life, in which educational institutions clearly fail, creating – contrary to the principles of democracy – opportunities for some, while limiting the freedoms and opportunities of other members of society.

Keywords: education system, educational institutions, justice, equality / inequality, social order.

Wprowadzenie

Przywykliśmy przypisywać edukacji decydującą rolę w procesie zmagania się jednostek ze zmianą społeczną (np. Brzeziński i Witkowski, 1994; Szempruch, 2012). W powszechnej opinii jest ona nie do przecenienia, zwłaszcza wówczas, gdy dynamika życia społecznego ma charakter radykalny, szybki, wszechstronny i wszechogarniający. Nie ma zasadniczo wątpliwości co do tego, że wysoko jakościowe oferty edukacyjne dla dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów wspierają człowieka w odnalezieniu się w rzeczywistości pełnej chaosu, wieloznaczności i rozlicznych konkurujących ze sobą możliwych wyborów. Niemniej edukacja czyni też człowieka zdolnym do współkształtowania zmiany. Werner Lenz, pedagogiczny autorytet Austrii, widzi w aliażu obywatelskiego nieposłuszeństwa, kontestacji, uporczywej i solidnej wiedzy nie tylko sposób przeciwdziałania izolacji społecznej jednostki, ale także metodę przeciwstawienia się i pokonania paternalizmu tzw. instytucji edukacyjnych (Lenz, 2019), które – jak głosi teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa czy teoria reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu – służą odtwarzaniu społecznych i ekonomicznych oraz kulturowych nierówności.

Celem niniejszej wypowiedzi jest zdobycie wiedzy na temat równości/nierówności szans na realizację celów, aspiracji i oczekiwań edukacyjnych wśród młodych dorosłych, studentów pedagogiki w Austrii i w Polsce. Wybór terenu badań do analiz porównawczych nie był celowy. Zdecydował o nim pobyt jednej z autorek niniejszego artykułu na Uniwersytecie w Grazu w charakterze profesora wizytującego. Okazało się to owocne empirycznie ze względu na różnice (historyczne, gospodarcze, strukturalne, demograficzne, polityczne czy kulturowe) dzielące oba sąsiadujące ze sobą kraje, które na swój sposób generują odmienne strategie działań edukacyjnych w obszarze edukacji akademickiej dorosłych. Główne pytanie problemowe odnosi się do działalności instytucji edukacyjnych w obu krajach, zwłaszcza w aspekcie równego i sprawiedliwego dostępu do nich.

„Przedmiotem sprawiedliwości jest struktura społeczna, czyli sposób, w jaki główne instytucje społeczne rozdzielają zasadnicze prawa i obowiązki oraz określają podział korzyści płynących ze społecznej kooperacji” (Hołyst, 2015, s. 47). Tego rodzaju struktura wywiera przemożny wpływ na życie społeczne, określa bowiem co komu przysługuje, ale kształtuje również tożsamość jednostek i sposób, w jaki siebie postrzegają (Mandle, 2009).

Przyszłych pedagogów animowano do odpowiedzi na pytania: w jakim stopniu wartości życia społecznego (tu przede wszystkim równe szanse realizacji celów, aspiracji i oczekiwań edukacyjnych) występują w systemie edukacyjnym; jakie czynniki warunkują równy dostęp do edukacji; czy wykształcenie jest proporcjonalne do wysiłku włożonego w jego zdobycie oraz czy zapewnia ono minimum godziwych warunków życia wszystkim członkom społeczeństwa. Inaczej mówiąc, chodziło o pozyskanie wiedzy o tym, czy instytucje edukacyjne ze względu na swój społeczny charakter przeciwdziałają wykluczeniu społecznemu jednostki, czy może przeciwnie – służą odtwarzaniu społecznych i ekonomicznych oraz kulturowych nierówności.

Nierównościom edukacyjnym można przyglądać się z perspektywy różnych teorii sprawiedliwości. W przypadku niniejszego badania do interpretacji posłużyły dwie odmienne teorie, tj. liberalna Johna Rawlsa oraz komunitarystyczna Michaela Walzera. Obie są powszechnie znane, dlatego w tym miejscu tylko egzemplaryczne przypomnienie. Pierwsza nawiązuje do idei umowy społecznej, tj. sprawiedliwości jako bezstronności, w której obowiązują zasady jako podstawowe warunki owej sprawiedliwości. Rawls dopuszcza nierówności społeczne tylko o tyle, o ile bez nich sytuacja najgorzej sytuowanych byłaby jeszcze gorsza, czyli o ile służą one jej poprawie (tzw. zasada dyferencji). Sprawiedliwość jako bezstronność to, inaczej formułując, konieczność zapewnienia równości szans startu życiowego poprzez niwelowanie np. różnic w dostępie do edukacji i wszelkich urzędów (Rawls, 1994). Z kolei teoria Michaela Walzera (2008) nawiązuje do społeczeństwa wolnego od dominacji każdej ze sfer życia społecznego, a więc do egalitaryzmu, w którym obowiązują społecznie definiowane kryteria tego co sprawiedliwe. Innymi słowy nie może dojść do ekspansji miernika sprawiedliwości z jednej sfery do drugiej. W przypadku edukacji oznaczałoby to, że o dostępie do niej na poziomie powszechnym nie może decydować zasobność finansowa. Jediną obowiązującą tu sprawiedliwą zasadę stanowią zdolności, talent i pracowitość. Komunitarystyczne myślenie o sprawiedliwości społecznej to równość nierówności, równość dominacji i równość bycia zdominowanym.

