

JAROSŁAW GARA
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa (Polska)

IDEA INTERDYSCYPLINARNOŚCI I INTERDYSCYPLINARNA NATURA WIEDZY PEDAGOGICZNEJ¹

„W taki właśnie sposób – zawsze od całości do części i z powrotem do całości – przebiega ruch naszego rozumienia. Jego zadanie polega na rozszerzaniu na kolejne koncentryczne kręgi jedności rozumianego sensu. Zestrojenie wszystkich szczegółów w całość jest w każdym przypadku probierzem trafności rozumienia. [...] Kto usiłuje zrozumieć, ten narażony jest na błędzenie [...] Stałym zadaniem rozumienia jest przeto dopracowywanie uprawnionych, adekwatnych rzeczowo projektów, tzn. zdobycie się na antycypacje, które mają się potwierdzić dopiero *w obliczu rzeczy*”².

Streszczenie: Analiza idei interdyscyplinarności wskazuje na jej blaski i cienie, przynajmniej, gdy ujmujemy ją z pozycji dyscyplinarnej tożsamości i wymogów z tym związanych o obrębie określonej dziedziny nauki. Interdyscyplinarność jako nastawienie badawcze rodzi bowiem nadzieję bardziej kompleksowego i adekwatnego ujęcia badanych rzeczy, stanów rzeczy, procesów lub zjawisk, ale wyłania również dylematy i zagrożenia „rozpląnięcia się” swoistości nastawień badawczych właściwych określonej dziedzinie nauki. Wiedza pedagogiczna z natury oparta jest jednak na wiedzy zaczerpniętej z innych podstawowych dziedzin nauki takich, jak biologia, psychologia, socjologia czy filozofia. Pomijając trudności i dylematy wynikające z interdyscyplinarnych nastawień badawczych, przyjąć należy, że w obrębie dyskursu pedagogicznego nie tylko jest ona nieunikniona, ale i konieczna z punktu widzenia jakości, adekwatności i trafności, zarówno konstruowanej teorii, jak i projektowanej praktyki.

Słowa kluczowe: idea interdyscyplinarności, filozofia nauki, interdyscyplinarność pedagogiki, dyskurs pedagogiczny.

¹ Tekst opublikowany po raz pierwszy w: *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, red. Z. Szarota, F. Szlosek, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2013, s. 134-150.

² H.G. Gadamer, *Koło jako struktura rozumienia*, tłum. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, oprac. G. Sowiński. Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 227, 229.

Rozróżnienia terminologiczne i semantyczny zakres znaczeniowy pojęcia „interdyscyplinarność”

Podjmując problem interdyscyplinarności badań i nastawień badawczych, należy wskazać na kategorie powiązane lub pokrewne, choć w gruncie rzeczy odzwierciedlające inne idee relacji (powiązań lub integracji) dyscyplinarnych³. Od idei interdyscyplinarności odróżnić trzeba zatem multidyscyplinarność i transdyscyplinarność. Z kolei od tych pojęć razem wziętych odróżnić należy unidyscyplinarność, która będzie odznaczać się podejściem redukcjonistycznym w odniesieniu do idei inter-, multi- i transdyscyplinarności⁴.

W badaniach multidyscyplinarnych przede wszystkim zakłada się współdziałanie wielu różnych dyscyplin, które nie są jednak traktowane jako ściśle ze sobą związane. W tym znaczeniu multidyscyplina tworzy „luźną koalicję dyscyplin skupionych wokół niezbyt precyzyjnie określonego kompleksu problemowego. Mimo że dla dyscyplin tworzących multidyscyplinarną koalicję z reguły istnieją jakieś czynniki integrujące (przedmiotowe, metodologiczne czy instytucjonalne), stopień integracji, z jakim mamy tu do czynienia, jest znacznie mniejszy niż w odniesieniu do klasycznych interdyscyplin”⁵. Multidyscypliny często też tworzone są przez koalicję tradycyjnych dyscyplin takich, jak: matematyka, biologia czy fizyka, na które z kolei składają się liczne wyspecjalizowane subdyscypliny⁶.

³ Współczesna potrzeba poszukiwania połączeń i obszarów współdziałania poszczególnych dyscyplin nauki jako reakcja na partykularyzację i atomizację dziedzin wiedzy łączy się jednak również z praktycznymi dylematami oraz koniecznością wypracowywania zupełnie nowego modelu współdziałania i określania współzależności tychże dyscyplin. Problem nie polega zatem na konieczności przekonywania kogoś o zasadności działania na rzecz projektów badawczych i pól problemowych, lokujących się „pomiędzy” oraz wspierania idei integracji dyscyplinarnych wyników badań. To, co rodzi dyskusje i spory, polega bowiem na sposobie dookreślenia samej relacji współdziałania i współzależności, stopnia integracji i autonomii zarazem poszczególnych dyscyplin. „Mogłoby się bowiem wydawać – zauważa Jadwiga Mizińska – że właściwą reakcją na nadmierne poszatowanie rzeczywistości (co znajduje odpowiednik w podziale «królestwa nauki» na coraz to drobniejsze «księstwa») powinno być ich ponowne scalenie. Wszystko rozbija się jednak o pytania: na jakiej zasadzie miałyby się ono dokonać? Kto i jakim prawem miałby o tym decydować? Pod czym berłem to zjednoczenie ma nastąpić? Nie ma już jednak powrotu do wyjściowych subcałości, takich jak biologia, chemia czy fizyka – nazwy te mają dziś prawomocne zastosowanie głównie w podręcznikach”. J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach problemu interdyscyplinarności*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 72.

⁴ Pomocne w uzmysłowieniu sobie odmiennych intencji i towarzyszących założeń przywoływanym tu terminom może być już sama analiza znaczeń łacińskich przedrostków. I tak łac. *inter* oznacza między, a w złożeniach: wzajemny-, współ-; *multi* – liczny, a w złożeniach: wiele-, dotyczący wielu części; *trans* – poza, z tamtej strony, a w złożeniach: za-, poza-; i w końcu *uni* – jeden, a w złożeniach: jedno-, jeden. W literaturze przedmiotu możemy się również spotkać z polskimi przedrostkami w konstruowaniu rodzimych odpowiedników przywoływanych pojęć, np. międzydyscyplinarność, wielodyscyplinarność czy ponaddyscyplinarność.

⁵ R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 47.

⁶ Tamże, s. 39.

Z kolei transdyscyplinarność związana jest z takimi nastawieniami badawczymi i przedmiotem badań, które wykraczają poza lub ponad te właściwe dla tradycyjnie pojętych dyscyplin lub standardowo dookreślanego przedmiotu ich badawczego zainteresowania. Ich celem jest dostarczenie abstrakcyjnych kategorii i modeli, dlatego też prowadzone są na wyższym poziomie ogólności i abstrahują od ustalania „wspólnych pól” i egzemplifikacji (przejawów) owych kategorii ogólnych w obrębie poszczególnych dyscyplin oraz przynależnych im uniwersach dyskursu. W tym znaczeniu „transdyscyplinarność polega na analizie systemowych własności jako takich, tzn. jako własności abstrakcyjnych modeli lub prezentacji rozpatrywanych bez jakiegokolwiek odniesienia do ich zastosowań w obrębie szczegółowych dyscyplin. Innymi słowy, podejście transdyscyplinarne bada własności systemowe i kategorie *per se*. Transdyscyplinarność wchodzi na scenę wówczas, gdy – wykorzystując różne poziomy reprezentacji rzeczywistości oraz wszelką wiedzę dostępną w ramach badań mono- i interdyscyplinarnych – konstruujemy teorie na jeszcze wyższym poziomie abstrakcji. Przy tym zależność między tak rozumianymi badaniami inter- i transdyscyplinarnymi polega na tym, że badania pierwszego rodzaju dostarczają bazy danych (konkretnych przykładów) dla studiów drugiego rodzaju, które z kolei pozwalają na ujęcie ścisłe i bardzo abstrakcyjne wspólnych cech egzemplifikacji danej kategorii w uniwersach licznych dyscyplin”⁷.

Unidyscyplinarność zaś, jako stanowisko odnoszące się do problemu uregulowania relacji pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami nauki, należy zasadniczo odróżnić zarówno od interdyscyplinarności, jak i transdyscyplinarności. To stanowisko opiera się bowiem na konstatacji, że konsekwencją synkretyzmu epistemologicznego i swoistego anarchizmu metodologicznego nowo wyłaniających się specjalności w obrębie poszczególnych dyscyplin (np. antropologii ekonomicznej czy socjologii historycznej) jest rozmywanie się granic tradycyjnych dyscyplin i „kakaфония języków teoretycznych”, a co za tym idzie kryzys i upadek idei interdyscyplinarności⁸.

