

Krzysztof Maliszewski
Uniwersytet Śląski

Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny

Abstrakt

Dywergencyjna tendencja w poznaniu i kształceniu jest tak silna, że zamiast obrazu w wysokiej rozdzielczości przestajemy widzieć rzeczywistość jako sensowną całość. Nastąpił więc czas *zmaconych gatunków* (*blurred genres*) i badań interdyscyplinarnych. Tymczasem pedagogika słabo sobie radzi z postulatem interdyscyplinarności. Rozbicie na poletka badawcze i specjalizacje blokuje pytanie o wielowymiarowe wychowanie. Problem jest jeszcze poważniejszy. Interdyscyplinarność ma także niekorzystne konsekwencje. Trzeba w tej sytuacji zmienić kulturę akademicką. Transdyscyplinarność stanowi wyższy poziom interdyscyplinarności jako zmiana statusu epistemologicznego poszczególnych nauk. Pedagogika filozoficzna w tym kontekście nie jest częścią pedagogiki, tylko wewnętrznym ruchem transdyscyplinarnym w pedagogice.

Słowa kluczowe: pedagogika filozoficzna, zmacone gatunki, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, specjalizacja wyższego rzędu.

Philosophical Pedagogy as Transdisciplinary Movement

Abstract

The divergence trend in cognition and education is so strong that instead of an image in high definition we cease to see the reality as a meaningful whole. Therefore, it is the time of blurred genres and interdisciplinary research. However, pedagogy hardly copes with the postulate of interdisciplinarity. The breakdown into research plots and specializations blocks the question about multidimensional education. The problem is even more serious. Interdisciplinarity also has adverse consequences, which brings on the need to change the academic culture. Transdisciplinarity makes a higher level of interdisciplinarity as a change in the epistemological status of the individual humanities. In that context, philosophical pedagogy is not just a part of pedagogy, but it is an internal transdisciplinary movement in pedagogy.

Keywords: philosophical pedagogy, blurred genres, interdisciplinarity, transdisciplinarity, specialization of a higher order.

Kłusownicy w akademii

„Coś się zmieniło w samym sposobie naszego myślenia o myśleniu” – skonstatował u progu lat 80. XX wieku Clifford Geertz, opisując nową formułę myśli społecznej, w ramach której nie sposób już w wielu przypadkach jednoznacznie zakwalifikować formalnie ani autorów, ani ich dzieł (Geertz 2005: 30). Nastąpił czas *zmąconych gatunków* (*blurred genres*) – wzajemnego przenikania się refleksji filozoficznych, naukowych analiz, literackich laboratoriów egzystencji, reportaży, dokumentów życia osobistego – a tym samym czas upłynnienia granic tradycyjnych dyscyplin naukowych. Wybitni badacze kultury i oryginalni myśliciele, tacy jak: Thomas Kuhn, George Steiner, Michel Foucault, Michaił Bachtin etc., nie dają się łatwo zaszufłakować wedle reguł konwencjonalnego podziału pracy akademickiej – ani filozofia, ani teoria kultury, ani historia, ani wiele innych dziedzin, do których się odwołują, nie może stanowić odniesienia dla ich jednoznacznego zaszeregowania. Tego typu badacze pracują *ponad* dyscyplinarnymi i gatunkowymi podziałami oraz *pomimo* własnej formalnej, instytucjonalnej przynależności, czerpiąc z wielu zasobów naraz. Geertz posłużył się poszerzającą formułą: „licencjonowane intelektualne kłusownictwo” – pierwotnie odnoszoną do antropologii – aby scharakteryzować pomyślnie warunki rozwoju współczesnych nauk społecznych i humanistycznych (tamże: 31).

Rzeczywiście, strategia polowania na ważką treść bez szczególnego respektu dla terytorialnych granic specjalności i w aurze *naruszania* standardów (w cieniu groźby delegitymizacji ze strony obrońców ortodoksji danego pola¹) znacząco odmieniła – przynajmniej teoretycznie, jeśli nie zawsze środowiskowo – oblicze współczesnej akademii. Zygmunt Bauman – przeciwnik podziału myślenia na odrębne domeny filozofii i socjologii (jak gdyby filozof nie musiał być wrażliwy na społeczno-historyczne realia, a socjolog mógł pozostać nierefleksyjny i głuchy na idee) mówił: „Czytam tych, których przemyślenia są dla moich własnych myśli ważne, nie pytając o ich przydział służbowy. Nie zależy mi na tym, by samookreślić się w terminach zinstytucjonalizowanej nomenklatury uniwersyteckiej (...)” (Bauman, Kubicki, Zeidler-Janiszewska 2009: 50). Echo *kłusownictwa* jest w tej wypowiedzi słyszalne, jako że Bauman dodaje od razu: „co, przynaję bez bicia, jest w mojej sytuacji łatwe – jestem przecież, jako emeryt, już «po tamtej stronie» swarów o pozycje”.

