

Alicja Żywczok
Bogumiła Bobik

Pedagogika analityczna

**Od porządkowania wiedzy naukowej
do odkrywania jej nowych obszarów**



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Pedagogika analityczna

Od porządkowania wiedzy naukowej
do odkrywania jej nowych obszarów

Alicja Żywczok
Bogumiła Bobik

Pedagogika analityczna

Od porządkowania wiedzy naukowej
do odkrywania jej nowych obszarów

Recenzent
Dariusz Stępkowski

Spis treści

Zamiast wprowadzenia / 7

Uzasadnienie podjęcia problematyki / 7

Metodologiczne i organizacyjne podstawy badań / 9

Struktura monografii / 12

Usytuowanie problematyki badawczej wśród dziedzin i dyscyplin naukowych / 13

Słowo do Czytelników / 16

Rozdział pierwszy

Porządkowanie –

przejaw dostrzegania logicznej struktury świata / 19

Ład związany z zachowaniem gatunku oraz wymianą energii i informacji / 21

Ład etyczny i moralny / 23

Ład społeczny / 27

Ład prawny i polityczny / 28

Ład ekonomiczny i gospodarczy / 30

Ład historyczny / 31

Ład intelektualny / 32

Współzależność wyliczonych typów ładu i ładu naukowego / 34

Rozdział drugi

Porządkowanie wiedzy naukowej i konstruowanie klasyfikacji.

O pojęciu, znaczeniu, typach, cechach

i przedmiotach klasyfikacji / 37

Systematyka i taksonomia –

działy nauki zajmujące się systematyzacją bądź klasyfikacją / 39

Klasyfikacja jako sposób porządkowania, uprzystępnienia

i sprawnego przyswajania wiedzy naukowej / 42

Klasyfikacja wiedzy – przedmiot badań oraz zadanie naukoznawstwa / 43

Zasadnicze typy klasyfikacji / 47

Cechy klasyfikacji poprawnych i rozpoznawanie klasyfikacji niepoprawnych / 49

Wybrane przedmioty klasyfikacji wiedzy
w dyscyplinach pomocniczych pedagogiki / 52
Wybrane przedmioty klasyfikacji wiedzy w pedagogice / 54

Rozdział trzeci

**Klasyfikacja wiedzy w pedagogice jako inspiracja do powstania
nowych obszarów nauki / 59**

Przykłady dotychczasowych systematyzacji subdyscyplin pedagogicznych / 61

Pedagogika analityczna. Argumentacja uzasadniająca konieczność utworzenia
i rozwoju subdyscypliny / 63

Różnice indywidualne jako czynnik rozstrzygający
w genezie pedagogiki analitycznej / 67

Inne autorskie ujęcia klasyfikacji subdyscyplin pedagogicznych / 68

Rozdział czwarty

**Egzemplifikacje typologii wiedzy w obszarze teorii
i prakseologii pedagogicznej jako rezultat analizy logicznej,
eksplikacyjnej i funkcjonalnej / 73**

Troska jako pierwsza poddana analizie kategoria semantyczna / 75

Typologie troski skonstruowane w wyniku przyjęcia kryterium podmiotów
troski: troszczącego się i otoczonego/objętego troską / 76

Typologie troski zbudowane w wyniku przyjęcia kryterium przedmiotów
troski / 80

Rodzina jako druga poddana analizie kategoria semantyczna / 82

Klasyfikacja pojęć rodziny skonstruowana w wyniku przyjęcia kryterium
rodzaju dyscypliny naukowej / 82

Typologie rodziny skonstruowane w wyniku przyjęcia wielu kryteriów / 90

Klasyfikacje funkcji rodziny zbudowane w wyniku przyjęcia kilku
kryteriów / 113

Klasyfikacje przyczyn, przejawów i skutków dysfunkcyjności rodziny,
skonstruowane dzięki przyjęciu określonych kryteriów / 117

Zakończenie / 121

Bibliografia / 125

Noty o autorkach / 141

Indeks osób / 145

Wykaz schematów i tabel / 151

Summary / 153

Zamiast wprowadzenia

Uzasadnienie podjęcia problematyki

Już w tradycji klasycznej i scholastycznej poznanie postrzegano głównie jako definiowanie (czyli pojęciowe ujęcie przedmiotu) i klasyfikowanie (czyli usiłowanie uporządkowania logicznego danej dziedziny). Nie oznacza to, że dziś czynności te zdezaktualizowały się, wręcz przeciwnie – wymagają kontynuacji na jeszcze wyższym poziomie wnikliwości i precyzji. Wymagają ponadto uwzględnienia międzygeneracyjnej ciągłości określonej wizji nauki (niezależnie od reprezentowanej dyscypliny) niezmiennie jako działalności humanistycznej, czyli pośrednio bądź bezpośrednio dla dobra człowieka, oraz jako działalności społecznej, czyli pośrednio bądź bezpośrednio dla dobra społeczności.

W niniejszej monografii zaproponowano określone postrzeganie klasyfikowania (operacji umysłowej i czynności) nie tylko jako porządkującego wiedzę, lecz także jako procesu poznawczego sprzyjającego dynamicznemu rozwojowi nauki: inicjowaniu nowych kierunków, koncepcji, działów nauki, nurtów, subdyscyplin itp. W wiedzy uporządkowanej (mającej przejrzystą strukturę) łatwiej bowiem dostrzec luki i wykryć miejsca jeszcze nieoznaczone w nauce. Łatwiej również zapełnić je oryginalnymi treściami, włącznie z osiągnięciami pretendującymi do miana odkryć, wynalazków lub racjonalizacji¹. Owo metaforyczne „czynienie

¹ Odkrycie to, po pierwsze: zdobycie wiedzy o czymś dotychczas niezbadanym, dotarcie do nieznanych obszarów wiedzy, a po drugie: stwierdzenie, że w określonym zakresie prawda jest inna, niż sądził ogół, na przykład odkrycie nowych lądów, nowego pierwiastka. Odkryć oznacza także odsłonić to, co dotychczas było zakryte, odrzucić zasłonę, uczynić coś widocznym lub wyjawić, ujawnić, podać do wiadomości, na przykład odkryć tajemnicę. Odkrywa się zawsze coś, co wcześniej istniało, lecz nie zostało ujawnione ludzkiej świadomości, zatem nie było włączone do zdobyczy, choćby nauki. Warto zaznaczyć, że odkrycie dotyczy wszystkich jej dziedzin. Z kolei wynalazek to rzecz nowa lub udoskonalona przez człowieka. Wynaleźć – inaczej wymyślić, utworzyć,

miejsca” w aktualnym konglomeracie wiedzy – jako swoisty przejaw postawy otwartości na nowe ustalenia w nauce – okazuje się nieobojętne dla postępów w jej określonej dziedzinie.

Oprócz znaczenia teoretycznego konstruowania klasyfikacji wskazano także jego znaczenie prakseologiczne. W obszarze praktyki pedagogicznej wgląd w różnorodność form, typów, odmian choćby zaobserwowanych nieprawidłowości stanowi podstawę trafnej diagnozy pedagogicznej jednostki, grupy, systemu, na przykład oświatowego. Ułatwia również odpowiednią profilaktykę stanów niekorzystnych, które zachodzą w wychowankach, uczniach czy podopiecznych. Umożliwia terapię ich zaburzeń, deficytów, dysfunkcji itp.

Wyszczególnienie, przykładowo, licznych form rodzinnych wychowania dzieci i młodzieży i opieki nad nimi stanowi egzemplifikację tego, jak można uprawiać pedagogikę, zwłaszcza zaś zaproponowaną w niniejszej publikacji subdyscyplinę – pedagogikę analityczną. Ponadto umożliwia uświadomienie, że po pierwsze: nie wystarczy redukcjonistyczne postrzeganie opieki, troski czy wychowania jako kategorii *stricte* teoretycznych, a po drugie: konieczne jest budowanie ich szczegółowych typologii, pomocnych w pedagogice jako nauce stosowanej. Podstawowym zadaniem pedagogiki stosowanej pozostaje bowiem wspieranie realizatorów opieki nad człowiekiem, czyli ludzi udzielających mu pomocy, a także odpowiedzialnych za jego wychowanie i kształcenie.

Według Jeana Piageta ludzkie myślenie przechodzi przez fazy: sensomotoryczną, przedoperacyjną i intuicyjną, zanim między siódmym a dwunastym rokiem życia osiągnie stadium operacji konkretnych. Osiągnięcie kolejnych faz implikuje sprawność w klasyfikowaniu (a także w seriacji, czyli szeregowaniu) przedmiotów materialnych². Warto dodać,

skonstruować coś nowego lub udoskonalić, na przykład wynaleźć maszynę parową. Wynalazek dotyczy na ogół sfery techniki i obejmuje nowo powstałe przedmioty materialne. Natomiast racjonalizacja to działalność polegająca na udoskonalaniu znanych i niejednokrotnie już zastosowanych wynalazków, na ich usprawnieniu, a przede wszystkim na lepszym dostosowaniu do ludzkich potrzeb oraz poziomu cywilizacyjnego. Zob. A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego. Studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 15–16.

² Zob. B. Inhelder, J. Piaget: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*. Przeł. K. Tyborowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970; J. Piaget: *Mowa i myślenie u dziecka*. Przeł. J. Kołodzka. Lwów–Warszawa: Książnica „Atlas”, 1929; J. Piaget: *Narodziny inteligencji dziecka*. Przeł. M. Przetacznikowa. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966; J. Piaget: *Sąd i rozumowanie u dziecka*. Przeł. J. Pini-Suchodolska. Lwów–Warszawa: Książnica „Atlas”, 1929; J. Piaget: *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Przeł. Z. Zakrzewska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981; J. Piaget: *Psychologia i epistemologia*. Przeł. Z. Zakrzewska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.

że oprócz klasyfikowania przedmiotów materialnych człowiek potrafi dokonywać klasyfikowania przedmiotów niematerialnych, a przede wszystkim – konstruować klasyfikacje, choćby naukowe.

Właściwa recepcja metodologicznych i organizacyjnych podstaw badań byłaby znacznie utrudniona bez uprzedniego sprecyzowania już w części wstępnej głównego pojęcia klasyfikacji (choć pojęcie to zostało szczegółowo rozpatrzone również w rozdziale drugim). Należy zatem wyjaśnić, że klasyfikacja w ujęciu psychologicznym to, po pierwsze: proces kategoryzowania obiektów lub zdarzeń do rozłącznych klas, a po drugie: rezultat tego procesu³. Klasyfikacja stanowi operację polegającą na grupowaniu elementów mających co najmniej jedną cechę wspólną w pewną liczbę „klas”. Służy ona szybkiemu odnalezieniu przedmiotu, jeśli zna się zajmowane przezeń miejsce, lub dokonaniu czynności wstępnych polegających na zgrupowaniu przedmiotów wykazujących najczęściej naturalnych podobieństw, co pozwoli na odkrycie praw, jakim podlegają⁴. Można ją uznać niewątpliwie za przejaw racjonalnego postępowania człowieka nie tylko w działalności naukowej, lecz także w innych dziedzinach⁵.

Metodologiczne i organizacyjne podstawy badań

Przedmiotem zaprezentowanych badań jest znaczenie porządkowania wiedzy naukowej w postaci klasyfikacji w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika. Główny problem badawczy wyrażał się zatem w pytaniu: jakie znaczenie teoretyczne i prakseologiczne w dyscyplinie pedagogika ma porządkowanie wiedzy naukowej za pośrednictwem jej klasyfikowania? Usiłowano rozstrzygnąć również kolejne, szczegółowe problemy badawcze: jakie typy ładu wyznaczają ład panujący w nauce (pojmowanej jako jakość kulturowa)? Jakie przykładowe przedmioty klasyfikacji wiedzy z zakresu pedagogiki daje się wyodrębnić? Jakich subdyscyplin brakuje w pedagogice oraz które z nich i dlaczego warto aktualnie włączyć do dotychczasowych klasyfikacji subdyscy-

³ Zob. A.S. Reber, E.S. Reber: *Słownik psychologii*. Przeł. I. Kurcz, K. Skarżyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008, s. 318.

⁴ Zob. N. Sillamy: *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”, 1995, s. 119.

⁵ Zob. *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*. Red. Z. Melosik, Z. Drozdowicz, S. Sztajer. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2009. Zob. też Z. Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2019.

plin pedagogicznych? Jakie zadania należy wyznaczyć zaproponowanej subdyscyplinie: pedagogice analitycznej? Jak usytuować ją w strukturze dotychczasowych subdyscyplin pedagogicznych?

Zasadnicze cele kognitywne niniejszych badań, prowadzonych w latach 2020–2021, obejmują więc poznanie znaczenia porządkowania wiedzy naukowej w postaci klasyfikacji w dyscyplinach społecznych, zwłaszcza w pedagogice. Niebagatelne okazuje się również odkrywanie, dzięki sprawności klasyfikowania, nowych obszarów nauki, wymagających określenia pod względem nazewnictwa, usytuowania ich w strukturze dyscyplinarnej i subdyscyplinarnej, wyznaczonych zadań itp. Natomiast cele utylitarne to:

- wzbudzenie refleksji nad dotychczasowymi klasyfikacjami wiedzy, prowadzące do ich udoskonalenia;
- nabycie umiejętności konstruowania prawidłowych klasyfikacji wiedzy;
- uprzystępnienie szerszym kręgom społecznym wiedzy naukowej (dzięki porządkującym ją klasyfikacjom);
- zapewnienie sprawniejszego przyswajania wiedzy dzięki poprawie jej transferu wśród członków społeczeństwa.

Dlatego posłużono się metodami hermeneutyki filozoficznej, pedagogicznej i prawnej, w odniesieniu do których skorzystano zwłaszcza z osiągnięć hermeneutyki typologicznej⁶. Metodologiczne zasoby hermeneutyki okazały się użyteczne w analizie oraz interpretacji zarówno naukowych tekstów źródłowych, jak i dokumentów wyznaczających podstawę prawną badanych form rodzinnych opieki i wychowania nad dziećmi oraz młodzieżą. Sposób postępowania badawczego jest charakterystyczny dla metody: studium przypadku⁷, w którym „przypadek” obej-

⁶ Zob. J. Grondin: *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. L. Łysień. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007; B. Milerski: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, 2011; W. Lorenc: *Filozofia hermeneutyczna. Inspiracje, klasycy, radykalizacje*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2019; *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*. Red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajązkowski. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003; B. Brożek: *Granice interpretacji*. Kraków: Copernicus Center Press, 2020; A.B. Stępień: *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001; A. Przyłębski: *Hermeneutyka. Od sztuki interpretacji do teorii i filozofii rozumienia*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2019.

⁷ Warto zaznaczyć, że studium przypadku służące celom naukowym – uznawane za metodę badań – różni się od zastosowania studium przypadku jako popularnego narzędzia diagnostycznego. Tylko pierwsze spełnia wymogi formalnych procedur metodologicznych. Klasyczne studia przypadku definiowały jako przypadek zazwyczaj jednostkę ludzką. Aktualnie „przypadkiem” może być nie tylko jednostka czy grupa, lecz także pojęcie, zdarzenie, program, system, na przykład organizacyjny, gospodarczy, społeczno-polityczny. Do technik badań mających najczęściej zastosowanie w stu-

muje zarówno porządkowanie wiedzy w formie klasyfikacji (rozpatrzonej na przykładzie dwóch kategorii pedagogicznych: troski i rodziny), jak i wysuniętą propozycję utworzenia nowej subdyscypliny – pedagogiki analitycznej. Zastosowaną techniką badań była zatem głównie analiza dokumentów oficjalnych (w których próbowano odnaleźć klasyfikacje), a jako narzędzie badawcze posłużyły kryteria ich analizy i oceny. Do dokumentów tych należały:

- *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 z późniejszymi zmianami;
- *Materiały z 76–79 posiedzenia Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego.* „Biuletyn Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego” 1997, nr 1437/II;
- *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, otwarty do podpisu w Nowym Jorku 19 grudnia 1966 r., ratyfikowany i opublikowany w Polsce.* Dz.U. 1977, nr 38, poz. 169;
- *Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy.* Dz.U. 2020, poz. 1359;
- *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej.* Dz.U. 2020, poz. 821;
- *Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego.* Dz.U. 2021, poz. 735;
- *Ustawa z dnia 24 marca 2004 r. o pomocy społecznej.* Dz.U. 2021, poz. 2268 i 2270;
- *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.* Dz.U. 2021, poz. 4;
- *Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., ratyfikowana w Polsce 23 grudnia 1991 r.* Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526 z późniejszymi zmianami;
- wyrok TK z 12 kwietnia 2011 roku. SK 62/08, OTK-A 2011, nr 3, poz. 22;
- wyniki kontroli NIK z 2018 r. Warszawa: Departament Pracy i Spraw Społecznych⁸;

dium przypadku należą: analiza dokumentów/dokumentacji (na przykład zapisów archiwalnych), wywiad, obserwacja i artefakty fizyczne. Zob. R.K. Yin: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody.* Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 232, 239, 135, 62–63. Zob. też M. Strumińska-Kutra, I. Koładkiewicz: *Studium przypadku.* W: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia.* Red. D. Jemielniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012; D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych.* Przeł. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008; K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

⁸ <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/17/044/LL> [dostęp: 11.11.2021].

- przykładowe statuty: Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce; Rodzinnego Domu Dziecka w Nowym Sączu; Rodzinnego Domu Dziecka w Cieszynie; Rodzinnego Domu Dziecka w Supraślu; Pogotowia Rodzinnego w Warszawie.

Pierwszy etap badań, określany jako przygotowawczy, wymagał dostrzeżenia sytuacji problemowej oraz wskazania związanego z nią przedmiotu badań. Konieczne okazało się również sprecyzowanie celów i problemów badawczych, a także dobór metody umożliwiającej rozwiązanie problemu głównego i odpowiadających mu problemów szczegółowych. Etap ten obejmował również staranną kwerendę literatury naukowej, dzięki której można było przestudiować określony tematycznie materiał źródłowy i dokonać wyboru odpowiednich dokumentów, które miały podlegać analizie.

Etap drugi, nazywany zazwyczaj wykonawczym, wyrażał się w zaangażowaniu koniecznym do przeprowadzenia i sfinalizowania badań. W trakcie realizacji tego etapu badań dokonano wnikliwej analizy klasyfikacji zawartych zarówno w źródłach naukowych, jak i w wybranych dokumentach (zgodnie z przyjętymi kryteriami poprawności klasyfikacji wiedzy w zakresie form rodzinnych wychowania dzieci i młodzieży oraz opieki nad nimi). Klasyfikacje poddano ocenie i w przypadku niektórych wskazano ich niepoprawność oraz możliwość korekty bądź nieznacznej modyfikacji. Następnie przystąpiono do opracowania wyników badań: ich opisu i interpretacji. Zadbano również o to, by eksplikacje uwyraźnić za pomocą form graficznych (schematów lub tabel).

Struktura monografii

Na strukturę monografii *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów* składa się spis treści, wprowadzenie, cztery rozdziały merytoryczne, zakończenie, bibliografia, noty o autorkach, indeks osób, wykaz schematów i tabel oraz *summary*. Treść pierwszego rozdziału została pomyślana tak, by stanowiła teoretyczną podstawę, obejmującą problematykę porządkowania jako przejawu dostrzegania logicznej struktury świata, a także przejawu ludzkiego dążenia do osiągnięcia harmonii w wielu sferach funkcjonowania. W związku z tym podjęto refleksję nad różnymi typami ładu, a przede wszystkim nad współzależnością wyliczonych typów ładu i ładu w nauce.

W rozdziale drugim, oprócz przytoczenia zasadniczych pojęć związanych z analizowaną problematyką, dokonano charakterystyki szczegółowych zagadnień, takich jak: znaczenie klasyfikacji wiedzy w nauko-

znawstwie ogólnym i naukoznawstwie pedagogicznym, wyrażające się przede wszystkim w uprzyświeśnieniu wiedzy naukowej odbiorcom oraz jej sprawniejszym przyswajaniu. Opisano również zasadnicze typy klasyfikacji, cechy klasyfikacji poprawnych i sugestie dotyczące rozpoznawania klasyfikacji niepoprawnych, przedmioty klasyfikacji w dziedzinie nauk społecznych (w pedagogice i dyscyplinach pomocniczych).

W rozdziale trzecim zaprezentowano argumentację przekonującą o tym, że odpowiednie klasyfikowanie wiedzy przyczynia się do rozwoju nauki: zapoczątkowania jej nowych obszarów, takich jak zainicjowana subdyscyplina. Argumentację wspiera przegląd przykładowych, dotychczas obowiązujących w pedagogice, klasyfikacji subdyscyplin. Centralne zagadnienie tej części pracy stanowi więc propozycja utworzenia nowej subdyscypliny – pedagogiki analitycznej, połączona z ukazaniem jej genezy, zadań, usytuowania w strukturze dyscyplinarnej i z określeniem, przybliżeniem antycypowanych kierunków rozwoju. W końcowej części rozdziału zobrazowano graficznie autorskie ujęcia klasyfikacji subdyscyplin pedagogicznych.

Z kolei rozdział czwarty w zamyśle auterek ma dopełniać wcześniejsze rozdziały egzemplifikacjami typologii wiedzy w obszarze teorii i prakseologii pedagogicznej. W rozdziale tym można wyodrębnić dwie merytorycznie zbliżone części: pierwsza zawiera przykłady klasyfikacji w zakresie teorii pedagogicznej (skorzystano tu z kategorii troski), w drugiej natomiast rozpatrzono klasyfikacje o niewątpliwym znaczeniu zarazem teoretycznym i prakseologicznym (skorzystano z kategorii rodziny) i zaprezentowano klasyfikację pojęć rodziny, jej funkcji, a także przyczyn, przejawów i skutków dysfunkcyjności. Typologie te zostały przedstawione jako rezultat analizy logicznej, eksplikacyjnej i funkcjonalnej.

Zobrazowanie w niniejszej książce finalnych rezultatów klasyfikowania w postaci istniejących już klasyfikacji i ukazanie procesu konstruowania klasyfikacji wiedzy w dyscyplinie pedagogika wydaje się rozwiązaniem racjonalnym. Służy bowiem nie tylko pedagogom reprezentującym środowisko naukowe, lecz także czynnym pedagogom, tak zwanym praktykom, zwłaszcza tym, którzy są przekonani o łączności wiedzy nieinstruktywnej – teoretycznej, oraz instruktywnej – o niepodważalnej użyteczności praktycznej.

Usytuowanie problematyki badawczej wśród dziedzin i dyscyplin naukowych

Problematykę monografii daje się zakwalifikować do zakresu dwóch subdyscyplin pedagogicznych: teorii wychowania oraz pedagogiki ogól-

nej⁹, a także do obszaru badawczego określonego w jednej z prac Alicji Żywczok jako naukoznawstwo pedagogiczne¹⁰. Biorąc pod uwagę proweniencję problematyki klasyfikacji, należy bezsprzecznie wymienić filozofię (a ściślej – logikę¹¹). Nie oznacza to, że przedstawiciele innych nauk, na przykład socjologii, psychologii czy politologii, nie poruszają wspomnianych zagadnień. Dokonują tego, przyjmując jednak inną perspektywę oglądu zagadnienia klasyfikacji wiedzy naukowej. Za interdyscyplinarny obszar poznania, którego badacze swobodnie zajmują się tematyką klasyfikacji, należy uznać przede wszystkim naukoznawstwo¹². Zatem wskazanie naukoznawstwa ogólnego i szczegółowego (choćby pedagogicznego) pozwala ostatecznie usytuować badaną w niniejszej pracy

⁹ Zob. D. Benner: *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Przeł. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015. Zob. też D. Stępkowski: *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. Schleiermachers*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, 2010.

¹⁰ Zob. A. Żywczok: *Zazdrość i działalność naukowa. Studium z zakresu naukoznawstwa pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020.

¹¹ Przypomnijmy, że logika to nauka o sposobach jasnego i ścisłego formułowania myśli, o regułach poprawnego rozumowania i uzasadniania twierdzeń. Pierwszy i drugi zawarty w definicji przedmiot zainteresowania logików są kluczowe w przetwarzaniu informacji. Po pierwsze: żeby informacje przetwarzać, trzeba je jasno i ściśle sformułować. Logika dostarcza więc sformalizowanego języka, który dobrze się sprawdza również w zastosowaniach technicznych. Po drugie: rozumowanie polega na uporządkowanym przechodzeniu od jednej myśli (sądu lub zdania) do innych. Jeżeli ktoś potrafi precyzyjnie określić zasady poprawnego rozumowania, to takie rozumowanie może służyć do typowym w informatyce w informatyce przetwarzaniu informacji. Zob. P. Kulicki, R. Trójczak: *Logika w informatyce i inżynierii wiedzy*. W: *Logika*. Cz. 2: *Kultura logiczna*. Red. S. Janeczek, M. Tkaczyk, A. Starościc. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2018, s. 82–83. Zob. też: K. Wiktorowicz: *Logika i teoria mnogości. Materiały pomocnicze*. Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, 2018; A. Kmiecik: *Rozważania dotyczące stosowania logiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2006.

¹² Ze względu na problematykę niniejszej monografii należy przybliżyć Czytelnikom termin „naukoznawstwo”. Oznacza on znawstwo nauki lub nauk, a więc znajomość, rozeznanie, orientację w tym, czym jest i jak funkcjonuje nauka bądź nauki. Jedni uważają, że naukoznawstwo powinno być możliwie zunifikowaną dyscypliną, inni, że jest ono raczej federacją dyscyplin. Niektórzy podkreślają wagę teoretycznych rozważań poświęconych nauce, inni są nastawieni bardziej praktycznie, jeszcze inni próbują łączyć obydwie podejścia. Warto dodać, że początki polskiego naukoznawstwa sięgają okresu zaborów i są nierozzerwalnie związane z Kasą im. Józefa Mianowskiego oraz jej wybitnym przedstawicielem – Stanisławem Michalskim. Zob. P. Lipski: *Naukoznawstwo*. W: *Metodologia nauk*. Cz. 2: *Typy nauk*. Red. S. Janeczek, M. Walczak, A. Starościc. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2019, s. 401, 402, 403.

problematykę. Warto posłużyć się tu nie tyle terminem „nauka”, ile bardziej odpowiednim: „intermetanauka”. Termin ten wprowadził Tadeusz Kotarbiński, który usiłował w ten sposób zaakcentować metateoretyczny i interdyscyplinarny charakter naukoznawstwa.

Docenienie teorii naukowej (w tym dostrzeżenie znaczenia pojęć metanaukowych), a jednocześnie próba przewyciężenia hegemonii neopozytywistycznej w nauce, uznanie hipotetyczności jako postawy gotowości do zmiany przyjętych ustaleń poznawczych, a także respektowanie wymogu zachowania czujności etycznej, wynikającego z priorytetu wartości humanistycznych, to przekonania łączące autorki z filozoficznymi koncepcjami nauki, formułowanymi zwłaszcza przez Maxa Schelera¹³ i Ferdynanda Gonsetha¹⁴. Praca *Pedagogika analityczna...* stanowi również kontynuację poglądów wyrażonych w dwóch wcześniejszych monografiach Alicji Żywczok, poświęconych uwarunkowaniom i dynamizacji rozwoju naukowego¹⁵.

Trudno nie dostrzec w niniejszej publikacji także treści prakseologicznych należących do specyfiki pedagogiki opiekuńczej oraz pedagogiki społecznej (zwłaszcza jej szczegółowej odmiany: pedagogiki rodziny¹⁶). Ten obszar problemowy mogą zatem spożytkować uczeni – reprezentanci wymienionych subdyscyplin, a także praktykujący w tym zakresie wychowawcy, opiekunowie czy nauczyciele. Wyszczególnienie i ustosunkowanie się do jednej z wiodących w pedagogice opiekuńczej klasyfikacji, która obejmuje formy rodzinne wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą, takie jak rodzina naturalna, rodzina adopcyjna, rodzina zastępcza (w tym rodzinne pogotowie opiekuńcze, wioska dziecięca i rodzinny dom dziecka), umożliwiło przeanalizowanie również kolejnych ich form. Przykładowo rodzina naturalna może zostać poddana klasyfikacji ze względu na liczbę dzieci w rodzinie i wówczas w prawidłowej klasyfikacji powinno wyodrębnić się: rodzinę jednodzielną i rodzinę wielodzietną (w tym wypadku „wielodzietność” obejmowałaby już dwoje dzieci i więcej), a nie: rodzinę bezdzietną, rodzinę jednodzielną i rodzinę wielodzietną, jak zazwyczaj czynią to przedstawiciele pedagogiki rodziny.

¹³ Zob. M. Scheler: *Problemy socjologii wiedzy*. Przeł. S. Czerniak, E. Nowakowska-Sołtan, M. Skwiciński, A. Węgrzecki, Z. Zwoliński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990; M. Scheler: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. Czerniak, A. Węgrzecki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.

¹⁴ Zob. L. Witkowski: *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha na tle problemów współczesnego racjonalizmu*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1983.

¹⁵ Zob. A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego...*; Eadem: *Zazdrość i działalność naukowa...*

¹⁶ Warto dodać, że niektórzy badacze problematyki rodziny uznają pedagogikę rodziny za odrębną subdyscyplinę.

Przykład ten dowodzi, że analiza¹⁷ krytyczna w tym zakresie może wiele wniesić do sposobu konstruowania bądź modyfikacji klasyfikacji, z oczywistym pożytkiem dla użytkowników kultury. Wylimitowanie błędów w dotychczasowych klasyfikacjach i poprawne konstruowanie nowych typologii stanowi zapowiedź tego, co może zyskać pracownik naukowy doskonalący swe umiejętności kognitywne i dbający o nabycie odpowiedniej kultury logicznej.

Intencją autorek było dostarczenie Czytelnikowi okazji do dłuższego namysłu nad podobnymi kwestiami poprzez studiowanie prezentowanej pracy naukowej, która może stać się nie tylko źródłem uporządkowanej wiedzy czy odkrywaniem nowych jej obszarów, lecz także szansą doskonalenia umiejętności logicznych i pośrednio również sprawności metodologicznej.

Słowo do Czytelników

Niniejsza monografia powstawała w znamienym okresie pandemii. W kwietniu 2020 roku Alicja Żywczok założyła kilkusobowy zespół badawczy w Instytucie Pedagogiki, na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Nazwa zespołu obejmowała przyjęte zasadnicze cele: badania aksjologiczne i rozwój teorii naukowych. Będąc jego liderką, w ramach realizowanego projektu uczona zainicjowała pracę badawczą nad zaproponowaną przez nią problematyką klasyfikacji wiedzy jako inspiracji do utworzenia nowych subdyscyplin pedagogicznych. Wysunęła również propozycję utworzenia nowej subdyscypliny – pedagogiki analitycznej¹⁸. Kompetencyjnego wsparcia w obszarze problematyki prakseologicznej, dopełniającej treści teoretyczne wiedzą z zakresu pedagogiki opiekuńczej oraz familiologii, udzieliła członkini zespołu Bogumiła Bobik¹⁹. Przygotowanie monografii wymagało pokonania nie-

¹⁷ Analiza – metodyczny sposób postępowania, w którym pewna całość zostaje rozłożona na części lub też to, co jest dane, zostaje sprowadzone do swoich części składowych. W filozofii rozwinęły się różne typy analizy, takie jak: a) analiza dowodząca (zidentyfikowana między innymi w dziełach Arystotelesa), b) analiza logiczna, która służy ukazaniu form logicznych leżących u podstaw gramatyki języka potocznego, aby na podstawie tych form zbudować język naukowy; na przykład logik Ludwig Wittgenstein uprawiał taką formę analizy, w której znaczenie wyrażenia językowego jest określone jako funkcja jego użycia. Zob. P. Prechtl: *Analiza*. W: Idem: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 36.

¹⁸ Autorstwo Alicji Żywczok: od 5 do 82 i od 117 do 123 strony, a także część bibliografii, indeksu osobowego, spisu schematów i tabel oraz noty i *summary*.

¹⁹ Autorstwo Bogumiły Bobik: od 82–116 strony, a także część bibliografii, indeksu osobowego, wykazu schematów i tabel oraz noty i *summary*.

zależnych od nikogo trudności komunikacyjnych związanych z okresem zagrożenia pandemicznego, który spowodował konieczność wprowadzenia pracy zdalnej na uczelni i uniemożliwił swobodny kontakt bezpośredni. W tych warunkach trzeba było sprostać także wyzwaniom intelektualnym, zwłaszcza koncepcyjnym, oraz wyzwaniom organizacyjnym. Jednak przyjazna i wytrwała współpraca zawodowa zaowocowała ukończeniem prac nad publikacją i przekazaniem jej w roku 2022 do rąk Czytelników.

Pedagogika analityczna... stanowi interdyscyplinarne studium z zakresu naukoznawstwa, a ściślej – z naukoznawstwa pedagogicznego, i jest adresowana do:

- uczonych reprezentujących wszystkie dziedziny nauki (zwłaszcza dziedzinę społeczną i humanistyczną) oraz dyscypliny (zwłaszcza pedagogikę, filozofię, antropologię, psychologię, socjologię);
- podmiotów podejmujących współpracę z uniwersytetem, na przykład stosujących wyniki badań naukowych w określonych specjalnościach praktycznych;
- doktorantów i studentów zainteresowanych zarówno treściami teoretycznymi, jak i pedagogiką stosowaną (zakresem prakseologicznym pedagogiki opiekuńczej, pedagogiki społecznej, pedagogiki rodziny);
- pedagogów, nauczycieli, wychowawców, opiekunów i animatorów, by jeszcze lepiej przygotowywali dzieci i młodzież do uczenia się i studiowania polegającego w znacznym stopniu na rozumieniu oraz przyswajaniu wiedzy teoretycznej (w tym logiki sprzyjającej dynamicznemu rozwojowi poznawczemu).

Jest to praca nie tyle o porządku bibliotecznym (wyrażającym się między innymi w skatalogowaniu danych naukowych), choć do niego również zachęca. Nie traktuje wyłącznie o porządkowaniu w gabinecie czy na biurku intelektualisty, choć z pewnością nie zawiera sugestii dotyczących czegoś przeciwnego. Warto zapoznać się z jej treścią, ponieważ każdy człowiek wykonuje określony wysiłek klasyfikowania, z czego często nawet nie zdaje sobie sprawy, na przykład podczas porządkowania odzieży w szafie, produktów kuchennych, materiałów biurowych czy plików w komputerze.

Przedstawiciele określonych grup zawodowych, na przykład sprzedawca czy hurtownik, podejmują decyzje w kwestii miejsca i ułożenia przedmiotów (towaru) w określonych pomieszczeniach lub na półkach. Prawnik dokonuje podziału spraw regulowanych w ustawie, z zachowaniem warunków między innymi rozłączności, zupełności, naturalności podziału logicznego. Z pożytków klasyfikacji korzysta również informatyk, ekonomista, logistyk itp. Naukowiec podejmuje wysiłek klasyfikowania prawdopodobnie częściej i z większą intensywnością. Poznaje

i ocenia skonstruowane już klasyfikacje, modyfikuje je, a przede wszystkim konstruuje nowe. Czynności te należą do niemal codziennych zadań uczonego. Zazwyczaj zadawała go już gromadzenie i porządkowanie wiedzy prowadzące do ustanowienia określonego ładu w nauce. Za znacznie bardziej satysfakcjonujące i doniosłe uznaje jednak odkrywanie wiedzy.

Dlatego też w niniejszej monografii proces porządkowania wiedzy został organicznie związany z procesem twórczości naukowej – proponuje się postrzegać je jako procesy współzależne. Nie tylko porządkowanie wiedzy (przyczyniające się do zachowywania bądź przywracania ładu) sprzyja kreatywności naukowca. Oryginalne osiągnięcia określane jako zdobycze nauki także wymagają – wtórnie – odpowiedniego włączenia ich do zgromadzonych zasobów, a zatem zastosowania czynności porządkujących.

Rozdział pierwszy

Porządkowanie – przejaw dostrzegania logicznej struktury świata

Ład związany z zachowaniem gatunku oraz wymianą energii i informacji

Na początku tego rozdziału trzeba zaznaczyć, że kategoria ładu jest w niniejszej pracy traktowana wyłącznie jako kategoria naukowa. Nie proponuje się więc łączyć prezentowanych analiz z aktualną czy przeszłą sytuacją społeczno-polityczną bądź doszukiwać się w tym zakresie ukrytych intencji. Zamiar auterek sprowadza się do rozważenia kwestii naukowych, które naturalnie mogą prowadzić do konstruktywnych rozwiązań także w innych dziedzinach.

Koncepcji ładu¹ różnego typu, kojarzonych z kreowaniem bądź utrzymaniem określonego porządku w danej dziedzinie, powstało w przeszłości wiele. Wystarczy przywołać Antoniego Kępińskiego koncepcję trojakiego ładu człowieka, po pierwsze: ładu wymiany energii, po drugie: ładu wynikającego z zachowania gatunku, po trzeciej: ładu związanego z wymianą informacji. Uzasadniając konieczność tworzenia ładu, ten znakomity przedstawiciel polskiej psychiatrii humanistycznej pisze:

Od chwili urodzenia jesteśmy „uczniami” otaczającego nas środowiska społecznego i uczymy się wciąż nowych rodzajów „porządku”, które integrują nasze sposoby zachowania się. Dzieje się to począwszy od dyscypliny przyjmowania pokarmów, funkcji wydalniczych, ruchów lokomocyjnych i chwytnych, przez dyscyplinę najwyższej formy ruchu: słowa, dzięki której zdobywamy gotowy system widzenia otaczającego świata, myślenia i odczuwania, aż po wszelkie rodzaje porządku społecznego, poznawczego, estetycznego, moralnego itd., z którymi w ciągu naszego życia się stykamy i którym się podporządkowujemy. Nie znamy definicji życia, lecz jeśli za fizykiem Schrödingerem przyjmiemy, że jest nim ustawiczne przeciwstawianie się entropii, czyli tendencji materii do

¹ „Ład to sytuacja lub stan, w których panuje porządek, na przykład sprawy następują we właściwym czasie, elementy czegoś tworzą zamierzoną całość, rzeczy leżą na swoich miejscach, a ludzie żyją w zgodzie”. *Inny słownik języka polskiego PWN*. A-Ó. Red. M. Bańko. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2017, s. 784. Oto przykładowe zdania: Konrad doszedł do ładu z samym sobą. Od matki nauczyła się zamiłowania do ładu. Ojciec doszedł wreszcie z synem do ładu. Jan chciał doprowadzić swoje sprawy do ładu przed wyjazdem. W filmowej adaptacji dzieła reżyser zachował ład w sposobie narracji. Synonimy ładu: harmonia, porządek, uregulowany układ, właściwa kolejność. Zob. W. Cienkowski: *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1993, s. 95. Antonimy ładu: nieład, bezład, nieporządek, chaos, nierównowaga, dysharmonia. Oto przykład zdania, które zawiera leksykalne przeciwieństwo ładu: Wypracowanie zostało napisane bez ładu i składu.

beładnego ruchu cząsteczek, wówczas porządek staje się najbardziej istotną cechą życia. W ustawicznej wymianie energii i informacji ze środowiskiem (metabolizm energetyczny i informacyjny) każdy żywy ustrój, od najprostszego do najbardziej skomplikowanego, stara się zachować swój własny porządek².

Kępiński dość sugestywnie przekonuje, że utrata analizowanego porządku może spowodować poważne konsekwencje biologiczne i społeczne. Oto reprezentatywny fragment:

Utrata tego porządku jest równoznaczna ze śmiercią, jest zwycięstwem drugiego prawa termodynamiki (entropii). Mimo pozornej stałości żywego ustroju żaden atom w nim nie pozostaje ten sam; po krótkim stosunkowo czasie zostaje wymieniony przez atom środowiska zewnętrznego. Stała pozostaje tylko struktura, swoisty porządek, specyficzny dla danego ustroju. Ta swoistość, czyli indywidualność, odnosi się zarówno do porządku na poziomie biochemicznym (swoistość białek ustroju), fizjologicznym, jak też informacyjnym. Ten ostatni rodzaj porządku dotyczy sygnałów odbieranych ze świata otaczającego i swoistych reakcji nań. Dzięki metabolizmowi informacyjnemu „moim” staje się nie tylko własny ustrój, ale też otaczający świat, który się w swoisty sposób spostrzega, przeżywa i swoście nań reaguje [...]. Utrzymanie porządku swoistego dla danego ustroju wymaga od niego stałego wysiłku, który jest warunkiem życia. Wysiłku życia, który przeciwstawia się entropii, a którego wygaśnięcie oznacza śmierć, częściowo oszczędza biologiczne dziedziczenie. Dzięki niemu swoisty porządek przenosi się z jednego pokolenia na drugie³.

Oprócz dziedziczenia biologicznego człowieka dotyczy również dziedziczenie społeczne, dzięki któremu może wejść w posiadanie określonych wartości materialnych i duchowych. Kępiński argumentuje: „Wysiłek tysięcy pokoleń związany z wykształceniem mowy, pisma, wiadomości o świecie, wartości moralnych, artystycznych, urządzeń technicznych itp., jest mu przekazywany od momentu urodzenia. Gdyby tej spuścizny był pozbawiony, musiałby wciąż zaczynać od nowa. Rozwój kultury byłby niemożliwy”⁴.

Autor nie poprzestaje na wyjaśnieniu znaczenia porządku za pośrednictwem opisu metabolizmu energetycznego oraz informacyjnego czy

² A. Kępiński: *Rytm życia*. Warszawa: Sagittarius, 1992, s. 29.

³ Ibidem, s. 29–30.

⁴ Ibidem.

procesu dziedziczenia biologicznego i społecznego. Odnosi to pojęcie również do zagadnienia władzy. Uważa, że aby otaczające środowisko przekształcić zgodnie ze swym porządkiem: strukturą własnego ustroju, należy tę część otoczenia najpierw zdobyć. Procesy życiowe, w tym rozmnażanie się, wymagają niejako zdobywania otaczającego świata. Walka o władzę na określonym terenie stanowi cechę zarówno ludzi, jak i zwierząt oraz roślin. Problem władzy daje się też rozpoznać wewnątrz ustrojów wielokomórkowych, stojących na najniższych szczeblach filogenezy. W komórkach organizmów musi panować określony porządek, który jest zakodowany w substancji genetycznej stanowiącej istotną część każdego jądra komórkowego. Jednak zagadnienie władzy wiąże się nie tylko z prawem zachowania życia, lecz także z prawem zachowania gatunku⁵.

Kto zaprzecza znaczeniu porządku bądź utrzymuje, że idea porządku jest mu obca, ten albo nie poznał siebie w dostatecznym stopniu, albo czyjeś wypaczenia porządku, takie jak perfekcjonizm, skutecznie go do wszelkiego porządkowania zniechęciły. Można więc przypuszczać, że ów zwrot „przeciw” porządkowi wynika z negatywnych doświadczeń ontogenetycznych, w których daje się odczytać dominację surowego dyscyplinowania na przykład przez rodziców bądź nauczycieli, pomijającego zasady etyki lub zasady wychowania dzieci i młodzieży. Należy także wspomnieć o zwodniczych ideologiach, w których dążenie do zaprowadzenia dyscypliny doprowadziło do największych zbrodni przeciw ludzkości, takich jak ludobójstwo w obozach koncentracyjnych III Rzeszy. Zagrożający pozostaje jednak nie fakt porządkowania, lecz podłoże etyczne i motywacje, z których on wynika.

Ład etyczny i moralny

Zagadnienie statusu oraz genezy ładu i porządku, a zwłaszcza problem ich utrzymania można postrzegać także w nieco szerszej perspektywie – filozoficznej, w której różne odmiany ładu kreowane przez człowieka stanowią odzwierciedlenie i zarazem rezultat logicznej struktury świata wychwytywanej przez człowieka dzięki zdolnościom poznawczym, takim jak myślenie pojęciowe. Przekonywał o tym już w XIX wieku niemiecki filozof i logik Rudolf Carnap⁶. W koincydencji z takim postrzeganiem ładu pozostają poglądy myślicieli poszukujących ontologicznych począt-

⁵ Zob. *ibidem*, s. 30–31.

⁶ Zob. R. Carnap: *Logiczna struktura świata*. Przeł. P. Kawalec. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

ków wszelkiego ładu, do którego ludzie dążą, w systemach religijnych⁷. Swoje oczarowanie porządkiem i harmonią panującą w przyrodzie Grecy utrwalili rozszerzeniem pojęcia kosmosu, który pierwotnie oznaczał „piękny”, „ozdobny”, na oznaczenie całego wszechświata. Niezwykłą harmonię można również dostrzec w budowie organizmów żywych. Nic więc dziwnego, że przez Greków świat był postrzegany jako gigantyczny organizm. Należało zatem wyjaśnić „funkcjonowanie świata”, podobnie jak wyjaśnia się funkcjonowanie organizmów. Niemal odruchem pozostaje chęć rozłożenia całości na najprostsze składniki. Filozofowie byli przekonani, że rozumieją całość, jeśli poznają, co znajduje się na jej „dnie”⁸. Arystoteles pisał: „Najbardziej elementarne ze wszystkich ciał jest to, z którego, jako pierwszego, powstają przez łączenie wszystkie inne”⁹.

Myśliciel Aleksander Bocheński kojarzy ład głównie z porządkiem etycznym, wymaganym zarówno od indywidualium, jak i od społeczności¹⁰. Ów porządek skłania człowieka nie tyle do dyscyplinowania innych, ile do samodyscypliny w tym zakresie. Inny filozof, Ryszard Rosa, wspomina o konieczności zachowania ładu moralnego jako warunku bezpieczeństwa narodu i państwa, a także warunku umocnienia demokracji oraz zapewnienia pokoju¹¹. Na początku XX wieku historyk filozofii Witold Rubczyński przekonywał: „W miarę postępu kultury duchowej mnożą się łączniki naukowe, artystyczne, filantropijne, a nawet religijne, z czego dobroczynne skutki ku wielkości i ku powszechnemu ładowi”¹². Nienaganna kultura moralna i duchowa społeczeństwa sprzyjają więc skutecznieniu w nim podobnych typów ładu.

Z kolei Feliks Koneczny w pierwszym wydaniu swej monografii z 1938 roku twierdzi niebezpiepodstawnie, że etyka zobowiązuje obywateli do dbania o dobro wspólne w każdej dziedzinie życia. Wszelkie dobro, które można urzeczywistnić, powinno stanowić przedmiot ludzkich dążeń. Należy więc nie tylko być dobrym, lecz walczyć o zwycięstwo dobra. Wielkim obowiązkiem pozostaje także walka ze złem. Ten znawca prawa dowodzi, że:

⁷ Zob. *Chrześcijańskie podstawy ładu społecznego*. Red. P. Kryczka. Lublin: Lubelski Ośrodek Kształcenia Samorządowego, 1993.

⁸ Zob. M. Heller: *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 21–22.

⁹ Arystoteles: *Metafizyka*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 26.

¹⁰ A. Bocheński: *Rzecz o psychice narodu polskiego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 55.

¹¹ Zob. R. Rosa: *Filozofia bezpieczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo „Bellona”, 1995, s. 5.

¹² W. Rubczyński: *Zarys etyki*. Kraków: Nakładem Akademii Umiejętności, Skład Główny w Księgarni G. Gebethnera i SP., 1916, s. 284, 310.

Uchybienie etyce osłabia siłę państwa i zaburza jego składniki; stałe lekceważenie zasad moralnych musi doprowadzić do rozsadzenia państwa od wewnątrz, choćby nawet nie było wystawione na niebezpieczeństwa zewnętrzne [...]. Może więc wreszcie i państwo zacznie być oglądane ze stanowiska moralności? [...]. A w sprawach publicznych etyka jest jeszcze potrzebniejsza niż w prywatnych¹³.

Co więcej – dążenie do dobrobytu (w uczciwy sposób) stanowi bezwzględnie obowiązek moralny, który dotyczy zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Ludzie zawiniliby przeciw etyce, gdyby nie dbali o dobrobyt ogółu. Dbałość o dobrobyt nie jest bynajmniej czymś gorszym od dbałości na przykład o oświatę. Jednocześnie dzięki przyswojonej moralności człowiek nie zagubi się w wątpliwościach, co jest dobre, a co złe¹⁴, i nie będzie kierował się w swym postępowaniu wyłącznie kryteriami korzyści bądź straty. Skoro zaś zasady moralne są czynnikami wpływającymi na ludzki proces wartościowania, warto skorzystać z klasyfikacji moralności autorstwa Georges'a Gurvitcha, który wyróżnił osiem jej typów: moralność tradycyjną, moralność finalistyczną (np. utylitaryzm), moralność cnót, moralność zachęty i nagany, moralność imperatywną, moralność symbolicznych wzorów idealnych, moralność aspiracyjną, moralność twórczą i aktywną¹⁵. Wskazane typy moralności mogą podlegać dalszemu różnicowaniu według pięciu dychotomii, przybierając charakter: racjonalny albo mistyczny, intuicyjny albo refleksyjny, rygorystyczny albo liberalny, ekspansywny albo pasywny, kolektywny albo indywidualistyczny¹⁶.

Ład moralny bywa określany również terminem „ład aksjonormatywny”, oznaczającym zbiór uporządkowanych i powiązanych reguł, które pozwalają kategoryzować ludzkie działania jako dobre lub złe. Głównymi składnikami ładu moralnego są wartości, normy, wzorce, relacje i interakcje, więzi, instytucje tworzące określony porządek moralny. W normatywnej strukturze społeczeństwa wyróżnia się co najmniej dwa typy ładu:

- ład moralny zakładany w ramach określonego systemu aksjologicznego i upowszechniany przez instytucje religijne i społeczne;

¹³ F. Koneczny: *Rozwój moralności*. Warszawa: Wydawnictwo Historyczne Tomasz Ciołkowski, 2020, s. 29, 30, 31.

¹⁴ Zob. *ibidem*, s. 28.

¹⁵ Zob. G. Gurvitch: *Problèmes de la sociologie de la vie morale*. T. 2: *Traité de sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

¹⁶ Zob. M. Ossowska: *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2014, s. 114.

– ład moralny realizowany w sposobach zachowania się ludzi i funkcjonowaniu instytucji¹⁷.

Zakwestionowanie obiektywnego wymiaru ładu moralnego grozi skrajnym subiektywizmem bądź nadmiernym indywidualizmem. Ład moralny uwidacznia się więc najlepiej wtedy, gdy znaczne odstępstwa od wartości i norm moralnych są w społeczności dezaprobowane, a w niektórych przypadkach poddawane sankcjom negatywnym. Erozja moralna w pewnych dziedzinach życia zbiorowego dokonuje się wolno, w innych – w sposób gwałtowny¹⁸. Warto więc sukcesywnie wzmacniać ład moralny w wielu obszarach życia społecznego, takich jak środowisko rodzinne, szkolne, lokalne z licznymi instytucjami publicznymi.

Należy wspomnieć również o pewnych tendencjach dotyczących terminologii. Niektórzy myśliciele zrezygnowali z posługiwania się terminami „ład moralny” czy „ład etyczny” i zdecydowali się przyjąć jeden zbiorczy termin: „ład duchowy”. Inni natomiast uważają, że ład duchowy jest pochodny łaadowi etycznemu i łaadowi moralnemu, więc proponują przestać na stosowaniu tych dwóch terminów. Kolejne stanowisko zawiera argumenty przemawiające za używaniem wskazanych trzech pojęć jako różniących się zarówno treścią, jak i zakresem. Rozpatrując teologiczny punkt widzenia, trudno bowiem przeoczyć termin „ład duchowy” i związaną z nim definicję, odmienną od definicji ładu etycznego oraz ładu moralnego.

W kreowaniu ładu moralnego, etycznego czy duchowego należy dostrzec znaczenie tej części aksjologii, którą określa się jako teorię wartości etycznych. Zarówno więc aksjologia¹⁹ (filozoficzny obszar poznania), jak i aksjologia pedagogiczna (pedagogiczny obszar poznania) wraz

¹⁷ Zob. J. Mariański, D. Walczak-Duraj: *Wprowadzenie*. W: *Ład czy bezład moralny – ku społeczeństwu bez moralności?* Red. Eidem. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012, s. 3–10. Zob. też J. Mariański: *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001; Idem: *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2019.

¹⁸ Zob. J. Mariański: *Ład społeczno-moralny*. W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”, 2016, s. 560, 562. Zob. też E. Budzyńska: *Ład moralny w zmieniającym się społeczeństwie. Socjologiczne studium wartości moralnych mieszkańców Katowic*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.

¹⁹ Zob. *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Red. J. Kostkiewicz. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008; U. Ostrowska: *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej, 1998; Eadem: *Doświadczenie conditio humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża, 2020.

z edukacją aksjologiczną²⁰ (prakseologią pedagogiczną) ma w tym zakresie wiele do osiągnięcia. Przemyslenia te prowadzą do uznania kolejnego terminu – „ład aksjologiczny” – za trafny pod względem naukowym oraz użyteczny w różnych formach partycypacji społecznej.

Ład etyczny, moralny i duchowy wydają się też podstawowe w stosunku do innych odmian ładu, choćby ekonomicznego, lecz nie oznacza to, że poszczególne typy ładu ich nie determinują. Realia otoczenia społecznego, ekonomicznego czy politycznego również wnoszą swój wkład w utrzymanie powszechnego ładu, zwłaszcza etycznego.

Ład społeczny

David Hume zastosował w swych dziełach termin zbliżony do terminu „ład społeczny”, mianowicie „porządek społeczny”, który wynika z respektowania sprawiedliwości i zapewnia bezpieczeństwo oraz pokój. Osiemnastowieczny filozof słusznie przekonywał, że podwaliny porządku społecznego tworzy się w rodzinach. Pisał: „Człowiek przychodzący na świat w jakiejś rodzinie czuje się zobowiązany do utrzymania porządku społecznego – z konieczności, z natury i z przyzwyczajenia”²¹. Hume wskazał w ten sposób źródło ludzkiej tendencji do utrzymywania porządku społecznego, który składa się z porządków różnego typu. W ich genezie doniosłą rolę przypisał konieczności jako połączeniu swoistego imperatywu wewnętrznego i presji warunków zewnętrznych, naturze ludzkiej oraz przyzwyczajeniu kształtowanemu w toku formacji wychowawczej.

Ład społeczny można ująć również jako sposób organizacji i strukturyzacji społeczeństwa, który zapewnia ludziom poczucie jedności i bezpieczeństwa w zmiennych warunkach. Stanisław Ossowski uważa bowiem, że każda jednostka bądź grupa (mała czy duża, taka jak społeczeństwo) potrzebuje ładu, aby uchronić się przed eskalacją konfliktów uniemożliwiającą odpowiednią komunikację, zacieśnienie więzi²² oraz inkluzję społeczną.

Terminem „ład społeczny” posługuje się również Józef Tischner. Myśliciel ten wyjaśnia, że ład społeczny wynika przede wszystkim z odpowiedzialnego pełnienia przez każdego człowieka swej roli społecznej:

²⁰ Zob. J. Kostkiewicz: *Edukacja aksjologiczna dorosłych – zaniechania i potrzeby*. „Chowanna” 2005, nr 2, s. 141–147.

²¹ D. Hume: *Eseje z dziedziny moralności, polityki i literatury*. Przeł. Ł. Pawłowski. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s. 36.

²² Zob. S. Ossowski: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962.

Ład społeczny tworzy się w ten sposób, że każdemu człowiekowi zostaje przydzielona jakaś funkcja [rola społeczna – A.Ż.] wśród innych ludzi, w wyniku czego człowiek staje się [...] dla innych pożytecznym. W zamian za spełnianie pożytecznej dla innych funkcji człowiek uzyskuje środki potrzebne do zaspokojenia swych potrzeb [...]. Przy najmniejszym wysiłku otrzymujemy stosunkowo największy zysk²³.

Zgodnie ze stanowiskiem Tischnera ład społeczny został skojarzony z rolą, jaką określony człowiek pełni w społeczności i za pośrednictwem której zaspokaja swe potrzeby. Poczucie społecznej użyteczności jednostki nie jest pozbawione znaczenia w kreowaniu tego typu ładu.

Ossowski wyodrębnił i scharakteryzował trzy odmienne koncepcyjnie typy ładu społecznego:

- ład przedstawień zbiorowych, który wyraża się w tym, że życie społeczne opiera się na konformizmach grupowych i jest uregulowane przez tradycyjne wzory;
- ład monocentryczny, przejawiający się w tym, że życie społeczne jest regulowane przez centralne decyzje dzięki organizacji czuwającej nad ich respektowaniem;
- ład policentryczny, w którym równowaga społeczna jest osiągnięta dzięki naturalnym prawom interakcji, w wyniku indywidualnych decyzji oraz respektowania pewnych reguł i norm współżycia.

Oprócz wymienionych typów ładu społecznego można wyodrębnić także rozmaite typy mieszane, w których poszczególne zasady wyznaczają działania zbiorowych z powodzeniem współistnieją²⁴.

Ład prawny i polityczny

Budzenie zamiłowania do porządku (a zwłaszcza problem treningu służącego przyzwyczajaniu do jego utrzymywania) w procesie wychowania akcentuje również Wolfgang Brezinka, który jest przekonany, że od wczesnych doświadczeń w tym zakresie (ładu w rodzinie, ładu w szkole i innych instytucjach edukacyjnych) zależy nie tylko przebieg życia danej jednostki, lecz także charakter życia społecznego oraz ład w państwie²⁵.

²³ J. Tischner: *Etyka solidarności*. W: Idem: *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2018, s. 59–60.

²⁴ Zob. S. Ossowski: *O osobliwościach nauk społecznych...*

²⁵ Zob. W. Brezinka: *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Przeł. H. Machoń. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007, s. 226.

Przedstawiciele dyscypliny naukowej – prawa sporo uwagi poświęcili pojęciu ładu prawnego, przyjmując, że prawo stanowi urzeczywistnienie idei porządku²⁶. Pozwala wprowadzić porządek nie tylko w kwestii oceny (według normy prawnej) zachowania ludzi, lecz także w obszarze jego regulacji. Bezpieczeństwo prawne to istotny komponent ładu prawnego i zapobiegania bezprawiu. Pojmowanie prawa jako zorientowanego zwłaszcza na wartości (nie tylko na jedną z nich – sprawiedliwość, ale też na inne, na przykład prawdę, uczciwość, szacunek) oraz uznanie moralności jako podstawy obowiązywania prawa²⁷ rodzi słuszne oczekiwanie, że funkcjonalne prawo przyczyni się do ładu prawnego, a za jego pośrednictwem do zaprowadzenia również innych typów ładu, choćby ładu społecznego czy gospodarczego.

Z kolei w kwestii zależności między prawem i moralnością filozof prawa Gustav Radbruch wypowiedział się następująco:

[...] zestawiając prawo i moralność (Sittlichkeit) często nie zdajemy sobie sprawy z tego, że porównujemy ze sobą wielkości niewspółmierne. Prawo jest pojęciem związanym z kulturą, moralność zaś wiąże się z wartością (Wertbegriff). Prawo stanowi kulturową realizację idei sprawiedliwości, tymczasem moralność jest realizacją idei etycznej; dzieje się tak za sprawą psychologicznego faktu, jakim jest sumienie. Porównać dają się tylko dwie pary pojęć: sprawiedliwość z etycznością (ze względu na ich konotację aksjologiczną) i prawo z moralnością (jako pojęcia o wymiarze kulturowym). Świadomość tej różnicy między prawem a moralnością znajduje wyraz w przeciwstawieniu zewnętrznego prawa i wewnętrznej moralności²⁸.

Trudno przy tym zakwestionować twierdzenie, że ład prawny kreuje w danej społeczności również określony ład etyczny. Odnośnie do problematyki ładu politycznego chciałoby się stwierdzić, że tak jak ład prawny zależy od ładu politycznego, tak samo ład polityczny zależy od ładu prawnego. W kwestii tej nasuwają się jednak skojarzenia raczej z bezładem politycznym, choć niewątpliwie ład polityczny to także istotna kategoria politologii²⁹, w której rozpatruje się między innymi problemy państwa prawa.

²⁶ Zob. A. Kojder: *Godność i siła prawa*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001; S. Fel: *Oswalda von Nell-Breuninga koncepcja ładu społeczno-gospodarczego*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2007, s. 105.

²⁷ Zob. G. Radbruch: *Filozofia prawa*. Przeł. E. Nowak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

²⁸ Ibidem, s. 44.

²⁹ Zob. Ł. Zamęcki: *Společne podstawy ładu politycznego*. Warszawa: Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych, 2011.

Ład ekonomiczny i gospodarczy

Autor *Filozofii bezpieczeństwa* wspomina o konieczności zachowania między innymi ładu ekonomicznego jako warunku bezpieczeństwa narodu i państwa, a także warunku umocnienia demokracji oraz zapewnienia pokoju³⁰. Z kolei Oswald von Nell-Breuning szczegółowo opisuje nie tyle ład gospodarczy, ile ład społeczno-gospodarczy. W swej koncepcji ukazuje związki między etyką, gospodarką i życiem społecznym. Zakłada przy tym współzależność porządku społecznego, politycznego i gospodarczego³¹. Jego zdaniem gospodarka jest integralnie związana ze społeczeństwem i z polityką, zachowując przy tym swoistą autonomię. Powiązanie tych obszarów ujawnia się najbardziej w społecznej gospodarce rynkowej. Człowiek jako podmiot życia społecznego i gospodarczego stanowi indywidualium, jest jednak z natury prospołeczny, zakorzeniony w systemie społeczno-kulturowym. Dlatego działanie człowieka gospodarującego jest uwarunkowane szerokim kontekstem społecznym, politycznym i kulturowym. I dlatego gospodarka rynkowa na razie nie ma godnej alternatywy. Przemawia za nią bowiem kilka czynników:

- wysoki stopień zaspokojenia ludzkich potrzeb w dziedzinie dóbr i usług;
- uznanie wolności podmiotu gospodarczego jako podstawy kreatywności ekonomicznej;
- humanistyczne relacje w dziedzinie pracy, chronione przez indywidualne i zbiorowe prawo pracy oraz sądownictwo pracy;
- włączenie w solidarny podział (za pośrednictwem systemu zabezpieczenia socjalnego) tak zwanych słabych lub biernych na rynku;
- zintegrowanie kwestii ekologicznej z procesami gospodarczymi i społecznymi³².

Ład społeczno-gospodarczy w przekonaniu Nell-Breuninga nie powstaje samoistnie. Niemiecki filozof odrzuca koncepcję ładu spontanicznego, który jawi się jako gra pozbawiona reguł albo gra według reguł pozostających poza zasięgiem poznania lub kontroli jej uczestników. Ludzkie współżycie i współdziałanie nie powinno przypominać gry, w której wygrana jednego człowieka pociąga za sobą przegraną drugiego. Powinno być równoznaczne z odnoszeniem korzyści przez wszystkich uczestników. Nell-Breuning nie doszukuje się też w chaosie społeczno-

³⁰ Zob. R. Rosa: *Filozofia bezpieczeństwa...*, s. 5.

³¹ Zob. S. Fel: *Oswalda von Nell-Breuninga koncepcja...*, s. 89. Por. F. Kampka: *Antropologiczne i społeczne podstawy ładu gospodarczego w świetle nauczania Kościoła*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.

³² Zob. S. Fel: *Oswalda von Nell-Breuninga koncepcja...*, s. 15, 16, 17.

-gospodarczym „twórczej destrukcji” czy „restrukturyzacji”³³. Stanowiskiem tym zjednał sobie sporą grupę zwolenników, zwłaszcza przedsiębiorców optujących raczej za harmonijnym niż za nierównomiernym (na przykład skokowym, kaskadowym) rozwojem gospodarczym.

Ład historyczny

Konieczny zwrócił uwagę na problem ładu w historii, który przejawia się między innymi tym, że od pierwszych form życia społecznego, od rodów aż do narodów, można określić podstawowe kryteria konstruowania życia społecznego, a następnie jego wartościowania. Trudno wykryć ład w dziejach, jeśli wcześniej nie zdoła się wykryć cech wspólnych ludzi wszystkich szczebli rozwojowych, czasów i krajów³⁴.

Ład w historii rodzi współcześnie liczne asocjacje z:

- uporządkowanym podawaniem wiedzy historycznej;
- odpowiednim wartościowaniem minionych wydarzeń;
- zachowaniem zgodności informacji z prawdą dziejową;
- odsłanianiem faktów przeszłości przy użyciu stosownego języka (terminologii);
- odsłanianiem faktów przeszłości we właściwym kontekście;
- systematyczną transmisją międzypokoleniową służącą zachowaniu pamięci o przodkach;
- kulturowaniem tradycji (rodzinnych, regionalnych, krajowych, międzynarodowych itp.) jako cennego dziedzictwa kulturowego;
- postawą szacunku wobec poprzedników: aprobatą pozytywnych dokonań i wyrozumiałością dla ich drobnych błędów.

Wobec podających informację publiczną na przykład w mass mediach słusznie oczekuje się prawdomówności wykluczającej manipulację faktami, ukrywanie czy zacieranie prawdy, a przede wszystkim – wystrzeżenia się różnych form jej zniekształcania. Standardy te powinny obowiązywać również w instytucjach edukacyjnych, takich jak szkoła, w której w określony sposób naucza się historii. Nietrudno zauważyć, że ład w historii osobiwie łączy się z ładem etycznym i moralnym. Te odmiany ładu nie tylko współwystępują, lecz wydają się współzależne. Ład etyczny i moralny niejako wyznacza zachowywanie ładu historycznego, który zwrótnie uwrażliwia ludzi, jednocześnie wzmacniając ich pod względem moralnym i etycznym.

³³ Zob. *ibidem*, s. 309, 310.

³⁴ Zob. F. Konieczny: *O ład w historii: z dodatkami o twórczości i wpływie Koniecznego*. Warszawa: Michalineum, 1992, s. 12, 13.

Ład intelektualny

Tadeusz Kotarbiński wiąże kategorię ładu z kategorią skutecznego działania, a więc i z odpowiednią organizacją czynności podmiotu. W jednym ze swych dzieł, w których podejmuje problematykę prakseologiczną, dowodzi, że znamiona dobrej roboty dotyczą:

[...] scalania elementów składowych działania w zharmonizowane całości, w których jest ład i skład [...]. Jakże wysuwają się na czoło zalety, ilekroć mowa o walorach organizacyjnych tak szeroko pojętych? Przede wszystkim [...] porządek, którego przeciwieństwem jest chaos. Nie mieszajmy tak pojętego porządku z tym, co jest wynikiem sprzątnania, a ku czemu kierowaliśmy [...] westchnienie, pisząc [...] o czystości wytworu i roboty. Tu idzie o co innego, o ład, o to, co po czym ma następować tak, aby jedno drugiemu nie tylko nie przeszkadzało, ale żeby czynności wcześniejsze umożliwiały lub ułatwiały sprawniejsze ich wykonanie, ot tak, jak nastawienie zwrotnicy umożliwia przejazd pociągu, jak namysł wcześniejszy usprawnia tok wykonania zamierzeń³⁵.

Kotarbiński dostrzega znaczenie czynności umysłowych, przygotowawczych i planistycznych, w kreowaniu ładu intelektualnego. W kolejnym swym dziele z zakresu prakseologii odnosi kategorię ładu do wymaganego porządku bibliograficznego, który odzwierciedla stan umysłu uczonych pracujących ekonomicznie. Praca wykonana niedbale, niesumienne (nazywana fuszerką i partactwem) jest nieekonomiczna i stanowi przeciwieństwo pracy mistrzowskiej. Oto ilustrujący tę myśl fragment dzieła filozofa:

Ład [...] w pisanych i drukowanych źródłach informacji – to [...] niezmiernie ważna postać porządku niezbędnego do skutecznej pracy umysłowej na poważniejszą skalę [...]. Idzie o ład w [...] narzędziach utrwalania i środkach mechanizacji. Poszczególным przypadkiem tego zadania jest problem optymalnego urządzenia bibliotek, w szczególności problem optymalnego ustroju katalogów [...]. Tu dodamy tylko parę słów o paradoksie uporządkowania indywidualnego i pozornego bezładu. Obserwuje się mianowicie często taki pozorny bezład w gabinecie niejed-

³⁵ T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie. Prakseologia*. Cz. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1999, s. 359, 360.

nego [...] intelektualisty, z dawna zamieszkałego w tym samym pomieszczeniu. Książki, ekspertyzy, listy, manuskrypty tworzą skupiska, w których obcy nie widzi żadnego ładu ani składu. Atoli w tym właśnie pozornym chaosie doskonale orientuje się ów człowiek, wie dobrze, gdzie co leży i po co sięgnąć w razie potrzeby. Panuje więc tutaj pewien ukryty ład. I może on nawet zupełnie wystarczać do pracy celowej i wydajnej, ale dopóki trwają pewne niezmiennie warunki. Niechaj jednak powstanie konieczność przeprowadzki, niechaj zachwianie się zdrowia naszego intelektualisty pociągnie za sobą osłabienie pamięci szczegółów, a nastąpi istna katastrofa – nie mówiąc już o tym, że w razie zgonu gospodarza ów zwal materiałów przestaje być całością uporządkowaną dla kogośkolwiek i staje się chaotycznym konglomeratem. Zło tkwi w tym, że zasada uporządkowania zawiła i niezwerbalizowana tkwi niejako w głowie jednej osoby, zdolnej do orientowania się wedle niej [...] dopóki ta głowa sprawnie funkcjonuje³⁶.

Autor *Traktatu o dobrej robocie* odsłania więc powody, dla których warto utrzymywać porządek w gabinecie naukowca i raczej kreować ład niż nieład we własnych źródłach informacji, nawet dobrze znanych określonemu uczonemu. Argument rozstrzygający stanowi konieczność przekazu cennych danych naukowych następcom, którzy mogą doświadczyć trudności uchwycenia zasady organizującej te dane zgodnie z kryteriami przyjętymi przez poprzednika. Filozof kontynuuje myśl, pisząc:

I dlatego godzi się zalecać uporządkowanie powszechnie przejrzyste i związane z utrwaloną [...] zasadą intersubiektywnie dostępną, jak to jest np. przy posługiwaniu się katalogiem alfabetycznym, jeśli idzie o druki, indeksem lub numeracją i lokalizacją ciągłą, jeśli idzie o notatki [...]. Wreszcie, na miejscu ostatnim [...] wymienimy tę postać ładu, która polega na spójności układu naszych działań w dziedzinie prac umysłowych. Przez spójność rozumiemy tutaj to, że poszczególne akty dopomagają sobie w dążeniu do jednego celu, a co za tym idzie, wcześniejsze stanowią przygotowanie następnych [...]. W takim przypadku mówimy też o myśleniu metodycznym, skoro metoda – to nic innego jak sposób systematycznie stosowany. Czytelnik z pewnością zauważył, że metodyczność nie tylko przeciwstawia się bezładowi, nie tylko jest antytezą

³⁶ T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie. Prakseologia*. Cz. 2. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 2003, s. 375.

chaosu, lecz – i dlatego właśnie – prowadzi do zaoszczędzenia wysiłku, zasługując na zaliczenie jej do pocztu postulatów ekonomizacji myślenia³⁷.

Akcentuje więc znaczenie w pracy umysłowej zachowywania ładu jako zasady ekonomiczności niezbędnej w tak zwanej dobrej robocie. Ładowi temu wyraźnie sprzyja posługiwanie się kategoriami zarówno porządkującymi materiał służący do przygotowania publikacji, jak i wprowadzającymi porządek w już opublikowane prace naukowe określonego uczonego. Problematyka porządkowania zasobów naukowych (zewnętrznych, na przykład bibliotecznych, i wewnętrznych, reprezentowanych w umyśle człowieka) odsłania nieodkryte jeszcze znaczenie ładu w procesie twórczym. Wydaje się bowiem, że ów ład okazuje się najbardziej generatywny na początkowym etapie kreacji naukowej, określanym mianem „inkubacji pomysłów”. Nie warto odmawiać mu znaczenia również na kolejnych jej etapach. Współczesne badania twórczości naukowej z pewnością wniosą w tym zakresie nowe dane empiryczne i teoretyczne.

Można by wskazać wiele innych typów ładu, choćby ład estetyczny, lecz nadmierne uszczegółowienie problematyki nie posłużyłoby klarowności wywodu i związanemu z nim dyskursowi. Ład estetyczny został uznany za poboczny, choć trudno odmówić słuszności twierdzącym, iż treść dzieł naukowych charakteryzuje się zazwyczaj określonymi walorami estetycznymi, a proces tworzenia tychże dzieł również nie jest pozbawiony przeżyć estetycznych. Porządkowanie wiedzy naukowej daje się bez wątpienia zakwalifikować do czynności estetycznych, służących odczuciu harmonii pracy umysłowej bądź odczuciu piękna tego rodzaju twórczości (jako procesu i jako wytworu). Jeśli uznać kreację naukową za dziedzinę stanowiącą wyraz arcyzmu, ów kulturotwórczy arcyzm mieściłby się z pewnością w problematyce estetyki poznania naukowego, którą należałoby przyporządkować naukoznawstwu i epistemologii o określonym typie.

Współzależność wyliczonych typów ładu i ładu naukowego

W monografii dostrzeżono nie tylko współzależność ładu etycznego, moralnego, społecznego, ekonomicznego, politycznego, prawnego czy gospodarczego, które opisywali przywołani myśliciele, lecz także współzależność wyliczonych typów ładu i ładu naukowego. Ład w nauce,

³⁷ Ibidem, s. 375–376.

wynikający między innymi ze zdyscyplinowania badawczego, świadczy o utrzymaniu w danym społeczeństwie także innych odmian ładu. Różne typy ładu wpływają również na ład w nauce, prowokując tę sferę kultury do postępu.

Bezład czy dezorganizacja ekonomiczna, prawna bądź polityczna mogą zagrozić ładowi w nauce, a tym samym progresji kulturowej i cywilizacyjnej. Refleksja nad ładem teoretycznym lub metodologicznym w trakcie wywodu dotyczącego porządkowania wiedzy naukowej w formie klasyfikacji wydaje się niebezpieczna, zwłaszcza gdy uwzględni się cel wiedzy naukowej i jej zasadnicze funkcje społeczne. Ład w nauce zwrotnie wzmacnia ład społeczny, gospodarczy, prawny, ekonomiczny, etyczny itp. Choć koincydencję poszczególnych typów ładu można uznać za zagadnienie wielodyscyplinarne, dotychczas rzadko poddawano je eksploracji. Niniejsze analizy stanowią więc rodzaj włączenia się w unikalną refleksję naukoznawczą. Ta zaś jest w oczywisty sposób powiązana z szerszą refleksją filozoficzną, zwłaszcza ontologiczną. Trudno bowiem nie odczytywać ludzkiego dążenia do osiągnięcia względnego ładu w wielu dziedzinach jako rezultatu odzwierciedlenia pierwotnego ładu kosmologicznego panującego we wszechświecie. Indywidualne doświadczenie ładu skłania członków określonej społeczności do jego utrzymania, a nawet umocnienia w wielu obszarach.

Rozdział drugi

Porządkowanie wiedzy naukowej i konstruowanie klasyfikacji O pojęciu, znaczeniu, typach, cechach i przedmiotach klasyfikacji

Systematyka i taksonomia – działy nauki zajmujące się systematyzacją bądź klasyfikacją

Terminy „systematyka” oraz „systematyzacja” lub „klasyfikacja” zazwyczaj bywają kojarzone z naukami przyrodniczymi, zwłaszcza z biologią (w której klasyfikuje się gatunki roślinne), zoologią (która klasyfikuje gatunki zwierzęce, tworząc układy obrazujące stopnie pokrewieństwa rodowego) i chemią (w której dokonuje się systematyzacji pierwiastków chemicznych¹), jednak wydaje się, że warto wzmacniać status systematyki również w innych dyscyplinach naukowych, szczególnie należących do dziedziny humanistycznej i społecznej. W dziedzinach tych problematyka klasyfikacji jest mniej popularna, choć naukowcy często konstruują klasyfikacje/typologie/systematyzacje oraz posługują się terminami „klasyfikacja”, „typologia” bądź „systematyzacja”, na przykład odnośnie do „systematyzacji nauk”.

Chcąc uwypuklić znaczenie² tworzenia klasyfikacji (inaczej: systematyzacji, typologii), należy skorzystać z dorobku logiki i nauk o języku oraz uprzednio zdefiniować takie terminy, jak „klasa”, „typ”, „systematyka” (inaczej: „taksonomia”), „systematyzacja” (bądź typologia lub klasyfikacja).

Klasa, podstawowy termin logiki, to każda kategoria obiektów lub zdarzeń mających wspólne właściwości, które służą do odróżnienia tych obiektów lub zdarzeń od innych, na przykład klasyfikacja chorób psychicznych³. Zgodnie z ujęciem prawnika i logika Leona Petrażyckiego klasy stanowią

[...] wszystkie rzeczy lub [...] przedmioty myśli (procesy, stosunki itd.), mające pewne im właściwe cechy [...] przeszłe, teraźniejsze i przyszłe, bez granic w czasie lub przestrzeni, i nie tylko realne przedmioty tego rodzaju, ale i nierealne, „istniejące” tylko w myśli, wyobrażane, i nie tylko realnie wyobrażane, lecz i wszelkie, mogące być wyobrażonymi⁴.

¹ Odkrycie klasyfikacji pierwiastków opartej na budowie atomowej (tak zwanego układu okresowego pierwiastków) przez Dmitrija Mendelejewa należy do znaczących odkryć naukowych. Pierwiastki w poszczególnych członach podziału mają wiele wspólnych istotnych właściwości, które zawiera prawo okresowości.

² Zob. W.O. Quine: *Problem znaczenia w językoznawstwie*. W: Idem: *Z punktu widzenia logiki*. Przeł. B. Stanosz. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2000, s. 77–93.

³ Zob. A.S. Reber, E.S. Reber: *Słownik psychologii*. Przeł. I. Kurcz, K. Skarżyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008, s. 317.

⁴ L. Petrażycki: *Nowe podstawy logiki i klasyfikacja umiejętności*. Warszawa: Wydał J. Finkelkraut (J. Licki), Nakładem Towarzystwa im. Leona Petrażyckiego, 1939, s. 62.

Zakres każdej klasy jest znacznie szerszy od zbioru przedmiotów określonego rodzaju, nieskończenie wielki. Z kolei typ oznacza konstrukcję pojęciową (typ idealny) lub przedmiot wzorcowy (typ empiryczny) stanowiące kryterium systematyzacji bądź służące opisowi naukowemu. Typ jest zatem kategorią abstrakcyjną obejmującą wszystkie należące do niego, aktualne i możliwe rzeczy, egzemplarze itd.⁵

Systematyka określa miejsca poszczególnych przedmiotów w członach klasyfikacji, na przykład botanik systematyk po określeniu cech rośliny wskazuje jej miejsce w klasyfikacji roślin⁶. Jeśli systematyka (gr. *συστηματικός* – ‘tworzący całość ułożoną według planu lub pewnej zasady’) lub taksonomia to dział danej dyscypliny naukowej, w ramach której przeprowadza się klasyfikację terminów, pojęć, wyrażań, definicji, przedmiotów badań, systematyzacją określa się zarówno próbę usystematyzowania bądź uporządkowania (czynność) danych egzemplarzy (w tym terminów, pojęć, odmian itd.) w zależności od przyjętego kryterium, jak i rezultat tych czynności. Klasyfikacja (łac. *classis* – ‘oddział’; *facio* – ‘czynię’) jest podobnie pojmowana – jako wielostopniowy podział logiczny⁷.

Klasyfikacja należy do zabiegów czysto teoretycznych. Człony składających się na nią podziałów mogą być scharakteryzowane (intensjonalnie) przez cechy przedmiotów, które do nich należą. Na użytek praktyczny niezbędna staje się odpowiedź, do których członów podziału należą poszczególne przedmioty, czyli potrzebna okazuje się charakterystyka ekstensjonalna poszczególnych członów podziału. Podział powinien być dokonywany zawsze według jakiejś jednej zasady, najlepiej naturalnej. Sztuczny podział tworzyłby przeszkodę w rozumieniu i stosowaniu klasyfikacji⁸. „Podział logiczny jest pragmatycznie poprawny, gdy jest naturalny. Naturalny podział logiczny to podział dokonany według takiej zasady podziału odwołującej się do cech, że przedmioty znajdujące się w jednym członie podziału mają wiele cech wspólnych. Ponadto zasada ta podporządkowana jest celowi [na przykład poznawczemu bądź praktycznemu – A.Ż.] podziału”⁹. Podział, który nie jest naturalny, uważa się za sztuczny, na przykład podział książek w bibliotece według ich formatu

⁵ Zob. ibidem; P. Prechtel: *Typ/egzemplarz*. W: Idem: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Warszawa: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 287.

⁶ Zob. K. Trzęsicki: *Podział logiczny i klasyfikacja*. W: Idem: *Logika*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2012, s. 554.

⁷ Zob. *Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. Krajewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1996, s. 191, 102.

⁸ Zob. K. Trzęsicki: *Podział logiczny i klasyfikacja...*, s. 549, 554, 555.

⁹ https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8727/1/K_Trzesicki_Logika.pdf [dostęp: 24.06.2022].

będzie podziałem sztucznym, lecz ten sam podział książek w pakowni może okazać się bardzo przydatny, a zatem zostanie uznany za naturalny¹⁰.

Dwa wymienione terminy: „klasyfikacja” i „systematyzacja” uznaje się za synonimy „typologii” (gr. *τύπος* – ‘odcisk’, ‘odbicie’, ‘obraz’, ‘wzór’, ‘model’; *λόγος* – ‘słowo’, ‘nauka’, ‘teoria’), która stanowi: po pierwsze – zabieg metodologiczny (bądź jego rezultat) polegający na określaniu przedmiotów w obrębie danego zbioru według kryterium ich podobieństwa do typu, czyli obiektu wzorcowego, oraz na grupowaniu i porządkowaniu przedmiotów według tego wzorca; po drugie – układ uszeregowanych typów¹¹. Pozostaje krótko wyjaśnić rzadziej używany w nauce termin: „typizacja”. Typizacja to czynność polegająca na wyodrębnianiu określonych typów.

Lepszy ogląd procesów wychowania, kształcenia i opieki staje się możliwy wówczas, gdy przyjmie się wyraźne kryteria pozwalające wyróżnić pewne „warstwy”, w których te procesy przebiegają. Takie podejście skłania do opisu, wyjaśnienia oraz właściwego zrozumienia ich specyfiki. Można tu zastosować wiele kryteriów, dzięki którym z procesu wychowania wyodrębnia się choćby jego szczegółowe formy, takie jak: proces wychowania umysłowego, proces wychowania moralnego, proces wychowania estetycznego, proces wychowania fizycznego czy proces wychowania zdrowotnego¹².

Taki szczegółowy ogląd procesów wychowania, opieki, kształcenia itp. pozwala na celne uchwycenie ich istoty. Ma zatem niebagatelne znaczenie w diagnostyce, profilaktyce (w tym wczesnej interwencji) i terapii pedagogicznej. Skuteczna korekta, terapia bądź leczenie nie są możliwe bez dokonania uprzednio diagnozy negatywnej (rozpoznania problemu: deficytów, dysharmonii, opóźnień czy zakłóceń w rozwoju, zaburzeń, dysfunkcji) i diagnozy pozytywnej (rozpoznania czyichś tak zwanych mocnych stron: umiejętności, sprawności, zdolności, uzdolnień, talentów itp.). Bez względu na to, jakie procesy weźmiemy pod uwagę: rozwoju, wychowania, kształcenia, opieki, pomocy, wsparcia, wspomaganiania, socjalizacji czy resocjalizacji, w każdym z nich można wyodrębnić „warstwy” jako elementy postępującego uszczegółowienia, które prowadzi finalnie do wyłonienia ich określonych form. Rezultaty tej czynności – skonstruowane klasyfikacje naukowe – stanowią już przejaw postępowania metateoretycznego.

¹⁰ Zob. *ibidem*, s. 551.

¹¹ Zob. *Słownik pojęć filozoficznych...*, s. 204.

¹² Zob. A.M. de Tchorzewski: *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, 2018, s. 154.

Klasyfikacja jako sposób porządkowania, uprzystępnienia i sprawnego przyswajania wiedzy naukowej

Zagadnienie klasyfikowania jako operacji umysłowej i zarazem czynności praktycznej, choć wywodzi się z problematyki logiki, dziś należy do specyfiki wszystkich dziedzin nauki, dyscyplin i obszarów wiedzy. Z kolei klasyfikacja (jako rezultat) nie tylko przyczynia się do zapewnienia odbiorcom klarownego przekazu wiedzy oraz zwiększenia jej dostępności, lecz także umożliwia pozyskanie bądź tworzenie nowej wiedzy świadczącej o postępie nauki i naukoznawstwa. Jeśli tendencję do klasyfikacji wiedzy naukowej uznać za sposób jej kolonizacji, taka ekspansja może okazać się bardzo korzystna dla rozwoju profesjonalistów przypisanych zwłaszcza do tego obszaru nauki.

Szybki przyrost wiedzy naukowej, zwłaszcza w ostatnim dziesięcioleciu XX i na początku XXI wieku, a także dostrzegany chaos w zgromadzonych rozległych jej zasobach (powodujących czasem stan przeciążenia sensorycznego uczącego się czy studiującego określoną dziedzinę) zrodził konieczność porządkowania wiedzy za pośrednictwem czynności klasyfikowania. Odpowiednie uporządkowanie wiedzy miało zapewnić jej lepsze rozumienie oraz transfer społeczny, ekonomiczny, gospodarczy itp.

Wiedza uporządkowana, co warto zaakcentować, jest lepiej przez odbiorców asymilowana i zapamiętywana. To zaś nie jest pozbawione znaczenia w tworzeniu się asocjacji sprzyjających z kolei kreowaniu nowych faktów naukowych. Wiedza skategoryzowana umożliwia badaczom sprawniejszy wgląd w stan rozwoju danej dziedziny czy dyscypliny, trafniejszą ocenę zasobów naukowych oraz dostrzeżenie ewentualnych luk, „punktów nieoznaczonych”. Zauważone niedobory inspirują naukowców do wyznaczania kierunku swoich eksploracji, podejmowania kolejnych badań i wypełniania deficytów wiedzy w różnych obszarach. Dzięki sprawności swych operacji intelektualnych człowiek tworzy nowe dyscypliny naukowe, a w ich obrębie specjalizacje. Z kolei nowe dyscypliny i ich specjalizacje wymuszają włączenie faktu ich powstawania do obowiązujących zasobów wiedzy oraz rozszerzenie dotychczasowych klasyfikacji. W ten sposób dokonuje się rozwój metanaukowy w analizowanym zakresie.

Naukowcy reprezentujący środowisko naukowe pedagogów, mając na względzie konieczność zadbania o zasięg wiedzy nie tylko teoretycznej, lecz także użytecznej dla realizatorów procesu edukacyjnego i opiekuńczego, są zobowiązani do jej uprzystępnienia w celu popularyzacji wśród szerszych kręgów społecznych oraz przyswojenia przez nie. Przyczynia-

nie się do przystępności (nawet wiedzy naukowej bardzo skomplikowanej) stanowi zasadę zarówno prawidłowego wychowania czy kształcenia, jak i prawidłowej opieki. Respektowanie zasady przystępności (inaczej: zasady indywidualizacji) pozwala dostrzec w konstruowaniu klasyfikacji naukoznawczy wymóg uprzystępniania i udostępniania wiedzy, a także uzupełnienia propozycji ogólnej, na przykład edukacyjnej, ofertą szczegółową, co zazwyczaj zwiększa atrakcyjność wiedzy.

Uporządkowanie wiedzy teoretycznej ma niebagatelne znaczenie w realizacji celów pragmatycznych, w tym dotyczących działalności praktycznej. Identyfikacja typów, czyli typizacja, służy więc celom pragmatycznym, na przykład zwiększeniu dostępności wiedzy teoretycznej dla praktyków i sprawniejszej modyfikacji realiów danej dziedziny społecznej. Dzieje się tak między innymi za sprawą wypracowania wzorców funkcjonowania danej jednostki, grupy bądź instytucji; wyboru właściwych wartości; określenia norm i zasad diagnozowania, profilaktyki czy terapii. Inny jeszcze walor poznawczy wynikający z analizy dotychczasowych klasyfikacji, a przede wszystkim z prób ich samodzielnej konstrukcji, stanowi doskonalenie ludzkich umiejętności intelektualnych, zwłaszcza umiejętności klasyfikowania. Trenowanie tej umiejętności aktywizuje potencjał intelektualny określonego człowieka, pozwalając mu osiągnąć wysokie kompetencje naukowe.

Identyfikacja typów w ramach konstruowanych klasyfikacji może służyć również celom ponadpragmatycznym, takim jak refleksja nad odpowiednim wykreowaniem czy zorganizowaniem życia zbiorowego. Dzięki temu może przyczyniać się do dobrej współpracy międzyludzkiej (zamiast mnożenia nieporozumień czy prowokowania konfliktów), do rodzenia się odpowiedzialności nie tylko w nauce jako jakości kulturowej, lecz także w innych obszarach. Ład społeczny, moralny czy gospodarczy powstają z ludzkiej determinacji oraz konsekwencji w jego utrzymaniu jako formy uporządkowania w wielu innych jeszcze dziedzinach, między innymi w obszarze nauki. Z kolei ład w nauce, którego przejawem są korzystne warunki działalności naukowej, rodzące pozytywny klimat intelektualny w instytucjach badawczych i pozytywny stan emocjonalny ludzi zaangażowanych w tę działalność, przybliża inkluzję społeczną, progresję kulturową i postęp cywilizacyjny.

Klasyfikacja wiedzy – przedmiot badań i zadanie naukoznawstwa

Warto już w pierwszych zdaniach przywołać bogate, wielowiekowe tradycje problematyki klasyfikacji wiedzy, by sukcesywnie przejść do

analizy aktualnego ujmowania klasyfikacji, zgodnie z którym jej konstruowanie i modyfikowanie stanowi zarówno przedmiot badań, jak i istotne zadanie współczesnego naukoznawstwa. Naukoznawstwo należy dziś traktować już nie jako obszar obejmujący jedną naukę, filozofię, lecz jako obszar interdyscyplinarny i metanaukowy – stanowiący swoistą intermetanaukę.

Oto kilka faktów z dziejów klasyfikacji nauk. Wielu myślicieli rozpoczęło budowanie własnego systemu filozoficznego od podania mniej lub bardziej oryginalnej klasyfikacji nauk. Z upływem czasu stało się to tradycją i było uważane za dowód metodologicznej elegancji, ale pierwotny powód był inny: sądzono, że klasyfikacja nauk powinna odzwierciedlać ontologiczną strukturę rzeczywistości, a także zasadniczo odmienne sposoby poznawania różnych „warstw” tej struktury¹³.

Dzielenie nauk na odpowiednie klasy rozpoczęli Demokryt, Platon, Arystoteles, epikurejczycy i stoicy. Filozofowie ci próbowali w pierw dokonać prostych taksonomicznych podziałów, niezwiązanych z wyodrębnianiem nauk, na przykład Arystoteles usiłował połączyć w grupy zwierzęta o tej samej liczbie odnóży. Podziały te obejmowały ustanowienie pewnej hierarchii – swoistej „drabiny bytów”, na której człowiek zajmował najwyższy szczebel. Następnym etapem rozwoju klasyfikacji było wyłonienie ze starożytnego szkolnictwa w V wieku naszej ery układu „siedmiu umiejętności wyzwolonych”, który ze zmianami i uzupełnieniami przetrwał dziesięć stuleci¹⁴. Podziały sztuk w starożytności na wytwórcze i odtwórcze oraz na wolne i pospolite miały niebagatelne znaczenie w dziejach klasyfikacji naukowych¹⁵.

W XVI wieku Konrad von Gesner zaproponował nowy, rozbudowany podział nauk dla celów bibliotecznych. W następnym wieku Francis Bacon przyporządkował poszczególne nauki „władzom umysłu” (rozumowi, pamięci, wyobraźni), a Thomas Hobbes dokonał podziału nauk według tego, na czym się opierają: na rozumie lub na doświadczeniu. Po wymienionych myślicielach swe klasyfikacje prezentowali naukowcy tej miary, co Gottfried Wilhelm Leibniz, David Hume, Jean Le Rond d’Alembert, Denis Diderot, Claude Henri de Saint-Simon, Jeremy Bentham, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, André Maria Ampère, Auguste Comte, Wilhelm Oswald, Herbert Spencer, Wilhelm Wundt, Wilhelm

¹³ Zob. M. Heller: *Filozofia nauki*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z o.o., 2020, s. 27.

¹⁴ Zob. T. Kotarbiński: *Z dziejów klasyfikacji nauk*. W: Idem: *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 122.

¹⁵ Zob. W. Tatarkiewicz: *Sztuka: dzieje klasyfikacji*. W: Idem: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 63–88.

Windelband, Heinrich Rickert i wielu innych¹⁶. Ich poglądy na *differentia specifica* poszczególnych nauk wywarły niebagatelny wpływ na rozwój wiedzy naukoznawczej, a ściślej: dotyczącej klasyfikacji nauk. Z pewnością dziedzictwo tych uczonych można dostrzec również we współczesnych klasyfikacjach dziedzin i dyscyplin naukowych.

Klasyfikacje i typologie ukazują wielość i różnorodność klas, typów, odmian określonego zjawiska, procesu itp., tym samym ich jakże bogaty repertuar. Jednocześnie nad logicznym podziałem (w scaleniu tych różnorodnych form) zazwyczaj udaje się zaobserwować ich osobliwą jedność. Klasyfikacja dyscyplin naukowych potwierdza ich wielość, a jednocześnie świadczy o jedności nauki¹⁷. Tematyka ta stała się jednym z podstawowych zagadnień, a zarazem zadań naukoznawstwa ogólnego. Jedność dyscyplin naukowych filozof Tadeusz Czeżowski uchwycił następująco: „Związek między naukami polega [...] na tym, że wszystkie [...] mają logiczną strukturę, albo – inaczej mówiąc – wszystkie są interpretacjami logiki, tj. wypełnionymi przez wyrażenia treściowe układami schematów logicznych”¹⁸. Ujęcie to można uznać za próbę pogłębionej refleksji nad nauką, a raczej nad „naturą” poznania naukowego. Rozpatrywanie struktury nauki stanowi już wprowadzenie w namysł nad zagadnieniem klasyfikacji wiedzy.

Zarówno Czeżowski, jak i Kazimierz Ajdukiewicz zajmowali się między innymi problematyką klasyfikacji rozumowań¹⁹ i jej konsekwen-

¹⁶ Zob. J. Such: *Klasyfikacja nauk*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. M. Izewska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987, s. 297–305; W.M. Kozłowski: *Klasyfikowanie umiejętności ze stanowiska potrzeb wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Skład Główny w Księgarni G. Centnerszvera, 1896.

¹⁷ S. Kamiński: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992, s. 345–370. Zob. też A. Bronk: *Wielość nauk i jedność nauki (Stanisława Kamińskiego opcje metodologiczne)*. www.kul.pl/files/57/kamiński/bronk1992-s345n.pdf [dostęp: 15.12.2021].

¹⁸ T. Czeżowski: *Klasyfikacja rozumowań i jej konsekwencje w teorii nauki*. W: Idem: *Filozofia na rozdrożu (analizy metodologiczne)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 183.

¹⁹ Warto zaznaczyć, że rozumowanie pojmował Czeżowski nie jako proces, lecz jako wytwór tego procesu. Obejmuje ono zarówno rozwiązywanie złożonych zagadnień zawierających niewiadomą, której się poszukuje, jak i inferencję, którą się przeprowadza. Pisał: „Rozumowanie polega nie tylko na dorabianiu racji do następstwa lub następstwa do racji, ale w skład rozumowania wchodzi nadto proces uzasadniająca, a więc referencja wyprowadzająca z przesłanek konkluzję”. Ibidem, s. 180. Zob. też K. Ajdukiewicz: *Klasyfikacja rozumowań. Referat wygłoszony na I konferencji logików odbytej w Warszawie w dniach 13–15 XII 1952*. W: Idem: *Język i poznanie*. T. 2: *Wybór pism z lat 1945–1963*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 217. Por. K. Ajdukiewicz: *Klasyfikacja rozumowań*. „*Studia Logica*” 1955, t. 2, s. 278–299; Idem: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975.

cjami w teorii nauki. Uznaje się ich za kontynuatorów osiągnięć Jana Łukasiewicza²⁰. Z kolei Tadeusz Kotarbiński zgłębiał między innymi problematykę klasyfikacji błędów praktycznych²¹. Prawdopodobnie jako reakcja na utworzenie w logice klasyfikacji błędów praktycznych (takich jak: *qui pro quo*, automatyzm wdrożeń, gubienie lub zaprzepaszczanie, zapominanie wykonania czegoś, spóźnianie się, nieudane poszukiwanie, zaniechanie ingerencji, reakcje gorączkowe) oraz klasyfikacji błędów w rozumowaniach powstała w psychologii, jako nauce pokrewnej filozofii, klasyfikacja błędów w wychowaniu autorstwa Antoniny Guryckiej²². Czeżowski oprócz zaproponowania klasyfikacji rozumowań (między innymi rozumowania apodyktycznego i prawdopodobieństwowego, progresywnego i regresywnego, dedukcyjnego i redukcyjnego) podjął się również zbadania problemu klasyfikacji zdań i funkcji propozycjonalnych²³. Klasyfikację zdań (prostych, czyli jednorodnych, i złożonych, czyli niejednorodnych), a także inne ich klasyfikacje, pozwalające wyróżnić zdania na przykład spostrzeżeniowe (dzielone na ogólne i ścisłe) czy syntezujące²⁴, można odszukać w wielu pracach z zakresu logiki, także współczesnej. Zagadnienie to nie stanowi jednak wiodącej treści niniejszego wywodu, dlatego polecamy je uwadze zainteresowanych nim uczonych.

Głównym zamiarem było ukazanie w niniejszym podrozdziale syntetycznego wglądu w dzieje klasyfikacji wiedzy, w bogate tradycje naukowe w analizowanym zakresie, dzięki którym nastąpił rozwój naukoznawstwa. Reprezentanci tego interdyscyplinarnego i metanaukowego obszaru jako swój przedmiot badań, a jednocześnie jedno z zadań wyznaczają refleksję nad konstruowaniem i modyfikacją klasyfikacji. Zastanawiają się także nad ewentualnym eliminowaniem klasyfikacji niepoprawnych, niezgodnych ze standardami logicznymi czy szerszej – ze standardami naukowości.

²⁰ Zob. J. Łukasiewicz: *O nauce*. Lwów–Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Nakład Główny w Księgarniach Książnica-Atlas, 1934.

²¹ Zob. T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie. Prakseologia*. Cz. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1999, s. 228–257.

²² Zob. A. Gurycka: *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

²³ Zob. T. Czeżowski: *W sprawie klasyfikacji zdań i funkcji propozycjonalnych*. W: Idem: *Filozofia na rozdrożu...*, s. 112–116.

²⁴ Zob. A. Kisielewicz: *Klasyfikacja zdań*. W: Idem: *Logika i argumentacja. Praktyczny kurs krytycznego myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2017, s. 180–182.

Zasadnicze typy klasyfikacji

Już w początkowej części rozdziału drugiego został zaakcentowany niewątpliwy wkład Kotarbińskiego w rozwój epistemologii²⁵, w tym – w jej zakres dotyczący klasyfikacji wiedzy naukowej. Filozof ten dostrzegł zalety klasyfikacji logicznej, uznając ją za przejaw systematycznego postępowania naukowego i podkreślając jej odmienność od klasyfikacji rzeczowej. W odniesieniu do klasyfikacji logicznej pisze on:

Tutaj nie idzie już o takie lub inne rozmieszczenie przedmiotów klasyfikowanych, lecz o dobranie do danego terminu A przynajmniej dwóch B i $C...$, spełniających pewne warunki co do zakresów. Ściślej: klasyfikacja logiczna zakresu terminu A jest to twierdzenie orzekające, że zakres terminu A jest tożsamy z zakresem sumy logicznej terminów B i $C...$ (czyli tożsamy z zakresem terminu B i C); terminy $A, B, C...$ są przy tym tak dobrane, iż zakresy żadnej pary spośród terminów $A, B, C...$ nie są tożsame. Np. klasyfikacją terminu „roślina kwiatowa” (czyli klasyfikacją roślin kwiatowych) jest teza: Zakres terminu „roślina kwiatowa” jest tożsamy z zakresem sumy logicznej terminów „roślina kwiatowa nagonasienna” i „roślina kwiatowa okrytonasienna” [...]. Swobodniej: „Klasa roślin kwiatowych jest tożsama z sumą klas: roślin kwiatowych nagonasiennych i roślin kwiatowych okrytonasiennych”. Jest to istotnie klasyfikacja logiczna, gdyż zakresy terminów „roślina kwiatowa nagonasienna” i „roślina kwiatowa okrytonasienna” spełniają powyższe warunki: wszak (1) każda roślina kwiatowa jest bądź rośliną kwiatową nagonasienną, bądź rośliną kwiatową okrytonasienną; i odwrotnie [...]; przy tym (2) ani klasa roślin kwiatowych nagonasiennych, ani klasa roślin kwiatowych okrytonasiennych nie jest tożsama z klasą roślin kwiatowych, i klasy te nie są wzajem tożsame²⁶.

Jednym z typów klasyfikacji logicznej jest choćby klasyfikacja genetyczna, w której terminy są zdefiniowane przez cechy posiadania określonego pochodzenia. Takim typem klasyfikacji operują zwłaszcza bota-

²⁵ Zob. A. Żywczok: *Wybrane problemy rozwoju nauki i uczonych. Interpretacja dziedzictwa epistemologicznego Tadeusza Kotarbińskiego*. W: *Uczeni z odległej i nieodległej przeszłości. Rekonstrukcje, interpretacje, refleksje*. Red. A. Żywczok, M. Kitlińska-Król. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019, s. 121–140.

²⁶ T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie*. T. 1: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1990, s. 328–329.

nicy i zoolodzy. Jako przykład klasyfikacji genetycznej, w której kryterium wyodrębnienia poszczególnych typów stanowi geneza/„rodowód”, można podać klasyfikację koni domowych: pochodzących od koni leśnych, pochodzących od koni stepowych itp.²⁷ Petrażycki dostrzegł znaczenie klasyfikacji genetycznych dla dynamicznych postępów w nauce. Uczony ten uzasadnia, że rozwojowi teorii naukowej:

[...] nie wszelki dobór klas jednakowo dobrze służy i że potrzebny jest przede wszystkim taki, by w zastosowaniu do danej klasy można było zbudować tezę ogólną, orzekającą swoisty dla elementów tej klasy związek przyczynowy. Klasyfikacje genetyczne są na ogół [...] płodne pod tym względem, podczas gdy inne nie zapewniają takiego właśnie doboru klas. Np. mało przydatny byłby dla botaniki podział drzew na drzewa o liściach podobających się Janowi i drzewa o liściach niepodobających się Janowi, gdyż dla żadnej z wyróżnionych klas nie można, jak się zdaje, ustalić związków przyrodzonych, swoistych dla elementów tych klas i doniosłych dla botaniki²⁸.

Klasyfikację logiczną odróżnia się zazwyczaj od klasyfikacji rzeczowej, która polega na oddzielaniu przedmiotów danego rodzaju od innych, z którymi dane przedmioty są zestawione, na przykład gdy z pudełka spinaczy biurowych różnych pod względem wielkości czy koloru wydzielamy wszystkie spinacze określonego typu²⁹ lub z kosza jabłek różnego gatunku wybieramy jabłka jednego gatunku i umieszczamy je gdzie indziej.

Przywołane fragmenty dzieł Kotarbińskiego i Petrażyckiego służą zarówno przypomnieniu zalet klasyfikacji w nauce, jak i uświadomieniu, że wykonalne okazują się także czynności metaklasyfikacyjne prowadzące do konstruowania typologii klasyfikacji. Przedstawione analizy prowadzą również do zaakcentowania wymogów jakościowych dotyczących tworzonych klasyfikacji. Wymogi te warto wziąć pod uwagę, prezentując klasyfikacje treści społecznych, do których należy problematyka opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz ich wychowania.

²⁷ Zob. ibidem, s. 330.

²⁸ L. Petrażycki: *Nowe podstawy logiki...* Zob. też T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie*. T. 1: *Elementy teorii poznania...*, s. 330–331.

²⁹ T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie*. T. 1: *Elementy teorii poznania...*, s. 328.

Cechy klasyfikacji poprawnych i rozpoznawanie klasyfikacji niepoprawnych

Każda odpowiednio skonstruowana klasyfikacja charakteryzuje się określonymi właściwościami. Chcąc stworzyć prawidłowe klasyfikacje, należy, zdaniem Kotarbińskiego, zwrócić uwagę na ich dwie zasadnicze cechy:

- Kompletność. Filozof wyjaśnia: „[...] podział mężczyzn na mężczyzn Francuzów i mężczyzn pełnoletnich jest klasyfikacją tylko z pozoru, bo są mężczyźni nie będący ani Francuzami, ani mężczyznami pełnoletnimi. Klasyfikacja jest podziałem wyczerpującym, tu zaś podziału wyczerpującego nie mamy”³⁰.
- Ekonomiczność. „Nie każda klasyfikacja jest klasyfikacją ekonomiczną, to znaczy taką, przy której zakresy terminów: B i C... nie zachodzą na siebie (odpowiednie klasy nie mają elementów wspólnych). Jest ekonomiczna powyższa klasyfikacja roślin kwiatowych³¹ [...]. Nieekonomiczna będzie natomiast np. taka klasyfikacja zwierząt: zimnokrwiste i kręgowce. Warunki klasyfikacji są tu zachowane [...], ale nie jest spełniony warunek ekonomiczności klasyfikacji, gdyż istnieją takie zwierzęta, które należą zarówno do klasy zwierząt kręgowych, jak i do klasy zwierząt zimnokrwistych (płazy i gady)”³².

Uwzględnianie zasadniczych cech prawidłowych klasyfikacji, zwłaszcza kompletności i ekonomiczności, decyduje o jakości tworzonych systematyzacji i z pewnością również o ich praktycznym zastosowaniu. Świadczy także o odpowiedniej kulturze logicznej³³ twórcy klasyfikacji. Inne istotne określenia dotyczące klas (cechy) to także: równość, zawieranie się (inkluzja), zawieranie się ściśle (podrzędność), nadrzędność, krzyżowanie się, nierozłączność, rozłączność³⁴.

Twórcy teorii typów, Bertrand Russell i Alexander N. Whitehead, sformułowali i uzasadnili postulat, że płaszczyzny języka (i opisu) powinny być tak podzielone hierarchicznie, że płaszczyzna pierwsza obejmuje indywidua, druga – klasę lub zbiór wszystkich indywiduów, trzecia – klasę wszystkich klas lub zbiór wszystkich zbiorów itd., przy czym zbiór albo klasa znajdują się zawsze wyżej niż ich elementy³⁵.

³⁰ Ibidem, s. 329.

³¹ Zob. cytaty na stronie 47.

³² T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie*. T. 1: *Elementy teorii poznania...*, s. 329.

³³ Zob. T. Hołówka: *Kultura logiczna w przykładach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

³⁴ Zob. P. Prechtel: *Klasa*. W: Idem: *Leksykon pojęć...*, s. 138.

³⁵ Zob. B. Russell, A.N. Whitehead: *Principia Mathematica*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge at the University Press, 1910.

Zbudowanie poprawnej klasyfikacji wymaga najpierw przyjęcia odpowiedniego kryterium w celu wyodrębnienia typów, a następnie dopiero ich uważnego wyszczególnienia. Przypomnienie, wedle jakich kryteriów najczęściej wyodrębniano pierwszy (główny) poziom podziału nauk, służy jedynie egzemplifikacji w tym zakresie. Wiadomo bowiem, że wyłonienie typów zależy od tego, czego one dotyczą, dlatego też każda klasyfikacja może wymagać przyjęcia odmiennych kryteriów. Oto cztery najczęściej stosowane kryteria podczas konstruowania klasyfikacji dyscyplin naukowych:

- Kryterium przedmiotowe. Zgodnie z nim poszczególne nauki różnią się przedmiotem badań bądź dociekań. Wedle tego kryterium wyróżniono nauki teoretyczne, w których poznawanie różnorodnych zjawisk stanowi cel autoteliczny, oraz nauki praktyczne formułujące wskazówki dotyczące postępowania człowieka. Podział ten wywodzi się z namysłu filozoficznego Arystotelesa.
- Kryterium metodologiczne. Przyjmuje się, że w poszczególnych naukach sposoby dochodzenia do twierdzeń i ich budowanie są odmienne. Dzięki temu kryterium doprowadzono do wyodrębnienia nauk dedukcyjnych (aprioryczno-formalnych) i nauk indukcyjnych (empiryczno-realnych). Pierwociny tego podziału są zawarte w dziełach Hobbesa i Leibniza.
- Kryterium stopnia złożoności nauk. Zakłada się, że różnymi „dziedzinami bytu”, które można uporządkować hierarchicznie, według ich wzrastającej złożoności, zajmują się odrębne nauki: podstawowe (ogólne) i konkretne (szczegółowe). Taką zasadą klasyfikacji posłużył się w pod koniec XVIII wieku Saint-Simon, a przejął ją nieco później Comte, który jako pierwszy wyróżnił wśród nauk socjologię, uważając ją za naukę najbardziej złożoną, a także najbardziej szczegółową w hierarchii nauk podstawowych.
- Kryterium „wytworów” czynności poznawczych, jakie zyskują poszczególne nauki. Kryterium to prowadzi do wyróżnienia nauk nomotetycznych, czyli ustalających prawa ogólne, i nauk idiograficznych, czyli opisujących zjawiska indywidualne. Prekursorami tego podziału nauk byli Windelband i Rickert³⁶.

Przy zastosowaniu podanych kryteriów w celu wyodrębnienia nauk pierwszą czynność stanowi podział dychotomiczny wedle uznawanej za najważniejszą różnicy gatunkowej między naukami. Druga czynność w tym podziale polega na wprowadzeniu jakiejś innej zasady różnicującej do każdego z dwóch pierwotnie wyróżnionych członów oraz na

³⁶ Zob. A. Kojder: *Poszukiwania nowej klasyfikacji nauk*. W: Idem: *Godność i siła prawa*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001, s. 103–104.

wyszczególnieniu w ich ramach kolejnych typów. Tak więc różne klasyfikacje nauk są pochodną cech (różnic gatunkowych) uznawanych za najistotniejsze w charakterystyce zarówno nauk aktualnych, jak i dopiero projektowanych³⁷.

Zastanawiając się nad specyfikacją klasyfikacji, czyli nad jej odróżnieniem od nieklasyfikacji, należy sformułować pytanie dotyczące płaszczyzn klasyfikacji. Jeśli spróbować dokonać klasyfikacji w płaszczyźnie horyzontalnej (poziomej), okazuje się, że porządkowanie wiedzy polega raczej na jej szeregowaniu (jak w przypadku alfabetycznego układu słów w słowniku) niż na klasyfikowaniu. Powszechnie przyjęta wśród naukowców jest klasyfikacja w płaszczyźnie wertykalnej (pionowej). Zalicza się do niej choćby charakterystyczną w aksjologii klasyfikację wartości.

Przykładowo, jeśli przyjmiemy, że wśród wartości wyróżniamy następujące ich klasy: moralne, społeczne, witalne, hedoniczne, poznawcze, duchowe, estetyczne itp., trzeba każdą z tych klas analogicznie poddać czynności klasyfikowania drugiego rzędu. Zatem do wartości moralnych zaliczymy kolejno określone jednostki wartości, takie jak godność, odpowiedzialność, autentyczność, miłość, wierność, uczciwość. Przykładami wartości społecznych są natomiast sprawiedliwość, wolność, pokój, odwaga, troska, braterstwo. Wartościami witalnymi są między innymi zdrowie, kondycja psychofizyczna, długowieczność. Jako wartości hedoniczne wymienia się zazwyczaj przyjemność, komfort, wygodę. Wartości poznawcze to choćby prawda, dociekliwość poznawcza, spostrzegawczość, zaś wartości duchowe – wiara, miłość do Boga, samodoskonalenie czy autokorekta w tym zakresie. Wśród wartości estetycznych centralne miejsce zajmuje piękno, lecz zalicza się do nich także ład, właściwe proporcje, rozmieszczenie.

Podział trzeciego rzędu będzie uwzględniał zróżnicowanie określonej jakości aksjologicznej – na przykład odwagi jako wartości społecznej, oraz wyodrębnienie jej typów (choćby ze względu na motyw postępowania). Oto wspomniane typy odwagi: odwaga instynktowna, w której postępowanie podyktowane jest afektem lub namiętnością, oraz odwaga płynąca z poczucia obowiązku (imperatywu moralnego), zrodzona przez świadomość odpowiedzialności. Zachodzić może również podział czwartorzędowy, w którym wyodrębni się zarówno określone rodzaje odwagi instynktownej, jak i rodzaje odwagi wynikającej z poczucia obowiązku.

Warto więc pamiętać o zasadach budowania klasyfikacji, ponieważ niektóre klasyfikacje świadczą o ignorowaniu przez ich autorów podstawowych zasad poprawności logicznej: zasady rozłączności oraz zasady

³⁷ Ibidem, s. 104.

zupełności, co powoduje, że podziały te stają się raczej wyliczeniami, wykazami, rejestrami (na przykład nauk) niż ich systematycznym uporządkowaniem³⁸. Nie należy także pomijać respektowania zasady adekwatności wyrażającej się w stwierdzeniu, że to, co orzeka się o pewnej klasie przedmiotowej, powinno odnosić się tylko do niej³⁹. Ponadto zastosowane kryteria powinny być jednorodne. Kryteria niejednorodne (tak zwane mieszane) można rozpoznać po tym, iż na jednym poziomie podziału wprowadza się różne *fundamenta divisionis*. Uniemożliwia to rozbieżność podziału wieloczłonowego na kolejne podziały dychotomiczne i dostarcza dowodu na jego niepoprawność⁴⁰.

Niestety, o tę poprawność nie zawsze troszczyli się autorzy klasyfikacji, którzy mieli na względzie głównie cele użyteczne, handlowe, cenzorskie itp. Różne też były motywy budowania systemów klasyfikacyjnych nauk, różne cele przyświecały ich twórcom i dlatego pożytek, jaki z nich wypływał, był zróżnicowany. *Praedicabilia* nauk, czyli to, co może być o nich orzekane, wybierano, kierując się rozmaitymi przesłankami. Niektóre, zwłaszcza dawniejsze systemy klasyfikacyjne miały charakter maksymalistyczny (zamierzano w nich pomieścić wszystkie nauki), inne okazywały się minimalistyczne (ograniczały się do klasyfikowania określonego działu nauki, podając w wątpliwość wykonalność podziału wszystkich dyscyplin naukowych)⁴¹.

Problem poprawności klasyfikacji rozpatrzono tu na przykładzie klasyfikacji nauk ze względu na to, że zagadnienie klasyfikacji dyscyplin naukowych ma swe ugruntowanie w tradycji oraz doniosłe znaczenie w efektywnej pracy naukowej, a więc w procesie zarówno tworzenia wiedzy, jak i jej sprawnego przyswajania oraz popularyzacji.

Wybrane przedmioty klasyfikacji wiedzy w dyscyplinach pomocniczych pedagogiki

Oprócz typowych w danej dyscyplinie przedmiotów klasyfikacji są również takie, które obowiązują niezależnie od reprezentowanej dyscypliny. Wśród klasyfikacji nazywanych metateoretycznymi lub meta-naukowymi daje się wyliczyć klasyfikację następujących jej przedmiotów: zagadnień, pojęć, kategorii, teorii naukowych, koncepcji, nurtów (inaczej: prądów, trendów), tendencji, kierunków, modeli, hipotez i tez, problemów badawczych, metod badań, technik, narzędzi badawczych,

³⁸ Zob. W. Tatarkiewicz: *Sztuka: dzieje klasyfikacji...*, s. 307.

³⁹ Zob. L. Petrażycki: *Nowe podstawy logiki...*, s. 12–13.

⁴⁰ Zob. W. Tatarkiewicz: *Sztuka: dzieje klasyfikacji...*, s. 307.

⁴¹ Zob. *ibidem*.

doboru próby, terenu badań, zmiennych, wskaźników itp. Dodatkowo każda wyliczona w klasyfikacji klasa (każdy wyliczony w klasyfikacji typ) może podlegać dalszemu różnicowaniu, pozwalającemu wyodrębnić kolejne jej klasy (podklasy) czy typy (podtypy).

Pedagogika dysponuje wprawdzie typowymi dla tej dyscypliny klasyfikacjami, lecz korzysta także z klasyfikacji obowiązujących w dyscyplinach pokrewnych (inaczej: pomocniczych), na przykład z klasyfikacji psychologicznych, socjologicznych, filozoficznych. Do upowszechnionych w psychologii przedmiotów klasyfikacji należą między innymi klasyfikacje: osobowości, temperamentu, inteligencji (określanej przez niektórych naukowców, choćby przez Stefana Kunowskiego, mianem indywidualności⁴²), procesów poznawczych, emocji i stanów emocjonalnych, uczuć, przeżyć psychicznych, doświadczeń, nastroju, zachowania, relacji interpersonalnych, odniesienia intrapersonalnego, nawyków (przyzwyczajajeń), reakcji, zakłóceń emocjonalnych, zaburzeń, uzależnień, sprawców i ofiar (na przykład przemocy), pomocy psychologicznej, wsparcia psychicznego, terapii psychologicznej, psychoterapii.

Z kolei w socjologii charakterystyczne są klasyfikacje: środowisk i grup społecznych, społeczności, narodowości, norm społecznych, mechanizmów socjalizacji, adaptacji, systemów społecznych, instytucji użyteczności społecznej (np. rozrywki i zagospodarowania czasu wolnego), liderów społecznych (np. samorządowych), pracowników socjalnych, praw (i przywilejów) oraz obowiązków obywatelskich.

Filozoficzne wsparcie pedagogiki ujawnia się jako dostarczenie wzorca konstruowania klasyfikacji zgodnie z zasadami epistemologii, zwłaszcza logiki, a także jako odpowiedź odnośnie do szczegółowego rozpatrywania wyodrębnionych klas czy typów z punktu widzenia ich poprawności. Jako przykłady podstawowych klasyfikacji filozoficznych niech posłużą podane wcześniej klasyfikacje nauk (obecnie: klasyfikacja dziedzin i dyscyplin naukowych), a także klasyfikacje: pojęć, kategorii, fenomenów, form, substancji, aktu, materii, idei, metod poznania czy wartościowania (w tym oceny etycznej, moralnej i prakseologicznej).

Wskazane egzemplifikacje mogą służyć nie tylko reprezentantom dyscyplin pokrewnych pedagogice, lecz również przedstawicielom innych dyscyplin, którzy zamierzają albo poddać weryfikacji, a następnie modyfikacji dotychczasowe klasyfikacje, albo skonstruować nowe. Analogicznie można postąpić w przypadku kolejnych dyscyplin naukowych, w których z pewnością dałoby się wyodrębnić charakterystyczne typologie. Nie dostrzeżono jednak konieczności dokonywania tego

⁴² Zob. S. Kunowski: *Proces wychowawczy i jego struktury: temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii*. Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej, 1946.

w niniejszej monografii, ponieważ zasadniczym celem pozostaje szczegółowe rozpatrzenie problemu klasyfikacji w pedagogice (i jej subdyscyplinach).

Wybrane przedmioty klasyfikacji wiedzy w pedagogice

Jako przykłady przedmiotów klasyfikacji wiedzy naukowej upowszechnionych w pedagogice, a ściślej, w jednej z subdyscyplin pedagogicznych – teorii wychowania, można podać następujące klasyfikacje:

- autorytetu (na przykład konstruktywny i destruktywny wychowawczo)⁴³;
- ideałów wychowania (na przykład egzocentryczny i endocentryczny)⁴⁴;
- wzorców (na przykład pozytywny i negatywny)⁴⁵ i wzorów (na przykład współczesne i przeszłe)⁴⁶;
- wartości (na przykład moralne, duchowe, społeczne, religijne, witalne, hedoniczne)⁴⁷ i antywartości (analogiczne);
- cnót, czyli cech pozytywnych bądź dyspozycji wzorcowych (na przykład cnoty etyczne i dianoetyczne)⁴⁸, i dyspozycji negatywnych, czyli wad (analogiczne)⁴⁹;
- celów wychowania (na przykład korekcyjne, minimalizujące, optymalizujące, kreatywne)⁵⁰;

⁴³ Zob. A. Żywczok: *Odmiany autorytetu pedagogicznego, czyli autorytety i pseudo-autorytety w wychowaniu człowieka*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 70–84.

⁴⁴ Zob. *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*. T. 1. Red. E. Kryńska. Białystok: Trans Humana, 2006; Z. Bauman: *Idee, ideały, ideologie*. Warszawa: „Iskry”, 1963; W. James: *Życie i ideały*. Przeł. A. Stańczyk, P. Kostyło. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010.

⁴⁵ Zob. T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984; A. Żywczok: *Konstruktywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*. „Wychowanie w Rodzinie” 2015, nr 1, s. 143–153.

⁴⁶ Zob. *Idealy wychowania i wzory osobowe...*

⁴⁷ Zob. A. Żywczok: *Formy odwagi ludzkiej i sposoby jej identyfikacji w procesie wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 55–68.

⁴⁸ Zob. A. Żywczok: *Prawość i cnoty pokrewne. Reaktywacja cnót istotnych w procesie wychowania moralnego*. „Forum Pedagogiczne” 2019, nr 2, cz. 2, s. 77–91.

⁴⁹ Zob. A. Żywczok: *Ludzkie wady jako wyzwania etyczne i wychowawcze. Rozważania na kanwie dziejopisarstwa Wincentego Kadłubka*. „Ethos” 2020, nr 4 (132), s. 359–384. DOI 10.12887/33-2020-4-132-21; Eadem: *Etiologia, objawy i leczenie lenistwa. Kierunki spożytkowania przez współczesną pedagogikę spuścizny kulturowej Jana Władysława Dawida*. W: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku*. Red. S. Walasek, K. Gandecka. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”, 2015, s. 205–217.

⁵⁰ Zob. S. Nalaskowski: *O istocie wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999; K. Soś-

- stylów wychowania (na przykład autokratyczny, liberalny, demokratyczny)⁵¹;
- dziedzin wychowania (wychowanie umysłowe – inaczej intelektualne, moralne, estetyczne, religijne, społeczne i patriotyczne, fizyczne i zdrowotne)⁵²;
- systemów wychowania (na przykład szkolnego i pozaszkolnego) oraz mikrosystemów (na przykład Janusza Korczaka, Edmunda Bojanowskiego)⁵³;
- czynów (na przykład elementarny i złożony) oraz działań (na przykład dobrowolne i przymusowe)⁵⁴;
- zasad wychowania (indywidualizacji i uspołecznienia, wszechstronności, jedności i harmonii, aktywności, ewolucji i postępu⁵⁵), norm (etyczne, aksjologiczne, behawiorystyczne⁵⁶) oraz norm etycznych (broniące: życia, godności, niezależności, prywatności, wzajemnego zaufania, sprawiedliwości, zgody)⁵⁷;

nicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1967; M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 121–144.

⁵¹ Zob. S. Kuczkowski: *Strategie wychowawcze*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1985.

⁵² Zob. M. Łobocki: *Teoria wychowania...*, s. 265–305; A.M. de Tchorzewski: *Wstęp do teorii wychowania...*, s. 154–181.

⁵³ J. Korczak: *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958; Idem: *Wybór pism pedagogicznych*. T. 2. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958; *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*. Red. M.L. Opiela. Lublin: Wydawnictwo „Episteme”, 2016; M. Opiela: *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2013. Zob. też A. Żywcok: *Pedagogika pomysłnej egzystencji jako reaktywowanie postawy afirmacji życia w kulturze europejskiej*. W: *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*. Red. R. Nowakowska-Siuta. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 145–162; A. Żywcok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

⁵⁴ Zob. K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000; T. Kotarbiński: *Dzieła wszystkie. Prakseologia*. Cz. 1..., s. 141–145, 34–45.

⁵⁵ Zob. H. Rowid: *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1946.

⁵⁶ Zob. K. Trzęsicki: *Logika...*, s. 626–627.

⁵⁷ Zob. T. Czeżowski: *Konflikty w etyce*. W: Idem: *Filozofia na rozdrożu...*, s. 121–129; *Z problematyki norm, zasad i mądrości praktycznej. Studia i rozprawy z etyki normatywnej*. Red. P. Duchliński, T. Homa. Kraków: Akademia „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM; M. Ossowska: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.

- metod wychowania (na przykład indywidualnego wpływu wychowawcy, wpływu społecznego, wpływu sytuacyjnego, kierowania samowychowaniem)⁵⁸;
- form wychowania (na przykład indywidualna, zbiorowa, zespołowa)⁵⁹;
- technik oddziaływań (na przykład werbalne i niewerbalne)⁶⁰;
- środków wychowania (na przykład nagrody, kary, wsparcie)⁶¹;
- sytuacji i wydarzeń wychowawczych⁶²;
- relacji wychowawczych (na przykład jednopokoleniowa i międzypokoleniowa), interakcji oraz więzi emocjonalnych (na przykład znajomość, koleżeństwo, przyjaźń, miłość)⁶³;
- atmosfery wychowania (na przykład pozytywna i negatywna)⁶⁴;
- procesów wychowania (na przykład moralnego, umysłowego, społecznego, obywatelskiego, religijnego, estetycznego)⁶⁵;
- postaw (na przykład interpersonalne, intrapersonalne, intelektualne, egzystencjalne, kulturowe, obywatelskie, ekologiczne)⁶⁶;

⁵⁸ Zob. B. Śliwerski: *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

⁵⁹ Zob. A. Żywczok, W. Żywczok: *Ewolucja form pomocy świadczonych w poradni psychologiczno-pedagogicznej w toku reformy systemu oświaty (w oparciu o doświadczenia bytomskiej PPP)*. „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2001, nr 1, s. 5–10; A.M. de Tchorzewski: *Wstęp do teorii wychowania...*, s. 138–141.

⁶⁰ Zob. M. Nowak: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 454–461. M. Łobocki: *Teoria wychowania...*, s. 231–264.

⁶¹ Zob. M. Nowak: *Teorie i koncepcje wychowania...*, s. 461–469.

⁶² Zob. K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

⁶³ Zob. *Znajomość, koleżeństwo, przyjaźń. Dynamizm ewoluowania więzi emocjonalnej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014; A. Żywczok: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. Eadem. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 21–35.

⁶⁴ Zob. A. Żywczok: *Human Joy of Life: Its Forms and the Significance of their Systematization in Building Upbringing Climate*. “The New Educational Review” 2011, vol. 24, no. 2, s. 359–368; Eadem: *The Nonethical Aspect of Childhood and Youth. A Theoretical and Praxeological Study of the Atmosphere of Upbringing*. “The New Educational Review” 2008, vol. 14, no. 1, s. 227–237.

⁶⁵ Zob. A.M. de Tchorzewski: *Wstęp do teorii wychowania...*, s. 126–131, 185–278; S. Kunowski: *Proces wychowawczy...*

⁶⁶ Zob. A. Żywczok: *Afirmacja przeszłości, terażniejszości i przyszłości. Pedagogiczne implikacje dyskursu z tradycjonalizmem i antytradycjonalizmem*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2015, t. 25, s. 33–45.

- doświadczeń (na przykład emocjonalne⁶⁷ i duchowe⁶⁸);
- faktów i artefaktów (na przykład literackie, plastyczne, muzyczne, teatralne)⁶⁹;
- środowisk wychowawczych (na przykład rodzinne, szkolne, rówieśnicze)⁷⁰.

W innych subdyscyplinach pedagogicznych, na przykład w pedagogice kultury, charakterystyczne są klasyfikacje: zadatków, zdolności, uzdolnień, zaciekawienia, zainteresowań, zamiłowań, instytucji kulturalnych, form i metod animacji kulturalnej, autokreacji. W pedagogice społecznej do typowych zalicza się klasyfikacje: środowisk społecznych, środowisk wychowawczych (oraz wychowujących), relacji i interakcji społecznych. Z kolei w pedagogice szkolnej wymieniane są klasyfikacje: umiejętności, sprawności, instytucji edukacyjnych, oświatowych, form, metod i zasad kształcenia, samokształcenia, nauczania, uczenia się, typów problemów w uczeniu się, samokształceniu. W pedagogice opiekuńczej do zasadniczych należą klasyfikacje: form wspomagania rozwoju, form pomocy udzielanej wychowankom czy podopiecznym, rodzajów procedur (np. adopcyjnych), typów placówek opiekuńczych. W pracach naukowych z zakresu andragogiki nie trudno odszukać klasyfikacje: doksztalcenia, doskonalenia zawodowego, doradztwa zawodowego i personalnego, stylów kierowania/zarządzania instytucjami. W pedagogice specjalnej istotne znaczenie mają klasyfikacje: diagnostyki, profilaktyki, terapii pedagogicznej, szkolnictwa specjalnego.

Uwzględniając podmiot oddziałujący, wyłania się typy na przykład: matek, ojców, rodzeństwa, dziadków, babć, a także typy nauczycieli, wychowawców, opiekunów, pedagogów, animatorów, asystentów rodziny, kuratorów, edukatorów, rewalidatorów, coachów, tutorów. Już wśród pedagogów, biorąc pod uwagę miejsce ich zatrudnienia, rozróż-

⁶⁷ Zob. M. Wójtowicz: *Doświadczenie lęku egzystencjalnego jako sytuacja wyboru*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005; U. Ostrowska: *Doświadczenie conditio humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża, 2020.

⁶⁸ Zob. W. James: *Odmiany doświadczenia religijnego*. Przeł. J. Hempel. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”, 2011.

⁶⁹ Zob. M. Eliade: *Sacrum a profanum: o istocie sfery religijnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”, 2008; A. Rega: *Człowiek w świecie symboli: antropologia filozoficzna Mircei Eliadego*. Kraków: „Nomos”, 2001.

⁷⁰ Zob. Z. Kwieciński: *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002; *Współczesne środowiska wychowawcze – stan obecny i kierunki przemian*. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2011; M. Łobocki: *Teoria wychowania...*, s. 307–334.

nia się pedagogów: szkolnych, poradni psychologiczno-pedagogicznej, ośrodków interwencji kryzysowej, miejskich ośrodków pomocy społecznej, miejskich ośrodków pomocy rodzinie itp. Wśród podmiotów oddziaływań wymienia się najczęściej: dziecko, młodzież, dorosłych, a także ucznia, wychowanka, podopiecznego. Relacje rówieśnicze składają do precyzyjnego określenia typu więzi emocjonalnej łączącej podmioty i zidentyfikowania jej jako więzi: znajomych, koleżeńskiej, przyjacielskiej (inaczej: więź sympatii), miłości.

Z kolei klasyfikacja zawodów, istotna dla reprezentantów pedagogiki pracy, pozwala podjąć próby wyodrębnienia typów pracowników w poszczególnych grupach zawodowych (w tym typów: naukowców, pracowników służby zdrowia, pracowników służb dbających o bezpieczeństwo publiczne, prawników, pracowników administracji). Pracownicy ci mogą z kolei podlegać segregacji według kryterium posiadanych czy wymaganych kompetencji zawodowych (bądź umiejętności i cech związanych z określoną profesją).

W poszczególnych instytucjach strukturę organizacyjną wyznaczają określone działy, oddziały, wydziały itp. umożliwiające profesjonalne świadczenie usług (w tym zapewniające specjalistyczną pomoc pedagogiczną). Elementy strukturalne tych instytucji również można przedstawić w formie klasyfikacji.

Rozdział trzeci

Klasyfikacja wiedzy w pedagogice jako inspiracja do powstania nowych obszarów nauki

Przykłady dotychczasowych systematyzacji subdyscyplin pedagogicznych

Klasyfikowanie, podobnie jak analizę, syntezę, porównywanie czy abstrahowanie, zalicza się do typowo ludzkich operacji umysłowych, zatem konstytuujących człowieka. Ich opisu dokonują zwłaszcza psycholodzy zajmujący się badaniem rozwoju człowieka, w tym badaniem procesów poznawczych, na przykład myślenia. Operacje umysłowe dotyczą głównie mózgowego przetwarzania informacji, nasuwa się więc potwierdzony już przez naukowców wniosek, że wszystkie operacje umysłowe (w tym klasyfikowanie) wywodzą się z dwóch podstawowych: analizy i syntezy. Sprawność operacji umysłowych określonego człowieka można uznać za przejaw prawidłowego rozwoju jego myślenia słowno-pojęciowego. Sprawność ta świadczy również o osiągnięciu przez niego znacznej dojrzałości rozumowania.

Zastanawiający był fakt obecności wśród licznych usankcjonowanych tradycją subdyscyplin pedagogicznych tylko jednej¹ wyodrębnionej dzięki przyjęciu kryterium rodzaju operacji intelektualnej. Subdyscypliną tą jest pedagogika porównawcza, która aktualnie ma już bogate tradycje naukowe, swoich prekursorów, pionierów i kontynuatorów, swój przedmiot zainteresowań, specyficzną terminologię oraz utrwalony status metodologiczny. Można się więc było spodziewać, że tuż po niej powstaną kolejne subdyscypliny wyłonione dzięki zastosowaniu tego kryterium. Niestety, od kilkudziesięciu lat w pedagogice nie zarejestrowano żadnych działań subdyscyplinarnych – czy raczej subdyscyplinotwórczych – mających doprowadzić do ich powstania/zapoczątkowania.

Trudno o przekonującą argumentację bez ukazania aktualnej kondycji subdyscyplin pedagogicznych oraz dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie. W niniejszej publikacji dokonano zatem wglądu w dwa główne źródła, w których wymieniono subdyscypliny obowiązujące w dyscyplinie pedagogika. Wgląd ten powinien zostać przyjęty nie tyle jako krytyczny, ile jako dyskursywny, skłaniający do refleksji naukoznawczej nad postępek w rozwoju dyscyplin naukowych zachodzącym w wyniku ukonstytuowania się nowych subdyscyplin czy działów nauki. Dotychczasowy wysiłek badaczy ukierunkowany na zbudowanie już zaaprobowanych w pedagogice klasyfikacji uznajemy za cenny i godny dostrzeżenia. Wart jest on jednak stałej uwagi i czujności naukowców w celu

¹ Twierdząc, że tylko jedna subdyscyplina została wyłoniona w opisany sposób, abstrahuję od kwestii statusu subdyscyplin pedagogicznych powstałych w wyniku przyjęcia innych kryteriów.

doskonalenia tego obszaru wiedzy i wnoszenia nowych treści poznawczych, które dla kolejnych uczonych będą stanowić rodzaj epistemicznej inspiracji.

Systematyzacja subdyscyplin pedagogicznych, opisana na przykład w pracy pod redakcją Lucjana Turowsa, obejmowała następujące subdyscypliny pedagogiczne: pedagogika ogólna, historia wychowania i myśli pedagogicznej, dydaktyka, pedagogika porównawcza, teoria wychowania, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika szkolna, pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna, pedagogika zdrowia, pedagogika kultury, pedagogika pracy, pedagogika muzealna, pedagogika rolnicza, pedagogika wojskowa, pedagogika rodziny, andragogika². Twórcy tej klasyfikacji prawdopodobnie nieintencjonalnie zastosowali aż trzy różne kryteria – jedno główne i dwa poboczne. Jako główne kryterium przyjęto przedmiot badań, natomiast kryteria poboczne stanowiły: operacja intelektualna – porównywanie (w przypadku pedagogiki porównawczej) oraz podmiot podlegający badaniu (w przypadku andragogiki). Osobliwością tej klasyfikacji jest także wyłonienie pedagogiki rolniczej i pedagogiki wojskowej. Nie mogą one stanowić jednak subdyscyplin, ponieważ rola, jaką się im przypisuje, wskazuje raczej na określony styl wychowania. Natomiast pedagogiki muzealnej nie powinno się zaliczać do subdyscyplin, a edukacja odbywająca się dzięki muzealnictwu powinna zostać zakwalifikowana do subdyscypliny: pedagogika kultury.

Z kolei w najnowszym podręczniku pedagogiki zostały wyodrębnione (i uwidocznione w tytułach rozdziałów zamieszczonych w spisie treści) następujące jej subdyscypliny: historia oświaty i wychowania, pedagogika wczesnej edukacji, pedagogika porównawcza, pedagogika religii, pedagogika społeczna, pedagogika kultury, pedagogika młodzieży, andragogika, cyfrowa pedagogika medialna, pedagogika specjalna³. Niektóre z subdyscyplin usytuowano w treści merytorycznej podrozdziałów. Należą do nich: pedagogika szkolna z pedeutologią (jako komponent metapedagogiki), dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika ogólna⁴. Natomiast pedagogika przedszkolna została włączona do pedagogiki wczesnej edukacji. Trudno odnaleźć w podręczniku deskrypcję następujących subdyscyplin: pedagogika opiekuńcza, pedagogika pracy oraz pedagogika zdrowia. Mimo to większość zmian w tradycyjnym układzie subdyscy-

² Zob. *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Red. L. Turowsa. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.

³ Zob. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2019.

⁴ Trzeba przyznać, że terminy: „teoria wychowania” i „pedagogika ogólna” należą do wieloznacznych.

plin wydaje się tu uzasadniona. W publikacji podkreślono również, że do „zadań teorii wychowania należy między innymi opis oraz klasyfikacja faktów i zjawisk wychowawczych, ustalenie i wyjaśnienie zależności między nimi, a także systematyzacja teoretyczna twierdzeń ogólnych o wychowaniu”⁵. Zatem niniejsze przemyślenia nad znaczeniem klasyfikacji wiedzy pedagogicznej znajdują swoje uprawomocnienie.

Wzmianek o nowych subdyscyplinach lub zapoczątkowaniu refleksji naukowej w tym zakresie warto poszukiwać w dziełach naukoznawczych. Dyskurs na tym poziomie wnikliwości teoretycznej powinien też uwzględniać jak najszerze kręgi pedagogów naukowców oraz pedagogów praktyków, którzy mogliby wypowiedzieć się na temat procesów dyscyplinaryzacji, czyli tworzenia, rozdzielania, łączenia, a nawet – jeśli to konieczne – eliminowania niektórych błędnie wyodrębnionych subdyscyplin. Najistotniejszy bowiem okazuje się cel takiego dyskursu: wypracowanie konsensusu w zakresie ich optymalnej klasyfikacji.

Warto również wyjaśnić, że analizy ukazujące wielość i różnorodność subdyscyplin pedagogicznych, a także ujawniające pewne niedostatki w tym zakresie, nie zmierzały do nakreślenia wizji dyscypliny: pedagogiki jako rozczłonkowanej i niescalonej jakimś paradygmatem. Wręcz przeciwnie, dopiero wielość subdyscyplin jasno oddaje jedność pedagogiki jako nauki, która ma ugruntowany status naukowy, dba o autonomię, o coraz lepszą strukturyzację i wprowadzanie nowych elementów składowych, a także oddziałuje na rozwój innych dyscyplin, nie tylko pokrewnych.

Pedagogika analityczna **Argumentacja uzasadniająca konieczność utworzenia** **i rozwoju subdyscypliny**

W naukach pokrewnych istnieje odpowiednik zaproponowanej subdyscypliny: pedagogiki analitycznej, mianowicie filozofia analityczna, której przedstawiciele zajmują się nie tylko klasyfikowaniem, lecz także definiowaniem terminów. Z kolei zainicjowana pedagogika typologiczna (inaczej: klasyfikacyjna), ujmowana jako szczegółowa odmiana pedagogiki analitycznej, w znacznej mierze znajduje swoje odzwierciedlenie w psychologii różnic indywidualnych. Aspekt ten zostanie poddany szczegółowemu namysłowi w kolejnej części rozdziału trzeciego.

Utworzenie pedagogiki analitycznej, której badacze mogliby zająć się zdefiniowaniem na nowo zasadniczych terminów pedagogiki, udoskona-

⁵ B. Śliwerski: *Teorie wychowania*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 231.

łażąc w ten sposób aparat pojęciowy tej dyscypliny, wydaje się niezwykle istotne. Aktualizacja w tym zakresie polegałaby na selekcji terminów (i ewentualnej eliminacji tych, które się zdezaktualizowały), zmodyfikowaniu niektórych, na przykład niepełnych, a przede wszystkim na zdefiniowaniu nowych. Zaproponowana tu pedagogika analityczna stanowiłaby wsparcie dla pedagogiki porównawczej i zapoczątkowanie jednocześnie pedagogiki syntetycznej (inaczej: pedagogiki syntez naukowych).

Można wprawdzie zauważyć symptomy tworzenia się pedagogiki syntetycznej dzięki pracom, w których opisano makro- i mikrosystemy wychowania bądź dokonano innych syntez naukowych (wyłączając podręczniki). Jednak ze względu na to, że treść tych publikacji nie koncentruje się wokół paradygmatu subdyscyplinarnego, nie dostrzeżono w nich początków nowej subdyscypliny. Za logiczną podstawę wyodrębnienia i utworzenia pedagogiki syntetycznej powinny zostać uznane zasadnicze ludzkie operacje intelektualne, które będą miały udział w jej rozwoju, a mianowicie: uogólnianie, wnioskowanie i abstrahowanie. W ten sposób pedagogika syntetyczna mogłaby zostać włączona do dotychczasowych klasyfikacji subdyscyplin pedagogicznych i sukcesywnie rozwijana.

Tak oto dwie główne operacje intelektualne człowieka: analiza i synteza znalazłyby odzwierciedlenie również w nazwach subdyscyplin pedagogicznych. Choć zwiększenie liczebności subdyscyplin nie jest głównym celem powstania niniejszej pracy, zabieg ten nie tylko wpłynąłby na poprawę struktury subdyscyplin, lecz także umożliwiłby zbudowanie kompleksu logicznie uporządkowanego i zarazem porządkującego wiedzę. Kompleks ten oddałby stan integracji dotychczasowych osiągnięć w badanym zakresie z nowymi zdobyczami nauki.

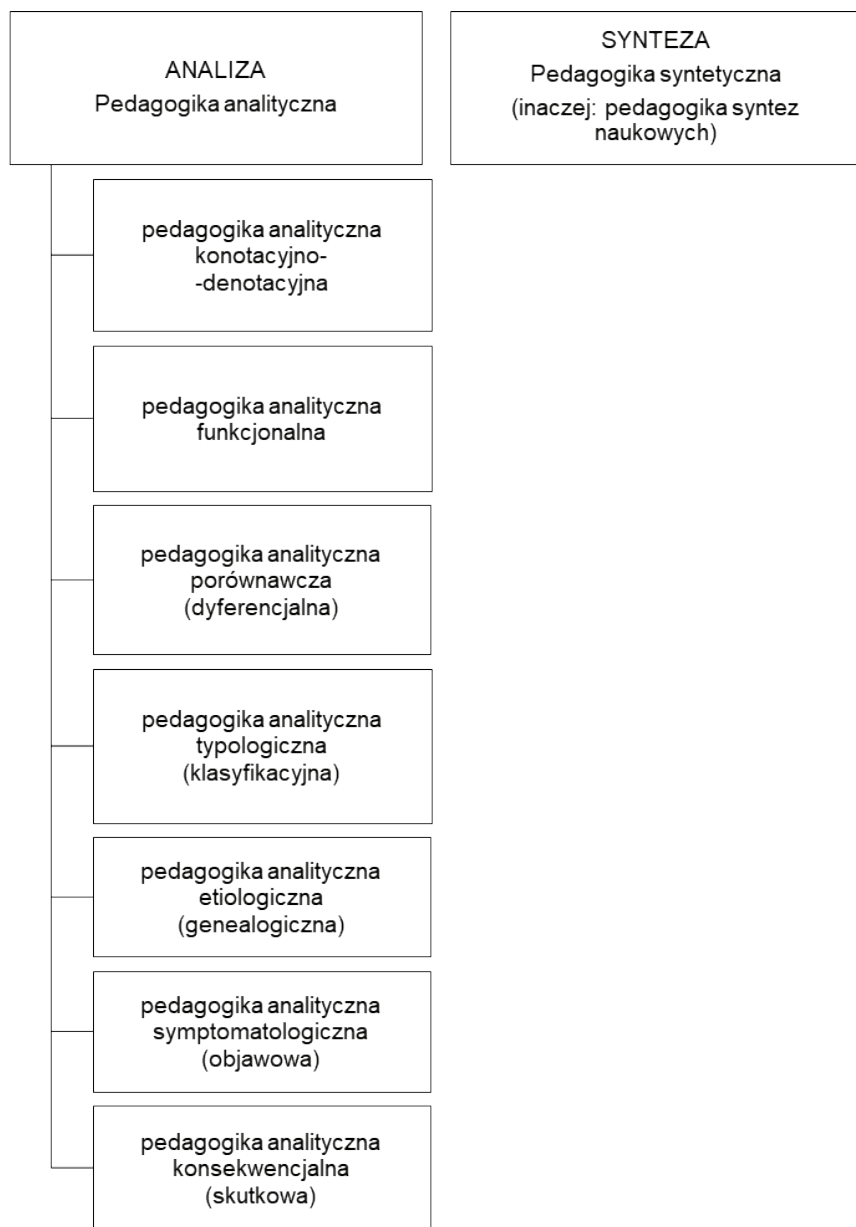
Zaprezentowane na schemacie 1 (s. 66) subdyscypliny pedagogiki – pedagogika analityczna i pedagogika syntetyczna (inaczej: syntez naukowych) – zostały wyłonione wskutek przyjęcia kryterium głównych operacji intelektualnych człowieka, do których należą analiza i synteza. Ze względu na to, że w niniejszej monografii namysł nie został skoncentrowany na pedagogice syntez naukowych, dokonano wyłącznie charakterystyki pedagogiki analitycznej (wraz z jej poszczególnymi komponentami). Komponent trzeci (pedagogika porównawcza) nie stanowi *novum*, lecz został usytuowany w zaproponowanej strukturze pedagogiki analitycznej. W skład pedagogiki analitycznej wchodzi bowiem siedem subdyscyplin podrzędnych (nazwijmy je podsubdyscyplinami):

- pedagogika analityczna konotacyjno-denotacyjna (jej przedstawiciele zajmą się definiowaniem bądź redefiniowaniem zasadniczych terminów danej dyscypliny);

- pedagogika analityczna funkcjonalna (jej przedstawiciele będą podejmować próby określenia funkcji wielu zjawisk edukacyjnych i opiekuńczych);
- pedagogika analityczna porównawcza, inaczej dyferencjalna (odkąd powstała, jej przedstawiciele zajmują się porównywaniem kategorii, procesów, modeli, systemów, teorii, koncepcji, nurtów, tendencji, etapów, doświadczeń itp.);
- pedagogika analityczna typologiczna (jej przedstawiciele będą zajmować się wyodrębnianiem oraz badaniem typów określonych zjawisk edukacyjnych i opiekuńczych);
- pedagogika analityczna etiologiczna (jej przedstawiciele skoncentrują się na eksploracjach służących poznaniu przyczyn określonych zjawisk edukacyjnych lub opiekuńczych);
- pedagogika analityczna symptomatologiczna (jej przedstawiciele dostarczą wiedzy na temat przejawów/objawów, a także ich grup w postaci symptomów badanych zjawisk edukacyjnych oraz opiekuńczych, a przede wszystkim przejawów rozpoznanych w tym zakresie nieprawidłowości);
- pedagogika analityczna konsekwencjalna (jej przedstawiciele obejmą swymi badaniami konsekwencje i skutki określonego zdarzenia, zachowania, na przykład działań podmiotów wychowujących i wychowywanych, opiekunów i podopiecznych).

Zadania, jakie można by wyznaczyć zaproponowanej subdyscyplinie: pedagogice analitycznej, to między innymi:

- zapobieganie niedokładnościom i błędom wynikającym z nieumiejętności przeprowadzenia poprawnej analizy logicznej, eksplikacyjnej i funkcjonalnej;
- doskonalenie sprawności klasyfikowania nie tylko wśród pracowników uczelni wyższych, lecz także wśród przedstawicieli pedagogiki stosowanej (na przykład nauczycieli różnych przedmiotów nauczania w szkole), dzięki czemu rozpoznawanie klasyfikacji niepoprawnych, ich ocena, korekta oraz konstruowanie nowych nie następczą im trudności;
- uaktywnienie innych typów analizy oprócz analizy symptomatologicznej czy przyczynowo-skutkowej (na przykład analizy noetycznej), dzięki którym następuje rozwój refleksji naukowej i metanaukowej zapewniającej postęp w nauce;
- dynamizacja rozwoju indywidualnego reprezentujących daną subdyscyplinę profesjonalistów dzięki respektowaniu ścisłości naukowej i wykazywaniu się kreatywnością także w tym zakresie;
- rozwój pedagogiki teoretycznej (w tym metodologii nauk społecznych), a za jej pośrednictwem również pedagogiki stosowanej.



Schemat 1. Nowe subdyscypliny i poddyscypliny pedagogiczne wyodrębnione wskutek przyjęcia kryterium głównych operacji intelektualnych człowieka

Opracowanie: A. Żywcok.

Różnice indywidualne jako czynnik rozstrzygający w genezie pedagogiki analitycznej

Naturalność czynności klasyfikowania, uznawanej za wpisaną w naturę ludzką, potwierdzają obserwacja i związany z nią proces wartościowania. Mimo że w opisie człowieka jako gatunku jawi się on jako istota względnie jednorodna, to każdy człowiek należący do zbioru ludzi – społeczności powszechnej nazywanej ludzkością – pozostaje odmienny pod wieloma względami, choćby: temperamentu, charakteru, osobowości, indywidualności, zainteresowań, uzdolnień, poglądów, przekonań, postaw, cech zewnętrznych (np. fizjonomii, postawy ciała). Analizując zachowanie ludzi, można wyodrębnić różne formy postępowania, podjętych decyzji, dokonanych wyborów i czynów, skutecznego działania, prowadzonej działalności itp., które z kolei pozwalają dociekać ich motywów i przewidywać skutki.

Psychofizyczne zróżnicowanie ludzi jako fakt antropologiczny i psychologiczny skłania wręcz do odzwierciedlenia tych różnic w postaci ich klasyfikacji, wymagających uprzednio przyjęcia określonych kryteriów. Można więc w dostrzeganej wielości i różnorodności zarówno podmiotu poznającego, jak i przedmiotów poznania upatrywać przyczyny powstawania pierwszych klasyfikacji wiedzy. Złożoność człowieka i otaczającego go świata, a także proces ich komplikacji, bez wątpienia skłaniały do konstruowania przeróżnych typologii i systematyzacji. Czasem dawały one człowiekowi złudne poczucie kontroli (panowania nad zewnętrznymi warunkami, w jakich żył i które stale udoskonalał za pośrednictwem różnorodnych środków – narzędzi), a także rodziły konieczność samokontroli. Ludzka natura, uznawana nie za jednorodną, lecz za nieograniczoną w swej różnorodności, przejawia się w chęci zidentyfikowania oraz uporządkowania w postaci klasyfikacji, systematyzacji i typologii wielu jej aspektów bądź komponentów.

Kategoria różnicy została dostrzeżona na gruncie niektórych nauk, takich jak:

- nauki humanistyczne, na przykład filozofia (z dziełem René Dubosa *Pochwała różnorodności*⁶), w której obcowanie z odmiennością ujmuje się jako źródło rozwoju etycznego⁷ oraz wewnętrznej przemiany⁸;

⁶ Zob. R. Dubos: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986.

⁷ Zob. K. Rozmarynowska: *Inność jako źródło etyczności. Inspiracje Ricoeurowskie*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015.

⁸ „Inny mieści w sobie paradoks: on jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie”. J. Tischner: *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2017, s. 11.

- nauki społeczne, na przykład psychologia, w ramach dobrze rozwijającego się nurtu/prądu: psychologia różnic indywidualnych⁹;
- nauki przyrodnicze, na przykład biologia, i nauki przyrodniczo-techniczne, na przykład biotechnologia, w których istotny pozostaje termin „bioróżnorodność”.

W pedagogice ludzką różnorodność – na przykład podmiotów edukowanych i edukujących, wspomaganych i wspomagających, opiekujących się i podopiecznych – uznano za fakt, lecz niewystarczająco zaakcentowano jego znaczenie. A przecież nie tyle podobieństwa, ile właśnie różnice indywidualne wyznaczają kierunek procesów opieki, wychowania i kształcenia. Potwierdza to zresztą przyjęta już powszechnie w tej nauce zasada indywidualizacji obowiązująca realizatorów zarówno procesu wychowania i kształcenia, jak i opieki.

Różnicowanie się wiedzy naukowej odzwierciedlone w formie powstających klasyfikacji tworzy sprzyjające warunki do upowszechnienia określonego ludzkiego zachowania: tolerancji, aprobaty wyjątku¹⁰ i niszy, akceptacji odmienności, inności, nietypowości, unikalności, nietuzinkowości itp.

Inne autorskie ujęcia klasyfikacji subdyscyplin pedagogicznych

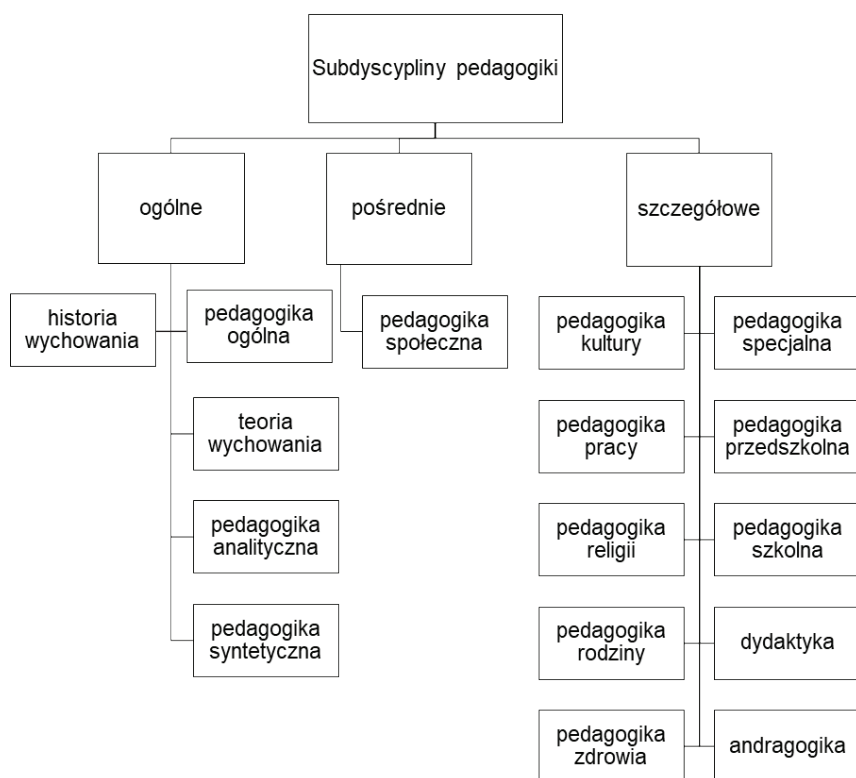
W podrozdziale tym zostaną zaprezentowane w postaci schematów autorskie ujęcia subdyscyplin pedagogicznych uporządkowanych według przyjętych kryteriów. Kryteria te wyznaczają zarazem podstawę proponowanych klasyfikacji subdyscyplin.

Jeśli przyjrzeć się schematowi 2 (s. 69), nietrudno zauważyć, że trzy grupy subdyscyplin zostały wyodrębnione dzięki przyjęciu kryterium stopnia ogólności bądź uszczegółowienia. Do subdyscyplin ogólnych zaliczono więc: historię wychowania, pedagogikę ogólną, teorię wychowania,

⁹ Zob. J. Strelau: *Różnice indywidualne. Historia – zastosowanie – determinanty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2015; B. Hornowski: *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985; *Szkice z psychologii różnic indywidualnych*. Red. W. Clarkowska, W. Oniszczenko. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2007; K.M. Czarnecki: *Psychologia różnic indywidualnych cech człowieka*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanitas”, 2016.

¹⁰ Przykład pracy naukowej, w której autorka analizuje zagadnienie znaczenia wyjątku: A. Gałdowa: *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.

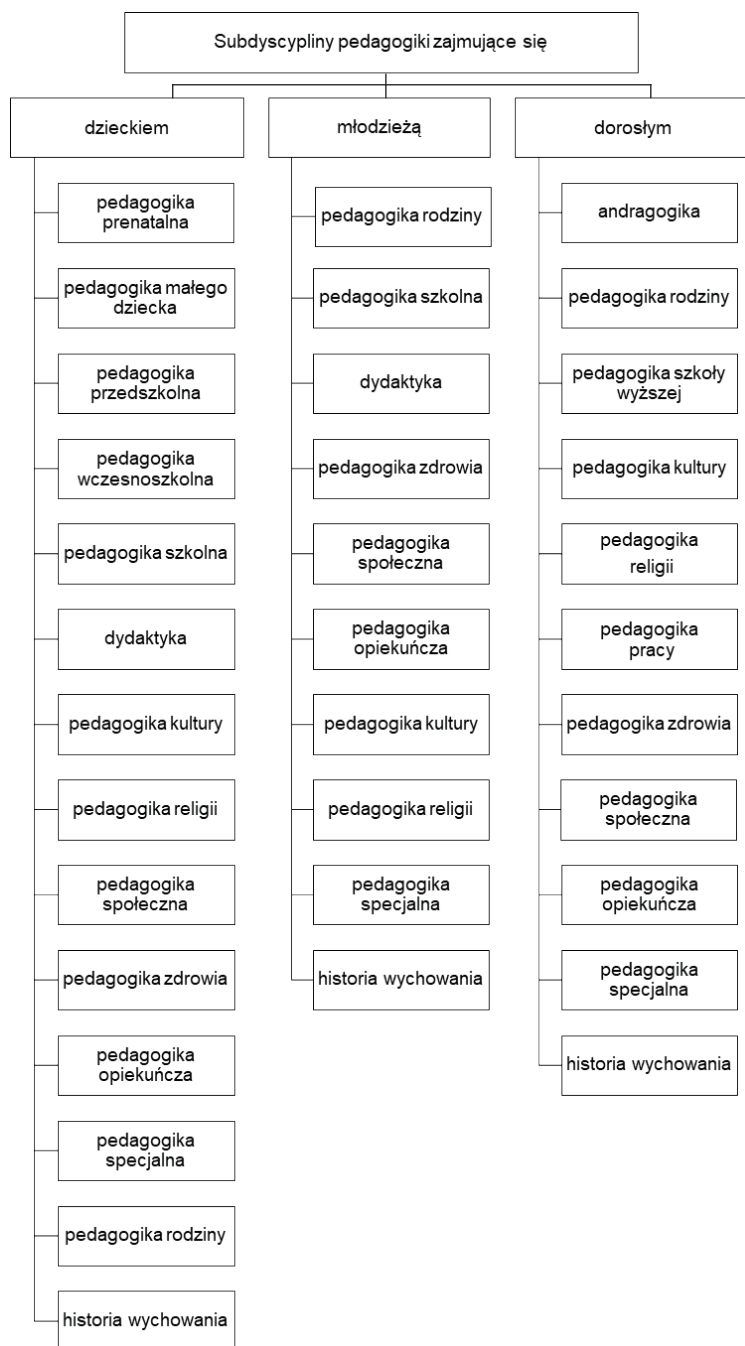
pedagogikę analityczną (z pedagogiką porównawczą) oraz pedagogikę syntetyczną. Do subdyscyplin pośrednich przypisano tylko jedną – pedagogikę społeczną, ze względu na stosunkowo szeroki zakres tematyczny, jaki podejmują reprezentujący ją badacze. Wśród subdyscyplin szczegółowych znalazły się: pedagogika kultury, pedagogika pracy, pedagogika religii, pedagogika rodziny, pedagogika zdrowia, pedagogika specjalna, pedagogika przedszkolna, pedagogika szkolna, dydaktyka, andragogika.



Schemat 2. Subdyscypliny pedagogiki wyodrębnione wskutek przyjęcia kryterium stopnia ogólności bądź uszczegółowienia

Opracowanie: A. Żywczok.

Analizując schemat 3 (s. 70), łatwo dostrzec, że niektóre subdyscypliny pedagogiki można jednoznacznie zakwalifikować do oddziaływań obejmujących określony wiek bądź okres życia podmiotu. Są jednak i takie subdyscypliny, w stosunku do których nie udaje się tego uczynić, ponieważ dotyczą albo wszystkich (bądź większości) grup wiekowych, albo wszystkich okresów ludzkiego życia.



Schemat 3. Subdyscypliny pedagogiczne wyodrębnione dzięki posłużeniu się kryterium wieku podmiotów objętych opieką, wychowaniem, kształceniem

Opracowanie: A. Żywczok.

Zatem subdyscyplinami, w których zgromadzono wiedzę dotyczącą dziecka, są: pedagogika prenatalna¹¹, pedagogika małego dziecka¹², pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika szkolna, dydaktyka, pedagogika kultury, pedagogika religii, pedagogika społeczna, pedagogika zdrowia, pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna, pedagogika rodziny, historia wychowania. Z kolei ukierunkowane na badanie młodzieży pozostają: pedagogika rodziny, pedagogika szkolna, dydaktyka, pedagogika zdrowia, pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika kultury, pedagogika religii, pedagogika specjalna, historia wychowania. Dorośli natomiast stanowią przedmiot badań naukowców reprezentujących takie subdyscypliny, jak: andragogika, pedagogika rodziny, pedagogika szkoły wyższej¹³, pedagogika kultury, pedagogika religii, pedagogika pracy, pedagogika zdrowia, pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna, historia wychowania.

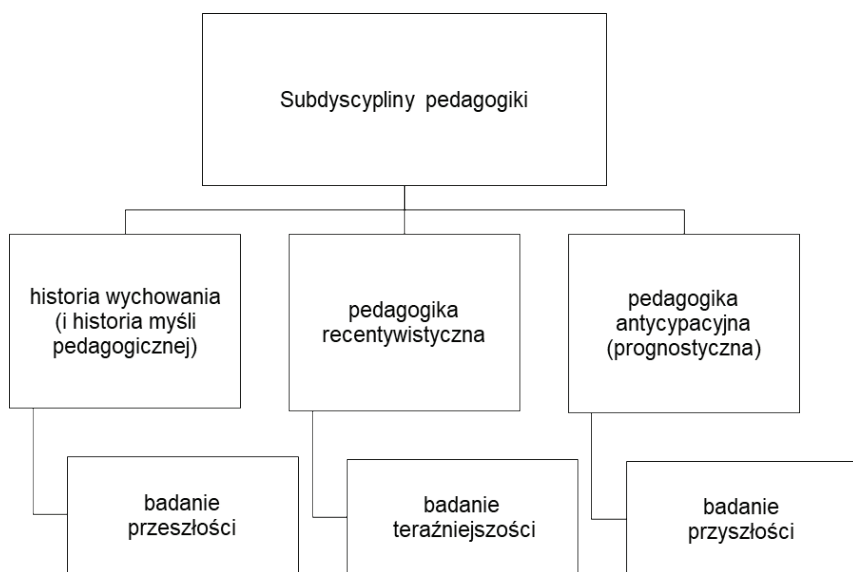
Do subdyscyplin pedagogicznych obejmujących zakresem zainteresowań badawczych trzy podmioty: dziecko, młodzież i dorosłych, należą kilka subdyscyplin: pedagogika społeczna, pedagogika rodziny, pedagogika kultury, pedagogika religii, pedagogika zdrowia, dydaktyka, historia wychowania, pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna. Na schemacie 3 nie zamieszczono takich subdyscyplin, jak teoria wychowania, pedagogika ogólna, pedagogika integralna¹⁴, pedagogika analityczna, pedagogika syntetyczna. Subdyscypliny te zajmują się bowiem nie tyle człowiekiem w określonym wieku, ile człowiekiem jako takim (stanowią podwalinę teoretyczną pedagogiki). Precyzyjne określenie zasięgu podmiotowego wyliczonych subdyscyplin nie jest równoznaczne z ich uprzywilejowaniem w strukturze subdyscyplinarnej. Analiza ta nie służy zaznaczeniu „rozkładu sił” w danych subdyscyplinach. Służy raczej celom teoriopoznawczym, a pośrednio także celom prakseologicznym.

¹¹ Pedagogika prenatalna rzadko bywa uznawana za subdyscyplinę pedagogiczną, dlatego często pomija się ją w klasyfikacjach subdyscyplin.

¹² Pedagogika małego dziecka (obejmująca okres od urodzenia do trzeciego roku życia) również rzadko bywa uznawana za subdyscyplinę pedagogiczną, dlatego często nie uwzględnia się jej w klasyfikacjach subdyscyplin.

¹³ Bywa kwestionowana jako subdyscyplina.

¹⁴ Pedagogikę integralną można postrzegać nie tylko jako subdyscyplinę pedagogiczną, lecz szerzej: jako pedagogikę.



Schemat 4. Kierunki rozbudowy subdyscyplin pedagogiki wyodrębnione w wyniku przyjęcia kryterium temporalnego

Opracowanie: A. Żywczok.

Na schemacie 4 zobrazowano kierunki możliwej rozbudowy subdyscyplin pedagogiki, wyłonione wskutek przyjęcia kryterium temporalnego. Zatem oprócz historii wychowania (zajmującej się badaniem przeszłości), subdyscypliny istniejącej od dłuższego już czasu i usankcjonowanej bogatymi tradycjami, udało się zaproponować dwa kolejne kierunki rozwoju subdyscyplinarnego pedagogiki: pedagogikę recentywistyczną (obejmującą swymi eksploracjami terażniejszość) i pedagogikę antycypacyjną (w której obiektem badań pozostaje przyszłość). Choć miały już one swych zwolenników prowadzących w ten sposób badania, z pewnością dotychczas nie kwalifikowali oni swych dokonań naukowych w obrębie dwóch spośród podanych: pedagogiki recentywistycznej i pedagogiki prognostycznej. Propozycja ta stanowi więc jednocześnie wskazanie, jak usytuować badania pedagogiczne dotyczące zwłaszcza kwestii bieżących bądź dopiero przewidywanych. W tych ostatnich wzrasta bowiem znaczenie antycypacji jako komponentu prognostyki (w tym diagnozy prognostycznej).

Rozdział czwarty

**Egzemplifikacje typologii wiedzy
w obszarze teorii
i prakseologii pedagogicznej
jako rezultat analizy logicznej,
eksplikacyjnej i funkcjonalnej**

Troska jako pierwsza poddana analizie kategoria semantyczna

Egzemplifikacje typologii wiedzy w obszarze teorii i prakseologii pedagogicznej zostaną poprzedzone koniecznymi wyjaśnieniami. Trzeba przypomnieć, że analiza logiczna dotyczy pojęć, zdań, dowodów, hipotez, teorii naukowych oraz poznania naukowego. Przy jej użyciu można badać wzajemną zależność od siebie pojęć i wypowiedzi; sposób, w jaki jedne pojęcia są zawarte w innych; jak wypowiedzi można wzajemnie z siebie wyprowadzać. U podstaw analizy logicznej leży założenie, że w strukturze języka ukazuje się struktura myśli. Język jako system znaków można rozpatrywać z punktu widzenia tego, że coś przedstawia, i tego, co przedstawia, to znaczy ze względu na wartość znaczeniową znaku, jego funkcję semantyczną; oraz z punktu widzenia tego, w jaki sposób coś przedstawia, to znaczy z uwagi na rodzaj kombinacji znaków, reguł syntaktycznych¹. Jeśli zaś przyjąć, że celem formułowania pojęć jest przede wszystkim uściślenie, doprecyzowanie oraz przybliżenie treści i zakresu danego pojęcia, to tę czynność poznawczą można również uznać za komponent wyjaśniania, czyli eksplikacji.

Analiza eksplikacyjna, nazywana inaczej analizą wyjaśniającą, obejmuje wyjaśnienia przyczynowe² oraz dotyczące objawów i skutków. Z kolei analiza funkcjonalna to forma wyjaśnienia naukowego, w której właściwość systemu (na przykład określonego organizmu, tworu społecznego czy gospodarczego) zostaje opisana jako element funkcyjny konieczny do funkcjonowania tego systemu. Takie sposoby wyjaśniania nietrudno odnaleźć w teoriach antropologicznych, socjologicznych, psychologicznych i biologicznych³. Z pewnością nie brakuje ich również w teoriach pedagogicznych.

W niniejszym rozdziale pominięte zostanie wyszczególnienie innych typów analizy, choćby matematycznej (obejmującej m.in. rachunek różniczkowy i całkowy) czy chemicznej. Nie będzie też nawiązań do analizy czynnikowej (jako metody statystycznej sprowadzającej dużą liczbę zmiennych do mniejszej przez wyodrębnienie czynników wyjaśniających stwierdzone korelacje), stosowanej zwłaszcza w psychologii. Konstruowanie klasyfikacji, ich modyfikacja i ocena stanowią bowiem rezultat analizy zarówno logicznej czy eksplikacyjnej, jak i funkcjonalnej. Opisane rodzaje analizy zostaną zastosowane w pierwszej kolejności w konstruowaniu typologii troski.

¹ Zob. P. Prechtel: *Analiza logiczna*. W: Idem: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 38.

² Zob. ibidem, s. 39.

³ Zob. ibidem, s. 37.

W sytuacji zagrożenia ze strony wątpliwych etosów, a nawet ich kolizji⁴, warto bowiem promować troskę jako znaczącą kategorię teoretyczną i postawę należącą bezsprzecznie do etosu pedagogicznego. Troskliwość z kolei stanowi cnotę moralną i cechę pozytywną, której znaczenie, a nawet doniosłość wyraża się w zapewnieniu ludziom przetrwania, odpowiedniego stanu zdrowia, harmonijnego rozwoju i względnie normalnego funkcjonowania.

Typologie troski skonstruowane w wyniku przyjęcia kryterium podmiotów troski: troszczącego się i objętego/otoczonego troską

Chociaż pojęcie troski⁵ zawiera dwie semantycznie różniące się odmiany (troskę pojmowaną jako zmartwienie i jako komponent postawy opiekuńczej)⁶, niniejsze analizy zostaną skoncentrowane na drugim jej pojmowaniu, w odniesieniu do którego można również wyodrębnić wiele odmian. Przykładowo Michael Slotte wyróżnił trzy rodzaje troszczenia się:

- intymne (związane z obowiązkami wobec najbliższych);
- ogólnoludzkie (obejmujące powinności wobec rodaków i obywateli innych krajów);
- egotyczne (dotyczące siebie)⁷.

Ta klasyfikacja byłaby doskonalsza pod względem logicznym, i z pewnością także bardziej funkcjonalna, gdyby autor zbudował dwie kla-

⁴ Zob. Z. Kwieciński: *Pedagogika i edukacja wobec kolizji etosów*. W: Idem: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń: Studio „Kropka” dtp – Piotr Kabaciński, 2019, s. 205–211.

⁵ W języku polskim pojęcie troski odnosi się, po pierwsze, do uczucia niepokoju wywołanego trudną sytuacją lub jej przewidywaniem, np. troska/troski bezustanna/bezustanne, głęboka/głębokie, ciężka/ciężkie, matczyna/matczynie, codzienna/codziennie, materialna/materialne (być wolnym od trosk; żyć bez trosk; nie mieć trosk; nie zaznać trosk; przyczyniać komuś wiele trosk), po drugie – do dbałości o coś, do zabiegania o coś, do troszczenia się na przykład o rodzinę, o pacjenta, o dobro pracowników, o byt, o przyszłość, o język (otoczyć kogoś troską; coś jest przedmiotem czyjejś troski; czynić coś w trosce o kogoś). Synonimami troski są również: 1. niepokój; 2. kłopot, zmartwienie, zgrzyota, frasunek, utrapienie, strapienie, bieda; 3. dbałość o kogoś, zabiegi/zabieganie o coś. Zob. *Słownik języka polskiego*. T. 3. Red. M. Szymczak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 534, 969. Andrzej Waleszczyński wyróżnił dwojakie ujmowanie troski: jako nastawienia mentalnego i jako działania (będącego przejawem aktywności podmiotowej troszczącego się). Troska optymalna wyraża się na ogół w jednoczesnym nastawieniu mentalnym i działaniu. Zob. A. Waleszczyński: *Pojęcie troski we współczesnej etyce*. „*Studia Philosophiae Christianae*” 2012, nr 2, s. 149.

⁶ A. Żywczok: *Troska, zatroskanie, troskliwość – niespecyficzne przedmioty badań pedagogiki ogólnej*. „*Forum Pedagogiczne*” 2018, nr 1, s. 105–118. DOI: 10.21697/fp.2018.1.08.

⁷ Zob. M. Slotte: *Morals from Motives*. Oxford: Oxford University Press, 2001, s. 264.

syfikacje: pierwszą dotyczącą typów troski o innych ludzi, drugą zaś obejmującą typy troski o siebie. Mógłby również poprzestać na skonstruowaniu jednej klasyfikacji, w której znalazłyby się dwa (nie trzy, jak zostało przedstawione) typy troski: o siebie oraz o innych. Ludzie troszczą się bowiem albo o siebie, albo o innych. Troszczącym się o innych ludzi z pewnością nie jest obojętne, czy są nimi bliscy czy obcy. Jednak niezależnie od pokrewieństwa, powinowactwa czy poczucia wspólnoty (narodowej, kulturowej) chrześcijański termin „bliźni” wskazuje kierunek troski obejmującej każdego człowieka, a zatem wszystkich ludzi, czyli ludzkość. Wydaje się, że troska o ludzkość obowiązuje każdego, jednak nie każdy odczuwa ją wystarczająco wyraźnie. Można to czynić pośrednio, troszcząc się nie tylko o krewnych i powinowatych, ale również o innych ludzi z najbliższego otoczenia, poprzez dostrzeganie i zaspokajanie ich potrzeb, okazywanie wspaniałomyślności⁸. Jednak swą szlachetność w najpełniejszym wymiarze ujawnia człowiek troszczący się o ludzi obcych, a nawet o przeciwników. Chrześcijanin, kierując się kodeksem moralnym wyrażonym w Dekalogu, będzie predestynowany do przejawiania troski o swe życie i życie innych ludzi (doczesne i wieczne). A w związku z tym troska może dotyczyć tych dwóch kategorii temporalnych, gdy człowiek ma nadzieję, że troskliwość doczesna zapobiegnie zatroskaniu wiecznemu. Problematyka relacji między doczesnością a wiecznością, choć ściśle eschatologiczna, jest powiązana z ludzką postawą moralną, a zatem i z procesem jej wychowawczego kształtowania.

W dalszej części podrozdziału rozpatrzone zostaną kolejne klasyfikacje troski. Sylwester Scisłowicz w pracy zbiorowej zatytułowanej *Troska o Innego. Szkice humanistyczne*, analizując relacje ze sobą i z innymi, dokonał rozróżnienia na:

- troskę o siebie;
- troskę o najbliższych;
- troskę o wszystkich ludzi⁹.

Klasyfikacja ta kryje jednak pewne mankamenty związane z zawieraniem się pierwszego i drugiego typu troski w typie trzecim. Najlepszym rozwiązaniem byłoby przyjęcie wcześniej podanej klasyfikacji, zbudowanej z dwóch typów troski: troski o siebie oraz troski o innych (wśród których są bliscy i obcy).

⁸ Zob. A. Żywczok: *Inercja wspaniałomyślności w procesie wychowania dzieci i młodzieży a dezyderat komunikacyjnej asertywności*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 3, s. 15–30.

⁹ Zob. S. Scisłowicz: *Troska nauczyciela*. W: *Troska o Innego. Szkice humanistyczne*. Red. J. Sośnicka, J. Dobrołowicz. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kazimierza, 2011, s. 258–259.

Natomiast uwzględniając formy przejawiania się (ekspresję) troski, autor słusznie wyodrębnił trzy jej odmiany:

- troskę werbalną (rozpoznawaną w słowach: obietnicach, przyrzeczeniach, deklaracjach);
- troskę funkcjonalną (rozpoznawaną tylko w ludzkich czynach);
- troskę funkcjonalno-werbalną (rozpoznawaną zarówno w słowach, jak i w czynach)¹⁰.

Wartościując wymienione odmiany troski wyrażanej werbalnie bądź niewerbalnie (w zachowaniu człowieka), wychowawcy, pedagodzy i nauczyciele powinni skorzystać z formy funkcjonalno-werbalnej oraz funkcjonalnej. Werbalne manifestowanie troski wydaje się niewystarczające, by wychowankowie czy uczniowie mogli uwewnętrznić tę wartość i wzorzec troski oraz ukształtować w swym charakterze aretologiczny odpowiednik troski – dyspozycję troskliwości.

Z kolei rozpatrując powiązania rodzinne, Scisłowicz wskazał następujące rodzaje troski:

- troskę matki, ojca;
- troskę macochy, ojczyma, rodzica zastępczego;
- troskę opiekunki, opiekuna domu dziecka;
- troskę współmałżonka, rodzeństwa, innych krewnych i powinowatych¹¹.

Dokonując modyfikacji i rozszerzenia tej klasyfikacji, posłużono się kryterium podmiotu (troska kogo). Ze względu na podmiot emocjonalnego przeżywania/doświadczenia troski wyodrębniono troskę:

- matki (matczyną, macierzyńską) i ojca (ojcowską);
- brata (braterską) i siostry (siostrzaną);
- dziadka i babci;
- innych krewnych i powinowatych (na przykład kuzynostwa, wujostwa);
- przyjaciela/przyjaciółki;
- kolegi/koleżanki;
- sąsiada/sąsiadki (sąsiedzką);
- pracodawcy, współpracownika i podwładnego;
- wychowanka, podopiecznego i ucznia;
- klienta;
- pacjenta itd.¹²

Scisłowicz, przyjmując jako kryterium liczbę troszczących się osób, wymienił:

¹⁰ Zob. *ibidem*, s. 260.

¹¹ Zob. *ibidem*, s. 259.

¹² Modyfikacje dotychczasowych klasyfikacji oraz propozycje nowych, przedstawione na stronach 77–81, są autorstwa Alicji Żywczok.

- troskę indywidualną (realizowaną przez jedną osobę);
- troskę zbiorową (realizowaną przez co najmniej dwie osoby)¹³.

Choć klasyfikacja ta należy do poprawnych, zdecydowano się zbudować typologię zarazem uzasadnioną teoretycznie i przydatną pod względem prakseologicznym (pomocną nauczycielom, wychowawcom i opiekunom). Korzystając z tego samego kryterium, uzupełniono tę klasyfikację o typ: troska zespołowa, a także o egzemplifikacje odnośnie do podmiotów troszczących się. Da się opisywać:

- troskę jednostki (na przykład danej matki);
- troskę zespołową, czyli grupy (na przykład pedagogów, pielęgniarek, harcerzy);
- troskę zbiorową, czyli większej populacji (na przykład Polaków, Europejczyków, chrześcijan).

Z kolei uwzględniając podmioty podlegające trosce innych ludzi, wyróżnić można troskę o: matkę; ojca; brata; siostrę; dziadka; babcię; innych krewnych i powinowatych, na przykład kuzynostwo, wujostwo; przyjaciela/przyjaciółkę; kolegę/koleżankę; sąsiada/sąsiadkę; pracodawcę; przełożonego; współpracownika; podwładnego; wychowanka; podopiecznego; ucznia; pacjenta; klienta itd.

Ze względu na źródło troski Scisłowicz wymienił:

- troskę wewnątrzpochodną (wynikającą z osobowości);
- troskę proponowaną (oczekiwaną ze strony innych);
- troskę narzucaną (represyjnie wymuszaną przez innych)¹⁴.

Klasyfikacja ta skłania do jej przemyślenia i wysunięcia innej propozycji. Kryterium przyczynowe umożliwiło uwzględnienie uwarunkowań stanu troski jako:

- zewnątrzpochodnego (na przykład troska rodziców o dziecko, nauczyciela o ucznia);
- wewnątrzpochodnego (na przykład troska o swe zdrowie, bezpieczeństwo, samorealizację).

Biorąc pod uwagę kryterium genezy troski, wyszczególnić można:

- troskę wrodzoną, inaczej pierwotną (pojmowaną jako zadatek biologiczny i zdolność);
- troskę nabytą, inaczej wtórną (ukształtowaną w procesie socjalizacji i wychowania, na przykład jako umiejętność bądź postawa).

Przyjmując jako kryterium okres życia człowieka odczuwającego troskę, a jednocześnie uwzględniając specyfikę trosk towarzyszących mu na danym etapie rozwoju, można wskazać:

¹³ Ibidem, s. 258.

¹⁴ Ibidem, s. 261.

- troski dzieciństwa (na przykład troska o matkę, zwłaszcza o fizyczną i duchową bliskość z nią);
- troski młodości (związane na przykład z nawiązywaniem oraz podtrzymywaniem relacji koleżeńskich i przyjacielskich);
- troski dorosłości (mające związek choćby z relacjami małżeńskimi, rodzicielskimi, zawodowymi);
- troski senioralnego okresu życia (na przykład troska o usamodzielnienie się potomstwa, o stan swego zdrowia, o odpowiednie przygotowanie się do śmierci).

Analiza kryterium temporalnego, czyli dotyczącego czasu trwania tego stanu emocjonalnego, pozwala wyodrębnić:

- troskę trwałą/stałą (na przykład troska o przyszłość świata, o ludzi cierpiących);
- troskę nietrwałą/niestałą/zmienną (na przykład troska o dom lub mieszkanie, o wykształcenie, o zatrudnienie).

Intensywność (siła emocjonalnego przeżycia troski) z pewnością może być różna. Licząc się z tym faktem, można wyróżnić dwie kolejne odmiany troski: troskę wielką (na przykład troska o czyjeś zdrowie bądź życie) i troskę niewielką – powszednią, spowodowaną błażostką (na przykład troska o stan ubrania w czasie opadów deszczu).

Kierując się tym samym kryterium oraz próbując dokonać także oceny troski, można wyszczególnić:

- troskę racjonalną (uzasadnioną, adekwatną na przykład do przyczyny, sytuacji, wieku osoby otoczonej troską);
- troskę irracjonalną (nieuzasadnioną, nadmierną, nazywaną nadtroskliwością, lub niewystarczającą, nieadekwatną na przykład do przyczyny, sytuacji, wieku osoby otoczonej troską).

Klasyfikacja ta pozwala wysnuć wnioski, że troska racjonalna może być zarazem konstruktywna wychowawczo, natomiast irracjonalna – niewskazana pod tym względem, a nawet destruktywna. Po dokonaniu takiego wartościowania troski możliwe stało się wyodrębnienie trzeciego typu troski – neutralnej wychowawczo.

Typologie troski zbudowane w wyniku przyjęcia kryterium przedmiotów troski

„Przedmioty troski mogą być różnorodne; występuje troska o przyrodę, o ojczyznę, o dorobek życia, o przedmioty kolekcjonowane [...], o powodzenie spraw, w jakie ludzie są zaangażowani itp.”¹⁵, twierdzi Stefan Symotiuk. Wzbudzając refleksję nad przedmiotami troski, nietrudno dojść do przekonania, że jest ich wiele i mogą się nimi okazać zarówno

¹⁵ S. Symotiuk: *Troska czy litość*. W: *Troska o Innego...*, s. 26.

zwierzęta, rośliny, rzeczy, jak i idee, ideały, wartości, normy, prawa¹⁶, symbole, znaki, los, egzystencja itd. Jak się wydaje, ludzie nie są przedmiotami troski, a podmiotami podlegającymi trosce, co zostało wcześniej zasygnalizowane.

Do szczegółowych przedmiotów troski człowieka należy zaliczyć na przykład troskę o środowisko przyrodnicze, o edukację, o gospodarkę danego kraju, o kulturę (w tym kultywowanie tradycji, zwyczajów, obyczajów, obrzędów) i sztukę, o instytucje publiczne. Przykłady troski uogólnionej, będącej jednocześnie wyrazem głębokiego humanizmu, to: troska o jutro, o przetrwanie, o bezpieczeństwo, o rozwiązanie konfliktów zbrojnych, o dialog międzygeneracyjny, o dialog międzykulturowy, o porozumienie wewnątrz krajowe i międzynarodowe, o rozwój nauki przynoszący ulgę określonej części ludzkości, na przykład chorującej, zniewolonej itd.

Przedmioty trosk rodzinnych, wyszczególnione na tle warstwowej teorii wychowania (uwzględniającej warstwy: biologiczną, psychologiczną, socjologiczną, kulturotwórczą i duchową), zaprezentował Mieczysław Rusiecki¹⁷. Przedmioty te, choć szczegółowo opisane, nie zostały ujęte w formie klasyfikacji. Wspomniana deskrypcja stanowi więc dobry fundament jej przyszłej konstrukcji.

W świadczenie pomocy wpisana jest postawa troski o człowieka, zatem w niniejszym podrozdziale wyrażono nadzieję, że uporządkowanie typów troski powinno służyć solidaryzowaniu się pedagogów teoretyków i praktyków we wspólnym zadaniu – optymalizacji działań wychowawczych, opiekuńczych bądź udzielaniu skutecznej pomocy humanitarnej. Przeanalizowane odmiany troski, z uwzględnieniem licznych kryteriów: rodzaju, ekspresji, podmiotu (troszczącego się i podlegającego trosce), genezy, specyfiki w danym okresie/etapie rozwoju człowieka, czasu trwania, przedmiotu, przyczyny, intensywności, wskazują jednocześnie bogaty katalog ich szczegółowych form. Z katalogu tego mogą skorzystać nie tylko reprezentanci grup zawodowych udzielający pomocy profesjonalnie, ale każdy człowiek dobrej woli, który uznaje troskę za reakcję naturalną i działanie o niebagatelnym znaczeniu społecznym.

¹⁶ Por. *Domena publiczna – troska o prawa podstawowe?* Red. P. Fajgielski, P. Potkowski. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2013.

¹⁷ Zob. M. Rusiecki: *Troska w rodzinie*. W: *Troska o Innego...*, s. 180–186.

Rodzina jako druga poddana analizie kategoria semantyczna

Opisane rodzaje analizy: analiza logiczna, eksplikacyjna i funkcjonalna, zostaną zastosowane w konstruowaniu typologii rodziny, między innymi w odniesieniu do jej pojęć oraz funkcji. Przyjęcie odpowiednich kryteriów umożliwiło wyodrębnienie różnych pojęć, funkcji i typów rodziny, a także przyczyn, przejawów i skutków dysfunkcyjności rodziny. Na użytek niniejszych przemyśleń posłużono się również obowiązującą w pedagogice opiekuńczej, pedagogice społecznej i pedagogice rodziny klasyfikacją powstałą dzięki przyjęciu kryterium stopnia zinstytucjonalizowania form rodzinnych wychowania oraz opieki nad dziećmi i młodzieżą. Klasyfikację tę nie bez powodu rozpatrzono bardzo szczegółowo. Oprócz źródeł naukowych skorzystano z wielu dokumentów oficjalnych, które okazały się niezwykle pomocne w dogłębnym przestudiowaniu zagadnienia.

Klasyfikacja pojęć rodziny skonstruowana w wyniku przyjęcia kryterium rodzaju dyscypliny naukowej

Rodzina jest fundamentalnym i konstytutywnym elementem każdego społeczeństwa, jego głównym budulcem¹⁸. Stanowi najstarszą grupę społeczną, obecną na wszystkich etapach rozwoju społeczeństwa i we wszystkich formacjach¹⁹. Za niezwykle istotny uznaje się fakt, że jest ona naturalnym i niezastąpionym środowiskiem narodzin, rozwoju i wychowania człowieka²⁰. Nie tylko dziecko, lecz także dorosły może w niej zaspokoić swoje podstawowe potrzeby. Specyficzny charakter rodziny wyraża się w tym, że stanowi ona jedyną grupę społeczną, która ewoluuje nie tylko dzięki przyjmowaniu z zewnątrz nowych członków, ale również wskutek wewnętrznego rozwoju wynikającego z prokreacji. Można zatem uznać „rodzinę zarówno za zjawisko nieprzemijające, jak i podlegające

¹⁸ Zob. K. Walancik-Ryba: *Rodzina naturalna a rodzina zastępcza. Pojęcia, podobieństwa, różnice*. „Studia Edukacyjne” 2020, nr 56, s. 297.

¹⁹ Zob. *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku 19 grudnia 1966 r., ratyfikowany i opublikowany w Polsce*. Dz.U. 1977, nr 38, poz. 169, art. 10. Zob. też M. Andrzejewski: *Prawna ochrona rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2018, s. 14; K. Walancik-Ryba: *Rodzina naturalna...*, s. 297.

²⁰ Zob. K. Wicińska: *Macierzyństwo a obowiązki rodzinne i zawodowe w kontekście zarządzania czasem*. W: *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*. Red. K. Pujer. Wrocław: Wydawnictwo EXANTE, 2016, s. 80. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9986/mnografia_elektroniczna_issuu.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 14.11.2021].

ewolucji²¹, choć nieprzemijalność rodziny próbuje się dziś kwestionować. Ci, którzy uważają, że rodzina nie przetrwa próby czasu, zazwyczaj zwracają uwagę na stan kryzysu, w jakim się znalazła.

Rodzina jako środowisko wychowawcze jest przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych. Można więc dokonać uporządkowania pojęć rodziny, biorąc pod uwagę dyscyplinę naukową, z której się wywodzą, i wyodrębnić następujące pojęcia rodziny:

- Psychologiczne. W dyscyplinie tej, obejmującej wiele kierunków, które różnią się podejściem do człowieka i do jego związków ze środowiskiem społecznym, rodzinę określa się na ogół jako grupę podstawową dla jednostki, „to znaczy taką, w której członkowie pozostają z sobą w bliskim kontakcie i [...] ze sobą współdziałają”²². Etymologicznie termin „rodzina” wskazuje wyraźnie, że powstanie rodziny warunkuje prokreacja²³. Dzięki niej rodzina staje się „strukturą złożoną z pary małżonków i ich biologicznych dzieci pełniących określone funkcje wobec siebie”²⁴. Uwydatnia się także niepowtarzalność klimatu rodziny i wzajemnych relacji „twarzą w twarz”²⁵.
- Socjologiczne. Rodzinę definiuje się zazwyczaj jako „podstawową grupę społeczną, a więc konstytutywny element każdego społeczeństwa”²⁶, oraz podkreśla się jej zadania. Do najistotniejszych zadań rodziny należy zapewnienie ciągłości biologicznej społeczeństwa oraz przekazywanie dziedzictwa kulturowego następnym pokoleniom²⁷. Jako podstawę rodziny socjologowie wskazują małżeństwo definiowane jako „legalny, względnie trwały związek kobiety i mężczyzny powołany w celu wspólnego pożycia [...], wychowania dzieci, prowadzenia wspólnego gospodarstwa domowego oraz wszelkiej [...] współpracy dla dobra rodziny. W grę wchodzi tu również wzajemne satysfakcje emocjonalne, coraz bardziej doceniane [...] w świecie współczesnym”²⁸. Kolejnym nieodzownym elementem rodziny jest

²¹ K. Walancik-Ryba: *Rodzina naturalna...*, s. 298.

²² G. Makieło-Jarża: *Rodzina*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja, 1998, s. 734.

²³ Zob. ibidem.

²⁴ M. Płopa: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 9.

²⁵ Zob. ibidem.

²⁶ *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Red. Z. Bokszański. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000, s. 312.

²⁷ B.M. Kałdon: *Rodzina jako instytucja społeczna w ujęciu interdyscyplinarnym*. „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 231.

²⁸ Zob. ibidem. Zob. też S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 13.

tworzenie wspólnoty gospodarczej, czyli wspólnoty zamieszkania²⁹, choć ten aspekt budzi kontrowersje wśród małżonków niezamieszkujących we wspólnym domostwie. Akcentuje się też różne typy rozpoznanej w rodzinach więzi, między innymi więź międzypokoleniową³⁰. W przekonaniu Teresy Kukołowicz socjologiczne definicje rodziny nie oddają głębszych, pierwszych źródeł rodziny³¹. Do wyjątków należy definicja rodziny autorstwa Franciszka Adamskiego: „Rodzina stanowi duchowe zjednoczenie wąskiego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej opieki i pomocy, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną”³². Charakterystyczne cechy definicji socjologicznych pozwalają więc opisać rodzinę jako grupę, która: reprezentuje uznany społecznie typ trwałego pożycia małżeńskiego; stanowi instytucjonalną formę małżeństwa; zawiera system nomenklatury wyrażającej stosunki pokrewieństwa i dziedziczenia; jest jednostką gospodarującą, to znaczy zapewnia swym członkom utrzymanie i opiekę; zaspokaja potrzeby materialne członków oraz przygotowuje ich do samodzielności; jej członkowie mieszkają wspólnie, tworząc jedno gospodarstwo domowe³³.

- Filozoficzne. Mimo że w tej dyscyplinie postrzeganie rodziny zależy od przyjętej koncepcji filozoficznej – np. klasycznej, pozytywistycznej, lingwistycznej – to zdaniem Mieczysława Alberta Krąpca „wszystkie kierunki filozoficzne uznawały rodzinę za podstawową formę życia społecznego i zasadniczą niszę rozwojową dla człowieka”³⁴. Filozof ten wyróżnia dwa zasadnicze elementy rodziny: istotne dobro, którym jest „zrodzenie i wychowanie dzieci”, oraz „strukturę osobowej miłości jako współkonstituującą tę wspólnotę”³⁵. Jarosław Szymczak zaznacza, że rodzinę stanowi zespół złączony osobowymi relacjami, tworzący

²⁹ Por. J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.

³⁰ Zob. *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie i kulturze*. Red. W. Świątkiewicz. Katowice: Uniwersytet Śląski, Studio „Noa”, 2012.

³¹ T. Kukołowicz: *Możliwość integracji wiedzy o rodzinie*. W: *Z badań nad rodziną*. Red. Eadem. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1984, s. 10. Zob. też J. Szymczak: *Definicje rodziny*. „Studia nad Rodziną” 2002, nr 6/2 (11), s. 156.

³² F. Adamski: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002, s. 29.

³³ Zob. B.M. Kałdon: *Rodzina jako instytucja społeczna...*, s. 232.

³⁴ M.A. Krąpiec et al.: *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2012, s. 21.

³⁵ M.A. Krąpiec: *Dzieła*. T. 10: *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999, s. 149.

- wspólnotę składającą się z ludzi zmierzających do osiągnięcia podobnie rozumianego dobra wspólnego. Tym dobrem wspólnym rodziny pozostaje każdy człowiek wchodzący w jej skład³⁶. Autor ten twierdzi ponadto, że „dobro wspólne rodziny łączy jej ujęcie filozoficzne z socjologicznym i sytuuje ją w obrębie ludzkiej kultury”³⁷.
- Teologiczne. Rodzina jest tu „definiowana od strony formalnej – jako trwała relacja oparta na miłości i odpowiedzialności [...], i materialnej – jako związek kobiety i mężczyzny, komplementarny pod względem płciowym”³⁸. Istotne jest także to, że wskazane „cechy są ugruntowane w pożyciu heteroseksualnym, otwartym na zrodzenie i wychowanie potomstwa. Zrodzić potomstwo mogą tylko kobieta i mężczyzna, czyli może się to dokonać na gruncie komplementarności płciowej i wzajemnego współdziałania seksualnego”³⁹. Ujęcie teologiczne rodziny opiera się na wartościach tradycyjnych, w myśl których stanowi ona fundament funkcjonowania jednostki w życiu społecznym. Środowisko religijne broni wartości rodzinnych ze względu na fakt, że rodzina jest nośnikiem wiary i transmituje wiarę⁴⁰. Pojęcie rodziny zgodne z nauczaniem katolickim obejmuje także rodziny samotnych kobiet lub mężczyzn wychowujących dzieci biologiczne bądź adoptowane. Jednak rodziny takie są zazwyczaj określane jako niepełne. Zarówno rodzina adopcyjna, jak i rodzina zastępcza są postrzegane nie jako wzór rodziny, lecz rozwiązanie najlepsze z możliwych w określonych okolicznościach, a więc jako „substytuty niemożliwej do odtworzenia rodziny naturalnej. Są nazwane analogicznie: rodzinami, z czego nie wynika, że stanowią równie wartościową alternatywę dla rodzin [...] utworzonych na gruncie naturalnego, biologicznego przekazywania życia”⁴¹.
 - Prawne. Autorytatywnym międzynarodowym aktem prawnym definiującym rodzinę jest *Konwencja o prawach dziecka*⁴². W ustępie 5 Preambuły wyrażono przekonanie, że „rodzina jako [...] naturalne

³⁶ Zob. J. Szymczak: *Definicje rodziny...*, s. 159.

³⁷ Ibidem.

³⁸ D. Kozłowska: *Rodzina wg Kościoła. Z ojcem Robertem Plichem rozmawia Dominika Kozłowska*. „Znak” 2013, nr 6. <https://www miesiecznik.znak.com.pl/6972013z-o-robertem-plichem-rozmawia-dominika-kozłowska-rodzina-wg-kosciola/> [dostęp: 21.11.2021].

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Zob. M. Oleszak: *Kohabitacja we współczesnej Polsce a jej model seksualności – raport z badań*. W: *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian...*, s. 35.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Zob. *Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., ratyfikowana w Polsce 23 grudnia 1991 r.* Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526 z późniejszymi zmianami.

środowisko rozwoju i dobrobytu wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci, powinna być otoczona niezbędną ochroną oraz wsparciem, aby mogła w pełnym zakresie wypełniać swoje obowiązki w społeczeństwie⁴³. W ustępie 6 stwierdzono natomiast, że „dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia⁴⁴. Dla podkreślenia podmiotowości dziecka *Konwencja* przyznaje mu określone prawa, wśród których jedno – prawo do posiadania rodziny⁴⁵ – ma szczególne znaczenie. W polskich aktach prawnych, takich jak *Konstytucja RP*, nie sformułowano definicji rodziny (nie podaje jej także ustawodawstwo zwykłe)⁴⁶, ustawodawca odnosi normy prawne raczej do określonych członków rodziny. Rodzina staje się obiektem zainteresowania prawa dopiero wtedy, gdy zostanie założona w wyniku zawarcia małżeństwa. W art. 18 *Konstytucji* czytamy: „[...] małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej⁴⁷. Tę definicję uzupełnia doktryna prawa rodzinnego⁴⁸. Na podstawie analizy przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego⁴⁹ można stwierdzić, że małżeństwo to trwały i legalny związek kobiety i mężczyzny oparty na zasadzie równouprawnienia stron, zawierany w celu wspólnego pożycia, realizacji dobra małżonków oraz dobra założonej rodziny i jej celów społecznych⁵⁰. Z instytucją małżeństwa w sposób naturalny wiąże się instytucja

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem, ust. 6.

⁴⁵ Ibidem, art. 27 ust. 2.

⁴⁶ Zob. M. Dobrowolski: *Status prawny rodziny w świetle nowej Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. „Przegląd Sejmowy” 1999, nr 4, s. 25. <https://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=144CF57B> [dostęp: 14.12.2021]; A. Tunia: *Ochrona małżeństwa i rodziny w prawie polskim oraz prawie wewnętrznym kościołów chrześcijańskich*. „Studia z Prawa Wyznaniowego” 2010, t. 13, s. 100.

⁴⁷ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 z późniejszymi zmianami.

⁴⁸ Tak sformułowany przepis art. 18 *Konstytucji RP* uniemożliwia prawną legalizację związków homoseksualnych, zaś jego umieszczenie w pierwszym rozdziale ustawy zasadniczej, zawierającym zasady ustroju Rzeczypospolitej, podkreśla znaczenie społecznego i prawnego statusu małżeństwa oraz rodziny. Zob. T. Smoczyński: *Rodzina i prawo rodzinne w świetle nowej Konstytucji*. „Państwo i Prawo” 1997, z. 11–12, s. 188; M. Dobrowolski: *Status prawny rodziny...*, s. 23; A. Tunia: *Ochrona małżeństwa i rodziny...*, s. 99.

⁴⁹ Zob. *Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, Dz.U. 1964, nr 9, poz. 59 z późniejszymi zmianami.

⁵⁰ Zob. A. Tunia: *Ochrona małżeństwa i rodziny...*, s. 99; J. Ignatowicz, M. Nazar: *Prawo rodzinne*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2005, s. 78.

rodziny. Ustawodawca odnosi się do niej w tym samym przepisie (art. 18), podobnie zapewniając jej ochronę i opiekę państwa. Małżeństwo bywa przy tym określane jako jeden z elementów (jedno z dóbr) tworzących rodzinę⁵¹. Definicję rodziny podał natomiast Trybunał Konstytucyjny, w którego orzeczeniu wskazano, że jest nią „każdy trwały związek dwóch lub więcej osób, składający się z co najmniej jednej osoby dorosłej i dziecka, oparty na więzach emocjonalnych, prawnych, a przeważnie także i na więzach krwi. Rodzina może być pełna, w tym wielodzietna, lub niepełna. Rodzina pełna składa się z dwojga osób dorosłych pozostających we wspólnocie domowej i związanych więzami uczuciowymi oraz wychowywanego przez nie wspólnego dziecka (dzieci). Rodziną niepełną tworzy natomiast jeden dorosły i wychowywane przez niego dziecko (dzieci)”⁵². Pożycie mężczyzny i kobiety (konkubinat) znajduje się poza zasięgiem unormowań prawa cywilnego. Z kolei ustawodawstwo socjalne adresuje pewne normy również do konkubentów, na przykład w zakresie pomocy społecznej. W niektórych państwach normuje się niektóre kwestie, zwłaszcza majątkowe, wynikające z pożycia konkubencckiego⁵³. W ustawie o pomocy społecznej określa się rodzinę jako „osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące”⁵⁴. Należy też wspomnieć o ustawodawstwie oświatowym. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* nie zawiera definicji rodziny, lecz w dokumencie tym zaznaczono, że system oświaty zapewnia „wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny”⁵⁵. Precyzuje się tu także pojęcie wielodzietności rodziny (rodzina wychowująca troje i więcej dzieci)⁵⁶ oraz pojęcie samotnego wychowania dziecka („wychowanie dziecka przez pannę, kawalera, wdowę, wdowca, osobę pozostającą w separacji orzeczonej prawomocnym wyrokiem sądu, osobę rozwiedzioną”)⁵⁷.

– Pedagogiczne. Pojęcia rodziny na gruncie pedagogicznym są rozpatrywane ze względu na pełnione przez nią role i funkcje (bądź zadania)

⁵¹ Zob. M. Dobrowolski: *Status prawny rodziny...*, s. 25; A. Tunia: *Ochrona małżeństwa i rodziny...*, s. 100.

⁵² Wyrok TK z 12.4.2011 r., SK 62/08, OTK-A 2011, Nr 3, poz. 22. Zob. też A. Bartha: *Penalizacja bigamii jako forma ochrony tradycyjnego modelu rodziny. W: Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian...*, s. 172.

⁵³ Zob. B.M. Kałdon: *Rodzina jako instytucja społeczna...*, s. 234.

⁵⁴ *Ustawa z dnia 24 marca 2004 r. o pomocy społecznej*. Dz.U. 2021, poz. 2268 i 2270, art. 6 ust. 14.

⁵⁵ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*. Dz.U. 2021, poz. 4, art. 1 ust. 2.

⁵⁶ *Ibidem*, art. 4 ust. 42.

⁵⁷ *Ibidem*, art. 4 ust. 43.

albo przez wyliczenia podstawowych więzi łączących jej członków ze sobą oraz społeczeństwem. Analizując różne podejścia pedagogów do problematyki familiologicznej, można dokonać klasyfikacji pojęć rodziny ze względu na sposób ujmowania jej związków ze środowiskiem społecznym. Wyróżnia się tutaj: a) ujęcie interakcyjne, zgodnie z którym rodzina postrzegana jest jako zespół jednostek oddziałujących na siebie dzięki pełnieniu określonych ról społecznych, na przykład męża, żony, rodzica, syna, córki; b) ujęcie strukturalno-formalne, w którym rodzina jest „podsystemem społecznym podporządkowanym systemowi całościowemu”⁵⁸, regulującemu przyswajane przez nią normy i wartości; c) ujęcie sytuacyjne, w którym rodzina stanowi określoną sytuację społeczną odnoszącą się do środowiska zewnętrznego; d) ujęcie instytucjonalne, w którym rodzinę uznaje się za instytucję wychowawczą kształtującą hierarchię wartości jej członków i ich potrzeby oraz pełniącą określone funkcje, takie jak przekazywanie zrębów dziedzictwa kulturowego szerszym zbiorowościom; e) ujęcie rozwojowe, zgodnie z którym rodzina jest opisywana jako grupa (w tym grupa rozrodcza, co oznacza, że jako jedyna powiększa się nie przez przyjmowanie członków z zewnątrz, ale przez rodzenie dzieci, utrzymując w ten sposób ciągłość biologiczną), a role pełnione przez jej członków zmieniają się wraz z upływem lat i reorganizują życie rodzinne⁵⁹. Ujęcia te pozwalają scharakteryzować rodzinę jako małą grupę społeczną, w której skład wchodzi jednostki połączone ze sobą więzami małżeństwa, krwi (pokrewieństwa), powinowactwa lub adopcji⁶⁰; relacjami i pełnionymi rolami. Stanowi ona instytucjonalny podsystem społeczny, który służy przekazywaniu przyjętych norm i wartości środowiska zewnętrznego.

Zaprezentowanej obszernej klasyfikacji pojęć rodziny (zbudowanej w wyniku przyjęcia kryterium rodzaju dyscypliny naukowej) można by zarzucić jedynie to, że nie uwzględniono w niej pojęć rodziny powstałych w innych jeszcze dyscyplinach naukowych, choćby historii. Klasyfikację tę w dotychczasowym kształcie można jednak uznać za prawidłową, dzięki niej rodzina może być bowiem postrzegana jako:

- Podstawowa grupa społeczna. Takie rozpatrywanie rodziny tworzy nowe jakościowo możliwości jej analizy. W aspekcie psychologicznym

⁵⁸ M. Bereźnicka: *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2014, s. 16.

⁵⁹ Zob. ibidem, s. 16–22. Zob. też T. Pilch: *Człowiek dorosły w scenariuszu życia rodzinnego*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. T. Wujek. Radom: Wydawnictwo ITE, 1996, s. 109–121; B.M. Kaldon: *Rodzina jako instytucja społeczna...*, s. 234.

⁶⁰ Zob. F. Adamski: *Rodzina*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 306.

- zakłada się zainteresowanie takimi kwestiami, jak: interakcje w grupie, wspólnota celów i norm, rozwój struktury grupowej i poczucia odrębności. Z kolei socjologowie zwracają uwagę na systemy wartości, trwałe stany świadomościowe i specyficzną kulturę poszczególnych rodzin⁶¹.
- Instytucja wychowawcza. Instytucjonalny charakter rodziny przejawia się w tym, że jest ona oparta na instytucji małżeństwa, stanowi jednostkę prawną, gospodarczą i społeczną. Jako instytucja wychowawcza rozwija działalność opiekuńczo-wychowawczą wprowadzającą swych członków (głównie dzieci i młodzież) do życia społecznego, kulturalnego i zawodowego (we współpracy z innymi instytucjami)⁶². Z instytucjonalnym charakterem rodziny wiążą się przede wszystkim funkcje, jakie spełnia ona wobec społeczeństwa i swoich członków.
 - Środowisko wychowawcze. Tworzą je zarówno oddziaływania zamierzone, jak i niezamierzone, umożliwiające rozwój dziecka. Dziecko uczestniczące w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny przyswaja sobie elementarną wiedzę o świecie, wartościach, normach moralnych i społecznych, kulturze rodziny, poznaje sposoby zaspokajania wielu potrzeb, rozwijania własnych zainteresowań⁶³. Środowisko wychowawcze rodziny tworzy przede wszystkim kultura stosunków międzyludzkich jej członków, umiejętne wzajemne komunikowanie uczuć, myśli, treści przeżyć oraz przekaz symboli kulturowych, które członkowie rodziny poznają, odkrywają i które są podstawą porozumiewania się między nimi⁶⁴.
 - Środowisko kulturowe. Rodzina jako środowisko kulturowe wywiera wpływ na dzieci i młodzież za pośrednictwem określonych dóbr – wartości materialnych i niematerialnych udostępnianych im przez rodziców i innych członków rodziny. Rodzina wprowadza młode pokolenie w kulturę narodową, lokalną, rodzinną, przekazując tradycje, wzorce zachowania, określony system wartości⁶⁵.

⁶¹ Zob. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998, s. 26.

⁶² Zob. L. Dyczewski: *Rodzina – społeczeństwo – państwo*. W: *Rodzina w okresie transformacji systemowej*. Red. A. Kurzynowski. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 1995, s. 77–106.

⁶³ Zob. J. Izdebska: *Dziecko potrzebujące pomocy. Możliwości, kierunki, formy wsparcia w środowisku lokalnym*. Suwałki–Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej im. Jana Pawła II, 2003, s. 7.

⁶⁴ Zob. *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*. Red. A. Przeclawska. Warszawa: Oficyna Edytorska „Civitas”, 1993. Zob. też B. Krzezińska-Żach: *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Trans Humana, 2007, s. 15.

⁶⁵ Zob. K. Ferenz: *Wprowadzenie dzieci w kulturę*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1993.

- Wspólnota. Rodzina jest wspólnotą złożoną z ludzi sobie najbliższych pod względem emocjonalnym. Relacje i więzi uczuciowe łączące potomstwo z rodzicami oraz rodzeństwo stanowią dla dziecka zapoczątkowanie późniejszych kontaktów. Wspólnotę rodzinną można określić jako wspólnotę: miłości, wychowania, opieki, kultury, majątku, zamieszkania i noszonego nazwiska. Każda wspólnota jest niepowtarzalna, różniąc się od innych wspólnot rodzinnych choćby swoistą strukturą czy specyficznym funkcjonowaniem⁶⁶.

W odniesieniu do przedstawionych ujęć rodziny trzeba zauważyć, że realizuje ona wiele zróżnicowanych działań w zakresie prokreacji, opieki, ekonomii, kultury i wychowania. Podejmowanie aktywności w wymienionych zakresach jest uzależnione od warunków społecznych: etapu rozwoju organizacyjnego oraz progresji cywilizacyjnej. Prawidłowo funkcjonująca rodzina buduje jednak wspólnotę, która wymaga od swoich członków – zwłaszcza rodziców – „integralnego zespolenia celów i dążeń, podejmowania na jej rzecz działań dobrowolnych, ale wynikających z poczucia wewnętrznej konieczności. Równowaga i stabilność wzajemnych stosunków między rodzicami, ich poczucie odpowiedzialności oraz więź emocjonalna między wszystkimi członkami rodziny są podstawą właściwych relacji w rodzinie”⁶⁷.

Typologie rodziny skonstruowane w wyniku przyjęcia wielu kryteriów

W literaturze naukowej poświęconej problematyce małżeństwa i rodziny można odnaleźć typologie rodziny zróżnicowane ze względu na przyjęte kryteria. Najczęściej dokonuje się wyodrębnienia rodzin z uwzględnieniem ich struktury. Zgodnie z tym kryterium wymienia się następujące typy rodzin:

- Rodzinę pełną. Stanowi ona podstawowy typ rodziny składającej się najczęściej z obojga rodziców oraz dziecka bądź dzieci. Panują w niej na ogół relacje partnerskie, które zobowiązują nie tylko do współfinansowania budżetu domowego, ale także do podziału obowiązków domowych i wspólnego wychowywania dzieci. Rodzina pełna może składać się tylko z małżonków, tworząc w ten sposób rodzinę bezdzietną.

⁶⁶ Zob. A. Janke: *Wychowanie rodzinne – kluczowe pojęcie pedagogicznych rozważań nad rodziną*. W: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. A. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1993.

⁶⁷ K. Pierzchała: *Rodzina – jej definicje i funkcje*. W: *Człowiek a patologie społeczne*. Red. K. Pierzchała, C. Cekiera. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 79.

- Rodzinę niepełną (jedno z rodziców i dziecko bądź dzieci). W rodzinie tej funkcje rodzicielskie wypełnia jeden z rodziców, na ogół matka, czasem ojciec. Ze względu na sytuację poprzedzającą powstanie rodziny niepełnej wyróżnia się „rodziny rozwiedzione”, rodziny niezamężnych matek lub niezonatych ojców. Niezależnie od typu rodziny niepełne łączą takie cechy, jak: gorsza w porównaniu z rodzinami pełnymi sytuacja materialna; przeciążenie jednego opiekuna dzieci obowiązkami w sferze wychowawczej, opiekuńczej i ekonomicznej; utrudniony proces socjalizacji z powodu braku wzoru osobowego jednego z rodziców (najczęściej ojca); ograniczenie kontaktów rodziny z otoczeniem zewnętrznym⁶⁸. W przypadku rodziny bezdzietnej podnoszone były głosy sprzeciwu wobec traktowania małżeństwa jako rodziny⁶⁹. Trzeba jednak zauważyć, że odbieranie bezdzietnemu małżeństwu prawa do traktowania go jako rodziny może powodować negatywne konsekwencje. Przyjmując bowiem założenie, że rodzinę tworzy się dopiero z chwilą urodzenia się w niej dziecka, należy rozważyć sytuację, w której dziecko umiera. Znaczyłyoby to, że wraz z jego śmiercią rozpada się również rodzina, do której ono należało⁷⁰.
- Rodzinę rozłączoną. Ten typ rodziny bywa określanej inaczej jako rodzina czasowo niepełna. Ojciec lub matka wychowuje dziecko bądź dzieci przy ograniczonym udziale drugiego rodzica, na skutek jego dłuższej nieobecności spowodowanej na przykład wykonywaniem niektórych zawodów⁷¹. Przykładem rodziny rozłączonej jest też rodzina migracyjna, w której jeden z rodziców przebywa bądź oboje rodzice przebywają za granicą w celach zarobkowych bez zamiaru pozostania tam na stałe⁷².

⁶⁸ Zob. A. Kwak: *Rodzina jako środowisko wychowawcze*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, 1993, s. 121–144.

⁶⁹ Zob. *Materiały z 76–79 posiedzenia Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego*. „Biuletyn Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego” 1997, nr 1437/II, s. 136. Zob. też A. Tunia: *Ochrona małżeństwa i rodziny...*, s. 100.

⁷⁰ Zob. A. Tunia: *Ochrona małżeństwa i rodziny...*, s. 100.

⁷¹ Zob. I. Burkacka: *Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego*. „Artes Humanae” 2017, nr 2, s. 62. <http://arteshumanae.umcs.pl> [dostęp: 29.11.2021].

⁷² Zob. W. Danilewicz: *Rodzina migracyjna jako współczesny typ rodziny w Polsce. Wybrane aspekty*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*. Red. W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008, s. 66–73.

- Rodzinę zrekonstruowaną (w mediach i prasie określaną jako „rodzina patchworkowa”⁷³ lub „rodzina mozaikowa”⁷⁴). Jest to typ rodziny, w której partnerzy rozstają się, a następnie wchodzi w nowe związki i zakładają nowe rodziny, a mimo to utrzymują kontakt ze sobą i z dziećmi.

Przedstawiona typologia nie wydaje się poprawna pod względem logicznym, ponieważ rodzina tak zwana rozłączona stanowi odmianę rodziny niepełnej (czasowo). Typ rodziny określony jako rodzina rozłączona powinien więc zostać włączony do kolejnej skonstruowanej typologii obejmującej odmiany rodziny niepełnej.

Uwzględniając przemiany społeczne oraz podział zadań wypełnianych w rodzinie przez męża i żonę, można wyróżnić następujące typy rodzin:

- Rodzinę tradycyjną (typową, zwykłą), w której role społeczne wynikają ściśle z norm obowiązujących w danej społeczności. Dominuje w niej mężczyzna, on zarabia na utrzymanie rodziny, ma władzę nad jej pozostałymi członkami i podejmuje istotne decyzje, kobieta zaś zajmuje się domem i wychowaniem dzieci⁷⁵. Przed zawarciem związku małżeńskiego para zazwyczaj przechodzi okres narzeczeństwa jako etap przygotowawczy do związku, narzeczeni wzajemnie się poznają i uczą obcowania ze sobą w różnych sytuacjach⁷⁶.
- Rodzinę współczesną, która charakteryzuje się między innymi tym, że małżonkowie wspólnie podejmują decyzje w ważnych sprawach, a kobieta jest aktywna zawodowo. W porównaniu z rodziną tradycyjną w rodzinie tej rzadziej dominują mężczyźni⁷⁷, a jej członkowie częściej podejmują współpracę o charakterze egalitarnym.

Z podaną typologią wiąże się kolejna, wyłoniona w wyniku zastosowania kryterium osoby sprawującej władzę, czyli podejmującej istotne decyzje dotyczące rodziny i jej członków. Można tu zatem wyróżnić:

- rodzinę patriarchalną (tradycyjną), w której dominuje ojciec;
- rodzinę matriarchalną, w której istotne decyzje podejmuje matka;

⁷³ Patchwork to technika szycia polegająca na łączeniu małych kawałków materiału o różnych kształtach i barwach. Z połączenia powstaje mata, narzuta lub poduszka, którą określa się także jako patchwork.

⁷⁴ Terminem tym posługuje się Stanisław Kawula. Zob. S. Kawula: *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii...*, s. 29–52.

⁷⁵ Zob. D. Gębuś: *Rodzina. Tak, ale jaka?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 51.

⁷⁶ Zob. L. Pietruszka, M. Parzyszek: *Narzeczeństwo – droga, którą warto przejść*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2019.

⁷⁷ Zob. K. Wicińska: *Macierzyństwo a obowiązki rodzinne...*, s. 83.

- rodzinę egalitarną (partnerską), w której małżonkowie współdecydują we wszystkich istotnych sprawach życia rodzinnego⁷⁸.

Innym kryterium różnicującym rodziny jest ich wielkość (liczba członków). Kierując się tym kryterium, daje się wyróżnić:

- rodzinę małą, zwaną też „nuklearną”⁷⁹ (dwupokoleniową, którą tworzą mąż, żona i dziecko lub dwoje dzieci);
- rodzinę dużą (wielopokoleniową, którą tworzą trzy pokolenia i więcej)⁸⁰.

Warto też wspomnieć o pojęciu rodziny binuklearnej. To rodzina, która dzieli się wzajemnie opieką nad dziećmi po wydarzeniach takich, jak rozwód lub separacja⁸¹.

Kryterium różnicującym rodziny jest również liczba potomstwa. Na tej podstawie wyróżnia się zazwyczaj:

- rodzinę bezdzietną;
- rodzinę jednodzietną;
- rodzinę wielodzietną⁸².

Typologię tę trudno uznać za prawidłową, ponieważ przyjęcie kryterium liczby potomstwa wyklucza sytuację jego braku, a ściślej: włączenia do typologii rodziny bezdzietnej. Wobec tego pierwszy wyróżniony typ – rodzina bezdzietna – nie powinien się w tej typologii znaleźć. Wyodrębnienie poszczególnych typów w ramach analizowanej typologii może ulegać zmianom w zależności od ewoluujących treści i zakresu pojęcia wielodzietności. Oto proponowana postać, jaką powinna przyjąć ta typologia:

- rodzina jednodzietna;
- rodzina dwudzietna;
- rodzina wielodzietna.

Pierwotne rozumienie rodziny wiązało się z relacjami pokrewieństwa oraz powinowactwa. Z tego względu dzielono je na:

⁷⁸ Zob. M. Bereźnicka: *Wychowanie dziecka...*, s. 63–64.

⁷⁹ Termin „rodzina nuklearna” wprowadził amerykański antropolog George Peter Murdock.

⁸⁰ Zob. I. Burkacka: *Monoparentalność...*, s. 62. <http://arteshumanae.umcs.pl> [dostęp: 29.11.2021].

⁸¹ Zob. *Socjologia rodziny. Lekcja 12. Rozwój badań nad rodziną*, s. 10. e.sggw.pl/mod/resource/View.php?id=22625 [dostęp: 29.11.2021]. Przywołany w tekście fragment pochodzi z pracy Anny Wachowiak. Zob. A. Wachowiak: *Współczesne problemy socjologii rodziny*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Rolniczej, 2001, s. 126.

⁸² Dyskusyjne bywa określenie: „wiele dzieci”. W latach siedemdziesiątych XX wieku było to czworo dzieci i więcej, dziś troje dzieci i więcej.

- rodziny o wspólnym pochodzeniu (spokrewnione, macierzyńskie), czyli połączone więziami krwi;
- rodziny powinowate (małżeńskie), w których brak więzi krwi⁸³.

Niektórzy naukowcy uważają, że obecność relacji pokrewieństwa w rodzinie jest coraz mniej istotna. Zdaniem Tomasza Szlendaka można bowiem „definicję rodziny przedstawić inaczej i nieco szerzej: rodzina to grupa krewnych, powinowatych, przyjaciół oraz innych aktorów skupionych wokół rodzica z dzieckiem, najczęściej matki”⁸⁴. Krystyna Slany zwraca uwagę na to, że formy życia rodzinnego, które powstały w ponowoczesnym społeczeństwie, „zwiastują potrzebę redefiniowania pojęcia pokrewieństwa”⁸⁵. Pokrewieństwo, wcześniej opierające się na więzi krwi, dziś uznaje się za mniej istotne w tworzeniu rodziny.

Z kryterium więzi krwi związana jest typologia rodziny skonstruowana dzięki przyjęciu kryterium dziedziczenia dóbr materialnych, nazwiska i prestiżu. Kryterium to pozwala wyróżnić następujące typy rodzin:

- rodzinę matrylinearną – dziedziczenie odbywa się w linii przodków i potomków wyłącznie kobiecych, czyli matka, matka matki, babcia macierzysta matki i kolejno; w linii tej nie ma mężczyzn, chyba że jako ostatnie ogniwa;
- rodzinę patrylinearną – dziedziczenie odbywa się w linii przodków i potomków wyłącznie męskich; w tej linii nie ma kobiet;
- rodzinę bilinearną – dziedziczenie odbywa się w linii przodków i potomków po obu stronach małżeństwa; dziedziczenie dotyczy obu linii pokrewieństwa⁸⁶.

Kryterium wyodrębnienia typów rodzin może stanowić także miejsce zamieszkania małżonków po ślubie. Wyróżnia się więc:

- rodziny patrylokalne: małżeństwo zamieszkuje w domu rodzinnym męża, więc kobieta zostaje włączona do grupy, w której żyje mąż;
- rodziny matrylokalne: małżeństwo zamieszkuje w domu rodzinnym żony, więc mężczyzna zostaje włączony do grupy, w której żyje żona;
- rodziny neolokalne: małżeństwo zamieszkuje z dala od rodziców, we własnym domu lub mieszkaniu (typowe w nowoczesnych społeczeństwach)⁸⁷.

⁸³ Zob. K. Slany: *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Nomos, 2002, s. 79.

⁸⁴ T. Szlendak: *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 114.

⁸⁵ K. Slany: *Alternatywne formy życia...*, s. 84–85.

⁸⁶ Zob. M. Magda-Czekaj: *Historyczne a współczesne nazwy relacji rodzinnych*. „Język Polski” 2012, z. 3, s. 212–218.

⁸⁷ Zob. Z. Tyszka: *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 137.

Ze względu na środowisko życia zwykle wyróżnia się:

- rodziny miejskie (wśród których daje się jeszcze wyłonić rodziny wielkomiejskie i małomiasteczkowe);
- rodziny wiejskie⁸⁸.

Z kolei biorąc pod uwagę liczbę małżonków lub partnerów, można wyodrębnić:

- rodzinę monogamiczną (jako małżeństwo dwóch osób);
- rodzinę poligamiczną (jako wielożeństwo, to znaczy małżeństwo z więcej niż dwojgiem partnerów; wśród form poligamii wyróżnia się poligynię, czyli wielożeństwo – związek jednego mężczyzny z wieloma kobietami, i poliandrię, czyli wielomęstwo – związek jednej kobiety z wieloma mężczyznami)⁸⁹.

Ze względu na zakres wyboru małżonka lub małżonki można wymienić:

- rodziny endogamiczne, które cechują się wyborem małżonków w ramach własnej zbiorowości klasowej, etnicznej, religijnej czy terytorialnej; zawarcie związku z kimś spoza grupy uważane jest za pogwałcenie zasad, czasami prowadzi do wykluczenia z niej (w krajach europejskich było nazywane mezaliansem);
- rodziny egzogamiczne, w których poszukiwanie partnera lub partnerki oraz wybór małżonka bądź małżonki odbywa się poza swoją grupą lub zbiorowością⁹⁰.

Kryterium różnicującym rodziny może być też sposób doboru partnerów. Zgodnie z nim wyróżnia się:

- pary dobierające się w sposób naturalny, bez ingerencji zewnętrznej;
- pary kojarzone: w zainicjowaniu związku mają swój udział rodzice lub inni krewni, przyjaciele czy znajomi⁹¹.

Różnorodność typów współczesnej rodziny wynika ze zmian ekonomicznych, społeczno-kulturowych, instytucjonalnych, politycznych, technologicznych, demograficznych, światopoglądowych, które są ściśle powiązane i tworzą nowy typ społeczeństwa, człowieka oraz nowe typy rodzin⁹². Niestety, w ostatnich latach przemiany te ujawniły nie

⁸⁸ Zob. B. Krzesińska-Żach: *Pedagogika rodziny...*, s. 12; *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 128.

⁸⁹ Zob. *Rodzina*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Żmigrodzki. <http://www.wsjp.pl> [dostęp: 1.12.2021].

⁹⁰ Zob. I. Burkacka: *Monoparentalność...*

⁹¹ Zob. B. Krzesińska-Żach: *Pedagogika rodziny...*, s. 12; *Elementarne pojęcia pedagogiki...*, s. 128.

⁹² Por. Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2000; F. Fukuyama: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Przeł. H. Komorowska, K. Dorosz. Warszawa: Świat Książki, 2000; A. Giddens:

tylko w naszym kraju niepokojące zjawiska zagrażające rodzinie, między innymi ubóstwo, dezorganizację strukturalną rodziny, dezintegrację w sferze kontaktów interpersonalnych, wzrost dewiacji w rodzinie⁹³. Nie małe wyzwanie stanowią również zmiany cywilizacyjne rodzące konieczność chronienia, zwłaszcza najmłodszych członków rodzin, przed utrudnieniami w ich integralnym rozwoju i wychowaniu⁹⁴.

Funkcjonowanie rodziny jest związane z procesem jej rozwoju i stopniem efektywności. Mieczysław Plopa pisze: „Efektywna rodzina to taka, w której ustalone wzory interakcji umożliwiają wykonywanie jej zadań za pomocą sposobów, które kształtują fizycznie, społecznie i psychicznie dobre samopoczucie członków rodziny. Nieefektywną zaś rodzinę charakteryzują wzory interakcji, które utrudniają jej [...] zarządzanie podstawowymi zadaniami”⁹⁵. Kryterium efektywności pozwala wyszczególnić następujące typy rodzin:

- Rodzinę funkcjonalną. Pomyślnie rozwiązuje ona własne problemy i prawidłowo realizuje przypisane jej główne funkcje: prokreacyjną, ekonomiczną, opiekuńczą, socjalizacyjną, stratyfikacyjną, integracyjną.
- Rodzinę dysfunkcyjną, inaczej „rodzinę problemową” lub „rodzinę niewydolną wychowawczo”⁹⁶. „Nie potrafi ona wystarczająco dobrze wypełniać funkcji na rzecz społeczeństwa oraz członków rodziny, nie wywiązuje się z obowiązków wobec własnych dzieci, zaniedbuje realizację funkcji lub rodzi zagrożenie”⁹⁷. W efekcie następuje trwały rozkład współżycia wewnątrz rodziny, zerwanie więzi małżeńskiej i rodzicielskiej. Niemal wszystkie elementy aktywności wychowawczej

Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2001.

⁹³ Por. J. Izdebska: *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje.* Białystok: Trans Humana, 2000.

⁹⁴ Zob. M. Opiela: *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego.* Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2019.

⁹⁵ M. Plopa: *Psychologia rodziny...*, s. 45.

⁹⁶ Zob. E. Jarosz: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem: perspektywa globalna i lokalna.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009. Zob. też B. Bobik: *Środowisko rodzinne a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży.* „Szkoła Specjalna” 2007, nr 5, s. 373–380; Eadem: *Analiza środowiskowych przyczyn nieprawidłowego funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2015, nr 8, s. 11–18; Eadem: *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020; Eadem: *Praca pedagogiczna z młodzieżą w dysfunkcyjnym środowisku lokalnym.* W: *Pedagogika wobec problemów życia w społeczeństwie ryzyka. Diagnoza – terapia – profilaktyka.* Red. M. Orłowska, B. Marzec. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, 2017, s. 99–108.

⁹⁷ J. Izdebska: *Dziecko w rodzinie...*, s. 34.

rodziny odbiegają wówczas znacznie od poziomu, który reprezentuje rodzina normalna. W przypadku całkowitej dysfunkcji rodziny muszą ją zastąpić inne osoby lub instytucje⁹⁸.

Destruktywny charakter rodziny niejednokrotnie doprowadza do konieczności przejęcia opieki nad potomstwem przez instytucje państwowe. Dzięki zróżnicowaniu rodzin ze względu na stopień zinstytucjonalizowania opieki sprawowanej nad dziećmi (sierotami naturalnymi i społecznymi) możliwe stało się wyróżnienie typów rodzin takich jak:

- Rodzina adopcyjna, uważana za optymalną formę kompensacji samotności dziecka pozbawionego opieki rodziców biologicznych⁹⁹. Przyniesienie, adopcja to akt prawny tworzący między dwiema osobami, przysposabiającym i przysposabianym, szczególną więź rodzinno-prawną, którą można traktować jako „sztuczne pokrewieństwo”¹⁰⁰. Rodzina adopcyjna to rodzina, w której dziecko wprawdzie się nie urodziło, ale do której zostało przyjęte z powodu utraty rodziców biologicznych bądź możliwości kontaktu z nimi.
- Rodzina zastępcza, która stanowi „środowisko wychowawcze utworzone przez osoby niebędące rodzicami naturalnymi dziecka; określenie »zastępcza« może sugerować sprawowanie pieczy tymczasowej nad dzieckiem lub młodzieżą, najczęściej do czasu unormowania się ich sytuacji życiowej”¹⁰¹. Rodzinę tego typu określa się również jako małą grupę społeczną, tworzącą środowisko wychowawcze składające się z osób niebędących naturalnymi rodzicami dziecka¹⁰², lub jako środek opiekuńczy, którego celem jest zastąpienie dziecku wychowania w rodzinie własnej przez stworzenie warunków zbliżonych do tych, jakie panują w normalnie funkcjonującej rodzinie¹⁰³. Utworzenie rodziny zastępczej nie powoduje powstania więzi rodzinno-prawnej między rodzicami zastępczymi a dzieckiem, tak jak w przypadku

⁹⁸ Zob. B. Krzesińska-Żach: *Pedagogika rodziny...*, s. 49.

⁹⁹ Zob. *Adopcyjne rodzicielstwo: dylematy, nadzieje, wyzwania*. Red. E. Kozdrowicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 7.

¹⁰⁰ Zob. M. Kolankiewicz, A. Zielińska: *Adopcja w perspektywie prawnopedagogicznej*. W: *Adopcyjne rodzicielstwo...*, s. 11.

¹⁰¹ J. Matejek: *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 2. Por. A. Kalus: *Rodzina zastępcza*. W: *Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2015, s. 353–368; D. Wosik-Kawała: *Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej*. „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 11, s. 271–288.

¹⁰² Zob. M. Jamrożek, B. Matyjas: *Rodzina zastępcza*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 386–389.

¹⁰³ Zob. M. Safjan: *Osamotnione dzieci. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1983, s. 24–25.

adopcji. Dziecko nie zyskuje statusu dziecka rodziców zastępczych. Między dzieckiem a rodzicami nie powstają też obowiązki i uprawnień alimentacyjnych, nie dochodzi między nimi do dziedziczenia na mocy ustawy¹⁰⁴. Jest to więc „całkowita forma opieki nad dziećmi osieroconymi lub z innych powodów pozbawionymi opieki rodziców biologicznych i tymi, które z powodu różnorodnych przeszkód nie mogły być przysposobione; rodzina zastępcza może być ustanowiona także dla dziecka, co do którego nie ma przeszkód natury prawnej, aby mogło zostać adoptowane, ale z różnych przyczyn nie udaje się znaleźć dla niego rodziny adopcyjnej”¹⁰⁵. W doborze rodziny zastępczej dla dziecka uwzględnia się zasadę nierozłączania rodzeństwa oraz, w miarę możliwości, opinię wyrażoną przez dziecko. Należy także zwrócić uwagę na: odpowiednią różnicę wieku kandydatów na rodziców zastępczych małoletnich; poziom rozwoju dziecka; wymagania w zakresie pomocy profilaktyczno-wychowawczej lub resocjalizacyjnej; możliwość zaspokojenia potrzeb dziecka. Obowiązuje zasada doboru rodziców dla dziecka, nie odwrotnie¹⁰⁶.

- Rodzinny dom dziecka. Zakładanie rodzinnych domów dziecka reguluje art. 60 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Rodzinny dom dziecka może być organizowany przez powiat lub podmiot, któremu powiat zlecił realizację tego zadania na podstawie art. 190 tejże ustawy¹⁰⁷. Może też powstać na terenie innego powiatu w wyniku porozumienia zawartego między starostą powiatu, który organizuje rodzinny dom dziecka lub zleca realizację tego zadania, a starostą powiatu, na terenie którego ma być utworzony rodzinny dom dziecka¹⁰⁸. Podstawowym celem rodzinnych domów dziecka jest zapewnienie wychowankom całodobowej ciągłej lub okresowej opieki i wychowania, poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa, co sprzyja ich harmonijnemu rozwojowi. Warunki, w jakich wychowywane są dzieci, muszą być zbliżone do środowiska prawidłowo funkcjonującej rodziny¹⁰⁹. W rodzinnych domach dziecka może prze-

¹⁰⁴ Zob. M. Andrzejewski: *Prawna ochrona rodziny...*, s. 75.

¹⁰⁵ M. Dubis, J. Łukasiewicz: *Rodzina zastępcza jako środowisko rozwoju dzieci i młodzieży*. W: *Opieka jako kategoria wychowawcza. Metody i formy stymulacji dzieci i młodzieży w rodzinie i środowisku lokalnym*. Red. U. Gruca-Miąsik. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016, s. 88.

¹⁰⁶ Zob. A. Łuczyński: *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2008, s. 111.

¹⁰⁷ Zob. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, art. 60 ust. 1.

¹⁰⁸ Zob. *ibidem*, art. 60 ust. 2.

¹⁰⁹ Zob. J. Marzęcka: *Rodzinny dom dziecka*. <http://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/3060.pojecie.html> [dostęp: 3.01.2022].

bywać łącznie nie więcej niż ośmiu wychowanków (także osób, które osiągnęły pełnoletność). Dopuszcza się wyjątki w przypadku rodzeństwa. Wówczas za zgodą prowadzącego rodzinny dom dziecka oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej dopuszcza się umieszczenie w tym samym czasie większej liczby dzieci¹¹⁰. Tego typu placówki są prowadzone najczęściej przez małżeństwa. Z jednym z małżonków zawiera się umowę o świadczenie usług, stosując przepisy zlecenia na podstawie Kodeksu cywilnego¹¹¹. Małżonek wskazany w umowie pełni funkcję dyrektora i nie może podjąć innej stałej pracy, a drugi pracuje zawodowo. Dyrektor-wychowawca ma obowiązek realizować indywidualne plany z każdym z wychowanków¹¹². Zadania wykonuje na podstawie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz statutu.

- Rodzinne pogotowie opiekuńcze. Funkcję rodzinnego pogotowia opiekuńczego pełni rodzina zastępcza zawodowa, która przyjmuje dziecko: na podstawie orzeczenia sądu; gdy dziecko zostało doprowadzone przez Policję lub Straż Graniczną; na wniosek rodziców, dziecka lub innej osoby, w przypadku, o którym mowa w art. 12a ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie¹¹³. W razie przyjęcia dziecka do rodzinnego pogotowia opiekuńczego bez orzeczenia sądu rodzina zastępcza zawodowa pełniąca funkcję pogotowia rodzinnego informuje o tym niezwłocznie, nie później niż w ciągu 24 godzin, właściwy sąd, starostę oraz ośrodek pomocy społecznej albo centrum usług społecznych¹¹⁴. W rodzinnym pogotowiu opiekuńczym umieszcza się dziecko do czasu unormowania jego sytuacji opiekuńczej i prawnej, jednak nie dłużej niż na okres czterech miesięcy. W uzasadnionych przypadkach okres ten za zgodą organizatora rodzinnej pieczy zastępczej może być przedłużony do ośmiu miesięcy lub do zakończenia postępowania sądowego o: powrót dziecka do rodziny; przysposobienie; otoczenie rodzinną pieczą zastępczą¹¹⁵. Maksymalna liczba dzieci w rodzinnym pogotowiu nie powinna przekraczać trojga. Opie-

¹¹⁰ Zob. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, art. 61 ust. 1 i 2.

¹¹¹ Zob. *ibidem*, art. 62.

¹¹² Zob. *Czym są rodzinne domy dziecka i jak funkcjonują?* http://mowimyjak.se.pl/zdrowie/dziecko/czym-sa-rodzinne-domy-dziecka-i-jak-funkcjonuja,16_32731.html [dostęp: 30.08.2021].

¹¹³ Zgodnie z art. 58 ust. 1 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2020, poz. 887.

¹¹⁴ Zob. *ibidem*, art. 58 ust. 3.

¹¹⁵ *Ibidem*, art. 58 ust. 4.

kunowie zapewniają dzieciom całodobową opiekę i wychowanie oraz zaspokojenie ich niezbędnych potrzeb bytowych, rozwojowych, w tym emocjonalnych, społecznych i religijnych. Dziecko może korzystać z przysługujących mu świadczeń zdrowotnych i związanych z kształceniem się¹¹⁶.

Typologia ta wymaga rozpatrzenia, ponieważ niektóre spośród wyróżnionych typów rodzin są podrzędne, na przykład rodzinny dom dziecka i rodzinne pogotowie opiekuńcze stanowią formy rodziny zastępczej. Brakuje też choćby wzmianki dotyczącej takiej zinstytucjonalizowanej formy opieki nad dziećmi i młodzieżą, jak wioska dziecięca, ujmowana jako swoista organizacja rodziców zastępczych i podopiecznych. Również ona stanowi więc formę rodziny zastępczej. Oto propozycja typologii skonstruowanej w wyniku przyjęcia niezmienionego kryterium, lecz uzupełnionej i zmodyfikowanej:

- rodzina adopcyjna;
- rodzina zastępcza (oraz jej typy: rodzinne pogotowie opiekuńcze, rodzinny dom dziecka, wioska dziecięca).

Niebezpieczne byłoby także przyjęcie jeszcze innego rozwiązania, polegającego na skonstruowaniu dwóch typologii: jednej obejmującej rodzinę adopcyjną i jej szczegółowe typy oraz drugiej zawierającej wyłącznie typy rodziny zastępczej. Wydaje się zatem uzasadnione przemyślenie i opracowanie typologii rodziny na przykładzie rodziny adopcyjnej oraz zastępczej.

Zasadniczym celem przysposobienia jest stworzenie dziecku pozbawionemu opieki rodziców biologicznych stabilnego środowiska rodzinnego. Jednocześnie adopcja wychodzi naprzeciw niespełnionym pragnieniom ludzi, którzy z różnych powodów nie mogą mieć własnych dzieci. W wyniku adopcji między przysposobionym dzieckiem i rodzicami tworzy się prawny stosunek pokrewieństwa¹¹⁷. Zgodnie z *Konwencją o prawach dziecka* celem systemu adopcyjnego powinno być:

- „Czuwanie, aby adopcja dziecka odbywała się tylko z upoważnienia kompetentnych władz, które będą decydować – zgodnie z obowiązującym prawem i postępowaniem oraz na podstawie wszelkich stosownych i wiarygodnych informacji – o tym, że adopcja jest dopuszczalna ze względu na sytuację dziecka w odniesieniu do rodziców, krewnych i opiekunów prawnych, oraz – w przypadku, gdy jest to wymagane –

¹¹⁶ Zob. Statut Pogotowia Rodzinnego w Warszawie. http://www.zpow.waw.pl/pliki/statuty/statut_PONr1.pdf [dostęp: 15.11.2021].

¹¹⁷ Zob. *Wykonywanie zadań przez ośrodki adopcyjne*. Warszawa: Departament Pracy i Spraw Społecznych, 2018. <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/17/044/LLO/> [dostęp: 11.11.2021].

aby osoby zainteresowane świadomie wyraziły zgodę na adopcję po przeprowadzeniu z nimi niezbędnych konsultacji¹¹⁸.

- Traktowanie adopcji związanej z przeniesieniem dziecka do innego kraju jako zastępczego środka opieki nad dzieckiem, jeżeli nie może być ono umieszczone w rodzinie zastępczej lub adopcyjnej w kraju albo nie można mu zapewnić w inny odpowiedni sposób opieki w kraju jego pochodzenia¹¹⁹. W 2011 roku wprowadzono zmiany dotyczące adopcji, w postaci ustawowego wymogu posiadania opinii kwalifikacyjnej oraz świadectwa ukończenia szkolenia, którego program zatwierdza minister do spraw rodziny; dokumenty te wydaje ośrodek adopcyjny¹²⁰.

A oto typologia rodziców adopcyjnych. Mogą być nimi osoby, które:

- są spokrewnione albo spowinowacone z dzieckiem;
- wcześniej przysposobiły rodzeństwo dziecka;
- sprawują nad dzieckiem rodzinną pieczę zastępczą, z wyjątkiem małżonka niespełniającego lub małżonków niespełniających warunków dotyczących rodzin zastępczych w zakresie niezbędnych szkoleń, którym sąd powierzył tymczasowo pełnienie funkcji rodziny zastępczej na podstawie art. 109 § 2 pkt 5 *Ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy*¹²¹.

Wyróżnia się następujące typy przysposobienia:

- Przysposobienie pełne, zwane również nierozwiązywalnym lub anonimowym. Dziecko na stałe wchodzi do nowej rodziny i staje się jej pełnoprawnym członkiem, zyskuje nową tożsamość (zdarza się, że rodzice adopcyjni mają prawo do zmiany imienia dziecka), wyrażoną przede wszystkim przez zmianę nazwiska na takie, jakie noszą jego rodzice adopcyjni. Oprócz tego przysposobione dziecko otrzymuje nowy akt urodzenia, do którego jako rodzice zostają wpisani jego rodzice adopcyjni, a stary akt urodzenia nie podlega ujawnieniu. Przysposobienie to dotyczy przede wszystkim niemowląt.
- Przysposobienie całkowite (jako typ przysposobienia pełnego). Stanowi regułę w polskim prawie, co oznacza, że na tej zasadzie odbywa się większość adopcji. W praktyce polega na tym, że przysposobione dziecko zostaje pełnoprawnym członkiem rodziny adopcyjnej

¹¹⁸ *Konwencja o Prawach Dziecka...*, art. 21 ust. 1.

¹¹⁹ Zob. ibidem, ust. 2. Zob. też M. Kolankiewicz, A. Zielińska: *Adopcja w perspektywie prawno-pedagogicznej...*, s. 21; *Ośrodek Adopcyjny i Pieczy Zastępczej „Szansa” w Bytomiu*. <https://www.adopcja-szansa.pl/rodziny-adopcyjne> [dostęp: 3.11.2021].

¹²⁰ Zob. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*. Dz.U. 2020, poz. 821, art. 172 ust. 3.

¹²¹ Zob. *Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dz.U. 2020, poz. 1359.

i nabywa wszystkie prawa (między innymi prawo do dziedziczenia) oraz obowiązki wynikające z pokrewieństwa. Rodzice biologiczni zostają pozbawieni praw rodzicielskich, a ich więź z adoptowanym dzieckiem ulega rozwiązaniu, zatem nie mają z nim kontaktu. Przynależony po osiągnięciu pełnoletności może wnieść wniosek o ujawnienie rzeczywistego aktu urodzenia, a co za tym idzie, poznać swoją pierwotną tożsamość.

- Przynależony niepełny. To szczególny rodzaj przynależenia, który odnosi się jedynie do relacji między przynależonym dzieckiem a przynależającymi rodzicami. Więzy te nie rozciągają się zatem na krewnych rodziny adopcyjnej, poza zstępny (dziadkami). Przynależony nie zrywa całkowicie więzi ze swoją biologiczną rodziną, zmianie nie ulega także jego akt urodzenia, rodzice adopcyjni wymienieni są wyłącznie w skróconym akcie urodzenia dziecka¹²².

Odwołując się do regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania ośrodków adopcyjnych, można dokonać typologii współczesnych standardów adopcyjnych. Należą do nich przede wszystkim:

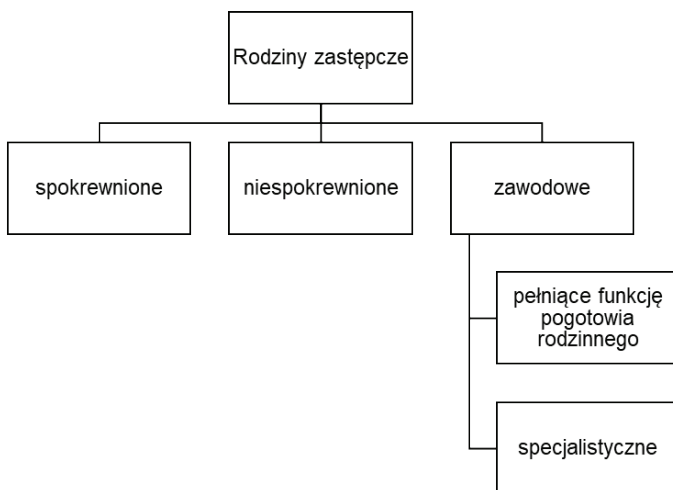
- standard teleologiczny: celem adopcji powinno być dobro dziecka;
- standard juretyczny: adopcję może ustanowić jedynie kompetentna władza państwowa po rzetelnym zbadaniu sytuacji dziecka i jego rodziny;
- standard personalny: przynależający powinni być w wieku umożliwiającym wykonywanie obowiązków rodzicielskich i zapewnienie dziecku opieki przez co najmniej okres dzieciństwa;
- standard preferencyjny: adopcja zagraniczna jest dopuszczalna tylko wtedy, gdy pozostaje w najlepszym interesie dziecka i gwarantuje mu warunki życia nie gorsze od tych, jakie mogłoby mieć w swoim kraju;
- standard bezpieczeństwa: państwa mają obowiązek przeciwdziałania komercjalizacji adopcji, powołując kompetentne organy do spraw adopcji¹²³.

Chcąc dokonać analizy współczesnych form rodziny zastępczej, warto najpierw przywołać *Konwencję o prawach dziecka*, w której zaleca się, aby „dziecko pozbawione czasowo lub na stałe swego środowiska rodzinnego lub gdy ze względu na swoje dobro nie może pozostawać

¹²² Zob. *Adopcja i pomoc dzieciom w Polsce*. <http://www.akukurodzina.pl/pl/przynależony-dziecka/> [dostęp: 3.11.2021]. Por. tabela 5.1. Typy przynależenia w ustawodawstwie polskim i jego skutki dla rodziny adopcyjnej, rodziców biologicznych i adoptowanego dziecka. Zob. A. Kalus: *Rodzina adopcyjna*. W: *Psychologia rodziny...*, s. 335.

¹²³ Zob. M. Kolankiewicz, A. Zielińska: *Adopcja w perspektywie prawno-pedagogicznej...*, s. 24. Zob. też M. Andrzejewski: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2001, s. 190.

w tym środowisku, miało prawo do specjalnej ochrony i pomocy ze strony państwa¹²⁴. W takich sytuacjach państwo zgodnie ze swoim prawem zapewnia dziecku opiekę zastępczą¹²⁵. Jedną z jej form jest rodzina zastępcza. Typy rodzin zastępczych obowiązujące obecnie, na mocy ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, zostały przedstawione na schemacie 5.



Schemat 5. Typy rodzin zastępczych

Opracowanie: B. Bobik na podstawie *Ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r.* Dz.U. 2020, poz. 821.

Jak zobrazowano na schemacie 5, ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej przewiduje następujące typy rodzin zastępczych:

- Spokrewnione, tworzone przez członków rodziny (na przykład dziadków) lub pełnoletnie rodzeństwo dziecka. Rodziny zastępcze spokrewnione z dzieckiem są najmniej drastycznym rozwiązaniem, jednocześnie chronią je przed zaniedbaniem i zapewniają ciągłość i stałość opieki. Dziecko podtrzymuje więzi z rodziną, pozostaje w tym samym środowisku i zna swoich opiekunów¹²⁶.
- Niespokrewnione z dzieckiem, z punktu widzenia prawa obce dla dziecka. Osoby je tworzące muszą mieć odpowiednie predyspozycje psychofizyczne, przejść procedurę kwalifikacyjną i szkolenie przeprowadzone przez organizatora pieczy zastępczej, ponadto co najmniej jedna osoba tworząca rodzinę niespokrewnioną z dzieckiem

¹²⁴ *Konwencja o prawach dziecka...*, art. 20 ust. 1.

¹²⁵ Zob. *ibidem*, art. 20 ust. 2.

¹²⁶ Zob. M. Dubis, J. Łukasiewicz: *Rodzina zastępcza...*, s. 89.

musi posiadać stałe źródło dochodów¹²⁷. Rodzina taka jest ustanawiana przez sąd rodzinny oraz zobowiązana do składania sprawozdań z opieki nad dzieckiem.

- Zawodowe (tak zwane podstawowe)¹²⁸, opiekujące się dziećmi najczęściej we własnych mieszkaniach lub domach. Kandydaci na rodziców zastępczych (w przypadku małżeństwa zarówno mąż, jak i żona) muszą przejść cykl szkoleń oraz otrzymać zaświadczenie o kwalifikacjach, są też zobowiązani do stałego doskonalenia zawodowego. Rodziny te z tytułu wykonywanej pracy otrzymują wynagrodzenie.
- Zawodowe o charakterze pogotowia rodzinnego. Umieszcza się w nich dziecko na czas unormowania jego sytuacji, jednak nie dłużej niż na okres czterech miesięcy (w uzasadnionych przypadkach może być przedłużony do ośmiu miesięcy). Dzieci do dziesiątego roku życia są przyjmowane do pogotowia rodzinnego o każdej porze dnia na mocy postanowienia sądu rodzinnego lub mogą być doprowadzone przez Policję bądź Straż Graniczną¹²⁹.
- Zawodowe specjalistyczne. Umieszczane są w nich w szczególności dzieci niepełnosprawne (na podstawie *Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*) oraz małoletnie matki z dziećmi¹³⁰, przy czym obowiązuje zasada, że w rodzinie takiej nie można jednocześnie umieszczać dzieci niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie.

Typologia ta zawiera zauważalne mankamenty. Należy albo posługiwać się dwoma typologiami: pierwszą (obejmującą typ rodziny zastępczej spokrewnionej i typ rodziny zastępczej niespokrewnionej) i drugą (obejmującą typ rodziny zastępczej zawodowej i typ rodziny zastępczej niezawodowej), albo w obrębie jednej typologii odpowiednio uporządkować relację nadrzędności i podrzędności poszczególnych typów analizowanej rodziny zastępczej.

Dokonując uogólnionej oceny funkcjonowania rodzin zastępczych w naszym kraju, warto odwołać się do stanowiska Marioli Raclaw. Podkreśla ona, że rodzina zastępcza w Polsce jest usługą pomocy społecznej i polityki rodzinnej, a „wprowadzenie retoryki usług pozwoliło [...] uznać rodziny zastępcze za zmodernizowane i nowoczesne przedsiębiorstwo, odpowiadające koncepcji nowego inwestycyjnego modelu polityki społecznej”¹³¹.

¹²⁷ Zob. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, art. 44.

¹²⁸ Zob. *ibidem*, art. 39 ust. 1.

¹²⁹ Zob. *ibidem*, art. 58 ust. 1.

¹³⁰ Zob. *ibidem*, art. 58 ust. 2.

¹³¹ M. Raclaw: *Rodziny zastępcze jako usługa: narracja usługowa i jej społeczne konsekwencje*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 27.

Podobne przeobrażenia nastąpiły trzy dekady wcześniej w USA i krajach Europy Zachodniej, dlatego tak istotne było dostrzeżenie błędów tego systemu, do których można zaliczyć: „rozpoznane trudności z rekrutacją rodziców zastępczych, zjawisko »dryfowania dzieci« w systemie opieki, niedostateczne analizy świadectw rodziców zastępczych o ich życiu w sferze publicznej”¹³². Wszystkie działania w obrębie rodzinnej pieczy zastępczej wymagają organizacji i koordynacji. Organizatorami są instytucje, a więc powiatowe centra pomocy rodzinie lub analogiczne do nich podmioty, jak centra pieczy zastępczej, nie zaś zatrudnione przez te instytucje osoby na stanowiskach organizatorów, co niekiedy także się zdarza. Organizatorzy zatrudniają koordynatorów oraz nadzorują wykonywanie powierzonych im zadań¹³³. Szczegółowe zadania organizatorów pieczy zastępczej precyzuje art. 76 ust. 4 ustawy o pieczy zastępczej. Można przyjąć, że dotyczą one „pozyskiwania osób chętnych do pełnienia funkcji rodzinnej pieczy zastępczej oraz pomocy już istniejącej rodzinnej pieczy zastępczej”¹³⁴. Koordynatorzy pieczy zastępczej to nowe podmioty, które nie miały odpowiednika we wcześniejszym systemie opieki nad dziećmi wychowującymi się w ramach pieczy zastępczej¹³⁵. Zgodnie z ustawą „praca koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej nie może być łączona z wykonywaniem zadań pracownika socjalnego”¹³⁶. Koordynator „nie może mieć pod opieką więcej niż 15 rodzin zastępczych lub rodzinnych domów dziecka”¹³⁷. Jego zadania określa art. 77 ust. 3 ustawy.

¹³² Ibidem, s. 28. Na inny jeszcze problem związany z profesjonalizmem rodziców zastępczych zwróciła uwagę Agata Skalec. Dzięki przepisom prawa Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oficjalnie wspiera proces ich profesjonalizacji, a jednak nie prowadzi działań w tym kierunku na poziomie powiatów. Wynika to ze sprzeczności, która temu towarzyszy. Z jednej strony bowiem profesjonalizacja opiekunów podniosłaby jakość opieki i przyczyniła się do wzrostu ich prestiżu społecznego, ale z drugiej spowodowałaby wyższe wymagania wobec kandydatów na rodziców zastępczych. Tymczasem już teraz wiele powiatów boryka się problemem pozyskiwania chętnych do sprawowania funkcji rodziny zastępczej (choć są też dobre przykłady, zaobserwowane w Gdyni, Sosnowcu, powiecie konińskim i koszalińskim, nagrodzone przez Kongres Rodzicielstwa Zastępczego). Zob. A. Skalec: *Personalizacja rodzinnej pieczy zastępczej – przesłanki, bariery*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 33.

¹³³ Zob. B. Krajewska: *Organizatorzy i koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej*. „Polityka Społeczna” 2020, nr 5–6, s. 17.

¹³⁴ K. Tryniszewska: *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2015, s. 242.

¹³⁵ Por. R. Gierszewska: *Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej*. W: *Polityka społeczna gmin i powiatów. Kompendium wiedzy o instytucjach i procedurach*. Red. B. Rysz-Kowalczyk. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”, 2019, s. 104–105.

¹³⁶ *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, art. 79 ust. 3.

¹³⁷ Ibidem, art. 77 ust. 4.

W dalszej części omówione zostaną typologie, jakie udało się odszukać, analizując zagadnienie wiosek dziecięcych jako formy organizacji rodziców zastępczych i podopiecznych. Pomysł stworzenia tego typu miejsc powstał po drugiej wojnie światowej. Austriak Hermann Gmeiner¹³⁸ wraz z przyjaciółmi wybudował pierwszą Wioskę Dziecięcą SOS w 1949 roku w Imst w Austrii. Nikt wtedy nie przypuszczał, że ta inicjatywa odniesie wielki sukces na całym świecie. Dla Gmeinera głównym celem było stworzenie rodziny, domu i wioski dla sierot wojennych i dzieci opuszczonych. Do dziś „prototyp” Imst jest wzorem dla wszystkich krajów jako praktyczny i łatwo dający się przystosować koncept opieki nad dzieckiem¹³⁹. W Polsce funkcjonują obecnie cztery Wioski Dziecięce SOS, powstałe w latach 1984–2005 w: Biłgoraju (od 1984 roku), Kraśniku (od 1992 roku), Siedlcach (od 2000 roku) i Karlinie (od 2005 roku). Oprócz Wiosek SOS od 1998 roku Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce prowadzi także Dom Młodzieży SOS w Lublinie oraz trzy Wspólnoty Mieszkaniowe SOS w: Siedlcach, Kraśniku i Koszalinie. Powołano je z myślą o młodzieży wkraczającej w dorosłość, aby wspierać ją w przygotowaniu do samodzielności¹⁴⁰. W ośrodkach tych młodzież uczy się prowadzenia gospodarstwa domowego, podejmuje prace sezonowe, odbywa praktyki i przygotowuje się do udanego startu na rynku pracy. Osobom, które studiują lub rozpoczynają pracę zawodową, oferowane są dodatkowe formy wsparcia, takie jak program opieki ograniczonej, czyli pomoc finansowa w zaspokajaniu bieżących potrzeb mieszkaniowych, zdrowotnych, edukacyjnych, oraz

¹³⁸ Pierwotna koncepcja pedagogiczna Hermanna Gmeinera opierała się na czterech zasadach: 1) Każde osierocone dziecko otrzyma nową matkę, która nie tylko się nim zaopiekuje, ale także ofiaruje mu swoją miłość – coś, czego nie są w stanie zapewnić wychowawcy innych placówek zajmujących się opieką nad sierotami. Bez miłości bowiem nie sposób mówić o prawidłowym wychowaniu człowieka. 2) Dzieci nie powinny przebywać w grupach rówieśniczych, lecz żyć wśród braci i siostr w różnym wieku, jak w rodzinie. 3) Każda rodzina SOS powinna posiadać własny dom rodzinny, a nie tylko miejsce do spania i jedzenia, dom, w którym każde pomieszczenie spełnia określoną funkcję, w którym każde dziecko ma swoje miejsce przy stole, łóżko, miejsce do zabawy i nauki. Dom ten pozostaje dla dzieci na zawsze ich domem rodzinnym, do którego wracają także jako ludzie dorośli. 4) Wioska Dziecięca SOS ma składać się z 14 do 20 domów oraz stanowić dla dziecka wzorzec porządku i wspierać je w nawiązywaniu kontaktów ze środowiskiem. Zob. W. Kowalski: *Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej w Polsce*. Lublin: „Innovatio Press” Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2011.

¹³⁹ Zob. J. Brągiel: *Wioski dziecięce. W: Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Red. J. Brągiel, S. Badora. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 39.

¹⁴⁰ Zob. A. Antas-Jaszczuk, A. Rogulska: *Współczesne formy rodzinnej opieki zastępczej w Polsce. SOS wioski dziecięce*. „Ruch Pedagogiczny 2017, nr 2, s. 31.

program mieszkaniowy uwzględniający pomoc finansową na zakup lub remont mieszkania¹⁴¹. Ponadto Stowarzyszenie prowadzi 14 świetlic środowiskowych w ramach programów umacniania rodziny. Wioski Dziecięce w Polsce są częścią międzynarodowej organizacji SOS Children's Villages, obecnej w 137 krajach świata¹⁴².

Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce realizuje swoje cele dzięki prowadzeniu nieodpłatnej działalności pożytku publicznego. Typologia celów Stowarzyszenia obejmuje:

- tworzenie i prowadzenie rodzin SOS w ramach Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce, zapewniających dzieciom rodzica: matkę, braci i siostry, dom oraz życie w rodzinie będącej częścią społeczności lokalnej;
- tworzenie i prowadzenie programów przygotowujących młodych ludzi do samodzielnego życia między innymi w młodzieżowych wspólnotach mieszkaniowych, domach młodzieży oraz w ramach programu opieki ograniczonej;
- tworzenie i prowadzenie programów umacniania rodziny, zapewniających pomoc rodzinom przeżywającym trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych;
- świadczenie usług w obszarze pracy z rodziną, w tym w szczególności prowadzenie konsultacji i poradnictwa specjalistycznego, organizowanie terapii i mediacji, świadczenie usług opiekuńczych, organizowanie pomocy prawnej oraz organizowanie grup wsparcia dla rodzin;
- organizowanie i prowadzenie szkoleń z zakresu pracy z dziećmi i rodziną;
- zapewnienie rodzinie przeżywającej trudności wsparcia i pomocy asystenta rodziny oraz dostępu do specjalistycznego poradnictwa, tworze-

¹⁴¹ Zob. *SOS Wioski Dziecięce. Raport roczny 2018*, s. 17–19. https://wioskisos.org/wp-content/uploads/2019/05/Raport_2018_www_008.pdf [dostęp: 6.12.2021].

¹⁴² Zob. W. Kowalski: *Wioski dziecięce. Idea zmiany*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, 2018, s. 83–138; *Wioski dziecięce w Polsce*. <https://wioskisos.org/o-nas/> [dostęp: 5.12.2021]. Mieszkają w nich głównie sieroty społeczne. Są to dzieci, którym trudno jest znaleźć miejsce w rodzinie zastępczej lub adopcyjnej z powodu licznego rodzeństwa (i konieczności rozdzielenia dzieci w wypadku adopcji) bądź traumatycznej historii życia. Każda z wiosek składa się zazwyczaj z 14 domów. W każdym z nich mieszka rodzina SOS, czyli mama zastępcza/rodzice zastępczy z 6–7 dzieci. Opuszczone i osierocone dzieci znajdują w nich troskliwy dom i opiekę. Równoległe do opieki zastępczej rozwijane są także działania profilaktyczne w ramach programu „SOS Rodzinie”, którego celem jest ochrona dzieci przed utratą opieki i zapewnienie im kompleksowego wsparcia. Wioski są prowadzone przez Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce, zarejestrowane w 1994 roku. Zob. W. Kowalski: *Koncepcja pedagogiczna Wiosek Dziecięcych SOS w ujęciu Hermanna Gmeina i jej współczesne zastosowanie w Polsce*. <http://www.sympozjum.scj.pl/koncepcja-pedagogiczna-wiosek-dzieciwych-sos-w-ujeciu-hermanna-gmeina-i-jej-wspolczesne-zastosowanie-w-polsce> [dostęp: 15.11.2021]. Zob. też *Dz.U.* 2007, nr 201, poz. 1455.

- nie i prowadzenie placówek wsparcia dziennego, rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka, placówek opiekuńczo-wychowawczych, regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych, centrów specjalistycznej pomocy, wykonywanie funkcji i zadań organizatora rodzinnej pieczy zastępczej oraz innych form wsparcia dziecka i rodziny;
- wykonywanie zadań publicznych zleconych Stowarzyszeniu przez jednostki samorządu terytorialnego lub organy administracji rządowej na podstawie *Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* lub innych odpowiednich przepisów prawa;
 - tworzenie i prowadzenie programów pomocowych SOS w przypadku kataklizmów lub wojny;
 - prowadzenie działań orzecznich oraz promowanie praw dzieci i młodzieży zgodnie z postanowieniami *Konwencji o prawach dziecka*;
 - podtrzymywanie współpracy z innymi organizacjami w celu dzielenia się wiedzą na temat rozwoju i opieki nad dzieckiem;
 - prowadzenie Biura Krajowego do spraw koordynacji, obsługi i wsparcia decyzji organów prawnych Stowarzyszenia SOS oraz programów realizowanych przez Stowarzyszenie;
 - finansowanie programów prowadzonych przez stowarzyszenia członkowskie SOS Children's Villages za granicą;
 - prowadzenie przez międzynarodowe programy sponsorskie SOS wymiany międzykulturowej związanej z sytuacją dzieci i ludzi młodych;
 - organizowanie wydarzeń sprzyjających wymianie doświadczeń w zakresie rozwoju dziecka, pozyskiwania funduszy oraz wiedzy eksperckiej niezbędnej w pracy organizacji SOS, prowadzenie działań marketingowych i propagowanie wspierania rodziny oraz rodzinnej pieczy zastępczej;
 - członkostwo w SOS Children's Villages;
 - poszukiwanie, wybór oraz szkolenie pracowników w celu zapewnienia sprawnego funkcjonowania Stowarzyszenia¹⁴³.

¹⁴³ Zob. *Statut Stowarzyszenia Wioski Dziecięce SOS w Polsce*. <https://wioskisos.org/statut-i-raporty/> [dostęp: 15.11.2021]. Wioski Dziecięce SOS w swoich założeniach odwołują się do wzorów rodzinnych, ponieważ ich założyciele są przekonani, że tylko rodzina tworzy dzieciom odpowiednie warunki do rozwoju, jakiego nie uzyskają w innym środowisku. Koncepcja Gmeiner'a jest zgodna z najnowszymi europejskimi i polskimi tendencjami w dziedzinie opieki. Zakłada się w niej konieczność zapewnienia dziecku troskliwej opieki matki zastępczej i nierozdzielanie rodzeństwa, a także konieczność zamieszkiwania dziecka wraz z matką i rodzeństwem w jednym domku, będącym częścią składową Wioski Dziecięcej SOS. Każda rodzina zastępcza jest wkom-

Zaprezentowana typologia celów Stowarzyszenia Wioski Dziecięce, mimo iż sprawia wrażenie kompleksowego ujęcia wszystkich najistotniejszych celów, okazuje się zbyt rozbudowana. Niektóre z nich można było pominąć, inne połączyć lub przyporządkować celom nadrzędnym. W ten sposób uzyskano by typologię stanowiącą komunikatywny przekaz dla jej odbiorców.

Zmiany w funkcjonowaniu Wioszek Dziecięcych SOS w Polsce wynikają z obowiązujących aktów prawnych, które dotyczą systemu opieki zastępczej w naszym kraju. Działalność tych instytucji dostosowano do ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej¹⁴⁴. Zgodnie z ustawą Kodeksu postępowania administracyjnego¹⁴⁵ dotychczasowe rodziny wioskowe funkcjonują na podstawie decyzji wydanych przez wojewodów jako placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego. Poprzez dostosowanie działalności Wioski Dziecięcej SOS do nowych przepisów zostały opracowane wewnętrzne akty prawne w postaci statutu i regulaminu organizacyjnego Wioski Dziecięcej SOS oraz statutów i regulaminów poszczególnych placówek opiekuńczo-wychowawczych jako placówek typu rodzinnego¹⁴⁶. W każdej wiosce dziecięcej zatrudnia się pracowników. Ich typy i przydział zadań ujęto w tabeli 1 (s. 110).

ponowana w szersze środowisko społeczne i utrzymuje z nim ożywione kontakty. Zob. *ibidem*.

¹⁴⁴ Zob. Dz.U. 2020, poz. 821.

¹⁴⁵ Zob. *Ustawa z dnia 9 marca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, art. 1, 4, 6 i 7 oraz art. 186 pkt 2; *Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego*, art. 104.

¹⁴⁶ Por. *Statut Stowarzyszenia SOS Wioski dziecięce w Polsce*, <https://wioskis.org/statut-i-raporty/> [dostęp: 15.11.2021]. Obecnie ich struktura organizacyjna obejmuje od 12 do 14 domków. Każda rodzina wioskowa tworzy własny dom. Dzieci mają w nim zapewnione poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Dorastają i uczą się razem, dzieląc radości i smutki życia codziennego. Rodzinę SOS tworzą rodzice SOS (małżeństwo lub osoba samotna) oraz 6–8 powierzonych ich opiece dzieci, którymi nie mogli opiekować się rodzice biologiczni. Więzy rodzinne powstają w sposób naturalny. Dziewczynki i chłopcy w różnym wieku mieszkają razem z biologicznymi braćmi i siostrami, pozostając zawsze w tej samej rodzinie. Rodziny SOS mieszkają razem, tworząc przyjazne dla dzieci środowisko, w którym przeżywają swoje dzieciństwo. Rodziny dzielą się doświadczeniami i pomagają sobie wzajemnie. Są również zaangażowane w działalność wspólnot lokalnych. Zob. A. Antas-Jaszczuk, A. Rogulska: *Współczesne formy...*, s. 33.

Tabela 1. Typologia pracowników Wioski Dziecięcej SOS i pełnionych przez nich zadań

Pracownik Wioski Dziecięcej SOS	Zadania wypełniane przez pracownika
Dyrektor wioski	Jest odpowiedzialny za całą wioskę. Zarządza pracownikami: planuje ich pracę, wprowadza w życie różne rozwiązania, monitoruje i ocenia. Kieruje wioską, w czym wspiera go personel pedagogiczny (pedagog i psycholog).
Matka wioskowa – wychowawczyni*	Buduje bliskie emocjonalne związki z każdym z powierzonych jej dzieci. Jako profesjonalna opiekunka mieszka ze swymi podopiecznymi, czuwa nad ich rozwojem, prowadzi niezależne gospodarstwo domowe. Zna i szanuje pochodzenie oraz historię życia każdego dziecka. Opiekuje się dziećmi, planuje ich rozwój, dba o wypełnianie obowiązku szkolnego, współpracuje ze szkołą i z nauczycielami. Kształtuje w dzieciach umiejętności i nawyki, uczy ich pracowitości, gospodarności, oszczędności i odpowiedzialności. Współpracuje z dyrektorem wioski i innymi pracownikami, kierując się dobrem powierzonych jej dzieci. Za swą pracę odpowiada bezpośrednio przed dyrektorem.
Asystent/asystentka wychowawcy	Pomaga matce w realizacji wszystkich obowiązków, jednak odpowiedzialność za rozwój dziecka spoczywa głównie na matce.
Lider Wspólnoty Mieszkaniowej	Współpracuje z innymi osobami odpowiedzialnymi za rozwój wychowanków. Razem realizują programy ich rozwoju. Do jego zadań należy wspieranie młodzieży mieszkającej we Wspólnocie Mieszkaniowej i przygotowanie wychowanków do osiągnięcia samodzielności. Odpowiada bezpośrednio przed dyrektorem wioski.

* Wielość zadań powierzonych pracownikom sprawia, że proces ich rekrutacji jest złożony i długotrwały. Dotyczy to głównie kandydatek na wychowawczynię (matkę), które odbywają przynajmniej dwie rozmowy kwalifikacyjne i są dokładnie sprawdzane w celu ustalenia, czy posiadają odpowiednią osobowość, potencjał, kwalifikacje. Procesowi temu przewodniczy dyrektor wioski z pomocą reprezentantki matek i/lub pracownika doświadczonego w prowadzeniu rekrutacji. Kandydatki na matki powinny być w wieku 25–40 lat i mieć ukończonych 8–10 klas edukacji szkolnej. Kobiety muszą znajdować się na takim etapie życia, w którym mogą zobowiązać się do wychowania dzieci należących do co najmniej jednego pokolenia. Kandydatki mogą być stanu wolnego (panna, wdowa lub rozwiedziona), mogą też samotnie wychowywać dzieci (nie więcej niż dwoje). Powinny być zdrowe psychicznie i fizycznie, otwarte, tolerancyjne, wyrozumiałe, posiadać praktyczne umiejętności opieki nad dzieckiem i prowadzenia rodziny. Nowo zatrudniona matka odbywa dwuletni program szkoleniowy. Praca wychowawczyni (matki) w wiosce dziecięcej nie jest łatwa, dlatego Stowarzyszenie podczas weryfikacji wybiera osoby, które potrafią postępować z trudnymi dziećmi, zechcą pokochać te dzieci i pomogą znaleźć im szczęście. Zob. A. Antas-Jaszczuk, A. Rogulska: *Współczesne formy...*, s. 36; A. Róg: *Wioska dziecięca. W: Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Red. J. Brągiel, S. Badora. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005, s. 322–325.

Opracowanie: B. Bobik na podstawie: A. Antas-Jaszczuk, A. Rogulska: *Współczesne formy rodzinnej opieki zastępczej w Polsce. SOS wioski dziecięce*. „Ruch Pedagogiczny 2017, nr 2, s. 33.

Zadania wiosek realizowane są za pomocą metod wychowawczych, takich jak:

- metoda modelowania;
- metoda zadaniowa;
- metoda treningu (ćwiczeń)¹⁴⁷.

Przedstawioną typologię trudno uznać za prawidłową. Nie zawiera ona wszystkich istotnych metod wychowawczych, choćby metody nadawania znaczenia czy presji sytuacyjnej. Ponadto nazwy podanych metod pochodzą z różnych typologii. Propozycja typologii kompletnej w tym zakresie obejmuje: modelowanie, trening, nadawanie znaczenia, presję sytuacyjną. Metoda zadaniowa stanowi natomiast komponent innej typologii metod, w której skład wchodzi: metoda osobistego wpływu wychowawcy, metoda wpływu sytuacyjnego, metoda wpływu społecznego i metoda kierowania samowychowaniem.

W Wioskach Dziecięcych SOS uwagę przywiązuje się do procesu usamodzielniania się wychowanków. Specyfika funkcjonowania każdej wioski polega na odmiennej niż w innych placówkach koncepcji opieki i wychowania. W wioskach dzieci przebywają do momentu usamodzielnienia się. Oto typologia etapów usamodzielniania się wychowanków:

- Etap pierwszy. Około szesnastego roku życia podopieczni przechodzą do Wspólnoty Mieszkaniowej lub Domu Młodzieży SOS. W placówkach tych pod opieką wychowawców przygotowują się do samodzielnego życia i prowadzenia gospodarstwa domowego.
- Etap drugi. Obejmuje wspieranie wychowanków podczas tak zwanego nadzorowanego zamieszkania. Warunkiem zamieszkania na zewnątrz jest ukończenie szkoły i zdobycie pracy, zaś czas nadzorowanego zamieszkiwania wynosi maksymalnie trzy lata.
- Etap trzeci. W pierwszym okresie usamodzielnienia podopieczni korzystają z pomocy i wsparcia. Pomoc opiekunów polega wówczas głównie na utrzymywaniu kontaktów z wychowankami, organizowaniu spotkań okolicznościowych, wspieraniu ich w trudniejszych sytuacjach życiowych¹⁴⁸.

W dalszej części przedstawiona zostanie typologia dotycząca problematyki rodzinnego domu dziecka jako rodzinnej formy opieki zastępczej¹⁴⁹. Analiza statutów rodzinnych domów dziecka umożliwiła dokonanie typologii podejmowanych w nich działań. Rodzinne domy dziecka realizują następujące cele:

¹⁴⁷ Zob. A. Antas-Jaszczuk, A. Rogulska: *Współczesne formy...*, s. 34.

¹⁴⁸ Zob. *ibidem*, s. 36.

¹⁴⁹ Zob. A. Kalus: *Rodzina zastępcza...*, s. 365.

- wychowanie dzieci w różnym wieku, także dorastających i usamodzielniających się;
- opieka nad licznym rodzeństwem;
- współpraca z koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej i asystentem rodziny;
- zapewnienie dziecku całodobowej opieki i wychowania oraz zaspokajanie jego niezbędnych potrzeb, w szczególności emocjonalnych, rozwojowych, zdrowotnych, bytowych, społecznych i religijnych;
- wdrażanie planu pomocy dziecku, przygotowanego we współpracy z asystentem rodziny;
- umożliwianie dziecku kontaktu z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba że sąd postanowi inaczej;
- podejmowanie starań w celu powrotu dziecka do rodziny;
- zapewnienie dziecku dostępu do kształcenia dostosowanego do jego wieku i możliwości rozwojowych;
- organizowanie pomocy terapeutycznej dla dziecka;
- zapewnienie podopiecznemu dostępu do przysługujących mu świadczeń zdrowotnych¹⁵⁰.

Zaprezentowana typologia działań podejmowanych przez pracowników rodzinnego domu dziecka nie jest kompletna. Poszczególne typy działań są nieuporządkowane pod względem logicznym, dlatego przekaz ten może się wydawać odbiorcom niejasny.

Interesującym nowym rozwiązaniem w ustawie o pieczy zastępczej i wspieraniu rodziny z 2011 roku¹⁵¹ jest stworzenie warunków do korzystania przez osoby prowadzące rodzinne domy dziecka oraz przez rodziców zastępczych z pomocy osób spoza kręgu rodzinnego. Ustawodawca wprowadził w rodzinnym domu dziecka dwie nowe formy wparcia świadczone przez:

- Rodzinę wspierającą, z której wsparcia rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka mogą korzystać w przypadkach czasowego niesprawowania osobistej opieki nad dziećmi, wynikającego z: udziału w szkoleniach, pobytu w szpitalu, nieprzewidzianych trudności lub zdarzeń

¹⁵⁰ Zob. *Statut Rodzinnego Domu Dziecka w Nowym Sączu*. https://www.nowy-sacz.pl/content/resources/urząd/rada_miasta/projekty_uchwał/06/XLVII_SRMNS/zal1_469.pdf [dostęp: 31.08.2021]; *Statut Rodzinnego Domu Dziecka w Cieszynie*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yiNiOfUw_joJ:bip.powiat.cieszyn.pl/attachments/download/8944+&cd=2&hl=pl&ct=clnk&gl=pl [dostęp: 31.08.2021]; *Statut Rodzinnego Domu Dziecka w Supraślu*. Dz. Urz. Województwa Podlaskiego 2021, poz. 348, https://edziennik.bialystok.uw.gov.pl/WDU_B/2021/348/akt.pdf [dostęp: 31.08.2021].

¹⁵¹ Zob. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, art. 29 ust. 1.

- losowych oraz korzystania z wprowadzonego zapisem ustawy prawa zawodowych rodzin zastępczych do trzydziestodniowego urlopu wypoczynkowego. Funkcję rodziny wspierającej może przyjąć inna rodzina zastępcza zawodowa i niezawodowa, rodzina prowadząca rodzinny dom dziecka, a także osoby przeszkolone do pełnienia tych funkcji oraz osoby i rodziny przygotowane do przysposobienia dziecka.
- Osobę do pomocy w rodzinnym domu dziecka lub rodzinie zastępczej. O wsparcie w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych rodzinne domy dziecka oraz rodziny zastępcze mogą wnioskować w przypadku, kiedy w danym domu pieczy zastępczej przebywa więcej dzieci niż ustalony prawem limit. Ponadto ustawodawca usankcjonował pomoc wolontariuszy świadczoną rodzinnym formom pieczy zastępczej¹⁵².

Klasyfikacje funkcji rodziny zbudowane w wyniku przyjęcia kilku kryteriów

Funkcje rodziny to zespół przypisanych jej zadań oraz ich efektów. W literaturze naukowej można odnaleźć różne klasyfikacje funkcji rodziny¹⁵³. Najczęściej przytaczane są klasyfikacje autorstwa Zbigniewa Tyszki¹⁵⁴, Jana Szczepańskiego¹⁵⁵, Stanisława Kawuli¹⁵⁶, Józefa Rembowskiego¹⁵⁷, Marii Ziemskiej¹⁵⁸ i Franciszka Adamskiego¹⁵⁹. Różnią się one między innymi liczbą wyróżnionych funkcji, kryteriami podziału, zastosowaną terminologią¹⁶⁰. Przykładowe klasyfikacje, opracowane przez Tyszkę i Adamskiego, przedstawiono w tabeli 2 (s. 114) oraz tabeli 3 (s. 115).

¹⁵² Zob. P. Chomczyński, J. Pyżalski, A. Kacprzak: *Zawodowe rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka w województwie łódzkim. Raport z badania*. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, 2014–2020. <http://www.archiwum-observatorium.rcpslodz.pl/images/2019/publikacje/Pieczka.pdf> [dostęp: 15.12.2021].

¹⁵³ Socjologowie wyróżniają zazwyczaj następujące funkcje rodziny: reprodukcyjną, socjalizacyjną, opiekuńczą, emocjonalną, seksualną, ekonomiczną, stratyfikacyjną, identyfikacyjną, rekreacyjno-towarzyską i integracyjno-kontrolną. Zob. T. Szlendak: *Socjologia rodziny...*, s. 116–117.

¹⁵⁴ Zob. Z. Tyszka: *Rodzina*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja, 1993.

¹⁵⁵ Zob. J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii...*

¹⁵⁶ Zob. S. Kawula: *Rodzina współczesna...*

¹⁵⁷ Zob. J. Rembowski: *Więzi uczuciowe w rodzinie: studium psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.

¹⁵⁸ Zob. M. Ziemska: *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1980.

¹⁵⁹ Zob. F. Adamski: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy...*

¹⁶⁰ Zob. M. Dudek: *Funkcje rodziny*. W: *Leksykon pedagogiki rodziny*. Red. J. Kułaczowski. Warszawa–Rzeszów: Wydawnictwo „Bonus Lider”, 2011, s. 58.

Tabela 2. Klasyfikacja funkcji rodziny według Zbigniewa Tyszki

Klasa funkcji	Funkcje szczegółowe należące do klasy
Funkcje biopsychiczne	– funkcja prokreacyjna – funkcja seksualna
Funkcje ekonomiczne	– funkcja materialno-ekonomiczna – funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca
Funkcje społeczno-wyznaczające	– funkcja stratyfikacyjna – funkcja legalizacyjno-kontrolna
Funkcje socjopsychologiczne	– funkcja socjalizacyjno-wychowawcza – funkcja kulturalna – funkcja religijna (dotyczy rodzin ludzi wierzących) – funkcja rekreacyjno-towarzyska – funkcja emocjonalno-ekspresyjna

Opracowanie: B. Bobik na podstawie: Z. Tyszka: *Rodzina*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja, 1993, s. 698.

Klasyfikacja zaproponowana przez Tyszkę (tabela 2) opiera się na przyjęciu założenia, że rodzina pełni swoje funkcje na poziomie biologicznym, ekonomicznym, społecznym i psychologicznym. Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie istotne są funkcje szczegółowe: socjalizacyjno-wychowawcza i opiekuńczo-zabezpieczająca.

W tabeli 3 została zobrazowana klasyfikacja funkcji rodziny autorstwa Adamskiego. Klasyfikacja ta pozwala dokonać hierarchizacji zadań rodziny. Do zadań naczelnych należy utrzymanie ciągłości biologicznej i kulturowej społeczeństwa, a także zaspokajanie potrzeb emocjonalnych. Rodzina pełni wobec swoich członków także inne funkcje, na przykład kontrolne, gospodarcze i zabezpieczające¹⁶¹. Niektóre spośród funkcji rodziny można też uznać za względnie trwałe (na przykład funkcję psychohigieniczną czy opiekuńczą), inne za raczej nietrwałe (na przykład funkcję prokreacyjną czy stratyfikacyjną).

Rodziny zastępcze również pełnią określone funkcje. W dalszej części zostaną przywołane dwie klasyfikacje funkcji takich rodzin. Autorka pierwszej, Barbara Czeredrecka wyróżnia:

- funkcję readaptacyjną (wyrażającą się w udzieleniu dziecku pomocy w adaptacji do nowych warunków);
- funkcję kompensacyjną (polegającą na usuwaniu braków i zaniedbań powstałych w trakcie pobytu dziecka w rodzinie naturalnej);
- funkcję opiekuńczą (obejmującą zapewnienie dziecku warunków bytowych i rozwojowych na odpowiednim poziomie);
- funkcję wychowawczą (wyrażającą się w dążeniu do wszechstronnego rozwoju dziecka);

¹⁶¹ Zob. A. Kwak: *Rodzina jako środowisko...*, s. 131.

- funkcję profilaktyczną (polegającą na zapobieganiu czynnikom zagrażającym zdrowiu oraz prawidłowemu rozwojowi dziecka)¹⁶².

Tabela 3. Klasyfikacja funkcji rodziny według Franciszka Adamskiego

Kryterium	Klasa funkcji	Funkcje szczegółowe należące do klasy
Rodzina jako grupa i instytucja społeczna	Instytucjonalne: odnoszą się do rodziny jako instytucji społecznej	<ul style="list-style-type: none"> – prokreacyjna bądź biologiczna (jej wypełnianie prowadzi do podtrzymywania ciągłości społeczeństwa) – ekonomiczna (służy dostarczaniu rodzinie dóbr materialnych) – opiekuńcza (polega na zabezpieczeniu członków rodziny w sytuacjach, kiedy nie potrafią oni samodzielnie zaspokoić swoich potrzeb) – socjalizacyjna (realizowana dzięki wprowadzaniu członków rodziny w życie społeczne oraz zaznajamianiu ich z wartościami kulturowymi) – stratyfikacyjna (polega na zagwarantowaniu członkom rodziny statusu określającego ich przynależność do danej warstwy społecznej) – integracyjna (stanowi funkcję społecznej kontroli zachowania członków rodziny)
	Osobowe: odnoszą się do rodziny jako grupy społecznej	<ul style="list-style-type: none"> – małżeńska (służąca realizacji potrzeb życia intymnego małżonków) – rodzicielska (polegająca na zaspokajaniu potrzeb uczuciowych rodziców i dzieci) – braterska (wypełniana dzięki zaspokajaniu potrzeb uczuciowych braci i siostr)
Obligatoryjność i nieobligatoryjność funkcji	Istotne: niezbywalne w życiu rodziny	<ul style="list-style-type: none"> – prokreacyjna – socjalizacyjna – miłości
	Akcydentalne: rodzina może bez nich funkcjonować bez znacznej szkody dla siebie i społeczeństwa	<ul style="list-style-type: none"> – ekonomiczna – stratyfikacyjna – opiekuńcza – rekreacyjna – religijna (stanowi część funkcji socjalizacyjnej) – integracyjna (której nie można uznać za zbywalną, ponieważ jej elementy zawierają się w funkcji socjalizacyjnej oraz w funkcji miłości)

Opracowanie: B. Bobik na podstawie: F. Adamski: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo „Petrus”, 2020, s. 36–37.

¹⁶² Zob. B. Czeredrecka: *Dom dziecka. W: Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej...*, s. 331–348.

Inną klasyfikację zaprezentował Adam Kęska, który wyróżnił następujące funkcje rodziny zastępczej:

- funkcję usługowo-opiekuńczą (obejmującą wyżywienie dziecka, dbanie o higienę i czystość dziecka i jego otoczenia, troskę o zdrowie, zaspokojenie pragnienia opiekowania się innymi i doznawania opieki);
- funkcję materialno-ekonomiczną (polegającą na zapewnieniu dziecku utrzymania, zaspokojeniu jego potrzeb materialnych);
- funkcję edukacyjną (wyrażającą się w przekazywaniu dziecku wiedzy o świecie, kulturze i przyrodzie);
- funkcję stratyfikacyjną (polegającą na określeniu statusu społecznego dziecka);
- funkcję prospołeczną (dotyczącą wpajania dziecku norm i wartości, przekazywania społecznych wzorców zachowania, przygotowania go do funkcjonowania w społeczeństwie, budowania motywacji do rozwoju i osiągnięcia samodzielności);
- funkcję emocjonalną (wyrażającą się w zapewnieniu dziecku poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa, w stworzeniu szansy wymiany emocjonalnej i ekspresji uczuć, w realizacji potrzeby zrozumienia i uznania społecznego, w dążeniu do równowagi emocjonalnej oraz neutralizowaniu traumy dziecka związanej ze zmianą domu i opiekunów)¹⁶³.

Obie klasyfikacje można uznać za kompletne, ponieważ zawierają większość najistotniejszych funkcji pełnionych przez rodziny zastępcze. Opis poszczególnych funkcji również wydaje się właściwy.

Wioski Dziecięce SOS wypełniają funkcje zbliżone do funkcji rodziny. A oto propozycja klasyfikacji tych funkcji:

- funkcja opiekuńcza, pełniona we wszystkich możliwych kierunkach: podstawowym, stymulacyjnym, asekuracyjnym, kompensacyjnym i ratowniczym;
- funkcja wychowawcza, wypełniana dzięki realizacji wśród wychowanków zadań z zakresu: poznawania akceptowanych społecznie wzorców zachowania, kształtowania pojęć etycznych, postawy tolerancji, nawiązywania relacji interpersonalnych, rozwoju zainteresowań, aspiracji edukacyjnych oraz wprowadzania w świat kultury, sztuki, poszanowania tradycji, przygotowania do radzenia sobie z wymogami codziennego życia¹⁶⁴.

Wydaje się, że klasyfikacja ta nie jest kompletna. Oprócz zaledwie dwóch funkcji wiosek dziecięcych należało wymienić także inne istotne funkcje, na przykład kształtującą, socjalizacyjną, stratyfikacyjną.

¹⁶³ Zob. A. Kęska: *Funkcje rodziny w badaniach pieczy zastępczej*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 21.

¹⁶⁴ Zob. S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec: *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 39.

Klasyfikacje przyczyn, przejawów i skutków dysfunkcyjności rodziny, skonstruowane dzięki przyjęciu określonych kryteriów

Do przyczyn dysfunkcyjności rodziny zalicza się zwłaszcza nieprawidłowe zachowanie jej członków: kolizję z prawem i moralnością, między innymi wskutek nagminnych kradzieży, rozbojów, prostytucji, alkoholizmu, uchylania się od uczciwej pracy zawodowej. Jedną z klasyfikacji, autorstwa Henryka Cudaka, obejmuje wiele przyczyn dysfunkcji rodziny. Zostały one ujęte w dwóch klasach przyczyn: makrostrukturalnej (makrospołecznej) i mikrostrukturalnej (mikrospołecznej). Jako przyczyny makrostrukturalne wymienione zostały:

- bezrobocie;
- kryzys gospodarczy państwa;
- atomizacja życia społecznego;
- niski poziom ekonomiczny społeczeństwa;
- konflikty społeczne;
- niski poziom społecznej kultury pedagogicznej;
- degradacja wartości społecznych;
- migracja ludności w społeczeństwie;
- wzrost tolerancji i dewaluacji norm społecznych;
- przenikanie niekorzystnych wzorów zachowania z innych państw (na przykład Europy Zachodniej czy Stanów Zjednoczonych)¹⁶⁵.

Wśród mikrostrukturalnych przyczyn dysfunkcji rodziny, to znaczących w tym środowisku, znalazły się:

- niewydolność opiekuńczo-wychowawcza rodziny;
- konflikty wewnątrzrodzinne;
- alkoholizm jednego bądź obojga rodziców;
- uzależnienie rodzica bądź rodziców od narkotyków;
- niska kultura pedagogiczna rodziców;
- ubóstwo materialne;
- przestępczość jednego bądź obojga rodziców;
- rozbitcie struktury rodzinnej;
- brak bądź rozluźnienie więzi emocjonalnej między członkami rodziny;
- traumatyczna atmosfera życia domowego (na przykład atmosfera napięcia, obojętności, smutku, agresji);
- negatywne postawy rodzicielskie (zwłaszcza postawy odrzucenia i unikania dziecka) oraz cechy osobowe rodziców¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Zob. H. Cudak: *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*. „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1–2, s. 9.

¹⁶⁶ Ibidem. Zob. też S. Cudak: *Zagrożenia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych*. „Pedagogika Rodziny” 2013, nr 3–4, s. 37–44.

W odniesieniu do zaprezentowanej klasyfikacji przyczyn dysfunkcji rodziny należy przyznać, że jej autor zadbał o uwzględnienie większości znamiennych przyczyn w obydwu podanych klasach, zarówno makro-, jak i mikrospołecznej. Oczywiście można doszukać się przyczyn, których nie wzięto pod uwagę, na przykład w klasie przyczyn mikrostrukturalnych wśród uzależnień wyliczono jedynie alkoholizm i narkomanie, pomijając na przykład uzależnienie od leków, internetu, telefonu komórkowego, pracoholizm czy zakupoholizm. Z kolei w opisie przyczyn makrostrukturalnych zdziwienie budzą dwie przyczyny dysfunkcji rodziny. Pierwsza to „wzrost tolerancji”. Trudno uznać tę cenną wartość społeczną za antywartość. Reprezentowanie takiego poglądu przez autora wymagałoby podania odbiorcom choć kilku słów uzasadnienia. Druga wątpliwa przyczyna to przenikanie do ojczyzny „niekorzystnych wzorów” z innych krajów, co rodzi podejrzenie hołdowania stereotypom polegającym na obciążaniu tak zwanych obcych wzorów i wzorców odpowiedzialnością za własne błędy. Generalnie jednak klasyfikację tę można uznać za względnie kompletną i prawidłowo skonstruowaną. Sporym jej walorem pozostaje rozdzielenie dwóch klas przyczyn: makro- i mikrospołecznej.

Autorka typologii przejawów dysfunkcji rodziny, Jadwiga Izdebska podaje następujące jej przejawy:

- przestępczość;
- alkoholizm;
- zachowania autodestrukcyjne;
- dewiacyjne zachowania seksualne;
- zaburzenia psychiczne;
- obłożna choroba fizyczna;
- kalectwo;
- rozbicie rodziny;
- układ nieformalny (konkubinat);
- złe pożycie rodziców;
- zawężone stosunki emocjonalne w rodzinie;
- patologiczne zachowania rodziców (na przykład przemoc wobec dziecka);
- uzależnienie od narkotyków;
- prostytutka¹⁶⁷.

Do trudności w realizacji niektórych funkcji rodziny autorka ta zalicza ponadto:

- bezrobocie;
- bezdomność rodziców;

¹⁶⁷ Zob. J. Izdebska: *Dziecko w rodzinie...*

- ubóstwo;
- nietolerancję;
- wadliwy system oddziaływań wychowawczych w rodzinie;
- szkodliwe zainteresowania rodziców;
- niewłaściwy charakter pracy rodziców¹⁶⁸.

Przywołana typologia przejawów dysfunkcji rodziny przypomina klasyfikację przyczyn dysfunkcji rodziny. Należałoby więc zastanowić się nad klarownym odróżnieniem objawów i przyczyn analizowanego problemu. Dobrze, że autorka dokonała zróżnicowania przejawów naruszających realizację podstawowych funkcji rodziny, rozpoczynając od najważniejszych i sukcesywnie przechodząc do najmniej ważnych. Choć poszczególne przejawy w niniejszej typologii mogły zostać lepiej usytuowane bądź uporządkowane, można uznać ją również za względnie kompletną, zważywszy że została skonstruowana w czasie, w którym niektóre uzależnienia i wiele niekorzystnych procesów społecznych nie było jeszcze powszechnie znanych.

Pozostaje przyjrzeć się dokładnie wybranej typologii skutków dysfunkcji rodziny, z uwzględnieniem przede wszystkim podmiotów wychowywanych, a więc dzieci i młodzieży. Oto wspomniane skutki:

- wykształcenie się niewłaściwych cech osobowości dziecka (chronicznego lęku, stałego napięcia emocjonalnego, poczucia zagrożenia, nieposłuszeństwa, wrogości, agresji, autoagresji, arogancji, brutalności wobec słabszych, konfliktowości, apatii, bierności);
- powstanie urazów psychicznych;
- doświadczanie poczucia osamotnienia i izolacji społecznej (niska pozycja socjometryczna);
- doznanie poczucia niskiej wartości (zaniżona samoocena);
- zagrożenie depresją;
- używanie wulgarnego słownictwa;
- ucieczki z domu i włóczęgostwo;
- słaby rozwój poznawczy (niepowodzenia szkolne, wagarowanie);
- niedostateczny rozwój uczuciowy (chłód emocjonalny), moralny (na przykład kłamstwa) i wolicjonalny (na przykład brak motywacji do uczenia się, brak koncentracji uwagi);
- stosowanie przemocy (prześladowanie, bójki prowadzące do okaleczeń, zabójstw);
- dopuszczanie się kradzieży;
- niedostosowanie społeczne¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Zob. H. Cudak: *Dysfunkcje rodziny...*, s. 12–14.

Choć autor typologii nie zbudował jej w przedstawionym tu układzie wertykalnym, z powodzeniem udało się tego dokonać, dzięki czemu uzyskano lepszy wgląd w poszczególne skutki dysfunkcji rodziny. Typologia ta w zaprezentowanym kształcie wydaje się obejmować większość zagrażających dzieciom i młodzieży skutków dysfunkcji ich rodziny macierzystej. Należałoby się jednak upewnić, czy komponentów wymienionych jako skutki nie należy uznać raczej za przejawy dysfunkcyjności. Z pewnością katalog skutków można by jeszcze lepiej uporządkować, jednak klasyfikacja w tym kształcie pozwala na uznanie jej za przydatną zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym.

Zakończenie

Hermeneutyczne przestudiowanie wielodyscyplinarnych źródeł naukowych oraz analiza dokumentów oficjalnych (wyszczególnionych we wprowadzeniu) doprowadziły do sformułowania wniosków. Niektóre z nich zawierają odpowiedzi na pytania stanowiące problemy badawcze. Oto kilka zasadniczych wniosków, które można uznać za rezultat podjętych przez autorki badań:

1. Określone typy ładu (ład związany z zachowaniem gatunku oraz wymianą energii i informacji, ład etyczny i moralny, ład społeczny, ład prawny i polityczny, ład ekonomiczny i gospodarczy, ład historyczny, ład intelektualny) wyznaczają stan względnego ładu w nauce. Wyliczone typy ładu i ład w nauce są współzależne. Dążenie do panowania ładu w nauce wyraża się zwłaszcza w tendencji do uporządkowania już zgromadzonych zasobów wiedzy bądź odpowiedniej kategoryzacji, strukturyzacji czy hierarchizacji ustaleń nowo powstałych. Ład w nauce zwrotnie pozwala kreować stan ładu, a raczej zbliżyć się do jego osiągnięcia również w pozostałych obszarach, choćby społecznym, etycznym, prawnym czy gospodarczym.
2. Przedmiotów klasyfikacji wiedzy w każdej subdyscyplinie pedagogiki i dyscyplinach pokrewnych jest bardzo wiele. W teorii wychowania takich przedmiotów udało się wyodrębnić kilkadziesiąt. Oto przykładowe przedmioty klasyfikacji wiedzy w tej subdyscyplinie pedagogicznej: autorytet, ideał wychowania, wzorzec, wzór, wartość, cnota (cecha pozytywna), wada (cecha negatywna), cel wychowania, styl wychowania, dziedzina wychowania, system wychowania (i system oświatowy), zasada wychowania, czyn, działanie, metoda, forma, technika, środek wychowania, sytuacja, zdarzenie (lub wydarzenie), relacja lub interakcja wychowawcza, więź emocjonalna, atmosfera wychowania, proces wychowawczy, postawa, doświadczenie (na przykład pedagogiczne), środowisko wychowawcze, fakt i artefakt pedagogiczny. Warto również zaznaczyć, że jeden przedmiot pozna-

- nia może stać się podstawą skonstruowania nawet kilkudziesięciu klasyfikacji.
3. Klasyfikowanie jest procesem poznawczym (operacją umysłową i czynnością praktyczną), który nie tylko umożliwia uporządkowanie wiedzy, lecz także sprzyja dynamicznemu rozwojowi nauki: inicjowaniu nowych kierunków, koncepcji, działów, nurtów, subdyscyplin itp. W wiedzy uporządkowanej, mającej przejrzystą strukturę, łatwiej bowiem dostrzec luki i wykryć miejsca jeszcze nieoznaczone przez uczonych. Łatwiej również zapełnić je oryginalnymi treściami, włącznie z osiągnięciami pretendującymi do miana odkryć, wynalazków lub racjonalizacji. Owo „czynienie miejsca” w aktualnym konglomeracie wiedzy – jako swoisty przejaw postawy otwartości na nowe ustalenia w nauce oraz gotowości włączenia ich do dotychczasowych zasobów – okazuje się nieoobojętne dla postępów w określonej dziedzinie. Klasyfikacja ma więc bez wątpienia znaczenie wiedzotwórcze. Sprzyja jednak nie tylko uporządkowaniu, lecz także lepszemu przyswajaniu i udostępnianiu wiedzy teoretycznej szerokim kręgom odbiorców. Ma więc swój udział również w popularyzacji zdobyczy nauki.
 4. Oprócz znaczenia teoretycznego konstruowanie klasyfikacji ma także znaczenie prakseologiczne. W obszarze praktyki pedagogicznej wgląd wychowawcy, opiekuna bądź nauczyciela w różnorodność form, typów, odmian, nieprawidłowości wśród dzieci stanowi podstawę trafnej diagnozy pedagogicznej jednostki, grupy, systemu (na przykład oświatowego czy systemu pomocy społecznej). Ułatwia również odpowiednią profilaktykę stanów niekorzystnych, które zachodzą wśród wychowanków, uczniów czy podopiecznych. Umożliwia wczesną interwencję oraz skuteczną terapię ich zaburzeń, deficytów, dysfunkcji itp. Nie pozostaje to bez znaczenia dla realizacji celów pragmatycznych, takich jak sprawne edukacyjne kształtowanie dzieci i młodzieży.
 5. Przegląd i analiza dotychczasowych klasyfikacji subdyscyplin pedagogicznych umożliwiły dostrzeżenie luk subdyscyplinarnych oraz wysunięcie propozycji utworzenia subdyscypliny – pedagogiki analitycznej. Jej reprezentanci mogliby specjalizować się w zagadnieniach analizy, zwłaszcza w tych jej typach, które uznaje się za najbardziej użyteczne w dyscyplinie pedagogika. Należą do nich analiza funkcjonalna oraz analiza eksplikacyjna. Na marginesie propozycji wiodącej – jako jej racjonalne dopełnienie – wskazana została pedagogika syntetyczna (inaczej: pedagogika syntez naukowych), by dwie główne sprawności poznawcze: analiza i synteza, znalazły odzwierciedlenie także w strukturze subdyscyplinarnej pedagogiki. Włączenie pedagogiki analitycznej i syntetycznej do aktualnego układu subdyscyplin powinno uwzględniać usytuowanie już zaliczonej do niego peda-

gogiki porównawczej. W proponowanym schemacie strukturalnym pedagogika porównawcza stanowiłaby jedną z subdyscyplin podrzędnych (podsubdyscyplin) pedagogiki analitycznej. Lokalizację nowych subdyscyplin ilustruje schemat 1 zamieszczony w rozdziale trzecim.

6. Nowej subdyscyplinie: pedagogice analitycznej (w której genezie pewne znaczenie można przypisać filozofii analitycznej oraz psychologii różnic indywidualnych) proponuje się wyznaczyć wiele zadań, między innymi:
 - Zapobieganie niedokładnościom i błędom wynikającym z nieumiejętności przeprowadzenia poprawnej analizy logicznej, eksplikacyjnej i funkcjonalnej.
 - Udoskonalenie sprawności intelektualnej między innymi pedagogów teoretyków oraz pedagogów praktyków, na przykład nauczycieli różnych przedmiotów nauczania w szkole. Dzięki temu rozpoznawanie klasyfikacji niepoprawnych, ich ocena, korekta oraz konstruowanie nowych nie następczą im trudności.
 - Uaktywnienie innych jeszcze typów analizy naukowej (oprócz analizy pojęciowej, objawowej, przyczynowo-skutkowej), na przykład analizy noetycznej, dzięki którym następuje rozwój refleksji naukowej i metanaukowej zapewniającej postęp w nauce. Rozwój myślenia krytycznego oraz umiejętności dokonywania analizy krytycznej również stanowi istotny cel kształcenia dzieci i młodzieży¹.
 - Dynamizacja rozwoju indywidualnego (dzięki respektowaniu ścisłości naukowej i wykazywaniu się kreatywnością także w tym zakresie) przypisanych do tej subdyscypliny profesjonalistów.
 - Rozwój pedagogiki teoretycznej (w tym metodologii nauk społecznych), a za jej pośrednictwem również pedagogiki stosowanej.

Jako egzemplifikację uprawiania wysuniętej nowej subdyscypliny – pedagogiki analitycznej – zaproponowano analizę typów troski (wyodrębnionych w wyniku przyjęcia kryteriów podmiotów i przedmiotów troski) oraz typów rodziny (wyłonionych w wyniku przyjęcia między innymi kryteriów struktury rodziny, liczby potomstwa, osoby sprawującej władzę w rodzinie, miejsca zamieszkania, sposobu doboru małżonków, sposobu dziedziczenia dóbr materialnych, stopnia zinstytucjonalizowania opieki nad dziećmi i młodzieżą), klasyfikację jej funkcji, a także przyczyn, przejawów i skutków dysfunkcyjności rodziny. Analizując liczne klasyfikacje, autorki miały na uwadze nie tylko rozwój pedagogiki naukowej, lecz także optymalizację działań edukacyjnych i opiekuńczych.

¹ Zob. E. Wasilewska-Kamińska: *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2020.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- Adamski F.: *Rodzina*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 306–311.
- Adamski F.: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, 2020.
- Adopcyjne rodzicielstwo: dylematy, nadzieje, wyzwania*. Red. E. Kozdrowicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Ajdukiewicz K.: *Klasyfikacja rozumowań. Referat wygłoszony na I konferencji logików odbytej w Warszawie w dniach 13–15 XII 1952*. W: Idem: *Język i poznanie*. T. 2: *Wybór pism z lat 1945–1963*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 206–225.
- Ajdukiewicz K.: *Klasyfikacja rozumowań*. „*Studia Logica*” 1955, t. 2, s. 278–299.
- Ajdukiewicz K.: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975.
- Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Red. J. Kostkiewicz. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Andrzejewski M.: *Prawna ochrona rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2018.
- Andrzejewski M.: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2011.
- Antas-Jaszczuk A., Rogulska A.: *Współczesne formy rodzinnej opieki zastępczej w Polsce. SOS wioski dziecięce*. „*Ruch Pedagogiczny*” 2017, nr 2, s. 31–41.
- Arystoteles: *Metafizyka*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D.: *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Bartha A.: *Penalizacja bigamii jako forma ochrony tradycyjnego modelu rodziny*. W: *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*. Red. K. Pujer. Wrocław: Wydawnictwo EXANTE, 2016, s. 171–182.
- Bauman Z.: *Idee, ideały, ideologie*. Warszawa: „Iskry”, 1963.

- Bauman Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2000.
- Benner D.: *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Przeł. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015.
- Bereźnicka M.: *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2014.
- Bobik B.: *Analiza środowiskowych przyczyn nieprawidłowego funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2015, nr 8, s. 11–18.
- Bobik B.: *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020. <https://doi.org/10.31261/PN.3967>
- Bobik B.: *Praca pedagogiczna z młodzieżą w dysfunkcyjnym środowisku lokalnym*. W: *Pedagogika wobec problemów życia w społeczeństwie ryzyka. Diagnostyka – terapia – profilaktyka*. Red. M. Orłowska, B. Marzec. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, 2017, s. 99–108.
- Bobik B.: *Środowisko rodzinne a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. „Szkoła Specjalna” 2007, nr 5, s. 373–380.
- Bocheński A.: *Rzecz o psychice narodu polskiego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986.
- Braǳiel J.: *Wioski dziecięce*. W: *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Red. J. Braǳiel, S. Badora. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 177–195.
- Brezinka W.: *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Przeł. H. Machoń. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007.
- Brożek B.: *Granice interpretacji*. Kraków: Copernicus Center Press, 2020.
- Budzyńska E.: *Ład moralny w zmieniającym się społeczeństwie. Socjologiczne studium wartości moralnych mieszkańców Katowic*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Carnap R.: *Logiczna struktura świata*. Przeł. P. Kawalec. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2011.
- Chrześcijańskie podstawy ładu społecznego*. Red. P. Kryczka. Lublin: Lubelski Ośrodek Kształcenia Samorządowego, 1993.
- Cienkowski W.: *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznaczących*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1993, s. 95.
- Cieślukowska M.: *Współczesna kohabitacja – charakterystyka zjawiska*. W: *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*. Red. K. Pujer. Wrocław: Wydawnictwo EXANTE, 2016, s. 13–25.
- Cudak H.: *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*. „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1–2, s. 7–14.
- Cudak S.: *Zagrożenia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych*. „Pedagogika Rodziny” 2013, nr 3–4, s. 37–44.

- Czarnecki K.M.: *Psychologia różnic indywidualnych cech człowieka*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanitas”, 2016.
- Czeredecka B.: *Dom dziecka*. W: *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Red. J. Brągiel, S. Badora. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 331–348.
- Czeżowski T.: *Klasyfikacja rozumowań i jej konsekwencje w teorii nauki*. W: Idem: *Filozofia na rozdrożu (analizy metodologiczne)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 161–184.
- Czeżowski T.: *Konflikty w etyce*. W: Idem: *Filozofia na rozdrożu (analizy metodologiczne)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 121–129.
- Czeżowski T.: *W sprawie klasyfikacji zdań i funkcji propozycjonalnych*. W: Idem: *Filozofia na rozdrożu (analizy metodologiczne)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 112–116.
- Danilewicz W.: *Rodzina migracyjna jako współczesny typ rodziny w Polsce. Wybrane aspekty*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*. Red. A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008, s. 66–73.
- Domena publiczna – troska o prawa podstawowe?* Red. P. Fajgielski, P. Potakowski. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2013.
- Dubis M., Łukasiewicz J.: *Rodzina zastępcza jako środowisko rozwoju dzieci i młodzieży*. W: *Opieka jako kategoria wychowawcza. Metody i formy stymulacji dzieci i młodzieży w rodzinie i środowisku lokalnym*. Red. U. Gruca-Miąsik. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016, s. 88–98.
- Dubos R.: *Pochwała różnorodności*. Przeł. E. Krasieńska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986.
- Dudek M.: *Funkcje rodziny*. W: *Leksykon pedagogiki rodziny*. Red. J. Kułaczkowski. Warszawa–Rzeszów: Wydawnictwo „Bonus Lider”, 2011, s. 58–60.
- Dyczewski L.: *Rodzina – społeczeństwo – państwo*. W: *Rodzina w okresie transformacji systemowej*. Red. A. Kurzynowski. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 1995, s. 77–106.
- Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.
- Eliade M.: *Sacrum a profanum: o istocie sfery religijnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”, 2008.
- Encyklopedia socjologii*. T. 3. Red. Z. Bokszański. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
- Fel S.: *Oswalda von Nell-Breuninga koncepcja ładu społeczno-gospodarczego*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2007.
- Ferenz K.: *Wprowadzenie dzieci w kulturę*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1993.
- Fukuyama F.: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Przeł. H. Komorowska, K. Dorosz. Warszawa: Świat Książki, 2000.
- Gałdowa A.: *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Gębuś D.: *Rodzina. Tak, ale jaka?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.

- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2001.
- Gierszewska R.: *Koordinator rodzinnej pieczy zastępczej*. W: *Polityka społeczna gmin i powiatów. Kompendium wiedzy o instytucjach i procedurach*. Red. B. Rysz-Kowalczyk. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”, 2019, s. 104–105.
- Grondin J.: *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. L. Łysień. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007.
- Gurvitch G.: *Problèmes de la sociologie de la vie morale*. T. 2: *Traité de sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.
- Gurycka A.: *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Heller M.: *Filozofia nauki*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z o.o., 2020.
- Heller M.: *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004.
- Hołówka T.: *Kultura logiczna w przykładach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Hornowski B.: *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Hume D.: *Eseje z dziedziny moralności, polityki i literatury*. Przeł. Ł. Pawłowski. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
- Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*. T. 1. Red. E. Kryńska. Białystok: Trans Humana, 2006.
- Ignatowicz J., Nazar M.: *Prawo rodzinne*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2005.
- Inhelder B., Piaget J.: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*. Przeł. K. Tyborowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
- Inny słownik języka polskiego PWN. A-Ó*. Red. M. Bańko. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2017.
- Izdebska J.: *Dziecko potrzebujące pomocy. Możliwości, kierunki, formy wsparcia w środowisku lokalnym*. Suwałki–Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej im. Jana Pawła II, 2003.
- Izdebska J.: *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*. Białystok: Trans Humana, 2000.
- James W.: *Odmiany doświadczenia religijnego*. Przeł. J. Hempel. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”, 2011.
- James W.: *Życie i idealy*. Przeł. A. Stańczyk, P. Kostyło. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010.
- Jamrożek M., Matyjas B.: *Rodzina zastępcza*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 386–389.
- Janke A.: *Wychowanie rodzinne – kluczowe pojęcie pedagogicznych rozważań nad rodziną*. W: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. A. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1993, s. 123–136.
- Jarosz E.: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem: perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

- Kalus A.: *Rodzina adopcyjna*. W: *Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2015, s. 331–351.
- Kalus A.: *Rodzina zastępcza*. W: *Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2015, s. 353–368.
- Kałdon B.M.: *Rodzina jako instytucja społeczna w ujęciu interdyscyplinarnym*. „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 229–241.
- Kamiński S.: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992, s. 345–370.
- Kampka F.: *Antropologiczne i społeczne podstawy ładu gospodarczego w świetle nauczania Kościoła*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.
- Kawula S.: *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*. Red. A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008, s. 29–52.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W.: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W.: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Kępiński A.: *Rytm życia*. Warszawa: Sagittarius, 1992.
- Kęska A.: *Funkcje rodziny w badaniach pieczy zastępczej*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 19–23.
- Kisielewicz A.: *Klasyfikacja zdań*. W: *Idem: Logika i argumentacja. Praktyczny kurs krytycznego myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2017, s. 180–182.
- Kmieciak A.: *Rozważania dotyczące stosowania logiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2006.
- Kojder A.: *Godność i siła prawa*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001.
- Kojder A.: *Poszukiwania nowej klasyfikacji nauk*. W: *Idem: Godność i siła prawa*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001, s. 102–124.
- Kolankiewicz M., Zielińska A.: *Adopcja w perspektywie prawnopedagogicznej*. W: *Adopcyjne rodzicielstwo: dylematy, nadzieje, wyzwania*. Red. E. Kozdrowicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 11–50.
- Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*. Red. M.L. Opiela. Lublin: Wydawnictwo „Episteme”, 2016.
- Koneczny F.: *O ład w historii: z dodatkami o twórczości i wpływie Konecznego*. Warszawa: Michalineum, 1992.
- Koneczny F.: *Rozwój moralności*. Warszawa: Wydawnictwo Historyczne Tomasz Ciołkowski, 2020.
- Korczak J.: *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958.
- Korczak J.: *Wybór pism pedagogicznych*. T. 2. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958.
- Kostkiewicz J.: *Edukacja aksjologiczna dorosłych – zaniechania i potrzeby*. „Chowanna” 2005, nr 2, s. 141–147.

- Kotarbiński T.: *Dzieła wszystkie. Prakseologia*. Cz. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1999.
- Kotarbiński T.: *Dzieła wszystkie. Prakseologia*. Cz. 2. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 2003.
- Kotarbiński T.: *Dzieła wszystkie*. T. 1: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1990.
- Kotarbiński T.: *Z dziejów klasyfikacji nauk*. W: Idem: *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 122.
- Kowalski W.: *Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej w Polsce*. Lublin: „Innovatio Press” Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2011.
- Kowalski W.: *Wioski dziecięce. Idea zmiany*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, 2018, s. 83–138.
- Kozłowski W.M.: *Klasyfikowanie umiejętności ze stanowiska potrzeb wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Skład Główny w Księgarni G. Centnerszvera, 1896.
- Krajewska B.: *Organizatorzy i koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej*. „Polityka Społeczna” 2020, nr 5–6, s. 15–23.
- Krąpiec M.A., Kamiński S., Zdybicka Z.J., Maryniarczyk A., Jaroszyński P.: *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2012.
- Krąpiec M.A.: *Dzieła*. T. 10: *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.
- Krzesińska-Żach B.: *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Trans Humana, 2007.
- Kuczkowski S.: *Strategie wychowawcze*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1985.
- Kukołowicz T.: *Możliwość integracji wiedzy o rodzinie*. W: *Z badań nad rodziną*. Red. Eadem. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1984, s. 9–11.
- Kulicki P., Trójczak R.: *Logika w informatyce i inżynierii wiedzy*. W: *Logika*. Cz. 2: *Kultura logiczna*. Red. S. Janeczek, M. Tkaczyk, A. Starościc. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2018, s. 81–104.
- Kunowski S.: *Proces wychowawczy i jego struktury: temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii*. Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej, 1946.
- Kwak A.: *Rodzina jako środowisko wychowawcze*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, 1993, s. 121–144.
- Kwieciński Z.: *Pedagogika i edukacja wobec kolizji etosów*. W: Idem: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń: Studio „Kropka” dtp – Piotr Kabaciński, 2019, s. 205–211.

- Kwieciński Z.: *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.
- Lipski P.: *Naukoznawstwo*. W: *Metodologia nauk*. Cz. 2: *Typy nauk*. Red. S. Janeček, M. Walczak, A. Starościc. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2019, s. 401–428.
- Lorenc W.: *Filozofia hermeneutyczna. Inspiracje, klasycy, radykalizacje*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2019.
- Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 231–264.
- Łobocki M.: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Łuczyński A.: *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2008.
- Łukasiewicz J.: *O nauce*. Lwów–Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Nakład Główny w Księgarni Książnica-Atlas, 1934.
- Magda-Czekaj M.: *Historyczne a współczesne nazwy relacji rodzinnych*. „Język Polski” 2012, z. 3, s. 212–218.
- Makieło-Jarża G.: *Rodzina*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: „Fundacja Innowacja”, 1998, s. 734–739.
- Mariański J.: *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- Mariański J.: *Ład społeczno-moralny*. W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”, 2016, s. 558–563.
- Mariański J.: *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2019.
- Mariański J., Walczak-Duraj D.: *Wprowadzenie*. W: *Ład czy bezład moralny – ku społeczeństwu bez moralności?*. Red. Eidem. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012, s. 3–10.
- Matejek J.: *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 2–7.
- Materiały z 76–79 posiedzenia Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego (wypowiedź J. Ciemniewskiego) w dn. 17–18 września i 1–2 października 1996 r.* „Biuletyn Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego” 1997, nr 1437/II.
- Melosik Z.: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2019.
- Milerski B.: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, 2011.
- Nalaskowski S.: *O istocie wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999.
- Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 439–469.

- O racjonalności w nauce i życiu społecznym. Red. Z. Melosik, Z. Drozdowicz, S. Sztajer. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2009.
- Oleszak M.: *Kohabitacja we współczesnej Polsce a jej model seksualności – raport z badań*. W: *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*. Red. K. Pujer. Wrocław: Wydawnictwo EXANTE, 2016, s. 27–47.
- Opiela M.: *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2013.
- Opiela M.: *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2019.
- Ossowska M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- Ossowska M.: *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2014.
- Ossowski S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962.
- Ostrowska U.: *Doświadczenie conditio humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża, 2020.
- Ostrowska U.: *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej, 1998.
- Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Red. L. Turos. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2019.
- Petrażycki L.: *Nowe podstawy logiki i klasyfikacja umiejętności*. Warszawa: wydał J. Finkelkraut (J. Licki), nakładem Towarzystwa im. Leona Petrażyckiego, 1939.
- Piaget J.: *Mowa i myślenie u dziecka*. Przeł. J. Kołodzka. Lwów-Warszawa: Książnica „Atlas”, 1929.
- Piaget J.: *Narodziny inteligencji dziecka*. Przeł. M. Przetacznikowa. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966.
- Piaget J.: *Psychologia i epistemologia*. Przeł. Z. Zakrzewska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.
- Piaget J.: *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Przeł. Z. Zakrzewska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
- Piaget J.: *Sąd i rozumowanie u dziecka*. Przeł. J. Pini-Suchodolska. Lwów-Warszawa: Książnica „Atlas”, 1929.
- Pierzchała K.: *Rodzina – jej definicje i funkcje*. W: *Człowiek a patologie społeczne*. Red. K. Pierzchała, C. Cekiera. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 69–81.
- Pietruszka L., Parzyszek M.: *Narzeczёнstwo – droga, którą warto przejść*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2019.

- Pilch T.: *Człowiek dorosły w scenariuszu życia rodzinnego*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. T. Wujek. Radom: Wydawnictwo ITE, 1996, s. 437–459.
- Plopa M.: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Prechtl P.: *Analiza*. W: Idem: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 36.
- Prechtl P.: *Analiza logiczna*. W: Idem: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 38.
- Prechtl P.: *Klasa*. W: Idem: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 138.
- Prechtl P.: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Warszawa: Wydawnictwo WAM, 2009.
- Prechtl P.: *Typ/egzemplarz*. W: Idem: *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. Bremer SJ. Warszawa: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 287.
- Przyłębski A.: *Hermeneutyka. Od sztuki interpretacji do teorii i filozofii rozumienia*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2019.
- Quine W.O.: *Problem znaczenia w językoznawstwie*. Przeł. B. Stanosz. W: Idem: *Z punktu widzenia logiki*. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2000, s. 77–93.
- Raclań M.: *Rodziny zastępcze jako usługa: narracja usługowa i jej społeczne konsekwencje*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 23–28.
- Radbruch G.: *Filozofia prawa*. Przeł. E. Nowak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Reber A.S., Reber E.S.: *Słownik psychologii*. Przeł. I. Kurcz, K. Skarżyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008.
- Rega A.: *Człowiek w świecie symboli: antropologia filozoficzna Mircei Eliadego*. Kraków: „Nomos”, 2001.
- Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*. Red. A. Przeclawska. Warszawa: Oficyna Edytorska „Civitas”, 1993.
- Rembowski J.: *Więzi uczuciowe w rodzinie: studium psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- Rosa R.: *Filozofia bezpieczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Bellona, 1995.
- Rowid H.: *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1946.
- Rozmarynowska K.: *Inność jako źródło etyczności. Inspiracje Ricoeurowskie*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015.
- Róg A.: *Wioska dziecięca*. W: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Red. J. Brągiel, S. Badora. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005, s. 322–325.
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Rubczyński W.: *Zarys etyki*. Kraków: Nakładem Akademii Umiejętności, Skład Główny w Księgarni G. Gebethnera i SP., 1916.
- Rusiecki M.: *Troska w rodzinie*. W: *Troska o Innego. Szkice humanistyczne*. Red. J. Sośnicka, J. Dobrołowicz. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, s. 173–188.

- Russell B., Whitehead A.N.: *Principia Mathematica*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge at the University Press, 1910.
- Safjan M.: *Osamotnione dzieci. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1983.
- Scheler M.: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. Czerniak, A. Węgrzecki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- Scheler M.: *Problemy socjologii wiedzy*. Przeł. S. Czerniak, E. Nowakowska-Soltan, M. Skwieciński, A. Węgrzecki, Z. Zwoliński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- Ścisłowicz S.: *Troska nauczyciela*. W: *Troska o Innego. Szkice humanistyczne*. Red. J. Sośnicka, J. Dobrołowicz. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2011, s. 237–270.
- Sillamy N.: *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”, 1995.
- Silverman D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. Przeł. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Skalec A.: *Personalizacja rodzinnej pieczy zastępczej – przesłanki, bariery*. „Polityka Społeczna” 2019, nr 2, s. 29–37.
- Slany K.: *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Nomos, 2002.
- Slotte M.: *Morals from Motives*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Słownik języka polskiego*. T. 3. Red. M. Szymczak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. Krajewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1996.
- Smyczyński T.: *Rodzina i prawo rodzinne w świetle nowej Konstytucji*. „Państwo i Prawo” 1997, z. 11–12, s. 185–197.
- Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1967.
- Stępień A.B.: *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- Stępkowski D.: *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. Schleiermachera*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, 2010.
- Strelau J.: *Różnice indywidualne. Historia – zastosowanie – determinanty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2015.
- Strumińska-Kutra M., Kołodkiewicz I.: *Studium przypadku*. W: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Red. D. Jemielniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 6–37.
- Such J.: *Klasyfikacja nauk*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. M. Iżewska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987, s. 297–305.
- Symotiuk S.: *Troska czy litość*. W: *Troska o Innego. Szkice humanistyczne*. Red. J. Sośnicka, J. Dobrołowicz. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, 2011.

- Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
- Szkice z psychologii różnic indywidualnych. Red. W. Clarkowska, W. Oniszczenko. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2007.
- Szlendak T.: *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2010.
- Szymczak J.: *Definicje rodziny*. „Studia nad Rodziną” 2002, nr 6/2 (11), s. 151–165.
- Śliwerski B.: *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Śliwerski B.: *Teorie wychowania*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2019, s. 203–243.
- Tatarkiewicz W.: *Sztuka: dzieje klasyfikacji*. W: Idem: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 63–88.
- Tatarkiewicz W.: *Sztuka: dzieje klasyfikacji*. W: Idem: *O filozofii i sztuce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Tchorzewski A.M. de: *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, 2018.
- Tischner J.: *Etyka solidarności*. W: Idem: *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2018, s. 11–138.
- Tischner J.: *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2017.
- Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Tryniszewska K.: *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2015.
- Trzęsicki K.: *Podział logiczny i klasyfikacja*. W: Idem: *Logika*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2012, s. 548–555.
- Tunia A.: *Ochrona małżeństwa i rodziny w prawie polskim oraz prawie wewnętrznym kościołów chrześcijańskich*. „Studia z Prawa Wyznaniowego” 2010, t. 13, s. 97–116.
- Tyszka Z.: *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 137–155.
- Tyszka Z.: *Rodzina*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1993, s. 695–698.
- Wachowiak A.: *Współczesne problemy socjologii rodziny*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Rolniczej, 2001.
- Walancik-Ryba K.: *Rodzina naturalna a rodzina zastępcza. Pojęcia, podobieństwa, różnice*. „Studia Edukacyjne” 2020, nr 56, s. 297–307.
- Waleszczyński A.: *Pojęcie troski we współczesnej etyce*. „Studia Philosophiae Christianae” 2012, nr 2, s. 143–157.
- Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*. Red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.

- Wasilewska-Kamińska E.: *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2020.
- Więzi międzypokoleniowe w rodzinie i kulturze. Red. W. Świątkiewicz. Katowice: Uniwersytet Śląski, Studio „Noa”, 2012.
- Wiktorowicz K.: *Logika i teoria mnogości. Materiały pomocnicze*. Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, 2018.
- Witkowski L.: *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha na tle problemów współczesnego racjonalizmu*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1983.
- Wojtyła K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000.
- Wosik-Kawała D.: *Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej*. „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 11, s. 271–288.
- Wójtowicz M.: *Doświadczenie lęku egzystencjalnego jako sytuacja wyboru*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Współczesne środowiska wychowawcze – stan obecny i kierunki przemian. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2011.
- Wychowanie w kontekście teoretycznym. Red. A. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1993.
- Yin R.K.: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Z problematyki norm, zasad i mądrości praktycznej. *Studia i rozprawy z etyki normatywnej*. Red. P. Duchliński, T. Homa. Kraków: Akademia „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Zamecki Ł.: *Spółeczne podstawy ładu politycznego*. Warszawa: Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych, 2011.
- Ziemska M.: *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1979.
- Znajomość, koleżeństwo, przyjaźń. *Dynamizm ewoluowania więzi emocjonalnej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.
- Żywczok A.: *Afirmacja przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Pedagogiczne implikacje dyskursu z tradycjonalizmem i antytradycjonalizmem*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2015, t. 25, s. 33–45.
- Żywczok A.: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Żywczok A.: *Etiologia, objawy i leczenie lenistwa. Kierunki spożytkowania przez współczesną pedagogikę spuścizny kulturowej Jana Władysława Dawida*. W: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku*. Red. S. Walasek, K. Gandecka. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”, 2015, s. 205–217.
- Żywczok A.: *Formy odwagi ludzkiej i sposoby jej identyfikacji w procesie wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 55–68.

- Żywczok A.: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 21–35.
- Żywczok A.: *Human Joy of Life: Its Forms and the Significance of their Systematization in Building Upbringing Climate*. “The New Educational Review” 2011, vol. 24, no. 2, s. 359–368.
- Żywczok A.: *Inercja wspaniałomyślności w procesie wychowania dzieci i młodzieży a dezyderat komunikacyjnej asertywności*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 3, s. 15–30.
- Żywczok A.: *Konstrukttywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*. „Wychowanie w Rodzinie” 2015, nr 1, s. 143–153.
- Żywczok A.: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
- Żywczok A.: *Ludzkie wady jako wyzwania etyczne i wychowawcze. Rozważania na kanwie dziejopisarstwa Wincentego Kadłubka*. „Ethos” 2020, nr 4 (132), s. 359–384. DOI 10.12887/33-2020-4-132-21.
- Żywczok A.: *The Nonethical Aspect of Childhood and Youth. A Theoretical and Praxeological Study of the Atmosphere of Upbringing*. “The New Educational Review” 2008, vol. 14, no. 1, s. 227–237.
- Żywczok A.: *Odmiany autorytetu pedagogicznego, czyli autorytety i pseudo-autorytety w wychowaniu człowieka*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 70–84.
- Żywczok A.: *Oryginalność – główny wyznacznik statusu naukowego*. W: *Naukowcy. Osobowość, rola, profesjonalizm*. Red. A. Żywczok, M. Kitlińska-Król. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019.
- Żywczok A.: *Pedagogika pomyślnej egzystencji jako reaktywowanie postawy afirmacji życia w kulturze europejskiej*. W: *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*. Red. R. Nowakowska-Siuta. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 145–162.
- Żywczok A.: *Prawość i cnoty pokrewne. Reaktywacja cnót istotnych w procesie wychowania moralnego*. „Forum Pedagogiczne” 2019, nr 2, cz. 2, s. 77–91. DOI: <https://doi.org/10.21697/fp.2019.2.29>.
- Żywczok A.: *Troska, zatroskanie, troskliwość – niespecyficzne przedmioty badań pedagogiki ogólnej*. „Forum Pedagogiczne” 2018, nr 1, s. 105–118. DOI: <https://doi.org/10.21697/fp.2018.1.08>.
- Żywczok A.: *Wybrane problemy rozwoju nauki i uczonych. Interpretacja dziedzictwa epistemologicznego Tadeusza Kotarbińskiego*. W: *Uczeni z odległej i nieodległej przeszłości. Rekonstrukcje, interpretacje, refleksje*. Red. A. Żywczok, M. Kitlińska-Król. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019, s. 121–140.
- Żywczok A.: *Wychować człowieka prawdomównego. Konceptje, badania naukowe, wdrożenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
- Żywczok A.: *Zazdrość i działalność naukowa. Studium z zakresu naukoznawstwa pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020. <https://doi.org/10.31261/PN.3974>.

Żywcok A., Żywcok W.: *Ewolucja form pomocy świadczonych w poradni psychologiczno-pedagogicznej w toku reformy systemu oświaty (w oparciu o doświadczenia bytomskiej PPP)*. „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2001, nr 1, s. 5–10.

Netografia

Adopcja i pomoc dzieciom w Polsce. <http://www.akukurodzina.pl/pl/przysposobienie-dziecka/> [dostęp: 3.11.2021].

Bronk A.: *Wielość nauk i jedność nauki (Stanisława Kamińskiego opcje metodologiczne)*. www.kul.pl/files/57/kamiński/bronk1992-s345n.pdf [dostęp: 15.12.2021].

Burkacka I.: *Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego*. „Artes Humanae” 2017, nr 2, s. 62. <http://arteshumanae.umcs.pl> [dostęp: 29.11.2021].

Chomczyński P., Pyżalski J., Kacprzak A.: *Zawodowe rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka w województwie łódzkim. Raport z badania*. Łódź, Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, 2014–2020. <http://www.archiwum-observatorium.rcpslodz.pl/images/2019/publikacje/Pieczka.pdf> [dostęp: 15.12.2021].

Czym są rodzinne domy dziecka i jak funkcjonują? http://mowimiyak.se.pl/zdrowie/dziecko/czym-sa-rodzinne-domy-dziecka-i-jak-funkcjonuja,16_32731.html [dostęp: 30.08.2021].

Dobrowolski M.: *Status prawny rodziny w świetle nowej Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. „Przegląd Sejmowy” 1999, nr 4. <https://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=144CF57B> [dostęp: 14.12.2021].

https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8727/1/K_Trzesicki_Logika.pdf [dostęp: 24.06.2022].

<https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/17/044/LL> [dostęp: 11.11.2021].

Kowalski W.: *Koncepcja pedagogiczna Wiosek Dziecięcych SOS w ujęciu Hermana Gmeinerja i jej współczesne zastosowanie w Polsce*. <http://www.symposium.scj.pl/koncepcja-pedagogiczna-wiosek-dzieciacych-sos-w-ujeciu-hermannagmeinerja-i-jej-wspolczesne-zastosowanie-w-polsce> [dostęp: 15.11.2021].

Kozłowska D.: *Rodzina wg Kościoła. Z ojcem Robertem Plichem rozmawia Dominika Kozłowska*. „Znak” 2013, nr 6. <https://www.miesiecznik.znak.com.pl/6972013z-o-robertem-plichem-rozmawia-dominika-kozlowska-rodzina-wg-kosciola/> [dostęp: 21.11.2021].

Marzęcka J.: *Rodzinny dom dziecka*. <http://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/3060.pojecie.html> [dostęp: 3.01.2022].

Ośrodek Adopcyjny i Pieczy Zastępczej „Szansa” w Bytomiu. <https://www.adopcja-szansa.pl/rodziny-adopcyjne> [dostęp: 3.11.2021].

Socjologia rodziny. Lekcja 12. Rozwój badań nad rodziną, s. 10. e.sggw.pl/mod/resource/ [dostęp: 29.11.2021].

SOS Wioski Dziecięce. Raport roczny 2018. https://wioskisos.org/wp-content/uploads/2019/05/Raport_2018_www_008.pdf [dostęp: 6.12.2021].

- Statut Pogotowia Rodzinnego w Warszawie*. http://www.zpow.waw.pl/pliki/statuty/statut_PONr1.pdf [dostęp: 15.11.2021].
- Statut Rodzinnego Domu Dziecka w Cieszyźnie*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yiNiOfUw_joJ:bip.powiat.cieszyn.pl/attachments/download/8944+&cd=2&hl=pl&ct=clnk&gl=pl [dostęp: 31.08.2021].
- Statut Rodzinnego Domu Dziecka w Nowym Sączu*. https://www.nowysacz.pl/content/resources/urząd/rada_miasta/projekty_uchwał/06/XLVII_SRMNS/zal1_469.pdf [dostęp: 31.08.2021].
- Statut Rodzinnego Domu Dziecka w Supraślu*. Dz. Urz. Województwa Podlaskiego 2021, poz. 348, https://edziennik.bialystok.uw.gov.pl/WDU_B/2021/348/akt.pdf [dostęp: 15.11.2021].
- Statut Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce*. <https://wioskisos.org/statut-i-raporty/> [dostęp: 15.11.2021].
- Wicińska K.: *Macierzyństwo a obowiązki rodzinne i zawodowe w kontekście zarządzania czasem*. W: *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*. Red. K. Pujer. Wrocław, Wydawnictwo EXANTE, 2016. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9986/mnografia_elektroniczna_issuu.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 14.11.2021].
- Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Żmigrodzki. <http://www.wsjp.pl> [dostęp: 1.12.2021].
- Wioski dziecięce w Polsce*. <https://wioskisos.org/o-nas/> [dostęp: 5.12.2021].
- Wykonywanie zadań przez ośrodki adopcyjne*. Warszawa: Departament Pracy i Spraw społecznych, 2018. <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/17/044/LLO/> [dostęp: 11.11.2021].

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 z późniejszymi zmianami.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20. listopada 1989 r.* Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526 z późniejszymi zmianami.
- Materiały z 76–79 posiedzenia Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego*. „Biuletyn Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego” 1997, nr 1437/II.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, otwarty do podpisu w Nowym Jorku 19 grudnia 1966 r., ratyfikowany i opublikowany w Polsce*. Dz.U. 1977, nr 38, poz. 169.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*. Dz.U. 2021, poz. 4.
- Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego*. Dz.U. 2021, poz. 735.
- Ustawa z dnia 24 marca 2004 r. o pomocy społecznej*. Dz.U. 2021, poz. 2268 i 2270.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r.* Dz.U. 2020, poz. 1359.

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.*
Dz.U. 2020, poz. 821, 887.
- Wyniki kontroli NIK z 2018 r. Warszawa, Departament Pracy i Spraw Społecznych, <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/17/044/LL> [dostęp: 11.11.2021].
- Wyrok TK z 12.4.2011 r., SK 62/08, OTK-A 2011, Nr 3, poz. 22.

Noty o autorkach



Alicja Żywcok – dr hab. prof. UŚ, pedagog i filozof. Miejsce pracy: Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki (ul. Michała Grażyńskiego 53, 40–126 Katowice). Lider zespołu badawczego z zakresu aksjologii pedagogicznej i rozwoju teorii naukowych. E-mail: alicia.zywcok@us.edu.pl. Dorobek naukowy prezentuje w międzynarodowych bazach internetowych: Orcid, Research Gate, Google

Scholar. Członkini Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy KNP Polskiej Akademii Nauk, członkini Rady Naukowej czasopisma parametrycznego „Paideia”, a także członkini Rady Naukowej Wydawnictwa Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”. Recenzentka dorobku w procedurach awansowych, publikacji monograficznych, artykułów w czasopismach parametrycznych, a także projektów naukowych. Organizatorka i współorganizatorka konferencji naukowych na Uniwersytecie Śląskim.

Zainteresowania badawcze: teoria wychowania, pedagogika ogólna, naukoznawstwo, pedagogika pracy, pedagogika rodziny, pedeutologia, historia myśli pedagogicznej, aksjologia (zwłaszcza etyka pedagogiczna), antropologia filozoficzna i kulturowa.

Autorka 130 publikacji naukowych, w tym:

- sześciu monografi: *Zazdrość i działalność naukowa. Studium z zakresu naukoznawstwa pedagogicznego* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020); *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016); *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnego egzystencji* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011); *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009); *Wychowanie do radości życia* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004); *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000);

- pięćdziesięciu artykułów opublikowanych w wysoko punktowanych czasopismach parametrycznych, takich jak: „Polska Myśl Pedagogiczna”, „Biografistyka Pedagogiczna”, „Ethos”, „Colloquium”, „The New Educational Review”, „Forum Pedagogiczne”, „Roczniki Pedagogiczne”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Wychowanie w Rodzinie”, „Rocznik Lubuski”, „Pedagogika Społeczna”, „Paedagogia Christiana”, „Biuletyn Historii Wychowania”, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, „Chowanna”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”;
- kilkudziesięciu rozdziałów w monografiach;
- redaktorka naukowa czterech monografii zbiorowych: *Naukowcy. Osobowość, rola, profesjonalizm*. Współred. A. Żywczok. Prace Naukowe UŚ nr 3833 (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019); *Uczeni z odległej i nieodległej przeszłości. Rekonstrukcje, interpretacje, refleksje*. Współred. A. Żywczok. Prace Naukowe UŚ nr 3872 (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019); *Znajomość, koleżeństwo, przyjaźń. Dynamizm ewoluowania więzi emocjonalnej*. Red. A. Żywczok (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014); *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013);
- redaktorka naukowa części monograficznej czasopisma „Chowanna” (2016, t. 1: *Kierunki rozwoju etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego*).



Bogumiła Bobik – dr, pedagog, członkini zespołu badawczego z zakresu aksjologii pedagogicznej i rozwoju teorii naukowych na Uniwersytecie Śląskim, Wydziale Nauk Społecznych, w Instytucie Pedagogiki (ul. Michała Grażyńskiego 53, 40–126 Katowice). E-mail: bogumiła.bobik@us.edu.pl.

Zainteresowania badawcze: organizacja pomocy pedagogicznej dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niepełnosprawnego, zaniedbanego oraz zagrożonego niedostosowaniem społecznym; zadania zawodowe pedagoga szkolnego; historia szkolnictwa na Górnym Śląsku po roku 1945. Łączy pracę naukową z praktyką pedagogiczną. Członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – oddział w Krakowie.

Autorka ponad 50 publikacji naukowych, między innymi:

- dwóch monografii: *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020); *Szkolnictwo na Górnym Śląsku w latach 1945–1961* (Katowice: Wydawnictwo Naukowe i Artystyczne „Gnome”, 2015);
- pracy zbiorowej przez nią zredagowanej: *Z praktyki szkolnictwa specjalnego*. Red. B. Bobik (Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2014);

-
- artykułów zamieszczonych w takich specjalistycznych czasopismach, jak „Journal of Modern Science”, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, „Szkoła Specjalna”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Kultura. Przemiany. Edukacja”, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, „Rudzki Rocznik Muzealny”, „Forum Nauczycieli”;
 - rozdziałów w monografiach, na przykład B. Bobik: *Wybrane sylwetki powojennych nauczycieli związanych z Górnym Śląskiem*. W: *Uczeni z odległej i nieodległej przeszłości. Rekonstrukcje, interpretacje, refleksje*. Red. A. Żywczok, M. Kitlińska-Król (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019, s. 153–171).

Indeks osób

- Ablewicz Krystyna 56, 125
Adamski Franciszek 84, 88, 113, 114, 115, 125
Ajdukiewicz Kazimierz 45, 125
Alembert Jean Le Rond d' 44
Ampère André Maria 44
Andrzejewski Marek 82, 98, 102, 125
Antas-Jaszczuk Alicja 106, 109, 110, 111, 125
Arystoteles 16, 24, 44, 50, 125
- Bacon Francis 44
Badora Sylwia 106, 110, 116, 125, 126, 133
Bańko Mirosław 21, 128
Bartha Adrian 87, 125
Bauman Zygmunt 54, 95, 126
Benner Dietrich 14, 126
Bentham Jeremy 44
Bereźnicka Małgorzata 88, 93, 126
Bobik Bogumiła 16, 96, 103, 110, 114, 115, 126
Bocheński Aleksander 24, 126
Bojanowski Edmund 55, 96, 129, 132
Bokszkański Zbigniew 83, 127
Brągiel Józefa 83, 89, 106, 110, 126, 127, 129, 133
Bremer Józef 16, 40, 75, 133
Brezinka Wolfgang 28, 126
Bronk Andrzej 45, 138
Brożek Bartosz 10, 126
- Budzyńska Ewa 26, 126
Burkacka Iwona 91, 93, 95, 138
- Carnap Rudolf 23, 126
Cekiera Czesław 90, 132
Chałas Krystyna 26, 131
Chomczyński Piotr 113, 138
Cichosz Mariusz 57, 136
Ciemniewski Jerzy 91, 131
Cienkowski Witold 21, 126
Cieślukowska Magdalena 126
Clarkowska Wanda 68, 135
Comte Auguste 44, 50
Cudak Henryk 117, 119, 126
Cudak Sławomir 117, 126
Czarnecki Kazimierz M. 68, 127
Czeredrecka Barbara 114, 115, 116, 125, 127
Czerniak Stanisław 15, 134
Czeżowski Tadeusz 45, 46, 55, 127
- Danilewicz Wioleta T. 91, 127
Dawid Jan W. 54, 136
Demokryt 44
Diderot Denis 44
Dobrołowicz Justyna 77, 78, 79, 134, 135
Dobrowolski Marek 86, 87, 138
Dorosz Krzysztof 95, 127
Drozdowicz Zbigniew 9, 132
Dubis Małgorzata 97, 103, 127
Dubos René 97, 103, 127

- Duchliński Piotr 55, 136
Dudek Mieczysław 113, 127
Dyczewski Leon 89, 127
- Eliade Mircea 57, 127
- Fajgielski Paweł 81, 127
Fel Stanisław 29, 30, 127
Ferenz Krystyna 89, 127
Fiała Edward 10, 135
Fukuyama Francis 95, 127
- Gałdowa Anna 68, 127
Gandecka Kamila 54, 136
Gesner Konrad von 44
Gębuś Dorota 92, 128
Giddens Anthony 95, 96, 128
Gierszewska Renata 105, 128
Gilewicz Joanna 11, 136
Gmeiner Hermann 106, 107, 108, 138
Gonseth Ferdinand 15, 136
Grondin Jean 10, 128
Gruca-Miąsik Urszula 97, 127
Gurvitch Georges (właśc. Georgij Dawidowicz Gurwicz) 25, 128
Gurycka Antonina 46, 128
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich 44
Heller Michał 24, 44, 128
Hempel Jan 57, 128
Herbart Johann F. 14, 134
Hobbes Thomas 44, 50
Hołówka Teresa 49, 128
Homa Tomasz 55, 136
Hornowski Bolesław 68, 128
Hume David 27, 44, 128
- Ignatowicz Jerzy 86, 128
Inhelder Barbel 8, 128
Izdebska Jadwiga 89, 96, 118, 119, 128
Iżewska Maria 45, 134
- James William 54, 57, 128
Jamrozek Mirosław 97, 128
- Janeczek Stanisław 14, 130, 131
Janicka Iwona 97, 102, 129
Janke Andrzej 83, 89, 90, 91, 127, 128, 129
Jarosz Ewa 96, 128
Jarosz Krzysztof 9, 134
Jaroszyński Piotr 84, 130
Jemielnik Dariusz 11, 134
- Kacprzak Andrzej 113, 138
Kadłubek Wincenty 54, 137
Kalus Alicja 97, 102, 111, 129
Kałdon Barbara M. 83, 84, 87, 88, 129
Kamiński Stanisław 45, 84, 129, 130
Kampka Franciszek 30, 129
Kawalec Paweł 23, 126
Kawula Stanisław 83, 89, 92, 113, 129
Kępiński Antoni 21, 22, 129
Kęska Adam 116, 129
Kisielewicz Andrzej 46, 129
Kitlińska-Król Małgorzata 47, 137
Kmieciak Andrzej 14, 129
Kojder Andrzej 29, 50, 51, 129
Kolankiewicz Maria 97, 101, 102, 129
Kołodkiewicz Izabela 11, 134
Kołodzka Janina 8, 132
Komorowska Hanna 95, 127
Koneczny Feliks 24, 25, 31, 129
Korczak Janusz 55, 129
Kostkiewicz Janina 27, 125, 129
Kosyło Piotr 54, 128
Kotarbiński Tadeusz 15, 32, 33, 34, 44, 46, 47, 48, 49, 55, 130
Kowalski Wiesław 106, 107, 138
Kozdrowicz Ewa 97, 125, 129
Kozłowska Dominika 85, 138
Kozłowski Władysław 45, 130
Krajewska Beata 105, 130
Krajewski Władysław 40, 41, 130, 134
Krasińska Ewa 67, 127
Krapiec Mieczysław A. 84, 130

- Kryczka Piotr 24, 126
Kryńska Elwira 54, 128
Krzesińska-Żach Beata 89, 95, 97,
130
Kuczkowski Stanisław 55, 130
Kukołowicz Teresa 84, 130
Kulicki Piotr 14, 130
Kułaczkowski Jerzy 113, 127
Kunowski Stefan 53, 130
Kurcz Ida 9, 39, 133
Kurzynowski Adam 89, 127
Kwak Anna 91, 114, 130
Kwieciński Zbigniew 57, 62, 76, 130,
131, 132

Lalak Danuta 95, 127
Leibniz Gottfried Wilhelm 44, 50
Lepalczyk Irena 91, 94, 130, 135
Leppert Roman 57, 136
Leśniak Kazimierz 24, 125
Liberska Hanna 97, 102, 129
Lipski Piotr 14, 131
Lorenc Włodzimierz 10, 131

Łobocki Mieczysław 55, 56, 57, 131
Łuczyński Andrzej 97, 131
Łukasiewicz Jacek 97, 103, 127
Łukasiewicz Jan 46, 131
Łysień Leszek 10, 128

Machoń Henryk 28, 126
Magda-Czekaj Małgorzata 94, 131
Maj Adam 26, 131
Makieło-Jarża Grażyna 83, 131
Marianiński Janusz 26, 131
Maryniarczyk Andrzej 84, 130
Marzec Bożena 96, 126
Marzec Danuta 116, 125
Marzęcka Joanna 97, 125
Matejek Józefa 97, 131
Matyjas Bożena 97, 128
Melosik Zbyszko 9, 131, 132
Mendelejew Dmitrij 39
Mianowski Józef 14
Michalski Stanisław 14

Milerski Bogusław 10, 131
Murdock Georg P. 93

Nalaskowski Stanisław 54, 131
Nazar Mirosław 86, 128
Nell-Breuning Oswald 29, 30
Nowak Ewa 29, 133
Nowak Marian 56, 131
Nowakowska-Siuta Renata 55, 137
Nowakowska-Softan Elżbieta 15, 134

Oleszak Milena 85, 132
Oniszczenko Włodzimierz 68, 135
Opiela Maria (s. Loyola) 55, 96, 129,
132
Orłowska Małgorzata 96, 126
Ossowska Maria 25, 55, 132
Ossowski Stanisław 27, 28, 132
Ostrowska Joanna 11, 134
Ostrowska Urszula 26, 57, 132
Oswald Wilhelm 44, 127

Parzyszek Magdalena 92, 132
Pawłowski Łukasz 27, 128
Petrażycki Leon 39, 48, 52, 132
Piaget Jean 8, 128, 132
Pierzchała Kazimierz 90, 132
Pietruszka Lidia 92, 132
Pilch Tadeusz 88, 91, 94, 95, 97, 125,
128, 130, 133, 135
Pini-Suchodolska Jadwiga 8, 132
Platon 44
Plich Robert 85, 138
Płopa Mieczysław 83, 96, 127, 133
Pomykało Wojciech 113, 114, 135
Potakowski Paweł 81, 127
Prechtl Peter 16, 40, 49, 75, 133
Przećławska Anna 89, 133
Przetacznikowa Maria 8, 132
Przyłębski Andrzej 10, 133
Pujer Klaudia 82, 85, 125, 126, 132,
138
Pyżalski Jacek 113, 138

Quine Willard Van Orman 39, 133

- Raław Mariola 104, 133
Radbruch Gustav 29, 133
Reber Arthur S. 9, 39, 133
Reber Emily S. 9, 39, 133
Rega Artur 57, 133
Rembowski Józef 113, 133
Rickert Heinrich 45, 50
Ricoeur Paul 67, 133
Rogulska Agnieszka 106, 109, 110, 111, 125
Rosa Ryszard 24, 30, 133
Rowid Henryk 55, 133
Rozmarynowska Karolina 67, 133
Róg Anna 110, 133
Rubacha Krzysztof 11, 133
Rubczyński Witold 24, 133
Rusiecki Mieczysław 81, 133
Russell Bertrand 49, 134
Rysz-Kowalczyk Barbara 105, 128
- Safjan Marek 97, 134
Saint-Simon Claude Henri de 44, 50
Scheler Max 15, 134
Schleiermacher Friedrich D. 14, 134
Schrödinger Erwin 21
Scisłowicz Sylwester 77, 78, 79, 134
Sillamy Norbert 9, 134
Silverman David 11, 134
Skalec Agata 105, 134
Skarżyńska Krystyna 9, 39, 133
Skwieciński Mirosław 15, 134
Slany Krystyna 94, 134
Slot Michael 76, 134
Smyczyński Tadeusz 86, 134
Sośnicka Joanna 77, 78, 79, 134, 135
Sośnicki Kazimierz 54, 55, 134
Spencer Herbert 44
Stanosz Barbara 39, 133
Stańczyk Agnieszka 54, 128
Starościc Anna 14, 131
Stępień Antoni B. 10, 134
Stępkowski Dariusz 14, 126, 134
Strelau Jan 68, 134
Strumińska-Kutra Marta 11, 134
- Such Jan 45, 134
Symotiuk Stefan 80, 135
Szczepański Jan 84, 113, 135
Szewczuk Włodzimierz 83, 131
Szlendak Tomasz 94, 113, 135
Sztajer Sławomir 9, 132
Szulżycka Alina 96, 128
Szymczak Jarosław 84, 85, 135
Szymczak Mieczysław 76, 134
- Śliwerski Bogusław 56, 62, 63, 132, 135
Świątkiewicz Wojciech 84, 136
- Tatarkiewicz Władysław 44, 52, 135
Tchorzewski Andrzej M. de 41, 55, 56, 90, 128, 136
Tischner Józef 27, 28, 67, 135
Tkaczyk Marcin 14, 130
Tomaszewski Tadeusz 54, 135
Trójczak Rafał 14, 130
Tryniszewska Katarzyna 105, 135
Trzęsicki Kazimierz 40, 41, 55, 135
Tunia Anna 86, 87, 91, 135
Turos Lucjan 62, 132
Tyborowska Kazimiera 8, 128
Tyszczyk Andrzej 10, 135
Tyszka Zbigniew 94, 113, 114, 135
- Wachowiak Anna 93, 135
Walancik-Ryba Karolina 82, 83, 135
Walasek Stefania 54, 136
Walczak Monika 14, 131
Walczak-Duraj Danuta 26, 131
Waleszczyński Andrzej 76, 135
Wasilewska-Kamińska Ewa 123, 136
Węgrzecki Adam 15, 134
Whitehead Alexander N. 49, 134
Wicińska Katarzyna 82, 92, 139
Wiktorowicz Krzysztof 14, 136
Windelband Wilhelm 45, 50
Witkowski Lech 15, 136
Wittgenstein Ludwig 16
Wojtyła Karol 55, 136
Wosik-Kawala Danuta 97, 136

Wójtowicz Marek 57, 136

Wujek Tadeusz 88, 133

Wundt Wilhelm 44

Yin Robert K. 11, 136

Zajączkowski Ryszard 10, 135

Zakrzewska Zofia 8, 132

Zamęcki Łukasz 29, 136

Zdybicka Zofia J. 84, 130

Zielińska Anna 97, 101, 102, 129

Ziemska Maria 113, 136

Zwoliński Zbigniew 15, 134

Żmigrodzki Piotr 95, 138

Żywcok Alicja 8, 14, 15, 16, 28, 40,
47, 54, 55, 56, 66, 70, 72, 76, 77, 78,
136, 137, 138

Żywcok Wojciech 56, 138

Wykaz schematów i tabel

- Schemat 1. Nowe subdyscypliny i podsubdyscypliny pedagogiczne wyodrębnione wskutek przyjęcia kryterium głównych operacji intelektualnych człowieka (Alicja Żywczok) / 66
- Schemat 2. Subdyscypliny pedagogiki wyodrębnione wskutek przyjęcia kryterium stopnia ogólności bądź uszczegółowienia (Alicja Żywczok) / 69
- Schemat 3. Subdyscypliny pedagogiczne wyodrębnione dzięki posłużeniu się kryterium wieku podmiotów objętych opieką, wychowaniem, kształceniem (Alicja Żywczok) / 70
- Schemat 4. Kierunki rozbudowy subdyscyplin pedagogiki wyodrębnione w wyniku przyjęcia kryterium temporalnego (Alicja Żywczok) / 72
- Schemat 5. Typy rodzin zastępczych (Bogumiła Bobik) / 103
-
- Tabela 1. Typologia pracowników Wioski Dziecięcej SOS i pełnionych przez nich zadań (Bogumiła Bobik) / 110
- Tabela 2. Klasyfikacja funkcji rodziny według Zbigniewa Tyszki (Bogumiła Bobik) / 114
- Tabela 3. Klasyfikacja funkcji rodziny według Franciszka Adamskiego (Bogumiła Bobik) / 115

Alicja Żywczyk
Bogumiła Bobik

Analytical pedagogy From organizing scientific knowledge to discovering its new areas

Summary

This monograph proposes a perception of classification as a cognitive process not only organizing knowledge, but also favoring the dynamic development of science: initiating new directions, concepts, branches of science, trends, sub-disciplines, etc. In ordered knowledge (knowledge having a clear structure) it is easier to see gaps and detect places that have not yet been recognized in science. It is also easier to fill them with original content, including achievements that aspire to be called discoveries or rationalizations. This metaphorical “making room” in the current conglomerate of knowledge – as a manifestation of an attitude of openness to new findings in science – turns out to be indifferent to the progress in a specific field of science. The classification is also beneficial to making theoretical knowledge available to a wide audience, which is not without significance for the achievement of pragmatic goals, such as the efficient educational formation of children and adolescents.

The monograph justifies the need to initiate new pedagogical sub-disciplines, such as analytical pedagogy, and to include them in the existing classifications of sub-disciplines. As an exemplification of the practice of a new sub-discipline, analytical pedagogy, an analysis of the types of care and family types was proposed, taking into account not only the development of scientific pedagogy, but also the optimization of educational and care activities.

The subject of the presented research is therefore the importance of organizing scientific knowledge in the form of classification in the field of social sciences, in the discipline of pedagogy. The main research problem was expressed in the question: what is the theoretical and praxeological significance of organizing scientific knowledge through its classification? Furthermore, attempts were made to resolve further detailed research problems: What types of order determine the order in science (understood as cultural quality)? What exemplary subjects for the classification of knowledge in the field of pedagogy can be distinguished? What sub-disciplines are missing in pedagogy and which of them and why are worth including in the current classification of pedagogical sub-disciplines? What tasks should be assigned to the proposed sub-discipline, namely analytical pedagogy? How to situate it in the current structure of pedagogical sub-disciplines?

The main cognitive goals of research conducted in the years 2020–2021 are to learn the importance of organizing scientific knowledge in the form of classification in social disciplines, especially in pedagogy. It also becomes apparent that thanks to the efficiency of classification, it is possible to discover new areas of science that require further specification in every respect: nomenclature, location in the disciplinary and sub-disciplinary structure, assigned tasks, etc. However, the utilitarian goals are to:

- stimulate reflection on the existing classifications of knowledge leading to their improvement;
- acquire the ability to construct correct classifications of knowledge;
- make scientific knowledge (thanks to classifications that organize it) accessible to wider social circles;

– ensure its more efficient assimilation by improving the transfer of knowledge among members of society.

The methodological resources of hermeneutics proved to be useful in the analysis and interpretation of both scientific source texts and official documents, which set the legal basis for the studied forms of family care and education for children and youth.

The structure of the monograph consists of the table of contents, introduction, four substantive chapters, ending, bibliography, name index, summary and a note about the authors. The content of the first chapter establishes the theoretical basis, which includes the issue of ordering as a manifestation of perceiving the logical structure of the world, as well as a manifestation of human striving to achieve harmony in many spheres of functioning. Therefore, various types of order, and above all the interdependence of the types of order in general and order in science in particular, were discussed.

The second chapter describes specific issues, such as the concept of classification, the importance of classification of knowledge in general science and pedagogical science, expressed primarily in making scientific knowledge easier for recipients and its more efficient assimilation. The basic types of classifications, features of correct classifications and ways of recognizing incorrect classifications, the subjects of classification in the field of social sciences (in pedagogy and auxiliary disciplines) are also described.

The third chapter argues that the proper classification of knowledge contributes to the development of science: initiating its new areas, such as established sub-disciplines. The arguments are supported by a review of exemplary classifications of sub-disciplines that have been used so far in pedagogy. The central issue of this part of the work is therefore the proposal to create a new sub-discipline – analytical pedagogy, combined with showing its genesis, tasks, positioning in the disciplinary structure and outlining the anticipated directions of development. The final part of the chapter also presents the authors' views on the classification of pedagogical sub-disciplines.

The fourth chapter is intended by the authors to complement the previous chapters with exemplification of the typology of knowledge in the area of pedagogical theory and praxeology. In this chapter, two substantively similar parts can be distinguished: the first – containing an example of classification in the field of pedagogical theory (the category of care was used here), while in the second – a classification of both theoretical and praxeological significance was considered (based on family typology, its functions and classification, family forms of upbringing and care for children and youth). These typologies were presented as the result of an analysis (particularly explicative and functional analysis).

The presentation of both the final results of classification in the form of already built classifications, and the process of constructing the classification of scientific knowledge belonging to the discipline of pedagogy, seems to be a rational solution. It serves not only educators, scientists, but also active educators, the so-called practitioners, especially those of them who are convinced of the connection of non-constructive knowledge – theoretical and instructive – with indisputable practical usefulness.

The subject matter of the monograph can be classified within the scope of two pedagogical sub-disciplines: the theory of education and general pedagogy, as well as the research area defined by Alicja Żywczok as pedagogical science¹. Taking into account the provenance of the problem of classification, philosophy (or more precisely – logic)

¹ A. Żywczok: *Zazdrość i działalność naukowa. Studium z zakresu naukoznawstwa pedagogicznego* [*Jealousy and scientific activity. Study in the field of pedagogical science*]. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020, s. 12–13.

should be undoubtedly mentioned. This does not mean that representatives of other sciences, such as sociology, psychology or political science, do not touch upon these issues. They do so while adopting a different perspective on the issue of classification of scientific knowledge. The science studies should be recognized as the interdisciplinary area of cognition, the researchers of which freely deal with the subject of classification. Thus, the indication of general and specific (even pedagogical) science allows us to finally locate the issues studied in this monograph.

It is difficult not to notice the praxeological content in the monograph, which belongs to the specificity of care pedagogy and social pedagogy (especially its detailed variant: family pedagogy). Therefore, this problem area can be used by scientists – representatives of the listed sub-disciplines, as well as educators, guardians or parents who practice in this field. Specifying and addressing one of the leading classifications in caring pedagogy, which includes forms of family upbringing and care for children and youth, such as natural family, adoptive family, foster family (including family emergency care, children's villages, family foster homes and family foster home for small children), also made it possible to analyze their subsequent forms.

Critical analysis in this respect can contribute to the method of constructing or modifying the classification, with obvious benefits for the users of culture. The elimination of errors in the existing classifications and the correct construction of new typologies are a preview of what a researcher can gain while improving their cognitive skills. We hope that this research work will provide the reader with an excellent opportunity to reflect on similar issues and will prove to be not only a source of structured knowledge or a means to discover its new areas, but also a chance to train logical skills and, indirectly, also methodological skills.

Key words: type, typology, class, classification, systematization, systematics, taxonomy, differentiation, analysis, explication, education (upbringing, training), care, pedagogy, analytical pedagogy, synthetic pedagogy (the pedagogy of scientific syntheses), epistemology, logic, hermeneutics, scientist, scholar, knowledge, science, pedagogical science studies, scientific discovery, invention, rationalization, field of science, discipline of science, sub-discipline, theory, theory of education, general pedagogy, care pedagogy, family pedagogy, praxeology, theoretical pedagogy, function, applied pedagogy, order, care, family.

Redaktor:
Joanna Szewczyk

Projekt okładki:
Tomasz Tomczuk

Na okładce wykorzystano grafikę z portalu pixabay autorstwa 1518572209.

Redaktor techniczny:
Małgorzata Pleśniar

Korektor:
Adriana Szaforz

Łamanie:
Marek Zaganiński

Redaktor inicjujący:
Anna U. Piłśniak

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.10.2023
Copyright © 2022 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzymyamy otwartej nauce. Od 1.11.2023 publikacja dostępna na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule wolnego dostępu w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego www.rebus.us.edu.pl



<https://orcid.org/0000-0003-3994-9558>



<https://orcid.org/0000-0001-7548-858X>

Pedagogika analityczna : od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów / Alicja Żywczok, Bogumiła Bobik. Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2022

<https://doi.org/10.31261/PN.4099>

ISBN 978-83-226-4240-5

(wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-4241-2

(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Ark. druk. 9,75. Ark. wyd. 9,5. Papier Alto Blanc 90 g, vol. 1,5. PN 4099. Cena 54,90 zł (w tym VAT)

Zagadnienie zaprezentowane przez Alicję Żywczok i Bogumiłą Bobik jest rzadko podejmowane we współczesnej pedagogice polskiej, mimo że ma ono podstawowe znaczenie dla wszystkich jej subdyscyplin oraz dla uprawiania namysłu pedagogicznego w formie teoretycznej (nauki) i praktycznej (edukacji). Tym zagadnieniem jest analiza pojęć, a w szczególności konstruowanie kategorii pojęciowych i ich systematyzowanie [...]. Autorki w erudycyjny sposób zrelacjonowały [...] dotychczasowe ustalenia innych dziedzin wiedzy, głównie filozofii i psychologii, co należy do istotnych wymogów stawianych opracowaniom naukowym, nie poprzestając jednak na tym. Za oryginalną należy uznać propozycję pedagogiki analitycznej i wspomnianą tylko pedagogikę syntetyczną (syntez naukowych). Z całą pewnością propozycja ta warta jest przedyskutowania [...]. Za novum można uznać również umiejscowienie [...] problematyki budowania klasyfikacji w kontekście szeroko rozumianego ładu, w tym również ładu w nauce. Takie usytuowanie rozważanej problematyki wydobywa horyzontalne powiązania zachodzące między pojęciami oraz kategoriami w [...] dyscyplinie naukowej: pedagogice i między różnymi dyscyplinami ludzkiej wiedzy [...]. Respektując autorytet logiki, Autorki nie ograniczyły się do werbalnej zachęty do posługiwania się zasadami analizy filozoficznej (logicznej) przy konstruowaniu systematyzacji/klasyfikacji/typologii pedagogicznych, lecz opracowały projekt odrębnej subdyscypliny – pedagogiki analitycznej, której zadaniem ma być [...] między innymi krytyczny namysł nad porządkowaniem nomenklatury pojęciowej w pedagogice.

Z recenzji dr. hab. Dariusza Stępkowskiego, prof. UKSW

Cena 54,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-4241-2



9 788322 642412

Więcej o książce