⁷ Tamże, s. 58. Por. K. Duraj-Nowakowa, *Transdyscyplinarność pedagogiki: podejścia metodologiczno-teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Złobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 43-51; D. Theł, *Granice myślenia o transdyscyplinarności pedagogiki – niektóre dylematy metodologiczne i praktyczne*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki*, dz. cyt., s. 89-95.

⁸ M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 18, 19. Trudno zgodzić się jednak z twierdzeniem, że ów kryzys i upadek dotyczy idei interdyscyplinarności jako takiej w ogóle. Bez wątpienia sceptycyzm taki w naszych rodzimych realiach odczuwany jest, po pierwsze, w ramach instytucjonalnych rozwiązań, regulujących działalność interdyscyplinarnych zespołów badawczych lub instytutów oraz, po drugie, w związku z samą gotowością środowisk, związanych z określonymi dyscyplinami do współuczestnictwa w projektach „pogranicza” („styku” dyscyplinarnego), ze względu na szeroko rozumianą ochronę statusu i odrębności własnej dyscypliny naukowej. Samo nastawienie badawcze, wyrażające interdyscyplinarne podejście, a polegające na sięganiu przez badacza do odmiennych dyskursów dyscyplinarnych oraz poszukiwaniu w nich heurystycznych tropów i inspiracji dla własnych konceptualizacji przedmiotu badań, wydaje się nie tylko nie tracić na znaczeniu, ale w coraz większym stopniu staje się wymogiem odkrywczego i sensotwórczego waloru badań naukowych.

Źródła owego kryzysu związane są ze sceptycznym przeświadczeniem, że idea badań interdyscyplinarnych w jej klasycznym wydaniu jest niemożliwa w praktyce, ponieważ opiera się na sprzecznościach niemożliwych do pogodzenia. Z tej perspektywy przyjmuje się bowiem, że nie może dochodzić do wymiany nastawień i wyników badawczych między poszczególnymi dyscyplinami bez jednoczesnego zacieraania się ich dyscyplinarnej odrębności i statusu epistemologiczno-metodologicznego⁹. W tym znaczeniu unidyscyplinarność opiera się na założeniu, że w poszczególnych naukach, a na pewno już w naukach społecznych, brak jest dostatecznych podstaw i przesłanek do rozdziału i autonomii poszczególnych dyscyplin z tej grupy nauk. Owe, wyodrębnione w procesie różnicowania i atomizacji przedmiotowego pola zainteresowania i metodologicznego postępowania badawczego, dyscypliny powinny więc na powrót być traktowane jako część jednej, niepodzielnej całości¹⁰.

Sama idea interdyscyplinarności opiera się na założeniu, zgodnie z którym natura określonego problemu badawczego siłą rzeczy lokuje się na pograniczu (styku) głównych dyscyplin naukowych i ich szczegółowych „pól problemowych”. Tym samym mówimy tu o współzależności i współdziałaniu poszczególnych dyscyplin, które podejmują badania na rzecz dobrze określonego problemu. Rozwiązanie tego problemu wymaga bowiem styku i zaangażowania każdej z tych dyscyplin – przynależnych im nastawień i metod badawczych – z osobna. W tym znaczeniu możemy również mówić o problemach zaliczanych do „klasy problemów” o charakterze interdyscyplinarnym¹¹. Można więc powiedzieć, że interdyscypliny „powstają wówczas, gdy odkrywamy problemy, których rozwiązanie przekracza możliwości izolowanych dyscyplin. Interdyscyplinarność wiąże się zawsze z rozpoznaniem granic eksplanacyjnych niezależnie od funkcjonalnych dyscyplin i teorii”¹². Klasyczne interdyscypliny zazwyczaj powstają na styku dwóch lub trzech dyscyplin naukowych¹³ (np. psychofizyka – styk fizyki, matematyki i psychologii; biofizyka – styk biologii i fizyki; biologia molekularna – styk chemii i biologii; socjobiologia – styk biologii, ekonomii i socjologii; psychologia społeczna – styk psychologii i socjologii; socjologia prawa – styk socjologii i prawa) i zorientowane są w swych projektach badawczych na „uchwycenie cech wspólnych wielorakich realizacji ogólnych kategorii w uniwer-

⁹ Zob. tamże, s. 20.

¹⁰ Tamże, s. 27. Intencję unidyscyplinarności dobrze, jak się wydaje, charakteryzuje następująca wypowiedź: „Jednym z najbardziej istotnych efektów rozwoju nauki jest wzrost liczby i różnorodności odkrywanych faktów, prowadzących do systematycznego zwiększania się ilości oraz różnorodności teorii i dyscyplin naukowych. Z procesem tym nierozzerwalnie związana jest tendencja przeciwstawna – poszukiwanie cech wspólnych wiążących nawet całkowicie odmienne na pierwszy rzut oka fakty oraz uniwersalnych praw rządzących całokształtem rzeczywistości i tworzących fundament zespolenia wszystkich, albo przynajmniej podstawowych teorii i dyscyplin naukowych w jedną naukę”. S. Butryn, *Zarys filozofii Alberta Einsteina*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2006, s. 202.

¹¹ R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, dz. cyt., s. 41.

¹² Tamże, s. 49.

¹³ Tamże, s. 44, 45, 49, 50, 54.

sach dyskursu poszczególnych dyscyplin nauki”¹⁴. Przyjmuje się również, że do warunków koniecznych ukonstytuowania się interdyscypliny należy „istnienie dwóch dobrze potwierdzonych empirycznie dyscyplin¹⁵ oraz sformułowanie hipotezy łączącej (prawa), która zawierałaby pojęcia kluczowe dla obu tych dyscyplin (teorii)”¹⁶.

I choć każda z tych idei, przy pomocy której określana jest specyficzna zależność i relacja pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami, znajduje swoje odzwierciedlenie w badawczych praktykach nauk humanistycznych i społecznych, a co za tym idzie również w pedagogice, to jednak w dalszej części zasadniczo skoncentruję się na problematyce *sensu stricto* interdyscyplinarności. Oczywiście, należy również pamiętać, że zakresy znaczeniowe wyróżnionych pojęć (tu dotyczy to multi-, trans- oraz interdyscyplinarności) czasami się pokrywają, odnosząc się w tej samej mierze do wspólnego założenia, związanego koniecznością przewyższenia dyscyplinarnego partykularyzmu – monodyscyplinarności praktyki badawczej¹⁷. Nie wszyscy też zapewne zgodzą się z tak jednoznacznym odróżnieniem od siebie tych pojęć, jako klasyfikacyjnej reprezentacji odmiennych nastawień i praktyki badawczej. Niemniej, ze względu na charakter tej publikacji, problemu tego nie będę tu rozwijał.

Metodologiczne przesłanki idei interdyscyplinarnych nastawień badawczych

Ideę wyrażoną w potrzebie lub konieczności podejmowania badań interdyscyplinarnych można powiązać ze współzależnymi procesami dywergencji i konwergencji nauki na drodze jej ewoluowania i dostosowywania się do nowych okoliczności i wyzwań przed jakimi staje¹⁸. Procesy dywergencji ujmowane z perspektywy me-

¹⁴ Tamże, s. 58.

¹⁵ Choć należałoby się tu zastanowić nad zasadnością takiego, na wskroś scjentyistycznego, założenia i jego uprawomocnieniami, z punktu widzenia wyłaniających się lub istniejących już interdyscyplin w szeroko rozumianej humanistyce lub naukach społecznych. Wydaje się bowiem, że takiego kryterium nie jest w stanie do końca spełnić, np. sama filozofia nauki, filozofia przyrody czy pedagogika filozoficzna ze względu na konieczność odwoływania się do problemów i zagadnień z natury nie poddających się empirycznej falsyfikacji lub weryfikacji. „Odniesione do humanistyki żądanie jednoznaczności, precyzji i «przeliczalności» w ostatecznej konsekwencji prowadzi ją jednak do samozaprzeczenia”. W tym znaczeniu postulat „twardego” obiektywizmu prowadzi wprost do anihilacji subiektywnych i niepowtarzalnych wymiarów podmiotu i podmiotowości, a przecież polem badawczym szeroko rozumianych nauk humanistycznych jest, nie co innego, jak ludzka podmiotowość i jej wytwory. Zob. J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej...*, dz. cyt., s. 75.

¹⁶ R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, dz. cyt., s. 53.

¹⁷ Por. M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 18.

