

Wiesław Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## **Edukacja i zaangażowanie Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008) Wprowadzenie**

### **Education and Commitment One Hundred Years of Social Pedagogy in Poland (1908–2008). Introduction**

**ABSTRACT:** The article presents the development of social pedagogy in Poland in the years 1908–2008. The analyses covered the following historical periods: the partition period (before 1918), the period of the Second Republic (1918–1939), the years of post-war reconstruction (1945–1955), the period of real socialism (1956–1980/89), the period of political system change (1989–2003/08). The main problems dealt with by social pedagogy, theoretical and methodological assumptions of this concept have been presented, leading authors of this discipline have been shown, and the basic scientific achievements of subsequent generations of social pedagogues have been presented. The text is a contribution to the history and theory of social pedagogy.

**KEYWORDS:** Social pedagogy – continuity and change, Helena Radlińska, centers of social pedagogy in Poland, generations of social pedagogues.

**STRESZCZENIE:** Artykuł prezentuje rozwój pedagogiki społecznej w Polsce w latach 1908–2008. Analizy objęły następujące okresy historyczne: czas zaborów (przed 1918 r.), okres II Rzeczypospolitej (1918–1939), lata powojennej odbudowy (1945–1955), okres realnego socjalizmu (1956–1980/1989) oraz czas zmiany ustrojowej (1989–2003/2008). Przedstawione zostały główne problemy, którymi zajmowała się pedagogika społeczna, założenia teoretyczno-metodologiczne tej koncepcji, ukazano czołowych twórców tej dyscypliny, przedstawiono też zasadniczy dorobek naukowy osiągnięty przez kolejne generacje pedagogów społecznych. Tekst jest przyczynkiem do historii oraz teorii pedagogiki społecznej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Pedagogika społeczna – ciągłość i zmiana, Helena Radlińska, ośrodki pedagogiki społecznej w Polsce, generacje pedagogów społecznych.

Pedagogika społeczna, jeden z głównych kierunków powszechnej i polskiej pedagogiki XX i XXI w., zajmuje się zagadnieniem środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczo-opiekuńczych człowieka w całym biegu jego życia. Na mapie polskiej pedagogiki pojawiła się w początkach XX w., a na jej powstanie i rozwój wpływ miały dwie grupy czynników: intelektualno-naukowe oraz historyczno-społeczne. Wśród pierwszych główną rolę odegrały: tradycje polskiego Oświecenia (m.in. Hugon Kołłątaj, Stanisław Staszic), polska radykalna myśl społeczna początków XX w. (m.in. Edward Abramowski, Ludwik Krzywicki), zachodnie teorie socjologiczno-pedagogiczne (m.in. Emil Durkheim, John Dewey), rodzime badania empiryczne z zakresu psychologii i pedagogiki (Jan Władysław Dawid, Stanisław Karpowicz). Do drugich należały niepodległościowe dążenia Polaków, pozbawionych od końca XVIII w. aż do 1918 r. własnej państwowości, a także zmiany w strukturze społecznej i położeniu ekonomicznym licznych grup społecznych, spowodowane intensywnym rozwojem kapitalizmu końca XIX w. (zob. Araszkiewicz 1978, s. 37–45; Wroczyński 1969, 1974, s. 30–61, 1980a, s. 311–314; Wołoszyn 1998, s. 50–52).

Twórczynią pedagogiki społecznej w Polsce była Helena Radlińska (1879–1954), autorytet naukowy i moralny, człowiek, który pozostawił po sobie niezatarte ślady na różnych polach życia społeczno-kulturalnego i naukowego kraju. Przed 1918 r. Radlińska brała udział w konspiracyjnych akcjach oświatowo-niepodległościowych, w 1925 r. zorganizowała Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie – pierwszą w kraju uczelnię kształcącą pedagogów/pracowników społeczno-oświatowych na poziomie akademickim. Do 1939 r. Radlińska działała w wielu europejskich organizacjach społeczno-pedagogicznych, w latach 1945–1950 była profesorem Uniwersytetu Łódzkiego. Opublikowała kilkaset prac z zakresu pedagogiki społecznej, historii wychowania, oświaty dorosłych, bibliotekarstwa oraz pracy społecznej (Radlińska 2014; Theiss 1984, 1997).

### **Rok 1908: wychowanie narodowe i szkoła obywatelska**

W 1908 roku Helena Radlińska opublikowała artykuł *Z zagadnień pedagogiki społecznej* (Radlińska 1908). Trudno przecenić znaczenie tej wypowiedzi dla powstania i rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. Jest to „tekst założy-

cielski”! Są w nim zawarte – jak miała pokazać przyszłość – trwałe i uniwersalne zręby nowego spojrzenia na wychowanie i jego rolę w rozwoju człowieka, społeczeństwa i kraju. Punktem wyjścia była idea nieformalnego wychowania społecznego zaangażowanego w walkę o niepodległość kraju, a punktem docelowym stał się rozwinięty program naukowy oraz społeczno-edukacyjny, zdefiniowany jako pedagogika społeczna.

Kategoria „pedagogika społeczna” nie pojawiła się we wspomnianym tekście przypadkowo i nagle. Rodowód był podwójny. Z jednej strony, stały za nią studia nad polską tradycją wychowania demokratycznego oraz nad założeniami ówczesnych systemów szkolnych państw demokratycznych (m.in. Anglii, USA, Australii, Szwajcarii), z drugiej – krytyka szkoły państw zaborczych, a także dominujących wówczas w kraju narodowo-katolickich koncepcji wychowawczych (Radlińska 1909, s. 65–67; przedr. Theiss 1997, s. 206–209). Tą drogą, badając pożądane i aprobowane wzory i odrzucając to, co nie służyło walce o wolność kraju, Radlińska na plan pierwszy wydobywała rozwiązania „obywatelskie i postępowe”, które zarazem były „zgodne z nauką i potrzebami życia”. Na tym gruncie zaproponowała model polskiej szkoły narodowej (patriotycznej), uspołecznionej, a także model wychowania społecznego. Do dzisiaj są to trwałe znaki pozwalające odczytać i zrozumieć najwcześniejsze interpretacje pedagogiki społecznej w ujęciu Radlińskiej.

Szkoła, o której mowa, ma być „miejscem wychowania a nie tresury” – brzmiał stanowczy głos Radlińskiej. To szkoła obywatelska, czyli oddana „jednostkom samorządowym”, a także społeczna, wspierająca naukę dzieci z najbiedniejszych rodzin, a zarazem wspierana przez społeczeństwo i państwo. Z kolei wychowanie społeczne jest przeciwieństwem tradycyjnego wychowania narodowego. Bierze w nim udział cały naród, a nie tylko elity społeczne, a jego celem jest budzenie i rozwijanie sił jednostek oraz grup społecznych, skierowanych na budowanie przyszłej wolnej Polski.

Radlińska podkreślała, iż szkoła społeczna i wychowanie społeczne opierają się na podstawach naukowych: na pedagogice społecznej. Termin ten oznaczał: takie „ujęcie nauki wychowania, które w każdej jednostce widzi dziecię swego narodu i czasu, spadkobiercę całej kultury i współtwórcę jej przyszłości” (Radlińska 1908). W wymiarze społeczno-politycznym była to myśl radykalna, wyzwalająca i zrównująca wszystkich w prawie dostępu do kultury, niezależnie od barier społecznych, ekonomicznych, narodowościowych, religijnych etc. W wymiarze pedagogicznym była to dalekosiężna myśl skupiona na zasadzie wspierania, za pomocą wychowania, indywidualnego i społecznego rozwoju, odnajdowania i budowania kompetencji życiowych, rozwijania aktywności i współdziałania, porozumienia i dialogu.

Pojęcie „pedagogika społeczna” zostało przez Radlińską rozwinięte w 1913 r. w tekście *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego*, który był fragmentem pierwszego w dziejach polskiej pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych podręcznika *Praca oświatowa, jej zadania, metody organizacji*. W tym ujęciu pedagogika społeczna została wkomponowana w szeroką, krytyczną i zaangażowaną koncepcję pracy oświatowej, co z kolei wyraźniej niż dotąd połączyło ideę wychowania społecznego z obszarem praktyki pedagogicznej (Orsza [właśc. Radlińska] 1913, s. 145–152).

W rozumieniu Radlińskiej praca oświatowa to niezależny ruch społeczno-intelektualny, który opiera się wrogim wpływom zaborców, chroni i rozwija polską kulturę, który tworzy zręby wolnej Polski. Nadrzędną funkcją tak rozumianej pracy oświatowej jest wychowanie narodowe (patriotyczne, niepodległościowe). Nie ma ono jakiejś odrębnej postaci, nie jest „specjalnym kultem”, jest natomiast integralną częścią życia narodu, elementem procesu, w którym udział biorą wszystkie siły społeczne budujące przyszłość. Takie wychowanie narodowe pełni następujące zadania:

- upodmiotowienie i emancypacja („każdemu człowiekowi [...] uświadomić, »że jest częścią większej, potężnej całości: narodu i przez niego ludzkości«”);
- demokratyzacja kultury („udostępnić każdemu skarbnicę kultury”);
- animacja społeczna (wydobyć z narodu wszystkie siły, skierować je ku pracy nad budowaniem kultury rodzimej”);
- twórcza aktywność („w każdym budzić potrzebę twórczości na jakimkolwiek polu: nauki czy sztuki, rzemiosła czy działalności publicznej”);
- edukacja (przygotować pokolenia do podejmowania zadań kulturalnych).

