

Leszek Waga
Uniwersytet Opolski
ORCID: 0000-0002-2159-5950

**NORMATYWNOŚĆ PEDAGOGIKI
CHRZEŚCIJAŃSKIEJ W ŚWIETLE PYTAŃ
O JEJ EMPIRYCZNE PODSTAWY**

**Normativity of Christian Pedagogy in the Light
of Questions About its Empirical Grounds**

Streszczenie:

Problem normatywności w pedagogice wynika wprost ze struktury tej dyscypliny wiedzy. Wbrew obiegowym opiniom, formułowanie celów wychowania wcale nie musi przekreślać możliwości ich empirycznego uzasadniania. Należy bowiem odróżniać normatywność na płaszczyźnie metateoretycznej od normatywności na płaszczyźnie teoretycznej. Brak tego odróżnienia sprawia, że pedagogice chrześcijańskiej przypisuje się apodyktyczny sposób uzasadniania norm wychowania. Faktycznie w historii pedagogika ta była tak uprawiana. Statyczne koncepcje inspiracji chrześcijańskiej zostały z czasem zastąpione dynamicznymi. Poszukiwanie empirycznych sposobów uzasadniania norm wychowania w pedagogice chrześcijańskiej dokonało się dzięki nowym, fenomenologicznym ujęciom doświadczenia. Bezpośredni impuls do zmiany orientacji z nieempirycznej na empiryczną oferują współczesne rozważania metaetyczne. Łączą one kwestie aksjologiczne z ontologicznymi. Normy wychowania postulowane w pedagogice chrześcijańskiej mogą mieć zatem empiryczne podstawy.

Słowa kluczowe: norma, doświadczenie, normatywność pedagogiki, aksjologia pedagogiki, pedagogika otwarta.

ABSTRACT:

The problem of normativity in pedagogy stems directly from the structure of this discipline of knowledge. Contrary to common beliefs, formulating the goals of education does not need to prevent the possibility of their empirical justification. One needs to distinguish between normativity in terms of metatheory from normativity in terms of theory. Absence of such distinction results in Christian pedagogy being defined as apodictically justifying educational norms. In fact, in the past, pedagogy was pursued in that manner. Static concepts of Christian inspiration were eventually replaced by dynamic ones. The search for empirical ways of justifying educational norms in Christian pedagogy was accomplished owing to new phenomenological concepts of experience. Contemporary metaethical deliberations offer a direct impulse to change the orientation from non-empirical to empirical. They combine axiological and ontological issues. Thus, educational norms postulated in Christian pedagogy may have empirical foundations.

Key words: norm, experience, normativity of pedagogy, axiology of pedagogy, open pedagogy.

Zagadnienie normatywności pedagogiki jest przedmiotem dyskusji prowadzonych w ramach tej dyscypliny od początku jej powstania. Już bowiem system pedagogiki naukowej Johanna Friedricha Herbartha (1776–1841) odwoływał się do filozofii teoretycznej (w tym do klasycznej psychologii) oraz do filozofii praktycznej (zwłaszcza do estetyki i w jej ramach do etyki)¹. To właśnie obecność zagadnień etycznych, wpisanych strukturalnie w pedagogikę, decyduje o ważności problema-

¹ J. F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych*, w: tenże, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 26–38; tenże, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 1912, s. 15–16; B. Nawroczyński, *Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga*, w: J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, s. XXVII–

tyki norm w pedagogice oraz jej normatywności. Można jednak pytać o sposób uzasadniania tych norm i ich związek z doświadczeniem. Pytanie to odnosi się także do normatywności pedagogiki chrześcijańskiej, ściśle związanej z filozofią i teologią. Główny problem podjęty w niniejszym artykule sprowadza się do pytania o empiryczne podstawy normatywności pedagogiki chrześcijańskiej. Celem analiz będzie ukazanie przemian, jakie dokonały się w postrzeganiu normatywności pedagogiki chrześcijańskiej w perspektywie pytań o jej empiryczne podstawy.

Tematowi normatywności w pedagogice poświęcono wiele opracowań², dlatego w pierwszym punkcie artykułu zostaną jedynie skrótowo zasygnalizowane najważniejsze kwestie tego dyskursu. W drugim punkcie będą przedstawione przykłady postrzegania normatywności w pedagogiki chrześcijańskiej, w których dystansowano się od uznania jej empirycznych źródeł. Natomiast w ostatnim punkcie zostanie ukazana możliwość poszukiwania empirycznych podstaw dla tejże normatywności.

1. Norma w pedagogice – normatywność pedagogiki

Zdania normatywne w pedagogice mogą mieć charakter zarówno aksjologiczny, jak i technologiczny³. Wynika to z rodzaju celów, jakie stawia sobie ta nauka, gdyż obok zadań teoretycznych, związanych z deskryptywną funkcją pedagogiki, istnieją cele praktyczne. Odnoszą się one do działalności edukacyjnej, wskazując albo na jej celowość (normy aksjologiczne, teleologiczne), albo na sposób osiągnięcia zaplanowanych zadań (normy prakseologiczne). Ów układ celów pedagogiki (cele: teoretyczne, teleologiczne i prakseologiczne)⁴ wynika także

–XXIX; D. Kubinowski, M. Nowak, *Wstęp*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. ciże, s. 7–8.

² Zob. m.in. U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Kraków 2009.

³ T. Leś, *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?*, „Teżniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2011 nr 2, s. 50.

⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 139–141, 180–202; tenże, *Teorie i koncepcje wy-*

z rozstrzygnięć natury ogólnometodologicznej⁵. I to właśnie praktyczny charakter pedagogiki bezpośrednio implikuje jej normatywność⁶.