¹⁸ R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, dz. cyt., s. 39-40. Samo pojęcie dywergencji i konwergencji (łac. *divergere* – „rozginać”; *convergere* – „zbierać się”) znajduje różne zastosowanie w różnych kontekstach teoretycznych. W tym przypadku, w odniesieniu do metodologicznych uprawomocnień interdyscyplinarności, pojęciu konwergencji przypisuje się znaczenie postępowe i nowoczesne, a dywergencji znaczenie zachowawcze i tradycjonalistyczne. W innych kontekstach teoretycznych, które przyjmują swoje własne kryteria zastosowania tych terminów, mamy jednak do czynienia ze swoistą inwersją znaczeń i roli przypisywanych tymże pojęciom. I tak w ramach teorii transgresji ludzkiej, mówiąc o problemach dywergencyjnych czy heurystykach dywergencyjnych, zakłada się, że

tanaukowej w kontekście określonych zagadnień i rozstrzygnięć natury metodologicznej, na co wskazuje Robert Poczubut, związane są „ze wzrastającą specjalizacją badań, fragmentaryzacją dziedzin badawczych oraz powstaniem nowych dyscyplin. Ze zjawiskiem dywergencji mamy do czynienia w wypadku nauki traktowanej jako całościowy system wiedzy, a także poszczególnych dyscyplin (rozpadających się na dziesiątki wyspecjalizowanych subdyscyplin). Tendencja do specjalizacji i różnicowania jest następstwem złożoności świata (aspekt ontologiczny), a także rozwoju wyrafinowanych narzędzi badawczych i systemów teoretyczno-konceptualnych, dzięki którym budowany przez nas obraz rzeczywistości jest dostępny w coraz wyższej rozdzielczości (aspekt epistemologiczno-metodologiczny)”¹⁹. Efekt „wyższej rozdzielczości” wyników badań łączy się jednak z partykularyzacją i atomizacją wąskich pól badawczych w obrębie danej dziedziny przedmiotowej, jak również brakiem połączeń i związków z innymi dziedzinami przedmiotowymi, skutkiem czego jest niemożność zastosowania uzyskiwanych wyników badań z jednej dziedziny na rzecz, lub w obrębie innej dziedziny.

W tym też kontekście metodologiczne aspekty procesów konwergencji, jako zjawiska przeciwstawnego do procesów dywergencji, związane są z dążeniami do integracji i unifikacji różnych dziedzin przedmiotowych badań (pod pewnymi względami w tej samej mierze będzie to dotyczyć badań interdyscyplinarnych, jak również multidyscyplinarnych, transdyscyplinarnych czy unidyscyplinarnych). Ta metodologiczna tendencja oparta jest na przeświadczeniu, że między poszczególnymi dziedzinami nauki i ich obszarami badawczymi istnieją wielorakie i nieredukowalne związki i zależności²⁰. Takie przeświadczenie wiąże się więc z innymi założeniami ontologicznymi i epistemologiczno-metodologicznymi, które leżą u jego podstaw. W pierwszym przypadku, przyjmuje się założenie, że świat jako rzeczywistość przy-

przyczyniają się one do postępu i stoją u podstaw twórczego i innowacyjnego (transgresyjnego) myślenia i działania. W odróżnieniu od tego, problemy konwergencyjne czy heurystyki konwergencyjne wiążą się z utralonymi sposobami myślenia i działania, które nie dopuszczają nowych strategii dążenia do rozwiązania problemu oraz alternatywnych wyników końcowych, które odbiegają od dotychczasowych wyobrażeń i oczekiwań. Zob. J. Koziński, *Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka*, „Studia Socjologiczne” 3-4 (1985), s. 114-115; tenże, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 40. Wydaje się również, że omawiana przez Thomasa S. Kuhna problematyka struktury rewolucji naukowych, dla której kluczowa jest sensotwórcza kategoria świadomości anomalii i kryzysu oraz reakcji przedstawicieli środowiska związanego z daną dyscypliną na tę świadomość, w większym stopniu będzie się wiązać tak, jak u Kozińskiego, ze znaczeniem przypisywanym dywergencji i heurystyką dywergencyjną (dopuszczających myśl o istnieniu różnych, w tej samej mierze poprawnych, sposobów postępowania badawczego oraz rozwiązań danego problemu) niż z pojęciem konwergencji i heurystykami konwergencyjnymi. „Rewolucja – dowodził bowiem autor – jest dla mnie zmianą szczególnego rodzaju, związaną z określonego rodzaju rekonstrukcją przekonań grupy. Ale nie musi to być duża zmiana i nie musi też jawić się jako zmiana rewolucyjna ludziom spoza jednej jedynej społeczności”. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2009, s. 306.

¹⁹ R. Poczubut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, dz. cyt., s. 39.

²⁰ Tamże, s. 40.

rodniczo-materialna i pole doświadczeń egzystencjalnych człowieka jest jednością, choć na jedność tę składa się wielość i różnorodność zjawisk. Świat, w którym mamy do czynienia z różnorodnymi zjawiskami tak naturalno-przyrodniczymi, jak i społeczno-kulturowymi, jest jednym i tym samym światem, całością, w której nie da się sztucznie oddzielić od siebie genezy i przebiegu poszczególnych zjawisk, tendencji i procesów (założenie o charakterze ontologicznym). Z kolei w drugim przypadku, konsekwencją uznania wielowymiarowości zjawisk (przyrodniczych i społecznych) świata jako jedności jest przyjęcie założenia o niezbędności nastawień poznawczych i badawczych, które ową wielowymiarowość świata zjawisk będą mogły oswoić i ująć, wskazując zarazem na ukryte lub trudno dostępne wprost związki, zależności i powiązania (założenie o charakterze epistemologiczno-metodologicznym). „Gdziekolwiek mamy do czynienia ze zjawiskami wielowymiarowymi, dotyczące ich badania mają charakter multi(inter)dyscyplinarny. I odwrotnie: metodologicznym wskaźnikiem wielowymiarowości określonego rodzaju zjawisk jest to, że stanowią przedmiot badań multi(inter)dyscyplinarnych. Sprzężenie, o którym tu mowa jest obustronne i stanowi egzemplifikację ogólniejszej współzależności kategorii ontologicznych i metodologicznych. Mówiąc o wielowymiarowości (wielopoziomowości, wieloaspektowości) zjawisk, odnosimy się do czegoś, co przede wszystkim dotyczy ich natury, wtórnie zaś do metod opisu, analizy czy wyjaśniania”²¹.

Wbrew pozorom procesy dywergencji i konwergencji, ujmowane w aspekcie metodologii nauk, nie znoszą się i nie wykluczają całkowicie. Wręcz przeciwnie, stanowią one dwa nierozdzielne aspekty, określające zarazem stabilizację i rozwój nauki, decydujące o elastycznym i progresywnym potencjale przystosowywania się nauki do specyfiki i struktury wyzwań zastanej rzeczywistości²². Procesy związane z wrażliwą specjalizacją własnego, jednoznacznie oddzielonego „pola badań”, a co za tym idzie uzyskiwania „wyższej rozdzielczości” wyników badań (metodologiczne aspekty dywergencji i monodyscyplin), zawsze bowiem potrzebują swojej przeciwwagi w postaci budowania punktów styczności i powiązań oraz obszarów integracji i scaleń, a co za tym idzie uzyskiwania całościowego, tzn. wieloaspektowego

²¹ Tamże, s. 43. Zob. także: M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak, *Wprowadzenie do serii*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Proces. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak, t. 1. GWP, Gdańsk 2007, s. 13.

²² Paradoksem, jak się wydaje, jest to, że u podstaw metodologicznych aspektów dywergencji i konwergencji w nauce leży jedna i ta sama tendencja, związana z postępowaniem i wzrostem świadomości o otaczającej rzeczywistości, co ma również swe odzwierciedlenie w przemianach świata, w którym żyjemy. Otóż, ów świat na drodze swojego postępu, najpierw „ekspłodował”, odsłaniając przed człowiekiem niezliczoną ilość odmiennych obszarów możliwości i wiedzy. Następnie zaś uległ „implozji”, stając się „globalną wioską”, w której owe odmiennie, na pozór odległe obszary doświadczenia i wiedzy są składowymi nadrzędnymi procesami i zjawiskami. W takim kontekście można też umieścić znamienne wypowiedzi Marii Chodkowskiej: „Rozwój subdyscyplin pedagogicznych zwiększył, a nie ograniczył «zapotrzebowanie» pedagogiki na interdyscyplinarność i takie właśnie dziedzictwo historyczne przejmują współczesny pedagog”. M. Chodkowska, *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności teorii i praktyki pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008), s. 46.