¹ Modele dyscyplinarne (konwencje metodologiczne i lokalnie uznawane fragmenty tradycji) stają się niejednokrotnie narzędziami cenzury. Sam obserwowałem, niestety nie raz, jak znakomite, erudycyjne, *kłusujące* teksty były bezpodstawnie i bezradnie dyskredytowane przez recenzentów, których utrudzona wyobraźnia nie sięgała poziomu rozprawy. Identyfikacja transgresji bywa pretekstem do odrzucenia – bez merytorycznych argumentów, a jedynie poprzez stwierdzenie naruszenia granic – tekstów, projektów, kandydatur podejrzewanych o interdyscyplinarną „herezję” (por. Domańska 2006: 59; Kola 2012: 340).

Nieodzowna, podniecająca, poważna (interdyscyplinary postulat)

Interdyscyplinarność stała się dziś postulowaną normą, tym częściej zalecaną, im intensywniej badania naukowe i nauczanie uniwersyteckie zamieniają się w pole niewspółmiernych puzzli, złożone z coraz ciaśniejszych specjalizacji i coraz węższych dyscyplin i subdyscyplin. Dywergencyjna tendencja w poznaniu i kształceniu tak jest nasiloną, że dostęp do świata w – jak to określił Robert Poczobut – „coraz wyższej rozdzielczości” (Poczobut 2012: 39), nie tyle daje dokładny obraz rzeczywistości, ile prowadzi do stanu, w którym nie widzimy już nic, nie potrafiąc odnieść jednego fragmentu do drugiego i przeocząc istotne dane tylko dlatego, że nie mieszczą się w ciasno ustawionych ramach. Jest to szczególnie dotkliwe w humanistyce i naukach społecznych, gdzie ostatecznie zawsze chodzi o pewne *całości*. Bauman tłumaczy, że świat życia człowieka (*Lebenswelt*) nie dzieli się na filozoficzne, socjologiczne, ekonomiczne, pedagogiczne poletka, a skoro tak:

(...) trzeba z mozołem łączyć i godzić równie mozolnie wprzód od siebie separowanych i skłócanych homini: sociologicusa, economicusa, psychologica, pedagogica, philosophica i iluż jeszcze innych homunkulusów w bańkach naukowej organiny wyhodowanych (...) (Bauman 2010: 14).

Andrzej Szahaj dodatkowo upomina się o zmiany nie tylko w badaniach – gdzie przeniknęła już do niektórych środowisk świadomość tego, że nie można na wszystko patrzeć z osobna i że holistyczne ujęcie kultury wymusza porzucanie opłotków specjalizacji – lecz także w nauczaniu uniwersyteckim. Filozof potrzebuje porządnego kursu literaturoznawstwa, tak jak polonista nie może się obyć bez zaawansowanej wiedzy z antropologii kulturowej etc. (Szahaj 2010: 158).

Interdyscyplinarne podejście jest konsekwencją przesunięcia uwagi ze społecznej płaszczyzny organizacji czynności badawczych i władzy legitymizującej efekty poznania na kulturowy obszar (re)konstrukcji przedmiotu badań. Zainteresowanie rzeczywistością – poziomem jej złożoności i sieciami tkwiących w niej powiązań – wymusza rozpad tradycyjnych dyscyplin oraz międzyobszarową współpracę. Holenderska badaczka Mieke Bal argumentuje, że już w akcie wyboru *przedmiotu* kwestionujemy *dziedzinę* i jej *metody*. Badanie nie może być ograniczone przez z góry przyjęty zestaw ustalonych terminów i gotowych narzędzi. Dopiero dynamika nieokreślonych pojęć, których wędrówkę śledzimy, daje szansę na podtrzymanie uwagi na eksplorowanym przedmiocie: „(...) interdyscyplinarność w humanistyce – nieodzowna, podniecająca, poważna – musi poszukiwać swoich podstaw heurystycznych i metodologicznych nie w *metodach*, lecz w *pojęciach*” (Bal 2012: 27). Nie wchodzi już w grę banalna przeglądowość postaci, koncepcji, stanowisk, okresów. Nieodzowna, podniecająca i poważna interdyscyplinarność analizy kulturowej wymaga zderzającego różne perspektywy myślenia pojęciowego i wydobycia na jaw sporów, na jakie natrafiamy, wraz z ich możliwie pełną argumentacją.