Kwestią wciąż dyskutowaną jest natura, źródło i zakres obowiązywania norm teleologicznych (aksjologicznych). Są to normy, które Stefan Wołoszyn (1911–2004) nazywał „normami pedagogicznymi”. Jego zdaniem, „przez «normę pedagogiczną» rozumie się [...] pedagogiczne zdanie normatywne, które orzeka, z punktu widzenia pedagogicznego, co być powinno”⁷. Ponadto – jak stwierdził ten autor – w pedagogice nie istnieje jedna interpretacja wychowawczej powinności. Powinność tę można utożsamiać z projektowaną rzeczywistością (nawet natury psychicznej) w znaczeniu albo imperatywistycznym (jako nakaz, regułę czy zasadę działania), albo utylitarnym (jako zdroworozsądkowe wskazanie bądź zespół wskazań), albo aksjologicznym (jako odwołanie się do określonego systemu wartości respektowanego w konkretnym

chowania, Warszawa 2008, s. 39–43; tenże, *O specyfice podejścia pedagogiki ogólnej do problemów praktyki i teorii pedagogicznej*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2011, s. 276–277; W. Flitner, *Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Breslau 1933, s. 15–21; R. Schulz, *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 102–104; A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Ryńio, Lublin 2003, s. 58–60; P. Standish, *Dlaczego nie powinniśmy mówić o pedagogice jako nauce?*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2004 nr 4, s. 7; D. Kubinowski, *Od poznawania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych nauk społecznych?*, w: *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Kraków 2013, s. 54; L. Waga, *Analiza porównawcza podstaw metodologicznych pedagogiki i pracy socjalnej*, w: *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość – biografistyka – historia*, red. R. Skrzyniarz, E. Smołka, S. Konefał, Lublin 2012, s. 111–112.

⁵ Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2005, s. 185–186; S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 300–305. Por. A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962, s. 23.

⁶ T. Leś, *Filozofia*, s. 52; M. Nowak, *Modele uprawiania filozofii wychowania. Filozofia stosowana a filozofia wychowania*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 85.

⁷ S. Wołoszyn, *O uzasadnieniu norm pedagogicznych*, „Przegląd Filozoficzny”, 1949 z. 3–4, s. 345.

działaniu)⁸. Powinność w tym ostatnim wymiarze wiąże się z normami etycznymi, które wskazują na wzorcowe modele albo proponowane ideały i na wartościujące je stwierdzenia⁹, pedagogika bowiem, badając swój przedmiot, nie tylko opisuje go i wyjaśnia, „lecz także (a może przede wszystkim) go ocenia, wartościuje, postuluje”¹⁰.

Istnieje jeszcze jeden, odrębny rodzaj norm związany z procesem badawczym. Każda dyscyplina posługuje się określoną metodologią, a ta ze swojej natury ma albo charakter opisowo-objaśniający, albo wartościująco-normatywno-projektujący¹¹. I nawet jeśli podejmuje się w konkretnej metodologii próby oddzielania aspektu opisowego od normatywnego, a w samym opisie metody stwierdza się na przykład, że badacz, dystansując się od normatywnie określonych „utartych ścieżek i kanonów opisu rzeczywistości społecznej”, nie zna nawet ważności pojęć użytych w przedstawionym przez siebie problemie badawczym (co mogłoby być kojarzone wręcz ze specyficzną anormatywnością)¹², to jednak już samo takie podejście jest pewną normą (swoistą normą drugiego stopnia).

Zdaniem Karla Erlinghagena (1913–2003) pedagogika normatywna w sensie ścisłym poszukuje w obszarze etyki, religii i kultury normatywnych systemów dla działalności wychowawczej, natomiast w sensie szerszym sama wypracowuje normy i wartości. Jej normatywność ma trzy poziomy. Na pierwszym umieszczone jest normatywne (autorytatywne) wychowanie, na drugim – normatywne (odwołujące się do określonych systemów wartości) teorie wychowania, a na trzecim – normatywny (w opozycji do wyłącznie deskryptywnego) sposób budowania refleksji naukowej¹³. W tym ostatnim przypadku mówi się o nor-

⁸ Tamże.

⁹ M. Nowak, *Norma (etyczna)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 696.

¹⁰ P. Magier, *Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych*, w: *U podstaw*, s. 42. Por. B. Śliwowski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 9–11.

¹¹ Z. Hajduk, *Ogólna*, s. 83.

¹² K. T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2013, s. 7, 26.

¹³ K. Erlinghagen, *Normative Pädagogik*, in: *Lexikon der Pädagogik*, t. 3, hrsg. von H. Rombach, Freiburg–Basel–Wien 1971, s. 230–231.

matywnych orientacjach badawczych: normatywno-ideologicznej bądź normatywno-filozoficznej¹⁴.

Przedstawione poziomy normatywności są w oczywisty sposób ze sobą związane, lecz prowadzone tutaj analizy będą odnosiły się przede wszystkim do normatywności jako specyficzniej prowadzonej refleksji naukowej.

Władysław Zaczyński (1930–2017), odwołując się do klasyfikacji tendencji metodologicznych Bogdana Suchodolskiego (1903–1992), pedagogikę normatywną wpisywał w *pedagogikę ideałów*, która miała odrzucać doświadczenie jako sposób poznawania rzeczywistości. Kierunkami i tendencjami normatywnymi w pedagogice – według W. Zaczyńskiego – są między innymi: postulaty J. F. Herbarta, upatrującego główny cel wychowania w sile charakteru moralnego, poglądy Georga Kerschensteinera (1854–1932) i Eduarda Sprangera (1882–1963), pedagogika personalistyczna podkreślająca wartość osoby, a także pedagogika katolicka, która w poszukiwaniu celów wychowania odwołuje się do „Boga jako tej istoty doskonałej, z której dedukuje się elementy składowe modelu wychowania”¹⁵.

Władysław Zaczyński uważał, że wskazania epistemologiczne i metodologiczne pedagogiki normatywnej stoją w opozycji do reguł postępowania badawczego pedagogiki eksperymentalnej. Podobnie twierdził Stefan Kunowski (1909–1977), który wyliczając działy pedagogiki w aspekcie ich relacji do doświadczenia, pedagogikę empiryczną i pedagogikę eksperymentalną odróżniał od pedagogiki normatywnej i pedagogiki teoretycznej¹⁶.

Zaczyński stwierdzał – po pierwsze – że założenia epistemologiczne i metodologiczne pedagogiki normatywnej są opozycyjne względem reguł postępowania badawczego pedagogiki eksperymentalnej.

¹⁴ B. Śliwerski, *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, s. 33–42.

¹⁵ W. Zaczyński, *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Warszawa 1967, s. 109–113. Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika ideałów i pedagogika życia*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1957 nr 2, s. 17–19.

¹⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 38.

