

Marta Wiatr

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Kategoria „środowisko” w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki

### “Social environment” as a family research category Tradition and new trends in Polish social pedagogy

**ABSTRACT:** The purpose of the article is to analyze the concept of social milieu, key to Polish social pedagogy and the family research. A milieu is treated as an analytical category, which can impose a certain matrix of analysis and interpretations to the studied reality. The article historically presents how changes in the concept of milieu have influenced the study and the description of the reality and the family settings. The weaknesses of the dominant (in Polish social pedagogy and embodied in the positivist paradigm) – interpretation of the milieu are indicated. Finally the article introduces a new dynamic interpretation of the milieu which allows to study family as the evolving and process-oriented milieu, where learning processes take place. Learning is understood as a necessary and natural part of human participation in the world.

**KEYWORDS:** Social pedagogy, social environment, family as a social environment.

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest analiza ważnego w polskich badaniach nad rodziną w pedagogice społecznej – pojęcia środowiska. Przyjęto tu, że jest ono kategorią analityczną – wielkością, która nakładając pewnego rodzaju matrycę na badaną rzeczywistość pozwala ją w określony sposób analizować i interpretować. Zaprezentowano w jaki sposób uznane w pewnych okresach historycznych rozumienie pojęcia środowiska wpływa na badanie i opis rzeczywistości w tym rzeczywistości rodzinnej. Wskazano słabość wciąż dominującej w naukowym doświadczeniu pozytywistycznej wizji środowiska jako zamkniętej zewnętrznej wobec człowieka przestrzeni domkniętej niezależnie od jego własnych subiektywnych interpretacji. Wreszcie na koniec wprowadzono dynamiczną kategorię środowiska, która pozwala na badanie rodziny jako środowiska,

zmiennego, procesualnego, w którym przebiegają procesy uczenia się. Uczenia się rozumianego jako nieodzowny i naturalny element uczestnictwa człowieka w świecie, nadawania i negocjowania jego znaczeń.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika społeczna, środowisko, środowisko rodzinne.

Celem artykułu jest analiza ważnego w polskich badaniach nad rodziną w pedagogice społecznej – pojęcia „środowisko”. Przyjęto tu, że jest ono kategorią analityczną – wielkością, która nakładając pewnego rodzaju matrycę na badaną rzeczywistość pozwala ją w określony sposób analizować i interpretować. Środowisko jest centralnym pojęciem w polskiej pedagogice społecznej. Sposób jego definiowania i rozumienia zaproponowany na początku XX wieku przez Helenę Radlińską pozwolił ukonstytuować się pedagogice społecznej jako samodzielnej dyscyplinie naukowej. Określając jej szczególnie punkt widzenia, Radlińska zwracała uwagę na „wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek” (Radlińska 1997, s. 156).

Ów szczególnie punkt widzenia polskiej pedagogiki społecznej wprowadza jednocześnie napięcie między podmiotowością i sprawczością z jednej strony a determinizmem zewnętrznych warunków z drugiej. Na przestrzeni kilkudziesięciu lat rozwijania się pedagogiki społecznej różni badacze ową wzajemną zależność człowieka i środowiska różnie rozumieci, przesuwając akcent między skrajną podmiotowością a skrajnym determinizmem struktury. Interesujące jest przy tym, jak ewoluowało rozumienie tej relacji; jak kształtowały się założenia natury ontologicznej, epistemologicznej i metodologicznej odnośnie człowieka i środowiska w szerszym kontekście społeczno-politycznym. Wydźwięk czy brzmienie zadania pedagogiki społecznej zmieniał się wraz z panującym ustrojem i był wyraźnie zestrojony z panującą ideologią. Dodatkowo wpływ na kierunek badawczych założeń miało zmieniające się znaczenie pozytywistycznej orientacji w nauce.