Pedagogika przed wyzwaniem

Pedagogika, która w ostatnich dekadach pomnaża się wieloparadygmatycznie i której – wydawałoby się – szczególnie powinno zależeć na chwytaniu całokształtu rozwojowego doświadczenia człowieka, słabo sobie radzi z postulatem interdyscyplinarności. Choć powstają erudycyjne, „kłusownicze” rozprawy, ich oddziaływanie środowiskowe słabnie w dywergencyjnej lawinie. Tendencje separowania dziedzin – np. odłączania andragogiki od pedagogiki (por. Malewski 2010: 123) – wydzielania nowych wąskich i izolowanych obszarów dociekań oraz formułowania skrajnie ograniczonych zakresowo tematów prac badawczych, a także ciasnego, uzawodowionego, specjalnościowego kształcenia studentów są tutaj trwale i dominująco obecne i nic nie wskazuje, by samoświadomość współczesnej nauki miała ten stan rzeczy w jakimś znaczącym stopniu naruszyć. Słabość teoretyczna przesuwająca akcent na troskę o (złudne) bezpieczeństwo. Zbyt wielu hołduje feudalnej zasadzie *my specialization is my castle*. W 1946 roku Helena Radlińska ostrzegała:

Jednym z najczęstszych błędów, popełnianych przez fachowców, jest interesowanie się tylko określoną dziedziną pracy, niezwracanie uwagi na jej **związki z całością kultury**, z życiem duchowym. Działacze tacy, nie poznając całości stosunków ani przebiegu zjawisk, lekceważą sprawy ludzkie. Działanie ich przynosi obok zamierzonego pożytku nieobliczalne szkody (Radlińska za: Witkowski 2014: 25)².

Nazbyt często przynależność dziedzinowa rozumiana jest jako alibi zwalniające z obowiązku studiowania innych subdyscyplin, a tym bardziej odmiennych obszarów kulturowych. Wciąż także dla zbyt wielu związek pedagogiki z filozofią, teologią, antropologią kulturową, literaturoznawstwem, religioznawstwem, mitoznawstwem, psychoanalizą etc. uchodzi za egzotyczny (por. Jaworska-Witkowska 2009: 48).

Zbyszko Melosik opisuje postawę pedagogów „geodetów”, wyznaczających granice dyscypliny oraz strzegących – poprzez wykluczanie teoretycznych i metodologicznych alternatyw – własnej samoizolacji. Przeciwstawia mu pograniczne podejście, propagowane m.in. przez Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego:

Byłaby to pedagogika bez kompleksów, świadoma swojej interdyscyplinarności. **W tej perspektywie pytanie, co jeszcze należy do pedagogiki, a co już do niej nie należy, jest pozbawione sensu.** Przy przyjęciu takiej koncepcji nie tracimy energii na wyznaczanie granic i walkę o międzę (Melosik 1996: 19).

² Podkreślenia w tekście – jeśli nie zaznaczono inaczej – pochodzą ode mnie – K. M.

To właśnie Lech Witkowski – wbrew zbyt ciasnym nawykom recepcyjnym – upomina się o pogłębione studiowanie rodzimej tradycji myśli pedagogicznej, która „zbyt rzadko odczytywana jest **na tle stanu humanistyki**, jako jej istotne dopełnienie, a nie tylko margines czy aplikacyjne (zdominowane praktycznymi odniesieniami) opłotki” (Witkowski 2001: 10).

Brak dyspozycji do czerpania z różnorodnych źródeł kulturowych i podejmowania aktualnych debat interdyscyplinarnej humanistyki ma swoją cenę w postaci utraty nieodzownego, ekscytującego i poważnego odniesienia do własnego przedmiotu badań. Coraz liczniejsze, ale coraz mniej z sobą powiązane i coraz mniej istotne puzzle wychowania nie dają już żadnego znaczącego dla życia społecznego obrazu, odbijając jedynie lokalnie i doraźnie dyskurs władzy. Trafnie uchwyciła ów efekt Andrea Folkierska, konstatując brak ścisłych związków pedagogiki z filozofią: „pedagogiczny redukcjonizm, tak mocno dzisiaj przenikający całą pedagogikę, uniemożliwia zadanie pytania o całościowy sens edukacji i wychowania, uniemożliwia debatę dotyczącą przyszłości naszej wspólnoty, która wszak zależy m.in. od edukacyjnych wysiłków, jakie podejmujemy dzisiaj” (Folkierska 2005: 256).