O nierównościach edukacyjnych w Polsce i Austrii

Austriacki system edukacji cechuje się wysokim poziomem nierówności społecznej, co w konsekwencji oznacza silne zróżnicowanie szans na jego opuszczenie ze świadectwem czy dyplomem wyższego szczebla i obiecującą karierę edukacyjną, warunkującą

pomyślny start w dorosłość i świat pracy, stabilną sytuację ekonomiczną i pełną partycypację w życiu społecznym (OECD, 2016). Austriaccy badacze wskazują na dwojaki rodzaj źródła determinujące przebieg niesymetrycznych karier edukacyjnych. Po pierwsze są to nierówne środowiska życia, po drugie cechy systemu edukacji. W pierwszym przypadku, nie inaczej niż w innych państwach Unii Europejskiej, wskazuje się przede wszystkim na zależność pomiędzy wykształceniem i wykonywanym przez rodziców zawodem a osiągnięciami szkolnymi ich potomstwa. Liczne badania empiryczne dowodzą przykładowo, że dzieci rodziców z wykształceniem wyższym posiadają dwuletnią przewagę w przedmiotach przyrodniczych, czytaniu i matematyce nad dziećmi z rodzin, w których rodzice ukończyli co najwyżej obowiązkową szkołę podstawową (Salchegger i in., 2016). Ich potomstwo należy do grupy ryzyka: ponad połowa tych dzieci (52%) nie osiąga zakładanych efektów kształcenia w dziedzinie matematyki, podczas gdy w populacji potomstwa rodziców z wykształceniem wyższym odsetek ten nie przekracza progu 10% (Schreiner, 2012). Wśród kolejnych czynników generujących nierówność społeczną, poza systemem edukacji, wymienia się pochodzenie etniczne i językowe. Grupę szczególnie narażoną na niepowodzenia edukacyjne stanowią dzieci z rodzin migranckich. Pozostając przy matematyce: spośród uczniów bez tła migracyjnego 19% nie uzyskuje zadawalających wyników z tego przedmiotu, z kolei spośród tych z tłem migranckim odsetek kształtuje się na poziomie 42% (Wohlhart i in., 2016). Nie relatywizuje tej dysproporcji wskazanie na niższy ekonomiczny status rodzin migranckich, co podkreślają badacze (Gerhartz-Reiter, 2019). Wreszcie czynnikiem różnicującym szanse edukacyjne pozostaje w dalszym ciągu płeć, choć jej oddziaływanie nie jest jednoznaczne; w niektórych aspektach przemawia na korzyść kobiet, np. większy odsetek kobiet niż mężczyzn uzyskuje świadectwo dojrzałości i dyplom ukończenia studiów licencjackich; kobiety osiągają również lepsze wyniki w dziedzinie czytania i pisania, podczas gdy w dziedzinie matematyki prym wiodą zdecydowanie przedstawiciele płci męskiej (Gerhartz-Reiter, 2019).

Do specyficznych cech austriackiego systemu edukacji generujących nierówności społeczne badacze zaliczają przede wszystkim wczesną, bo następującą już po czterech latach nauki w szkole ludowej (*Volksschule*) segregację uczniów, wiążącą się z decyzją odnośnie do szkoły, w której będą kontynuować naukę. W zależności od wyboru szkoły uczniowie wybierają określoną karierę edukacyjną, prowadzącą bądź to do edukacji akademickiej, bądź z dużym prawdopodobieństwem przesadzającą o podjęciu nauki w szkole zawodowej lub opuszczeniu systemu edukacji po zakończeniu edukacji obowiązkowej. Badacze (np. Wohlhart i in., 2016; Gerhartz-Reiter, 2017, 2019) zwracają w tym kontekście uwagę na rolę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, oceniających potencjał uczniów. W ich gestii leży rozpoznanie przyczyn trudności dziecka w nauce, rozstrzygnięcie, czy stanowią następstwo zaniedbań i deficytów jego środowiska życia czy innych uwarunkowań indywidualnych. Niemniej większość decyzji w związku z wyborem szkoły, w której dziecko będzie kontynuowało naukę, zapada w oparciu

o kondycję ekonomiczną, status społeczny i aspiracje edukacyjne rodziny (Gerhartz-Reiter, 2019).

Polska, na tle państw OECD, jawi się jako kraj o relatywnie wysokich nierównościach szans zdobycia wykształcenia wyższego, natomiast nierówności szans edukacyjnych na poziomie szkół podstawowych oraz średnich ocenia się jako względnie niskie. Przegląd literatury (Borowicz, 2008; Kwieciński, 1972, 1975a, 1975b, 1980, 1995, 2002a; Szymański, 1973, 1996) pozwala na zidentyfikowanie wielu czynników o charakterze instytucjonalnym, determinujących poziom nierówności szans edukacyjnych. Zalicza się do nich powszechność edukacji przedszkolnej, zróżnicowanie ścieżek kształcenia, a także sposoby finansowania edukacji na poziomie szkoły obowiązkowej oraz edukacji akademickiej. Zdaniem badaczy przyczyny nierówności w edukacji wiążą się w szczególności ze zróżnicowaniem dostępu uczniów do szkół poszczególnych szczebli i typów, adekwatnych do poziomu ich aspiracji i możliwości rozwojowych. Nie bez znaczenia pozostaje też przebieg nauki, której negatywnym wskaźnikiem są odpad i odsiew szkolny lub drugoroczność oraz rezultaty uczenia się mierzone ocenami lub wynikami egzaminów zewnętrznych czy wewnątrzszkolnych (Śliwerski, 2019). Polski system edukacji posiada zarówno rozwiązania instytucjonalne, które uznać należy za sprzyjające egalitaryzmowi szans, jak i cechy, które pogłębiają zależność między pochodzeniem a prawdopodobieństwem uzyskania wysokiej jakości wykształcenia. Do czynników sprzyjających inkluzyjności polskiego systemu edukacyjnego zaliczyć można relatywnie późny podział ścieżki kształcenia (wynoszący 15 lat) i towarzyszące mu wspólne programy nauczania przez pierwsze 8 lat edukacji w szkole podstawowej, formalne możliwości przejścia ze ścieżki szkoły zawodowej do ścieżki akademickiej, wysoki udział szkół publicznych w rynku edukacyjnym, a także wysoki poziom skolaryzacji akademickiej. Do pogłębiania nierówności szans akademickich przyczynia się natomiast relatywnie niski poziom skolaryzacji przedszkolnej, silne zróżnicowanie jakości nauczania w szkołach podstawowych i liceach w obrębie miast oraz pomiędzy dużymi aglomeracjami miejskimi a środowiskami małomiasteczkowymi i wiejskimi (powodujące, że w rzeczywistości wiek pierwszej selekcji w miastach odbywał się przed reformą edukacji z roku 2017, już po zakończeniu 6-letniej szkoły podstawowej). Do czynników powodujących nierówności należy dodać także sposób dystrybucji środków na kształcenie akademickie polegający na skrajnie niskiej pomocy materialnej dla studentów, przy jednoczesnym zapewnieniu darmowych studiów w trybie dziennym, z których w przytłaczającej większości profitują uczniowie pochodzący z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (Bartak, 2019).

