

Autoreferat

1. Imię i nazwisko:

Piotr Magier

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe

- Dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskany uchwałą Rady Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego z dnia 17 marca 2005 roku, na podstawie rozprawy pt.: „H. Schoenebecka humanizm post-pedagogiczny. Krytyczna analiza antropologicznych tez antypedagogiki” napisanej pod kierunkiem ks. Prof. Dr hab. Józefa Wilka i ks. Prof. Dr hab. Mariana Nowaka; recenzenci: Prof. Dr hab. Bogusław Śliwerski oraz Prof. Dr hab. Henryk Cudak.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

a. Praca w KUL

- 01.06.2017 – do chwili obecnej – praca na stanowisku asystenta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie.

- 01.10.2007 – 28.02.2017 – zatrudnienie na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie.

- 01.10.2001 – 30.09.2007 – zatrudnienie na stanowisku asystenta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie.

- 01.10.1998 – 30.09.2001 – zatrudnienie na stanowisku asystenta w Katedrze Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Lublinie.

- b. Praca w innych ośrodkach akademickich i placówkach opiekuńczo-
edukacyjnych.
- 01.10.2017 – 28.02.2019 – prowadzenie zajęć dydaktycznych w ramach umowy o dzieło w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie.
 - 01.10.2017 – 28.02.2018 – prowadzenie zajęć dydaktycznych w ramach umowy o dzieło w Wyższej Szkole im. Bogdana Jańskiego. Wydział Zamiejscowy w Krakowie.
 - 13.09.2013 – 28.02.2014 – prowadzenie zajęć dydaktycznych w ramach umowy o dzieło w Wyższej Szkole im. Bogdana Jańskiego. Wydział Zamiejscowy w Chełmie.
 - 01.10.2009 – 30.06.2011 – praca na stanowisku wykładowcy w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu.
 - 01.10.2006 – 18.02.2007 – prowadzenie zajęć dydaktycznych w ramach umowy o dzieło w Szkole Wyższej im. bp. Jana Chrapka w Radomiu.
 - 01.02.2002 – 31.10.2006 – praca na stanowiskach specjalisty pracy socjalnej oraz pedagoga w Centrum Rehabilitacji Społecznej. Środowiskowy Dom Samopomocy w Krasnymstawie.
 - 01.10.2000 – 30.06.2002 – prowadzenie zajęć dydaktycznych w ramach umowy o dzieło w Wydział Zamiejscowym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Stalowej Woli.
 - 07.11.1997 – 30.09.1998 – praca na stanowisku kierownika Internatu przy Zespole Szkół Zawodowych nr 1 im. Tadeusza Kościuszki w Krasnymstawie.
4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art.16 ust. ustawy z 2 z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016r poz.1311.):
- a. Tytuł osiągnięcia naukowego:
- Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej

- b. Autor i tytuł publikacji, miejsce i rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy

Piotr Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin 2018, Towarzystwo Naukowe KUL,; recenzenci: ks. Prof. zw. Dr hab. Andrzej Maryniarczyk, dr. hab. Jarosław Horowski, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, ks. dr hab. Andrzej Łuczyński, prof. KUL.

- c. Omówienia celu naukowego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Przedmiot badań

Przedmiotem badań, jakie prowadziłem w latach 2010-2018 w trakcie pracy w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II była pedagogika chrześcijańska (przedmiot materialny) ujmowana w aspekcie jej specyfiki metodologicznej (przedmiot formalny)¹. Prezentowane badania nie miały zatem charakteru empirycznego ani teoretycznego, lecz odnosiły się do problematyki metodologicznej, określanej w przedstawionych przeze mnie pracach jako „metateoretyczna”, „metaprzedmiotowa”, ewentualnie „metanaukowa”. Prowadzone przeze mnie analizy metodologiczne dotyczyły następujących aspektów: definiowania pedagogiki chrześcijańskiej, określenia jej przedmiotu, celów, języka, sposobów uzasadniania twierdzeń oraz struktury. Odwołując się do prac S. Kamińskiego i A. Bronka, uznałem te elementy za kluczowe dla określenia metodologicznej charakterystyki pedagogiki chrześcijańskiej.

Ważnym aspektem uwzględnionym przeze mnie w trakcie prowadzonych badań były dzieje pedagogiki chrześcijańskiej (pedagogiki katolickiej, pedagogiki protestanckiej i pedagogiki prawosławnej) oraz dzieje nauki i chrześcijaństwa. Potrzebę uwzględnienia opisu historycznych odniesień podjętej problematyki badawczej uzasadnia ich humanistyczny charakter (J.M. Bocheński, S. Kamiński). Jego wprowadzenie pozwala na ujęcie genezy oraz procesu formowania się rozwiązań metodologicznych, które współcześnie funkcjonują na terenie tej subdyscypliny pedagogicznej. Ponadto daje on możliwość rozumienia (W. Dilthey)

¹ Korzystam z klasycznego rozróżnienia między materialnym a formalnym przedmiotem badań stosowanego w lubelskiej szkole filozofii klasycznej.

metodologicznej specyfiki pedagogiki chrześcijańskiej przez odwołanie/odniesienie się do jej źródeł, prowadzonej wobec niej krytyki oraz jej apologii.

Za metodologiczny punkt odniesienia prowadzonych przeze mnie badań przyjąłem dorobek filozofii analitycznej (J.M. Bocheński) oraz prace metodologów (filozofów) związanych ze szkołą lwowsko-warszawską (K. Ajdukiewicz, T. Czeżowski, R. Ingarden, K. Tatarkiewicz). W jego zakres włączyłem także dorobek lubelskiej szkoły filozofii klasycznej, głównie metodologiczny (S. Kamiński, A. Bronk, Z. Herbut, A.B. Stępień, M. Walczak, A. Lekka-Kowalik, R. Kublikowski), lecz także systemowy, neotomistyczny (J. Woroniecki, M.A. Krąpiec, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, H. Kiereś, B. Kiereś). Uznałem, że metodologiczny *background*, na jakim się opieram powinien uwzględniać rodzimy, typowy dla polskiej metodologii (metanauki) dorobek badawczy. Ponadto przekonanie o konieczności jego wykorzystania wynika zarówno z mojego przeświadczenia, że wprowadza on ważne „narzędzia intelektualne”, służące opisowi i wyjaśnieniu metodologicznej specyfiki pedagogiki chrześcijańskiej (wspomniane wyżej: dzieje, przedmiot, cel, struktura, funkcje, definiowanie, porządkowanie), jak i z bardziej elementarnego poglądu o systemowym (genetycznym, teoretycznym, metodologicznym) związku pedagogiki z filozofią.

Zakres prowadzonych badań sprofilowałem pod kątem polskojęzycznego dorobku pedagogiki chrześcijańskiej, co nie wykluczyło wykorzystania oryginalnego dorobku obcego (L. Bopp, F. de Hovre, R. Hubert, B. Plant, G. Mialaret, H. Sérouya, O. Willmann). Uznałem, że tego typu wybór uzasadnia fakt, że badania prowadzone przez polskich pedagogów chrześcijańskich są obszerne, wieloaspektowe i pogłębione, a przede wszystkim reprezentatywne dla szerszego, międzynarodowego dorobku tej dyscypliny. Ich walorem jest zarówno to, że oddają one lokalną specyfikę pedagogiki chrześcijańskiej (istotną cechę badań humanistycznych: J. Bartmiński, A. Bronk, S. Majdański), jak również to, że dotyczą w istocie jej uniwersalnych problemów, w tym metodologicznych. Literatura polskojęzyczna zawiera oryginalne analizy kluczowych dla tej subdyscypliny zagadnień (K. Banzel, Z. Bielawski, A. Niesiołowski, J. Woroniecki), obejmuje przekłady jej klasyków (np. prace: J. Maritana, L. Giussanigo, E. Gilsona, R. Gaurdiniego), a także krytyczne opracowania dorobku rodzimego i światowego (prace: B. Milerskiego, M. Patalona, J. Kostkiewicz, M. Nowaka, J. Horowskiego, A. Rynio, D. Stępkowskiego).