Interdyscyplinary blef

Interdyscyplinarność – jak każde pojęcie i każda ludzka praktyka – może być nośnikiem nie tylko ważkiej treści oraz pożytków, lecz także banału i szkód. Najczęstszy zarzut, z jakim możemy się w debatach metodologicznych spotkać, dotyczy tego, że grozi interdyscyplinarności wrywanie terminów, twierdzeń, koncepcji albo metod z macierzystego kontekstu, a tym samym zafałszowanie ich znaczenia. Dobrze coś odczytać, a tym samym zrozumieć – mówią krytycy – można jedynie w spójności oryginalnego horyzontu. Przenoszenie konstrukcji z jednej dziedziny do drugiej naraża nas na iluzoryczne poczucie użytkowania obcego pola, z którego *de facto* przejmujemy jedynie językowe wydmuszki, przeinaczając, zafałszowując, gubiąc sens właściwy. Stąd pojawia się nawet postulat „redyscyplinizacji”:

Badania prowadzone w ramach porównawczej teorii nauk humanistycznych i społecznych skłaniają do wniosku, że dyscyplinom humanistycznym i społecznym potrzebna jest obecnie „redyscyplinizacja”, która przeciwstawiłaby się takim procesom przenikania się różnych dziedzin badawczych, którym towarzyszy przekonanie, że bez znajomości teorii i praktyki metod specyficznych dla danej dyscypliny każdy może zająć się wszystkim. W tle takiego postulatu stoi przeświadczenie, że po potrzebnych i owocnych postmodernistycznych dekonstrukcjach i przeformułowaniach dyscyplin należy na nowo określić ich specyfikę oraz chronić ich koherencję i suwerenność (Domańska 2012: 164).

Ważność tego argumentu jest w moim przekonaniu ograniczona. O ile słusznie ostrzega on przed powierzchownością hasłowych zapożyczeń, głównie ozdobnych

i maskujących erudycyjnym przywołaniem brak realnych merytorycznych korzyści odniesionych z kontaktu ze źródłem, o tyle nie bierze pod uwagę, że przenoszenie pojęć między kontekstami to podstawowy mechanizm semiosfery – w sensie Łotmanowskim (por. Łotman 2008) – pozwalający na generowanie nowych znaczeń. Niedookreśloność tekstu (aura semantyczna) w zderzeniu z nowymi, nieoczekiwanymi ramami odniesienia stanowi rezerwę jego dynamiki. W *inter-dyscyplinarności* o „wyrywanie” z pierwotnej i spójnej struktury właśnie chodzi. Zmiana znaczenia (czasem radykalna, a czasem tylko akcentu semantycznego) jest tutaj stawką w grze. Na przykład tłumaczenie Martina Heideggera czy Emmanuela Lévinasa na inne kody gubi nieraz *różnicę ontologiczną* albo jakieś precyzyjnie pomyślane odniesienie autora, ale nie jest wykluczone, że czasami warto taką strategię ponieść, aby wytworzyć w nowym kontekście potrzebny odcień znaczeniowy. Nie trzeba być od razu heideggerystą strzegącym spójności recepcji dzieła, żeby punktowo się od Heideggera uczyć. Nie trzeba dzielić wszystkich założeń Bogdana Suchodolskiego i w integralność jego myśli wierzyć, aby się przejąć przenikliwością niektórych jego tez. Kapitalna dla pedagogiki kategoria *inicjacji* Mircei Eliadego – pisałem o tym niedawno (por. Maliszewski 2015b) – nie wymaga transportu z bagażem archaicznej metafizyki czy ideologii politycznej. Utrata części znaczenia jest niezbędnym warunkiem zysku poznawczego, jaki nam strategia pogranicznych eskapad oferuje. Monice Jaworskiej-Witkowskiej zawdzięczamy ideę **rehabilitacji eklektyzmu**. Autorka pokazała, że nie musi on oznaczać naskórkowej mieszanki niespójnych elementów, ale że w zaawansowanych wariantach przyjmuje postać odwagi umysłu, przebijającego się przez eleganckie (estetyczne) i poprawne (doktrynerskie) teorie oraz p r z e s z u k u j ą c e g o humanistykę w trosce o pełnię człowieczeństwa (Jaworska-Witkowska 2009: 303–328).

A zatem, owszem, pułapką interdyscyplinarności jest powierzchowność. Nie mówię nawet o oszukańczych praktykach, w których stosuje się ten termin blefując (bez pokrycia w analizach), wyłącznie, by wywołać wrażenie nowoczesności podejścia, ale po prostu o przywołaniach nazbyt płytkich. Wędrownka pojęć – przypomina Mieke Bal – nie jest surfowaniem (Bal 2012: 359). Niemniej jednak kontekstowych przemieszczeń i strat w tłumaczeniu nie wolno mylić ze zmistyfikowanym banałem.