Metody zbierania empirii

Odpowiedzi na postawione pytania problemowe poszukiwano za pomocą zogniskowanych wywiadów grupowych. Należą one do badań jakościowych, zatem badaczkom nie

chodziło o pomiar zjawiska i jego generalizację, lecz o zrozumienie głębszych mechanizmów rządzących problemem. Dlatego kluczowe były tu pytania „jak jest”? i „dlaczego tak jest”? Zogniskowany wywiad grupowy (*focus group interviews* – w skrócie *FGI*), pojawił się w naukach społecznych w latach dwudziestych XX wieku za sprawą Roberta K. Mertona i Paula Lazarsfelda, którzy też jako pierwsi użyli tej nazwy (Maison, 2001). Oznacza ona skupienie ogniskujące uwagę uczestników na konkretnym zjawisku/obiekcie badania celem możliwie dokładnego/szczegółowego jego oglądu (Lisek-Michalska, 2013). Badacze podkreślają, że istotę zogniskowanych wywiadów grupowych stanowi generowanie i analiza interakcji między uczestnikami badania (Barbour, 2011, za: Juszcak, 2013), podczas której znaczącą rolę przyjmuje moderator formułujący pytania problemowe. David L. Morgan (1988) akcentuje trzy elementy w definiowaniu tej metody badawczej: określenie grupy fokusowej ukierunkowanej na zbieranie danych, interakcję w dyskusji generującą dane oraz proces badawczy z aktywną rolą badacza/moderatora.

W europejskich badaniach grupę fokusową tworzy z reguły od 6 do 9 osób, w amerykańskich – od 10 do 12 (Lisek-Michalska, 2013). Dobór uczestników odbywa się najczęściej według kryterium wspólnych doświadczeń, przeżyć, celów życiowych i zawodowych. Zadanie moderatora, zorientowanego w problematyce badania, polega na stymulacji dyskusji według ustalonego wcześniej scenariusza pytań i wspomaganiu interakcji. Lista pytań scenariusza nie powinna być długa; winna koncentrować się na określonych wątkach tematycznych (Juszcak, 2013). Zadaniem moderatora nie jest zajmowanie stanowiska w poruszanych kwestiach, tym bardziej nie jest nim wartościowanie wypowiedzi poszczególnych uczestników, bo z założenia są one równoważne. Sposób pozyskiwania informacji ma charakter nieustrukturyzowany (podobnie jak w wywiadzie swobodnym), co nie oznacza, że nie odbywa się według profesjonalnie ułożonego scenariusza.

Łatwo zauważyć, że w *FGI* ważną rolę odgrywa dynamika grupy polegająca na reaktywnym wzajemnym oddziaływaniu poprzez wypowiedzi, wymianę emocji, tworzenie wspólnych pomysłów, wzajemne inspirowanie się, kontrolę stereotypów myślenia, zmianę stanowisk etc. Oznacza to, że istotniejszy jest proces dochodzenia do konkluzji niż sama konkluzja (Daniłowicz i Lisek-Michalska, 2000). Są to niewątpliwie prospołeczne zalety badania fokusowego; należą do nich ponadto możliwość osiągnięcia relatywnie szybkiego rezultatu oraz pojawienie się wątków nieujętych przez moderatora w zestawie pytań problemowych (Lisek-Michalska, 2013). Z drugiej strony, dynamika grupy może również generować wady badania fokusowego. Zalicza się do nich m.in. pojawienie się lidera grupy dominującego nad wypowiedziami pozostałych członków grupy, rywalizację między frakcjami uczestników, konformizm prowadzący do ujednolicenia wypowiedzi czy jej powierzchowność. Ze względu na powyższe zagrożenia szczególna rola przypada właśnie moderatorowi, w którego gestii leży profesjonalne zapobieżenie czynnikom niepożądanym (Lisek-Michalska, 2013).

Metoda analizy danych

Zogniskowane wywiady grupowe należą do metod o niskiej standaryzacji i nie dostarczają danych, które można kwantyfikować. Dlatego też badacz ma możliwość swobodnego łączenia technik dyskursów analitycznych. Najczęściej wydobywa się z treści wywiadów słowa, zdania, wyrażenia generatywne odnoszące się do badanego problemu, a następnie relacyjnie wiąże się je z przyjętą koncepcją teoretyczną. Zdaniem Steinera Kvalego (2012) interpretator może swobodnie, na zasadzie „brikolażu”, kojarzyć sensory i znaczenia poszczególnych wypowiedzi, poszukiwać podobieństw i różnic, co stanowi zresztą powszechny sposób prowadzenia analizy wywiadów fokusowych, aczkolwiek jest on dość „eklektyczny”.