Po drugie, jeśli faktycznie istotną kwestią normatywnej pedagogiki ma być doprowadzenie wychowanka do dojrzałej osobowości, to należy przyjąć niepodzielność tej struktury oraz niemożność jej poznawania w izolowanych od siebie fragmentach (tymczasem pedagogika eksperymentalna uczyniła przedmiotem badań odseparowane od siebie cechy jednostek). I po trzecie, idealne modele osobowości wymykają się badaniom empirycznym, a jakiegokolwiek wnioskowanie dokonuje się tu tylko na podstawie uprzednio uznanych aksjomatów¹⁷.

Zaczyński niestety nie odróżniał sposobów rozumienia normatywności, jak uczynił to K. Erlinghagen. Doprowadziło to do przenikania się analiz metateoretycznych z teoretycznymi, a w efekcie do uznania za normatywne takich działań (kierunków) pedagogiki, które chociaż na płaszczyźnie teoretycznej prezentują bez wątpienia normy pedagogiczne, to jednak za ich podstawę uznaje się nie inne normy, lecz dane ludzkiego doświadczenia (płaszczyzna metateoretyczna). Innymi słowy: normatywne teorie wychowania (drugi poziom rozumienia normatywności według K. Erlinghagena) niekoniecznie muszą być budowane przy zastosowaniu normatywnych orientacji badawczych (trzeci poziom rozumienia normatywności). Sytuację tę można zaobserwować szczególnie w etyce, której teorie, określając normę: istotę i treści powinności moralnej (płaszczyzna teoretyczna), nie zawsze muszą mieć charakter aksjomatyczny, lecz mogą być teoriami empirycznymi. Są to już jednak problemy metateoretyczne, które w etyce zaliczane są do zagadnień metaetyki. Rzucają one nowe światło na kwestie normatywności w pedagogice chrześcijańskiej. Sygnalizował to Marian Nowak, który stwierdził, że normatywne sformułowanie celów wychowania wcale nie musi przekreślać możliwości ich empirycznego uzasadniania i specyfikowania¹⁸.

¹⁷ W. Zaczyński, *Rozwój*, s. 112–113.

¹⁸ M. Nowak, *Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice ogólnej*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 36.

2. Nieempiryczna orientacja badawcza pedagogiki chrześcijańskiej

Nieempiryczny charakter refleksji dokonywanej w pedagogice chrześcijańskiej ujawnia się zwłaszcza w artykułowaniu norm i zasad oraz głoszeniu wskazań wychowawczych obowiązujących „po wszystkie czasy i posiadających autorytet prawd wręcz dogmatycznych”¹⁹. Taką była zwłaszcza pedagogika katolicka, kojarzona z tak zwaną pedagogiką tradycjonalistyczną i konserwatywną, określaną przez Kazimierza Sośnickiego (1883–1976) jako pedagogika normatywna²⁰. Nieempiryczna orientacja badawcza w uprawianiu pedagogiki katolickiej cechowała się takim korzystaniem z inspiracji chrześcijańskiej, którą Marian Nowak nazwał ujęciem statycznym lub substancjalnym²¹. Wśród nurtów statycznych inspiracji chrześcijańskiej autor ten umieścił między innymi koncepcję Jacka Woronieckiego, zwaną *paedagogia perennis*²². Stanowiła ona stałą, tradycyjną doktrynę wychowawczą Kościoła²³, która nie mogła w żaden sposób być wyłączona poza kontekst filozofii i teologii. Jej cele wychowawcze musiały odwoływać się do antropologii filozoficznej i teologicznej²⁴. Dlatego J. Woroniecki definiował pedagogikę katolicką jako „system naukowy wychowania i nauczania nie tylko zupełnie zgodny z teologią i filozofią chrześcijańską, ale ściśle z nimi związany i wysnuwający w ich świetle, z doświadczenia wychowawczego, swe zasady”²⁵.

¹⁹ M. Nowak, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2004, s. 40.

²⁰ K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 8, 115–116.

²¹ M. Nowak, *Podstawy*, s. 21–28.

²² Tamże, s. 22.

²³ J. Woroniecki, „*Paedagogia perennis*” (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna), „Przegląd Teologiczny”, 1924 z. 2–3, s. 143.

²⁴ J. Horowski, „*Paedagogia perennis*” w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku, Toruń 2007, s. 86–87.

²⁵ J. Woroniecki, *Program pedagogiki integralnej*, w: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 13.

Należy przy tym wyjaśnić, że pojawiająca się w powyższej definicji kategoria doświadczenia wychowawczego wcale nie wpływa na *empiryczność* tej koncepcji. Rola doświadczenia jest tu wtórna w stosunku do przesłanek filozoficznych oraz teologicznych i sprowadza się zwłaszcza do ich potwierdzenia. Ponadto samo rozumienie doświadczenia w koncepcji J. Woronieckiego – prekursora pedagogiki tomistycznej w Polsce²⁶ – wpisuje się w ujęcia tomistyczne, te natomiast wykluczają pojmowanie doświadczenia w kategoriach przeżycia, gdyż rozszerzenie rozumienia pojęcia *doświadczenie* o przeżycie i przeżywanie charakterystyczne jest dopiero dla ujęć fenomenologicznych²⁷.

Innym przykładem nieempirycznie prowadzonej refleksji pedagogicznej inspirowanej chrześcijaństwem, historycznie wcześniejszej i wytyczanej w obszarze pedagogiki ewangelickiej, jest początek okresu ortodoksji protestanckiej przypadający na ostatnie lata XVI wieku. Koncentrowano się wówczas na obronie własnych poglądów wobec wzmagającej się kontrreformacji i napięć wewnętrznych. Kulminacyjnym punktem było powstanie doktrynaryzmu w XVII wieku. Wtedy właśnie z kształcenia religijnego kategorię wyjaśniania (*explicatio*) oraz samodzielnej interpretacji, którą postulował wcześniej Marcin Luter (1483–1546), natomiast najważniejsze miejsce przyznawano odwórczemu zapamiętywaniu (*memoria*) tego, co odczytane (*recitatio*)²⁸. Nieufność wobec jednostkowego doświadczenia wiary nie była jednak domeną teologii protestanckiej tamtego okresu, gdyż także w teologii katolickiej wyrażane są obawy, iż doświadczenie jako źródło poznania może doprowadzać do relatywizmu i subiektywizmu w teologii²⁹.