Inny zarzut dotyczący strategii interdyscyplinarnych głosi, że ich zewnętrzna badawcza orientacja (nastawienie na kontakt z innymi polami) może nie iść w parze albo przesłaniać wewnętrzną autodydaktyczną, a tym samym zafałszować samowiedzę dyscyplinarną. Lech Witkowski uczula na niebezpieczeństwo hipostazowania ogniwi relacji interdyscyplinarnej – wówczas przedstawicielom danej dziedziny wydaje się, że jako specjaliści wiedzą o niej wszystko, co powinni (dyscyplina jawi im się jako w pełni określona na poziomie podręcznikowym i sprawozdawczym). Atoli, jeśli własne pole – co do wiedzy, zadań, metodologii etc. – traktowane jest jak gotowy i kontrolowany byt, interdyscyplinarność sprowadza się w istocie do przekładania informacji z szuflady do szuflady akademickiego

podziału pracy. Uzurpacja reprezentacji (przypisywanie sobie kompetencji przemawiania w imieniu dyscypliny z brakiem poczucia wykorzenienia z jej tradycji) i uprawianie nauki na niskim poziomie (jako działki, a nie perspektywy), z towarzyszącą temu niezdolnością otwierania się na wewnętrzne podziały i rewitalizowania rodzimego dyskursu przez czerpanie z innych obszarów, prowadzi do bezowocności wymiany (por. Witkowski 2009).

Ważkość tego argumentu polega, jak sądzę, na tym, że nie tylko wskazuje na autoedukacyjny warunek interdyscyplinarności – czyli fakt, że może ona się okazać jałowym przedsięwzięciem (blefem kulturowym) przy nazbyt aroganckim i słabym osadzeniu w złożoności własnej tradycji dyscyplinarnej – lecz także odsłania *perwersyjne* jądro postawy interdyscyplinarnej. Otóż – wbrew własnej intencji koncentracji na przedmiocie – mimowolnie utwierdza ona myślenie w kategorii odrębnych pól podziału pracy. Kto szuka połączeń między ogniwami, siłą rzeczy – jako efekt uboczny – utwierdza ogniwa. Te istniejące lub w owym procesie powstałe nowe, starannie odgradzone. Skrajną postacią tego zjawiska byłoby wyłanianie samodzielnych i strzeżonych interdyscyplinarnych cechów (por. Bauman 2014: 29). Rzecz w tym, że **interdyscyplinarność pozostaje epistemologicznie na tej samej płaszczyźnie odniesień co dyscyplinaryzacja** (instytucjonalnych i metodologicznych, a nie przedmiotowych), osłabiając koncentrację uwagi na rzeczy samej oraz gubiąc umowny, płynny i wewnętrznie zróżnicowany charakter nauk.

Oscylacja (w stronę porządku pozadyscyplinarnego)

Chodziłoby zatem w trosce o rozpoznawanie złożoności rzeczy i całościowy obraz ludzkiego świata o *p o z a d y s c y p l i n a r n y* sposób myślenia. Organizacja pracy ma, oczywiście, swoje znaczenie, nie można się bez niej obyć. Jednak wiele zależy od tego, jak będziemy ją rozumieć i jaki status jej nadamy. Trzeba pamiętać – co znakomicie pokazał Leszek Koczanowicz (2011)³ – że myślenie w kategoriach *specjalizacji* siłą rzeczy uruchamia gest odrzucenia. Precyzyjne definiowanie dyscypliny wymaga wyznaczenia granicy i wskazania tego, co do niej już nie należy. Niedopuszczanie do ingerencji obcych punktów widzenia, wykluczanie odmiennych perspektyw poznawczych wpisane jest w troskę o tożsamość dyscyplinarną. Dlatego tak istotne jest, w jaki sposób tę tożsamość pojmujemy. Przez setki lat – tłumaczy Koczanowicz – poszczególne nauki miały charakter względny, role filozofa, historyka, pedagoga etc. były wymienne, a wiedza o człowieku w gruncie rzeczy jedna. Więź między filozofią a naukami szczegółowymi została zerwana

³ Artykuł trafia w sedno problemu, jaki rodzi dyscyplinaryzacja, choć nie do końca podzielałam koncepcję interdyscyplinarności dialogowej Autora jako niekończącej się wymiany wyraźnie odrębnych i autonomicznych dziedzin. Taki dialog *inności* jest, rzecz jasna, wartościowy, ale niewystarczający. Mamy też inne, głębiej w tożsamość ingerujące typy dialogu. Interdyscyplinarność „bez zmieszania” oznacza – jak pisałem o tym wcześniej – utwierdzenie instytucjonalno-metodologicznego myślenia dziedzinowego.

dopiero wtedy, gdy **specjalizacja przestała być kwestią koncentracji uwagi na pewnym fragmencie rzeczywistości, a stała się „ideologią samowystarczalności”**.