Uzasadnienie wyboru przedmiotu badań

Wybór pedagogiki chrześcijańskiej na przedmiot badań warunkowany był aspektami poznawczymi i pozapoznawczymi (praktycznymi, kontekstualnymi). Kluczowymi były względy poznawcze. Uznałem, że pedagogika chrześcijańska jest ważnym, ciekawym i w wielu aspektach dziewiczym przedmiotem badań, zwłaszcza w zakresie problematyki metodologicznej. O specyfice metodologicznej pedagogiki chrześcijańskiej decyduje przede wszystkim jej „hybrydowość”, złożenie z dwóch różnych typów wiedzy: naukowej wiedzy humanistycznej oraz wiedzy religijnej zarówno o charakterze teologicznym, jaki i potocznym. Ich połączenie w ramach jednej subdyscypliny (koncepcji) pedagogicznej powoduje rozliczne problemy metodologiczne, które budzą ciekawość, prowokuje do namysłu i podjęcia prób ich rozwiązywania.

Problemy metodologiczne dotyczące pedagogiki chrześcijańskiej znajdują mniejsze odzwierciedlenie w badaniach pedagogicznych niż chociażby analogiczne problemy analizowane na terenie pedagogiki religii (C. Rogowski). Mimo że są podejmowane (J. Bagrowicz, J. Horowski, Z. Marek, J. Michalski, B. Milerski, M. Nowak, K. Olbrycht, M. Rusiecki, A. Rynio), to mają zazwyczaj charakter aspektowy, raczej teoriopoznawczy niż metodologiczny, oraz realizowane są w kontekście analiz teoretycznych i empirycznych. Specyficzny typ badań pedagogicznych prowadzony jest przez przedstawicieli teologii, którzy przeważnie traktują pedagogikę chrześcijańską (pedagogikę katolicką) jako dyscyplinę nauk teologicznych (A. Długosz, A. Dzięga, M. Wolicki). Chociaż ich wyniki uznać trzeba za ciekawe i wzbogacające metodologię pedagogiki chrześcijańskiej, to jednak wyrażają one podejście badawcze zorientowane na apologię i normatywność tej subdyscypliny.

Głównym poznawczym powodem podjęcia badań nad metodologią pedagogiki chrześcijańskiej są zatem kontrowersje teoriopoznawcze, jakie generuje ta subdyscyplina. Podstawowa trudność ma charakter fundamentalny, dotyczy (możliwości) istnienia tego typu nauki w ramach pedagogiki (humanistyki). Włączenie w zakres wiedzy naukowej treści Objawienia judeochrześcijańskiego generuje istotne i bynajmniej nie pozorne lub naiwne pytania, które odnoszą się do zasadności i potrzeby tego typu postępowania w nauce. Pytania „czy?”, a jeśli tak, to „na mocy czego?” i „w jakich aspektach?” jest ono pedagogice potrzebne, traktować trzeba jak najbardziej jako poważnie, tym bardziej że są one egzemplifikacją szerszych problemów, przed którymi stoi pedagogika jako nauka – a mianowicie jej związku z wiedzą pozanaukową (światopoglądową, potoczną) oraz jej normatywności (K. Sośnicki, A. Niesiołowski, M. Nowak, A. Salamucha).

Kontrowersje dotyczące możliwości istnienia pedagogiki chrześcijańskiej mają ponadto aspekt społeczny i kulturowy. Dyskusje jej poświęcone uwikłane są w problem ideologizacji pedagogiki, znany i bolesny zwłaszcza dla polskich pedagogów (S. Sarnowski, D. Stępkowski). W szerszym aspekcie stanowią one element polemik dotyczących potrzeby obecności chrześcijaństwa w euroatlantyckim kręgu kulturowym.

W aspekcie praktycznym potrzebę podjęcia badań dotyczących pedagogiki chrześcijańskiej uzasadniają względy tożsamościowe. Ich realizacja jest wyrazem kontynuacji tradycji uprawiania pedagogiki w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Tuż po postawieniu Uniwersytetu Lubelskiego w 1919/1920 roku zaczęto prowadzić badania pedagogiczne. Były one realizowane przez Z. Kukulskiego i dotyczyły problematyki pedagogiki ogólnej oraz pedagogiki chrześcijańskiej. Dobitnie wyrażona ona została w pracach S. Kunowskiego, który kontynuował ogólnopedagogiczną refleksję teoretyczną i metodologiczną oraz tworzył podstawy systemu wychowania chrześcijańskiego. Podobnie po roku akademickim 1981/1982, w momencie reaktywacji Sekcji Pedagogiki (obecnie Instytut Pedagogiki) KUL, badania prowadzone przez panią Prof. Teresę Kukołowicz i kontynuowane przez Ks. Prof. M. Nowaka, Ks. Prof. J. Wilka, Prof. A. Rynio cechowało zainteresowanie problematyką teoretyczną i metodologiczną oraz zagadnieniami wychowania chrześcijańskiego.

Cele badań

Prowadzone przeze mnie badania dotyczące metodologicznej tożsamości pedagogiki chrześcijańskiej realizują cele teoretyczne i praktyczne. W relacji do celów teoretycznych (poznawczych) polegają one na opisie i wyjaśnieniu metodologicznej specyfiki pedagogiki chrześcijańskiej. Charakterystyczne dla prowadzonych badań jest to, że nie zakładają one wytworzenia metodologicznego modelu pedagogiki chrześcijańskiej, lecz w myśl postulatów filozofii analitycznej (J.M. Bocheński), polegają na sformułowaniu elementarnych uwag odnośnie do głównych metodologicznych problemów, przed jakimi staje ta subdyscyplina pedagogiczna.

W trakcie badań starałem się odpowiedzieć na zastępujące pytania: 1) jak definiowana jest pedagogia chrześcijańska? 2) jakie miejsce przypisuje się jej w strukturze pedagogiki? 3) jaka jest jej naukowa i światopoglądowa geneza i jak przebiegał jej rozwój? 4) jakie cele

realizuje pedagogika chrześcijańska? 5) co specyfikuje jej język? 6) czym charakteryzują się sposoby uzasadniania twierdzeń stosowane w pedagogice chrześcijańskiej oraz jej budowa?