i wielopoziomowego oglądu danego problemu (metodologiczne aspekty konwergencji i interdyscyplin). Trafną zatem wydaje się uwaga, zgodnie z którą tak „jak kilkadziesiąt lat temu naczelnym tematem metodologii i filozofii nauki była specjalizacja, tak obecnie stała się nim interdyscyplinarność. Bezsprzecznie ta druga ma związek z tą pierwszą; wezwania do interdyscyplinarności stanowią reakcję na uboczne, niekorzystne skutki nadmiernej specjalizacji. Okazało się bowiem, że zbyt daleko posunięty podział i rozdrobnienie naukowych dyscyplin prowadzą do syndromu wieży Babel. Nawet same ze sobą przestają się one komunikować, zatracając minimum wspólnego języka. Nie ma zatem możliwości translacji z jednego hermetycznego dialektu na drugi. Wskutek tego nowo odkryta, ale nieprzyswajalna wiedza «nie istnieje» dla niespecjalistów, nie mówiąc o laikach. Wygląda na to, że w tej postaci odnawia się dylemat uskrąjiony w żartobliwym paradoksie: «Czy lepiej jest wiedzieć wszystko o niczym czy też nic o wszystkim?»²³. Wydaje się również, że bardzo trafnym w tym kontekście, z punktu widzenia potencjału heurystyczno-eksplanacyjnego, będzie przywołanie fenomenu „drogi okrężnej”²⁴. Ujmując te dwie odmienne metodologiczne tendencje (dywergencji i konwergencji) w duchu owego paradoksu „drogi okrężnej” można zatem powiedzieć, że tak, jak trzeba dążyć do ujęcia całości, aby właściwie zinterpretować miejsce szczegółu widzianego w „dużej rozdzielczości”, tak niezbędne jest, by dążyć do wiedzy o szczególe widzianego w „dużej rozdzielczości”, aby wyjaśnić i ująć sens całości. A zatem droga do faktycznej i pełnej wiedzy o całości prowadzi tu poprzez wiedzę o szczególe, i na odwrót – wiedza uwydatniająca sensy i znaczenia całości musi zawierać w sobie wiedzę o poszczególnych częściach składowych całości.

²³ J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej...*, dz. cyt., s. 71.

²⁴ Fenomen „drogi okrężnej” odniesiony zostaje przez Ralfa Konersmanna do sposobu rozumienia istotowych sensów kultury. Fenomen kultury jest dla niego oparty na paradoksie – kultura jako pewna całość „jest zarazem drogą okrężną” i podlega nieustannemu różnicowaniu. Kultura „nigdy nie pokrywa z tym, w czym się pokazuje” (przejawia), a mając swoje własne dzieje „wciąż musi zaczynać od nowa” i nigdy nie może być pewna swego kresu oraz celów, które określają jej rozwój. „Z normatywnego punktu widzenia kultura jest syntezą, ale empirycznie okazuje się rozdzieleniem”. Zob. R. Konersmann, *Filozofia kultury. Wprowadzenie*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 9, 84, 85, 118. Jeszcze dobitniej ową paradoksalną naturę fenomenu kultury ujmował Georg Simmel wskazując na to, że życie twórcze zawsze „tworzy coś, co samo nie jest życiem, coś, co w jakiś sposób prowadzi do jego wyczerpania się, coś, co sprzeciwia się roszczeniu jego własnych praw [...] Ta sprzeczność jest właściwą i ciągłą tragedią kultury”. G. Simmel, *Filozofia kultury. Wybór esejów*, tłum. W. Kunicki, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007, s. 23-24.

Przywołanie idei „okrężnej drogi” kultury może być tym bardziej znamienne, że nauka, obok sztuki, religii, moralności czy filozofii jest przecież częścią szerszej całości – kultury właśnie. A nawet jeśli z takim twierdzeniem się nie zgodzimy, to i tak oczywisty jest związek i ścisła współzależność, jaka zachodzi między wzorcami i standardami wyrażonymi w świadomości kulturowej a wzorcami i standardami wyrażonymi w świadomości naukowej. „Kultura stanowi wszak najszerszy kontekst, z jakiego wyodrębniają się jej wielorakie pola”. J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej...*, dz. cyt., s. 72.

Uwarunkowania konstytuujące interdyscyplinarną praktykę badawczą

Interdyscyplinarność opiera się na założeniu niewystarczalności selektywnych perspektyw i nastawień badawczych osadzonych tylko w obrębie jednej dyscypliny. W tym znaczeniu interdyscyplinarność nastawień badawczych będzie zaprzeczeniem tendencji związanych z izolacjonizmem metodologicznym, właściwym dla ujęć monodyscyplinarnych²⁵. W tym też kontekście przytoczyć można interesującą tezę, która odzwierciedla świadomość i podejście współczesnej filozofii nauki, zgodnie z którą zarówno określone dyscypliny, jak i nauka jako taka, z natury w większym lub mniejszym stopniu, mają charakter multi(inter)dyscyplinarny. „Wobec powyższego można śmiało powiedzieć, że nauka jako całość jest przedsięwzięciem interdyscyplinarnym. Uprawianie bowiem jakiegokolwiek dyscypliny naukowej zakłada wiedzę towarzyszącą (oraz niewiedzę) z zakresu innych dyscyplin naukowych”²⁶. Z tego też względu tendencje „interdyscyplinarne we współczesnej nauce – na co wskazuje Michał Heller – są bardzo wyraźne”²⁷, co więcej są też coraz bardziej oczywiste i traktowane jako niezbędne. Z faktu coraz większej świadomości interdyscyplinarnej natury wiedzy naukowej, która z kolei odnosi się do z natury wieloaspektowej struktury zjawisk i procesów świata przyrodniczego i społecznego, nie wynika jednak wprost to, że praktyka interdyscyplinarnych badań zawsze jest oczywista i akceptowana w określonych środowiskach naukowych lub że istnieją instytucjonalne warunki, które umożliwiają lub promują tego typu nastawienia badawcze. A zatem to, „że nauka jest przedsięwzięciem interdyscyplinarnym, nie znaczy jeszcze, iż badania naukowe z zasady są interdyscyplinarne”²⁸. To wymaga bowiem zarówno określonych rozstrzygnięć i kodyfikacji instytucjonalnych, które wyeliminują niebezpieczeństwo traktowania interdyscyplinarnych nastawień badawczych i wypracowywanych w ten sposób wyników jako „ciała obcego” w obrębie tradycyjnych, instytucjonalnie ukonstytuowanych dyscyplin²⁹. Wymaga to również przewyciężenia partykularyzmów

²⁵ R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, dz. cyt., s. 47.

²⁶ A. Groble, *Metodologiczne aspekty interdyscyplinarności. Przykład filozofii eksperymentalnej*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 64.

²⁷ M. Heller, *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, PETRUS, Kraków 2011, s. 15; zob. także: A. Marcos, *Filozofia nauki. Nowe wymiary*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 157, 271; R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, dz. cyt., s. 47.

²⁸ A. Groble, *Metodologiczne aspekty interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 64.

²⁹ „Tendencja odpodmiotowienia – dowodzi Jadwiga Mizińska, rozpatrując systemowe uwarunkowania marginalizacji oryginalnych i twórczych, i w tym znaczeniu ambitnych, przedsięwzięć badawczych – przejawia się ewidentnie już na poziomie terminologii; podczas gdy tradycyjnie mówiło się o myślicielu, uczonym czy choćby badaczu, obecnie te oboczne pojęcia zostały wyparte jednym, które brzmi: *naukowiec*. Naukowiec to ktoś, kto jest pracownikiem nauki (analogicznie jak się bywa pracownikiem fabryki czy firmy), podlega jej administracyjnym, biurokratycznym i ekonomicznym planom, zrzekając się swobody i rozmyślań podejmowanych na własną rękę i ryzyko. Zasadniczo nie oczekuje się od niego osobistej inicjatywy, oryginalnych hipotez, śmiałych, wręcz szalonych pomysłów, a w każdym razie ich się nie promuje. W zamian naukowiec zobowiązany jest «rozliczać się» ze swoich rezultatów przed anonimowymi na ogół gremiami. Przy tym do oceny bezustannie weryfikowanego «peniten-

środowiskowych, z punktu widzenia których podtrzymywanie utrwalonego monodyscyplinarnego *status quo* może być najskuteczniejszym zabezpieczeniem własnych środowiskowych interesów związanych, np. z kryteriami awansu zawodowego³⁰ lub dostępem do środków na prowadzenie badań naukowych i działalności dydaktycznej.