Przebieg sesji

Wywiady wśród obu grup studentów przeprowadzono zgodnie z wyżej opisanymi zasadami postępowania w praktyce badawczej grup fokusowych. Odbyły się one na terenie uczelni w formie dwóch sesji liczących po 12 osób. Każda sesja *FGI* miała swoją czytelną strukturę: wprowadzającą (przedstawienie celu badania, ustalenie obowiązujących zasad, podanie ram czasowych i oczekiwań wobec uczestników, uzyskanie świadomej zgody na rejestrację dyskusji); właściwą (zadawanie pytań problemowych według scenariusza, od głównego i ogólnego do bardziej szczegółowych dotyczących sedna problemu, wzbudzanie interakcji między uczestnikami i kontrola jej przebiegu); końcową podsumowującą (Barbour, 2011).

Rejestracja zogniskowanych wywiadów grupowych odbyła się za pomocą dyktafonu, następnie dokonano ich transkrypcji. Zebrany materiał empiryczny poddano analizie na tle refleksji teoretycznej dotyczącej fenomenu nierówności społecznych i sprawiedliwości, ich uwarunkowań i występowania zarówno w Polsce, jak i w Austrii.

Wyniki

Materiał empiryczny wygenerowany jako tekst zawierał opis poglądów, przekonań i refleksji studentów na temat funkcjonowania instytucji edukacyjnych, (równego/nierównego) dostępu do nich oraz – pośrednio – czynników najsilniej generujących nierówności. Dyskusja grupowa toczyła się wokół pytania głównego: Jak studenci jako podmiot edukacji rozumieją równe szanse realizowania celów, aspiracji i oczekiwań edukacyjnych? Pytania szczegółowe dotyczyły następujących kwestii: Jakie czynniki warunkują równy dostęp do edukacji? Czy wykształcenie jest proporcjonalne do wysiłku włożonego w jego zdobycie? Czy wykształcenie zapewnia minimum godziwych warunków życiowych wszystkim członkom społeczeństwa? Okazało się, że *FGI* posiada ogromny potencjał emancypacyjny i krytyczny. Badaczkom udało się bowiem

ustalić, jak studenci lokują siebie samych w sieci przecinania się sił i układów w instytucjach edukacyjnych, co w efekcie, dzięki prymatowi „interakcji poziomej” (uczestników fokusa) nad „interakcją pionową” (moderatora), pozwoliło na odsłonięcie ich krytycznej świadomości

Z tekstu wywiadów wyodrębniono wspólnie, zbliżone znaczeniowo dla systemu edukacji oraz instytucji edukacyjnych w Polsce i w Austrii słowa i wyrażenia generatywne: równość, sprawiedliwość (równe szanse zrealizowania celów, aspiracji i oczekiwań oraz dostępność dóbr, wynagrodzenie proporcjonalne do wysiłku włożonego w pracę oraz do społecznych korzyści z nich płynących, zapewnienie minimum godziwych warunków materialnych wszystkim członkom społeczeństwa, przeciwdziałanie wykorzystywania jednych ludzi przez drugich, bogaceniu się jednych kosztem innych, traktowaniu ludzi jako środków do celu), prawda (kompletność i obiektywizm informacji w sprawach publicznych), praworządność (stosowanie wobec wszystkich osób jednolitych zasad reguł i norm i kryteriów ocen, poczucie pewności ładu społecznego – stałość, konsekwencja i ciągłość podstawowych zasad, reguł i kryteriów), demokracja (samorządność na wszystkich szczeblach organizacji, decentralizacja inicjatyw i decyzji), pluralizm organizacyjny (zaufanie obywateli do swoich przedstawicieli sprawujących funkcje publiczne), godność (szacunek dla każdego stanowiska, zawodu, pozycji społecznej, uznanie wiedzy, kompetencji rozeznania każdej osoby w sprawach jej bezpośrednio dotyczących).

Relacyjne połączenie wyłonionych kategorii generatywnych z przyjętą koncepcją teoretyczną oraz literaturą przedmiotu pozwoliło autorkom na sformułowanie następujących spostrzeżeń: Studenci, zarówno w Polsce, jak i w Austrii, przypisują dużą doniosłość wartościom budującym ład społeczny, takim jak równość, sprawiedliwość, praworządność czy demokracja. Jedni i drudzy zauważają jednak, że są to wartości wyżej przez nich cenione niż realnie obecne w życiu publicznym. Co istotne, w obszarze każdej wartości polscy rozmówcy wskazywali na znacznie większe dysproporcje między „pożądaniem” a „występowaniem” powyższych wartości w rzeczywistości społecznej niż ich austriackie koleżanki i koledzy. Konstatacja polskich studentów odnośnie do wyraźnej przepaści między „popytem” a „podażą” może świadczyć o tym, iż deficyt tych wartości w polskim życiu publicznym jest głębszy niż w Austrii.

