

Wiesław Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ORCID: 0000-0002-7942-6498

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.07>

**Dialog i konfrontacja  
Konferencja pedagogiki społecznej i polityki społecznej  
w 1967 roku**

**Dialog and confrontation  
Conference on social pedagogy and social policy  
in 1967**

*Jeżeli bowiem sięgamy do dorobku naszej przeszłości wychowawczej,  
to nie po to, żeby dawne wzorce, często już nieaktualne, przenosić w nowe warunki,  
ale żeby lepiej zrozumieć współczesne problemy wychowawcze  
i umiejętnie je rozwiązywać*

Wroczyński 1968, s. 24

**ABSTRACT:** The subject of the article is the relation between social pedagogy – the so-called real socialism, seen in the perspective of the nationwide conference on social pedagogy and social policy held in Warsaw in 1967. This forgotten today, but important event was another attempt at the process of positioning social pedagogy in the political, social and scientific realities of the time. It was aimed at showing the place and role of this discipline of education in building the so-called socialist system. During the conference there was a dialog and confrontation between two fundamental ways of understanding social pedagogy: the „traditional” one, in accordance with the concept of Helena Radlińska, and the „socialist” one, corresponding to the principles of the political system of the country building a „developed socialist society”. A visible result of this discourse was the concept of a „third space”: social pedagogy, which, while maintaining the traditional

ideological and scientific objectives, was engaged in solving current civil, educational, cultural and social problems. In this perspective, the primary influence of historical and social factors on the development of social pedagogy, its ideological foundations, theory and practice is sometimes revealed.

**KEYWORDS:** Social pedagogy, social policy, Helena Radlińska, real socialism, Polish Free University Association, political and educational discourse.

**STRESZCZENIE:** Przedmiotem artykułu jest relacja pedagogika społeczna–tzw. realny socjalizm, widziana w perspektywie ogólnopolskiej konferencji pedagogiki społecznej i polityki społecznej, która odbyła się w Warszawie w 1967 r. To zapomniane dzisiaj, ale ważne wydarzenie, było kolejną już próbą procesu pozycjonowania pedagogiki społecznej w ówczesnych realiach politycznych, społecznych i naukowych. Konferencja miała ukazać miejsce i rolę tej dyscypliny nauk o wychowaniu w budowaniu tzw. ustroju socjalistycznego. Podczas konferencji doszło do dialogu i konfrontacji pomiędzy dwoma zasadniczymi sposobami rozumienia pedagogiki społecznej: „tradycyjnym”, zgodnym z koncepcją Heleny Radlińskiej, oraz „socjalistycznym”, odpowiadającym zasadom ustrojowym państwa budującego „rozwinęte społeczeństwo socjalistyczne”. Widocznym rezultatem tego dyskursu był zarys „trzeciej przestrzeni”: pedagogiki społecznej, która pozostając przy tradycyjnych założeniach ideowo-naukowych angażowała się w rozwiązywanie aktualnych problemów społecznych, edukacyjnych, kulturowych i socjalnych. W tej perspektywie ujawnia się niekiedy pierwszoplanowy wpływ czynników historyczno-społecznych na rozwój pedagogiki społecznej, jej fundamentów ideowych, teorii oraz praktyki.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Pedagogika społeczna, polityka społeczna, Helena Radlińska, realny socjalizm, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, dyskurs polityczno-edukacyjny.

## I

Lata sześćdziesiąte ubiegłego stulecia były ważnym etapem w rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. W czasie tym dziedzictwo Heleny Radlińskiej (1879–1954), twórczyni tej dyscypliny nauk o wychowaniu, po latach „stalinowskiego milczenia” (1948–1956) na nowo znalazło się w polu pracy akademickiej oraz w życiu społecznym (zob. Theiss 2018; Modrzewski, Sipin-ska 2013, s. 103–126). Wówczas to na fali destalinizacji kraju, prowadzonej pod hasłami demokratyzacji i praworządności, w 1957 r. odbył się w Warszawie Ogólnopolski Zjazd Pedagogów Społecznych. Spotkanie to, zwołane przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, miało miejsce w dniach 20–22 stycznia 1967 r. w Warszawie. Konferencja, podobnie jak inne inicjatywy środowiska pedagogów społecznych tamtego okresu (np. wydanie dzieł zbiorowych Heleny Radlińskiej, 1961–1963), były realizowane w warunkach „budowy rozwinętego społeczeństwa socjalistycznego” (Bieńkowski 1978, s. 24–27), w przestrzeni „systemu dogmatycznego autorytaryzmu” (Lutyński 1990, s. 121).

W latach 60. XX w. nasz kraj z wolna przechodził z fazy zmian postalinowskich w okres tzw. małej stabilizacji i realnego socjalizmu. Nienaruszalne

pozostawały dogmaty komunistycznej ideologii, obowiązywała zasada kierowniczej roli partii, a wszelkie próby odejścia od tej linii uznawano za „rewizjonistyczną herezję”. Władze partyjne podjęły wówczas próbę – jak pisze Maria Hirszowicz – „reanimacji” marksistowskiej teorii, która w nowej postaci miała być wolna od stalinowskich błędów i wypaczeń. Nie oznaczało to zwolnienia „partyjnej czujności” wobec nauk społecznych, zwłaszcza socjologii. Było wręcz odwrotnie. Partia stała na stanowisku, iż: „pracownicy nauki winni działać z pełną odpowiedzialnością i świadomością, że ich badania stanowią fakt polityczny i ideologiczny” (Hirszowicz 2001, s. 217 i in.; zob. także De-gen, Hübner 2006, s. 11–38; Kraško 1996, s. 229–231).