Kiedy tożsamość nauki pojmowana jest jako *koncentracja uwagi*, granice mają charakter płynny, tymczasowy, związany z obraną akurat perspektywą wglądu, z aktualnym zamachem koła hermeneutycznego, z rewitalizowanym fragmentem tradycji danego pola i mogą być w każdej chwili przesunięte, przekroczone bądź unieważnione – stanowią tylko pomocne ramy skupiania wysiłku i zarys jednej z możliwych wspólnot interpretacyjnych. Jednak gdy do głosu dochodzi ideologiczna potrzeba *samowystarczalności* – zabezpieczenia terytorium, zdefiniowania zagadnień, metod i procedur, chronienia „koherencji i suwerenności” – demarkacja wykopuje teoretyczne przepaści i szatkuje rzeczywistość. Monika Jaworska-Witkowska – za Tadeuszem Kotarbińskim – pokazuje, że specjalizacja, przez zawężenie aktywności tylko do wycinka rzeczywistości, zawsze grozi zubożeniem i degradacją tego, czym się zajmuje. Aliści istnieje specjalizacja wyższego rzędu, która polega na znawstwie *całości* (życia, kultury, człowieka, wychowania etc.) z określonego *punktu widzenia*:

Specjalistą w dobrym sensie, postulowanym przez Kotarbińskiego, nie jest ten, kto ma zwyczaj badania jakiegoś jednego fragmentu rzeczywistości, ale ten, kto ma specjalny punkt widzenia na całość i ten punkt widzenia rozwija i konfrontuje, wzbogacając zarówno rozumienie tej całości, jak i zwrótnie pogłębiając własne podejście do przykuwającego jego uwagę wyróżnionego fragmentu (Jaworska-Witkowska 2009: 50).

Ten ruch wysokowartościowego podejścia fachowego trafnie uchwyciła Paulina Sosnowska w uwadze o języku przeznaczonym, wydawałoby się, właśnie dla dziedzinowych ekspertów:

język Heideggera, a w jeszcze większym stopniu język Arendt, nie stanowią specjalistycznego zagadnienia z dziedziny wąsko pojętej filozofii akademickiej, lecz stają się niezwykle obiecującym narzędziem interpretacji współczesnej rzeczywistości, również rzeczywistości kształcenia, pod warunkiem jednak, że nie zostaną po prostu przyswojone, lecz krytycznie przepracowane (Sosnowska 2015: 401).

Filozofia, pedagogika, socjologia, psychologia, antropologia etc., podobnie jak pedagogika ogólna, dydaktyka, pedeutologia, historia wychowania, andragogika, to mogą być odrębne dyskursy, poletka badawcze wycinków bytu, strzeżone instytucjonalnie i doktrynalnie działki akademickie albo – w optyce wykraczającej poza tradycyjne myślenie dyscyplinarne – nasycone wewnętrznym zróżnicowaniem ogniska uwagi, punkty zaczepienia myśli, perspektywy w poszukiwaniu **jednej** wiedzy o człowieku. Lech Witkowski uwidoczniał ostatnio w niezwykle rozległych i przenikliwych badaniach istotną w kontekście tych rozważań kwestię: najpierw,

że pedagogika kultury w twórczości swych najświetniejszych przedstawicieli nie była jedną z części, nie była „skrawkiem” pedagogiki, tylko stanowiła *status epistemologiczny* całości dyscypliny (por. Witkowski 2013), a następnie, że pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej to także w gruncie rzeczy nie odrębne pole w przestrzeni nauk o wychowaniu, lecz *metoda organizacji poznania* (por. Witkowski 2014).

Interdyscyplinarność zawsze przebiega na linii napięcia między gestem *zamykania* a gestem *otwierania*, między *szczegółem* a *ogółem*, rolą *eksperta* domykającego pole wiedzy a postawą subwersywnego *intelektualisty*, który pragnie je odszpuntować i przetworzyć. W tym sensie jest to układ dialektyczny **części (dyscyplin)** i **całości (humanistyki)**, który ma przewyciężyć jednostronność poszczególnych nauk. Nie wolno tej struktury rozrywać przez wybór jednego tylko bieguna, jeśli chcemy uniknąć monadycznego rozproszenia blokujących sensowne widzenie fragmentarycznych oglądów z jednej strony albo całościowej wizji zamienionej w agresywną i dogmatyczną cząstkę (por. Kowalska 2000) – z drugiej. Ważne jednak, czy w tym oscylacyjnym ruchu zamykanie jest tylko czasową koncentracją uwagi, czy trwałym grodzeniem terytorium; czy ów szczegół został z góry wyznaczony tradycją problematyki, czy stanowi konkret wyłaniający się z sytuacji; czy ekspert jest specjalistą niższego, czy wyższego rzędu (w sensie Kotarbińskiego). W tym drugim przypadku – gdy biegun dyscyplinarny pojmowany jest epistemologicznie (jako perspektywa, koncentracja uwagi), a nie ontologicznie (jako terytorium, własność, brama) – wykraczamy w zasadzie poza klasyczne myślenie dyscyplinarne i mamy do czynienia już nie tyle z interdyscyplinarnością, ile – **transdyscyplinarnością**.