## **Dziedzictwo pionierów pedagogiki społecznej**

Radlińska pisze o środowisku, że jest to „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość oddziałujących stale lub przez czas dłuższy” (Radlińska 1961, s. 31). Tym samym dostrzega „zewnętrzność” owego środowiska – jego obiektywność. Wśród składników środowiska wyróżnia: „przyrodę, warunki bytu wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi z nich wynikające. Osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego:

wierzenia, naukę, literaturę, sztukę, przeżycia, nastawienia psychiczne” (Radlińska 1961, s. 31). Do składników środowiska zalicza Radlińska także przeszłość i terażniejszość, które formują wyodrębniony, szczególny wymiar środowiska: środowisko niewidzialne. Traktuje je Radlińska jako najważniejsze z punktu widzenia wychowania. Środowisko niewidzialne obejmuje „pojęcia wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje, stanowiące więź moralną grupy, jednostkę i podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia” (Radlińska 1961, s. 32). Mogą one wpływać na „przekształcenie życia” (Radlińska 1961, s. 33). W zamyśle Radlińskiej zadanie owego przekształcania warunków ludzkiego życia – usuwania niekorzystnych warunków rozwojowych i wzmacniania pozytywnych – powinno opierać się na siłach jednostki, grupy czy środowiska. Zadaniem staje się dynamizowanie owych sił, a więc wzmacnianie podmiotowości (Theiss 1997, s. 65).

Wśród wypowiedzi autorki, które akcentują wpływ środowiska na rozwój i działanie człowieka, pojawiają się i te, które eksponują ów jednostkowy, subiektywny filtr, sprawiający, że elementy świata w niepowtarzalny sposób docierają i kształtują doświadczenia danej osoby. „Pomiędzy tem, co wyobrażamy sobie jako środowisko przyrodzone i kulturalne Polaka, mieszkańca Warszawy, czy pewnej okolicy, i tem, co n a p r a w d ę istnieje w zasięgu używalności, co ma istotne znaczenie w życiu danych jednostek czy grup ludzkich, – zachodzi ogromna różnica. Językiem pedagogiki społecznej możemy ją nazwać: różnicą pomiędzy środowiskami: »objektywnem« i »subiektywnem«” (Radlińska 1961, s. 32). W tym i wielu innych miejscach w swoich pracach zaznacza Radlińska konieczność uwzględniania owych „prywatnych” środowisk poszczególnych jednostek. Taka wizja pozostaje zgodna ze stanowiskiem wyrażanym w tamtych czasach przez polskiego socjologa Floriana Znanieckiego, że „środowisko jest zawsze czyjeś”. Nie istnieje poza i bez człowieka.

W koncepcji *środowiska* Radlińskiej jest zatem miejsce dla obiektywności struktury, a więc warunków bytu i subiektywności działającego podmiotu, czyli aktywnego bytowania w owych warunkach, nadawania im znaczenia oraz przekształcania ich przez działających ludzi. Bytowanie odczytuję jako pojęcie oddające dynamikę właśnie, aktywność, przejaw podmiotowości. Konstytutywne cechy środowiska w pedagogice społecznej początku XX wieku dotyczą zatem zarazem tego, co strukturalne, dotykalne, widzialne, policzalne, jak i tego, co niewidzialne, niematerialne, duchowe. Tego, co obiektywne i subiektywne<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ową złożoność środowiska dostrzegali i podkreślali współcześni i jej przedstawiciele zarówno pedagogiki społecznej, jak i socjologii wychowania: m.in. Zygmunt Mysłakowski, Florian Znaniecki, Kazimierz Sośnicki.

Helena Radlińska pozostawia w spuściźnie te dwa sposoby rozumienia środowiska, ale nie tworzy spójnej teorii, która połączyłaby ową dwuwymiarowość w aspekcie ontologicznym, epistemologicznym i metodologicznym. W swym wieloletnim działaniu badawczym Radlińska zdaje się sięgać każdorazowo po taką koncepcję środowiska, która w danej sytuacji najlepiej służy stawianemu zadaniu (Urbaniak-Zajac 2010, s. 123–124).

### **Ku obiektywistycznej wizji środowiska**

Choć spadkobiercy<sup>2</sup> Radlińskiej niewątpliwie ową złożoność środowiska dostrzegają i podkreślają, wykorzystują ją wybiórczo (Urbaniak-Zajac 2004, 2010). W przyjętym na siebie zadaniu rozwijania polskiej pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej, porządkowania jej twierdzeń i pojęć, nie bez znaczenia pozostaje wspomniany we wstępie kontekst społeczno-polityczny: umacniającej się pozytywistycznej orientacji w nauce oraz ideologii państwa socjalistycznego (Urbaniak-Zajac 2004, 2010).