Zasięg przytoczonych zastrzeżeń oraz partyjnych dyrektyw obejmował również pedagogikę i psychologię. Uprawianie nauki, zwłaszcza nauk społecznych i humanistycznych, oznaczało balans na cienkiej linii rozpiętej pomiędzy – z jednej strony – demokratycznie rozumianą wolnością i niezależnością, a z drugiej – kontrolą i posłuszeństwem wobec zasad narzuconych przez panujący system. W praktyce społecznej rozwijał się i umacniał model „politycznego pragmatyzmu”. Była to swoista mieszanka konformizmu i pragmatyzmu zbudowana na podstawach pozytywistycznej pracy organicznej. Na takim gruncie powstawały i rozwijały się różne zachowania, postawy i zjawiska, jak m.in.: relatywizacja wartości, koniunkturalizm, karierowiczostwo, koterie i frakcje (Hirszowicz 2001, s. 205–213). W wielu przypadkach – warto zauważyć – wyrosłe wtedy modele kariery polityczno-społecznej, naukowej oraz wzory codziennych zachowań okazały się trwałe. Przetrwały lata, by w swojej pierwotnej postaci, po lekkim liftingu ideowym, na nowo funkcjonować w realiach III Rzeczypospolitej.

Jak na zarysowanym tle lokowała się wspomniana konferencja pedagogiki społecznej i polityki społecznej z 1967 r.? W jakim stopniu było to przedsięwzięcie naukowo-społeczne, a w jakim propagandowo-polityczne? Czy raczej łączyło się z zadaniami nauki rozwiązującej realne problemy, czy też miało postać typowych dla tamtych czasów działań fasadowych, kompromisowych, opartych na półprawdach? Trudno o jednoznaczną odpowiedź na wymienione pytania postawione za Janem Lutyńskim i jego koncepcją psychologicznych konsekwencji realnego socjalizmu (Lutyński 1990, s. 121–218).

Patrząc ogólnie można postawić tezę, iż konferencja była kontynuacją podjętego po 1956 r. procesu pozycjonowania pedagogiki społecznej w ówczesnych realiach politycznych, społecznych i naukowych. Chodziło o zamknięcie – prawdziwego czy pozornego – zaangażowania i poparcia dla linii partii i polityki naukowej socjalistycznego państwa, przy jednoczesnym ukazaniu ważnego miejsca i roli pedagogiki społecznej i polityki społecznej

w tzw. budownictwie socjalistycznym. Zapewne dla określonej części uczestników tego spotkania udział pedagogiki społecznej w budowie socjalistycznego państwa był zadaniem autentycznym, ważnym, zgodnym z przyjmowanymi i aprobowanymi wartościami (zob. Smolińska-Theiss, Theiss 1998, s. 172–180).

Dokumentacja analizowanej konferencji zawarta w biuletynie TWWP „Człowiek w Pracy i w Osiedlu” (1968, nr 1) jest zapisem złożonego dyskursu edukacyjno-politycznego. Pedagogika społeczna – centralne pojęcie tego dyskursu – zostało tu analizowane, interpretowane oraz ocenione w różnych perspektywach: ideologicznej i naukowej, historycznej i współczesnej, aktualistycznej i projektowanej, aprobatywnej i krytycznej, bezpośredniej i pośredniej, teoretycznej i praktycznej etc., etc. Niezależnie jednak od typu i treści wypowiedzi wszystkie były konstruowane w odniesieniu do władzy, brały pod uwagę narzucony i egzekwowany przez partię model państwa i życia społecznego (zob. Misztal 2000, s. 73).

## II

Organizatorem konferencji było Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Działające wtedy już od 10 lat, należało do znanych podmiotów społeczno-oświatowych w kraju. Jej współzałożyciel i wieloletni przewodniczący, Adam Olgierd Uziembły, matematyk i pedagog, nadał tej instytucji kształt prężnego, opartego na oddolnych inicjatywach naukowych, ośrodka badawczego, który miał swoje oddziały w całym kraju (zob. Theiss 1998; 2007). W konferencji wzięło udział ponad 600 pracowników naukowych i działaczy społecznych – członków Towarzystwa, na jej miejsce wybrano prestiżowe sale Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie. Duże znaczenie propagandowe miała wzmianka o spotkaniu pt. *Pedagogika i polityka społeczna*, opublikowana w centralnym dzienniku partyjnym „Trybuna Ludu”. Zasadniczą rolę i wkład A.O. Uziembły w organizację konferencji docenił i podkreślił Aleksander Kamiński. W liście do A.O. Uziembły z 4 lutego 1967 r. napisał: „Wielce Szanowny Panie Generale! Ochłonawszy z wrażeń konferencyjnych – pragnę Panu jeszcze raz bardzo serdecznie podziękować za niezwykle imprezę, którą Pan zorganizował i która dała pedagogice społecznej szansę wypłynięcia na szersze wody. Oczekuję teraz na swoją rolę konsultanta tomu konferencyjnego poświęconego pedagogice społecznej” (Listy 1997, s. 202). W podobnym duchu wypowiadał się Jan Szczepański, gdy otwierał spotkanie: „bez jego (Uziembły – dop. WT) energii i zapału, jego młodzieńczego entuzjazmu, jego rozważnej mądrości i żelaznej konsekwencji w działaniu do tej konferencji prawdopodobnie by nie doszło (Szczepański 1968, s. 17).

Konferencja miała rangę – jak wówczas pisano – partyjno-rządową. Wzięli w niej udział różni przedstawiciele życia polityczno-społecznego, począwszy od reprezentantów wysokich władz państwowych i partyjnych, poprzez grupę działaczy organizacji młodzieżowych, po znane postaci świata nauki oraz pedagogów społecznych i działaczy społeczno-oświatowych. Część uczestników, stając na gruncie liberalno-demokratycznym, należała jeszcze do „poprzedniej epoki”, część zaś – będąc w zgodzie z marksistowskim światopoglądem – reprezentowała „awangardę czasów budownictwa socjalistycznego”. Pierwsi – by sięgnąć do rozróżnienia zaproponowanego przez Kazimierza Przyszczykowskiego – godząc się na „polityczność w edukacji”, uznawali, że zaangażowanie lub lojalność polityczną można godzić z innymi, np. właśnie edukacyjnymi celami. Drudzy, uważając, że edukacja w ogóle jest polityczna, czyli przyjmując „polityczność edukacji”, traktowali konferencję jako formę „udziału nauki w budowaniu nowego ustroju” (Przyszczykowski 2012, s. 37 i n.). Tę dwoistość wydarzenia o wyrazie – nawet! – surrealistycznym dostrzegł wspomniany Szczepański. W swoim dzienniku zanotował:

*21 I (1967): Wczoraj rano uroczyście otwarłem konferencję pedagogiki społecznej w Sali kina na VI p. PKiN. Wygłosiłem krótkie przemówienie patetyczne, po czym wybraliśmy honorowym przewodniczącym T. Kotarbińskiego, którego proszono o uczczenie pamięci Heleny Radlińskiej. Potem Kotarbiński wręczał odznaki 1000-lecia, filmowano otwarcie, sala pełna, kilkaset osób, prasa. Wydaje mi się, że ta konferencja jest dowodem surrealistyczności naszego państwa ludowego i komunistycznego. Organizatorem konferencji jest Towarzystwo Wolnej Wszecznicy Polskiej, skupiające gromadę starszych panów, wspominających chętnie swoje młode lata. Konferencja była rehabilitacją Heleny Radlińskiej. Jedni ją atakowali, inni bronili, dawne uczennice trochę histeryzowały, słowem widowisko. Dzisiaj będzie się mówiło o polityce społecznej, w niedziele będą obrady w sekcjach, sprawy będą już oderwane od kontrowersyjnej pedagogiki społecznej i postaci babci Radlińskiej. Dla tych kilkuset ludzi, którzy przyjechali z całego kraju, konferencja ma zupełnie inny wymiar niż dla rozplotkowanych grupek warszawskich (Szczepański 2013, s. 323–324).*

Jan Szczepański dobrze znał Helenę Radlińską z pracy w Uniwersytecie Łódzkim. W swoich *Dziennikach* zanotował: „9 XII (1945): We wtorek ciekawa rozmowa z Heleną Radlińską, która wygłosiła mi swój »testament«, nazywając mnie swoim spadkobiercą i wykonawcą. Innymi słowy, mam zostać kierownikiem Studium Społeczno-Oświatowego przy WSGW” (Wyższej Szkole Gospodarstwa Wiejskiego – WT) (Szczepański 2013, s. 21). W 1954 r., po śmierci Radlińskiej, opublikował wspomnienie o niej, w którym wskazał na

duże znaczenie jej dorobku w tradycji polskiej pedagogiki (Szczepański 1954). Toteż powstaje pytanie: wobec kogo, czego i dlaczego Szczepański, należący wówczas do elit społeczno-rządowych kraju, tak wyraźnie dystansował się, gdy pisał o „surrealistyczności naszego państwa ludowego i komunistycznego”? Wobec istniejącego systemu politycznego, Radlińskiej, „rozplotkowanych grupek warszawskich”, wobec siebie samego? Przyjmował postawę obiektywnego, zewnętrznego, a nawet krytycznego obserwatora konferencji, a jednocześnie był jednym z jej najważniejszych uczestników! Czy ocena, którą sformułował jedynie w prywatnych zapiskach była wyrazem wspomnianego wcześniej „pragmatyzmu politycznego”?

### III

Konferencję otworzyli dwoma wstępnymi wystąpieniami Jan Szczepański oraz Tadeusz Kotarbiński – jej przewodniczący. Już w tych pierwszych głosach doszło do próby ukazania pedagogiki społecznej, a także polityki społecznej w nowym, aktualnym kontekście politycznym. Szczepański w *Słowie wstępnym*, przybliżając cele konferencji, zaakcentował zagadnienie związku nauki z praktyką życia społecznego i z funkcjonowaniem państwa. W społeczeństwie socjalistycznym i jego państwowych agendach – zauważał – istnieją instytucje profesjonalnie przygotowane do rozwiązywania problemów społecznych. Po co więc – pytał *relata refero* – jeszcze dodatkowe wysiłki i nowe kadry? I odpowiadała na to pytanie w sposób tyle finezyjny, co ideologicznie przekonujący. Wskazał, po pierwsze, na konieczność rozwijania przez urzędników państwowych „naukowego spojrzenia na życie społeczne”; wszak nie na darmo marksistowską odmianę socjalizmu dopełniało słowo „naukowy”. Zapewne chodziło jednocześnie o podnoszenie profesjonalizmu urzędników, form i metod ich pracy, jak i obniżenie lub wyeliminowanie odgórnego, formalnego stosunku urzędników wobec „obywatela”. Można sądzić, że było to echo postulatu „socjalizmu z ludzką twarzą”, zgłaszanego w pierwszym okresie „popaździernikowej zmiany”.

Naukowy i pragmatyczny charakter miał także drugi argument, którego Szczepański użył przy określaniu misji i celów konferencji. Twierdził, sięgając do klasycznej tezy Radlińskiej, iż nie ma szerszych zmian społecznych bez przeobrażeń w mikrośrodkowiskach życia ludzi, a pomocni w mobilizowaniu do tych zmian będą odpowiednio wykształceni pracownicy – urzędnicy, działacze społeczni, wychowawcy i opiekunowie. Stąd też, jak brzmiała konkluzja tego wywodu, konferencja jest spotkaniem czterech kategorii ludzi: „ludzi nauki”, „ludzi praktyki różnego rodzaju”, działaczy kierujących różnymi instytu-

cjami pomocy oraz po prostu „ludzi aktywnych”. Wymienieni mieli charakteryzować się – i to jest ciąg dalszy powrotu do znanych koncepcji Radlińskiej – wiedzą, „potrzebą serca”, humanistycznymi i humanitarnymi motywami, indywidualnym podejściem do drugiego człowieka, a nawet „głębokim uczuciem i sympatią dla cierpiących bliźnich”. Mieli być specjalistami tak w zakresie sprawach gospodarczych, jak i umieć pobudzać siły społeczne, bez których nie ma gospodarczego wzrostu. Jeżeli w tej tezie jeszcze wyraźnie występowały zadania z zakresu klasycznej pomocy i aktywizacji społecznej, to następne uwagi Szczepańskiego nie mogły już budzić żadnych zastrzeżeń ideologicznych. „Jesteśmy – pisał jasno i wyraźnie – społeczeństwem budującym ustrój socjalistyczny, mamy już poza sobą ponad dwadzieścia lat doświadczeń, jesteśmy dumni z sukcesów osiągniętych w tym czasie [...] Społeczeństwo socjalistyczne ma [...] być społeczeństwem samorządnym ludzi oświeconych i dobrych” (Szczepański 1968, s. 11).