Polscy studenci pedagogiki silnie akcentują szacunek dla każdego stanowiska, tolerancję wobec indywidualnych przekonań, uznanie wiedzy i kompetencji każdej osoby w sprawach indywidualnych, swobodę wypowiedzi oraz samodzielność i oryginalność myślenia w procesach edukacyjnych. Zarazem jednak są to, ich zdaniem, wartości, których obecność w systemie edukacyjnym jest proporcjonalnie bardzo niska. Odczuwają oni niedobór, a więc i pewnego rodzaju niesprawiedliwość w obrębie wartości indywidualistycznych, związanych z jednostką, jej rolą i miejscem w życiu społecznym, uznaniem, swobodą czy sposobem jej traktowania. Zdaniem młodych Polaków wartościami relatywnie najslabiej reprezentowanymi w życiu publicznym są demokracja, równość,

sprawiedliwość i prawda. Dominujące wyjaśnienia dla takiego rozumienia braku równości i sprawiedliwości nawiązywały do „nieproporcjonalnego wynagrodzenia do wysiłku włożonego w pracę oraz do społecznych korzyści z niej płynących, braku zapewnienia minimum godziwych warunków materialnych wszystkim członkom społeczeństwa, a także deficytu mechanizmów przeciwdziałających wykorzystywania jednych ludzi przez drugich, bogaceniu się jednych kosztem innych i traktowaniu ludzi jako środków do celu”. Studenci nie odczuwają zatem zaufania do ładu społecznego wyrażającego się stałością, konsekwencją i ciągłością podstawowych zasad gwarantujących równość wszystkim członkom społeczeństwa. To właśnie w obrębie praworządności studenci polscy dostrzegają „wykorzystywanie jednych ludzi przez drugich, bogacenie się już bogatych i wykluczanie już i tak biednych”. Niemniej pozytywnie odnoszą się do kwestii powszechnego dostępu do edukacji. Ich zdaniem pod tym względem polski system edukacji stwarza możliwość szerszego egalitarnego uczestnictwa wszystkich grup społecznych w kształceniu formalnym, tu zwłaszcza na poziomie akademickim. Młodzi Polacy z aprobatą odnoszą się do niepublicznych instytucji szkolnictwa wyższego, aczkolwiek krytycznie oceniają jakość kształcenia w tych uczelniach, która – w ich opiniach – nie dorównuje jakości oferty edukacyjnej akademickich instytucji publicznych. Poza tym uważają, że krzywdzące jest obciążenie ciężarem finansowania studiów studentów wyższych szkół niepublicznych i pobieranie opłat za studia niestacjonarne nawet przez instytucje publiczne. W tym kontekście rozmówcy wskazują na silne powiązanie między dostępem do lepszej jakościowo edukacji a statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Akcentują tym samym niesprawiedliwość i niewydolność przyjętych rozwiązań instytucjonalnych jako wyraz słabości organizacyjnej państwa w sferze regulacji prawnych dotyczących sektora szkolnictwa wyższego.

Pochylając się nad pytaniem o funkcjonalność lub dysfunkcjonalność systemu edukacji, zwłaszcza znaczenia instytucji działających w jego obrębie, rozumianych jako wytwór życia społecznego, można ostrożnie przyjrzeć się doświadczeniom czynionym poza naszymi granicami. Wypowiedzi naszych austriackich respondentów wskazują zarówno na większe oczekiwania względem ładu społecznego, jak i wyższą obecność pożądaných przez młodych ludzi wartości w austriackim życiu społecznym, do których zaliczają równość, sprawiedliwość, praworządność czy demokrację. Może to świadczyć o zaawansowaniu cywilizacyjnym, wyrażającym się wysoko rozwiniętym systemem instytucji i uobecnianiem wartości demokratycznych, rzutujących na standard życia i poziom aprobaty dla istniejącego ładu społecznego. Ponadto młodzi Austriacy – w przeciwieństwie do ich polskich rówieśników, którzy w swoich wypowiedziach koncentrowali się niemal wyłącznie na doświadczeniach poczynionych w trakcie przebiegu własnej ścieżki edukacyjnej – wielokrotnie nawiązują do instytucji edukacji dorosłych, podkreślając, że są one „aktywne, elastyczne, łatwo dostępne dla mieszkańców wszystkich regionów i otwarte na różnorodne potrzeby edukacyjne osób, które opuściły system edukacji formalnej”. Pod tym względem obserwuje się „większe szanse

zrealizowania celów, aspiracji i oczekiwań oraz dostępność dóbr” niż w Polsce. Niemniej wysokiej świadomości młodych Austriaków odnośnie do znaczenia edukacji całościowej, rangi edukacji wspomagającej rozwój tożsamości jednostki, jej krytycyzmu względem otoczenia społecznego i gotowości do angażowania się w sprawy publiczne towarzyszył umiarkowany optymizm z racji empirycznie udokumentowanej przewagi uczestnictwa w ofertach edukacyjnych osób dorosłych legitymujących się solidnym wykształceniem nad udziałem w niej pracobiorców o niskim wykształceniu i słabych kwalifikacjach zawodowych. Austriacy, podobnie jak polscy studenci, zauważają zależność pomiędzy wykształceniem i wykonywanym przez rodziców zawodem a osiągnięciami szkolnymi ich dzieci. Są zdania, że większość decyzji dotyczących instytucji edukacyjnej dzieci i młodzieży zapada w oparciu o kondycję ekonomiczną, status społeczny i aspiracje edukacyjne rodziny. „Deficyty wyniesione z dzieciństwa i młodości są nie do nadrobienia; kto miał dobry start, jest wygrany na zawsze”. Z drugiej strony austriaccy studenci wykazują się dobrą znajomością rządowych i regionalnych (inicjowanych na płaszczyznach krajów związkowych) programów promujących edukację grup społecznych poszkodowanych pod względem edukacyjnym, zwłaszcza tzw. „Basic Skills Programme for Adults”, których beneficjentami są w dużej mierze rodziny migranckie, w ich opinii szczególnie narażone na niepowodzenia edukacyjne, co wiąże się również z ich niższym statusem społecznym i ekonomicznym. Wątek migrancki w wypowiedziach studentów polskich w ogóle nie wystąpił. Jeśli natomiast chodzi o społeczne korzyści płynące z wykształcenia, są one wyżej oceniane przez Austriaków, którzy wyrażają przekonanie, że „wynagrodzenie jest proporcjonalne do wysiłku włożonego w pracę, zapewnia ono tym samym godziwe warunki materialne wszystkim członkom społeczeństwa” legitymującym się wykształceniem w określonym zawodzie. Poczucie ładu społecznego w rozumieniu stałości jednolitych zasad/reguł i kryteriów ocen wobec wszystkich członków społeczeństwa jest również silniejsze wśród studentów austriackich niż polskich, co nie oznacza zarazem całkowitej „kompletności i obiektywizmu informacji w sprawach publicznych”. Choć studenci austriaccy zauważają dysproporcje między własnymi oczekiwaniami co do kategorii równości i sprawiedliwości szans edukacyjnych a ich urzeczywistnieniem w życiu publicznym, występują one z mniejszym natężeniem niż w przeświadczeniu studentów polskich. Aspektem najwyraźniej różnicującym narracje studentów polskich i austriackich okazała się edukacja dorosłych, akcentowana jako szansa na niwelację nierówności przez młodych Austriaków, zaś niedoceniana przez polskich studentów, niemal wyłącznie skoncentrowanych na systemie edukacji formalnej. Nasuwa się wniosek, że uznanie dla edukacji dorosłych i wiara w jej moc naprawczą i sprawczą, którą raz po raz artykułowali austriaccy respondenci, wynika z jej wysokiego stopnia instytucjonalizacji, zdecydowanie przewyższającego poziom instytucjonalizacji edukacji dorosłych w Polsce oraz rangi