Podjętym badaniom, oprócz znaczenia poznawczego, przypisałem cele praktyczne. Wyrażają się one w ocenie i postulowaniu pożądanych sposobów postępowania badawczego (A. Bronk, M. Walczak). W przypadku badań dotyczących pedagogiki chrześcijańskiej aspirują one do oceny i formułowania postulatów dotyczących sposobu jej uprawiania: poprawności używanego języka, sposobu strukturalizacji wiedzy, stosowanych metod badawczych zgodnie z postulatami metodologicznymi opracowanymi w ramach antynaturalistycznego modelu nauki (W. Dilthey, W. Windelband, H. Rickert, G. Simmel). Ponieważ badania pedagogiczne uprawiane są współcześnie w sposób poliparadygmataczny, trudno jest sformułować oceny i postulaty, które miałyby charakter powszechnie obowiązujący i przez wszystkich akceptowany (B. Śliwerski). Krytykowane jest postępowanie polegające na formułowaniu *en bloc* kategoriycznych, asertywnie wyrażanych ocen, nie uwzględniających kontekstu paradygmatacznego.

W tej sytuacji jedną z możliwości realizacji ocennych i postulatywnych celów podjętych badań jest odwołanie się do paradygmatu, w którego ramach badania są realizowane. Każdy paradygmat zawiera normatywne modele (treści) stanowiące punkt odniesienia dla prowadzonych w jego ramach badań. Mogą one służyć zatem jako wewnętrzne kryteria oceny postępowania badawczego. Przy tego typu ujęciu trudno jest jednak porównywać, a tym bardziej oceniać poprawności postępowania badawczego z pozycji innych paradygmatów czy też zestawiać ze sobą rezultaty poznawcze uzyskane w ramach różnych paradygmatów metodologicznych i teoretycznych.

Innym rozwiązaniem problemu oceny i dyskusji koncepcji pedagogicznych jest próba dyskusji wybranych problemów metodologicznych z pozycji różnych modeli paradygmatacznych. Przy tego typu rozwiązaniu określony problem analizowany jest z pozycji kilku, a przynajmniej głównych paradygmatów. Zaletą tego typu postępowania jest pokazanie różnorodności ujęć i interpretacji, jakie określony problem generuje. Mimo że, podobnie jak w pierwszym rozwiązaniu, trudno przyjąć jedno rozstrzygające stanowisko, to wieloaspektowość i różnorodność podejść metodologicznych, z perspektywy których problem jest analizowany, daje szeroki, erudycyjny ogląd analizowanego problemu, pozwalający na wypracowanie własnego, oryginalnego stanowiska.

Mając na uwadze różnorodność, bogactwo i wieloaspektowość dorobku naukowego humanistyki w podjętych przeze mnie badaniach, dążyłem do realizacji drugiego ze wskazanych wyżej podejść metodologicznych. Starłem się nie przesądzać o słuszności jakiegokolwiek rozwiązania, lecz uwzględniać odmiennosc i różnorodność różnych paradygmatów przy rozwiązywaniu podjętych problemów. W badaniach odnosiłem się zasadniczo do dwóch paradygmatów metodologicznych: naturalistycznego i antynaturalistycznego. Jednocześnie jestem świadomy, że realizacja tego podejścia napotkała na przynajmniej dwa elementarne problemy: 1) zakresu i precyzji posiadanej wiedzy metodologicznej oraz 2) uświadomionego lub nieuświadomionego dowoływania się do jednej, preferowanej przez autora bazowej koncepcji metodologicznej. Uniknięcie pierwszego problemu wymaga szerokiej znajomości koncepcji metodologicznych oraz prowadzenia analiz na wysokim stopniu ogólności, tj. na unikaniu niuansów obecnych w poszczególnych koncepcjach metodologicznych i skupieniu się na ich istocie, tezach fundamentalnych. Drugi problem wydaje się o tyle złożony, że trudno w badaniach uwolnić się od wszelkich (jakichkolwiek) założeń, przesłanek czy tez bazowych. Neutralność i obiektywność badań jest wątpliwa. Przyjętym przeze mnie rozwiązaniem było zatem zadeklarowanie w trakcie formułowania twierdzeń ocennych własnego stanowiska metodologicznego wprost bazującego na realizmie metafizycznym i realizmie teoriopoznawczym oraz na racjonalizmie.

W konsekwencji uznaję, że przeprowadzone przeze mnie badania nie są ukończone, finalne lub rozstrzygające. Nie generują gotowej metodologicznej koncepcji pedagogiki chrześcijańskiej. Przeciwnie, stanowią wprowadzenie do podjętej problematyki, mają inspirować do dalszych badań i dyskusji. Ich poznawcze znaczenie wyraża się we wskazaniu i dyskusji fundamentalnych problemów metodologicznych pedagogiki chrześcijańskiej.

Realizacja badań

Decyzja o podjęciu badań dotyczących metodologicznej specyfiki pedagogiki chrześcijańskiej oraz proces ich realizacji warunkowany był zarówno moimi zainteresowaniami naukowymi, jak również przebiegiem pracy zawodowej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Jej początki związane były z pracą w Katedrze Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki KUL, kierowanej (w latach 1997-2001) przez Ks. Prof. Dra hab. Józefa Wilka. Realizowana przeze mnie w tym czasie praca badawcza ukierunkowana była na zagadnienia wychowania w rodzinie. Niemniej już wówczas podejmowałem zagadnienia

teoretycznych podstaw wychowania w rodzinie oraz problemy dotyczące zależności między procesem wychowania w rodzinie a chrześcijaństwem, zwłaszcza zaś katolicką koncepcją małżeństwa i rodziny (publikacje: *Wychowanie do wolności w ujęciu Księdza Profesora Józefa Wilka*, w: B. Kiereś, M. Nowak, D. Opozda (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny*, Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL 2006, s. 79-87; *Małżeństwo i rodzina. Kluczowe elementy personalno-chrześcijańskiej koncepcji rodziny*, w: W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2005, s. 85-92; *Poznanie i wiedza według teorii H. Von Schoenebecka*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. II, Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej 2003, s. 183-188; *Współczesne tendencje zmian edukacyjnych na przykładzie antypedagogiki*, w: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu: idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2002, s. 113-121; *Zmiany edukacyjne początku wieku. Propozycja personalistyczna*, w: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2001, s. 401-407; *Współczesna myśl pedagogiczna wobec „pytania ostatecznego”*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego*, Kielce: Wydawnictwo Jedność 2001, s. 234-239; *Analiza antropologii pedagogicznej ojca Jacka Woronieckiego*, w: R. Bielen (red.), *W służbie rodziny*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2000, s. 119-128).

W tym czasie rozwijałem także zainteresowania metodologiczne, uczestnicząc w seminarium magisterskim „Teoretyczne podstawy pedagogiki” prowadzonym dla studentów kierunku pedagogika przez ks. prof. Dr hab. Andrzeja Bronka oraz przez okazjonalne uczestnictwo w seminariach doktoranckich prowadzonych na Wydziale Filozofii przy Katedrze Ogólnej Metodologii Nauk KUL przez ks. Prof. Dra hab. Andrzeja Bronka oraz ks. Prof. Dra hab. Józefa Herbuta.