Tym samym można tu mówić o dwóch istotnych grupach przeszkód, które mogą stać na drodze do utrwalania się lub promowania interdyscyplinarnej praktyki badawczej. Pierwsza ma charakter instytucjonalny, a druga środowiskowy, związany z zabezpieczaniem interesów własnej ciągłości i rozwoju określonych dyscyplinarnych „wspólnot badaczy”. Oczywiście, istnienie tych rodzajów przeszkód jest ściśle ze sobą powiązane. Określone środowisko depozytariuszy danej dyscypliny w celu zabezpieczenia swoich żywotnych interesów może bowiem działać, i zazwyczaj działa, na rzecz lobbingu i wywierania nacisku w celu skodyfikowania instytucjonalnych zasad uprawiania badań naukowych i kryteriów awansu w obrębie własnej tradycyjnie dookreślonej dyscypliny, jej metodologicznego i epistemologicznego statusu naukowego. Znamienna wydaje się więc wypowiedź, w myśl której pogłębiona „refleksja nad *scientia* staje się zatem imperatywem chwili, swoistą sztuką, która uchroni ludzką świadomość od jednowymiarowości ujęć, redukujących koncept nauki do jedynie pewnych topik. Ważne jest zatem pokazanie rzeczywistości, w tym przypadku nauki, w każdym z jej odcieni i przez każdy z jej przejawów”³¹.

Adam Groble zauważa, że badanie „w obrębie jednej dyscypliny – zazwyczaj tylko jednej subdyscypliny – z natury rzeczy traktuje zjawiska ze swojej dziedziny abstrakcyjnie. Sama konstrukcja dziedziny przedmiotowej polega na wyselekcjonowaniu parametrów wystarczająco – ze względu na potrzeby badania – charakteryzujące jej elementy. Od pozostałych się abstrahuje”³². Samo konstruowanie dziedziny przedmiotowej, które odzwierciedla takie monodyscyplinarne badania można scharakteryzować poprzez wskazanie podstawowych nastawień metodologicznych, wyrażonych w założeniach idealizacyjnych i klauzuli *ceteris paribus*. Założenia idealizacyjne opierają się na przeświadczeniu, że należy pomijać wszelkie czynniki uboczne, którym nie przypisuje się wprost istotnego wpływu na badane zjawisko. Mówimy tu zatem o milczącym założeniu, zgodnie z którym czynniki pomijane (przemilczane) w formułowanych prawach nauki nie wpływają w żaden sposób na zjawiska, do których odnoszą się owe konstatowane prawa³³. Znikomość i nieistotność, rozpatrywana z pozycji pola zainteresowania dziedziny przedmiotowej takich

ta» stosuje się drobiazgowo skale i punkty. Żaden autentyczny geniusz w rodzaju Einsteina nie zyskałby w nich wysokich notowań, jako że są one zaprojektowane na przeciętnego «naukowca-zawodowca»”. J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej...*, dz. cyt., s. 75-76.

³⁰ Por. M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 18.

³¹ P. Roszak, „Poetyka nauki” – *rzecz o filozofii Alfreda Marcosa*, [w:] A. Marcos, *Filozofia nauki. Nowe wymiary*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 11.

³² A. Groble, *Metodologiczne aspekty interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 63.

³³ A. Groble, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Kraków 2006, s. 168.

badania, decyduje zatem o prawomocności odrzucenia lub pomijania takich właśnie czynników. Idealizacja polega bowiem „na pominięciu systematycznych wpływów, o których wiadomo na podstawie teorii, jak je uwzględnić”³⁴. Klauzula *ceteris paribus* wzmacnia założenie idealizacyjne i dodatkowo przyjmuje, że nieznanne czynniki uboczne nie mają wpływu na badane zjawisko, a zatem nie bierze się tu pod uwagę żadnych nieuwzględnionych wcześniej okoliczności wyjątkowych³⁵. W tych samych, niezmiennych warunkach i nastawieniach badawczych, dookreślanych przez monodyscyplinarną specyfikę dziedziny przedmiotowej i jej pola zainteresowań, uznaje się zatem za nieistotne to, co w obrębie tej dziedziny nie zostało rozpoznane jako istotny problem. Milcząca obecność klauzuli *ceteris paribus* w formułowaniu praw nauki przekłada się (rzutuje) tym samym na metodologię postępowania badawczego³⁶. Tym samym autor wskazuje, analizując przykład filozofii eksperymentalnej, że metodologiczna dojrzałość badań interdyscyplinarnych ściśle wiąże się ze świadomością i umiejętnością odróżniania od siebie wskazanych założeń idealizacyjnych i klauzuli *ceteris paribus*. Deficyty takiej świadomości i umiejętności zarazem nie pozwalają bowiem na adekwatne zidentyfikowanie czynników i zmiennych, które wpływają na końcowe wyniki badań, a co za tym idzie trafne zinterpretowanie przesłanek, w oparciu o które konstruowana jest teoria³⁷. W tym też kontekście możemy przyjąć, że badania interdyscyplinarne zaczynają się „tam, gdzie założenia idealizacyjne nie są dobrze spełnione, gdzie czynniki, będące z punktu widzenia danej dyscypliny uboczne, okazują się mieć istotny wpływ na badane zjawisko oraz gdy okazuje się, że zjawisko zostało skonstruowane zaledwie abstrakcyjnie w stosunku do potrzeb poznawczych. Trzeba je zatem skonkretyzować, czyli uchylić niektóre abstrakcje, na nowo ukonstytuować. Tradycyjne problemy metodologiczne stają się wówczas bardziej skomplikowane niż w badaniu monodyscyplinarnym. Przekwalifikowanie niektórych czynników ubocznych na istotne, zaczerpniętych z więcej niż jednej dyscypliny, utrudnia analizę siły wpływu poszczególnych z nich. Zazwyczaj bowiem siłę wpływu poszczególnych czynników szacuje się przy założeniu idealizacyjnym, w myśl którego czynniki uboczne nie oddziałują na przebieg zjawiska”³⁸.

³⁴ Tamże, s. 171.

³⁵ Tamże, s. 128.

³⁶ Tamże, s. 129.

³⁷ Choć autor formułuje to twierdzenie w odniesieniu do analizowanej przez siebie filozofii eksperymentalnej i jej wyników badań, to jednak, jak sądzę, można je również odnieść do badań interdyscyplinarnych jako takich, ich podstaw i statusu metodologicznego. A. Groble, *Metodologiczne aspekty interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 70.

³⁸ Tamże, s. 64-65.

Interdyscyplinarne wymiary i pola problemowe wiedzy pedagogicznej

Śledząc polską literaturę pedagogiczną odnajdujemy, jak się wydaje, dwa podstawowe zastosowania i rozumienie idei interdyscyplinarności, które można nazwać, po pierwsze, indywidualnymi badaniami o charakterze interdyscyplinarnym oraz, po drugie, zespołowymi projektami badawczymi o charakterze interdyscyplinarnym.

Mówiąc o indywidualnych badaniach interdyscyplinarnych, będziemy mieli na myśli podejmowanie badań określonego problemu przez jednego badacza, który wyjaśniając zagadnienia związane z własną, macierzystą dyscypliną naukową, poszukuje jednak inspiracji i eksplanacyjnych tropów tychże zagadnień i problemów z perspektywy wiedzy, związanej z innymi dyscyplinami nauki. Samym medium interdyscyplinarności zasadniczo będzie tu indywidualna świadomość badacza, który na pograniczu wiedzy różnych dyscyplin będzie budował swój własny koncept intelektualny, poszukując w odmiennych dyscyplinarnie dyskursach wiedzy nowych tropów i heurystyk rozumowania w naświetlaniu własnego pola problemowego i przedmiotu badań. W takim znaczeniu wypowiada się o badaniach interdyscyplinarnych np. Joanna Rutkowiak³⁹. Autorka wskazuje również na różne relacje/zastosowania takiego sposobu rozumienia interdyscyplinarności w poznawczych układach i doświadczeniach pogranicza (styku wiedzy dyscyplinarnej): relację aplikacyjną, relacją stymulacyjną oraz relację zmiany języka i skali zjawisk. Relacja aplikacyjna polega na tym, że prawo lub zasada „sformułowane w ramach jednej dyscypliny staje się elementem wyjaśniającym dla tego, co wyjaśniane z zakresu innej dziedziny”⁴⁰. Relacja stymulacyjna polega z kolei na „emitowaniu takiego impulsu wprowadzonego z zakresu określonej dziedziny, jaki okazuje się ożywczy dla widzenia zjawiska rutynowo interpretowanego w innej dziedzinie”⁴¹. Relacja zmiany języka zjawisk odnosi się natomiast do sensotwórczej roli pojęć i kategorii zaczerpniętych z innych dyskursów, teorii czy dziedzin wiedzy dla zmiany naszej własnej optyki myślenia, reinterpretacji lub restrukturyzacji własnego zamysłu koncepcyjnego⁴². W końcu, relacja zmiany skali zjawisk dotyczy możliwości dostrzegania nowych aspektów merytorycznych tychże zjawisk „zależnie od tego w jakim powiększeniu/pomniejszeniu są one rozpatrywane”⁴³.

Z kolei, zespołowe projekty interdyscyplinarne będą polegać na tworzeniu warunków do uczestnictwa, zaangażowania i współpracy przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, niezwiązanych ze sobą wprost, wokół wyodrębnionego obszaru

³⁹ Zob. J. Rutkowiak, *Moja wędrówka po naukach pomocnych pedagogice. Dynamika praktyki myślenia w tworzeniu obszarów międzydyscyplinarnych*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 199.

⁴⁰ Tamże, s. 216.

⁴¹ Tamże, s. 216.

⁴² Tamże, s. 216-217.

⁴³ Tamże s. 217.

problemowego, któremu przypisuje się status interdyscyplinarny. Tu, jak się wydaje, zasadniczym medium interdyscyplinarności będzie owa przestrzeń „pomiędzy”, w której dochodzi do współpracy przedstawicieli różnych dyscyplin na rzecz realizacji projektu badawczego, zdefiniowanego jako interdyscyplinarny. Oczywiście taka współpraca zawsze będzie wyrazem świadomości rangi i znaczenia poszukiwania obszarów styczności dyscyplinarnych perspektyw badawczych. Poszczególne badania i opracowania, podejmowane z określonych dyscyplinarnych pozycji epistemologiczno-metodologicznych, nie tracąc swej swoistości jako wyodrębnione względne całości, będą się jednak składać na całościowy zamysł projektu badawczego. W tym też znaczeniu o badaniach interdyscyplinarnych mówią, np. Maria Dudzikowa i Maria Czerepniak-Walczak⁴⁴.

Maria Chodakowska, odnosząc się po części do obu nadmienionych powyżej sposobów realizacji idei interdyscyplinarności w praktyce badawczej, wskazuje zarazem na „najsłabsze ogniwo” realizacji idei interdyscyplinarności⁴⁵ – samego badacza oraz możliwość jego interdyscyplinarnej niekompetencji i nierzetelności, która skutkuje uproszczeniami lub tendencją do uzurpacji⁴⁶. Autorka omawia podstawowe perspektywy, w których uwidacznia się interdyscyplinarna natura teorii i praktyki pedagogicznej, mianowicie: teleologiczną, prakseologiczną, metodologiczną oraz tą związaną ze specjalnymi oddziaływaniami. Perspektywa teleologiczna wskazuje na to, że cele wychowania i kształcenia zawsze implikują jakąś koncepcję człowieka oraz koncepcję społeczeństwa. Perspektywa prakseologiczna ukazuje, że osiągnięcie

⁴⁴ Zob. M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak, *Wprowadzenie do serii*, dz. cyt., s. 13.

⁴⁵ Różne słabości i zagrożenia realizacji idei interdyscyplinarności w sposób szczególny były przedmiotem zainteresowania uczestników panelu dyskusyjnego KNP PAN *Interdyscyplinarność w nauce jako truizm, alibi i wyzwanie*. W tym kontekście Lech Witkowski wymienia pięć podstawowych patologii interdyscyplinarności, które związane są z: 1. hipostazowaniem ogniwi relacji (postrzeganie wytworów swojej aktywności naukowej tylko w kontekście formalnych ram własnej dyscypliny; postrzeganie własnej dyscypliny jako zamkniętej z perspektywy zewnętrznego rozpoznawania jej potrzeb; postrzeganie wymiany informacji jako w pełni miarodajnej i nieproblematycznej); 2. uzurpacją reprezentacyjną („przypisywania sobie prawa i kompetencji w zakresie adekwatnego wypowiedzania się w imieniu dyscypliny”); 3. bezradnością i bezowocnością kontaktów (brak zdolności do otwierania się na siebie i swoje punkty widzenia specjalistów poszczególnych dyscyplin); 4. brakiem zdolności do ujmowania „fragmentu” jako części szerszej całości (zafiksowanie na fragmentarycznym, dyscyplinarnym postrzeganiu zjawisk bez odniesienia do szerszej całości); 5. niskim współczynnikiem „wybitności” przedstawicieli poszczególnych środowisk naukowych/dyscyplinarnych (słabość zasobów kadrowych, skutkująca brakiem wybitnych przedstawicieli z uznanymi osiągnięciami naukowymi, które czyniłyby ich równorzędnym partnerem interakcji z liczącymi się przedstawicielami innych dyscyplin). L. Witkowski, *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)*, [w:] *Interdyscyplinarność w nauce jako truizm, alibi i wyzwanie – głosy w dyskusji panelowej, która odbyła się podczas posiedzenia KNP PAN, 19 marca 2009*, „Rocznik Pedagogiczny” 33 (2010), s. 56-58.

⁴⁶ M. Chodakowska, *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności teorii i praktyki pedagogicznej*, dz. cyt., s. 48. Maria Dudzikowa, zwracając uwagę na tę kwestię, mówi również o niebezpieczeństwie banalizacji lub pozornej realizacji idei interdyscyplinarności, gdzie paradoksalnie może ona być traktowana jako przykrywka badań pseudonaukowych. Zob. M. Dudzikowa, *Wprowadzenie*, [w:] *Interdyscyplinarność w nauce jako truizm*, dz. cyt., s. 34, 30; teź, *Wokół interdyscyplinarności w nauce. Esej krytyczny*, „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008), s. 32-36.

skuteczności oddziaływań pedagogicznych jest pochodną czerpania, np. ze wskazówek socjotechnicznych oraz z wiedzy psychoterapeutycznej czy socjoterapeutycznej. Perspektywa metodologiczna związana jest z wyeksponowaniem dyscyplinarnych źródeł samych metod, do których pedagogika się powszechnie odwołuje, takich, jak sondaż diagnostyczny, eksperyment pedagogiczny czy analiza przypadków. W końcu, perspektywa specjalna odnosi się do interdyscyplinarnego nasycenia teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, gdy ta podejmuje problematykę rehabilitacji, terapii i resocjalizacji czy też pracy z wychowankami szczególnie uzdolnionymi, co wymaga wielostronnego osadzenia w wiedzy z różnych dyscyplin naukowych⁴⁷.

W tym znaczeniu interdyscyplinarność jest wymagającym nastawieniem badawczym, a trudność sprostania tym wymogom posiada co najmniej dwa podstawowe aspekty. Po pierwsze, wymaga o wiele szerszej orientacji i studiów wykraczających poza własną dziedzinę nauki oraz perspektyw i właściwych jej nastawień badawczych. Po drugie, może rodzić wątpliwości, co do formalnego ulokowania i osadzenia określonych interdyscyplinarnych badań w obrębie danej, jednoznacznie wyodrębnionej, posiadającej własne rudymenty epistemologiczne i metodologiczne, dyscypliny naukowej. Takie też trudności i dylematy/zagrożenia napotkamy również w przypadku interdyscyplinarnych nastawień badawczych odniesionych do problemów lokowanych w obrębie pedagogiki.

Należy jednak jednoznacznie powiedzieć, że wiedza pedagogiczna zawsze ostatecznie polega na integrowaniu wiedzy innych nauk, humanistycznych i przyrodniczych, jej przetwarzaniu i profilowaniu oraz nadawaniu jej pedagogicznego znaczenia z punktu widzenia procesów wychowania i kształcenia, rozwoju indywidualnego potencjału człowieka oraz stopni i form przystosowania społeczno-kulturowego⁴⁸. To, co traktujemy jako wiedzę pedagogiczną zawsze wyrasta z dyskursu/wiedzy/teorii innych dyscyplin naukowych. Tak więc, nieco ryzykując, można sformułować twierdzenie, że czysta dyscyplinarnie wiedza, *sensu stricto* pedagogiczna – na wzór tej wytwarzanej przez fizykę, biologię czy nawet socjologię⁴⁹ – nie istnieje. Wiedza doniosła pedagogicznie zawsze wyrasta bowiem z innych dyscyplinarnych źródeł wiedzy. Jednymi z najważniejszych takich źródeł wiedzy pedagogicznej bez wątpie-

⁴⁷ M. Chodkowska, *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 46-51.

⁴⁸ „Mówiąc inaczej – jak wskazuje na to również Maria Chodkowska – poza dyscyplinami, które zajmują się różnymi sferami rozwoju człowieka, konieczna jest również i taka, która zintegruje najważniejsze nurty teorii i wyniki badań empirycznych oraz odniesie je do praktyki organizowania procesu wychowania. Nauką o takich możliwościach może być wyłącznie pedagogika, stąd perspektywa teleologiczna jednoznacznie potwierdza zasadność jej interdyscyplinarności”. M. Chodkowska, *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 47. Por. W. Żłobicki, *Pedagoga rozważania o granicach dyscyplin wiedzy*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 99-107.

⁴⁹ Choć i tu można by polemizować, co też czyni współczesna filozofia nauki, czy u podstaw tych dyscyplin naukowych nie leżą założenia epistemologiczne i metodologiczne, światopoglądowe i filozoficzne, obce im samym, tzn. naruszające ich w pełni naukową genealogię.

nia jest filozofia, biologia, psychologia oraz socjologia⁵⁰. Oczywiście, wiele innych dyscyplin pojawia się również jako źródło odniesień dyskursu pedagogicznego (np. antropologia, etnografia, przyrodoznawstwo, kulturologia, literatura, prakseologia, ekonomia, prawo, historia), ale te cztery dyscypliny nie tylko się pojawiają, ale bez nich pedagogika po prostu nie może się obejść, zarówno konstruując swoją teorię, jak i projektując praktykę. A nawet jeśli chce się obejść i zaprzeczyć tym konstytutywnym źródłom własnej wiedzy o mechanizmach, prawidłowościach czy celach i zadaniach wychowania i kształcenia, procesach rozwoju i przystosowania człowieka, to i tak w tej negacji na wskroś będzie przesiąknięta wiedzą oraz rozstrzygnięciami właściwymi tym innym obszarom wiedzy.

Dobrze rozumiał to, jak się wydaje, sam Jan Fryderyk Herbart, gdy podejmował wysiłki na rzecz uprawomocnienia dyscyplinarnej samodzielności pedagogiki. Pedagogika jako nauka w jego ujęciu miała bowiem składać się z dwóch podstawowych działów, które określał mianem „filozofii praktycznej” i „psychologii”. Pierwszy dział rozpatrywał idee, które decydują o warstwie aksjologicznej oddziaływań pedagogicznych oraz doborze celów. Z kolei drugi dział miał dostarczać wiedzy o władzach ludzkich (np. wrażenia zmysłowe, pamięć, fantazja, wyobrażenia, władza sądenia) oraz ich roli w procesie „nauczania wychowującego”, a co za tym idzie doborze środków oddziaływania pedagogicznego⁵¹. Co więcej, często sami pedagodzy zapominają, że droga Herbarta do pedagogiki wiodła przez dociekania filozoficzne i psychologiczne, a jego rozległa twórczość piśmiennicza w większym stopniu ma charakter filozofujący i psychologizujący, aniżeli *sensu stricto* pedagogiczny⁵².

Wydaje się więc, że sytuacja pedagogiki jako dyscypliny naukowej jest wyjątkowa, nie tylko ze względu na aplikacyjną służebność względem praktyki związanej z projektowaniem procesów wychowania i kształcenia, ale również ze względu na

⁵⁰ W podobnym duchu wypowiadają się autorzy: M. Chodkowska, *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 46; J. Rutkowiak, *Moja wędrówka po naukach*, dz. cyt., s. 199, 208; J. Górniewicz, *Teoria wychowania*, Studium Kształcenia Ustawicznego GLOB, Toruń–Olsztyn 1996, s. 41. Zob. także: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 53. Marian Nowak idzie o krok dalej i mówi o „kompleksie nauk pedagogicznych”, skazanych na bezpośrednią łączność i opieranie się na wynikach badań oraz wiedzy tych dyscyplin naukowych. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 87.

⁵¹ J.F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński, [w:] tenże, *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 24.

⁵² Zob. J.F. Herbart, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski. „Pedagogika Kultury” 4 (2008), s. 13–27; tenże, *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 3-4 (2008), s. 140-147; tenże, *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 3 (2008), s. 121-148; tenże, *Wychowanie przy publicznym współdziałaniu*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 3-4 (2008), s. 151-155.

ów integracyjny i interdyscyplinarny charakter⁵³, ze względu na który pedagogika zawsze odwołuje się do metod, badań i wiedzy innych dyscyplin naukowych i dziedzin wiedzy. Można również powiedzieć, że wiedza z zakresu biologii, filozofii, psychologii czy socjologii nabiera walorów wiedzy pedagogicznej ze względu na jej specyficzne zinterpretowanie i zastosowanie w odniesieniu do pedagogicznego przedmiotu zainteresowania, a zatem procesów wychowania i kształcenia, postaci i form indywidualnego rozwoju oraz społeczno-kulturowego przystosowania człowieka. W ten sposób wiedza, odzwierciedlająca *sensu stricto* obszar zainteresowań innych dyscyplin naukowych, podlega swoistej sublimacji, stając się tym samym wiedzą o statusie pedagogicznym. Deficyty takiej wiedzy biologicznej, filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej, zarówno w przypadku teoretyka (akademika), jak i praktyka (pedagoga), u każdego na właściwym sobie poziomie, będą decydować o krótkowzroczności lub karłowatości tego, co pedagogiczne. Co więcej, zarówno teoria, jak i praktyka pedagogiczna powinny być ufundowane w tej samej mierze, co najmniej w wiedzy wszystkich tych podstawowych – z pedagogicznego punktu widzenia – dyscyplin. Jednostronne związki pedagogiki z każdą z tych dyscyplin z osobna, przy pominięciu doniosłości wiedzy związanej z pozostałymi dyscyplinami traktowanymi tu jako podstawowe, zawsze też będą skutkowały właściwą sobie postacią redukcjonizmu pedagogicznego.

Człowiek jest bowiem istotą psycho-somatyczną (wiedza biologiczna i psychologiczna), ale zarazem jest też istotą ideowo-socjalną, ponieważ bieg jego życia zawsze jest związany z partycypacją w formach życia społecznego i kulturowego, a zatem określonymi rozstrzygnięciami rozumienia własnego miejsca wśród innych (wyrażonymi w światopoglądzie, ideologii czy religii) oraz systemem preferencji aksjologicznych i stylem życia (wiedza filozoficzna i socjologiczna). „Człowiek – co podkreśla również Maria Chodkowska – jest integralną całością, systemem biopsychospołecznym” i dlatego właśnie cele pracy pedagogicznej wymagają „możliwie najszerszego postrzegania problemów człowieka będącego przedmiotem oddziaływań wychowawczych, w kontekście całokształtu wpływów środowiskowych”⁵⁴.

⁵³ W tym kontekście słuszna jest jednak uwaga Lecha Witkowskiego, który podkreśla, że „automatycznie żadna dyscyplina naukowa nie jest interdyscyplinarna”. Współczynnik jej nasycenia interdyscyplinarnymi nastawieniami należy bowiem ściśle wiązać z kategorią otwartości, zarówno samych badaczy jako jednostek, jak i całych środowisk naukowych. „Blokady otwarcia na zewnątrz najczęściej są pochodną zamknięcia do wnętrza zróżnicowania własnych tradycji”. I w tym znaczeniu „stopień otwartości na zewnątrz uzależniony jest od jakości otwarcia do wewnątrz”. L. Witkowski, *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice*, dz. cyt., s. 60, 60, 58.

⁵⁴ M. Chodkowska, *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności*, dz. cyt., s. 52, 53. Interesujące w tym kontekście jest również opisywane w praktyce badawczej przez Ewę Marynowicz-Hetkę podejście transwersalne. Opiera się ono założeniu, że złożoność pola praktyki edukacyjnej czy społecznej wymaga podejmowania analizy poszczególnych zjawisk czy procesów poprzez odnoszenie się „do przesłanek teoretycznych i metodologicznych właściwych różnym dyscyplinom humanistycznym i społecznym”. Analiza transwersalna oparta jest zatem na wyeksponowaniu rangi wieloprzesłankowości i wieloodniesieniowości praktyki badawczej oraz samej interpretacji określonego pola problemowego.

Problem interdyscyplinarności, choć szczególnie popularny w ostatnich dwóch dekadach, w pedagogice nie jest żadną nową jakością ani czymś, co zostało wykreowane przez jakieś jedno z wielu alternatywnych, koncepcyjnych podejść. Wiedza pedagogiczna zawsze miała i ma charakter interdyscyplinarny, choć wyrażane to było przy pomocy innych pojęć, a jej głębia, trafność i sprawczość zawsze jest pochodną osadzenia w szeroko rozumianej wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie. Wielowymiarowość egzystencji człowieka oraz złożoność i niejednoznaczność świata, w którym żyje, siłą rzeczy zatem wymusza, bardziej niż kiedykolwiek, ujmowanie fenomenu narodzin i śmierci, rozwoju i przystosowania, wychowania i kształcenia człowieka w sposób interdyscyplinarny.

Konkludując, warto przywołać znamieny paradoks, zgodnie z którym „naprawdę wielu specjalistów – na co zwraca uwagę Lech Witkowski – wręcz klasycy własnych dyscyplin (jak Bourdieu w socjologii, Piaget w psychologii, Foucault w filozofii czy Bachtin w literaturoznawstwie) nie okopują się w swoich badaniach ani publikacjach w tradycyjnym i wąskim polu dociekań, ale dokopują się potrzeby otwarcia własnych dyscyplin na tropy nienależące wcześniej do ich kanonu czy paradygmatu”⁵⁵. Uznając więc potrzebę i konieczność nastawień i badań interdyscyplinarnych w pedago-

Transwersalna analiza praktyki edukacyjnej czy społecznej z założenia przebiega też w trzech wymiarach: „z zewnątrz”, „z wewnątrz” i „nad nią”. W tym znaczeniu podejście transwersalne ma aspiracje, by ujmować zarazem to, co powtarzalne i to, co niepowtarzalne (uniwersalne i partykularne) dzięki oglądowi „złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin i jej wyrażenie w jednym, uniwersalnym przekazie”. E. Marynowicz-Hetka, *Interdyscyplinarność czy transwersalność – możliwe konfiguracje podejść do analizy. Pola praktyki*. „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008), s. 55, 59, 58. Z pozycji takich założeń epistemologiczno-metodologicznych autorka konceptualizuje i rozpatruje przedmiot zainteresowania pedagogiki społecznej. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 24.

⁵⁵ L. Witkowski, *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice*, dz. cyt., s. 59. W pełni uznając odrębność nauk humanistycznych i przyrodniczych oraz ich przedmiot badawczego zainteresowania, wydaje się jednak, że stawiane słusznie przez autora pytanie w kontekście wiedzy humanistycznej powinno być również odnoszone do stanu wiedzy nauk przyrodniczych, jej ewolucji i przełomowych odkryć związanych z „wyższą rozdzielczością” ujmowania fenomenów świata przyrodniczego. Człowiek jako byt wielowymiarowy żyje bowiem na pograniczu tych dwóch światów, które w tej samej mierze dookreślają i konstytuują bieg jego egzystencji – świata kultury (ducha) i świata natury (materii). Co więcej, źródeł i tropów pewnych prawidłowości, determinant czy paradoksów „świata ludzkiego” można doszukiwać się właśnie w strukturze fenomenów *sensu stricto* przyrodniczych. Próba uogólnionego ujmowania zjawisk przyrodniczych, przybierająca m.in. postać filozofii przyrody zasadniczo bowiem odsyła nas do zagadnień natury ontologicznej. Zob. W. Ługowski, *Filozofia przyrody. Funkcja demistyfikacyjna. Szkice o życiu, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2010, s. 9. Przykładem dyscyplinarnej integracji wiedzy, która przekracza granice szeroko rozumianych nauk przyrodniczych i humanistycznych, jest np. socjobiologia, neurofilozofia czy neuropsychologia. Zob. R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, dz. cyt., s. 48, 49, 54. W tym też kontekście trudno nie pochylić się nad zasadnością tezy, zgodnie z którą przestrzeń pomiędzy dwoma biegunami nauki – przyrodnoznanstwem i humanistyką wypełniają nauki społeczne. Te siłą rzeczy oscylują bowiem między przyrodniczymi faktami i humanistycznymi sensami – pomiędzy tym, co empiryczne oraz tym, co oparte na ideacji. Zob. A. Kucner, *Transcendentalny oraz immanentny sens humanistyki jako nauki*, [w:] *Granice dyscyplinarne w humanistyce*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa, Colloquia Humaniorum, Olsztyn 2006, s. 10.

gice za standard nie podlegający dyskusji, należy pójść o krok dalej. Chodzi bowiem o zadanie „ważnego specjalistycznie pytania (co wymaga uprawiania wyższej kultury własnej specjalizacji): co ze stanu humanistyki, w tym jej poszczególnych obszarów, wynika dla subdyscypliny, jaką badacz w sposób specjalistyczny się zajmuje. Nie chcąc jej «fuszerować», czyli zamykać w wyjaławiających się kontekstach, poszukuje się inspiracji zewnątrz. Pojawia się zadanie rozwijania umiejętności poszukiwania wiedzy, aby przesuwać granice własnych praktyk badawczych”⁵⁶.

Bibliografia

- Butryn S., *Zarys filozofii Alberta Einsteina*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2006.
- Chodkowska M., *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności teorii i praktyki pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008).
- Dudzikowa M., Czerepniak-Walczak M., *Wprowadzenie do serii*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Proces. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak, t. 1. GWP, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Dudzikowa M., *Wokół interdyscyplinarności w nauce. Esej krytyczny*, „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008).
- Duraj-Nowakowa K., *Transdyscyplinarność pedagogiki: podejścia metodologiczno-teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Gadamer H.G., *Koło jako struktura rozumienia*, tłum. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, oprac. G. Sowiński. Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania*, Studium Kształcenia Ustawicznego GLOB, Toruń–Olsztyn 1996.
- Groble A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Kraków 2006.
- Groble A., *Metodologiczne aspekty interdyscyplinarności. Przykład filozofii eksperymentalnej*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Heller M., *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, PETRUS, Kraków 2011.
- Herbart J.F., *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury” 4 (2008).
- Herbart J.F., *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 3-4 (2008).
- Herbart J.F., *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 3 (2008).

⁵⁶ Tamże, s. 58.

- Herbart J.F., *Wychowanie przy publicznym współudziale*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 3-4 (2008).
- Herbart J.F., *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński, [w:] tenże, *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Konersmann R., *Filozofia kultury. Wprowadzenie*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka*, „Studia Socjologiczne” 3-4 (1985).
- Kucner A., *Transcendentalny oraz immanentny sens humanistyki jako nauki*, [w:] *Granice dyscyplinarne w humanistyce*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa, Colloquia Humaniorum, Olsztyn 2006.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2009.
- Ługowski W., *Filozofia przyrody. Funkcja demistyfikacyjna. Szkice o życiu, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2010.
- Marcos A., *Filozofia nauki. Nowe wymiary*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Marynowicz-Hetka E., *Interdyscyplinarność czy transwersalność – możliwe konfiguracje podejść do analizy. Pola praktyki*. „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008).
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Mizińska J., „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach problemu interdyscyplinarności*, [w:] *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Poczobut R., *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Roszak P., „Poetyka nauki” – *rzecz o filozofii Alfreda Marcosa*, [w:] A. Marcos, *Filozofia nauki. Nowe wymiary*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Rutkowiak J., *Moja wędrówka po naukach pomocnych pedagogice. Dynamika praktyki myślenia w tworzeniu obszarów międzydyscyplinarnych*, [w:] *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Simmel G., *Filozofia kultury. Wybór esejów*, tłum. W. Kunicki, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007.
- Thel D., *Granice myślenia o transdyscyplinarności pedagogiki – niektóre dylematy metodologiczne i praktyczne*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Witkowski L., *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)*, [w:] *Interdyscyplinarność w nauce jako truizm, alibi i wyzwanie – głosy w dyskusji panelowej, która odbyła się podczas posiedzenia KNP PAN, 19 marca 2009*, „Rocznik Pedagogiczny” 33 (2010).

Żłobicki W., *Pedagoga rozważania o granicach dyscyplin wiedzy*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

THE IDEA OF INTERDISCIPLINARITY AND INTERDISCIPLINARY NATURE OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

Abstract: Analysis of the idea of interdisciplinarity demonstrates both its flaws and qualities, at least when we approach it from the point of view of disciplinary identity and the related requirements within a specific discipline of science. Interdisciplinarity as a research approach raises hope for a more comprehensive and adequate understanding of the research subjects, states of objects, affairs, processes or phenomena; yet it also contributes to the emergence of new dilemmas and a risk of “dissolution” of characteristics of research specific to a given scientific discipline. Pedagogical discourse by its very nature, however, is based on knowledge derived from other basic sciences, such as biology, psychology, sociology, and philosophy. Notwithstanding the difficulties and dilemmas arising from interdisciplinary research approach, it should be assumed that within pedagogical discourse its adoption is not only inevitable, but also necessary for the quality, accuracy and validity of both the constructed theories and planned practical applications.

Key words: interdisciplinarity, pedagogical knowledge, pedagogical discourse.

Jarosław Gara – dr hab., profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: pedagogika filozoficzna i filozofia wychowania – filozoficzne podstawy pedagogiki; implikacje pedagogiczne określonych perspektyw filozoficznych; fenomenologiczne, egzystencjalne i hermeneutyczne przesłanki analizy procesów wychowawczych i edukacyjnych; antropologia filozoficzna; filozofia kultury; filozofia i psychologia osobowości. Wybrane publikacje książkowe: *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi* (2007), *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* (2008), *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009).

Adres do korespondencji: APS, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa. E-mail: jgara@aps.edu.pl