Odwołań do socjalizmu nie zabrakło także w wystąpieniu T. Kotarbińskiego. Jednakże jego uwagi były dalekie od marksistowskiej ortodoksji. Mówca wyszedł od pojęcia pedagogiki społecznej, którą określił jako naukę zajmującą się „treścią wychowawczą” działań różnych instytucji społecznych, a nie tylko szkoły. Następnie przywołał nazwiska osób, które jego zdaniem w minionych czasach zajmowały się pedagogiką społeczną, tj. były zaangażowane w pozaszkolną pracę kulturalną, pomoc i opiekę społeczną, które „zwalczały ciemnotę” i kształtowały wśród ludzi „ducha rzetelnego współżycia”. Do grupy tej zaliczył: Wacława Nałkowskiego, Stanisława Michalskiego, Edwarda Abramowskiego, Ludwika Krzywickiego, Teodora Viewegera, Stefanię Sempołowską, Władysława Spasowskiego. Wszyscy oni, chociaż działali w różnych czasach i reprezentowali różne, niekiedy przeciwstawne orientacje ideowe, „przechodzili przez socjalizm” – konkludował Kotarbiński. Łatwo zauważyć, że w galerii wymienionych osób zdecydowanie przeważali niemarksiści. Trzeba było mieć autorytet i niezależność Kotarbińskiego, by w tamtych czasach publicznie mówić o „socjalistach” spoza kręgu partyjnych marksistów.

Do grupy wspomnianych „socjalistów” została zaliczona także Helena Radlińska. Nawiązując do wspólnej pracy z Radlińską, rozpoczętej w 1945 r. w Uniwersytecie Łódzkim, Kotarbiński powiedział o niej słowa, które wykraczały poza ramy zdawkowego biogramu, m.in.:

*Helena Radlińska sterwała siły w zmaganiach narodu polskiego o zjednoczenie i niepodległość, w zmaganiach o ustrój sprawiedliwy i o powszechność udziału warstw najszerzych w dobrach materialnych i duchowych i we współrzędzeniu Rzeczypospolitej. Ale zetknęła się z interpretacją niepodległości i sprawiedliwości,*

*i demokracją inną niż ta, z którą się żyła w ciągu całego życia, a różnice tych stanowisk, zrazu nie tak wyraźne, wyjaskrawiały się coraz wyraźniej, do czego zresztą przyczyniły się pewne elementy konserwatyzmu w filozoficznym poglądzie na świat. Ale Helena Radlińska nie była z tych, którzy lubią przywarować. Mimo trudności, Zakład Pedagogiki Społecznej pod jej kierownictwem, ukończonym wbrew jej zamierzeniom w roku 1950 [idzie o zamknięcie Zakładu na mocy politycznych decyzji – dop. WT], zdołał doprowadzić 116 kandydatów do egzaminów i prac magisterskich, pięć osób do uzyskania dyplomów doktorskich, jedną do przewodu habilitacyjnego. [To postać] wielkiego serca i oddana idei przewodniej intelektu*

– kończył swoje wystąpienie Kotarbiński (1968, s. 16).

W 1967 roku o „kontrowersyjnej pedagogice społecznej”, wobec której Szczepański tak wyraźnie się dystansował, i jej „socjalistycznej” twórczyni mówiono nie tylko podczas omawianej konferencji. Głos na ten temat zajął także Łukasz Kurdybacha, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, znany ze swojego zaangażowania po stronie partii. W książce o „mocnym” ideologicznie tytule *Wpływ Rewolucji Październikowej i szkoły radzieckiej na polską myśl oświatową 1918–1939* zaliczył Radlińską, podobnie jak reprezentowane przez nią środowisko pedagogów liberalno-demokratycznych, do „ludzi wrażliwych na krzywdę społeczną i szukających na nią środków zaradczych”. A znaną, przygotowaną pod kierunkiem Radlińskiej książkę *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* uznał za „obiektywny, niezwykle celny, wszechstronnie uzasadniony i wnikliwy atak na ustrój kapitalistyczny Polski okresu międzywojennego” (Kurdybacha 1967, s. 283 i n.).

Przytoczona ocena, rehabilitująca Radlińską i jej dzieło, eliminowała z obiegu społecznego nie tak dawne głosy, w których pedagogikę społeczną określono mianem „pedagogiki burżuazyjnej”, dyscypliny, która przed 1939 r. brała udział – nawet! – w „faszyzacji kraju” (Mysłakowski, Szaniawski 1953). Jednakże ataki na tę dyscyplinę nauk o wychowaniu, prowadzone na ogół z pozycji ideologicznych, a nie merytorycznych, będą trwały w następnych latach. Jedni będą nadal udowadniać, że jest to dyscyplina „burżuazyjna”, inni zaś (wśród których znajdują się jeszcze niedawni prominentni działacze partii na uniwersytetach), uznają pedagogikę społeczną za podporządkowaną ideologię realnego socjalizmu (zob. Kawuła 2012, s. 13–23).

Jeśli po wystąpieniach Szczepańskiego oraz Kotarbińskiego któryś z uczestników konferencji miałby jeszcze wątpliwości co do ideologicznego zakotwiczenia tego spotkania, to kolejne wystąpienie Szczepańskiego *Otwarcie konferencji* nie pozostawiało już żadnych złudzeń w tej mierze. Wypowiedziane wtedy słowa były wzięte jakby z propagandowego transparentu: „chcemy



realizować nasze cele i plany rozwoju gospodarczego i rozwoju kulturalnego ustalone przez Partię i Rząd” (Szczepański 1968, s. 17–18). Także w *Uwagach od redakcji*, zamieszczonych we wspomnianym periodyku TWWP „Człowiek w Pracy i w Osiedlu” (1968, nr 1, s. 7), otwierających pokonferencyjną publikację, za pomocą pryncypialnej odmiany komunistycznej nowomowy dodano: „Głównym czynnikiem wychowującym człowieka i przekształcającym środowisko jest rewolucyjny ruch robotniczy, budujący nowy ustrój, a tym samym tworzący nowe środowisko i nowego człowieka”. Tak oto znana teza Radlińskiej, fundament koncepcji demokratycznej i obywatelskiej pedagogiki społecznej, iż wychowanie przetwarza środowisko siłami tego środowiska – w imię ideału, została przez zwolenników „nowej wiary” zaakceptowana, przetworzona, przejęta i wprowadzona w nowy projekt ustrojowy zwany „demokracją socjalistyczną”.