Sprecyzowanie moich zainteresowań badawczych na problematykę metodologiczną (metateoretyczną) w pedagogice było niewątpliwie skutkiem inspiracji seminariami metodologicznymi prowadzonymi w Katedrze Ogólnej Metodologii Nauk KUL. Drugim źródłem inspiracji dla problematyki metodologii pedagogiki była współpraca z Ks. Prof. Dr hab. M. Nowakiem i Ks. dr Markiem Jeziorańskim w zakresie pedagogiki ogólnej oraz z Panią Prof. Dr hab. Franciszką Wandą Wawro w zakresie metodologii badań społecznych. Ich administracyjnym wyrazem było moje przejście z Katedry Pedagogiki Rodziny KUL do Katedry Pedagogiki Ogólnej KUL (2001), kierowanej przez Ks. Prof. Dr hab. M. Nowaka, a

naukowym – opracowana przez mnie rozprawa doktorska (2005) pt. „H. Schoenebecka humanizm post-pedagogiczny. Krytyczna analiza antropologicznych tez antypedagogiki” promowana przez Ks. Prof. Dr hab. Józefa Wilka i (po jego śmierci) przez Ks. Prof. Dr hab. Mariana Nowaka oraz recenzowana przez Pana Prof. Dr hab. Bogusława Śliwerskiego i Pana Prof. Dr hab. Henryka Cudaka.

Poszerzone i częściowo zmienione względem treści doktoratu badania dotyczące antypedagogiki opublikowane zostały w formie publikacji książkowej pt. *Esej postantypedagogiczny* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II 2016). Zmiany treściowe odnosiły się przede wszystkim do definiowania antypedagogiki oraz aspektów krytycznych i pozostawały w znacznej mierze skutkiem dyskusji o antypedagogice (m.in. B. Śliwerski, Z. Barciński), w trakcie której moje badania doktorskie były przywoływane. Treść publikacji obejmowała: genezę i dzieje antypedagogiki, jej źródła teoretyczne i kulturowe, definicje, podstawowe tezy antropologiczne. Umieściłem w niej także krytyczne uwagi dotyczące tego kierunku, które sformułowałem z pozycji pedagogiki personalistycznej. Podstawowa teza w nich zawarta wskazywała na naturalistyczne i romantyczne inspiracje koncepcji antypedagogicznej.

Mając na uwadze specyfikę rodzimego środowiska naukowego, podjąłem decyzję o skupieniu się na analizach metodologicznych (metateoretycznych) dotyczących pedagogiki chrześcijańskiej oraz pedagogiki personalistycznej. Początkowe etapy moich badań obejmowały analizy wybranych, w moim przekonaniu głównych, terminów pedagogiki chrześcijańskiej. Kwerendy biblioteczne oraz rozwój refleksji skutkowały wprowadzeniem w zakres badań zagadnień struktury oraz metod badawczych pedagogiki chrześcijańskiej. Ich wynikiem jest szereg moich artykułów (wydawanych systemicznie od 2010 roku) poświęconych aspektowym analizom pedagogiki chrześcijańskiej, jej językowi (kategoriom), przedmiotowi badań, sposobom uzasadniania twierdzeń: *Christianisme et pédagogie. Les aspects méthodologiques choisis*, „Zeszyty Naukowe KUL” 61 (2018), nr 4 (244), s. 275-293, ISSN 0044-4405; *Do czego pedagogom chrześcijańskim potrzebny jest dialog?*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 2/40, s. 51-68, ISSN 1505-6872; *Autorytety religijne w pedagogice. Uwagi metateoretyczne*, „Paedagogia Christiana” 2015, nr 1/35, s. 161-179, ISSN 1505-6872; *W obronie pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1/31, s. 155-169, ISSN 1505-6872 (napisany wspólnie z A. Salamuchą); *Problematyka „wyzwań współczesności” w pedagogice chrześcijańskiej*, „Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae Universitatis Catholica Ruzomberok” 11 (2012), nr 4, s. 81-91, ISSN 1336-2232; *La pédagogie à l'Université*

Catholique de Lublin par rapport au progrès de la pédagogie en Pologne. Esquisse historique et théorique, „Roczniki Pedagogiczne” 4(40) (2012), nr 2, s. 57-80, ISSN 2080-850X; *Aksjologiczno-normatywne i argumentatywne aspekty pedagogiki chrześcijańskiej*, w: J. Bagrowicz, J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2012, s. 163-183; *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, w: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja Współczesność Nowe Wyzwania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2010, s. 336-345.

Wyniki moich badań prezentowałem również na wielu krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych, m.in w: Berlinie (ASH), Clermont-Ferrand, Ružomberoku (UK), Nitrze, Preszowie (UP), Warszawie (UKSW), Olsztynie (UWM), Krakowie (UP, Ignacjanum), Kielcach – Piotrkowie Trybunalskim (UJK), Lublinie (KUL), Łodzi (UŁ). Stałym elementem upowszechniania i dyskusji badań był także mój udział w posiedzeniach Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej, działającym przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Do najistotniejszych zaliczam swój udział w konferencjach: V Międzynarodowy Kongres Religioznawczy: Religie w dialogu kultur (Toruń. Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Polskie Towarzystwo Religioznawcze. Fundacja Societas et Ius, 14-16.09.2017); IV Międzynarodowy Kongres Religioznawczy „Religia a społeczno-polityczne przemiany współczesnego świata” (Gdynia. Polskie Towarzystwo Religiologiczne, Akademia Marynarki Wojennej, 17-20.06.2015); III Międzynarodowy Kongres Religiologiczny „Religie i religijność w świecie współczesnym” (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 12-15.09.2011); XXVIII Colloque International Association Catholique Internationale des Institutions de Sciences de l’Education (ACISE-FIUC) „Justice et Misericorde dans l’education et l’ecole contemporaines” (Kraków. ACISE, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Akademia Inatianum w Krakowie, 30.03 – 01.04.2016; współorganizator konferencji); Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Kształcenie moralno-etyczne i kompetencje: zadania systemu oświatowego w nowoczesnym społeczeństwie” (Warszawa. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. B. Trentowskiego, Uniwersytet Humboldta w Berlinie, Uniwersytet w Trnawie, Uniwersytet Karola w Pradze, 20-22.11.2015); konferencja naukowa „Tradycja – Współczesność – Nowe wyzwania w pedagogice chrześcijańskiej” (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, 15-17.10.2008); Międzynarodowa Konferencja Pedagogiczna pt.: „Wychowanie chrześcijańskie wobec wyzwań współczesności” (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 15.11.2006).

Końcowym efektem moich metaprzedmiotowych badań dotyczących pedagogiki chrześcijańskiej, zbierającym i podsumowującym dotychczasowy dorobek badawczy jest publikacja pt.: *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II 2018). Zawiera ona usystematyzowany i pogłębiony o nowe (w stosunku do wcześniejszych publikacji mojego autorstwa) przemyślenia zbiór uwag metodologicznych. Dotyczą one dziejów pedagogiki chrześcijańskiej, zwłaszcza historycznego rozróżnienia między pedagogiką katolicką, pedagogiką protestancką i pedagogiką prawosławną; relacji pedagogiki chrześcijańskiej do innych dyscyplin i nurtów pedagogicznych, metodologicznych konsekwencji łączenia treści Objawienia chrześcijańskiego z pedagogiką; odniesienia do naturalistycznego i antynaturalistycznego paradygmatu uprawiania nauki w kontekście możliwości istnienia pedagogiki chrześcijańskiej.