przypisywanej jej przez politykę oświatową, wyrażającą się m.in. nowoczesną legislacją wobec tego sektora edukacji i wdrażaniem ogólnokrajowych i regionalnych programów promujących poszkodowane grupy społeczne.

Interpretacja wyników

Powyższe wyniki badań znajdują potwierdzenie w literaturze przedmiotu. Austriacy badacze za jeden z największych atutów edukacji w swoim kraju uważają wysoki stopień instytucjonalizacji edukacji dorosłych, która umożliwia zarówno doskonalenie i aktualizację nabytych kwalifikacji i umiejętności, jak i kompensację deficytów edukacyjnych z okresu dzieciństwa i młodości. Podkreślają oni, że instytucje edukacji dorosłych są widoczne, rozpoznawalne, łatwo dostępne dla mieszkańców wszystkich regionów kraju i otwarte na różnorodne potrzeby edukacyjne (Bisovsky, 2019). W Polsce natomiast zauważalny jest brak silnej infrastruktury edukacji dorosłych i lekceważenie roli instytucji w procesie edukacji człowieka dorosłego, zwłaszcza przez decydentów polityczno-oświatowych, którzy zaobsorbowani reformowaniem edukacji szkolnej marginalizują problematykę edukacji całościowej. Tymczasem słabo rozbudowana infrastruktura instytucjonalna stanowi – zdaniem polskich badaczy – jedną z największych bolączek rodzimego systemu edukacji dorosłych. Agnieszka Stopińska-Pająk (2015, s. 291), osadzając problematykę instytucji edukacji dorosłych w szerszym kontekście, zauważa m.in., iż osiągnięcia instytucjonalne stanowią „ten element dorobku przeszłości, który chyba najczęściej jest dyskontowany, uważany za zdecydowanie już nieprzydatny dla potrzeb kształtowania instytucji edukacji człowieka dorosłego epoki ponowoczesnej”. Wobec dominującej w Polsce narracji o „uczeniu się nieformalnym”, „uczeniu się w codzienności”, „w świecie pracy”, „uczeniu się samosterowanym” itp. powstaje w ogóle wątpliwość odnośnie do racjonalności i politycznej woli wspierania infrastruktury edukacji dorosłych. Ideologia i polityka relatywizują ich znaczenie, sprzyjając procesowi przemieszczania się edukacji dorosłych (w swojej genezie silnie utożsamianej z instytucjami i organizacjami) do innych subsystemów społecznych (Cybal-Michalska, 2013). Zaniechania i zaniedbania w sferze infrastruktury edukacji dorosłych nie budzą zresztą w Polsce sprzeciwu ani potencjalnych beneficjentów ofert edukacyjnych, ani nawet pedagogów, bo zasadniczo zamarła wiara w moc sprawczą instytucji. Lech Witkowski (2012, s. 41) obarcza je wręcz odpowiedzialnością za moralne zepsucie człowieka:

(...) instytucje powołane do jego ochrony, nie wyłączając uniwersytetów, w trosce o własny interes przetrwania w czasach trudnych masują znędzniały konsumeryzm otępiały narcyzów liberalnego świata, obnoszących się ze swój upadłą i zdławioną witalnością ducha jako normą świata tolerującego nawet własny upadek w świetle jupiterów i kamer telewizyjnych.

W Austrii prymat edukacji zawodowej nad innymi obszarami edukacji dorosłych (edukacją ogólną, obywatelską, ekologiczną, kulturową itd.) budzi żywą krytykę licznych badaczy, od dziesięcioleci wypowiadających się za holistycznym podejściem do procesów uczenia się człowieka, tu zwłaszcza podniesieniem rangi edukacji wspomagającej rozwój jego tożsamości, krytycyzmu względem otoczenia społecznego i gotowości do angażowania się w sprawy publiczne (Gruber i Lenz, 2016). Już przeszło sto lat temu Ludo Moritz Hartmann (1919, za: Bisovsky, 2019), jeden z najwybitniejszych austriackich propagatorów oświaty ludu, głosił, iż uczenie się myślenia winno stanowić najwyższy cel każdego prawdziwego systemu oświaty. Tylko ten, kto prawidłowo myśli – argumentował Hartmann – potrafi dokonywać wyborów na miarę własnych doświadczeń i być nie tylko posłusznym członkiem państwa i społeczności, ale także obrońcą demokracji i pogromcą wszelkiej demagogii.