Transdyscyplinarność jako nowy poziom funkcjonowania

Traktuję *transdyscyplinarność* nie jako – jak się często przyjmuje w literaturze – jeden z równorzędnych typów współczesnej organizacji badań (obok interdyscyplinarności i multidyscyplinarności), lecz jako wyższy poziom interdyscyplinarności – interdyscyplinarność wewnętrzną, autoedukacyjną, transgresyjną i kontaminacyjną w zakresie własnej (wyjściowej) tożsamości. Przekraczanie naukowych granic, wychwytywanie modeli i kategorii z różnych pól, translokacje generujące nowe konstelacje znaczeń, odpominanie dyskursów i uruchamianie potencjału tradycji – wszystkie te działania *w poprzek*, *w głąb* i *ponad* komplikują własną perspektywę oraz lokują badania w przestrzeni myślenia nie-instytucjonalnego, skoncentrowanego na rzeczywistości i trosce o jej możliwie pełne uchwycenie. Transdyscyplinarność to nowa formuła interdyscyplinarna na rzecz jedności wiedzy. Ten rys nowości podejścia uchwycił Witkowski: „Nie ulega dla mnie wątpliwości, że – w obliczu załamywania się sztywnych podziałów dyscyplinarnych we współczesnej nauce – refleksja humanistyczna musi sięgać po idee i ustalenia **w ich poprzek**. Tak

kształtuje się nowa kompetencja i nowa kultura akademicka (...)” (Witkowski 2007: 122).

Zmiana podejścia z badań dyscyplinarnych i interdyscyplinarnych na transdyscyplinarne jest istotna także z dodatkowego – nazwijmy to – *cywilizacyjnego* (choć w istocie wskutek przemian kulturowych tylko jaskrawo uwidocznionego) powodu. Otóż interdyscyplinarność jako operowanie w ramach kilku samodzielnych i odgródzonych nauk staje się dziś niemal niewykonalna dla pojedynczego badacza ze względu na ogrom materiału i jego lawinowy przyrost. Leszek Kołakowski napisał kiedyś o Ludwiku Krzywickim, urodzonym w 1859 roku, że należał do ostatniego pokolenia, które przy wybitnych zdolnościach i wielkiej pracowitości mogło opanować całość wiedzy społecznej (Kołakowski 1988: 517). Teraźniejszość nie daje takich szans. Bibliografie są przepastne, dane – niezliczone. Już jedna subdyscyplina wymaga całożyciowych studiów. Poznanie dogłębne kilku nauk, żeby potem pracować na ich pograniczu, przerasta możliwości nawet uzdolnionego człowieka. Interdyscyplinarność zespołowa nie stanowi w humanistyce zadowalającego rozwiązania, jako że i tak ktoś kompetentny musi scalać wyniki eksploracji, jeśli efektem nie ma być jedynie powierzchowne zestawienie.

Perspektywa transdyscyplinarna uświadamia iluzoryczność roszczenia do pełnego opanowania chociażby jednej dyscypliny – zawsze polifonicznej, sieciowo powiązanej z wszystkimi innymi i otwartej na przekształcenia. W sytuacji nieuchronnego wykluczenia – nawet wybitnych uczonych – z wielkich połaci niezmiernego obszaru dziedzictwa kulturowego (w tym również rozmaitych wątków macierzystej specjalności), troska o jedność wiedzy i całościowy obraz człowieka wymaga zmiany *poziomu* aktywności badawczej. Już nie sumowanie wiedzy o *jednym* wchodzi w grę, lecz punktowe pogłębianie i nasycanie różnicą zagadnienia przez *translokację* kategorii, teorii i tekstów, z myślą o jakiejś zasadzie łączącej, o energetycznym *arché*, które ze zbioru elementów, sił i wymiarów tworzy *całość*. Transdyscyplinarność – przemieszczając dyskurs ponad tradycyjnymi naukami – szuka strukturalnych perspektyw, punktów widzenia pozwalających ustalać sensowne *konstelacje znaczeń*, a tym samym jednocześnie: 1) wzbogacać (wtórnie) wiele dyscyplin naraz, 2) ustanawiać metadyscyplinarny poziom wiedzy. Skoro nie sposób *wyczerpująco* poznać tradycji nawet jednej nauki, trzeba punktowo i głębinowo poznawać wyróżnione miejsca (klasyczne, perwersyjne, zapomniane etc.) różnych pól w poszukiwaniu analogii, synaps, relacji. Wszak **w dialektycznej perspektywie całość to nie jest suma rzeczy**, lecz ich zasadnicza jedność (sieć powiązań w zróżnicowaniu).