Wraz ze wzmacnianiem się orientacji pozytywistycznej w nauce i wzrostem znaczenia wystandaryzowanych metod badania i opisywania rzeczywistości, silnie zaznacza się potrzeba nadania temu pierwotnie humanistycznie nacechowanemu rozumieniu pojęcia „środowisko” precyzyjnego i dookreślonego semantycznie znaczenia. Potrzeba ta poprowadzi ku różnym próbom definiowania, porządkowania, typologii, operacjonalizacji itd. W poszukiwaniu tego, co porównywalne, policzalne, obiektywne badacze oddają się ekstrahowaniu tego, co zewnętrzne i pozajednostkowe. Dochodzi do ostatecznego – teoretycznego – wydzielenia człowieka ze środowiska, i zestawienia ich w formę dwóch osobnych bytów. Ów scalający wymiar środowiska, warunkujący istnienie środowiska, rozmywa się. Znika świadomość, że jest ono tylko wtedy, gdy jest człowiek, który je widzi, czuje, rozumie, odbiera w swój jednostkowy, subiektywny sposób. Kreuje je.

Pomimo że badacze zdają sobie sprawę z istnienia wymiaru subiektywistycznego, przez Kamińskiego traktowanego wręcz jako „pierwotniejszy” (Kamiński 1978, s. 64), nie traktują go jako godnego uwagi i wysiłku badawczego. Subiektywistyczny wymiar środowiska owych niepowtarzalnych jednostkowych doświadczeń, refleksyjnych konstrukcji i przeżyć, trudno uchwytny w wystandaryzowanym postępowaniu badawczym, usuwa się w cień. Przestaje być traktowany jako naukowo wartościowy. Ostatecznie przeformułowany w wymiar

---

<sup>2</sup> Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Stanisław Kowalski, Józef Pieter i inni.

jednostkowy zostaje przyporządkowany psychologii (Bertrand, Wierzbicki 1970, s. 39).

Badania pedagogów, podobnie jak socjologów, koncentrują się zatem wokół poszukiwania różnych typowych środowisk, tzn. ujmowania środowiska – za Rybickim – „od strony zbiorowości i dostrzegania w nim sumy warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek (np. powtarzające się warunki życia jak wieś miasto)” (Bertrand, Wierzbicki 1970, s. 39). Kolejni badacze półwiecza powojennego proponują lub modyfikują różne typologie podziału środowisk, starając się nadać czytelność i porządek tej sferze doświadczenia. Usiłują tym samym zapanować nad „obiektywnymi” składnikami życia jednostkowego i zbiorowego, jako tymi, które warunkują działanie ludzkie. Wierzą, że jako takie, mogą być lub mogłyby być modelowane w praktyce w wyznaczonym, pożądanym pedagogicznie (ideologicznie?) kierunku. Wyróżniają zatem, badają i opisują środowiska miejskie i wiejskie, przyrodnicze, społeczne i kulturowe, naturalne i intencjonalne, środowiska rodzinne, szkolne i lokalne<sup>3</sup>. Poszczególne typologie mogą tworzyć jeszcze bardziej złożone konstelacje nakładając się na siebie. I tak, w przypadku rodziny mamy do czynienia z rodzinnym środowiskiem wychowawczym wiejskim lub miejskim. Charakterystyce i diagnozie poszczególnych typów środowisk poświęcone są liczne prace badawcze z zakresu pedagogiki społecznej. Odkrywają one i ustalają typowe dla tych środowisk czynniki, mające wpływ na rozwój człowieka. Poddają pomiarowi czynniki środowiskowe, jak: ubóstwo, bezrobocie, przemoc, uzależnienia. Na tej podstawie przewiduje się i szacuje dalsze szanse rozwojowe dzieci oraz projektuje się działania wspierania ich i ich rodzin (Lalak 2007).

Wraz z rozwojem i umacnianiem się tendencji, której odzwierciedleniem są badania skoncentrowane na naukowym, neutralnym poznaniu rzeczywistości społecznej, odnoszeniu jego wyników do ustalonych norm oraz opracowywaniu planu optymalizacji, odżywa i rozkwita koncepcja „środowiska wychowawczego” silnie łącząca się z kryterium intencjonalności oddziaływań wychowawczych. Kategorię „środowiska wychowawczego” wprowadził Znaniecki w rozumieniu odrębnego stworzonego przez grupę środowiska po to, by w odpowiedni sposób przygotować kandydata na członka tej grupy (Znaniecki 2001, s. 51). Koncepcję tę rozwijają zarówno socjolodzy, jak i pedagodzy, niekoniecznie podobnie ją rozumiejąc. Niektórzy z nich utożsamiają środowi-

---

<sup>3</sup> Winiarski i Lulek proponują własne porządki tych typologii (por. Winiarski 1992; Lulek 2008).

sko wychowawcze ze środowiskiem życia, inni zaś podkreślają znaczenie intencjonalnych oddziaływań wychowawczych dla traktowania jakiejś przestrzeni jako środowiska wychowawczego.