²⁶ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Toruń 2015, s. 77.

²⁷ K. Wolsza, *Rola doświadczenia transcendentalnego w poznaniu filozoficznym*, Opole 1999, s. 20–37.

²⁸ B. Milerski, *Edukacja a religia. Rys historyczny*, w: *Elementy pedagogiki religijnej*, red. tenże, s. 60.

²⁹ E. Babini, *Doświadczenie chrześcijańskie a teologia duchowości*, w: A. M. Sicari, *Życie duchowe chrześcijanina*, Poznań 1999, s. 8; E. Feifel, *Die Bedeutung der Erfahrung für Religiöse Bildung und Erziehung*, w: *Handbuch der Religionspädagogik. Band 1. Religiöse Bildung und Erziehung. Theorie und Faktoren*, hrsg. von E. Feifel, R. Leuenberger, G. Stachel, K. Wegenast, Zürich–Einsiedeln–Köln 1973,

Wracając do początków XX wieku, wydaje się, że duży wpływ na nieempiryczny sposób tworzenia normatywnej pedagogiki katolickiej miała encyklika Piusa XI *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży/Divini illius Magistri* z 31 grudnia 1929 roku. Budowała ona podstawy pedagogiki chrześcijańskiej na założeniach dogmatyki katolickiej³⁰.

Pedagogika tamtego czasu była w jakimś stopniu reakcją na pedagogikę eksperymentalną. Stosowanie metody eksperymentalnej do rzeczywistości wychowawczej okazywało się niewystarczające, ponieważ metody te pomijały istotny w pedagogice element celowości działań wychowawczych, koncentrując się jedynie na związkach przyczynowo-skutkowych. Inspirowana zwłaszcza filozofią bytu i filozofią wartości pedagogika normatywna, zwróciła się zatem w stronę opisów wartości, celów, ideałów i norm, którym powinno kierować się wychowanie³¹. Z drugiej strony pedagogika normatywna miała również wymiar apologetyczny względem innych koncepcji normatywnych, postulujących liberalne bądź socjalistyczne systemy wychowania³².

3. Normatywność pedagogiki chrześcijańskiej a otwarcie na doświadczenie

Innym sposobem prowadzenia analiz w pedagogice chrześcijańskiej, która nie dystansuje się od swojego normatywnego charakteru, a jednocześnie odwołuje się do doświadczeń i przeżyć jednostek, jest koncepcja, którą można utożsamić z tak zwaną pedagogiką otwartą³³. In-

s. 86–87; K. Kowalik, *Funkcja doświadczenia w teologii. Próba oceny teologiczno-metodologicznej dyskusji we współczesnej literaturze niemieckojęzycznej*, Lublin 2003, s. 36–39, 43.

³⁰ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 157.

³¹ M. Nowak, *Podstawy*, s. 93–95. Por. W. P. Zaczyński, *Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki*, „Ruch Pedagogiczny”, 1986 nr 5–6, s. 11–19; K. Jakubiak, *Rozumienie „teorii wychowania” w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1992, s. 7–12.

³² S. Kunowski, *Podstawy*, s. 70–71, 76–80.

³³ M. Nowak, *Podstawy*, s. 36–37.

spiracja chrześcijańska ujawnia w niej swój dynamiczny charakter. Pedagogika chrześcijańska ukazuje tu zwłaszcza animacyjną rolę wiary i religii w budowaniu wiedzy pedagogicznej, zakładając przy tym odpowiednią autonomię między poznaniem rozumowym a poznaniem wzbogaconym elementami wiary³⁴. Taka pedagogika rozwinęła się zwłaszcza w okresie posoborowym, choć sama idea animacyjnej roli chrześcijaństwa w wychowaniu była obecna już w czasach Ojców Kościoła, którzy wiarę w Chrystusa ukazywali jako propozycję życia w pluralistycznym świecie³⁵.

Kwestią wartą rozważenia jest problem, który można wyrazić w pytaniu: w jakiej mierze pedagogika chrześcijańska, deklarująca określone cele wychowawcze, może opierać swoją argumentację na doświadczeniu człowieka? Pomocą w rozwiązaniu tego zagadnienia są analogiczne dyskursy dokonujące się w etyce. W tym miejscu kolejny już raz etyka okazuje się strukturalnie związana z pedagogiką. Pytanie brzmi zatem: czy istnieje empiryczna możliwość uzasadnienia norm etycznych?

3.1. Doświadczenie w etyce i metaetyce

Okres wzmoczonego rozwoju pedagogiki normatywnej zbiegł się z szeroko prowadzoną dyskusją na temat empirycznego budowania wiedzy etycznej. Stanowiska w tej sprawie zajmowali przedstawiciele: naturalizmu etycznego – John Stuart Mill (1806–1873) i Moritz Schlick (1882–1936), emotywizmu etycznego – Alfred Jules Ayer (1910–1989) i Charles Leslie Stevenson (1908–1979), quasi-realizmu – Simon Blackburn, ekspresywizmu – Allan Gibbard³⁶, intuicjonizmu etycznego w wersji anglosaskiej – George Edward Moore (1873–1958) i William David Ross

³⁴ Tenże, *Pedagogika chrześcijańska*, s. 42.

³⁵ L. Waga, *Obecność teoretycznych i metateoretycznych założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej w „De catechizandis rudibus” św. Augustyna*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego”, 2016 nr 1, s. 227–249.

³⁶ Quasirealizm i ekspresywizm są odmianami emotywizmu. Zob. B. Chyrowicz, *Metaetyka*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 12, red. E. Ziemann i in., Lublin 2008, kol. 613.

(1877–1971), w wersji fenomenologicznej Edmund Husserl (1859–1938) i Max Scheler (1874–1928)³⁷ oraz w wersji empirystycznej Clarence Irving Lewis (1883–1964) i Tadeusz Czeżowski (1889–1981)³⁸. Ponadto w Polsce problematykę tę podejmowali: Karol Wojtyła (1920–2005)³⁹, Marek Fritzhand (1913–1992)⁴⁰, Tadeusz Styczeń (1937–2010), Stanisław Kamiński (1919–1986)⁴¹ czy Stanisław Soldenhoff⁴². Dyskusje te były powiązane z pytaniem o tożsamość etyki i o jej naukowość⁴³.