Współcześni austriacy andragodzy z determinacją pytają o wartości, ku którym podąża edukacja dorosłych, uczyniwszy swą naczelną maksymą elastyczność oraz szybką reakcję na aktualne wyzwania i oczekiwania świata zewnętrznego, stając się procesem stałego odnawiania, rozwijania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych (szybciej, wyżej, dalej) bez wskazania, dokąd ów wyścig ma prowadzić. Zapanowała kultura pośpieszności, zmienności, raptowności, przydatności, użyteczności, mierzalności, sytuacyjności i hobbyzmu, która wykreowała dziesiątki komercyjnych instytucji edukacyjnych, oferujących bogaty asortyment „skrojonych na miarę” produktów (Gruber, Brünner, Huss, 2014) przybierających postać treningu czy ćwiczenia pozbawionego wartości edukacyjnych utożsamianych z humanizmem, komunitaryzmem czy w ogóle ideałami demokracji.

W polskim systemie edukacji dorosłych bardziej natomiast widoczne są nierówności w kontekście teorii sprawiedliwości. Powszechny dostęp do edukacji na poziomie wyższym w Polsce wcale nie oznacza dostępu równego (Zawistowska, 2012). Z jednej strony widoczna jest niesprawiedliwość wynikająca z przerzucenia ciężaru finansowania szkolnictwa wyższego w nieproporcjonalnie dużym stopniu na studentów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym aspirujących do awansu społecznego. Z drugiej strony wiele dostępnych miar i badań wskazuje, że studenci mniej zamożni, mieszkający na obszarach peryferyjnych i o niższym kapitale edukacyjnym wyniesionym z domu, otrzymują, mimo znacznego wysiłku finansowego włożonego w edukację, wykształcenie poorestniej jakości. Choć pełna równość dostępu różnych grup społecznych do wysokiej jakości studiów jest, z obiektywnych powodów, trudna do osiągnięcia, wydaje się, że nierówności obserwowane w Polsce wynikają w pewnej mierze z przyjętych rozwiązań instytucjonalnych i słabości organizacyjnej państwa w regulacji szkolnictwa wyższego (Herbst, 2012).

Liberalna idea sprawiedliwości Johna Rawlsa, mówiąca o równym starcie i sprawiedliwej nagrodzie za wyniki, w polskim systemie edukacji instytucjonalnej całkowicie zawiodła. Wszystko wskazuje na to, że choć edukacja powinna być głównym

kanalem awansu społecznego, to – z przyczyn warunkowanych neoliberalną ideologią edukacyjną – większość młodych ludzi pozbawiona jest szansy na taki awans (Mikiewicz, 2014). Konieczne w tym względzie wydaje się równoważenie wolności i równości. Każda wolność, jak wskazywał Rawls, będzie owocować nierównościami, chodzi jednak o to, by je łagodzić, a dotyczy to przede wszystkim wyrównywania szans poprzez edukację. Podobnie postulat egalitarnej i merytokratycznej sprawiedliwości Michaela Walzera pozostaje w polskiej rzeczywistości edukacyjnej w dużej mierze fikcją. Bardziej nagradzany jest wysoki status ekonomiczno-społeczny rodziny, znajomości i nepotyzm niż osobiste osiągnięcia, zdolności talent i umiejętności.

Systemy edukacji, zarówno w Polsce, jak i nieco w mniejszym stopniu w Austrii, domagają się realizacji zupełnie podstawowych aksjologicznych postulatów zawartych w fundamentalnych pracach Rawlsa i Walzera. Sprawiedliwy system społeczny w rozumieniu liberalnej demokracji powinien wyraźnie opowiadać się za znoszeniem wszelkich barier w awansie społecznym, otwartością urzędów i stanowisk dla wszystkich, którzy spełniają kryteria merytoryczne poparte wykształceniem i umiejętnościami oraz intensywniej domagać się od państwa wyrównywania szans edukacyjnych, choćby przez rozbudowywanie form wsparcia stypendialnego.

Natomiast nadrzędnym celem edukacji dorosłych zarówno w Polsce, jak i w Austrii był i pozostaje rozwój refleksyjności i zdolności do odpowiedzialnego działania jednostki, a tym samym, jak podkreślają badacze (Bisovsky, 2019; Lenz, 2019), poszerzenie kompetencji uczenia się jako warunku podejmowania dojrzałych decyzji. Wypełnienie luki aksjologicznej stanowi wielkie wyzwanie nie tylko wobec polityki i organizatorów edukacji dorosłych, ale także wobec obywateli i obywateli (Gromkowska-Melosik, 2011; Zamojski, 2009, 2017). Czy wbrew ideologii neoliberalnej upomną się o edukację towarzyszącą ich procesowi stawania się autonomicznym aktorem własnego rozwoju i osiągnięcia aksjologicznej dojrzałości? To przecież właśnie uczestnicy edukacji dorosłych wyznaczają jej rolę i treści. Ich akceptacja dla oferty, ich potrzeby i zainteresowania edukacyjne przesądzą ostatecznie o tym, czym edukacja dorosłych jest i jaką społeczną funkcję pełni. W dyskursie o edukacji dorosłych dominuje empirycznie ugruntowane przeświadczenie o tym, że „edukacja dorosłych czyni człowieka zdrowszym, szczęśliwszym i pewniejszym siebie” (Gruber i Lenz, 2016, s. 51).