Aleksander Kamiński – bliższy temu drugiemu rozumieniu – w swoich tekstach postuluje rozszerzanie owych intencjonalnych oddziaływań pedagogicznych także na naturalne środowiska życia i tym samym rozwijanie ich w środowiska prawdziwie wychowawcze. Zależały mu na koordynowaniu wpływów różnych środowisk, i tym samym na zwiększaniu ich efektywności wychowawczej. Środowisko zaczyna być traktowane jako środek do wywołania zmian w wychowankach (Urbaniak-Zajac 2010, s. 128).

Akcentowanie obiektywistycznego wymiaru środowiska prowadzi do sytuacji, w której staje się ono czymś zewnętrznym, odrębnym od jednostki, jakąś skończoną, domkniętą strukturą (Theiss 2011). Strukturą wyodrębnioną nie przez samego człowieka, ale przez neutralnego badacza (Urbaniak-Zajac 2004, s. 103). W tej sytuacji znika podmiot będący centrum i przyczyną środowiska, a jednostkowe działania sprowadzają się do dostosowywania do zewnętrznych struktur. Strukturaliści – jak zwolenników obiektywistycznej wizji środowiska określa Wiesława Kubiak – traktują ludzkie działania w ich niezależności od decyzji podmiotów działania, a w odpowiedzi na pewne właściwości systemu, struktury (Kubiak 2004).

## **Rodzina jako środowisko wychowawcze**

Rodzina w pedagogice społecznej omawiana jako środowisko najczęściej określana jest jako „rodzinne środowisko wychowawcze”. Jest ono traktowane jako naturalne środowisko wychowawcze z możliwymi i pożądanymi elementami intencjonalnych działań. W rzeczywistości jednowymiarowe rozumienie środowiska zaszczerpione na gruncie rodziny, sprowadza je do kategorii instytucji społecznej lub grupy społecznej. Zdominowało ono badawcze postępowanie i zawładnęło dyskursem pedagogicznym (zob. Kawula i in. 1998). Do ogromnej popularności tego podejścia w opisywaniu rodziny przyczyniła się także znacząca w nurcie pozytywistycznej nauki tendencja, zakorzeniona w teorii funkcjonalno-strukturalnej, traktowania tzw. rodziny nuklearnej jako instytucji funkcjonalnej na rzecz swoich członków i kapitalistycznego systemu społeczno-gospodarczego (Parsons, Bales 1998 za: Szlendak 2011, s. 97). Dwudziestowieczna rzeczywistość „prostej modernizacji” – zgodnie z terminologią Ulrich’a Beck’a (Beck i in. 2009) – zdawała się wdzięcznie poddawać takim zabiegom porządkowania świata. Spotkały się ze sobą obiektywistyczna wizja rzeczywistości – tu wizja środowiska, jako pewien zestaw uwarunkowań

ujętych w postaci mierzalnych parametrów – i socjologiczna instytucjonalna wizja rodziny. Sprowadzone do wymiaru instytucji środowisko poddane było analizie wzdłuż definicji dobranej kategorii.

Przyjęcie takiej perspektywy ma swoje liczne konsekwencje. Badawczą ciekawość budzą takie zagadnienia, jak: struktura rodziny, pozycje i role członków rodziny, listy potrzeb, style wychowawcze, postawy rodzicielskie. Są one tłem dla rozstrzygnięć dotyczących funkcjonalności rodziny. W zależności od różnych aberracji strukturalnych tej rodziny, badany i oceniany jest poziom wypełniania przez nią swych funkcji (Nowak-Dziemianowicz 2002; Wiatr 2004). Badania koncentrują się w związku z tym na określonej grupie pytań. Zmierzają do identyfikowania i mierzenia normy i anomalii życia rodzinnego, funkcji i dysfunkcji różnych rodzin. Ustalenia będące wynikiem tych badań stanowią punkt odniesienia dla prognoz szans rozwojowych dzieci dorastających w konkretnych środowiskach rodzinnych. Przyczyniają się do wytwarzania wiedzy normatywnej, która wiele mówi o tym, jak być powinno, mniej o tym, jak jest i w jaki sposób jest to, co jest (Giza-Poleszczuk 2005; Nowak-Dziemianowicz 2002).