To nowoczesnie brzmiące także dzisiaj pojęcie demokratycznego wychowania narodowego było na mapie ówczesnej pedagogiki poglądem nowym, by nie powiedzieć – rewolucyjnym. Radlińska kolejny raz zrywa z ówczesną oficjalną, tradycyjną pedagogiką, by skierować się w stronę nowatorskich idei „nowego wychowania”, na czele z ideą swobodnego rozwoju jednostki. Proponuje „pedagogikę życia”, stworzoną przez konkretnych ludzi, osadzoną w realiach, w konkretnym miejscu i czasie, zakorzenioną w historycznych doświadczeniach narodu. I konsekwentnie mówi, że jest to pedagogika społeczna, która zajmuje się relacją jednostka–społeczeństwo oraz wpływem środowiska społecznego na funkcjonowanie szkoły.

Wyrastająca w początkach XX w. z polskich realiów i skierowana w stronę krajowych potrzeb koncepcja Radlińskiej nie była tworem izolowanym, specyficznym, zamkniętym przed szerszym światem. Przeciwnie. Stanowisko to było w wielu punktach wspólne z tezami ówczesnej niemieckiej oraz fran-

cuskiej myśli pedagogicznej i filozoficznej, w ujęciu m.in. Paula Bergemanna, Jeana-Marie Guyau, Paula Natorpa, Gabriela Séaillesa (Radlińska 1935, s. 240).

### **Teoria – kształcenie – badanie (1918–1939/1945)**

W 1918 roku Polska odzyskała niepodległość. Przed krajem, który zaczął dźwigać się z dotkliwych zniszczeń spowodowanych rozbiorami i wojną, stanęły wielkie zadania. Zakres potrzeb był ogromny. Na nowo budowano system administracji państwowej, gospodarkę i przemysł, politykę społeczną oraz kulturę i szkolnictwo. Pomocy potrzebowała wielka rzesza emigrantów wracających do wolnej ojczyzny. Sytuację znacząco utrudniała wojna polsko-rosyjska lat 1919–1920 (Czubiński 1987).

W nowych realiach społeczno-gospodarczych kraju szczególną rolę do odegrania miało szkolnictwo i oświata. W pracę nad nową, demokratyczną i powszechnie dostępną szkołą zaangażowało się nauczycielstwo, społeczne instytucje oświatowe oraz samorządy lokalne. Podstawowym celem było objęcie alfabetyzacją jak najszerszych kręgów społeczeństwa. Organizowano kursy nauczania początkowego, szkolenia rolnicze, odczyty, uniwersytety robotnicze, uniwersytety ludowe, zakładano biblioteki. W początkach lat 20. XX w. wskaźnik analfabetów wynosił w Polsce 33,1% (7 150 000 osób) (Wroczyński 1980a, s. 300–301).

W tej sytuacji Radlińska podjęła zadanie przygotowania zawodowych kadr w zakresie pracy społecznej. Cel ten miało zrealizować założone przez nią w 1925 r. Studium Pracy Społeczno-Oświatowej w Warszawie, którym kierowała nieprzerwanie – włączając tajną działalność lat drugiej wojny światowej – aż do 1945 r. Uczelnia funkcjonowała przy prywatnym uniwersytecie – Wolnej Wszechnicy Polskiej. Odtąd Studium będzie w pełnym tego słowa znaczeniu szkołą pedagogiki społecznej. Radlińska skupiła wokół siebie liczne grono współpracowników i uczniów, formułowała i rozwijała swoje zasadnicze koncepcje teoretyczne i prowadziła rozległe badania empiryczne. Do jej najbliższych współpracowników należeli m.in. Kazimierz Kornilowicz (1892–1939), Antoni Konewka (1885–1944), Marian Bronisław Godecki (1888–1939), Anna Walicka-Chmielewska (1905–1981), Wanda Wyrobek-Pawłowska (Cwajgenhaft) (1912–1999).

Studium kształciło pracowników społecznych (pedagogów społecznych, pracowników socjalnych) na poziomie wyższym w zakresach: oświata dorosłych, organizacja życia społecznego, bibliotekarstwo, opieka nad matką i dzieckiem. Grupa przedmiotów ogólnych, wspólnych dla wszystkich specjalizacji, obejmowała m.in.: socjologię z socjografią, psychologię, pedagogikę i dydak-

tykę, dzieje pracy kulturalnej, technikę pracy umysłowej. Studium uczyło „zastosowania wiedzy do życia”. Wykładowcami byli znani naukowcy i praktycy zapewniający wysoki poziom nauczania (zob. Radlińska 1964, s. 405–429). W latach 1925–1935 uczelnię tę ukończyło ok. 500 osób. W roku 1939 liczyła ok. 650 studentów. Absolwenci placówki w sposób widoczny zasilili profesjonalne kadry placówek państwowych, instytucji społecznych, organizacji kulturalnych oraz samorządów. Studium nie było samotną wyspą w polskim systemie kształcenia pracowników społeczno-oświatowych. W kraju działała Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu (1927–1939), jak również powstała w 1935 r. samorządowe Studium Pracy Społecznej we Lwowie.

W 1935 roku Radlińska opublikowała książkę *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, w której przedstawiła systematyczny zarys pedagogiki społecznej, jej punkt widzenia, podstawy i ramy teoretyczne, a także formy pracy społeczno-oświatowej. Koncepcja ta opiera się na fundamencie wcześniejszych ustaleń z lat 1908 i 1913. Oto podstawowe wyjaśnienie-teza: „Pedagogikę społeczną interesuje przede wszystkim wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek” (Radlińska 1935, s. 5).

W tej wydawałoby się nieskomplikowanej definicji zawierają się fundamentalne i w istocie nieproste rozstrzygnięcia na temat: przedmiotu pedagogiki społecznej („wzajemne oddziaływanie”, „wpływy”), jej celów i funkcji („przekształcanie środowiska”), źródeł i form działania pedagogicznego („siły jednostek”). Pierwszy element tej relacji – „wpływy środowiska” – to zjawiska i procesy zachodzące w środowisku życia, które w określony sposób, bezpośrednio czy też pośrednio, oddziałują na ludzi i wywołują określone reakcje i przeżycia. Jest to skomplikowana, niejednokrotnie trudna do obserwacji i oceny materia wzajemnych społecznych powiązań, układ sprzężeń i współzależności, występujących w różnych typach środowisk (obiektywne i subiektywne, bezpośrednie i dalsze, materialne i niewidzialne). Druga strona tej relacji – „siły jednostek” – to celowe dążenia oparte na określonych preferencjach ideowych i systemie wartości. Utrwalone w postawach, oddziałują na zachowania osób czy grup społecznych, łączą ludzi z innymi ludźmi oraz dobrem wspólnym. W przypadku, gdy potencjał sił ludzkich jest niewielki lub zahamowany, stają się one przedmiotem troski i wsparcia kulturowego, wychowawczego oraz socjalnego.

Podstawowy wpływ na kształtowanie i rozwijanie „sił jednostek” („siły społeczne”, „siły ludzkie”) ma szeroko rozumiane wychowanie. Mówi o tym następujące wyjaśnienie Radlińskiej: „W imię ideału, siłami człowieka wychowanie przetwarza dzień dzisiejszy...” (Radlińska 1935, s. 15). Tak oto pedagogi-

ka społeczna za pomocą „sił ludzkich” chce budować „świat człowieka”, w którym – tu ujawnia się wspomniany „ideał” – respektowane są fundamentalne prawa człowieka, w tym prawo każdego do nauki i kultury.

Drugim głównym elementem pedagogiki społecznej rozwijanej przez Radlińską w tamtym czasie była problematyka metodologii, organizacji oraz prowadzenia środowiskowych badań pedagogicznych. Badania te polegały na próbie określenia wpływu warunków socjalnych na możliwości edukacyjne dzieci z obszarów biednych, zmarginalizowanych, narażonych na zjawiska patologii społecznej. Chodziło o zaprojektowanie rozwiązań kompensujących stwierdzone zagrożenia i braki. Zadanie to Radlińska łączyła z potrzebą rozwijania nowego typu szkoły – szkoły środowiskowej, wielofunkcyjnej placówki, swego rodzaju środowiskowego ogniska oświaty i kultury. Radlińska wypracowała model środowiskowych badań zespołowych, w których – obok badaczy – uczestniczyło wielu specjalistów, m.in.: nauczyciele, psychologzy, prawnicy, pracownicy socjalni, lekarze, pielęgniarki oraz studenci. Stosowaną metodę, przebieg oraz wyniki badań środowiskowych Radlińska przedstawiła w pracy zbiorowej *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (red. Radlińska 1937). Zasygnalizowane przez badaczkę rozwiązania wyprzedzały model badania-działania zaproponowany w 1946 r. przez Kurta Levina.

Naszkiecowana linia rozwoju pedagogiki społecznej, jej dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji, miała także swoje silne i ważne odniesienia europejskie. Radlińska w tamtym czasie aktywnie uczestniczyła w międzynarodowym ruchu odnowy pedagogiki i wychowania. Brała udział w Kongresach Wychowania Moralnego (Genewa 1922, Paryż 1930, Kraków 1934), konferencjach Ligi Nowego Wychowania (Montreux 1924, Locarno 1927, Helsingör 1929, Nicea 1932) oraz w Międzynarodowych Konferencjach Służby Społecznej (Paryż 1928, Frankfurt n. Menem 1932, Londyn 1928). Wymienione tylko przykładowo konferencje, a także wiele innych, w których Radlińska brała udział, tworzyły otwartą przestrzeń dialogu i płaszczyznę wymiany idei, projektów oraz prezentacji osiągniętych wyników (zob. Theiss 2017).

W początkach 1937 roku odbył się w Warszawie w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej zjazd pedagogów społecznych. Spotkanie, w którym uczestniczyło kilkaset osób, było połączone z obchodami 40-lecia pracy Heleny Radlińskiej. W sprawozdaniu ze Zjazdu zatytułowanym *Nowoczesne kształcenie pracowników społecznych* podkreślono, iż w ostatnim czasie powstaje w kraju, podobnie jak na Zachodzie Europy, nowa dziedzina nauki i pracy: praca społeczna. Jest to planowa działalność na polu opieki i pomocy społecznej oraz oświatowej; działalność zrywająca z dobroczynnością, niepolityczna, oparta na wynikach badań naukowych; działalność dysponują-

ca wykwalifikowanym personelem, własnymi szkołami, metodami i fachową literaturą; działalność, która wspomaga rozwój jednostek i grup społecznych, uczy nie tylko korzystania z praw do kultury i edukacji, ale uczy, jak sięgać po dobra kultury, i jak w tym celu wykorzystywać instytucje i urzędnictwo kultury, nauki, edukacji (Kisielewska-Zawadzka 1937).

### **Wśród innych nauk o człowieku (1945–1954)**

Z rokiem 1945 nastąpiła dla świata i Polski nowa epoka. W czasie działań wojennych i podczas okupacji niemieckiej zginęło ok. 6 mln obywateli polskich, w tym ok. 3,2 mln osób pochodzenia żydowskiego. W wyniku zaanektowania przez Rosję sowiecką części Polski, około milion obywateli polskich deportowano do odległych terenów Syberii. Obok strat biologicznych kraj poniósł wielkie straty we wszystkich dziedzinach życia: w gospodarce, zdrowiu, kulturze i szkolnictwie. Na mocy postanowień konferencji w Jałcie (grudzień 1944 r.) Polska znalazła się w strefie dominacji Rosji sowieckiej, co na długie lata miało negatywnie zaciążyć nad polską rzeczywistością.

Wojna zabrała Radlińskiej wielu uczniów i współpracowników, bibliotekę, mieszkanie, spaliły się także rozpoczęte i gotowe już prace pisarskie. Jednakże jakby na przekór historii i losowi, kierowana chęcią aktywnego udziału w powojennym życiu kraju, w 1945 r. Radlińska tworzy na nowo warsztat pracy. Tym razem w Uniwersytecie Łódzkim na Wydziale Nauk Społecznych powołuje do życia Katedrę Pedagogiki Społecznej, a także pozauczelnianą instytucję: Polski Instytut Służby Społecznej. Skupia wokół siebie dawnych i nowych współpracowników oraz studentów, w tym także byłych studentów ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej. Są w tej grupie osoby, które w bliższym lub dalszym czasie będą kontynuować i rozwijać dzieło swojej mistrzyni, wśród nich m.in.: Ryszard Wroczyński (1909–1987), Aleksander Kamiński (1903–1978), Irena Lepalczyk (1916–2003), Elżbieta Zawacka (1909–2009), Aleksandra Majewska (1907–1990), Tadeusz Pudelko (1922–2000), a także wspomniane wcześniej Wanda Wyrobkowa-Pawłowska oraz Anna Walicka-Chmielewska. Wymienieni tworzyli środowisko silnie zintegrowane, o dużym przedwojennym doświadczeniu społecznym i jasno skryształizowanych postawach ideowych, które zasadniczo różniły się od klimatu, jaki panował w budowanym w duchu marksistowskim uniwersytecie.

Rezultatem ówczesnej intensywnej pracy badawczej i pisarskiej Radlińskiej były liczne publikacje, m.in.: *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie* (1946) (współautor Józef Wojtyński), *Oświata dorosłych* (1947), *Badania regionalne dziejów pracy społecznej i oświatowej* (1948). Ukazały się także ważne opraco-

wania jej współpracowników: A. Kamińskiego, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską* (1948), R. Wroczyńskiego, *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym* (1949). W niedługim czasie książki te wytyczą nowe obszary badań pedagogiki społecznej. Jednakże z powodu cenzury politycznej niektóre z prac Radlińskiej i jej współpracowników nie mogły ukazać się drukiem, inne objął urzędowy zakaz udostępniania. Co więcej, w atmosferze postępującej stalinizacji Radlińska i jej koncepcja pedagogiki społecznej spotykały się z tendencyjnymi i fałszywymi ocenami. Zarzucano jej ni mniej ni więcej to, iż przed wojną uprawiała pedagogikę burżuazyjną, oraz że brała udział – taka wtedy była retoryka – w faszyzacji kraju.

W 1951 roku Radlińska przedstawiła nowe ujęcie swojej koncepcji pedagogiki społecznej lub też tylko zaakcentowała nowe cele i wymiary tego stanowiska, nowe punkty orientacyjne. Rzecz została opublikowana w skrypcie *Egzamin z pedagogiki społecznej*, przedrukowanym następnie w jej *Pismach pedagogicznych* (Radlińska 1961). Radlińska twierdzi wtedy, iż: „Pedagogika społeczna jest nauka praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia” (Radlińska 1961, s. 361). Ta zakreślona z dużym rozmachem ogólna perspektywa pedagogiki społecznej nie oznacza bynajmniej utraty czy zamazywania jej specyfiki, odrębnych cech, typowej problematyki. Rozstrzyga o tym wspomniany „punkt widzenia”, czyli „...zainteresowanie (pedagogiki społecznej – WT) wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk »siłami człowieka w imię ideału«” (Radlińska 1961, s. 362). Uzupełnieniem tych podstawowych ustaleń była zaproponowana przez Radlińską struktura pedagogiki społecznej, obejmująca działy: teoria pracy społecznej, teoria oświaty dorosłych, historia pracy społeczno-oświatowej.

Co było nowego w tej trzeciej już odsłonie procesu budowania przez Radlińską pedagogiki społecznej (1908–1935–1951)? Wystąpiły tu razem dwa względy: naukowy oraz moralno-społeczny. Zgłoszone tezy wykraczały poza granice nauki ujmowanej w kategoriach formalnych, przyrodniczo-scjentystycznych, sprawdzalnych, wąskopraktycznych. Wiążąc pedagogikę społeczną z naukami o człowieku, społeczeństwie, kulturze i etyce, Radlińska wręcz ostentacyjnie ignorowała kanony nauki marksistowskiej. W jej wypowiedzi są obecne echa „nauk o duchu” w ujęciu Wilhelma Diltheya, jak i echa amerykańskiej filozofii neoidealizmu początków XX w., na czele z zasadą „otwartych drzwi” w nauce i nauczaniu. Zasadą, która u podstaw wychowania i na-

uczania lokuje idee wolności, prawdy i dobra (zob. Sośnicki 1967, s. 262–272). Jednakże szczególną uwagę zwraca propozycja ujmowania pedagogiki społecznej w wymiarze „trans”- oraz „interdyscyplinarnym”, co i dzisiaj jest dla nauk o wychowaniu wyzwaniem i obiecującą możliwością.

Naukowe tezy Radlińskiej z 1951 r. mają także drugi ważny wymiar.

Są protestem, niezgodą na komunistyczną utopię, która nie była „pięknym marzeniem”. To świadectwo konsekwentnej, niezłomnej i zaangażowanej postawy oporu wobec świata przemocy. W tamtym czasie, kiedy w naukach społecznych w Polsce dominowała narzucona odgórnie wykładnia marksizmu-leninizmu, kiedy w polskiej pedagogice obowiązywały radzieckie podręczniki, kiedy zamykano „stare” instytucje nauki i kultury, Radlińska zgłaszała tezy, które należały do innego wymiaru nauki i kultury: do wymiaru wolności i świata nieskrępowanej twórczości naukowej. Radlińska nie uznaje barier narzucanych przez komunistyczne państwo. Naukę widzi w perspektywie nieskrępowanego, długofalowego rozwoju, wykraczającego poza realia dzisiejszego dnia. Propozycja ta jest ważnym elementem intelektualno-moralnego depozytu, jaki środowisko pedagogów społecznych otrzymało wraz z dziedzictwem Radlińskiej.

W 1952 roku ze względów politycznych zostały zamknięte instytucje kierowane przez Radlińską: Katedra Pedagogiki Społecznej, Instytut Służby Społecznej oraz pismo „Opiekun Społeczny”. Dwa lata później, wraz ze śmiercią Heleny Radlińskiej, skończył się ważny okres w dziejach pedagogiki społecznej w Polsce.

## **Pedagog w realnym socjalizmie (1957–1980)**

Październik 1956 roku przyniósł zmiany w życiu politycznym i społecznym Polski. Nastąpiła częściowa liberalizacja systemu. Stało się to możliwe na fali postępującej destalinizacji (Stalin zmarł w 1953 r.) i odchodzeniu od ścisłej zależności kraju od Rosji sowieckiej. Odnowa obejmowała m.in. ujawnienie i potępienie zbrodni stalinowskich, zwolnienie części więźniów politycznych, zawieszenie kolektywizacji rolnictwa, a także złagodzenie cenzury (Davies 1981, s. 720–723). Szerokie kręgi społeczeństwa z optymizmem włączały się w nurt dokonujących się przemian, prowadzonych pod hasłami demokratyzacji, praworządności oraz jawności życia publicznego. Czas pokazał, że były to złudne nadzieje. Kraj nadal był rządzony przez partię marksistowsko-leninowską, co oznaczało m.in. monopol polityczny, centralne zarządzanie gospodarką, wszechobecną kontrolę i cenzurę. W teorii i praktyce pedagogicznej obowiązywało wychowanie socjalistyczne. Panujący w Polsce komunizm przyjął postać tzw. realnego socjalizmu.

W nurcie popaździernikowej „odwilży”, w dniach 13–14 kwietnia 1957 r. odbył się w Warszawie Ogólnopolski Zjazd Pedagogów Społecznych. W zgromadzeniu tym wzięło udział ok. 500 osób, które w większości reprezentowały środowisko dawnych uczniów i współpracowników Radlińskiej. Zjazd miał ukazać rolę pedagoga społecznego w zachodzących przeobrażeniach, zwłaszcza jego udział w pobudzaniu aktywności społecznej i budowaniu ogólnego ładu. Chciano także zaprotestować przeciwko „przerażającej irracjonalności i dehumanizacji” czasów stalinowskich. Ponadto uczestnicy konferencji żądali rehabilitacji pracy społecznej/pedagogiki społecznej, przerwania milczenia wokół Radlińskiej, a także – co było szczególnie ważne – wznowienia działalności uniwersyteckich katedr pedagogiki społecznej oraz reaktywowania Studium Pracy Społeczno-Oświatowej. Po raz kolejny siłą napędową środowiska pedagogów społecznych okazał się trzon kardynalnych wartości, na czele z zasadą służby drugiemu człowiekowi, rozumianej jako pomoc w rozwoju. Dzieło Radlińskiej w nowych warunkach społeczno-politycznych kontynuowali i rozwijali jej najbliżsi uczniowie i współpracownicy, wspomniani wcześniej: Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński, Wanda Pawłowska-Wyrobkowa, Irena Lepalczyk.

Realizacja dezyderatów Zjazdu, możliwa przy jednoczesnej demokratyzacji szkolnictwa wyższego, przyniosła ważne rezultaty: w 1957 r. w Uniwersytecie Warszawskim powstała Katedra Pedagogiki Społecznej, a w 1961 r. została reaktywowana Katedra Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Łódzkim. Nie wskrzeszono jednak Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, którego tradycje miało kontynuować powołane w 1957 r. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie.

Twórcą i wieloletnim kierownikiem Katedry w Uniwersytecie Warszawskim był pedagog i historyk wychowania Ryszard Wroczyński. Katedra w krótkim czasie stała się jednym z najważniejszych w kraju ośrodków pedagogiki społecznej, inicjowała szeroko zakrojone badania nad funkcjonowaniem szkoły w środowisku, edukacją pozaszkolną, oświatą dorosłych, a także opieką nad dzieckiem. Tu stopnie i tytuły naukowe uzyskała nowa generacja pedagogów społecznych, m.in.: Helena Izdebska (1922–2002), Jerzy Wołczyk (1927–1978), Tadeusz Wujek (1927–2002).

Ważne miejsce w rozwoju pedagogiki społecznej tamtego czasu zajęła książka Ryszarda Wroczyńskiego *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej* (1966), następnie rozwinięta i opublikowana jako podręcznik *Pedagogika społeczna* (1974, 1976, 1979, 1985). Przedstawiona w niej koncepcja pedagogiki społecznej opierała się na takich głównych filarach, jak: tradycja naukowa środowiska Radlińskiej, projekt koncepcji szkoły środowiskowej, idea całonocnej

edukacji pozaszkolnej. Pedagogika ta miała pełnić dwa – zgodnie z kanonem tej dyscypliny – spletające się zadania: diagnozę wpływów środowiska na wychowanie i rozwój człowieka, a także planową pracę wychowawczą nad przebudową środowiska życia i rozwijanie twórczego potencjału ludzkiego i środowiskowego (Wroczyński 1974, s. 61–66). W zwięzłej definicji Wroczyński wyjaśniał: „Pedagogika społeczna, opierając się na badaniach empirycznych, a więc na empirii, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko, oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowania” (Wroczyński 1974, s. 67).

Także na fundamencie dziedzictwa Radlińskiej opierała się działalność katedry w Uniwersytecie Łódzkim, którą kierował Aleksander Kamiński, historyk i pedagog, pisarz, wybitny uczestnik polskiego ruchu oporu w czasie drugiej wojny światowej. W podręczniku *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna* (1972, 1974) dokonał istotnego podziału: odróżnił pedagogikę społeczną jako jeden z nurtów pedagogiki w ogóle od pedagogiki społecznej rozumianej jako odrębna dyscyplina. Pierwsza nie ma odrębnego statusu, jest kierunkiem/nurtem pedagogiki zajmującej się badaniem wpływów środowiska na wychowanie oraz organizowaniem środowiska zgodnie z celami wychowania (pedagogika środowiskowa). Druga jest wydzieloną z nauk pedagogicznych dyscypliną, a jej odrębny przedmiot obejmuje zagadnienie opieki wobec defaworyzowanych socjalnie, kulturowo i edukacyjnie jednostek i grup społecznych, a także profilaktykę wychowawczą wspierającą rozwój ludzi w każdym wieku (pedagogika opiekuńcza, pedagogika socjalna) (Kamiński 1972, s. 11–12).

Obydwie propozycje przez najbliższe dwie dekady będą wywierać określony wpływ na kształt pedagogiki społecznej w Polsce. Z szerokiego stanowiska Wroczyńskiego wyłoni się wąska, bardzo utylitarnie rozumiana koncepcja szkoły środowiskowej, która przez niektórych pedagogów zostanie związana z polityką i strategią państwowo-partyjnego programu „budowy socjalistycznej Polski”. Zakładano, iż szkoła, obok swoich funkcji dydaktycznych, będzie głównym ośrodkiem pracy opiekuńczo-wychowawczej w środowisku lokalnym, a jej zadanie będzie polegało na inspirowaniu, organizowaniu i koordynowaniu różnych form społeczno-kulturalnej aktywności dzieci, młodzieży i dorosłych (zob. Janowska i in. 1973; Cichosz 2006, s. 52–65). Taka szkoła miała być ważnym ogniwem „jednolitego frontu wychowawczego”, a o skuteczności tego rozwiązania przekonywały podobne rozwiązania obecne w innych krajach bloku socjalistycznego, głównie w Rosji, Niemieckiej Republice Demokratycznej oraz w Jugosławii. Gdyby jednak odrzucić niekiedy nachalnie forsowaną, farsadową wykładnię ideologiczną tego rozwiązania, to zasada ścisłego powiąza-

nia szkoły ze środowiskiem odegrała pozytywną rolę w podnoszeniu poziomu kulturalnego Polski tamtych lat.

Pod wpływem koncepcji Kamińskiego do głosu dojdzie stanowisko przyjmujące, iż pedagogika społeczna jest teorią działania społecznego, a po drugie, że praca socjalna jest odrębną działalnością zawodową, a nie nurtem w pedagogice społecznej, skierowaną na pomoc w rozwiązywaniu problemów bytowych, reintegrację społeczną oraz podnoszenie dobrobytu jednostek, grup i środowisk społecznych. Interpretacje te, inspirowane także przez rozwiązania europejskie, rozluźniły silne dotąd relacje pracy socjalnej z pedagogiką, by bardziej związać tę dyscyplinę z polityką społeczną i pomocą społeczną, socjologią czy też naukami o zarządzaniu (zob. Marynowicz-Hetka i in. 1996).

Inną jeszcze przestrzeń dla rozwoju pedagogiki społecznej tamtego czasu stwarzało wspomniane Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, które prowadziło oddziały na terenie całego kraju i wydawało ogólnopolski periodyk „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”. Współzałożyciel i wieloletni kierownik Towarzystwa, Adam Olgierd Uziembło (1906–1990), działacz społeczny, matematyk i pedagog, nadał tej instytucji kształt prężnego, opartego na oddolnych inicjatywach naukowych, ośrodka badawczego, dydaktycznego i popularyzatorskiego. Uziembło wyniki swoich studiów nad pedagogiką społeczną i oświatą dorosłych zamieścił m.in. w książce *Różne sposoby rozumienia terminu pedagogika społeczna: rozważania o przedmiocie, zakresie i metodach badawczych* (1968).

Tak oto w kolejnym etapie rozwoju pedagogika społeczna, dotąd ortodoksyjna, zdecydowanie monolityczna w swoim kształcie, przeszła w fazę heterodoksji pedagogicznej, w której do głosu doszły nowe idee i nowe rozwiązania. Etos środowiska Radlińskiej, na czele z ideami wolności i służby drugiemu człowiekowi, zderzał się wtedy z zasadami ustroju autorytarnego, opartego na przemocy i kontroli. Tu pojawia się pytanie o granicę, której przekroczenie oznaczało wówczas rezygnację z przyjmowanych wartości czy po prostu – zaprzęstwo. Ówczesni liderzy pedagogiki społecznej – Wroczyński i Kamiński, a także Lepalczyk oraz Wyrobkova-Pawłowska i inni z grona uczniów Radlińskiej – nie tylko, że pozostali wierni swoim ideałom, to w swoich działaniach zachowywali należyty dystans do tego, co oferował lub siłą narzucał realny socjalizm. Konsekwentnie stali przy dziedzictwie twórczyni polskiej odmiany pedagogiki społecznej. Ważnym świadectwem tego przywiązania było – fundamentalnie ważne w wymiarze naukowym – wydanie trzytomowego zbioru dzieł Heleny Radlińskiej: *Pedagogika społeczna* (1961), *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa* (1961), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej* (1964). Do dzisiaj książki te są podstawowym źródłem do studiów nad spuścizną Radlińskiej.

Przeprowadzona w 1965 r. reforma studiów uniwersyteckich sprawiła, że w programie studiów pedagogicznych znalazła się pedagogika społeczna, dająca przygotowanie do pracy zawodowej pedagoga w placówkach wychowania pozaszkolnego, resocjalizacji i rewalidacji, pomocy i opieki społecznej (Pilch 1974, s. 179–186). Zmiany w uniwersyteckim kształceniu pedagogów wpłynęły na powstanie nowych katedr i zakładów pedagogiki społecznej w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (1970, kierownik Stanisław Kowalski), Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy (1972, Edmund Trempała), Uniwersytecie Śląskim (1974, Henryk Gąsior), Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (1976, Stanisław Kawula).

Tak oto w niełatwych dla kraju latach 60.–70. XX w. na scenę pedagogiki społecznej wkroczyła kolejna – obok reprezentantów pokolenia bezpośrednich uczniów i współpracowników Radlińskiej (S. Kowalski był socjologiem związanym z poznańską tradycją szkoły Floriana Znanieckiego) – generacja samodzielnych naukowo pedagogów społecznych. Kolejna dekada w dziejach kraju przyniesie zmierzch „realnego socjalizmu”, pojawią się szerokie możliwości prowadzenia badań naukowych i współpracy zagranicznej, co wyraźnie wpłynie na rozwój pedagogiki społecznej.

### **Pedagogika społeczna w czasie wielkiej zmiany (1980–2003)**

W sierpniu 1980 r. powstał w Polsce Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”. Był to historyczny moment, jedna z najważniejszych dat w najnowszych dziejach kraju. „Zbliżał się – jak stwierdził historyk – początek końca realnego socjalizmu w jego klasycznej radziecko-europejskiej postaci” (Paczkowski 1996, s. 466). Jednakże jeszcze blisko dekadę trzeba było czekać na ostateczny sukces. Na drodze wolnościowych dążeń i żądań stanął stan wojenny (XII 1981–VII 1983). Zwolennicy obozu solidarnościowego ostatecznie zwyciężyli w wolnych wyborach 1989 r. Nastąpił czas transformacji systemu (zob. Kojder 2016, s. 138–168). Wkrótce w ślady Polski poszła opozycja polityczna na Węgrzech i w Czechosłowacji. Ukoronowanie procesu wybijania się kraju na wolność nastąpiło w 2004 r., kiedy Polska znalazła się w Unii Europejskiej.

„Wielka zmiana” (1980–2003) w Polsce polegała na przechodzeniu od społeczeństwa scentralizowanego i opartego na kontroli do społeczeństwa pluralistycznego i zdecentralizowanego, na przechodzeniu od izolacji do globalizacji, obejmującej szerokie obszary życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Na tym gruncie w edukacji i pedagogice możliwy stał się – w pierwszym kroku – rozwój pedagogiki w kierunku heterodoksji (gr. *heteros* – inny, różny), kiedy

to w miejscu rozpadającej się pedagogiki socjalistycznej pojawiły się tendencje krytyczne i opozycyjne, także rozwiązania alternatywne. Krok drugi, przypadający na lata 90. XX w., wraz z postępującą liberalizacją ideologiczną i otwartością na wpływy zewnętrzne, w pedagogice zaczęła dominować heterogeniczność: pedagogika różnopościowa, eklektyczna; edukacja traci „monopol” na „urządzenie” człowieka i świata poprzez edukację (zob. Rutkowiak 1995). Do paradoksów tamtego czasu należy „publiczne oczyszczenie” – radykalna zmiana postaw części środowiska pedagogicznego. Dzięki takiej „metamorfozie” dawni zagorzali reprezentanci pedagogiki socjalistycznej, często także funkcyjni działacze partyjni, z dnia na dzień stawali się „nauczycielami demokracji”.

Środowisko pedagogów społecznych szybko zareagowało na zmiany toczące się w kraju. W dniach 23–24 listopada 1981 r. w Warszawie odbył się V Zjazd pedagogów społecznych. Celem konferencji było zajęcie stanowiska wobec dokonujących się przemian, zaktualizowanie programów nauczania, a także konsolidacja środowiska pedagogów społecznych wokół haseł przebudowy społecznej. Podczas Zjazdu dominował głos przedstawicieli młodszej generacji pedagogów społecznych, którzy, wracając do tradycji pedagogiki społecznej, chcieli na nowo ocenić jej aktualność i przydatność. W obradach brali udział pedagodzy społeczni z Niemiec, co wówczas było także świadectwem dokonujących się zmian. Ogół materiałów zjazdowych został opublikowany dopiero po zniesieniu stanu wojennego w tomie *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia* (red. Pilch, Smolińska-Theiss 1984).

Zjazd pedagogów społecznych z 1981 r. był typową inicjatywą dla powstającej wtedy „przestrzeni mobilizacji”, tj. obszaru dynamicznych i poszukujących inicjatyw, prac, które sięgały po nowe pytania i horyzonty pojawiające się w naukach o wychowaniu. Priorytetowo traktowano zagadnienia odbudowy i budowy tożsamości pedagogiki, odradzała się pedagogika katolicka, nadciągały zachodnie koncepcje pedagogiki alternatywnej oraz pedagogiki krytycznej. Na tym tle pojawiały się liczne monografie i szczegółowe studia z zakresu pedagogiki społecznej, w których wyraźnie zaznaczały się następujące kierunki i obszary badań: 1) problemy teorii i metodologii pedagogiki społecznej, 2) dzieje pedagogiki społecznej i pracy społeczno-oświatowej, 3) teoria i praktyka pracy socjalnej, 4) zagadnienia kultury, obywatelstwa i animacji środowiskowej.

Pierwszy z wymienionych kierunków – *problemy teorii i metodologii pedagogiki społecznej* – był w dużym stopniu swego rodzaju przeglądem „stanu posiadania”. W kontekście nowych warunków społecznych chciano odpowiedzieć na pytanie, na ile, w jakim stopniu i zakresie dotychczasowy kształt pe-

dagogiki społecznej odpowiada nowym potrzebom i wymogom – tak naukowym, jak i praktycznym, na ile zaś konieczna jest przebudowa i wprowadzenie nowych elementów. W bardziej szczegółowym wymiarze skupiano się na kwestiach ogólnoformalnych, dotyczących dotychczasowej struktury, przedmiotu i zakresu, a także siatki pojęciowej pedagogiki społecznej (zob. Kawula 1983). W wypowiedziach tych dominowała „ogólna konstruktywna krytyka”, w której obraz „tradycyjnego i szanowanego” dorobku klasyków pedagogiki społecznej, niekiedy określany jako „pewien zastój, a może nawet konserwyzm” (red. Radziejewicz-Winnicki 1992, s. 4) współwystępował z szkicowo zarysowanym obrazem dokonujących się przemian społecznych i pojawiających się na tym tle problemów, jak: rozwój gospodarczy i zatrudnienie, indywidualna działalność gospodarcza, edukacja permanentna, konsumpcja materialna, społeczność lokalna, zagrożenia społeczne (m.in.: red. Syrek 1993; red. Radziejewicz-Winnicki 1995; red. Górnikowska-Zwolak, Radziejewicz-Winnicki 1999; Radziejewicz-Winnicki 2011; red. Radziejewicz-Winnicki, Roter 2004). Z drugiej jednak strony postulowano rozszerzenie udziału pedagogiki społecznej jako nauki i pedagogów społecznych jako „praktyków edukacji i zmiany społecznej” w dokonującej się przebudowie życia społecznego oraz przekształcaniu systemu edukacji (Przeclawska 1996; red. Przeclawska, Theiss 1999). Aby udział ten był profesjonalny, racjonalny i wartościowy, należało – głosił jeden z postulatów – rozwinąć pedagogikę społeczną jako dyscyplinę akademicką (red. Marynowicz-Hetka i in. 1998).

W nurcie zasygnalizowanych poszukiwań mieściły się także nowe podręczniki i kompendia. Dominowały w nich próby prezentacji i systematyzacji struktury, treści i funkcji pedagogiki społecznej. W większości były to prace zbiorowe o szerokiej perspektywie oglądu, dokumentacji i interpretacji: Tadeusz Pilch i Irena Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna* (1993, 1995), Stanisław Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy* (2001). W późniejszym czasie ukazały się kolejne, przekraczające granice dotychczasowych założeń i interpretacji, zaawansowane podręczniki: Ewa Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (t. 1–2, 2006–2007), Andrzej Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna* (2008).

Ówczesne prace z zakresu teorii i metodologii z badaniami nad *dziejami pedagogiki społecznej i pracy społeczno-oświatowej* łączyła postać i dzieło Heleny Radlińskiej. W licznych publikacjach stawano pytanie o trwałość dziedzictwa Radlińskiej i jego rolę w nowej epoce historycznej. Podkreślano nowatorski, uniwersalny i nadal aktualny charakter koncepcji Radlińskiej, a jej postawę moralną i zaangażowanie w życie kraju stawiano za wzór do naśladowania w nowych warunkach (red. Lepalczyk, Badura 1980; Theiss 1984; Wroczyń-

ski 1984; red. Lepalczyk, Wasilewska 1994). Rychło też przyszedł czas na studia nad dziedzictwem naukowym Aleksandra Kamińskiego (m.in.: Ciczkowski 1996; red. Lepalczyk, Ciczkowski 1999). Cenny, zbiorowy portret pracowników społecznych z kręgu Radlińskiej przyniósł *Słownik biograficzny pracowników społecznych* (red. Gładkowska i in. 1993). A o mało znanej lub w ogóle dotąd pomijanej pracy społecznej/socjalnej czasu wojny i okupacji lat 1939–1945 mówiła książka *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947* (red. Gładkowska i in. 1995). Pomysłodawczynią i koordynatorką tych badań i współredaktorką publikacji była wspomniana już Wanda Wyrobkowa-Pawłowska.

Trzeci nurt prezentowanych badań – *problemy teorii i praktyki pracy socjalnej* – znalazł w nowych warunkach ustrojowych bardzo podatny grunt do rozwoju. Decydowały o tym potrzeby badawcze i zadania praktyczne wywołane przez negatywne zjawiska, które pojawiły się w obszarze życia społecznego. Zmiany w gospodarce i w rolnictwie pociągały za sobą zwiększający się obszar biedy i ubóstwa. Widoczny był wzrost alkoholizmu, rozpad rodziny i patologie w rodzinie, przestępczość nieletnich, utrudniony dostęp do edukacji i kultury w środowiskach peryferyjnych. Były to główne, chociaż nie jedyne problemy postkomunistycznego społeczeństwa, które wymagały natychmiastowych działań zapobiegawczych i naprawczych (zob. Olubiński 1997; red. Marzec-Holka 2000, 2005). Pedagodzy społeczni byli dobrze przygotowani do podjęcia tych zadań. Odwołując się do tradycji i wzorów działania socjalnego w rozumieniu A. Kamińskiego i I. Lepalczyk (zob.: Kamiński 1976; red. Lepalczyk 1981; Marynowicz-Hetka 1986), wypowiadali się o teorii pracy socjalnej (m.in.: Smolińska-Theiss 1994; Szmagałski 1994; Kawula 2002; red. Kantowicz, Olubiński 2003; Olubiński 2004), by szczególnie skupić się na zagadnieniu kształcenia pracowników socjalnych oraz wolontariuszy (m.in.: red. Marzec-Holka 1998; red. Kromolicka 2003).

Z czasem problematyka pracy socjalnej zaczęła wykraczać poza obszar pedagogiki społecznej, a środowisko naukowe uprawiające tę subdyscyplinę wiedzy zaczęło dążyć do naukowej autonomii. Rezultatem tej tendencji było powstanie w 1990 r. Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej. Ustawa o opiece społecznej z 2004 r. zdefiniowała pracę socjalną jako odrębną dyscyplinę wiedzy, a profesja pracownika socjalnego uzyskała status odrębnego zawodu.

Czwarty obszar badań, intensywnie rozwijany po okresie lat 1980–1989 – *problematyka kultury, obywatelstwa i animacji środowiskowej* – także miał zakotwiczenie we wcześniejszych pracach głównie Kamińskiego, jak również w międzywojennych badaniach środowiskowych Radlińskiej. Były to doświadczenia związane z tzw. metodą środowiskową, definiowaną w klasycznym ujęciu jako „organizowanie społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wy-

chowawczych (*community organization*)” oraz „aktywizowanie społeczności lokalnej (*community development*)”.

Metoda pracy środowiskowej oraz animacja społeczno-edukacyjna zyskały szeroką popularność w procesach „wielkiej transformacji” lat 80.–90. XX w. Okazały się trafnymi i skutecznymi narzędziami rozwijania na gruzach pokomunistycznego społeczeństwa takich wartości, jak m.in.: publiczna sfera życia społecznego, postawy obywatelskie, emancypacja społeczna małych środowisk – wsi, miasteczek, dzielnic dużych miast. Na tej drodze społeczności lokalne odzyskiwały tożsamość kulturową i podmiotowość, wracały do pamięci miejsca i pamięci rodziny.

Jedną z głównych ról w procesie demokratyzacji życia publicznego tamtych lat odegrała, zaadoptowana dla celów edukacyjno-społecznych, socjologiczna koncepcja „małej ojczyzny”, autorstwa Stanisława Ossowskiego (Ossowski 1967). Mała ojczyzna nie była teraz już tylko bezpiecznym miejscem, sferą ochrony przed „ojczyzną ideologiczną”, ale „miejscem moim, własnym”, miejscem, które wymaga opieki i inwestycji. Taki kierunek obrały pierwsze w tamtych latach programy edukacyjnego badania i działania, realizowane w środowisku lokalnym małego miasta (red. Smolińska-Theiss 1988, 1991; Smolińska-Theiss 1993; red. Theiss 2001). Idea małych ojczyzn trafiła do szerokiej praktyki organizacji pozarządowych, była także nośnym tematem ogólnopolskiego programu społeczno-kulturalnego „Małe ojczyzny – tradycja dla przyszłości”. W widocznym wówczas ilościowym i jakościowym rozwoju badań i działań środowiskowych z czasem zaczęły tworzyć się odrębne obszary problemowo-tematyczne, jak np.: edukacja środowiskowa (Theiss 1992), aktywizacja obywatelska i gospodarcza (red. Mendel 2002, 2005), pogranicze kulturowe (Nikitorowicz 1995; red. Nikitorowicz 1995, 1997), edukacja regionalna (red. Kossak-Główczewski 1999; Petrykowski 2003), pedagogika miejsca (Mendel 2006).

\* \* \*

W dniu 1 maja 2004 r. na mocy Traktatu akcesyjnego Polska przystąpiła do Unii Europejskiej. Polacy zdecydowali o tym historycznym wydarzeniu w ogólnopolskim referendum. Polska była jednym z 10 krajów Europy Środkowej i Południowej, które wówczas zostały przyjęte do Wspólnoty. Kraj, przed którym otworzyły się szerokie możliwości rozwoju, wszedł w nowy etap historii. Przed szkołą i edukacją stanęły nowe i ważne zadania. Pole teorii, badań i praktyki pedagogiki społecznej rozszerzyło się m.in. o zagadnienie edukacji europejskiej, dialogu międzykulturowego, integracji społecz-

nej, masowej emigracji, antagonizmów i konfliktów, międzynarodowej opieki nad dzieckiem (zob.: red. Kawula i in. 2003; Pilch 2005, 2008; red. Surzykiewicz, Kulesza 2008; red. Lalak 2008). Ostatnie lata pokazują, że lista tych problemów jest dalece niepełna.

## Zamiast zakończenia

Minęło już ponad sto lat, kiedy to w pierwszej dekadzie XX w., za sprawą Heleny Radlińskiej, zaczęła w Polsce powstawać i rozwijać się pedagogika społeczna. Z czasem ten nowy wtedy nurt w dziejach nauk o wychowaniu przybrał formę względnie spójnej teorii, wypracował własny warsztat badawczy, przybrał określone formy instytucjonalne i skupił wokół siebie szerokie grono teoretyków i praktyków wychowania. Stawanie się i rozwój tej dyscypliny był w istocie procesem nawarstwiania się idei i koncepcji, wzbogacania i rozwijania poglądów, rozbudowywania i doskonalenia rozwiązań, aniżeli przechodzeniem od jednych źródeł i treści do nowych ustaleń i praktyk.

Od początku w koncepcji pedagogiki społecznej pojawiły się założenia, które w krótkim czasie utworzyły trwałe, pozostające bez zmian „stały trzon” (zob. Heller 2009, s. 78–80). W klasycznej pedagogice społecznej, reprezentowanej głównie przez Radlińską, Wroczyńskiego i Kamińskiego do takich „niezmienników” pedagogiki społecznej należały następujące fundamentalne idee:

- idea sprawiedliwości społecznej – wszyscy ludzie powinni mieć równe możliwości rozwoju; szansę tę daje demokratyczny ład społeczny;
- idea podmiotowości – świat społeczny, strukturę zmienną i dynamiczną tworzą „siły społeczne”;
- idea edukacji społecznej – młode pokolenie ma prawo do równego startu, jaki daje powszechny podstęp do edukacji i kultury;
- idea pomocniczości – społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy w rozwoju wszystkim potrzebującym, a jednocześnie wsparcie to nie może eliminować własnych wysiłków jednostek, grup i środowisk społecznych w dążeniu do rozwiązania problemu (Przeclawska, Theiss 1996, s. 11).

W poszczególnych epokach historycznych – począwszy od czasu zaborów, poprzez okres międzywojenny i tuż po wojnie, lata realnego socjalizmu, po okres wielkiej transformacji systemowej – pedagogika społeczna w Polsce była w różny sposób odbierana przez otoczenie naukowe, społeczne i polityczne – od zrozumienia i aprobaty, po krytykę, wrogie nastawienie, a nawet odrzucenie. Tak powstawało „pole gry”, dynamiczna, zmienna przestrzeń rozciągnięta pomiędzy pedagogiką społeczną jako nauką a światem zewnętr-

nym. Raz w tym polu górował dialog, współpraca i wymiana idei, innym razem „gra” była zdominowana przez graczy reprezentujących państwo czy partię polityczną, a jej wynik był z góry przesądzony. Stąd kolejny wniosek-teza: powstanie i rozwój pedagogiki społecznej w Polsce nie był jedynie rozwojem i zmianą w obrębie paradygmatu, przyjętego i aprobowanego modelu nauki, teorii i metody; duży udział w tym rozwoju miały okoliczności historyczne i społeczne, a także aktywność pojedynczych osób czy też wysiłek małych grup badaczy.

Niezależnie jednak od epoki historycznej i fazy rozwoju dwa elementy pedagogiki społecznej zdają się wysuwać na plan pierwszy: idea powszechnie dostępnej edukacji oraz idea zaangażowania społecznego. Pierwsza, opiera się na „normie demokratycznej”, w myśl której każdy ma niczym nieskrępowane prawo do edukacji, kultury i rozwoju; edukacja jest niezbywalną częścią demokratycznego ładu, jest zarówno jego elementem składowym, jak i celem. Z kolei kategoria „zaangażowania społecznego” pedagogiki społecznej oscylowała w zależności od czasu historycznego – ogólnie biorąc – pomiędzy krytyką a apologetyką zastanych warunków społeczno-politycznych. O natężeniu i formie tego zaangażowania decydowało wiele szczegółowych czynników – obok okoliczności obiektywnych, także indywidualne doświadczenia i strategie życiowe uczonych, a obok czynników jawnych, także ukryte.

Spośród różnych możliwych form zaangażowania pedagogiki społecznej najważniejsze, związane z istotą tej dyscypliny, było zaangażowanie na rzecz wprowadzania w życie zgłaszanych idei i rozwiązań edukacyjnych, oświatowych, socjalnych. Zaangażowanie oznaczało tu ponadprzeciętną, wykraczającą poza typową praktykę społeczno-edukacyjną, indywidualną czy też zbiorową aktywność, która jest oparta na etosie służby drugiemu człowiekowi. Termin „służba” w pedagogice społecznej łączył, niczym pomost, dwa światy: świat idei oraz świat realiów, teorii i praktyki. W klasycznym ujęciu Radlińskiej i Kamińskiego „służba” był też – co bardzo ważne – kierunkowym celem kształcenia pedagogów społecznych/pracowników społecznych. Szczególny charakter „służby społecznej” dobrze oddają wręcz żarliwe słowa znanego w okresie międzywojennym pedagoga i działacza społeczno-oświatowego Kazimierza Kornilowicza (1892–1939), zawarte w *Tezach bukowińskich* (1926): „Służymy ludziom i idei. W tym leży nasz przywilej. Nie chęć zysku, lecz wola służenia jest bodźcem naszej pracy. Nie sprzedajemy swego trudu. Dobrowolnie pragniemy dawać i tworzyć. Stanowimy szeregi ochotniczej służby społecznej” (Kornilowicz 1976, s. 107).

Na przełomie XX i XXI w. zaczęły powstawać różne nowe interpretacje i stanowiska w polu pedagogiki społecznej. Mniej lub bardziej oryginalne, roz-

winięte, dojrzałe składają się na ogólniejszy obraz pedagogiki społecznej „trzeciej generacji” oraz „czwartej generacji”. Jeśli pierwsza generacja obejmuje klasyków tej dyscypliny, na ogół wiernie stojących na gruncie ustaleń Radlińskiej i całościowo ujmujących pedagogikę społeczną, druga wiąże się z koncentracją na wybranych obszarach zagadnień, dyktowanych przez potrzeby i możliwości realnego socjalizmu, trzecia generacja pojawia się wraz z przełomem formacyjnym, postępującą demokratyzacją życia kraju i otwartym przepływem idei społecznych, kulturowych, edukacyjnych, to czwarta już generacja pedagogów społecznych lokuje się w „erze zamętu i rozdźwięku” rzeczywistości określanej mianem „globalnego turbokapitalizmu” i ścierających się sił nacjonalizmu i teokracji. W świecie, który zdaje się tracić „moralną busołą”, który odchodzi od tradycyjnego ładu społecznego opartego na wolności, demokracji i prawie (Bauman 2017, s. 259 i n.). Wpływy te w różny sposób obejmują myślenie i działanie pedagogiczne. Następują szybkie zmiany w paradygmatach nauk społecznych, wywołujące „konieczność myślenia krótkoterminowego” (Malewski 2010, s. 12). Wyraźnie widoczne są działania różnego rodzaju podmiotów niby-edukacyjnych, w tym także organizacji rynkowo-usługowych, skutecznych w diagnozie i działaniach o charakterze np. animacyjnym, aktywizującym, rewitalizującym, modelującym lokalne polityki społeczne etc. (zob. Winiarski 2017, s. 22–24).

Stąd, ze strony „popękanego świata” (Cohen 2017) płyną pytania zwracające się ku przyszłości: czy „stały rdzeń” klasycznej pedagogiki społecznej jest jeszcze widoczny i potrzebny? Czy to kwestia już „wyłącznie archiwalna”? Co dzisiaj znaczy lub co może znaczyć zwrot „pedagogika społeczna zaangażowana”? Co do obecnej pedagogiki społecznej w Polsce wnoszą najmłodszy badacze, już nie „wnuki”, ani nawet „prawnuki” Radlińskiej? Czy wyłaniająca się obecnie pedagogika społeczna „czwartej generacji”, budująca nowe programy badań teoretyczno-empirycznych, adekwatnych do obecnych realiów i dzisiejszych priorytetów społeczno-edukacyjnych, w tym krajowych i międzynarodowych projektów badawczych, zdominowana przez diagnozy, ekspertyzy i raporty, pozostanie w jakimkolwiek związku ze swoim historycznym „stałym trzonem”, zbiorem twierdzeń względnie trwałych, decydujących o tożsamości dyscypliny? Czy zainteresowanie klasyczną pedagogiką społeczną będzie oznaczało już tylko kompensacyjny w swoim znaczeniu „powrót do łona”? Czy Radlińska pozostanie osobą emblematyczną, już tylko dobrze prezentującą się na różnego rodzaju sztandarach naukowego pokrewieństwa? Trudno powiedzieć. „Twórcami nam jeno być dane, nie prorokami” – to słowa o przyszłości, jakie Radlińska napisała w „tekście założycielskim” pedagogiki społecznej z 1908 r. Warto te słowa dzisiaj powtórzyć.

## Literatura

- Araszkiewicz F.W., (1978), *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, PWN, Warszawa.
- Bauman Z., (2017), *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, PWN, Warszawa.
- Cichosz M., (2006), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Cichosz M., (2014), *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Cichosz M., (2016), *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia, wybór tekstów z badań własnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ciczkowski W., (1996), *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Cohen R., (2017), *W 2017 roku nasz świat popękał*, „Gazeta Wyborcza”, 30.12. 2017–1.1.2018.
- Czubiński A., (1987), *Najnowsze dzieje Polski: 1914–1983*, PWN, Warszawa.
- Davies N., (1981), *Boże igrzysko. Historia Polski*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Frąckowiak T., (2007), *Pedagogika społeczna – pytania o tożsamość i przyszłość*, [w:] Kromolicka B., Radziejewicz-Winnicki A., Noszczyk-Bernasiewicz M. (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice.
- Frąckowiak T. (red.), (1996), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Eruuditus, Poznań.
- Gładkowska M. i in. (red.), (1993), *Słownik biograficzny pracowników społecznych*, Towarzystwo Wolej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Gładkowska M. i in. (red.), (1995), *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947*, Interart, Warszawa.
- Górnikowska-Zwolak E., Radziejewicz-Winnicki A. (red.), Czerkawski A. (współprac.), (1999), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Heller M., (2009), *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, wyd. 2, Petrus, Kraków.
- Janowska A., Winiarski M., Wołczyk J., (1973), *Szkoła środowiskowa. Założenia teoretyczne i wyniki sondażu diagnostycznego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Kamiński A., (1972), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- Kamiński A., (1976), *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
- Kantowicz E., Olubiński A. (red.), (2003), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kawula S., (1983), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, Olsztyn.
- Kawula S., (2002), *Pomocniczość i wsparcie*, Oficyna Wydawnicza „Kastalia”, Olsztyn.
- Kawula S., (2012), *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kawula S. (red.), (2001), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula S., Marynowicz-Hetka E., Przeclawska A. (red.), (2003), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Oficyna Wydawnicza „Kastalia”, Olsztyn.
- Kisielewska-Zawadzka R., (1937), *Wychowawca ludzi dorosłych. Na czterdziestolecie pracy prof. Heleny Radlińskiej*, „Bluszczy”, nr 8.

- Kojder A., (2016), *Pobocza socjologii*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Korniłowicz K., (1976), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, wstęp, wybór i opracowanie O. Czerniawska, Ossolineum, Wrocław.
- Kossak-Głównzewski K., (red.), (1999), *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kowalski S. (red.), (1974), *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne”, t. 32.
- Kromolicka B. (red.), (2003), *Wolontariusz w życiu społecznym środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Lalak D. (red.), (2008), *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Lepalczyk I. (red.), (1981), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, Towarzystwo Wolej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Lepalczyk I., Ciczkowski W. (red.), (1999), *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Lepalczyk I., Badura J. (red.), (1980), *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, nr 2/3 (92–93).
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (red.), (1990), *Przekształcanie środowiska społecznego. Dorożek i kierunki dalszych badań*, Towarzystwo Wolej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Lepalczyk I., Wasilewska B. (red.), (1994), *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lorenz W., (1994), *Social Work in a Changing Europe*, Routledge, London–New York.
- Malewski M., (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Marynowicz-Hetka E., (1986), *Pomoc w rozwoju dziecka i rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (red.), (2006–2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), (1998), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.), (1996), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Interart, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., Skoczylas-Namielska E. (red.), (2015), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Marzec-Holka K. (red.), (1998), *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka K. (red.), (2000), *Spółczesność, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka K. (red.), (2005), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Mendel M., (2014), *Pedagogika „po człowieku”*. Szkic w nowej perspektywie, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Mendel M. (red.), (2002), *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (red.), (2005), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (red.), (2006), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław.

- Modrzewski J., (2016), *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Modrzewski J., (2016), *Czas spotykany, przeżywany, dokonany, zapomniany. Autobiografia sentymentalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Misztal B., (2000), *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków.
- Nikitorowicz J., (1995), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Nikitorowicz J. (red.), (1995), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Nikitorowicz J. (red.), (1997), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Olubiński A., (1997), *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Olubiński A., (2004), *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Orsza H., (1913), zob. Radlińska (1913).
- Ossowski S., (1967), *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Paczkowski A., (1996), *Pół wieku dziejów Polski: 1939–1989*, PWN, Warszawa.
- Petrykowski P., (2003), *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Piekarski J., (2008), *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pilch T., (1974), *Rozwój studiów pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika i potrzeby społeczne*, Wołczyński J., Wroczyński R. (red.), PWN, Warszawa.
- Pilch T., (2005), *W poszukiwaniu wspólnych fundamentów Europy*, [w:] *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, red. E. Budakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pilch T., (2008), *Pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Pilch T., (2014), *O narodzinach i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), (1993), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), (1995), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., Smolińska-Theiss B. (red.), (1984), *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*, „Studia Pedagogiczne”, t. 46.
- Przećławska A. (red.), (1996), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Wydawnictwo Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Przećławska A., Theiss W. (red.), (1999), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Radlińska H., (1908), *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum” 1908, t. 2.
- Radlińska H., (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Radlińska H., (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- Radlińska H., (1961), *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Ossolineum, Wrocław.
- Radlińska H., (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław.
- Radlińska H., (2014), *Życiorys własny/Self biography*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.

- Radlińska H. [Orsza H.] (1913), *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego*, [w:] *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, pr. zbior., Nakładem Michała Arcta, Kraków.
- Radlińska H., (1909), *Podstawy wychowania narodowego*, [w:] *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dn. 1–2 XI 1909 r. we Lwowie*, J. Kornacki (oprac.), (bmv), Nakładem Komitetu Wykonawczego Polskiego Kongresu Pedagogicznego.
- Radlińska H. (red.), (1937), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A., (2001), *Oblicza zmieniającej się współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Radziewicz-Winnicki A., (2008), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.), (1992), *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. Zagadnienia wybrane*, ZSPM Press, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.), (1995), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A., Roter A. (red.), (2004), *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, Katowice.
- Ritzer G., (2004), *Klasyczna teoria socjologiczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Rutkowiak J. (red.), (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Smolińska-Theiss B., (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B., (1994), *Źródła pracy socjalnej. Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze”, nr 5.
- Smolińska-Theiss B., (1998), *Zmiany w pedagogice społecznej – pedagogika społeczna w warunkach zmiany*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- Smolińska-Theiss B., (2015), *Pedagogika społeczna w Polsce z perspektywy zjazdów pedagogicznych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.
- Smolińska-Theiss B. (red.), (1988), *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (red.), (1991), *Węgrów. Siły społeczne małego miasta*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., (1995), *Pedagogika społeczna a polityka*, „Forum Oświatowe”, nr 1–2.
- Sośnicki K., (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, PZWS, Warszawa.
- Suchodolski B., (1974), *Heleny Radlińskiej koncepcja wychowania jako poszukiwanie sił i mocy w rozwoju*, „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, z. 1–2.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), (2008), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Syrek E. (red.), (1993), *Współczesne zagrożenia w strukturach społecznych*, Wydawnictwo „Wieżczorek-Press”, Katowice.
- Szmagański J., (1994), *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna. Przykład amerykański*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Sztompka P., (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków.
- Szubert E., (1966), *Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Geneza – rozwój – perspektywy*, TWWP, Warszawa.
- Theiss W., (1984), *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Theiss W., (1992), *Praca socjalno-kulturalna w środowisku – „Pogwarki węgrowskie”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Theiss W., (1997), *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W., (2008), *Mistrzowie i uczniowie. Pokolenia i generacje w polskiej pedagogice społecznej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Theiss W., (2017), *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918–1939)*, „Society Register”, nr 1.
- Theiss W. (red.), (2001), *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W., Bron M. Jr, (2014), *Freedom fighter – instructor – professional. On becoming an adult educator in Poland*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.
- Trempała E., (1985), *Rozwój, kierunki i ośrodki pedagogiki społecznej w Polsce Ludowej*, [w:] *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, red. W. Okoń, Ossolineum, Wrocław.
- Trempała E., Cichosz M. (red.), (2000), *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce*, Wszechnica Mazurska, Olecko.
- Trempała E., Cichosz M. (red.), (2001), *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko.
- Urbaniak-Zajac D., (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Uziębło A.O., (1968), *Różne sposoby rozumienia terminu pedagogika społeczna: rozważania o przedmiocie, zakresie i metodach badawczych*, Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego, Warszawa.
- Winiarski M., (2017), *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*, Społeczna Akademia Nauk, Łódź.
- Wołoszyn S., (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Wroczyński R., (1969), *Pedagogika społeczna – jej rozwój i współczesne problemy*, [w:] *Oświata i pedagogika w Polsce i na świecie*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław.
- Wroczyński R., (1974), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Wroczyński R., (1980a), *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, PWN, Warszawa.
- Wroczyński R., (1980b), *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej na tle polskiej myśli wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, nr 2/3.
- Wroczyński R., (1984), *Nurt pedagogiki społecznej w polskich koncepcjach wychowawczych*, „Studia Pedagogiczne”, t. 46.
- Wroczyński R., (1985), *Animacyjna funkcja pedagogiki społecznej*, „Paedagogica Societatis”, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 686.
- Wroczyński R., (1993), *Pedagogika społeczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacje, Warszawa.