Konkluzja na marginesie empirii

Człowiek jako jednostka społeczna nie jest i nie może być wyłącznym autorem swojego życia. Tę woluntarystyczną intuicję podsuwa zawężona wyobraźnia neoliberalizmu. Biografia człowieka podlega bowiem determinacjom, na które ma on jedynie ograniczony wpływ (miejsce urodzenia, pochodzenie klasowe, stan zdrowia, wyposażenie genetyczne, niepełnosprawność etc.). Dlatego obarczanie go całkowitą odpowiedzialnością za niepowodzenia życiowe, osobiste, edukacyjne i zawodowe jest

z gruntu i dogłębnie niesprawiedliwe. Polityka edukacyjna sprowadzona zatem jedynie do wyrównywania szans wydaje się niewystarczająca. Potrzebna jest redystrybucja dochodu dokonywana przez państwo, prowadząca do zapewnienia stanu bezpieczeństwa każdej jednostce, niezależnie od rasy, płci, pochodzenia, stanu posiadania etc. Taka idea solidarności społecznej jest obowiązkiem każdego „przyzwoitego społeczeństwa” w rozumieniu, jakie nadał mu Margalit (1996), tzn. społeczeństwa, które eliminuje upokorzenia i docenia ludzką godność. Warto zatem pamiętać i działać w myśl maksymy Johna Rawlsa (2009, s. 31): „Jak prawda w systemach wiedzy, tak sprawiedliwość jest pierwszą cnotą społecznych instytucji”.

BIBLIOGRAFIA

1. Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Przekł. B. Komorowska. Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Bisovsky, G. (2019). Erwachsenenbildung braucht starke Handelnde und eine gute Governance. Argumente für eine Weiterentwicklung angesichts kommender Herausforderungen. W: M. Kastner, W. Lenz, P. Schlögl (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (248–259). Löcker.
3. Borowicz, R. (2008). *Kwestie społeczne trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
4. Bartak, J. (2019). Instytucjonalne uwarunkowania nierówności szans edukacyjnych w Polsce. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 57, 387–401. <https://doi.org/10.15584/nsawg.2019.1.28>
5. Brzeziński, J., Witkowski, L. (red.). (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Wydawnictwo Edytor.
6. Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka i kariera zawodowa*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
7. Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (2000). Focus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 14–32.
8. Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg – Wie Bildungskarrieren gelingen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14991-8>
9. Gerhartz-Reiter, S. (2019). Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. W: Quenyel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (523–544). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_20
10. Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
11. Gruber, E., Brünner, A., Huss, S. (2014). *MAP EB TIROL - Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol. Endbericht 2014*. https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/arbeit-wirtschaft/arbeit/arbeitsmarktfoerderung/downloads/Dateien_ab_2015/StudieMAP-EB_Tirol.pdf
12. Gruber, E., Lenz, W. (2016). *Erwachsenen und Weiterbildung Österreich*. W. Bertelsmann Verlag.
13. Herbst, M. (2012). *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego. Doświadczenie Polski w perspektywie międzynarodowej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
14. Hołyst, B. (2015). *Bezpieczeństwo społeczeństwa 3*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
15. Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
16. Kwiecieński, Z. (1972). *Funkcjonowanie w środowisku wiejskim*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

17. Kwieciński, Z. (1975a). *Środowisko a wyniki pracy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Kwieciński, Z. (1975b). *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*. IRWiR PAN.
19. Kwieciński, Z. (1980). *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. WSiP.
20. Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
21. Kwieciński, Z. (2002a). *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
22. Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Przekł. A. Dziuban. Wydawnictwo Naukowe PWN.
23. Lenz, W. (2019). Bilde dich selbst! Bildung – Erwachsenenbildung – Selbstbildung. W: M. Kastner, W. Lenz, P. Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (27–41). Löcker.
24. Lisek Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/7525-896-7>
25. Maison, D. (2001). *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
26. Mandle, J. (2009). *Globalna sprawiedliwość*. Przekł. M. Dera. Wydawnictwo Sic!
27. Margalit, A. (1996). *The decent society*. Harvard University Press.
28. Mikiewicz, P. (2014). *Kapitał społeczny i edukacja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
29. Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.
30. OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*.
31. Rawls, J. (2009). *Teoria sprawiedliwości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
32. Salchegger, S., Wallner-Paschon, Ch., Schmich, J., Höller, I. (2016). Kompetenzyentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren. W: B. Suchań, S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Schulpflichtzeit im internationalen Vergleich* (77–99). Leykam.
33. Schreiner, C. (2012). Bildung der Eltern und Schülerleistungen in Österreich. W: B. Suchań, Ch. Wallner-Paschon, C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Erste Ergebnisse* (48–49). Leykam.
34. Stopińska-Pająk, A. (2015). Polskie tradycje instytucji edukacji dorosłych w kontekście uczenia się całościowego. *Rocznik Andragogiczny*, 290–300. <https://doi.org/10.12775/RA.2015.017>
35. Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
36. Szymański, M.J. (1973). *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej. Wydawnictwo Naukowe PWN.
37. Szymański, M.J. (1996). *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. IBE.
38. Śliwerski, B. (2019). Pedagogika humanistyczna wobec polilogu władzy. W: R. Nowakowska-Siuta, T.J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej* (53–65). ChAT Wydawnictwo Naukowe.
39. Walzer, M. (2008). *Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
40. Witkowski, L. (2012). W obronie życiodajności edukacji. W: M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe. Teoria a praktyka edukacyjna* (39–47). Wydawnictwo Adam Marszałek.
41. Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K., Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. W: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, t. II (17–58). Leykam.

42. Zamojski, P. (2009). Cynizm i donkiszoteria. Etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej. *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, 4(48), 129–139.
43. Zamojski, P. (2017). Dialektyka funkcjonalizacji szkoły. W: M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), *Subsumpcje edukacji* (123–147). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
44. Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.