Osiągnięte wyniki

Za główne efekty poznawcze prowadzonych przeze mnie badań uznaję: 1) opis procesu formowania się pedagogiki chrześcijańskiej; 2) wskazanie niejasności w posługiwaniu się terminem „pedagogika chrześcijańska” w kontekście takich określeń bliskoznaczących, jak: „pedagogika religii”, „pedagogika katolicka”, „pedagogika protestancka”, „katechetyka”; 3) wskazanie trudności w odróżnianiu opisowego użycia terminu „pedagogika chrześcijańska” od jego użycia wartościującego; 4) określenie dwójakiego typu związku między pedagogiką a chrześcijaństwem: systemowego oraz pozasystemowego; 5) charakterystykę problemów dotyczących definiowania i typologizacji pedagogiki chrześcijańskiej, a więc niejasnego zaliczania jej do subdyscyplin pedagogicznych lub nurtów pedagogicznych; 6) wykazanie trudności w precyzji języka pedagogiki chrześcijańskiej, pozostających konsekwencją jego związku z potocznym językiem religijnym oraz językiem teologii; 7) opis problemów dotyczących procesu uzasadniania twierdzeń pedagogiki chrześcijańskiej, w odniesieniu do sposobu ich argumentowania z autorytetu i argumentowania z empirii oraz możliwości, potrzeby i zakresu zastosowania w jego trakcie dyskusji (dialogu) naukowej; 8) uzasadnienie potrzeby prowadzenia badań metaprzedmiotowych i ich popularyzacji w pedagogice.

1) Pierwszy z wypracowanych w trakcie badań wyników odnosi się do genezy i dziejów pedagogiki chrześcijańskiej, analizowanych w kontekście rozwoju nauki i chrześcijaństwa. Mimo że poszczególne aspekty tego zakresu treści są znane (np. dziej nauki oraz dzieje chrześcijaństwa), to jednak mniej rozpowszechnione są wyniki badań dotyczących

kształtowania się wzajemnej relacji między nauką a chrześcijaństwem (A. Bronk, W.B. Drees, G. Minois, J. Życiński). Analizy historyczno-problemowe pokazały, że wzajemny związek nauki i chrześcijaństwa nie ma historycznie jednorodnego charakteru i zmieniał się w dziejach. Zarówno po stronie nauki, jak i Kościoła dominowały naprzemiennie wzajemne zainteresowanie i uznanie oraz niechęć i wrogość. Wydaje się, że współcześnie po stronie Kościoła i religijnie zaangażowanych naukowców wygrywa postawa umiarkowanej akceptacji i szacunku dla autonomii nauki (Jan Paweł II, A. Plantinga, A. McGrath), natomiast po stronie nauki za oczywiste przyjmuje się konieczność oddzielenia jej od religii (D. Dennett), niekiedy połączoną z dezaprobatą dla chrześcijaństwa (R. Dawkins).

Badania historyczne pozwoliły na usystematyzowanie dziejów każdego z trzech typów pedagogiki chrześcijańskiej: pedagogiki katolickiej, pedagogiki prawosławnej i pedagogiki protestanckiej. Realizowały one w większości praktykę edukacyjną – a więc pedagogię – i towarzyszącą jej refleksję teoretyczną. Odrębny zakres treści poświęcony został pedagogice religii, która – mimo że nawiązuje do pedagogiki wyznaniowej – jest odrębną dyscypliną pedagogiczną, będącą odpowiedzią na proces humanizacji religii.

Przeprowadzone analizy historyczne zawierają jeszcze jednej, jak sądzę istotny (przynajmniej aspektowo), element poznawczy. Chodzi o rozwój i współczesne funkcjonowanie pedagogiki prawosławnej. Podczas gdy pedagogika katolicka i pedagogika protestancka stanowią rozpoznawalną część pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce, pedagogika prawosławna jest zdecydowanie zapomniana, nieobecna. Prawosławna refleksja pedagogiczna w dyskursie pedagogicznym ma charakter inicjalny, początkowy (H. Borowik, L. Busłowska, A. Mironowicz). Dzieje prawosławia i pedagogii prawosławnej uzmysławiają – jak sądzę – że podporządkowanie władzy świeckiej, które przez wieki doświadczało prawosławie, w tym indoktrynacja marksistowska w wieku XX, na trwałe utrudniły prawosławnej myśli pedagogicznej autonomiczny, nieskrępowany rozwój.

2) Drugim zakresem prowadzonych analiz były zagadnienia terminologiczne. Ich podstawowy rezultat zawiera się w tezie mówiącej, że nazwa „pedagogika chrześcijańska” nie jest nazwą posiadającą jasną treść oraz wyraźny zakres. Przeciwnie, posiada ona wiele określeń bliskoznacznych i nazw pozostających z nią w związkach znaczeniowych, których zakresy krzyżują się. W szczególności chodzi o takie terminy, jak: „pedagogika chrześcijaństwa”, „pedagogia chrześcijaństwa”, „pedagogika religii”, „pedagogika religijna”, „pedagogika teologiczna”, „pedagogika klasyczna”, „pedagogika katolicka”, „pedagogika personalistyczna”, „pedagogia perennis”, „pedagogika integralna”, „pedagogika religijna”, „pedagogika

transcendentalna”, „transcendentyzm”, „pedagogika ekumenizmu”, „pedagogika pastoralna”, „katechetyka”.

Prowadzone badania wskazują, że użycie poszczególnych terminów nie podlega wyraźnie określonym zasadom (np. relacjom zakresowym), które – mimo że bywają postulowane – w praktyce nie znajdują konsekwentnego zastosowania. Dobitnie wyraża to zwyczaj zamiennego stosowania nazw „pedagogika chrześcijańska” i „pedagogika katolicka” oraz „pedagogika chrześcijańska”, „pedagogika religii”, „pedagogika protestancka”. Praktyka ta wprowadza wyraźne trudności w odróżnianiu odmiennych typów pedagogiki chrześcijańskiej i stanowi przykład definiowania *pars pro toto*.

3) Innym efektem poznawczym analiz terminologicznych jest stwierdzenie, że nazwa „pedagogika chrześcijańska” funkcjonuje zarówno jako określenie opisowe, jak i wartościujące. Termin ten nie jest wolny od konotacji wartościujących. Pozytywne konotacje przypisywane są mu zazwyczaj przez przedstawicieli pedagogiki chrześcijańskiej, negatywne – przez jej oponentów. Jego pozytywne wartościowanie warunkowane jest przekonaniem o doniosłości dorobku chrześcijaństwa w aspekcie edukacyjnym (praktycznym) i poznawczym (teoretycznym). Negatywna konotacja przypisywana jest „pedagogice chrześcijańskiej” zazwyczaj przez autorów niechętnych łączeniu nauki (humanistyki) z określonym światopoglądem lub religią, notabene najczęściej zorientowanych sejentystycznie. Innym powodem negatywnej konotacji nazwy „pedagogika chrześcijańska” jest odwoływanie się do dziejów pedagogiki i wskazanie negatywnych konsekwencji, jakich doświadczała ona w trakcie jej związku z ideologią marksistowską.

Niezależnie od przyjętego rozwiązania nadawanie wartościującej konotacji terminowi „pedagogika chrześcijańska” może prowadzić do trudności poznawczych. Brak rozróżnienia w zakresie poznawczych i pozapoznawczych funkcji, jakie termin ten posiada (pozytywnego lub negatywnego wartościowania) może być przyczyną nadmiernego krytycyzmu lub apologii wobec pedagogiki chrześcijańskiej, utrudniających racjonalny namysł nad jej istotą, strukturą czy zadaniami. Znaczne zaangażowanie emocjonalne towarzyszące temu terminowi wprowadza do dyskusji naukowych poświęconych pedagogice chrześcijańskiej tezy i argumenty pozamerytoryczne, ideologiczne.

4) Kolejnym efektem poznawczym prowadzonych badań jest określenie specyfiki relacji, jaka zachodzi między określeniami „pedagogika” i „chrześcijaństwo”. Mówiąc inaczej, chodzi o wiedzę na temat tego, jakie treści determinowane są przez dodanie przymiotnika

„chrześcijańska” do rzeczownika „pedagogika”. Punktem wyjścia jest rozróżnienie między systemową i pozasystemową obecnością wiedzy religijnej na terenie pedagogiki (analogicznie do rozróżnienia A. Bronka). Zależność systemowa dotyczy sytuacji, gdy treści religijne używane są na terenie nauki w funkcji heurystycznej oraz argumentatywnej. Oznaczają sytuację, kiedy przedstawiciele religii rozwiązują problemy naukowe powołując się na treści religijne, włączając je w strukturę wiedzy naukowej. Pozasystemowy związek religii i nauki dotyczy natomiast sytuacji, kiedy przedstawiciele nauki inspirowani są treściami religijnymi przy określeniu (wyborze) przedmiotu prowadzonych badań (okazuje się bowiem, że religia generuje szereg problemów, które posiadają znaczenie naukowe) oraz gdy motywacja religijna wpływa na rzetelność prowadzonych przez nich badań (M.A. Krąpiec, J. Maritain, M. Nowak).

Istotnym spostrzeżeniem jest wniosek, że uzasadnienie związku nauki i religii (chrześcijaństwa) zależy od paradygmatu przyjmowanego na terenie nauki. Najbardziej skrajne poglądy wyraża w tym zakresie naturalizm metodologiczny. Jego przyjęcie uniemożliwia włączenie treści religijnych w strukturę wiedzy naukowej. W jego ramach dystynktywnie odróżnia się bowiem wiedzę naukową od nienaukowej (demarkacjonizm), zazwyczaj deprecjonując ten drugi typ poznania. Umiarkowane stanowisko w aspekcie relacji nauka – wiara funkcjonuje w ramach klasycznej koncepcji nauki. Wskazuje się tu na różnorodność genetyczną i metodologiczną obu typów wiedzy. Niemniej dostrzega się, że niektóre zagadnienia są dla obu typów poznania wspólne, a religii przypisuje się możliwość pozasystemowej obecności w nauce. Natomiast współczesne koncepcje antymetodologiczne, zwłaszcza odwołujące się do postmodernizmu, dopuszczają możliwość łączenia nauki i religii. Bazując na relatywizmie poznawczym, unikają absolutyzacji jakiegokolwiek typu wiedzy, każdy traktując jako równie prawdopodobny i subiektywnie akceptowalny.

5) Istotny efekt poznawczy prowadzonych badań dotyczy definiowania i typologizacji pedagogiki chrześcijańskiej. Podstawowa uwaga odnosi się do projektującego charakteru definicji używanych dla jej określenia. Zazwyczaj naukowcy zajmujący się tym zagadnieniem nie relacjonują sposobu definiowania tej nazwy, lecz wprowadzają własne jej pojęcia, warunkowane przyjmowanymi uprzednio założeniami teoretycznymi i metodologicznymi. Definicje pedagogiki chrześcijańskiej są zatem niekryterialne i trudne do operacjonalizacji.

Ważnym aspektem pojawiającym się w definicjach pedagogiki chrześcijańskiej są różnice w określaniu jej klasy (*genus proximum*). W tekstach pedagogicznych wskazuje się na nurty (systemy, kierunki) lub subdyscypliny (nauki) pedagogiczne jako klasy przedmiotowe pedagogiki chrześcijańskiej. Bywa, że tego typu klasyfikacja stosowana jest nierozłącznie i

niekonsekwentnie: jednocześnie zaliczana jest ona do nurtów i subdyscyplin pedagogicznych. Trudności w określeniu *genus proximum* pedagogiki chrześcijańskiej nie są jednak poznawczo błahe. Powodują one odmienny sposób jej typologizacji i charakterystyki oraz noszą znamiona błędu przesunięcia kategoriałnego. Uznanie pedagogiki chrześcijańskiej za nurt pedagogiczny powoduje, że traktuje się ją jako zbiór głównie postulatywnych tez generujących określony model wychowania. Mają one charakter światopoglądowy i w zasadzie nie służą realizacji celów poznawczych, lecz praktycznych. Uznanie pedagogiki chrześcijańskiej za subdyscyplinę pedagogiczną skutkuje usankcjonowaniem jej naukowego i badawczego charakteru. Traktowana jest wówczas jako wiedza lub określone procedury badawcze realizujące przede wszystkim cele poznawcze. Ostatecznie znaczenie przyjętej kategoryzacji pedagogiki chrześcijańskiej wskazuje na naukowy bądź pozanaukowy jej charakter.

6) Obok trudności terminologicznych dotyczących nazwy „pedagogika chrześcijańska” również język tej subdyscypliny pedagogicznej cechują specyficzne problemy. Są one konsekwencją nakładania się różnych typów języka: słownictwa pedagogicznego, teologicznego oraz języka potocznego. W efekcie nomenklaturę pedagogiki chrześcijańskiej charakteryzuje wieloznaczność oraz mieszanie poznawczych i pozapoznawczych funkcji. W szczególności język tej dyscypliny boryka się z problemem precyzji. Chodzi zwłaszcza o użycie języka dla desygnowania stanów psychicznych związanych z życiem i rozwojem religijnym, ale też o odnoszenie go do treści dogmatycznych. Ponadto nie bez naznaczenia dla jego precyzji jest fakt teoretycznego (filozoficznego, teologicznego) zaangażowania terminów religijnych. Ich odpowiedzialne użycie wymaga wiedzy z zakresu nauki macierzystej, a ich intuicyjne użycie może prowadzić do nieściśłości lub błędów pojęciowych.

7) Specyficznym dla pedagogiki chrześcijańskiej problemem metodologicznym jest sposób uzasadniania i dyskusji twierdzeń. Fakt, że łączy ona w swej strukturze wiedzę naukową (humanistyczną) oraz religijną, generuje niepowtarzalne problemy w tym aspekcie. Pierwszym z nich jest problem użycia argumentu z autorytetu. Dla wiedzy religijnej jest on naturalnym sposobem przyjmowania twierdzeń. Potrzeba jego stosowania w nauce, zwłaszcza w naukach przyrodniczych, jest natomiast ograniczona. Problemem jest nie tyle możliwość jego użycia w pedagogice chrześcijańskiej – autorytet osobowy i tradycja pełnią istotną rolę w rozwoju nauki (J.M. Bocheński, A. Bronk) – co jego zakres. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że odwołanie do autorytetów religijnych jest powszechne. Można wręcz sądzić, że użycie tego typu uzasadnień jest nadużywane. O ile zrozumiałe jest jego użycie w aspekcie teleologiczno-

normatywnym, o tyle zastępowanie uzasadnień twierdzeń empirycznych przez odwołanie do autorytetów uznać trzeba za niezasadne lub nietrafne.

Drugim problemem dotyczącym sposobu uzasadniania twierdzeń na terenie pedagogiki chrześcijańskiej jest użycie metody dyskusji tez. Podstawowa trudność, jaka dotyczy tego aspektu polega na różnicy w jego zastosowaniu w nauce i religii. W nauce dyskusja (dialog) jest naturalną i najstarszą metodą badawczą. W jej trakcie formułowane są argumenty, rozważana jest ich zasadność. Dialog służy dochodzeniu do rozumienia problemu, wymaga otwartości, szacunku dla oponenta oraz gotowości do zmiany własnych przekonań (K. Ajdukiewicz, J.M. Bocheński, R. Ingarden). W religii zastosowanie metody dialogu jest ograniczone kwestiami doktrynalnymi. Nie podlegają one dyskusji. Są one przyjmowane lub odrzucane, nie dyskutowane. Antynomia, jaką generuje użycie metody dialogu w pedagogice chrześcijańskiej dotyczy zatem opozycji między otwartością poznawczą, typową dla nauki, oraz dążeniem do zachowania tożsamości, cechą typową dla religii.

8) Ostatnim z sygnalizowanych rezultatów poznawczych prowadzonych analiz jest charakterystyka badań metateoretycznych, a zwłaszcza ich funkcji w pedagogice. W moich pracach opisałem genezę tego typu badań, która co prawda sięga starożytności greckiej, niemniej ich ukonstytuowanie się przypada na początki XX wieku i jest związana z neopozytywizmem (M. Lazerowitz). W badaniach uwzględniłem również znaczenie szkoły lwowsko-warszawskiej dla rozwoju tego typu analiz oraz ich kontynuację realizowaną w środowisku naukowym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Za najważniejszy element poznawczy dotyczący metateorii uznaję próbę uzasadnienia potrzeby badań metaprzmiotowych i opis ich funkcji w pedagogice. Zauważyć można, że badania tego typu nie są pedagogice obce (J. Kostkiewicz, R. Leppert, T. Lewowicki, M. Nowak, S. Palka, R. Szulc, B. Śliwerski). Prowadzi się je np. w ramach pedagogiki ogólnej i doczekały się one własnego nazewnictwa (metapedagogika, metateoria wychowania). Niemniej podobnie jak w filozofii, także w pedagogice funkcjonuje dyskusja odnosząca się do potrzeby uprawiania i zadań metateorii. Zasadniczo wskazać w niej można dwa stanowiska: uznające potrzebę tego typu badań oraz podważające ich zasadność. W ramach pierwszego z nich badaniom metateoretycznym przypisuje się funkcje kontrolne, krytyczne, tożsamościowe i propedeutyczne, a ich uprawianie traktuje się jako wyraz samoświadomości i dojrzałości metodologicznej pedagogiki. W ramach drugiego stanowiska podkreśla się trudności w aspekcie normatywnym, z jakimi boryka się metateoria, co prowadzi do sugestii zastąpienia ich badaniami porównawczymi.

Dyskusje dotyczące badań metateoretycznych w pedagogice odnoszą się nie tylko do jej funkcji. Bardziej elementarnym problemem jest określenie ich istoty. W tym aspekcie również ukształtowały się w pedagogice dwa stanowiska. W ramach pierwszego z nich jako istotę metateorii wskazuje się analizę filozoficznych podstaw pedagogiki. Metateoria ujmowana jest w ich ramach jako teoretyczna refleksja określająca ontologiczne, teoriopoznawcze, antropologiczne i etyczne podstawy pedagogiki. W ramach drugiego stanowiska przyjmuje się, że istotą metateorii są badania poświęcone metodologicznym aspektom pedagogiki, specyfice jej przedmiotu, celów, języka, metod badawczych, struktury.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Oprócz badań poświęconych metodologii pedagogiki chrześcijańskiej, stanowiących ostatni etap mojej pracy naukowej, istotnymi ich elementami pozostają badania poświęcone a) pedagogice ogólnej oraz b) pedagogice rodziny. Uprzedzały one wybór pedagogiki chrześcijańskiej na przedmiot prowadzonych analiz nie tylko w aspekcie czasowym, ale także przygotowały je merytorycznie. Wypracowane w ich trakcie rezultaty (zwłaszcza z zakresu pedagogiki ogólnej) wykorzystane zostały w badaniach metateoretycznych nad pedagogiką chrześcijańską.

a. Badania z zakresu pedagogiki ogólnej

Mimo że, jak wspomniałem wyżej, początki mojej pracy naukowej dotyczą pedagogiki rodziny, to zagadnienia z zakresu pedagogiki ogólnej, a w jej ramach kwestie metodologiczne, były obecne już w momencie rozpoczęcia przeze mnie pracy w Katedrze Pedagogiki Rodziny KUL (1998-2001). Początkowo poruszałem je w kontekście problematyki wychowania w rodzinie (teoretyczne podstawy wychowania w rodzinie, wartościowanie rodziny w koncepcjach pedagogicznych), a następnie przybrały one formę badań bezpośrednio dotyczących pedagogiki. Szczególnym ich elementem były i są problemy odnoszące się do języka pedagogiki, zwłaszcza poświęcone kategoriom (głównym terminom) pedagogicznym. Objęły one językową oraz funkcjonalną analizę takich terminów jak: „dziecko”, „dobro dziecka”, „opieka”, „ogólność”, „patriotyzm”, ich genezę (etymologię), definiowanie oraz funkcje poznawcze i pozapoznawcze w pedagogice. Podobnie badania metodologiczne dotyczyły problemów struktury pedagogiki oraz jej celów. Ważnym ich elementem

pozostawały analizy wybranych koncepcji pedagogicznych, które obok pedagogiki chrześcijańskiej, dotyczyły pedagogiki postmodernizmu, humanizmu, naturalizmu oraz antypedagogiki: *Pedagogiczne podstawy wychowania*, w: M. Marczewski, R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, A. Solak (red.), *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t 2: Wychowanie rodzinne, Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku 2017, s. 131-148; *Antypedagogika. Szkic definicyjny*, „Cywilizacja” 2017, nr 62, s. 21-19, ISSN 1643-3637; *O potrzebie etyki w pedagogice*, „Forum Pedagogiczne” 2 (2016), nr 1, s. 155-167, ISSN 2083-6325; *Pojęcia opieki i wychowania. Uwagi na marginesie badań przedmiotowych*, w: A. Łuczyński, I. Gumińska (red.), *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza wobec współczesnych wyzwań*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2016, s. 117-138; *Wychowanie człowieka szczęśliwego – uwagi metaprzmiotowe*, w: Z. B. Gaś (red.), *Młodzież w poszukiwaniu szczęścia. Dokąd, po co, jak i z kim?*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press 2014, s. 41-55; *Pedagogy and social work. The attempt to outline the range of mutual theoretical cooperation. The methodological context*, w: L. Haburajová-Ilavská, K. Minarovičová, D. Baková (red.), *I. Vyšehradské Stretnutie „Sociálne Služby ako Piliér Európskej Spoločnosti“*. Recenzovaný zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, ktorá sa uskutočnila na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre v dňoch 25. – 26. apríla 2013, Nitra: Katedra sociálnej práce a sociálnych vied UKF v Nitre 2013, s. 137-152, ISBN 978-80-558-0463-7, EAN 9788055804637; *O pedagogicznym rozumieniu „dobra dziecka”*, w: J. Daszykowska, A. Łuczyński (red.), *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, Stalowa Wola: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, Maternus Media 2013, s. 27-50; *Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych*, w: R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał (red.), *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012, s. 31-49; *Naturalizm a pojęcie dziecka w pedagogice*, w: C. Kępski (red.), *Głodne dzieci w Polsce*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2011, s. 209-224; *Teoria pedagogiczna w procesie kształcenia nauczycieli*, w: D. Bis, J. Ryś, *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, Lublin: Studio Format 2010, s. 121-141; *Koncepcja pedagogiki klasycznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2(38) (2010) s. 41-52, ISSN 2080-850X; *Kształcenie uniwersyteckie jako przedmiot dyskusji w pedagogice*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 461-470; *Kategoria realizmu w koncepcji pedagogicznej S. Kunowskiego*, w: S. Sztobryn, M. Miksza (red.), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007, s. 95-104; *Kategorie humanizmu w pedagogice na przykładzie nowego wychowania oraz*

personalizmu chrześcijańskiego, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 361-375.

Obok cyklu artykułów poświęconych kategoriom pedagogicznym za szczególny efekt moich badań z zakresu pedagogiki ogólnej uznaję opracowanie haseł przedmiotowych dla *Encyklopedii katolickiej*, tym bardziej że dotyczyły one takich kluczowych dla pedagogiki terminów, jak: naturalizm w pedagogice, oświata, pajdocentryzm, pedagogia, pedagogika, pedagogika postmodernizmu, pedagogika chrześcijaństwa, szkolnictwo, szkoła: *Szkolnictwo*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2013, kol. 84-87; *Szkoła*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2013, kol. 87-88; *Spoleczne szkoły*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XVIII, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2013, kol. 703; *Progresywizm pedagogiczny*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XVI, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2012, kol. 453-454; *Pedagogika postmodernizmu*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XV, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2011, kol. 216-218; *Pedagogika chrześcijańska*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XV, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2011, kol. 207-209; *Pedagogika*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XV, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2011, kol. 188-189; *Pedagogia*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XV, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2011, kol. 185-186; *Pajdocentryzm*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XIV, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2010, kol. 1118-1119; *Oświata*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XIV, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2010, kol. 1002-1003; *Naturalizm w pedagogice*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XIII, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2009, kol. 811-812; *Miller Romana*, w: E. Gigilewicz i in. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XII, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2008, kol. 1066-1067. Sądzę, że odpowiadają one podstawowemu zakresowi badań pedagogiki ogólnej, a mianowicie określaniu podstaw teoretycznych i metodologicznych pedagogiki.

Podobnie istotnym na rozwoju mojej wiedzy z zakresu pedagogiki ogólnej, łączącym ją z problematyką zagrożeń wychowania w rodzinie (sieroctwo społeczne, wykluczenie społeczne i kulturowe) oraz pedagogiką chrześcijańską, był mój udział w projektach międzynarodowych: PROCORA PS (2007-2008), realizowanym we współpracy z Alice Salomon Hochschule Berlin, oraz L'Institut Régional du Travail Social (IRTS de Lorraine) w Metz, w programie Trinational (2014-2015), realizowanym we współpracy z Alice Salomon Berlin, Institut du Travail Social de la Région Auvergne w Clermont-Ferrand, a także w wymianie pracowników naukowych w ramach programów Erasmus i Erasmus+ w Paryżu (2011) w Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique d'Ile-de-France /F PARIS 353/ oraz w Berlinie (2016) w Alice Salomon Fachhochschule Berlin /D Berlin 05/. Za szczególnie ważny uznaję w tym aspekcie projekt PROCORA PS, w ramach którego bazując na doświadczeniach wymiany młodzieży polskiej, niemieckiej i francuskiej organizowanej i realizowanej przez prywatne i państwowe instytucje opiekuńczo-wychowawcze, już w 2008 roku opracowane zostały propozycje dla tworzenia pedagogicznych standardów Ram Kwalifikacji. W zakresie pedagogiki ogólnej i pedagogiki chrześcijańskiej za istotny uznaję zaś pobyt w Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique d'Ile-de-France w Paryżu (2011), który motywował moją refleksję dotyczącą teoretycznej i wyznaniowej specyfiki polskiej pedagogiki chrześcijańskiej (katolickiej, personalistycznej) w kontekście modelu (katolickiej) pedagogiki we Francji.

b. Badania z zakresu pedagogiki rodziny

Chronologicznie pierwszym zakresem badań, jakie podejmowałem był analizy dotyczące pedagogiki rodziny. Ich wstępny etap poświęcony był zagadnieniom teoretycznych i światopoglądowych podstaw wychowania rodzinnego. Objęły one analizy personalistycznej i chrześcijańskiej koncepcji pedagogiki rodziny oraz zagadnienia wpływu współczesnych stanowisk teoretycznych i zmian kulturowych na rozumienie istoty rodziny oraz procesu wychowania w rodzinie. Precyzowanie zainteresowań badawczych na problematykę metodologiczną (metanaukową) powodowało odchodzenie od problematyki wychowania w rodzinie, która aspektowo pojawiała się w prowadzonych przez mnie badaniach, przede wszystkim jako wynik realizacji projektów unijnych („Nauczyciel przyszłości” projekt realizowany przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Funduszu Społecznego. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3.

„Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.2. „Efektywny system kształcenie i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe”. Projekt nr UDA-POKL.03.03.02-00-022/09-00 – badania z zakresu rodzinnych uwarunkowań gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich; 01.10.2009 – 31.12.2012) oraz międzynarodowych projektów naukowo-dydaktycznych, w których brałem udział: wspomniane wyżej międzynarodowe projekty Trinational i PROCORA PS. Oba łączyły w sobie zagadnienia dotyczące społeczno-kulturowego kontekstu wychowania w rodzinie, a zwłaszcza problematykę wpływu wychowania rodzinnego na gotowość szkolną dzieci, sieroctwo i wykluczenie społeczne.

Efektom udziału w wyżej wymienionych projektach były publikacje dotyczące rodzinnych uwarunkowań gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich (P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012) oraz wybranych społecznych aspektów funkcjonowania dzieci zagrożonych marginalizacją społeczną i kulturową, w tym dzieci zagrożonych sieroctwem emigracyjnym. Ich wyniki prezentowane były na konferencjach naukowych w Polsce, we Francji (Clermont-Ferrand) i w Niemczech (Berlin), głównie w trakcie realizacji projektów. Za szczególny efekt prowadzonych w tym zakresie badań uznaję artykuł *Eurowaisen. Humanitäre Folgen der europäischen Einigung* opracowany wspólnie z Prof. Dr hab. Berndem Kollekiem z Alice Salomon Fachhochschule Berlin, opublikowany w czasopiśmie „Soziale Arbeit” wydawanym przez Centralny Niemiecki Instytut Służb Społecznych w Berlinie (2016, nr 1, s. 23-27, ISSN 0490-1606).

Specyficznym zakresem badań łączącym zagadnienia z dziedziny pedagogiki rodziny oraz pedagogiki ogólnej, mieszczącym się w orbicie moich zainteresowań o charakterze metateoretycznym, były analizy dotyczące naukowego statusu pedagogiki rodziny. Ich efektem jest artykuł: *Pedagogika rodziny w kontekście nauk pedagogicznych* w: M. Marczewski, R. Gawrych, D. Opozda, T. Sakowicz, A. Solak (red.), *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe. T 1: Familiologia*, Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku 2016, s. 35-66) dotyczący metodologicznego statusu pedagogiki rodziny na tle innych dyscyplin pedagogicznych.

Magier Piotr