### **Zwrot ku subiektywistycznemu wymiarowi środowiska**

Rzeczywistość późnej nowoczesności, charakteryzująca się procesami wykorzeniania ze znanych, bezpiecznych, tradycyjnych kontekstów środowiska rodzinnego (w obliczu przemian rodziny), sąsiedzkiego, lokalnego i zakorzeniania w przypadkowych lokalizacjach rynku pracy, rynku konsumpcji, rynku edukacyjnym, wymaga od jednostek przede wszystkim wytężonej refleksyjności w samodzielnej konstrukcji własnych biografii i tożsamości oraz tworzenia własnych projektów życiowych (Beck i in. 2009). Koncepcja współczesnego człowieka zdanego na ciągłe wybieranie i ciągłe, aktywne zastanawianie się nad przebiegiem własnego życia, ciągłe, refleksyjne samozwracanie się do siebie samego i zajmowanie stanowiska wobec swojego działania, rodzi konieczność wyjścia poza statyczne, obiektywne rozumienie środowiska i wymaga wydobycia tego aspektu pojęcia, który czyniłby sensownymi zawłości ludzkiego funkcjonowania w złożonym świecie wartości, stosunków społecznych i kulturowych. Człowiek nie jest poza światem, ale jest weń zanurzony, jest jego częścią, nadającą mu znaczenia. Zamknięta i skończona modernistyczna wizja środowiska, w której podmiot rozmywa się, przestaje zatem współbrzmieć z codziennymi doświadczeniami współczesnych ludzi.

Od późnych lat osiemdziesiątych pojawiają się głosy, wskazujące na pułapki natury teoretycznej, metodologicznej i praktycznej, sprowadzania śro-

dowiska do zewnętrznej wobec człowieka i od niego niezależnej struktury. W roku 1995 Alicja Kargulowa porządkuje różne podejścia metodologiczne (a w istocie ontologiczne) do relacji człowieka i środowiska w polskiej pedagogice społecznej. Wskazuje dwa deterministyczne i jedno „humanistyczne” – akcentujące aktywność interpretacyjną i konstrukcyjną człowieka w relacji ze światem. Krytykę podejmują też inni. Wśród nich Danuta Urbaniak-Zajac (2004, 2010) i Wiesława Kubiak (2004), a w obszarze rodziny Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2002) i Joanna Ostroch-Kamińska (2011)<sup>4</sup>. Pojedyncze głosy ze środowiska pedagogów społecznych inicjują powolną zmianę, jednak obiektywistyczna wizja środowiska utrzymuje swą hegemonię w przestrzeni wiedzy i badań nad środowiskiem i środowiskiem rodzinnym. Na tym tle pojawiają się opinie, że oto kategoria środowiska traci swój potencjał wyjaśniania złożonej, dynamicznej, mozaikowej, zmiennej rzeczywistości społecznej i postulaty poszukiwania nowych kategorii. Tu wyróżnić można takie propozycje, jak m.in. koncepcję przestrzeni Anny Przeclawskiej (2000), miejsca Marii Mendel (2006) i Lebenswelt Danuty Urbaniak-Zajac (2010).

Jestem zdania, że to nie sama kategoria środowiska przebrzmiewa, ale jedynie jej model przesadnie eksponujący jeden jego wymiar – obiektywistyczny. Wysoki, moim zdaniem, potencjał teoretyczny środowiska w analizie rodziny (ale nie tylko rodziny) jest w ten sposób niewykorzystany. Przełożenie akcentu ze statycznego i statystycznego środowiska wychowawczego, jako intencjonalnie i nieintencjonalnie wypełniającego funkcje wychowawcze (co skądinąd samo jest niejasne) na ten wymiar środowiska, który akcentuje dynamikę, konstrukcję, zmianę, proces, mógłby ożywić zdolność i funkcję wyjaśniania rzeczywistości rodzinnej.