#### IV

Tematyka konferencji znalazła szerokie rozwinięcie w głównych referatach, które – zapewne nie był to przypadek – prezentowały perspektywy: akademicką i zarazem politycznie względnie neutralną oraz praktyczną i politycznie zaangażowaną. Czy takie skontrastowanie podjętej problematyki było celowe? – być może tak. Powstała bowiem sytuacja otwartego i dynamicznego dyskursu. W pierwszej z wymienionych perspektyw mieściły się referaty Ryszarda Wroczyńskiego oraz A. Kamińskiego, w drugiej – Maksymiliana Siemieńskiego (zmarły w 1966 r.), A.O. Uziembły oraz Edmunda Szuberta.

Już tylko tytuł obszernego referatu Wroczyńskiego *Pedagogika społeczna, jej podstawowe pojęcia oraz rozwój problematyki* wyraźnie wskazywał na akademicki, naukowy, a nie społeczno-polityczny charakter wystąpienia. Punktem wyjścia była tu szeroka koncepcja wychowania, rozumianego jako proces społeczno-kulturowy, wykraczający poza wychowanie szkolne i obejmujący człowieka w całym biegu jego życia. Było to ujęcie zasadniczo różne od ówczesnego wychowania szkolnego, odgórnie organizowanego i realizującego cele zgodne z polityką. Z szerokiej definicji wychowania wynikały nowe zadania i nowe podstawowe obszary pracy pedagogicznej: oświata dorosłych oraz pomoc społeczna. A to z kolei prowadziło do powstania następujących zakresów pedagogiki społecznej: pedagogika rodziny, pedagogika pracy, wychowanie odbiorców dóbr kultury, wychowanie zdrowotne, pedagogika wolnego czasu, poradnictwo społeczno-wychowawcze. W drugim niejako kroku, odpowiadając na pytanie: kto ma realizować taki szeroki profil zadań, Wroczyński przedstawił sylwetkę „organizatora procesów wychowawczych”, tj. pracownika

opiekuńczo-wychowawczego i socjalnego. Oznaczało to powrót do doświadczeń Radlińskiej, realizowanych od 1925 r. w Studium Pracy Społeczno-Wychowawczej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, gdzie Radlińska kształciła pracowników społecznych; wielu czołowych absolwentów tej uczelni brało udział w omawianej konferencji.

Jednym z głównych punktów wystąpienia Wroczyńskiego była próba przełamania modelu tradycyjnej koncepcji szkoły, w miejsce której proponował koncepcję tzw. szkoły środowiskowej. Wroczyński już w początkach lat 60. ubiegłego wieku wypowiadał się na temat relacji szkoła–środowisko. Zaczął wtedy łączyć dotychczasowe swoje badania nad dziejami oświaty i myśli pedagogicznej z budowaniem koncepcji nowoczesnej, związanej z potrzebami społecznymi, otwartej na środowisko, szkoły-centrum życia kulturalnego miejscowego środowiska. Szkoła taka przekracza granice czynności dydaktycznych, pogłębia relacje ze środowiskiem, organizuje czas wolny i zajęcia pozalekcyjne uczniów, współpracuje z rodzicami. Nauczyciele takiej szkoły zajmują się w swoim środowisku także profilaktyką społeczną, kompensacją oraz animacją środowiskową. Dążą oni zarówno do zapobiegania występowaniu czynników zagrażających rozwojowi młodego pokolenia, jak i wyrównywania skutków niesprzyjających warunków środowiskowych (Wroczyński 1968).

O szkole środowiskowej Wroczyński pisał już w 1964 r. w skrypcie *Wprowadzenie do zagadnień pracy oświatowej*, by rozszerzyć tę koncepcję w kolejnych publikacjach, m.in. w podręczniku *Pedagogika społeczna* (1974, 1976, 1979, 1984). Zagadnienie szkoły środowiskowej było jednym z centralnych elementów rozwijanej wtedy środowiskowej teorii pedagogiki społecznej (zob.: Wroczyński 1960a, b; Winiarski 2015; 2017, s. 247–266; Smolińska-Theiss 2016; 2018, s. 513–522). Rozwijając swoje stanowisko Wroczyński szeroko sięgał do polskich tradycji szkolno-oświatowych, wykorzystywał bogatą literaturę zachodnią, uwzględniał także odwołania do źródeł rosyjskich. Ukazując uniwersalność pedagogiki społecznej i jej obecność w Europie, tworzył barierę przed próbami bezpośredniej indoktrynacji tej dyscypliny. W ten sposób budował także sferę własnej wolności naukowej.

Aleksander Kamiński w referacie *Czas wolny w świetle pedagogiki społecznej*, w porównaniu do szerokiego i teoretycznego stanowiska Wroczyńskiego, przedstawił węższy i praktyczny obraz pedagogiki społecznej. Jeżeli pierwsze z tych ujęć definiuje pedagogikę społeczną jako kierunek pedagogiczny (obok np. pedagogiki kultury, pedagogiki psychologicznej czy pedagogiki marksistowskiej), to w drugim przypadku jest ona teorią wychowawczą pracy socjalnej, obejmującą zagadnienia pracy społecznej i oświaty dorosłych. Takie ujęcie jest tylko pozornie wąskie. Zawiera szeroką problematykę ratow-

nictwa społecznego, opieki wychowawczej oraz wspomagania rozwoju, a także czasu wolnego.

Wąsko akademickie i formalne rozważania na temat pojęcia pedagogiki społecznej zyskały na konkretności wtedy, gdy Kamiński połączył zagadnienie wczasów i wychowawczego organizowania czasu wolnego dzieciom i młodzieży z zagadnieniami urbanistyczno-zdrowotnymi. Widowym znakiem przeobrażeń społecznych tamtych czasów, ukierunkowanych na budowę „nowego społeczeństwa”, żyjącego w nowych warunkach socjalno-kulturowych było pozbawione własnej tożsamości kulturowej osiedle mieszkaniowe. Powstające wokół zakładów pracy, wielkich i małych tzw. budów socjalizmu, osiedla mieszkaniowe, zasiedlane często przez przybyszów z innych rejonów kraju, były swego rodzaju pustynią społeczną, terenem pozbawionym indywidualnych cech. Kamiński remedium na taki stan rzeczy widział w szerokim nurcie edukacji środowiskowej. Postulował: „odrodzenia społeczności sąsiedzkiej z jej wielorakimi pozytywami dla mieszkańców wszystkich generacji wieku”. I dodawał: „A ponieważ osiedle mieszkaniowe stanowi podstawowy teren wczasów jego mieszkańców – pedagogika osiedlowa staje się w znacznym stopniu pedagogiką wczasów” (Kamiński 1968, s. 42).

Poza instytucjonalny wymiar „pedagogiki wczasów i wspierania rozwoju” wychodziła rozwijana przez Kamińskiego analiza wybranych problemów społecznych. Zwrócił uwagę zwłaszcza na zagadnienie niedostosowania społecznego młodzieży, konieczność profilaktyki antyalkoholowej oraz potrzeby ludzi starych. W podobnym duchu, akcentując problem przekraczania norm postępowania społecznego, wypowiedział się w dyskusji konferencyjnej Jan Konopnicki (Konopnicki 1968).

Wystąpienie Kamińskiego było bardzo dobrą „legitymacją” możliwości sprawczych pedagogiki społecznej. Odślaniało zaangażowany charakter tej dyscypliny. Krytycyzm pedagoga społecznego szedł tu w parze z projektem pozytywnych zmian. Nie zważając na panujący wtedy model odgórnego, dyrektywnego zarządzania życiem społecznym, Kamiński podkreślił szczególne znaczenie kulturowo-wychowawcze rodziny oraz społeczności sąsiedzkiej (lokalnej). Oznaczało to bezpośredni związek z korzeniami pedagogiki społecznej.

Po części opozycyjne wobec pedagogiki społecznej – także wobec wystąpień Wroczyńskiego i Kamińskiego – stanowisko Maksymiliana Siemieńskiego opierało się na założeniu, iż – po pierwsze – aktualnie poszerzający się zakres wychowania wykracza poza krąg problematyki szkoły i dziecka, po drugie – wychowanie jest czynnością społeczną, „dziejącą się w społeczeństwie i dla społeczeństwa”. Stąd płynął wniosek nadrzędny: nie ma takiej pedagogiki

– zwłaszcza „w ustroju socjalistycznym” – która w swojej istocie, założeniach i funkcjach nie byłaby pedagogiką społeczną.

Autor uważał, iż w swoim czasie postępową pedagogiką społeczną Radlińskiej obecnie ma znaczenie jedynie historyczne i w nowym ustroju nie może być włączona do żadnego działu pedagogiki. Nie ma też jasności czy jest to kierunek, czy też specjalizacja w obrębie pedagogiki, a ponadto – co może najważniejsze – przedmiot pedagogiki społecznej nie istnieje, gdyż jej problematyka należy także do innych nauk społecznych i dyscyplin w obrębie pedagogiki. Krytyka dotyczyła również nazwy „pedagogika społeczna”. Jest to zbyt szeroki termin i gdyby go utrzymać obejmowałaby w istocie całe życie ludzi dorosłych, stałaby się jakąś nadrzędną, wszechogarniającą i uniwersalistyczną nauką, co jest po prostu nieuzasadnione i niemożliwe. Wreszcie, jak brzmiał koronny argument, procesy rozwojowe społeczeństwa socjalistycznego, dynamika „epoki rewolucji kulturalnej i kultury masowej”, przekraczają zakres teorii i praktyki pedagogiki społecznej.

Trzeba zatem „nowej pedagogiki społecznej” – to myśl kończąca krytyczną część stanowiska Siemieńskiego. Natomiast po stronie pozytywnej znalazł się projekt „przyszłej, społecznej i uspołecznionej” pedagogiki. Podstawę tej propozycji tworzył klarowny podział „spraw wychowawczych” na „szkolne” i „pozaszkolne”; te drugie zostały przypisane pedagogice społecznej. Proponowane rozstrzygnięcie miało konkretyzować dotychczasowy obszar zainteresowań pedagogiki społecznej, będący tylko „konglomeratem przypadkowych spraw i zagadnień”. Postulowana pedagogika społeczna będzie współtworzyć – obok pedagogiki szkolnej i pozaszkolnej – „ogólną teorię wychowania człowieka”, obejmującą „potrzeby wychowawcze wszystkich grup wieku, zawodów, sytuacji i środowisk”. Odrębne, niezależne od pedagogiki społecznej miejsce miała zająć oświata dorosłych. Również Franciszek Urbańczyk w czasie konferencyjnej dyskusji wskazywał na rosnącą niezależność naukową oświaty dorosłych i jej osiągnięcia w Polsce Ludowej (Urbańczyk 1968).

Jakkolwiek teza Siemieńskiego była krytyczna i polemiczna wobec pedagogiki społecznej, to jednak nie oznaczała eliminacji tej dyscypliny. Nie był to także głos *stricte* polityczny, podporządkowany partyjno-rządowym nakazom. Pedagogika społeczna w tym ujęciu miała służyć rozwiązywaniu aktualnych problemów edukacyjno-wychowawczych i wspomagać „socjalistyczną przebudowę społeczną”, niosącą – jak podkreślał Siemieński – pozytywne zmiany w kulturze i edukacji. Niezbędna była także w pedagogicznym planowaniu i prowadzeniu wychowania pozaszkolnego. Wokół realizacji tych zadań, skupionych na „wychowaniu człowieka przyszłości”, miały wraz z pedagogiką brać udział inne nauki społeczne (Siemieński 1968a; b).

W tym samym kompromisowym nurcie rozumienia i przekształcania pedagogiki społecznej mieściły się konferencyjne głosy wspomnianych już kolejnych referentów: Uziembły oraz Szuberta. Pierwszy był znaną postacią życia społecznego. Nauczyciel i żołnierz, matematyk i pedagog, komunista i działacz opozycji demokratycznej lat 70.–80. XX w., zawsze prezentował postawę określaną jako „służba ideom”.

Historię pedagogiki społecznej, widzianą od strony jej orientacji ideowej, założeń teoretyczno-metodologicznych i zaangażowania społecznego, Uziembło bez większych wyjaśnień ułokował w ramach – jak sam wyjaśniał – pedagogiki socjalistycznej. Napisał na ten temat:

*Czerpała ona [pedagogika społeczna – dop. WT] soki żywotne z realnej walki klasy robotniczej i mas chłopskich, przejmowała metody badań i punkt widzenia teoretyków walki klasowej i podlegała w wykonaniu swych zadań tym wszystkim ograniczeniom, które wynikały z oddziaływań ideologii burżuazyjnej i z warunków społecznego życia w których przyszło twórcom jej działać (Uziembło 1968, s. 82).*

Ta efektowna skądinąd ocena, zapewne ważna dla wielu uczestników konferencji, była w istocie nadinterpretacją i projekcją określonych faktów z historii pedagogiki społecznej, a w sensie formalnym – sposobem wydobywania i ukazania wartości pedagogiki społecznej i „zainstalowania” jej w realiach socjalistycznego ustroju. Dalszy wywód Uziembły skupiał się już tylko na pozytywach „zmodyfikowanej”, tj. oczyszczonej politycznie i usprawnionej pedagogiki społecznej. Przedmiotem tej dyscypliny jest – jak dowodził referent – „wychowanie wzmagające”, różne od klasycznej relacji nauczyciel–wychowanek („wychowanie inicjujące”). Jest ono na swój sposób „nietypowe”, gdyż przebiega wśród ogółu stosunków społecznych i dotyczy także „dojrzałych” osób. Tak rozumiana pedagogika społeczna pełni (może pełnić) następujące zadania: wspomaganie rozwoju aktywności „człowieka dojrzałego”, kompensacja braków w rozwoju i wychowaniu dzieci i młodzieży, wsparcie środowiskowe, rozumiane jako wzmocnianie pozytywnych wpływów oraz osłabianie negatywnych bodźców środowiska.

Uziembło proponował i wprowadzał w życie „pedagogikę społeczną w działaniu”, dyscyplinę maksymalnie zbliżoną do życia, skupioną na występujących potrzebach edukacyjnych, wychowawczych, kulturalnych, a także społecznych, gospodarczych i socjalnych. Rolę symbolicznego i faktycznego centrum tej pedagogiki pełniło wspomniane Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie.

O działalności Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej traktował ostatni z plenarnych referatów, którego autorem był wspomniany Edmund Szubert. W jego opinii, podzielanej zapewne przez licznie zebranych na spotkaniu dawnych słuchaczy, absolwentów i pracowników Wszechnicy, postępową i demokratyczną tradycją tej instytucji nadal służyła krajowi – nawet w odmiennych warunkach społeczno-politycznych socjalistycznego państwa. Świadczyła o tym, wskazywana przez referenta, bogata działalność dydaktyczna, naukowa i wydawnicza Towarzystwa.

W wywodzie tym nie mogło zabraknąć nawiązań do bieżącej polityki partii, pośrednich czy bezpośrednich zapewnień o udziale „w socjalistycznym budownictwie”, „kształtowaniu świadomości politycznej w duchu socjalizmu”, „wzmocnieniu ofensywy ideologicznej”, „dostrzeganiu problemu człowieka w przemyśle”, odbudowy i budowy zanikającego „pionu moralnego”. Był to czas, jak podkreślał Szubert, „renesansu zainteresowania sprawami społecznymi” i „dostrzegania problemu człowieka”, czas długofalowych zmian, w których – brzmiała deklaracja – Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej aktywnie i profesjonalnie uczestniczy (Szubert 1968).

\*

W latach 60. XX w. nauki społeczne, w tym także pedagogika oraz pedagogika społeczna znajdowały się jednocześnie i w sferze względnej wolności, i w sferze kontroli ideologiczno-administracyjnej. Analizowana konferencja z 1967 r. była umowną bramą pomiędzy obydwojma wymienionymi przestrzeniami. Pierwszy z tych obszarów został, chociaż w różnym stopniu i z różnymi intencjami, dostrzeżony i oświetlony przez wszystkich wspomnianych tu referentów. Obejmował historię i tradycję pedagogiki społecznej, ukazywał solidarnościowo-socjalistyczny etos tej dyscypliny, jej teoretyczną dojrzałość, możliwości praktyki społeczno-wychowawczej, a także – pośrednio – środowisko ludzi, którzy tworzyli i uprawiali pedagogikę społeczną, a wśród nich zarówno profesjonalistów, jak i społeczników. Co bardzo ważne, wypowiedziano się na ten temat w sposób otwarty, rzetelny, bez autocenzury i bez koniunkturalnych uproszczeń czy przekłamań. Takie stanowisko zajmowali zwłaszcza Wroczyński oraz Kamiński.

Do kogo były adresowane treści referatów uwypuklające idee wolności i sprawiedliwości „starej pedagogiki społecznej”? Do partyjnych decydentów, akademickich pedagogów, licznie zebranych oświatowców – „działaczy terenowych”? Przez jednych ten bagaż tradycji mógł być odbierany jako nieistotna karta historii lub pewnego rodzaju zagrożenie w sferze ideologii, odsłaniające np. różne oblicza socjalizmu. Inni mieli powody do dumy, zyskali wsparcie,

upewniali się, iż ich zaangażowanie i praca mają piękny i odległy rodowód, którego założenia nie straciły na aktualności. Był to ważny kapitał, mobilizujący do dalszego działania.

Mechanizmami kontroli ideologiczno-administracyjnej – drugiego z wymienionych obszarów funkcjonowania pedagogiki społecznej – były pryncypia ustroju komunistycznego oraz zaangażowanie w „socjalistyczną przebudowę i budowę”, zmianę struktury społecznej i świadomości społecznej. W tym przypadku recepcja konferencyjnych treści i ich ocena polaryzowała się, przyjmując – raz – postać zasadniczej krytyki przeszłości historycznej pedagogiki społecznej (fragmenty wypowiedzi Szczepańskiego, Kotarbińskiego, Siemieńskiego, Uziembły i Szuberta), drugi raz – postać kompromisowego podejścia, polegającego na dostrzeganiu potrzeby budowania „nowej” pedagogiki społecznej, ułożonej pomiędzy jej „historycznym” a „socjalistycznym” wymiarem. To pociągało za sobą jeżeli nie eliminację dorobku pedagogiki społecznej, to znaczną redukcję obecności „starej” pedagogiki społecznej w nowych realiach (pewne elementy wystąpienia Siemieńskiego).

Na umownym skrzyżowaniu pomiędzy wymienionymi sferami „wolności” i „krytyki” powstała „trzecia jakość”, nowe spojrzenie na miejsce i rolę pedagogiki społecznej w istniejących warunkach polityczno-społecznych. Konferencja była bowiem szeroko rozumianą ramą dialogu i konfrontacji, poszukiwań i porównań, głosów krytyki i aprobaty. Nie było to spotkanie obliczone na „wyniszczenie przeciwnika”; obydwie strony – chociaż w różnym stopniu i dla różnych celów – szukały pola kompromisu. Projektowana nowa tożsamość pedagogiki społecznej, co nie oznaczało wyeliminowania „starej” pedagogiki społecznej, w sferze aksjologii akceptowała etos służby społecznej, działania prowadzącego do „postępu społecznego”, rozwijającego także warunki optymalnego rozwoju każdego obywatela. Na tym tle uwagę zwracają, i to do dzisiaj, takie nowatorskie zadania „nowej pedagogiki społecznej”, jak: uspołecznianie szkoły (Wroczyński), organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży (Kamiński), idea uczenia się przez całe życie (Siemieński), „wychowanie wzmagające” (Uziembło). Inna jeszcze część tej propozycji odnosiła się do podejmowania tzw. palących problemów społecznych i ich rozwiązywania przy współudziale pedagogiki społecznej, jak: alkoholizm, niedostosowanie społeczne młodzieży, anomia społeczna wielkich osiedli mieszkaniowych, starzenie się społeczeństwa. Różne, merytoryczne i pozamerytoryczne względy spowodują, iż w przyszłości ta przejściowa postać polskiej pedagogiki społecznej okresu lat 60.–70. XX w. będzie przez jednych określana jako pedagogika w „służbie socjalizmowi”, a przez innych jako „pedagogika burżuazyjna”.

## Literatura

- Bieńkowski W., 1978, *Socjalizm po 60 latach*, Instytut Literacki, Paryż.
- Degen D., Hübner P., 2006, *Polityka naukowa władz Polski Ludowej w zakresie humanistyki (1945–1990)*, [w:] *Humanistyka polska w latach 1945–1990*, red. U. Jakóbowska, J. Myśliński, Instytut Badań Literackich, Warszawa, s. 11–38.
- Hirszowicz M., 2001, *Pułapki zaangażowania. Intelktualiści w służbie komunizmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kamiński A., 1968, *Czas wolny w świetle pedagogiki społecznej*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 36–57.
- Kawula S., 2012, *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Konopnicki J., 1968, *Wybrane zagadnienia niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 148–150.
- Kotarbiński T., 1968, [Przemówienie profesora...], „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 9–13.
- Kraśko N., 1996, *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920–1970*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kurdybacha Ł., 1967, *Wpływ Rewolucji Październikowej i szkoły radzieckiej na polską myśl Oświatową 1918–1939*, PWN Warszawa.
- Listy Aleksandra Kamińskiego i Adama O. Uziembły. 1965–1975, 1997*, [w:] *Listy o pedagogice społecznej*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 184–245.
- Lutyński J., 1990, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Misztal B., 2000, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków.
- Modrzewski J., Sipinska D., 2013, *Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania*, [w:] *Od przeszłości ku nowym horyzontom. W kręgu historii socjologii*, red. J. Kaczmarek, A. Przystalski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 103–126.
- Przyszczykowski K., 2012, *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Siemieński M., 1968a, *Nauki pedagogiczne a potrzeby i nauki społeczne*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 58–80.
- Siemieński M., 1968b, *Przedmiot i zakres pedagogiki*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, 143–147.
- Smolińska-Theiss B. (red.), 2016, *Szkoła w środowisku, środowisko szkoły*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.
- Smolińska-Theiss B., 2018, *Szkołocentryczny model pedagogiki społecznej Ryszarda Wroczyńskiego*, [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup społecznych*, red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 513–522.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., 1998, *Pedagogika społeczna a polityka*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 172–180.
- Szczepański J., 1954, *Helena Radlińska*, „Życie Szkoły Wyższej”, 12, s. 147–149.
- Szczepański J., 1968, *Słowo wstępne*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 9–13.
- Szczepański J., 2013, *Dzienniki z lat 1945–1968*, opracowanie, wstęp i przypisy D. Kałużebic, Galeria Na Gojach, Ustroń.
- Sztompka P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Shubert E., 1968, *O działalności Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 116–134.



- Theiss W., 1997, *Radlińska*, wyd. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W., 1998, *Adam Olgierd Uziębło: między polityką a pedagogiką*, „Bobolanum”, 9, s. 203–222.
- Theiss W., 2007, *Uziębło Adam Olgierd*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 1197–1198.
- Theiss W., 2018, *Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008). Wprowadzenie*, „Pedagogika Społeczna”, 2, s. 9–34 [wersja ang. *Education and Commitment. One Hundred Years of Social Pedagogy in Poland (1908–2008). Introduction*, „Social Pedagogy”, 2, s. 35–60].
- Urbańczyk F., 1968, *Niektóre problemy kształcenia dorosłych*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 135–138.
- Uziębło A., 1968, *Rola i osiągnięcia pedagogiki społecznej w Polsce Ludowej*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 81–115.
- Winiarski M., 2015, *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna”, 3, s. 53–76.
- Winiarski M., 2017, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*, Społeczna Akademia Nauk, Łódź–Warszawa.
- Wroczyński R., 1960a, *Szkoła i środowisko*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1, s. 3–19.
- Wroczyński R., 1960b, *O pojmowaniu środowiska i jego konsekwencji dla wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4, s. 33–44.
- Wroczyński R., 1968, *Pedagogika społeczna, jej podstawowe pojęcia oraz rozwój problematyki*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 1, s. 19–35.