

Agnieszka Salamucha*

Piotr Magier**

Lublin

W obronie pedagogiki chrześcijańskiej

1. Świat, w którym żyjemy, jest kształtowany przez religię. Wśród tysięcy religii na świecie jedne pojawiają się, inne znikają, jeszcze inne przechodzą metamorfozę. Do tych ostatnich należy chrześcijaństwo. Typowy chrześcijanin początku XXI wieku nie jest ani biały, ani bogaty i nie pochodzi z euroantlantycznego kręgu kulturowego – jest młody, ma ciemną skórę, mieszka w nigeryjskiej wiosce lub brazylijskiej faweli¹. Tymczasem wielu europejskich postchrześcijan rezygnuje z instytucjonalnej przynależności do danego Kościoła, ciesząc się wyzwoleniem z kajdan religijności rytualnej, i zwracając ku duchowości w wymiarze indywidualnym². Jednym torem przebiegają procesy sekularyzacji, rozumianej jako stopniowe uwalnianie się kolejnych obszarów życia społecznego spod wpływu religii; inną drogą zaś religia powraca do sfery publicznej, pełniąc funkcję strażnika tradycji i moralności oraz wspierając jedność państwa³.

2. Przedmiotem naszych rozważań jest ta część pedagogiki, którą określa się w polskim środowisku jako „pedagogikę chrześcijańską”. Tek-

* Dr Agnieszka Salamucha jest adiunktem przy Katedrze Metodologii Nauk Wydziału Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

** Dr Piotr Magier jest adiunktem przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

¹ Por. P. Jenkins, *Chrześcijaństwo przyszłości*, tłum. S. Grodz, Warszawa 2009, s. 23–24.

² Por. J. Mariański, *Sekularyzacja i desekularyzacja w nowoczesnym świecie*, Lublin 2006; M. Libiszowska-Żółtkowska, Stella Grotowska (red.), *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, Kraków 2010.

³ Myśli te zawdzięczam Wykładom Kopernikańskim, wygłoszonym przez A. Bronka w Toruniu, w dniach 27–29.10.2009 r.

sty w języku polskim przypisują terminowi „pedagogika” trzy znaczenia: 1) nauki (dyscypliny naukowej); 2) praktyki, sztuki wychowywania oraz – rzadziej – 3) przednaukowej refleksji nad wychowaniem.

W polu naszych zainteresowań znajduje się pierwszoplanowo pedagogika chrześcijańska rozumiana jako dyscyplina naukowa, reprezentowana instytucjonalnie na uniwersytetach i szkołach wyższych, oraz jako zbiór założeń teoretycznych dla poszczególnych systemów wychowania⁴. W obu tych postaciach jest ona narażona na różne zarzuty, którym zamierzamy się przyjrzeć z pozycji metodologa i pedagoga ogólnego. Nie rościmy sobie przy tym prawa do wyczerpującego opracowania tematu. Przeciwnie – zdajemy sobie sprawę, że przedstawiamy czytelnikowi zaledwie mapę problematyki ogniskującej się na pedagogice chrześcijańskiej i wskazujemy tylko niektóre zagadnienia, przyznając, że nie dysponujemy wystarczającymi kompetencjami, by przedstawić je bardziej szczegółowo. Chcemy przeanalizować niektóre z zarzutów wysuwanych przeciwko pedagogice chrześcijańskiej i rozważyć wybrane strategie obrony, mając nadzieję, że nasze rozważania staną się dla czytelnika inspiracją do dalszych rozważań.

Sądzymy, że pedagogika chrześcijańska zajmuje szczególne miejsce w pedagogice. Jej specyfika dotyczy wielu aspektów, między innymi genezy społeczno-kulturowej oraz teoretycznej, przedmiotu badań, celów, metod badawczych, języka, problemów i tez, struktury. Niekiedy formułowane w jej ramach poglądy wywołują dyskusje oraz sprzecz⁵. W niniejszym tekście stawiamy tezę, iż pedagogika chrześcijańska nie różni się istotnie od innych nurtów w pedagogice. Co więcej, sądzymy, że jej specyfika oddaje, a nie-rzadko uwypukla, szczególny status pedagogiki jako nauki. Dyskusja z pedagogiką chrześcijańską i argumenty w niej formułowane stanowią w istocie dyskusję z pedagogiką: odnoszą się nie tylko do specyfiki naukowej pedagogiki chrześcijańskiej, lecz dotyczą pedagogiki jako nauki.

Uważamy, że obrona nie oznacza ukrywania problemów. Sami sytuując się środowiskowo w gronie naukowców o proveniencji chrześcijańskiej,

⁴ Za S. Kamińskim i A. Bronkiem odróżniamy dwa typy autonomii nauk – zewnętrzną (instytucjonalną) i wewnętrzną (metodologiczną). W pierwszym typie wskazuje się na samą nazwę jako element jednoczący, na genezę (powstanie i etapy rozwoju) danej nauki, względy organizacyjne i powiązania personalne (pewną dziedziną poznania zajmuje się osobna grupa uczonych). Do drugiego typu należą następujące determinanty nauki: przedmiot, cel, metoda (badania lub systematyzowania wiedzy), problematyka (zbiór pytań swoistych dla danej dyscypliny ze względu na osobny przedmiot formalny) oraz wyspecjalizowany język. Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1998, s. 253.

⁵ Por. np. D. Stepkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*, Warszawa 2010, s. 12–14; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 22–23.

traktujemy atmosferę konfliktu, polemiki i pewnego napięcia wokół pedagogiki chrześcijańskiej jako warunki korzystne dla rozwoju refleksji nad jej statusem epistemologicznym i metodologicznym oraz sposobami jej uprawiania.

3. Pedagogika chrześcijańska jest uprawiana pod różnymi nazwami, które będziemy traktować jako synonimy terminu „pedagogika chrześcijańska”⁶, zdając sobie jednak sprawę, że te dyscypliny (oraz zakres i treść ich nazw) mogą być – i *de facto* bywają – różne. Chodzi tu o następujące określenia: pedagogika chrześcijaństwa (M. Gogacz), pedagogia chrześcijaństwa (J. Bagrowicz), pedagogika religii (C. Rogowski, B. Milerski), pedagogika religijna (L. Chmaj), pedagogika teologiczna (M. Nowak), pedagogika klasyczna (B. Kiereś), pedagogika katolicka (J. Woroniecki, A. Rynio), a historycznie – katolicka etyka wychowawcza (J. Woroniecki)⁷.

Kwestia, którą z dyscyplin naukowych można nazwać „pedagogiką chrześcijańską”, nie zostaje ostatecznie rozstrzygnięta dzięki ustaleniom terminologicznym. Dzieje się tak z kilku powodów.

Po pierwsze, w euroatlantyckim kręgu kulturowym (a z pewnością w środowisku polskim) nadal utożsamia się „religię” z „chrześcijaństwem”, modelując pojęcie religii na chrześcijaństwie i traktując chrześcijaństwo jako paradygmatyczny przypadek religii. Istnieją jednak także inne postacie religii, począwszy od form prostych (np. animizmu) do bardziej złożonych (mono- i politeizmu), obejmujące także te wierzenia, w których brak wyraźnego odniesienia do Boga/Istoty Najwyższej (np. buddyzm, konfucjanizm, shintoizm)⁸. Powstaje więc wątpliwość, czy w sposób uprawniony można używać zamiennie nazw „pedagogika chrześcijańska” i „pedagogika religijna/pedagogika religii”.

⁶ Również instytucjonalnie nazwa „pedagogika chrześcijańska” uzyskała wyróżniony status wśród innych określeń pedagogiki tego typu, o czym świadczy np. fakt, że w ramach Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk powstał Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej oraz, że w ramach uniwersyteckich struktur organizacyjnych funkcjonują katedry pedagogiki chrześcijańskiej (np. w KUL): por. R. Skrzyniarz, *Teraźniejszość Instytutu Pedagogiki KUL*, w: A. Rynio, R. Skrzyniarz (red.), *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność*, Kielce 2011, s. 68, 78, 92–107.

⁷ Jeszcze większa różnorodność cechuje mówienie o wychowaniu chrześcijańskim/religijnym, np. „wychowanie w obszarze sacrum”. Por. artykuł J. Michalskiego pod tym tytułem, w: Z. Kunicki (red.), *Czy sacrum jest jeszcze święte?*, Olsztyn 2000, s. 97–112.

⁸ Por. A. Bronk, *Religia*, w: *Encyklopedia PWN*, t. 8, Warszawa 2003. Nie każda z religii posiada swoją własną „pedagogikę religijną” ujmowaną jako dyscyplina naukowa. Natomiast każda ma określone dyrektywy dotyczące praktyki wychowywania, a w niektórych istnieją specjalne procedury przygotowujące przyszłych nauczycieli/wychowawców, których zadaniem będzie wdrażanie nowych członków społeczności w różnorakie praktyki typowe dla danej religii.

Po drugie, samo chrześcijaństwo – podobnie jak inne religie monoteistyczne – nie jest jednolite: poszczególne wyznania chrześcijańskie różnią się co do prezentowanych obrazów Boga i człowieka⁹, a w konsekwencji – co do koncepcji wychowania: jego celu/rezultatu, ideału, metod, środków i zasad. Co więcej, na przestrzeni wieków rozumienie religii (w tym chrześcijaństwa) podlegało wielu zmianom, które miały znaczenie dla formułowanych na ich gruncie koncepcji wychowania. Uogólniając, w zależności od tego, na co kładziono nacisk w rozumieniu religii/chrześcijaństwa, tak kształtowało się też rozumienie wychowania chrześcijańskiego i pedagogiki chrześcijańskiej. Jeśli, przykładowo, akcent w rozumieniu chrześcijaństwa spoczywał na jego elementach składowych, takich jak wierzenia, nakazy moralne, formy kultu i sposoby organizacji społecznej, w pedagogice chrześcijańskiej odzwierciedlało się to w eksponowaniu nauczania prawd wiary (katechizmu), znajomości przykazań i ich aplikacji do codziennego życia, oraz przysposobieniu do uczestnictwa w liturgii. Jeżeli natomiast kładziono większy nacisk na stany wewnętrzne wychowanka (w duchu F.D.E. Schleiermachera ujęcia religii jako „poczucia absolutnej zależności”), wówczas pedagogika chrześcijańska proponowała metody wychowawcze odwołujące się raczej do przeżyć, uczuć i intuicji wychowanka, niż do jego wiedzy i sprawności moralnych¹⁰.

4. Jakie korzyści i niedogodności (poznawcze lub inne) wynikają z dołączenia do nazwy „pedagogiki” przydawki „chrześcijańska”? Chcemy postawić w tym miejscu dwie kwestie bardziej szczegółowe: a) jaką funkcję mogą pełnić w pedagogice twierdzenia przypisywane szeroko rozumianemu chrześcijaństwu?; b) czy przydawka „chrześcijańska” jest nobilitująca czy deterioryzująca dla dowolnego typu pedagogiki?

a) Wydaje się, że twierdzenia chrześcijańskie mogą pełnić – jednocześnie lub równolegle – kilka funkcji w pedagogice. Jedną z nich jest funkcja heurystyczna: mowa wówczas o pedagogice inspirowanej chrześcijaństwem. Paradoksalnie, należy do niej antypedagogika z ideą szacunku do dziecka od najwcześniejszych chwil jego życia, odrzucająca jednak prawdę o istnieniu

⁹ Interesujące studium porównawcze, ilustrujące odmienne wyznaniowo interpretacje artykułów *Credo*, stanowi praca zbiorowa trzech teologów chrześcijańskich: W. Hryniewicza, K. Karskiego i H. Paprockiego, *Credo. Symbol naszej wiary*, Kraków 2008.

¹⁰ Pomijamy w tym miejscu, skądinąd interesujące, analizy porównawcze uwarunkowań historycznych i geograficznych, które miały wpływ na kształtowanie się poszczególnych koncepcji pedagogiki chrześcijańskiej, tak samo zresztą, jak cechy osobowości ich twórców.

„Każdy człowiek jest suwerenną i samostanowiącą jednostką, a narzucanie ludziom poczucia winy czyni z wolnych, bożych istot zdemoralizowanych niewolników, dla których władcy ustalają spisy przewinień i grzechów”: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 122.

grzechu pierworodnego i wrodzonych załączków zła lub predyspozycji do grzechu (*concupiscentia*) w naturze ludzkiej¹¹. Inną funkcją jest dostarczenie pedagogice korpusu tez (*credo*), które stanowią podstawę dla sformułowania moralnych reguł postępowania wychowanka i wychowawcy. Pozostaje jednak sprawą dyskusyjną, jak przejść od prawd wiary do szczegółowych norm moralnych, i jak odróżnić reguły obowiązujące bezwzględnie wszystkich wychowanków i wychowawców – od tych, które są jedynie opcjonalne.

b) Odpowiedź na pytanie, czy przydawka „chrześcijańska” jest nobilitująca czy deteriorująca dla dowolnego typu pedagogiki, jest uzależniona od tego, w jaki sposób traktuje się religię. Jeśli uważa się ją za niedojrzałe, przejściowe stadium w rozwoju ludzkości i przejaw poznawczej nieporadności człowieka, to również każda pedagogika religijna (w tym chrześcijańska) jest uważana za prymitywną w stosunku do pedagogik opartych na fundamencie innym niż religia. Co więcej, przydawka „chrześcijańska” zdaje się narzucać przekonanie, że pedagogika nią opatrzona jest już zideologizowana, a przez to nienaukowa i – niewiarygodna. Tymczasem pedagogika chrześcijańska – choć sprofilowana ze względu na to, że czerpie z pewnego zasobu prawd religijnych – może poddawać swoje twierdzenia rzetelnej dyskusji, proponując rozwiązania wypracowane na swoim gruncie jako alternatywę dla rozwiązań wypracowanych w ramach innych pedagogik.

5. Czy pedagogika chrześcijańska jest subdyscypliną czy też kierunkiem (nurtem) pedagogicznym? Rozpocznijmy od uwagi, że pedagogika jako nauka¹¹ nie jest jednorodna, ale stanowi kompleks wiedzy o wychowaniu¹². W ramach tego kompleksu można wyróżnić subdyscypliny (pedagogiki szczegółowe) oraz kierunki (nurty)¹³. Subdyscypliny pedagogiczne badają określone aspekty (typy) wychowania, co nierzadko skutkuje wytworzeniem się specyficznych dla nich metod badań oraz języka¹⁴. Kierunki pedagogiczne cechuje natomiast nie tyle zawężenie, specyfikacja przedmiotu

¹¹ Analizując problem miejsca pedagogiki chrześcijańskiej w strukturze wiedzy pedagogicznej, zauważmy, iż mamy do czynienia z relacją, której pełny opis wymaga sformułowania uwag nie tylko pod adresem pedagogiki chrześcijańskiej, lecz także samej pedagogiki.

¹² Por. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012, s. 32–33.

¹³ Tenże, *Podstawy pedagogiki*, s. 92–110.

¹⁴ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 49–52; M. Nowak, *Pedagogiczny profil*, s. 25–26, 32–33, 37; „Dyscypliny pedagogiczne natomiast, które określamy jako »pedagogiki szczegółowe«, ujmują poszczególne dziedziny i aspekty wychowania, miejsca i okoliczności oraz problemy, na które w ujęciu globalnym wskazują dyscypliny o charakterze ogólnym. Dokonując specyficznych analiz dostarczają pogłębionej i szczegółowej refleksji, która ponownie może stanowić ważny wkład w rozwój myśli pedagogicznej o charakterze ogólnym”: Tenże, *Podstawy pedagogiki*, s. 103.

badan, co próba określenia istoty wychowania (jako takiego) oraz postulowanie określonego – uważanego za (jedyne) właściwy – modelu wychowania. Wychodząc z odmiennych założeń filozoficznych (metafizycznych/ontologicznych, epistemologicznych, antropologicznych, etycznych), wykorzystując dorobek nauk szczegółowych (tj. indukcyjnych: humanistycznych i przyrodniczych), a także bazując na odmiennych przesłankach światopoglądowych i ideologicznych, przedstawiciele każdego kierunku konstruują własny model poznawczy, aspirujący do całościowego ujęcia (opisu, wyjaśniania/rozumienia, wartościowania) procesu wychowania¹⁵. Innymi słowy, subdyscypliny skupiają się na opisie i wyjaśnianiu/rozumieniu konkretnych typów wychowania, kierunki natomiast funkcjonują na poziomie ogólnym, preferując podejście wartościująco-postulatywne¹⁶.

Pedagogika chrześcijańska nie jest jasno przypisywana do któregoś ze wspomnianych typów. Uprawianie jej jako kierunku studiów uniwersyteckich, utrwalenie się nazwy w literaturze pedagogicznej, istnienie profesorów zajmujących się pedagogiką chrześcijańską oraz katedr pedagogiki chrześcijańskiej – świadczą na rzecz tezy, że jest to subdyscyplina pedagogiczna¹⁷. Z drugiej strony, próba stworzenia holistycznego modelu wychowania fundowanego na założeniach religijnych, używanie argumentacji religijnej w teorii pedagogiki chrześcijańskiej oraz wypowiedzi wprost lub pośrednio stawiające pod znakiem zapytania zasadność uprawiania pedagogiki chrześcijańskiej jako dyscypliny naukowej, wydają się świadczyć o tym, że przypisuje się jej rangę kierunku w pedagogice¹⁸.

¹⁵ Por. S. Kunowski, dz. cyt., s. 87–93; „Już w takim obliczu wielorakości podejść teoretycznych, z jaką mamy do czynienia nie tylko na gruncie wychowania i nauczania, ale w ogóle w życiu współczesnym, nasuwa się wniosek, że systemy współczesne, koncentrując się na koncepcji czy zarysie nawet swoich podstaw badań, chcą być wierne swoim ideom lub założeniom [...], tym samym oddalają się od konkretnego pedagogicznego działania. Narzuca to zwykle pewną ogólność i potrzebę ograniczenia się do podstawowych zasad, co w konsekwencji może prowadzić do wyizolowania się z rzeczywistości i może spowodować pozostawanie jedynie w obszarze możliwości”: M. Nowak, *Pedagogiczny profil*, s. 39; tenże, *Podstawy pedagogiki*, s. 96–97.

¹⁶ Zapropionowane odróżnienie subdyscyplin i kierunków ma charakter typologiczny, tzn. dokonuje się na podstawie różnic w „natężeniu” interesujących nas cech/zjawisk (tu: występowania tez postulatywno-wartościujących i opisowo-wyjaśniających).

¹⁷ Aczkolwiek instytucjonalne, zewnętrzne kryteria autonomii nauki niewiele mówią o istocie dyscypliny, którą charakteryzują. Por. A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 54–55, 65.

¹⁸ O dyskusji dotyczącej niniejszego zagadnienia zob. P. Magier, *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, w: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, Toruń 2010, s. 338–339; P. Magier, *Koncepcja pedagogiki klasycznej*, „Roczniki Pedagogiczne KUL” 2 (2010), s. 44.

6. Dlaczego jednak tak istotne jest określenie statusu pedagogiki chrześcijańskiej, to jest zaliczenie jej bądź do subdyscyplin, bądź do kierunków w pedagogice? W prowadzonych dyskusjach toczy się (mówiąc metaforycznie) walka o naukowość pedagogiki chrześcijańskiej. Status dyscypliny naukowej w większym stopniu przynależy subdyscyplinom, powstałym jako konsekwencja rozwoju i specjalizacji danej nauki, odmawia się go zaś kierunkom, ponieważ w ich ramach dopuszczane są treści uważane za pozanaukowe: światopoglądowe, ideologiczne – a niekiedy, jak w przypadku pedagogiki chrześcijańskiej, również religijne.

Postulat niezależności nauki od treści światopoglądowych wyraźnie formułowany jest na terenie nauk przyrodniczych, które z kolei narzucają naukom humanistycznym (społecznym) własne kryteria naukowości¹⁹. Mimo że od czasów W. Diltheya w nauce funkcjonuje zdecydowane rozróżnienie między naukami przyrodniczymi a humanistycznymi co do przedmiotu i celu badań²⁰, odziedziczona po pozytywizmie (a zwłaszcza neopozytywizmie) nieufność wobec światopoglądu oraz ideologii jako źródeł poznania, pozostaje nadal w kanonie przekonań metodologicznych humanistyki, a zwłaszcza tych gałęzi nauk społecznych, w których preferuje się przyrodnozawcowe standardy naukowości²¹.

Tymczasem w odróżnieniu od nauk przyrodniczych, które badają świat natury i poszukują obowiązujących w nich praw (tj. zdań ściśle ogólnych), przedmiotem zainteresowania humanistyki jest kultura – świat człowieka i jego wytworów, który podlega nieustannym zmianom, może być ukształtowany na różne sposoby (rzeczywistość kulturowa jest poniekąd tworzona w akcie mówienia o niej) i wiąże się ze sferą wartości. Dlatego też uprawianie nauk humanistycznych służy zazwyczaj nie tylko poznaniu (*scire propter ipsum scire*), ale też promowaniu określonych wartości, pewnego modelu człowieka czy – szczególnie w wypadku pedagogiki – pewnego modelu wychowania. Pedagogika ma zawsze do czynienia z człowiekiem kulturowo sprofilowanym, widzianym w pewnym aspekcie, w określonej perspektywie. Co więcej, zmienia się w zależności od przyjętego przez nią obrazu człowieka, i w zależności od tego, który element tego obrazu wysuwa się na pierwszy plan²².

¹⁹ Por. S. Kamiński, dz. cyt., s. 299; D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa 2013, s. 32–38.

²⁰ Por. S. Kamiński, dz. cyt., s. 148–149, 296.

²¹ Zob. M. Sztaba, *W trosce o wiedzę pedagogiczną/wiedzę w pedagogice wolną od iluzji. Część I*, „Roczniki Pedagogiczne KUL” 3 (2012), s. 5–27.

²² T. Hejnica-Bezwińska akcentuje również potrzebę „bliskości” nauk humanistycznych względem rzeczywistości życia społecznego i życia codziennego. Por. tenże, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 50–52.

Postulat całkowitej światopoglądowej neutralności w badaniach humanistycznych jest niemożliwy do realizacji. Preferencje dotyczące wyboru tego, a nie innego ideału lub celu wychowania nie są wygenerowane z „czystego” opisu sytuacji wychowawczej, lecz zaczerpnięte z innych źródeł: przyjętej (świadomie albo nieświadomie, bezrefleksyjnie) filozoficznej lub teologicznej koncepcji rzeczywistości²³. Przyjęcie określonych założeń światopoglądowych (szczególnie w kontekście odkrycia, odróżnianego od kontekstu uzasadniania²⁴) nie deprecjonuje wyników badań, jeśli badacz ujawnia wobec odbiorcy te założenia i w sposób zreflektowany posługuje się nimi w swoim wywodzie²⁵.

Pedagogika chrześcijańska nie wydaje się zatem wyjątkiem od reguły światopoglądowej niezależności nauki, lecz przykładem jednej z wielu sytuacji, w których nauka odwołuje się do tego typu źródeł. Otwartą deklarację pedagogów chrześcijańskich co do światopoglądowych źródeł ich przekonań uznać należy nie za przejaw ideologizacji nauki, lecz intelektualnej uczciwości. Dostrzeganie zależności pedagogiki – i pedagogiki chrześcijańskiej – od wpływów pozanaukowych niekoniecznie świadczy o jej metodologicznej słabości. Przeciwnie, może (choć nie musi) oznaczać rozwiniętą refleksję krytyczną i samoświadomość metateoretyczną.

7. Jakie są konsekwencje światopoglądowego zaangażowania pedagogiki chrześcijańskiej dla intersubiektywnej racjonalności i komunikowalności jej twierdzeń? Innymi słowy, jaką wartość poznawczą mają twierdzenia formułowane na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej?

Trudno udzielić wprost odpowiedzi na te pytania, ponieważ pedagogika chrześcijańska stanowi rodzaj metodologicznej hybrydy, a jej twierdzenia mają różny charakter i pochodzą z różnych źródeł.

Roboczo odróżniamy cztery typy takich twierdzeń: 1) twierdzenia zaczerpnięte z pism objawionych (Biblia), 2) twierdzenia będące interpretacją

²³ T. Hejnicka-Bezwińska akcentuje również potrzebę „bliskości” nauk humanistycznych względem rzeczywistości życia społecznego i życia codziennego. Por. tenże, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 50-52.

²⁴ Por. np. A. Bronk, *Dlaczego bezzakołazeniowe, i w tym sensie obiektywne, nauki o religii sà niemożliwe?*, „Summarium KUL” 40 (2011), s. 5–21. *Notabene*, „mit tego, co dane” (W. Sellarsa *myth of the given*, por. tenże, *Empiricism and the Philosophy of Mind*, 1956; por. również hasło „Wilfrid Sellars” autorstwa Willema deVries w *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/sellars/>, 11.03.2013) dotyczy także nauk przyrodniczych. Wysoce uteoretyzowane, dokonywane przy użyciu specjalistycznej aparatury pojęciowej opisy zjawisk fizykalnych rejestrowanych dzięki urządzeniom modyfikującym wyniki obserwacji, nie przedstawiają „nagich faktów” – świata takiego, jakim on jest.

²⁵ Odróżnienie to wprowadził Hans Reichenbach: por. tenże, *Experience and Prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*, Chicago 1938.

poprzednich, dokonaną przez autorytety religijne (w katolicyzmie mówi się o Tradycji oraz Urzędzie Nauczycielskim Kościoła), 3) twierdzenia teologiczne i filozoficzne, będące rezultatem poddania tez z grupy 1 i 2 refleksji intelektualnej (niekiedy bardzo wyśrubowanej i finezyjnej), oraz 4) twierdzenia zaczerpnięte z nauk szczegółowych, przede wszystkim biologii, medycyny, psychologii i socjologii. Wymienione grupy tez nie są traktowane równorzędnie. Dwie pierwsze grupy stanowią punkt odniesienia dla innych, stanowią odpowiednik „twardego rdzenia” teorii naukowej (I. Lakatos). Grupa trzecia i czwarta są traktowane jako peryferyjne: jeśli ma miejsce sprzeczność między tezą należącą do którejś z tych grup, a tezą należącą do grupy pierwszej lub drugiej, to za fałszywą zostanie uznana teza z grupy trzeciej lub czwartej²⁶.

8. Wydaje się, że w kwestii wartości poznawczej swoich tez pedagogika chrześcijańska „dziedziczy” trudności, które są przypisywane teologii i pedagogice. Problem „odziedziczony” po teologii dotyczy tego, czy twierdzenia o świecie sformułowane na gruncie religii można traktować jako źródło wiedzy rozumianej jako zbiór przekonań prawdziwych i uzasadnionych (uprawomocnionych) – źródło równorzędne wobec rozumu i doświadczenia. Dla przeciwników tego poglądu religijny i racjonalny sposób myślenia wykluczają się („człowiek rozumny nie może wierzyć w religijne zabobony”).

Jednym z możliwych rozwiązań tego problemu jest przyjęcie istnienia tak zwanych przekonań pozaracjonalnych, odróżnianych zarówno od przekonań racjonalnych – przyjętych na podstawie dobrych (należytych, odpowiednich) racji (*good reason*)²⁷, jak też irracjonalnych (przyjętych bez uzasadnienia i bezkrytycznie). Źródłem przekonań pozaracjonalnych jest – w przypadku chrześcijaństwa – przede wszystkim Objawienie zawarte w Piśmie świętym, dlatego przekonania te nie dają się do końca racjonalnie uzasadnić i pozostają w jakimś stopniu tajemnicami. Tym niemniej mogą zostać poddane krytycznemu namysłowi.

²⁶ Przykładowo, odkrycie przez Zygmunta Freuda roli podświadomości w zachowaniach ludzkich oraz zjawiska dziecięcego erotyzmu, które zwróciło uwagę pedagogów na wczesne fazy rozwoju dziecka i zrewolucjonizowało spojrzenie na problem wychowania moralnego, stało się obiektem potępienia ze strony Kościoła rzymsko-katolickiego i innych Kościołów chrześcijańskich, ponieważ stało w sprzeczności z wizją człowieka przedstawianą w Piśmie świętym.

²⁷ Chodzi tu o: 1) źródła bezpośrednie, oparte na a) oczywistości empirycznej lub intelektualnej, b) na relacji wiarygodnego informatora, będącego racjonalnym autorytetem, oraz 2) źródła pośrednie, czyli rozumowania. Por. Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2001, s. 71–73.

Pedagogika chrześcijańska funduje swoją koncepcję człowieka i wychowania na autorytecie Objawienia²⁸. Sytuacja taka, w myśl paradygmatu pozytywistycznego²⁹, podważa naukowość pedagogiki chrześcijańskiej co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że w zakres argumentacji wchodzi tezy nieweryfikowalne empirycznie, po drugie dlatego, że koncepcja pedagogiki chrześcijańskiej opiera się na wiedzy religijnej i filozoficznej, która nie wchodzi w zakres wiedzy naukowej (*notabene* z tego samego powodu – braku weryfikacji empirycznej).

Jednak korzystanie z autorytetu w nauce, choć zapewne nie jest najmocniejszym sposobem uzasadniania twierdzeń, stanowi zjawisko powszechne³⁰. Procedura badawcza, w której naukowcy, prowadząc określone badania empiryczne, sami testują wszystkie wcześniej sformułowane tezy i uzyskane wyniki, jest po prostu nieefektywna, a nawet absurdalna (zresztą nie wszystkie tezy podlegają empirycznej weryfikacji/falsyfikacji). Proces badawczy, by w ogóle mógł zaistnieć, wymaga założenia, że uzyskane wcześniej wyniki są rzetelne. Mimo że zachodzi tu różnica co do rodzaju autorytetu, samo zaufanie do autorytetu innych badaczy pozostaje wspólnym elementem badań naukowych. Analogicznie dzieje się w humanistyce i filozofii, gdzie punktem odniesienia dla młodszych badaczy są interpretacje badanych zjawisk (koncepty i teorie) sformułowane przez osoby uznawane już za autorytety w danej dziedzinie³¹.

9. Problemem przejętym przez pedagogikę chrześcijańską od pedagogiki jako takiej jest zagadnienie, które twierdzenia można traktować jako *stricte* pedagogiczne, nie zaś zapożyczone z innych nauk (np. z psychologii wychowania) i dlatego uzasadniane na ich gruncie, a nie na gruncie pedagogiki. Do takich twierdzeń należą przede wszystkim oceny i normy wychowawcze, które – jako zdania wartościujące i dyrektywne – przynależą do tak zwanych zdań praktycznych, wokół których toczy się dyskusja dotycząca tego, czy w ogóle można im przypisać wartość logiczną (prawdę albo fałsz), czy też nie.

²⁸ Zob. B. Kiereś, *Personalizm – chrześcijaństwo – współczesna pedagogika*, w: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), dz. cyt., s. 221–223; A. Rynio, „Wczoraj” i „dziś” *katolickiej myśli pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań wychowawczych*, w: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), dz. cyt., s. 73.

²⁹ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 3, Warszawa 1993, s. 20–22; T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 314–323; A. Rynio, dz. cyt., s. 75.

³⁰ J. M. Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków 1994, s. 25.

³¹ Por. S. Kamiński, dz. cyt., s. 297.

W myśl koncepcji empirycznych i racjonalistycznych XVIII i XIX wieku (D. Hume, A. Comte³²) wartościowanie pojawia się jako skutek emocjonalnego odniesienia jednostki względem rzeczywistości. W tym rozumieniu nie posiada ono znaczenia poznawczego. Naukowe w tym rozumieniu są jedynie opis i wyjaśnianie świata (jako odpowiedzi na pytania „jak?” i „dlaczego?”), zaś wartościowanie i normowanie/postulowanie (jako odpowiedzi na pytania: „czy to dobrze, czy źle?”, „jak być powinno?”) pozostają poza zakresem celów nauki – lecz nie nauk humanistycznych³³.

Tymczasem pedagogika chrześcijańska wartościuje i to niejednokrotnie w sposób zdecydowany. Wartościowanie dotyczy nie tylko poziomu zjawisk³⁴, ale i poziomu teorii (koncepcji), co przekłada się na postawę ostrożności i dystansu względem innych kierunków w pedagogice, jako potencjalnie błędnych³⁵. Z drugiej strony, maksymalizm i krytycyzm³⁶ wywołują niechęć wobec pedagogów chrześcijańskich oraz samej pedagogiki chrześcijańskiej, postrzeganej jako dogmatyczna i nietolerancyjna. Przyjmując zbiór kryteriów bazujący na tak zwanych „wartościach chrześcijańskich” lub/i na kryteriach wypracowanych przez filozofię klasyczną, pedagogika chrześcijańska ocenia zarówno współczesne zjawiska edukacyjne, koncepcje pedagogiczne, jak i społeczno-kulturowy kontekst edukacji. Typowa dla pedagogiki chrześcijańskiej wydaje się postawa nieufności wobec wspomnianych elementów – i wobec współczesności jako takiej.

Odwołanie się do wartości chrześcijańskich jako podstawy formułowanych norm powoduje zepchnięcie na drugi plan innych, naukowych kryteriów wartościowania używanych w pedagogice³⁷. Dojrzałość osobowa, akulturacja czy socjalizacja podlegają interpretacji chrześcijańskich założeń

³² A. Bronk, *Wartości chrześcijańskie (uwagi amatora)*, w: tenże, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998, s. 185–187.

³³ Por. S. Kamiński, dz. cyt., s. 297.

³⁴ Por. A. Rynio, dz. cyt., s. 71–72.

³⁵ Za typową kategorię wyrażającą wspomnianą nieufność uznać można kategorię kryzysu: „Kryzys współczesnej kultury jest konsekwencją rozminięcia się ludzkiego rozumu z realnym światem i powrotem pseudofilozofii, reprezentowanej przez tradycję idealizmu”: B. Kiereś, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009, s. 11.

³⁶ O rozumieniu tych kategorii w pedagogice chrześcijańskiej i filozofii klasycznej, do której pedagogika chrześcijańska się odwołuje, zob. np.: M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), dz. cyt., s. 29–33; A. Bronk, *Klasycyzm filozofii klasycznej*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1 (1991–1992), s. 388–391.

³⁷ Przykładowo, chodzi o następujące kryteria wartościowania: psychologiczne (dojrzałość osobowościowa, rozwój), socjologiczne (adaptacja społeczna, socjalizacja), medyczne (zdrowie), etyczne (dobro moralne, dojrzałość charakteru moralnego), antropologiczne (aktualizacja potencjalności natury ludzkiej, personalizacja).

światopoglądowych, takich jak doktryna o naturze człowieka i grzechu pierworodnym, Wcieleniu i Odkupieniu, cnotach moralnych, Kościele i sakramentach³⁸. Pedagogika chrześcijańska wprost wykorzystuje w trakcie wartościowania kategorie religijne, takie jak świętość czy upodabnianie się do Chrystusa (*alter Christus, imago Dei*)³⁹.

Oparcie norm na źródłach światopoglądowych w konsekwencji prowokuje pytanie o ich uzasadnienie i zakres obowiązywania. Chrześcijańskie przekonanie o uniwersalności tych wartości i norm stoi w opozycji z przekonaniem o uniwersalności zasad wyrażanych w ramach innych kierunków, dlatego bywa krytykowane, a same wartości i normy uznawane są za konfesyjne⁴⁰.

Przyglądając się naukom humanistycznym (społecznym), nietrudno jednak zauważyć, że wartościowanie *ex definitione* jest w nich obecne i, mimo że pełni szczególną funkcję w pedagogice, jest czynnością charakterystyczną dla postępowania badawczego przedstawicieli wszystkich nauk humanistycznych. Krytyka pedagogiki chrześcijańskiej z racji jej typowo wartościującego, a w związku z tym polemicznego charakteru, jest zatem krytyką nauk humanistycznych *en block*, a już zdecydowanie dotyczy pedagogiki. Nie samo wartościowanie jest/powinno być zatem postrzegane jako „problem” pedagogiki chrześcijańskiej, co raczej przekonanie o uniwersalności przyjętych w jego trakcie wartości (norm) oraz w konsekwencji przekonanie o niesłuszności (fałszywości) norm wyrażanych w ramach innych kierunków⁴¹.

³⁸ O kryteriach i treściach wykorzystywanych w procesie formułowania norm i celów w pedagogice chrześcijańskiej zob. np. J. Woroniecki, *Program pedagogiki katolickiej*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 22–30.

³⁹ M. Nowak, *Specyfika, wyzwania*, s. 31.

⁴⁰ Sami pedagodzy chrześcijańscy (katolicy) dostrzegają niechęć wobec reprezentowanego przez nich kierunku. Por. M. Rusiecki, *System chrześcijańskiego wychowania w relacji do innych systemów*, w: A. Rynio (red.), dz. cyt., s. 117–119. *Notabene*, styl dyskusji – niezależnie od pozycji zajmowanej przez osoby biorące w niej udział – niejednokrotnie łamie etyczne i logiczne zasady prowadzenia dyskursu naukowego. Do „grzechów głównych” przeciwko rzetelnej dyskusji zaliczyć tu można: brak otwartości na osobę oponenta, *argumenta ad personam* (w tym określenia pejoratywne), brak chęci zrozumienia poglądów oponenta, forsowanie własnego stanowiska bez dostatecznych argumentów, pomijanie lub trywializowanie istotnych elementów dyskusji.

⁴¹ Chodzi także o zasadność krytyki pedagogiki chrześcijańskiej ze strony innych kierunków, które wchodząc w polemikę z pedagogiką chrześcijańską odwołują się do własnego systemu norm i wartości, zakładając, niekiedy milcząco, własną obiektywność, którą w tym kontekście uznać trzeba za pozorną: „Pojawiła się też pseudonaukowa krytyka z pozycji personalizmu katolickiego o charakterze ideologicznym, a skierowana na nurt antypedagogiki, któremu autorka przypisywała wszystkie nieszczęścia tego świata. Warto przyjrzeć się temu, jak przechowuje się w polskim dyskursie pedagogicznym tak charakterystyczny dla jazgo-

10. Jeśli uznamy, że przypisywane Tertulianowi powiedzenie *anima naturaliter christiana* jest prawdziwe, wtedy twierdzenia formułowane na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej muszą odnosić się do wszystkich ludzi. W tym sensie można powiedzieć, że pedagogika chrześcijańska jest „totalistyczna”, ponieważ chce mówić o człowieku jako takim; a więc mimo przydawki „chrześcijańska”, jest pedagogiką „po prostu”. Znowu warto zauważyć, że totalistyczne w tym sensie są wszystkie kierunki (nurty) w pedagogice – każdy z nich bowiem rości sobie prawo do wygłaszania mocnych tez o człowieku (desygnacie nazwy „człowiek” w supozycji formalnej), to znaczy o wszystkich ludziach.

Przekonania o uniwersalności własnych norm nie u wszystkich przedstawicieli pedagogiki chrześcijańskiej są wyrażane z taką samą asercją. Różne rozumienia uniwersalizmu chrześcijaństwa sytuują się na osi wyznaczonej dwoma skrajnymi ujęciami: pierwszym, uznającym bezwzględną uniwersalność „wartości chrześcijańskich” oraz drugim, traktującym chrześcijaństwo jako pewną propozycję światopoglądową, obarczoną pewnymi (np. moralnymi, rytualnymi) konsekwencjami, niemniej pozostającą jedną z wielu propozycji, w związku z tym nieobarczoną przymusem jej wyboru⁴². Tylko w pierwszym wypadku dialog z pedagogiką chrześcijańską wydaje się trudny, jeżeli w ogóle możliwy, do przeprowadzenia.

Ponadto, uniwersalizm i maksymalizm pedagogiki chrześcijańskiej można uzasadnić zarówno przy pomocy argumentów praktycznych (historycznych) – to jest faktu, iż w trakcie istnienia ponaddwutysięcletniej historii chrześcijaństwa to ono kształtowało rozwój cywilizacji trzech kontynentów: początkowo Azji, Afryki i Europy, a później obu Ameryk i Australii – jak i argumentów teoretycznych, bazujących głównie na filozofii arystotelesowsko-tomistycznej, gdzie chrześcijaństwo posiada racjonalne uzasadnienie w myśl maksymy *fides quaerens intellectum*⁴³. Niezależnie od uznania słuszności tych argumentów już sam fakt podjęcia próby wyjaśnienia i uzasadnie-

tu politycznego rodzaj „krytyki” humanistycznych idei”: S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp*, w: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003, s. 7.

⁴² „Pedagogika ta [personalistyczna – przyp. autorów], mając uzasadnienie w realistycznej filozofii człowieka jako osoby, wskazuje, że człowieka można wychowywać jedynie personalistycznie”: B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin 2010, s. 97; „Personalizm chrześcijański jest antropologicznie uniwersalny, ma bowiem na celu dobro każdego człowieka, ale moralnie obowiązuje chrześcijanina, dobrowolnego wyznawcę Chrystusa i jego nauki”: tamże s. 100; „Uniwersalizm chrześcijański otwiera zatem całkowicie duchowość ludzką, doprowadzając ją do pełni doskonałej osobowości i realizując uniwersalizm wszechstronnie rozwiniętego człowieka”: M. Nowak, *Specyfika, wyzwania*, s. 33.

⁴³ W. Tatarkiewicz, dz. cyt., t. 1, s. 222.

nia własnego stanowiska skłania do traktowania pedagogiki chrześcijańskiej poważnie, nie zaś jako „naukowej efemerydy”, bazującej na politycznej czy ideologicznej koniunkturze.

Specyfikę pedagogiki chrześcijańskiej, także w zakresie jej polemicznego nastawienia, tłumaczy geneza i historyczny rozwój tego kierunku. Krytycyzm obecny w pedagogice chrześcijańskiej wydaje się zrozumiały (co nie znaczy, że usprawiedliwiony) w kontekście analizy rozwoju chrześcijaństwa, które już w momencie swego powstania znajdowało się w sytuacji konieczności nieustannego (re)definiowania i obrony własnej tożsamości doktrynalnej, etycznej i kulturowej. Troska o utrzymanie istoty chrześcijaństwa (ortodoksji) w trakcie jego ekspansji, dokonującej się na terenie („w zderzeniu”) wielu kultur i wśród wielu społeczeństw o różnych formach organizacji politycznej, prowadziła – jak pokazuje historia – do nieustannych polemik, dyskusji, a nierzadko konfliktów. Tożsamość chrześcijaństwa kształtowała się w wyniku wewnętrznych sporów i podziałów⁴⁴. Z czasem, umacniając swą pozycję doktrynalną, społeczną a także polityczną, chrześcijaństwo sytuowało się nie tylko jako obrońca własnego istnienia i tożsamości, lecz również jako podmiot atakujący, opresywny, narzucający specyficzny dla siebie sposób myślenia, wartości i normy. Można przypuszczać, że postawa krytycyzmu i nieufności, cechująca pedagogów chrześcijańskich niekiedy także współcześnie, pozostaje konsekwencją dziejów samego chrześcijaństwa. Jednak zdecydowanie w ramach pedagogiki chrześcijańskiej nie jest ona jedyna. Ukonstytuowaną pozycję posiadają także jej odmiany promujące „otwartość” i dialog. Przypisywanie zatem pedagogice chrześcijańskiej wyłącznie atrybutów krytycyzmu (czy raczej krytykanctwa) nie odpowiada rzeczywistości i może być uznane za krzywdzące uogólnienie⁴⁵.

Najbardziej podatna na słuszne zarzuty jest właśnie taka postać pedagogiki chrześcijańskiej, w której na pierwszy plan wysuwają się pouczanie innych z pozycji „posiadacza” jedynej prawdy, próby zawłaszczania pewnych obszarów pojęciowych i świadomościowych, zamykanie się w wyznaniowym getcie, agresywny ton połączony z merytoryczną słabością twierdzeń i wywodu. Natomiast traktowanie przedstawicieli innych kierunków w pedagogice jako potencjalnych i pełnoprawnych partnerów w dyskusji nad kwestiami istotnymi również dla pedagogów chrześcijańskich pozwala przełamać bariery i uprzedzenia. Niezależnie od tego, co dzieli różne typy pedagogiki, może je łączyć wspólna misja humanizacji świata: realizowanie

⁴⁴ Zob. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996, s. 119 i nn.

⁴⁵ Za przykład posłużyć może tzw. pedagogika otwarta: zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki*, s. 31–34.

„uniwersalnych” wartości, to znaczy tych, które – mówiąc naiwnie – pozwalają ludziom lepiej się czuć i łatwiej żyć, lżej znosić konflikty, nieszczęścia, choroby i śmierć, mieć nadzieję i przekraczać własne ograniczenia.

Defending the Christian Pedagogy (Summary)

In *Defending the Christian Pedagogy* we take up the problem of the methodological status, especially the epistemological value of statements and arguments formulated in the Christian pedagogy. The main objection against the Christian pedagogy is, that the pedagogy connected to Christianity should be considering rather the kind of the ideology than the social science (humanities). We defend the scientific character of the Christian pedagogy, together indicating the methodological conditions under which the research should be conducted.

Keywords: Christian pedagogy; religion; social sciences; humanities; methodology.

W obronie pedagogiki chrześcijańskiej (Streszczenie)

Przedmiot prezentowanego artykułu stanowi specyfika metodologiczna pedagogiki chrześcijańskiej. Autorzy podejmują próbę określenia podstawowych elementów określających jej status metodologiczny: problemy źródeł, sposobu argumentowania i wartościowania. Szczególną uwagę poświęcają zależności, która wydaje się centralna dla pedagogiki chrześcijańskiej, dotyczącej relacji między wiedzą naukową i wiedzą objawioną (światopoglądową). Główną tezą prezentowanego tekstu jest stwierdzenie, że pedagogika chrześcijańska, mimo swej specyfiki respektuje wymogi metodologiczne stawiane naukom społecznym (humanistycznym).

Słowa kluczowe: pedagogika chrześcijańska; religia; nauki społeczne; humanistyka; metodologia.