Opis tych dyskusji przedstawili T. Styczeń i S. Kamiński w cytowanym wyżej opracowaniu. Debatę zapoczątkowała etyka o charakterze indukcyjnym, która nie oferowała wyjaśnienia ostatecznościowego samego faktu powinności, koncentrując się na ustaleniu treści powinności, zresztą faktualnych, niekoniecznych i prawdopodobnych. Etyka w tej optyce łatwo upodabniała się do etologii.

Propozycją zachowującą apodyktyczny charakter etyki, przy jednoczesnym odwołaniu się do doświadczenia, jest natomiast etyka empi-

³⁷ „Jede Art von Erkenntnis wurzelt in Erfahrung. Und auch die Ethik muss auf «Erfahrung» gründen”. M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neue Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*, Halle 1916, s. 163. Zob. K. Wojtyła, *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera*, w: tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, s. 14–16.

³⁸ T. Czeżowski, *Etyka jako nauka empiryczna*, w: tenże, *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958, s. 59–67. Zob. R. Wiśniewski, *O możliwościach recepcji etyki empirycznej Tadeusza Czeżowskiego*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filozofia”, 1991 z. 13, s. 7–21.

³⁹ K. Wojtyła, *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne”, 1969 z. 2, s. 5–24. Zob. T. Styczeń, *Doświadczenie człowieka i świadczenie człowiekowi (Kardynał Karol Wojtyła jako filozof-moralista)*, „Znak”, 1980 z. 3, s. 263–274; W. Stróżewski, *Doświadczenie i interpretacja*, w: *Servo Veritatis. Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 16–17 listopada 1984, red. tenże, s. 261–281.

⁴⁰ M. Fritzhand, *Etyka a pedagogika*, w: *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1966, s. 243–277.

⁴¹ T. Styczeń, S. Kamiński, *Doświadczalny punkt wyjścia etyki*, w: T. Styczeń, *W drodze do etyki. Wybór esejów z etyki i o etyce*, Lublin 1984, s. 39–73.

⁴² S. Soldenhoff, *O empiryzmie w etyce*, „Etyka”, 1967, s. 69–73.

⁴³ T. Styczeń, S. Kamiński, *Doświadczalny*, s. 39–41; S. Soldenhoff, *Wprowadzenie do etyki*, Warszawa 1972, s. 46–58.

ryczna, nawiązująca do poglądów Jacques'a Maritaina (1882–1973). Filozof ten stwierdził, że powinności są absolutnie podstawowymi i nieredukowalnymi faktami danymi w doświadczeniu moralnym. Wobec określonego czynu człowiek nie może nie zająć stanowiska, musi wybrać, choć wybór dobra albo zła zależy od niego. To, co powinien wybrać, jest niezależne od niego, choć w samym doświadczeniu bezwzględne żądania posłuchu człowiek może odkrywać niezwykłą łatwość wypowiedzenia posłuszeństwa określonej powinności. Ujawnia się tu egzystencjalny związek pomiędzy fenomenem „bezwzględnej powinności określonych postąpień” a egzystencjalną strukturą człowieka (związek zagadnień ontologicznych z aksjologicznymi). Dzięki temu zapewniony jest zarówno konkretny, jak i transcendentálny charakter doświadczenia moralnego. I jedynie tylko takie doświadczenie – w myśl przywołanej koncepcji – legitymizuje etykę empiryczną⁴⁴.

Należy też odnotować, iż obok teorii powołujących się na doświadczenie, w etyce występują również teorie aksjomatyczne: imperatyw kategoryczny sformułowany przez Immanuela Kanta⁴⁵ (chyba niekonsekwentnie dystansującego się od ludzkiego doświadczenia, skoro próbował poddać teoretycznej interpretacji niewątpliwie doświadczalny fakt „prawa moralnego we mnie”, z którym miał żywy kontakt⁴⁶), czy „norma życzliwości powszechnej” Czesława Znamierowskiego (1888–1967), który równie niekonsekwentnie twierdził, że norma aksjologiczna jest przez świadomość odkrywana jako wynik i wyraz własnych ocen i przeżycia (!) dyrektywy⁴⁷.

⁴⁴ „Obligation-in-conscience is an absolutely primary and absolutely irreducible datum of moral experience”, w: J. Maritain, *Moral Philosophy. An Historical and Critical Survey of the Great Systems*, London 1964, s. 431; T. Styczeń, S. Kamiński, *Doświadczalny*, s. 56–57.

⁴⁵ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1971, s. 50–51 (II. 52), 60–62 (II. 64–66), 69 (II. 75), 73–75 (II. 81–82).

⁴⁶ T. Styczeń, S. Kamiński, *Doświadczalny*, s. 50. Zob. S. Sztobryn, *Słowo wstępne*, w: I. Kant, *O pedagogice*, s. 36–37.

⁴⁷ C. Znamierowski, *Zasady i kierunki etyki*, Warszawa 1957, s. 40–41, 57–71, 75; tenże, *Norma aksjologiczna*, „Przegląd Filozoficzny”, 1949 z. 3–4, s. 327–344. Zob. R. Wiśniewski, *O możliwościach*, s. 17.

Szczegółowa analiza wielu stanowisk metaetycznych uprawnia do wyciągnięcia wniosku, że wszystkie one w jakimś stopniu odwołują się do doświadczenia: albo jest ono podstawą budowania teorii etycznych jako ich źródło (w przypadku wykorzystywania intuicji, czy nawet doświadczenia w ujęciu empirystycznym), albo jest instrumentalnie pojętym sposobem budowania tychże teorii (w metodzie indukcji lub jako doświadczenie fenomenologiczne), albo wreszcie jest punktem docelowym teorii etycznych, gdyż teorie te (nawet aksjomatyczne) ostatecznie zawsze odnoszą się do rzeczywistości danej w doświadczeniu i są tworzone z zamiarem wykorzystania ich w tej rzeczywistości.

3.2. Pedagogika wobec zagadnień metaetycznych związanych z doświadczeniem

Skrótowo zarysowany opis metaetycznych prób poszukiwania empirycznych uzasadnień norm etycznych może pomóc w udzieleniu odpowiedzi na pytanie o sposób uzasadniania norm w pedagogice. Przekonanie to podzielał Janusz Gnitecki (1945–2008), który przystępując do analizowania aksjologicznych wyzwań pedagogiki, zaprezentował najpierw różne stanowiska metaetyczne⁴⁸.

Wydaje się, że dyskusje metaetyczne są możliwe do zrekonstruowania w badaniach nad aksjologicznymi podstawami pedagogiki, mimo że nie zawsze wprost można w nich dostrzec odniesienia do konkretnych stanowisk metaetycznych.

Etykę o charakterze indukcyjnym przedstawił S. Wołoszyn, który wymieniając typy uzasadnień zdań normatywnych w pedagogice, pisał o „uwarunkowaniu norm pedagogicznych przez fakty”⁴⁹.

Stanowisko zbliżone do intuicjonizmu etycznego opisywał natomiast Bogdan Nawroczyński (1882–1974), stwierdzając, że poznany dzięki intuicji świat wartości stanowi nie tylko podstawę do wyprowa-

⁴⁸ J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 203–206.

⁴⁹ S. Wołoszyn, *O uzasadnieniu*, s. 358.

dzania norm wychowania, ale także do formułowania zasad procesu wychowawczego⁵⁰.

Empiryczny sposób wyjaśniania norm opisywany przez K. Wojtyłę jest obecny w rozważaniach z dziedziny antropologii i aksjologii wychowania prowadzonych przez Mariana Nowaka⁵¹, Alinę Rynio⁵², Witolda Starnawskiego⁵³ i innych.

Dziwić może fakt, iż pomimo aktualnie szeroko prowadzonych metaetycznych dyskusji na temat empirycznych podstaw etyki, w pedagogice wciąż istnieją stanowiska głoszące wyłącznie normatywny, dedukcyjny charakter moralności. Są one budowane na przekonaniu, że określenie pożądanych wychowawczo działań musi implikować normatywny charakter pojęcia *moralności*⁵⁴. Tymczasem – jak już wspomniano – normatywne formułowanie celów wychowania nie jest równoznaczne z brakiem możliwości ich empirycznego uzasadniania.

Pogląd na normatywny sposób uzasadniania wartości w aksjologii wychowania przedstawił R. Schulz. Autor ten pomijał rolę osobistego doświadczenia jednostki w procesie odkrywania wartości. Jego zdaniem, „wartości [wychowawcze] wyprowadza się (lub odczytuje): ze stwierdzanych tendencji rozwojowych kultury i społeczeństwa; z filozoficznych lub religijnych koncepcji człowieka; z rozmaitych form ideolo-

⁵⁰ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków 1947, s. 93. Zob. W. Zaczyński, *Rozwój*, s. 113; M. Boczar, *Wartości ukierunkowujące edukację – na przykładzie wybranych doktryn pedagogicznych. Studium preparacyjne*, w: *Pedagogika ogólna*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, s. 154–159.

⁵¹ M. Nowak, *Podstawy*, s. 287–291, 296–322, 361–385; tenże, *Teorie*, s. 202–204, 275–278, 325–345; tenże, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 232–247; tenże, *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Lublin 2010, s. 41–56.

⁵² A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 31–179.

⁵³ W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2008.

⁵⁴ A. Folkierska, *Etyczność a moralność w kontekście pytań o pedagogikę krytyczną*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1992 nr 2, s. 5; J. Homplewicz, *Pedagogika i etyka (zarys etyki pedagogicznej)*, Rzeszów 2009, s. 52–53.

gii społecznej; ze stanu praktyki edukacyjnej w danym kraju; szczególnie zaś ze stanów kryzysowych tej praktyki; z osiągnięć współczesnych nauk, zwłaszcza nauk bezpośrednio współpracujących z pedagogiką; z głosu opinii publicznej danego społeczeństwa i jego różnych grup społecznych; z programów polityki gospodarczej lub społecznej państwa⁵⁵. Dodać można, że traktowanie wartości bez powiązania z doświadczeniem życiowym człowieka stanowiło dogodny punkt wyjścia w argumentacji za odrzucaniem „pedagogiki wartości absolutnych” (i finalnie koncepcji wychowania odwołujących się do tych wartości), która miała „niweczyć realne zadania życia człowieka na rzecz wcielenia wartości w całą empiryczną rzeczywistość”. Stanowisko to, dziś już nieaktualne, prezentował B. Suchodolski⁵⁶.

Pomijano tu rolę doświadczenia moralnego w poszukiwaniu wartości i ideałów wychowawczych. W „konstruowaniu tej normatywnej wizji świata edukacji”⁵⁷ wykorzystywany jest natomiast inny rodzaj doświadczenia: praktyka edukacyjna. Trudno jednak przesądzać, w jakiej mierze owa praktyka miałaby być osadzona w doświadczeniu powinności moralnej, gdyż ona także może być regulowana normatywnymi wskazaniami.

Poszukiwanie wartości w edukacyjnej praktyce może przecież prowadzić do tworzenia nauki zaangażowanej prakseologicznie i uprawianej pod dyktando potrzeb społecznych, sztucznie (nawet politycznie) wywoływanych. Jak pisał M. Nowak: „niestety, rozwój myśli pedagogicznej, poszedł raczej w kierunkach rozwiązań politycznych aniżeli prowadzonych badań i doświadczeń”⁵⁸.

Autor ten podkreślał, że pomimo potrzeby, a nawet konieczności, zwrotu ku normatywności w pedagogice, nie można porzucać badań empirycznych. Przy wszelkim uzasadnianiu i krytyce celów wychowania, wartości, norm pedagogicznych i powinności, badania normatyw-

⁵⁵ R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: *Pedagogika ogólna*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, s. 26.

⁵⁶ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1960, s. 367–375.

⁵⁷ Sformułowanie pochodzi z: R. Schulz, *O statusie*, s. 26.

⁵⁸ M. Nowak, *Od kontestacji*, s. 35.

ne mogłyby znaleźć silniejsze oparcie dzięki otwarciu się na doświadczenie⁵⁹.

3.3. Empiryczny wymiar normatywności współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej

Próbując określić rolę doświadczenia w normatywnej pedagogice chrześcijańskiej, należy stwierdzić, że przy węższym jej rozumieniu, podanym przez K. Erlinghagena, pedagogika ta faktycznie nie odwołuje się do doświadczenia, lecz drogą dedukcji wyprowadzała normy pedagogiczne z norm ogólnych, zapożyczanych z akceptowanego już systemu etyki chrześcijańskiej. Wydaje się jednak, że brak akceptacji empirycznej podstawy pedagogiki normatywnej wynika ze specyficznego, historycznego rozumienia pojęcia doświadczenia. Przyjmując wyłącznie empirystyczne jego znaczenie, trzeba byłoby odrzucić wszelkie fenomenologiczne próby uzasadniania powinności moralnej.

Dopiero podejście fenomenologiczne, pozwalające traktować intuicję i przeżycie jako rodzaj doświadczenia i jako źródło poznania powinności, umożliwiło mówienie o empirycznych podstawach pedagogiki chrześcijańskiej nierezygnującej ze swojego normatywnego charakteru. Katolickość norm tej pedagogiki nie wypływa z przesłanek dostarczanych przez wiedzę teologiczną czy dogmaty religii chrześcijańskiej, jak pisał Ryszard Wiśniewski⁶⁰, lecz z ontologicznej, antropologicznej i etycznej analizy doświadczenia moralnego, co sprawia, że normatywny wymiar pedagogiki chrześcijańskiej oferuje swoistą perspektywę uniwersalną. Wywiedzione w ten sposób normy charakteryzują pedagogikę chrześcijańską jako normatywną, lecz tylko przy przyjęciu szerokiego rozumienia normatywności, które zaproponował K. Erlinghagen.

⁵⁹ Tamże, s. 35–36.

⁶⁰ R. Wiśniewski, *Doświadczenie aksjologiczne a teorie etyczne w koncepcji Tadeusza Czeżowskiego*, w: *Człowiek i wartości moralne. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*, red. Z. J. Czarnecki, S. Soldenhoff, Lublin 1989, s. 285–286.

Oczywisty jest fakt, że pedagogika (w tym także pedagogika chrześcijańska) nie jest nauką formalną, lecz realną, indukcyjną⁶¹ i – jak wszystkie tego typu nauki – „nie może obejść się bez doświadczenia”⁶². Wątpliwości nie budzi również stwierdzenie, że pedagogika chrześcijańska bazuje na teologii, której jednym ze źródeł jest Biblia, zawierająca opisy doświadczeń religijnych⁶³. Jednakże brak wypracowania koncepcji doświadczenia i kontrowersje wokół tej kategorii w teologii⁶⁴ oraz postrzeganie pedagogiki chrześcijańskiej jako apodyktycznie oferującej normy wychowania doprowadziły do – w istocie pozornego – redukcji ujęć normatywnych i traktowania ich jako nieempiryczne. Tymczasem specyfiką normatywności pedagogiki chrześcijańskiej – jak się wydaje, zwłaszcza dzięki powstaniu fenomenologicznych koncepcji doświadczenia oraz dzięki możliwym odniesieniom do zagadnień współczesnej metaetyki – jest jej empiryczny charakter.

Bibliografia

- Babini, Ellero. „Doświadczenie chrześcijańskie a teologia duchowości”. W: Antonio M. Sicari, *Życie duchowe chrześcijanina*, 7–83. Poznań: Pallottinum, 1999.
- Bagrowicz, Jerzy. *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2000.
- Boczarski, Michał. „Wartości ukierunkowujące edukację – na przykładzie wybranych doktryn pedagogicznych. Studium preparacyjne”. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. Teresa Kukołowicz, Marian Nowak, 149–164. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- Bronk, Andrzej. „Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?”. W: *W trosce o integralne wychowanie*, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio, 47–76. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.

⁶¹ S. Kamiński, *Nauka i metoda*, s. 274.

⁶² A. Grobler, *Metodologia nauk*, Kraków 2006, s. 23.

⁶³ K. Kowalik, *Funkcja doświadczenia w teologii*, s. 153–160.

⁶⁴ Tamże, s. 36–37.

- Chyrowicz, Barbara. „Metaetyka”. W: *Encyklopedia katolicka*, t. 12, red. Eugeniusz Ziemann i in., kol. 612–614. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2008.
- Czeżowski, Tadeusz. „Etyka jako nauka empiryczna”. W: tenże, *Odczyty filozoficzne*, 59–67. Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu, 1958.
- Erlinghagen, Karl. „Normative Pädagogik”. W: *Lexikon der Pädagogik*, t. 3, red. Heinrich Rombach, 230–231. Freiburg–Basel–Wien: Herder, 1971.
- Feifel, Erich. „Die Bedeutung der Erfahrung für Religiöse Bildung und Erziehung”. W: *Handbuch der Religionspädagogik. Band 1. Religiöse Bildung und Erziehung. Theorie und Faktoren*, red. Erich Feifel, Robert Leuenberger, Günter Stachel, Klaus Wegenast, 86–107. Zürich–Einsiedeln–Köln: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn Benziger Verlag, 1973.
- Flitner, Wilhelm. *Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Breslau: Ferdinand Hirt, 1933.
- Folkierska, Andrea. „Etyczność a moralność w kontekście pytań o pedagogikę krytyczną”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (1992): 5–17.
- Fritzhand, Marek. „Etyka a pedagogika”. W: *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. Bogdan Suchodolski, 243–277. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1966.
- Gnitecki, Janusz. „Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki”. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. Teresa Kukołowicz, Marian Nowak, 197–218. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- Grobler, Adam. *Metodologia nauk*, Kraków: Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, 2006.
- Hajduk, Zygmunt. *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005.
- Herbart, Jan F. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1912.
- Herbart, Jan Fryderyk. „Zarys wykładów pedagogicznych”. W: tenże, *Pisma pedagogiczne*, 23–182. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1967.
- Homplewicz, Janusz. *Pedagogika i etyka (zarys etyki pedagogicznej)*. Rzeszów: Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, 2009.
- Horowski, Jarosław. „Paedagogia perennis” w dobie postmodernizmu. *Wychowawcze koncepcje o Jacku Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne, 2007.

- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015.
- Jakubiak, Krzysztof. „Rozumienie «teorii wychowania» w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku”. W: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. Andrzej Tchorzewski, 7–14. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, 1992.
- Kamiński, Stanisław. *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992.
- Konecki, Krzysztof T. *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
- Kowalik, Krzysztof. *Funkcja doświadczenia w teologii. Próba oceny teologiczno-metodologicznej dyskusji we współczesnej literaturze niemieckojęzycznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Kubinowski, Dariusz. „Od poznawania do zmieniania. Czy «zwrot pedagogiczny» w praktykach badawczych nauk społecznych?”. W: *Praktyka badań pedagogicznych*, red. Teresa Bauman, 53–60. Kraków: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kubinowski, Dariusz, Marian Nowak. „Wstęp”. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. Dariusz Kubinowski, Marian Nowak, 7–14. Kraków: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Kunowski Stefan, *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2000.
- Leś, Tomasz. „Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2 (2011): 47–57.
- Magier, Piotr. „Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych”. W: *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość – biografistyka – historia*, red. Ryszard Skrzyniarz, Ewa Smółka, Stanisława Konefał, 31–49. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Maritain, Jacques. *Moral Philosophy. An Historical and Critical Survey of the Great Systems*. London: Geoffrey Bles, 1964.
- Milerski, Bogusław. „Edukacja a religia. Rys historyczny”. W: *Elementy pedagogiki religijnej*, red. tenże, 59–92. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna, 1998.
- Morszczyńska, Urszula. *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2009.

- Nawroczyński, Bogdan. „Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga”. W: Jan Fryderyk Herbart, *Pisma pedagogiczne*, XI–LXXII. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1967.
- Nawroczyński, Bogdan. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków, Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947.
- Nowak, Marian. „Modele uprawiania filozofii wychowania. Filozofia stosowana a filozofia wychowania”. W: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. Anna Szudra, Katarzyna Uzar, 77–97. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
- Nowak, Marian. „Norma (etyczna)”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. Tadeusz Pilch, 696–699. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Nowak, Marian. „Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teologicznej w pedagogice ogólnej”. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. Teresa Kukołowicz, Marian Nowak, 33–43. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- Nowak, Marian. „Osoba i wartość w pedagogice ogólnej”. W: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. Marian Nowak, Piotr Magier, Iwona Szewczak, 41–56. Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Wydawnictwo KUL, 2010.
- Nowak, Marian. „O specyfice podejścia pedagogiki ogólnej do problemów praktyki i teorii pedagogicznej”. W: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, 265–289. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Nowak, Marian. „Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan”. *Rocznik Pedagogiczny* 27 (2004): 37–58.
- Nowak, Marian. „Pedagogika personalistyczna”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, 232–247. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Nowak, Marian. *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000.
- Nowak, Marian. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Podgórecki, Adam. *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962.

- Rynio, Alina. *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2004.
- Scheler, Max. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Halle: Verlag von Max Niemeyer, 1916.
- Schulz, Roman. „O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej”. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. Teresa Kukołowicz, Marian Nowak, 23–31. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- Schulz, Roman. „Refleksje o tożsamości pedagogiki”. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska, 100–105. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki, 1994.
- Soldenhoff, Stanisław. „O empiryzmie w etyce”. *Etyka* 2 (1967): 69–73.
- Soldenhoff, Stanisław. *Wprowadzenie do etyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- Sośnicki, Kazimierz. *Pedagogika ogólna*. Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęsny, 1949.
- Standish, Paul. „Dlaczego nie powinniśmy mówić o pedagogice jako nauce?”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4 (2004): 5–26.
- Starnawski, Witold. *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2008.
- Stróżewski, Władysław. „Doświadczenie i interpretacja”. W: *Servo Veritatis. Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 16–17 listopada 1984*, red. tenże, 261–281. Kraków, Warszawa: Uniwersytet Jagielloński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.
- Styczeń, Tadeusz. „Doświadczenie człowieka i świadczenie człowiekowi (Kardynał Karol Wojtyła jako filozof-moralista)”. *Znak* 3 (1980): 263–274.
- Styczeń, Tadeusz, Stanisław Kamiński. „Doświadczalny punkt wyjścia etyki”. W: Tadeusz Styczeń, *W drodze do etyki. Wybór esejów z etyki i o etyce*, 39–73. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1984.
- Suchodolski, Bogdan. „Pedagogika ideałów i pedagogika życia”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (1957): 3–40.
- Suchodolski, Bogdan. *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960.

- Śliwerski, Bogusław. „Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, 28–50. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Waga, Leszek. „Analiza porównawcza podstaw metodologicznych pedagogiki i pracy socjalnej”. W: *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość – biografistyka – historia*, red. Ryszard Skrzyniarz, Ewa Smółka, Stanisława Konefał, 103–121. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Waga, Leszek. „Obecność teoretycznych i metateoretycznych założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej w *De catechizandis rudibus* św. Augustyna”. *Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego* 1 (2016): 227–249.
- Wiśniewski, Ryszard. „Doświadczenie aksjologiczne a teorie etyczne w koncepcji Tadeusza Czeżowskiego”. W: *Człowiek i wartości moralne. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*, red. Zdzisław J. Czarnecki, Stanisław Soldenhoff, 259–287. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1989.
- Wiśniewski, Ryszard. „O możliwościach recepcji etyki empirycznej Tadeusza Czeżowskiego”. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filozofia* 13 (1991): 7–21.
- Wojtyła, Karol. „Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera”. W: tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, 11–128. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1991.
- Wojtyła, Karol. „Problem doświadczenia w etyce”. *Roczniki Filozoficzne* 2 (1969): 5–24.
- Wolsza, Kazimierz. *Rola doświadczenia transcendentalnego w poznaniu filozoficznym*. Opole: Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, 1999.
- Wołoszyn, Stefan. „O uzasadnieniu norm pedagogicznych”. *Przegląd Filozoficzny* 3–4 (1949): 345–362.
- Woroniecki, Jacek. „«Paedagogia perennis» (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna)”. *Przegląd Teologiczny* 2–3 (1924): 143–160.
- Woroniecki, Jacek. „Program pedagogiki integralnej”. W: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, 9–29. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1961.
- Zaczyński, Władysław P. „Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki”. *Ruch Pedagogiczny* 5–6 (1986): 11–19.
- Zaczyński, Władysław. *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.

Znamierowski, Czesław. *Zasady i kierunki etyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957.

Znamierowski, Czesław. „Norma aksjologiczna”. *Przegląd Filozoficzny* 3–4 (1949): 327–344.