Rodzina przestałaby tu być jedynie instytucją rozpatrywaną z uwagi na funkcje pełnione na rzecz własnych członków i szerszych struktur społecznych, a stałaby się raczej samokreującym się i odtwarzającym, modyfikującym układem, w którym przebiegają procesy uczenia się. Uczenia się rozumianego jako nieodzowny i naturalny element uczestnictwa człowieka w świecie (Malewski 2006). Dokonuje się ono przez „interakcje z innymi, realizację zadań, rozwiązywanie rodzących się sprzeczności, [...] ustawiczne negocjowanie i renegowanie znaczeń świata” (Malewski 2006; Lalak 2010).

Zaproponowana przez Danutę Lalak definicja środowiska, moim zdaniem, pozwala dostrzec uwikłanie człowieka w procesy konstruowania, inter-

---

<sup>4</sup> Dwie ostatnie autorki nie nawiązują wprost do obiektywistycznego wymiaru środowiska, jednak prowadzą krytykę postępowania badawczego i wiedzy z niego wynikającej w odniesieniu do rodziny sprowadzonej do wymiaru struktury i funkcji.



pretowania i wybierania spośród konkurencyjnych definicji i znaczeń własnej roli, pozycji, zadań, własnej przestrzeni życia, sensu indywidualnego doświadczenia na tle zjawisk społeczno-kulturowych. Według autorki środowisko jest immanentną sferą „ludzkiego doświadczenia opartą na personalnych i grupowych wartościach oraz relacjach społecznych, ugruntowaną obiektywnie w kontekście warunków społeczno-kulturowych, oraz wyznaczoną przebiegiem ludzkiego życia, która w sposób ciągły jest poddawana refleksji własnej podmiotu” (Lalak 2007, s. 411). Definicja ta usytuowana w perspektywie konstrukcjonizmu i pragmatyzmu uwzględnia Schützowskie założenia o intersubiektywnym ukonstytuowaniu świata społecznego, w którym pragmatycznie zmotywowani ludzie, pozostają ze sobą w interakcjach, komunikują i uzgadniają wspólnie znaczenia doświadczanych zdarzeń i zjawisk.

W tej perspektywie teoretycznej – zakorzenionej w koncepcjach procesualnych, dynamicznych, bliskich konstruktywizmowi i interpretatywizmowi – możliwie i zasadne stają się pytania o to, w jaki sposób rodzina staje się, tworzy, aktualizuje? W jaki sposób w codziennych decyzjach, wyborach, działaniach dokumentuje się dynamika, zmienność i stałość rodzinna? W jaki sposób w interakcjach wyłaniają się poszczególne środowiska rodzinne? Jak rodzina przekształca swoją rzeczywistość? Czego jednostki uczą się o sobie i innych w rodzinie? Jakie znaczenie ma zdobywana wiedza dla wspólnego kreowania przestrzeni rodzinnej – środowiska rodzinnego? Wraz z tą perspektywą pojawiają się nowe możliwości i podejścia badawcze, które pozwalają penetrować słabo rozpoznane, a obecne ważne w ludzkim doświadczeniu obszary życia rodzinnego.

## Literatura

- Beck U., Giddens A., i Lash S. (2009), *Modernizacja refleksywna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Bertrand A.L., Wierzbicki Z.T. (1970), *Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych: stan i tendencje rozwojowe*, PAN, Wrocław.
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kawula S., Brągiel J., i Janke A.W. (1998), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa.
- Kargulow A. (1995), *Kilka uwag na temat metodologicznych pedagogiki społecznej*, „Forum Oświatowe”, t. 1–2.
- Kubiak W. (2004), *Status środowiska w rozwoju człowieka – różnice paradygmatyczne*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka E., Kubicka H., i Granosik M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Lalak D. (2007), *Środowisko*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 34, nr 2.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przeclawska A. (2000), *Przeźreń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Przeclawska A. i Theiss W. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Radlińska H. (1997), *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego*, [w:] *Radlińska*, Theiss W. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wrocław.
- Szlendak T. (2011), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (2010), „Środowisko” – historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej?, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Piekarski J. i in. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2004), *Koncepcja „środowiska” w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea „Lebenswelt”*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka E., Kubicka H., Granosik M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Theiss W. (1997), *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W. (2011), *Wstęp*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3/4.
- Wiatr M. (2004), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – w poszukiwaniu teorii*, „Auxilium Soziale”, t. 3/4.
- Winiarski M. (1992), *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Znaniński F. (2001), *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa.