

MAREK MARCZEWSKI

---

Rec.: Piotr Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2019, ss. 230.

Autor jest świadom wagi zrealizowanej pracy, a książka świadczy o jego umiejętnej krytyce, wnikliwej refleksji<sup>1</sup>, odwadze i szczerzej trosce, bo wszechstronnej, na miarę możliwości, analizy dokonuje jako naukowy pracownik w swoim środowisku. To wszystko zostało zapisane w *Zakończeniu* (s. 181-183):

▪ „Określenie metodologicznej specyfiki pedagogiki chrześcijańskiej napotyka istotne problemy. Przede wszystkim trudno jest opracować całość źródeł tej subdyscypliny pedagogicznej (...), [która] uwidacznia się zarówno w odniesieniu do źródeł historycznych, jak i teoretycznych. W efekcie ich reprezentatywność może podlegać dyskusji” (s. 181)<sup>2</sup>;

▪ „Analizy metodologiczne dotyczące pedagogiki chrześcijańskiej zmuszają do badań na wysokim stopniu abstrakcji (ogólności) (...). Czytelnicy, poszukujący informacji praktycznych lub chcący odnaleźć w niniejszej publikacji zarys podstaw teoretycznych pedagogiki chrześcijańskiej, mogą zatem czuć się zawiedzeni” (s. 181)<sup>3</sup>;

---

<sup>1</sup> Jest to druga książka Autora, w której Czytelnik doświadcza, zawiera i dziękuje, a także jest pod wrażeniem analizy metodologicznej podjętego przedmiotu badań. Myślę tu o jego *Eseju postanypedagogicznym* (Lublin 2016). Omówienie: „Paedagogia Christiana” 2017, t. 40, nr 2 s. 287–293.

<sup>2</sup> Zebrana i wykorzystana *Bibliografia* (s. 185–216) wydaje się temu przeczyć, bo któż jak nie on jest w tym momencie Autorem monografii, najbardziej wiarygodnym znawcą tematycznego zagadnienia. Zaznaczona tu skromność Autora świadczy o otwartej postawie na podjęcie dyskusji i uzupełnień.

<sup>3</sup> Istotę procesu powstawania książki Autor wyjaśnia poprzez określenie istoty badań metateoretycznych: „Badania metateoretyczne dotyczą formalnych, metodologicznych, filozoficznych i humanistycznych aspektów uprawiania nauki. Prezentowana książka zawiera historyczne i metodologiczne uwagi odnoszące się do pedagogiki chrześcijańskiej. Mimo, że analizy historyczne pozwalają na przesłedzenie procesu kształtowania się pedagogiki chrześcijańskiej, dopiero refleksja metodologiczna daje podstawy do rozumienia jej natury. W jej trakcie określana jest specyfika pedagogiki chrześcijańskiej w aspekcie: przedmiotu, celów, języka, struktury, metod badawczych. Zadanie to jest tym bardziej ciekawe, że pedagogika chrześcijańska, będąc połączeniem wiedzy humanistycznej z Objawieniem chrześcijańskim, generuje specyficzne problemy metodologiczne” (P. Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin 2019, s. 111).

▪ „Sformułowane w książce uwagi są zatem (przeważnie) wnioskami opracowanymi na podstawie tekstów przedmiotowych. Nie są (zazwyczaj) komentarzami do opracowanych już wcześniej twierdzeń z zakresu metodologii” (s. 181);

▪ „Nie jest prosto odpowiedzieć na pytanie: czym jest pedagogika chrześcijańska? lub podać jej definicję (dla niektórych naukowców podstawowe pytanie brzmi: czy istnieje pedagogika chrześcijańska?)”<sup>4</sup>.

Jeśli zapytamy, o efekty badania pedagogiki chrześcijańskiej w aspekcie metateorii?, to odpowiedź Autora książki jest oczywista: jest nią wiedza na temat metodologicznych trudności, jakie napotkać można, uprawiając pedagogikę chrześcijańską w zakresie jej przedmiotu<sup>5</sup>, celów<sup>6</sup>, języka<sup>7</sup>, metod<sup>8</sup> oraz struktury<sup>9</sup>, a więc tego, co jest związane z podjęciem tego typu analizy (*metateorii*) i co wynika z przeprowadzonego badania. Publikacja „posiada walor poznawczy oraz porządkujący”, co słusznie podkreśla Autor<sup>10</sup>. Co więcej, może stać się okazją, takie jest oczekiwanie i życzenie Pana Doktora Piotra Magiera, podjęcia dyskusji nad metodologią pedagogiki chrześcijańskiej.

W moim przekonaniu pedagogika chrześcijańska jako subdyscyplina (nurt) dzieli dziś na przykład los pedagogiki rodziny, a nawet samej pedagogiki jako nauki<sup>11</sup>. Warto zatem zapoznać się z etapami dochodzenia do powyższych

<sup>4</sup> Ze względów stylistycznych zmieniliśmy szyk zdania. W przekonaniu Autora „terminowi »pedagogika chrześcijańska« przypisuje się cztery podstawowe zakresy znaczeniowe (pojęcia). Oznaczać on mianowicie może bazującą na wiedzy religijnej i humanistycznej: 1) praktykę wychowawczą (wychowanie) opartą na zasadach (dogmatach) religii chrześcijańskiej (wychowanie chrześcijańskie), 2) doktrynę, tj. zbiór reguł, zasad, celów, jakimi powinni się kierować wychowawcy chrześcijańscy (pedagogia chrześcijańska), 3) dyscyplinę pedagogiczną badającą wychowanie i pedagogię chrześcijańską (pedagogika chrześcijańska) oraz 4) światopoglądową koncepcję (teorię, system, nurt) wychowania w ramach pedagogiki fundowaną na religii chrześcijańskiej” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 131); „Najczęściej pojawiają się jej określenia opisowe bądź kontekstowe, które charakteryzują wybrany, teoretyczny lub (rzadziej) metodologiczny, aspekt pedagogiki chrześcijańskiej” (tamże, s. 135).

<sup>5</sup> „W aspekcie przedmiotu badań chodzi o doprecyzowanie, co bada pedagogika chrześcijańska” (tamże).

<sup>6</sup> „W aspekcie celu chodzi o problem rozróżniania celów praktycznych i teoretycznych tej dyscypliny pedagogicznej” (tamże).

<sup>7</sup> „Odnosząc się do kryterium języka pedagogiki chrześcijańskiej, należy wskazać, że nie jest to jednolita struktura terminologiczna, lecz że jest złożeniem kilku języków: pedagogicznego (humanistycznego), filozoficznego, teologicznego i religijnego” (tamże).

<sup>8</sup> Zastosowanie w pedagogice chrześcijańskiej dyskusji twierdzeń (dialogu oraz argumentu z autorytetu i wykorzystanie ich w funkcji poznawczej „może być postrzegane jako nieadekwatne zarówno na poziomie empirycznym, jak i teoretycznym” (tamże).

<sup>9</sup> „Mimo, że w teorii pedagogicznej funkcjonują koncepcje tłumaczące możliwości łączenia wiedzy naukowej z wiedzą religijną, światopoglądową (model S. Kunowskiego), nie wyjaśniają one jej koherencji na poziomie ogólnej teorii pedagogicznej” (tamże s. 183).

<sup>10</sup> Tamże s. 183.

<sup>11</sup> Przekonanie to wynoszę ze wcześniejszych prac Pana Doktora, z którymi mogłem się zapoznać i włączyć do pierwszego tomu pracy zbiorowej poświęconej pedagogice rodziny: P. Magier, *Pedagogika*

wniosków i uzasadnień. Praca składa się ze (I) *Wstępu* (s. 9-24), (II) trzech rozdziałów (1. *Badania metateoretyczne i ich aplikacja na pedagogikę*, s. 25-45; 2. *Geneza pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 47-110; 3. *Metodologiczna tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 111-179), (III) *Zakończenia* (s. 181-183), *Bibliografii* (s. 185-216), streszczenia w języku angielskim (s. 217-219), *Indeksu nazwisk* (s. 221-230). Omówienie tej pracy wyznacza przyjęty przeze mnie jej podział.

I. Pedagogika chrześcijańska, jest taktowana w pracy jako subdyscyplina (nurt) pedagogiczna (s. 10)<sup>12</sup>. Jej status „instytucjonalny, teoretyczny oraz metodologiczny (...) nie jest oczywisty i bywa kwestionowany”, a „dyskusje dotyczące naukowego statusu pedagogiki chrześcijańskiej uwikłane są ponadto w kontekst szerszych: kulturowych i społecznych polemik z chrześcijaństwem” (s. 13)<sup>13</sup>. Nadto, w przekonaniu Autora „współczesny model życia społecznego obowiązujący w krajach kultury euroatlantyckiej wyraźnie eksponuje ostrożność, a nawet niechęć względem religii” (s. 14), która w postmodernizmie, z typowymi dla niego „postulatami odrzucenia wszelkich (meta)narracji (tradycji, nauki, religii)”, kreuje już wyraźną postawę antychrześcijańską (s. 14)<sup>14</sup>.

Inspirację do podjęcia refleksji nad pedagogiką chrześcijańską stanowi dla Autora nie tylko okazywany sprzeciw (wrogość) wobec jej »charakteru wyznaniowego« oraz »przeobrażenia i podziały, jakim podlega chrześcijaństwo<sup>15</sup>, ale potrzeba krytycznie uzasadnionego podejścia do (próby) analizy jej naukowej tożsamości<sup>16</sup>.

---

*rodziny w systemie nauk o rodzinie. Wprowadzenie*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t. 1: *Familiologia*, red. M. Marczewski (red. naczelny), R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, A. Solak. Gdańsk 2016, s. 35-40; tenże, *Pedagogika rodziny w kontekście nauk pedagogicznych*, w: tamże, s. 53-66.

<sup>12</sup> „Na poznawcze zainteresowanie tym nurtem (subdyscypliną) wpływają spory dotyczące istoty nauki, obowiązującego modelu naukowości (...) współcześnie dominują stanowiska, które zdecydowanie odrzucają możliwość interpolacji religii na naukę, w tym potrzebę i zasadność obecności na jej terenie chrześcijaństwa” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 11).

<sup>13</sup> „Mimo iż jasne jest, że rdzeń kultury europejskiej tworzą trzy wielkie tradycje: dorobek naukowy (filozoficzny) Grecji, rzymska koncepcja państwa i prawa oraz moralno-egzystencjalna doktryna Objawienia judeochrześcijańskiego, znaczenie tej bywa podważane” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 13).

<sup>14</sup> „Sądzić wręcz można, iż podważa on fundamenty chrześcijaństwa, negując klasyczne rozwiązania teoretyczne (prawda, racjonalność, obiektywność) i moralne (uniwersalność norm moralnych, obowiązek moralny), na których się ono opiera” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 14). Zob. jego kapitalną krytykę postmodernizmu: Magier, *Esej postantypedagogiczny*, s. 81-98, którą przejąłem do swej pracy: M. Marczewski, *Teoretyczne podstawy wychowania. Przedłożenie zagadnień*, Gdańsk 2018, s. 128-143.

<sup>15</sup> „Nie jest ono religią jednorodną i »statyczną«. Składa się z trzech wielkich tradycji (wyznań): katolicyzmu, prawosławia i protestantyzmu, przy czym każda z nich ulega dalszym, wewnętrznym przekształceniom” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 15).

<sup>16</sup> Mimo, że pedagogika chrześcijańska nie jest nowym elementem pedagogiki (...), to wydaje się, że rozumienie jej istoty (specyfiki dyscyplinarnej, metodologicznej) nie jest pogłębione. Zaryzykować wręcz można twierdzenie, że jej rozwój dokonuje się w kontekście powierzchownych

We *Wstępie* Pan Doktor uznał za konieczne zwrócenie uwagi na charakter dokonanych w pracy badań, to znaczy ich walor analityczny, a nie syntetyczny. Oznacza to, że nie „zmierzają one do skonstruowania postulatycznej (właściwej, słusznej, prawdziwej) koncepcji (modelu) pedagogiki chrześcijańskiej” (s. 19). Mam nadzieję, że kolejna praca, już poprzedzona wstępnymi opracowaniami<sup>17</sup>, poświęcona będzie przedstawieniu odpowiedzi, czym jest pedagogika i zależne od niej subdyscypliny?

II. Trzy rozdziały pracy zawierają opracowanie trzech zagadnień: (1) charakterystykę (a) metateorii oraz (b) funkcji jakie ona pełni w pedagogice; (2) dwu źródeł pedagogiki chrześcijańskiej: (a) nauki oraz chrześcijaństwa i (b) pedagogii chrześcijańskiej (*sic!*); (3) metodologicznych problemów pedagogiki chrześcijańskiej, które odnoszą się do: (a) analizy terminu »pedagogika chrześcijańska«, (b) charakterystyka definicyjna pedagogiki chrześcijańskiej w odniesieniu do: przedmiotu materialnego i formalnego, celu, języka, (c) sposobu uzasadniania twierdzeń, (d) pedagogiki chrześcijańskiej jako nurtu (systemu) pedagogicznego.

1. Termin »metateoria«, występuje obok innych, jak »metateoria«, »metanauka«, »badania metaprzmiotowe«, »naukoznawstwo«, »metodologia« i używa się na „określenie badań, których przedmiotem jest nauka (nauki)” (s. 29), a sam wyraz „oznacza teorię lub naukę, której przedmiotem jest inna teoria lub nauka” (s. 31, 33)<sup>18</sup>. Prócz funkcji poznawczej<sup>19</sup> metanauki pełnią trzy ważne funkcje praktyczne, a mianowicie: tożsamościową (dotyczy określenia istoty nauki oraz wskazania różnic między naukami), krytyczną (umożliwia namysł nad poprawnością argumentacji, precyzją terminologiczną), propedeutyczną (ranga wiedzy elementarnej, podstawowej, wprowadzającej)<sup>20</sup>.

Badania metateoretyczne w pedagogice dokonane w tej pracy są rzadkie, co znajduje w przekonaniu Autora wy tłumaczenie w jej praktycyzmie oraz „ocenne funkcje metateorii, niekiedy traktowane jako przejaw postawy autorytarnej i apodyktycznej w nauce” (s. 44–45).

---

o niej opinii, połączonych z obawą przed ideologizacją pedagogiki” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 15).

<sup>17</sup> Na przykład: P. Magier, *Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych*, w: *U podstaw tożsamości pedagogiki*, red. R. Skrzyński, E. Smołka, S. Konefał, Lublin 2012, s. 31–49; tenże, *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń 2010, s. 336–345.

<sup>18</sup> „Wyróżnia się mianowicie badania meta naukowe dotyczące: 1) poznania naukowego (o charakterze formalnym i filozoficznym) i 2) nauki jako zjawiska kulturowego (a) ujętego systematycznie (humanistyczne nauki o nauce w aspekcie: psychologicznym, socjologicznym, ekonomicznym) oraz (b) ujętego historycznie (historia nauki)” (tamże, s. 33).

<sup>19</sup> Dotyczą tak zwanych zewnętrznych i wewnętrznych kryteriów nauki. Pierwsze „opisują naukę w aspekcie jej społecznego oraz administracyjnego funkcjonowania”, drugie – „określają naturę nauki, służą uzyskaniu wiedzy definicyjnej” (tamże, s. 36).

<sup>20</sup> Tamże, s. 36–38.

2. Przedmiot krytycznej refleksji (pedagogikę chrześcijańską) Autor sytuuje w kontekście „dwóch istotnych dla kultury europejskiej zjawiska: nauki i chrześcijaństwa” (s. 47), co więcej – uważa, że zrozumienie istoty pedagogiki chrześcijańskiej „wymaga zatem wyjaśnienia specyfiki nauki i chrześcijaństwa oraz zachodzących między nimi relacji” (s. 47), co jednak nie jest możliwe, gdyż „każde z nich [nauka i chrześcijaństwo] jest odmienne: wyrasta z odrębnego kręgu cywilizacyjnego w punkcie wyjścia, określa inny zakres zainteresowań, posiada różny przedmiot i odmienne cele” (s. 47), uważając, że „współcześnie relacja między nauką a chrześcijaństwem nadal nie jest jednoznacznie określana, a problemy jej dotyczące oraz pojawiające się dyskusje nie pozostają bez znaczenia dla sposobu uprawiania pedagogiki chrześcijańskiej” (s. 47)<sup>21</sup>.

a. Refleksja Pana Doktora nad nauką i chrześcijaństwem, jak zaznaczył ma charakter ogólnego »rzutu«, zarysowania (czy przedstawienia) wybranych poglądów charakterystycznych dla tych dwu fenomenów w przestrzeni naszej historii (s. 22). Jeśli chodzi o naukę, to wydaje się, że zaznaczył stale obecny w cywilizacji europejskiej (euro-atlantycznej ?) od początku kluczowy spór pomiędzy idealizmem a realizmem, co skutkuje do dziś przez sofistów (V–IV w. przed Chr.) wypracowanym modelem wiedzy „jako zbioru umiejętności praktycznych, pozwalających »działać sprawnie i zasadnie«” (s. 50)<sup>22</sup>. Geniusz

<sup>21</sup> Wydaje się, że u początku książki mamy do czynienia z »cywilizacyjnym wykluczeniem« chrześcijaństwa w odniesieniu do nauki, przy czym chrześcijaństwo traktuje się jako zacieśnione do judejskiego Nazaretu wobec greckiego areopagu czy rzymskiego forum, a Jezusa jako żydowskiego nauczyciela, gdy w istocie jest On Bogiem, a jego nauka moralna wyznacza nową kondycję człowieka, staje się »nowym stworzeniem«, jest odpowiednia dla całego świata ludzi. Właśnie dlatego, że chrześcijaństwo jest chrześcijaństwem, zdołało się ono wybić nie tylko na grecki areopag (por. Dz 17, 16-34), ale i areopagi świata. Mamy natomiast problem z nauką, a więc przede wszystkim z dyskursu filozoficznego opartego na rzeczywistości, podstawowego dla nauki. Zdają sobie sprawę ze zbyt emocjonalnego tonu prowadzenia myśli, ale nie widzą racji, które uzasadniałyby ów rozdział. Myślę tu przede wszystkim o encyklice św. Jana Pawła II *Fides et ratio* (Città del Vaticano 1998). Podkreślam w tytule dokumentu spójnik *et : i.* „Nowoczesna filozofia, by wprowadzić myśl Ojca Świętego, zapomniała, że to byt winien stanowić przedmiot jej badań, i skupiła się na poznaniu ludzkim. Zamiast wykorzystać zdolność człowieka do poznania prawdy, woli podkreślać jego ograniczenia oraz uwarunkowania jakim podlega. Doprowadziło to do powstania różnych form agnostycyzmu i relatywizmu, które sprawiły, że poszukiwania filozoficzne ugrzęzły na ruchomych piaskach powszechnego sceptycyzmu. W ostatnich czasach doszły też do głosu różne doktryny próbujące podważyć wartość nawet tych praw, o których pewności człowiek był przekonany. Uprawniona wielość stanowisk ustąpiła miejsca bezkrytycznemu pluralizmowi, opartemu na założeniu, że wszystkie opinie mają równą wartość: jest to jeden z najbardziej rozpowszechnionych przejawów braku wiary w istnienie prawdy, obserwowanego we współczesnym świecie (...). W takiej perspektywie wszystko zostaje sprowadzone do rangi opinii” (*Fides et ratio* art. 5).

<sup>22</sup> „Podstawy relatywizmu oraz deontologizmu (heteronomicznego) w etyce starożytnej wygenerowali sofisci. U źródeł ich poglądów stało przekonanie, że normy i zasady moralne wytwarzane są przez ludzi. Odrzucając istnienie obiektywnej prawdy i norm, punktem odniesienia dla obowiązują-



Arystotelesa (ok. 384–ok. 322 przed Chr.) pozwolił na wprowadzenie – miejmy nadzieję – na stałe w świat cywilizacji europejskiej jeszcze dwóch zasad, a mianowicie przewyciężenia dualizmu, bazując na uznaniu realności świata materialnego (s. 51) oraz rozróżnienia trzech typów wiedzy: teoretycznej, praktycznej i wytwórczej (s. 54). Starożytny Rzym zaznaczył koncepcję praw człowieka opartą na kategorii natury ludzkiej, prawa naturalnego, które nie jest „prawem przez ludzi ustanowionym i spisany (...) jest prawem wiecznego Rozumu” (s. 52), oraz zasady wychowania rodzinnego i znaczenia rodziny dla rozwoju człowieka, o czym mówi się rzadko, albo wcale.

Wydaje się, że zbyt lekko została potraktowana relacja pomiędzy chrześcijaństwem a nauką, chrześcijaństwem a filozofią, filozofią a wiarą, choć zauważono, że myśliciele chrześcijańscy wywodzili się ze szkół pogańskich. Wystarczy przeczytać *Wyznania* św. Augustyna (354–430 po Chr.)<sup>23</sup>.

Zmiana w sposobie uprawiania nauki, jak zauważa Pan Doktor, nastąpiła na przełomie XVI i XVII wieku, gdy „zachowując dotychczasowe przekonanie o racjonalnym, obiektywnym oraz systemowym (naukę i filozofię utożsamiano ze sobą) charakterze wiedzy naukowej (...). Przyjęto, że podstawowym celem nauki jest deskrypcja. Odpowiedź napytanie »jak«? miała od tej pory określać podstawowy cel poznawczy nauki (...), [a] podstawowymi metodami badawczymi stały się: obserwacja oraz eksperyment” (s. 59). Później stwierdzono, że miano nauki nie przysługuje filozofii i teologii (Immanuel Kant: 1724–1804). Z „pozytywistyczną niechęcią wobec filozofii i teologii korespondował ewolucjonizm (...), [któremu] na terenie nauki towarzyszył proces jego ideologizacji, łączenia z dyskusjami światopoglądowymi” (s. 62–63). Zdominowanie nauki przez scjentyzm, co wiązało się z wręcz programowym odrzuceniem realizmu filozoficznego i Boga osobowego, wywołał opór wśród przedstawicieli nauk humanistycznych, który doprowadził do uznania, że wprawdzie „nie badają natury, lecz wytwory ludzkiego »ducha« (...), [ale] będąc naukami o duchowości człowieka (...) i jego wytworach wyrażonych w kulturze (...), powinny posiadać własną, niezależną od matematycznego przyrodoznawstwa metodologię” (s. 64).

Wiek dwudziesty to nie tylko „dynamiczny rozwój nauk szczegółowych (...) oraz pojawienie się nowych kierunków w filozofii i teorii nauki” (s. 65): antropologia, egzystencjalizm, personalizm, ale też podważanie idei Absolutu, istnienia religii instytucjonalnej (*tylko* chrześcijaństwa), dogmatu o grzeszności

cych zasad sofiści uczynili autorytet państwa” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 53). Dziś, dodajmy od siebie, jest to jeden z naczelnych postulatów mimo przerażającego doświadczenia czerwonego i brunatnego socjalizmu.

<sup>23</sup> Szkoda, że w tekście znalazło się stwierdzenie, że „wyrazem niechęci Kościoła katolickiego względem swobodnego rozwoju nauki stały się: opracowany w 1564 roku w trakcie Soboru Trydenckiego Indeks Ksiąg Zakazanych (...) oraz działalność Świętego Oficjum” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 78), co brzmi osobliwie.

natury ludzkiej oraz zależności człowieka wobec Boga, prawdy o zbawieniu (s. 65-66). Znaczący wpływ na rozumienie nauki wywarły badania dotyczące języka, genezy i rozwoju nauki, kategorii paradygmatu, „społeczno kulturowych uwarunkowań funkcjonowania nauki prowadzone z pozycji postmarksistowskich” (tak zwana Szkoła Frankfurcka), co ostatecznie znalazło swój koniec w koncepcji Karla Poppera (1902–1994), poddającego w wątpliwość „możliwość osiągnięcia przez naukę pełni wiedzy” (falibilizm) oraz zjawisku kulturowym, którym jest postmodernizm: „Postmodernizm tworzy specyficzną: opartą na relatywizmie, pluralizmie oraz indywidualizmie, »teoretyczną przestrzeń« uprawiania nauki. Jego podstawowe przekonania podważają możliwość istnienia jakiegokolwiek, pewnej i uniwersalnej wiedzy” (s. 67–68).

W tym kontekście rozwoju nauki, co do której, „także obecnie nie ma zgody co do jej definiowania” (s. 47) Pan Doktor sytuje problem pedagogii chrześcijańskiej (*sic !*) od jej zarania do czasów współczesnych. Począwszy od tak zwanych *tablic domowych* listów apostołskich (s. 81–82)<sup>24</sup>, rozumienia małżeństwa i rodziny jako *Kościół domowego* (s. 82)<sup>25</sup>, katechumenatu (s. 83)<sup>26</sup>, poprzez ukonstytuowanie się idei szkolnictwa i jego rozwoju od wieków średnich, po próby „generowania naukowej refleksji poświęconej wychowaniu katolickiemu” (Otto Willmann: 1839–1920) (s. 86) oraz „powstanie i dynamiczny rozwój myśli pedagogicznej dotyczącej wychowania chrześcijańskiego, [który] przypada na okres dwudziestolecia międzywojennego” w Polsce (s. 87)<sup>27</sup>.

b. Wprowadzenie w tej części zagadnień dotyczących *pedagogii chrześcijańskiej* (s. 81–106) nie poprzedza wyjaśnienie użycia terminu »pedagogia«. Jest to tym bardziej zastanawiające, że tę część kończy tekst dotyczący *pedagogiki [sic !] religii*. Prócz *pedagogii katolicyzmu (sic !)*<sup>28</sup> (s. 84–91) Pan Doktor omawia *pedagogię prawosławia (sic !)* (s. 91–100) oraz *pedagogię protestantyzmu (sic !)* (s. 100–106). Nie tłumaczy racji wprowadzenia i użycia tego określenia (*pedago-*

<sup>24</sup> M. Marczewski, *Biblijne korzenie kultury pedagogicznej*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t. 3: *Wychowanie do rodziny*, red. M. Marczewski (red. naczelny), R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, P. Skrzydlewski, Gdańsk 2018, s. 413–437.

<sup>25</sup> M. Marczewski, »Kościół domowy« *miejszem i metodą wychowania katolickiego*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t. 2: *Wychowanie rodzinne*, red. M. Marczewski (red. naczelny), R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, P. Skrzydlewski, Gdańsk 2017, s. 805–829.

<sup>26</sup> R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. 1: *Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa 2011.

<sup>27</sup> „Janina Kostkiewicz, analizując bogaty dorobek teoretyczny pedagogiki katolickiej w Polsce, wyróżnia sześć orientacji teoretycznych funkcjonujących w jej ramach: pedagogikę tomistyczną w ujęciu tradycyjnym i lowańskim, katolickie nurt pedagogiki kultury, personalizm o orientacji społecznej, personalizm o orientacji egzystencjalnej, religijno-patriotyczno-narodowe koncepcje »walczące«” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 89).

<sup>28</sup> Nie tłumaczy racji użycia tego określenia. Podobnie jest w odniesieniu do prawosławia i protestantyzmu, choć te pedagogie omawia w ramach większej całości: *pedagogii chrześcijańskiej* (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 81–106), by potem przejść do przedstawienia pedagogiki religii (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 106–110).

gia katolicyzmu). Podobnie jest w odniesieniu do prawosławia i protestantyzmu. Powstaje pytanie: czy *pedagogikę religii* traktuje jako wiedzę teoretyczną, teorię wychowania i nauczania, na co wskazuje tok wyводу, a *pedagogie*: katolicką, prawosławną i protestancką za zespół środków i metod wychowawczych stosowanych przez nauczycieli i wychowawców?<sup>29</sup>

3. W celu zastanowienia się nad metodologiczną tożsamością pedagogiki chrześcijańskiej istotne okazuje się podjęcie badania metateoretycznego. Zostało ono dla dobra Czytelnika poprzedzone przedstawieniem procesu definiowania, typów definicji i porządkowania oraz związanych z tym trudnościom (s. 111–117), by można było zrozumieć poczynione przez Autora, w trakcie dalszej krytycznej analizy zastrzeżenia. Pozwoli to także zrozumieć błędy, od których nie są wolne nauki humanistyczne czy społeczne, a więc i sama pedagogika do nich przynależąca, a także podjąć decyzję, by wprowadzić, jak rozumiem, konieczny ład metodologiczny w samą pedagogikę i jej subdyscypliny.

a. Autor informuje nas i dowodzi, że każdy z członów terminu »pedagogika chrześcijańska« jest nazwą wieloznaczną, używaną w różnych kontekstach dla oznaczenia różniących się między sobą zjawisk (s. 117–120), co więcej, pozostająca w bliskich związkach znaczeniowych z innymi terminami (synonimia, bliskoznaczność, analogia) (s. 122–131): Zakres terminu »pedagogika chrześcijańska« odnosi się „do nauki o wychowaniu chrześcijańskim lub do systemu wychowania chrześcijańskiego, podczas gdy nazwy »pedagogika katolicka«, »pedagogika prawosławną« i »pedagogika protestancka« oznaczają koncepcje wychowawcze poszczególnych wyznań w ramach chrześcijaństwa” (s. 124)<sup>30</sup>.

Problemem jest także połączenie w nazwie nauki i religii, która „nie jest już oczywista” (s. 120), choć wyjaśnienia Pana Doktora, przywołujące filozoficzny i metodologiczny namysł nie tylko Mieczysława A. Krąpca (1921–2008), zdają się tę trudność niwelować (s. 120–122)<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Zob. W. Cichosz, *Pedagogia czy pedagogika? Recepcja aksjologii terminologicznej*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t. 1: *Familiologia*, red. M. Marczewski (red. naczelny), R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, A. Solak, Gdańsk 2016, s. 123–140 (tu: s. 140).

<sup>30</sup> „Ostatecznie problemem jest to, czy termin »pedagogika chrześcijańska« oznacza jedną koncepcję/naukę ramach pedagogiki, czy raczej traktować go trzeba jako termin zbiorczy, oznaczający grupę różniących się między sobą koncepcji/nauk. Za drugim rozwiązaniem przemawia fakt, że nazwa ta odnosi się do trzech wyznań chrześcijańskich: katolicyzmu, prawosławia i protestantyzmu, które dodatkowo obejmują różne tradycje i interpretacje (...). Również termin »pedagogika religii« (lub »pedagogika religijna«) w ramach polskich badań pedagogicznych odnoszony bywa do chrześcijaństwa, nierzadko do katolicyzmu” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 125–126).

<sup>31</sup> Relacje pomiędzy wiarą a nauką/nauką a religią mogą przybrać trzy formy wzajemnych odniesień: 1) nauka niezależna od wiary/wiara niezależna od nauki jako równorzędne i równoprawne sposoby poznania, 2) wiara odwołująca się do nauki (*fides querens intellectum*), 3) nauka odwołująca się do wiary (wrodzona słabość rozumu ludzkiego narzuca mu poważne ograniczenia).



b. Trudności definicyjne, jakie dotyczą »nauki« (s. 137) domagają się koniecznego ustalenia, by można było doprowadzić do wspólnej refleksji nad tym, co określamy mianem wiedzy naukowej i nienaukowej. Nadto, w naukach humanistycznych ich „teoretyczna i metodologiczna bliskość wpływa na trudności w ich ostrym odróżnianiu jednej nauki od drugiej” (s. 139). Z kolei wprowadzenie dookreślenia przedmiotu badań pedagogiki chrześcijańskiej („opiera się na wychowaniu ogólnoludzkim, lecz posiada dodatkowo treści specyficzne, uzupełniające to pierwsze”) „w efekcie skłania to do wątpliwości dotyczących możliwości odróżniania wychowania chrześcijańskiego od innych, różnych typów wychowania »niechrześcijańskiego«” (s. 150–151). Również w aspekcie wyznaczenia celu poznawczego „pedagogika chrześcijańska wydaje się szczególnie narażona na zachwianie proporcji w realizacji celów teoretycznych i praktycznych (...): Przyjęcie jako nadrzędnego celu poznawczego (obowiązującego każdą naukę), prowadzi do niebezpieczeństwa utraty tożsamości doktrynalnej, zatarcia różnic między religiami (lub wyznaniem) oraz między religią a światopoglądami nie-religijnymi. Przyjęcie jako nadrzędnego celu praktycznego zagraża natomiast naukowości pedagogiki chrześcijańskiej” (s. 154–155). Ostatnie z zastrzeżeń wzbudza język pedagogiki chrześcijańskiej, który pozostaje „złożeniem przynajmniej dwóch różniących się między sobą języków: języka naukowego (humanistyki, filozofii) oraz języka religijnego (...) specyficzny jest także język teologii” (s. 156, 159)<sup>32</sup>.

c. Specyficzny sposób (α) uzasadniania twierdzeń oraz (β) struktura pedagogiki chrześcijańskiej, szczególnie w jej warstwie wiedzy religijnej.

(α) Dla Autora książki wydaje się trudne „do uzgodnienia z autorytetem Objawienia i grozić może relatywizmem lub agnostycyzmem”, co więcej Pan Doktor uważa, że „trudno jednak bezwiednie uznać tezę, że człowiek może być partnerem tego typu dialogu. Relację między Bogiem a człowiekiem cechuje wyraźna asymetria, dotycząca zarówno aspektu bytowego, jak i poznawczego” (s. 161). Uważam, że nic bardziej mylnego. Do istoty bowiem Objawienia, religii objawionej, a więc wyrażającej się w relacji »ja« ludzkie, »Ty Boże« należy wymiar osobowego dialogu, w który zaangażowany jest Trójosobowy Bóg do tego stopnia, że to On nie tylko jest autorem tego dialogu, ale i odpowiedzią człowieka, co wymownie zostało podkreślone w *Konstytucji dogmatycznej o Objawieniu Bożym*: „Spodobało się Bogu w swej dobroci i mądrości objawić samego siebie i ukazać tajemnicę swej woli (por. Ef 1, 9), dzięki której ludzie przez Chrystusa, Słowo, które stało się ciałem, mają dostęp do Ojca w Duchu Świętym i stają się współuczestnikami Bożej natury (por. Ef 2, 18; 2 P 1, 4).

<sup>32</sup> „W konsekwencji istotnym problemem jest określanie relacji, jaka zachodzi między językiem pedagogiki a językiem religijnymi teologicznym, używanymi na terenie pedagogiki chrześcijańskiej” (Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 160).

Przez to objawienie niewidzialny Bóg (por. Kol 1, 15; 1 Tm 1, 17) w swojej wielkiej miłości przemawia do ludzi jak do przyjaciół (por. Wj 33, 11; J 15, 14 n.) i przestaje z nimi (por. Ba 3, 38), aby zaprosić i przyjąć ich do wspólnoty z sobą” (art. 2); „Bogu objawiającemu należy się »posłuszeństwo wiary« (por. Rz 1, 5; 16, 26; 2 Kor 10, 5 n.). Przez nie człowiek w sposób wolny całkowicie powierza się Bogu, ofiarowując »Bogu objawiającemu pełne poddanie umysłu i woli« oraz ochotnie przyjmując udzielone przez Niego Objawienie. Aby taką wiarę można było w sobie obudzić, potrzebna jest uprzedzająca i wspomagająca łaska Boga oraz wewnętrzne pomoce Ducha Świętego” (art. 5).

Do tego stopnia Bóg zaufał i oddał siebie człowiekowi, że słowo ludzkie, słowo człowieka, stało się Pismem Świętym, Słowem Bożym.

(β) Jako bazowy dla analizy struktury pedagogiki chrześcijańskiej uznał Pan Doktor „model budowy pedagogiki autorstwa Stefana Kunowskiego. Autor wskazuje w nim cztery jej poziomy: pedagogikę empiryczną, pedagogikę eksperymentalną, pedagogikę normatywną i pedagogikę teoretyczną” (s. 164). Poddając krytycznej analizie tę propozycję, uważa, że mimo wyraźnego rozgraniczenia poziomów wiedzy i ich źródła, „nie tłumaczy satysfakcjonująco ich zależności na poziomie pedagogiki teoretycznej: „Analizując koncepcję (teorię) pedagogiki chrześcijańskiej, zauważyć można, że funkcjonują w jej ramach cztery zakresy wiedzy: wiedza religijna (biblijna i potoczna), teologiczna, filozoficzna i humanistyczna. Relacje między nimi określane są różnorodnie. Bywa, że określa się je asymetrycznie, tj. jeden z typów wiedzy uznaje się za dominujący nad innymi, lub symetrycznie, konwergencyjnie, parytetowo” (s. 165–166).

d. Ostatnim punktem tej części są analizy pedagogiki chrześcijańskiej ujętej jako nurt (system) pedagogiczny. Zebrany przez Autora materiał świadczy o dowolności w stosowaniu takich nazw, jak »system wychowania«, »nurt wychowania«, »nurt pedagogiki«, »kierunek pedagogiczny«: „Brak jednorodności w tym zakresie powoduje, że to samo »zjawisko teoretyczne« nazywane bywa różnymi terminami” (s. 169). Charakterystyczne dla pedagogiki chrześcijańskiej są „treści religijne je fundujące, jak i bazowe dla nich koncepcje filozoficzne” (s. 172). Jeśli chodzi o sprawę pierwszą to wskazać można „dwa podejścia opisujące istotę wychowania chrześcijańskiego: podejście oparte na wiedzy (erudycji religijnej) i »rytualnym wdrożeniu« oraz podejście oparte na »przeżytym doświadczeniu«” (s. 173). Oprócz treści religijnych drugim elementem pozostają koncepcje filozoficzne. Obok systemu arystotelesowsko-tomistycznego, który w naszym przekonaniu wydaje się stabilny i rozsądny, źródłem pedagogiki chrześcijańskiej „są egzystencjalistyczne, fenomenologiczne i hermetyczne nurty współczesnej filozofii” (s. 175), które, w naszym przekonaniu, należałoby rozumieć jako pedagogie.

III. Idąc za Autorem omawianej publikacji wskażemy na następujące efekty, które w jego przekonaniu przyniosło badanie pedagogiki w ujęciu metateoretycznym (s. 182-183):

- w aspekcie przedmiotu badań chodzi o doprecyzowanie, co bada pedagogika chrześcijańska;
- w aspekcie celu chodzi o problem rozróżniania celów praktycznych i teoretycznych tej dyscypliny;
- odnosząc się do kryterium języka pedagogiki chrześcijańskiej, należy wskazać, że nie jest to jednorodna struktura terminologiczna;
- w aspekcie metod ważne jest zwrócenie uwagi na możliwość zastosowania w pedagogice chrześcijańskiej dyskusji twierdzeń (dialogu) oraz argumentu z autorytetu. Wykorzystanie ich w funkcji poznawczej może być postrzegane jako nieadekwatne zarówno na poziomie empirycznym, jak i teoretycznym;
- mimo, że w teorii pedagogicznej funkcjonują koncepcje tłumaczące możliwości łączenia wiedzy naukowej z wiedzą religijną, światopoglądową (model S. Kunowskiego), nie wyjaśniają one jej koherencji na poziomie ogólnej teorii pedagogicznej. W konsekwencji pedagogika chrześcijańska może być uprawiana w różny sposób (jako dyscyplina teologiczna lub jako dyscyplina humanistyczna), a także traktowana jako nurt (system) wychowawczy.

\* \* \*

Podejmując próbę wskazania na znaczenie napisanej przez Pana Doktora Piotra Magiera niezwykle wnikliwej i ważnej pracy, uważam, że zbyt łatwo zrezygnowano z podręcznika opracowanego dla Polski przez wybitnego filozofa i pedagoga, dominikanina, kandydata na ołtarze, Jacka Woronieckiego OP (1878–1949) pt. *Katolicka etyka wychowawcza* (t. 1–2, Lublin 2000), w której „pedagogikę ukazywał jako zakorzenioną w prawdach zbawczych i zmierzającą do przemienienia człowieka, którego celem ostatecznym i źródłem szczęścia jest Bóg” (S. Brzozecki).