Problem z dialektycznym rozumieniem *całości* ujawnił się w ostatnim czasie, gdy Witkowski zrekonstruował *pedagogikę kompletną* Heleny Radlińskiej⁴. Autor charakteryzuje postawę kompletną jako idącą „w poprzek poszatkowanych pól badań w stronę ich integralnego odnoszenia do pełnego obszaru zaangażowania

⁴ Pisałem o tym w artykule: Maliszewski (2015a).

intelektualnego” (Witkowski 2014: 24). Pokazuje, że Radlińska wyczuwała i uwzględniała w swojej twórczości wiele tropów myślowych – na przykład z zakresu cybernetyki, ekologii umysłu, sprzęgania refleksji społecznej i kulturowej czy komunitaryzmu – które za jej czasów dopiero przebijały się w światowej humanistyce, do rozwiniętych postaci dochodząc znacznie później. Kategoria *kompletności* oznacza tu zasadę syntetyzowania perspektyw (społecznej, kulturowej, krytycznej etc.), program poszukiwania całościowego oglądu i integralnego zaangażowania, a nie gotową sumę wiedzy i działań. Niektórym czytelnikom nie pomagają jednak objaśnienia Witkowskiego czy nawet wprost kierowane ostrzeżenia przed pojęciową pułapką⁵ i pojmują *kompletność* niedialektycznie, w ramach myślenia dyscyplinarnego, jako *sumę* wyczerpującą pole. W takim znaczeniu, oczywiście, ani Radlińska, ani nikt inny, „kompletny” nie jest i być nie może. Problem w tym, że na poziomie transdyscyplinarnym *kompletnie* nie o to chodzi.

Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny

Filozoficzność z natury jest transdyscyplinarna, jako że myślenie żywi się *przemieszczeniami* – zmianami perspektywy, wędrówką między kontekstami, wyłanianiem i testowaniem przedzałożeń, przesuwaniem tekstowych luster, transgresją wyobraźni. „Filozofia jest «dyscypliną», ale nie w znaczeniu odpowiednio oznaczonej sfery życia akademickiego, lecz jako autorefleksja, penetrowanie obszaru wolnego od tego rodzaju «dyscyplinarnych» i «dyscyplinujących» demarkacji” (Sławek 2009: 29).

Dlatego właśnie *pedagogikę filozoficzną* traktuję nie jako jedną z akademickich subdyscyplin⁶, lecz filozoficzną (a tym samym transdyscyplinarną) perspektywę w całej pedagogice. Pedagogika filozoficzna – w ujęciu, na którym mi zależy – to nie jedna z dziedzin czy odrębny nurt, zwalniające inne pola bądź prądy z filozoficzności, ale **wewnętrzny ruch transdyscyplinarny pedagogiki**. Badania oparte na strategii translokacji – prowadzone w poprzek akademickich podziałów i ponad nimi na rzecz całościowego (w dialektycznym znaczeniu) ujęcia wychowania – wyznaczają ten *punkt widzenia*, który możemy nazwać *pedagogiką filozoficzną*.

I jeszcze jedna uwaga. W przedstawieniu wyobraźni z odniesień poziomu „dyscyplinarności – interdyscyplinarności” na wyższy poziom interdyscyplinarności nie chodzi wyłącznie o akademicką grę, o kolejny – trochę inny – dyskurs metodolo-

⁵ „Idę o zakład, iż znajdą się polemici, którzy będą chcieli wykazać, że Radlińska nie dostarczyła «pedagogiki kompletnej», no bo przecież wielu wątków typowo pedagogicznych u niej nie ma. Rzecz tylko w tym, że kompletność oznacza tu strategię (...). Kompletność jest zadaniem, otwierającym na wysiłek i zespolenia, a nie spełnieniem czy zamknięciem i wyczerpaniem” (Witkowski 2014: 741–742).

⁶ Wątpliwości, co do potrzeby wyróżniania pedagogiki „filozoficznej” jako dyscyplinarnej „szufladki” w sytuacji, gdy filozoficzny namysł potrzebny jest w każdym obszarze i gdy możliwa jest krytyczna i zaangażowana wersja humanistyki pedagogicznej, wyrażali Jaworska-Witkowska, Witkowski (2010).

giczny. Stawką jest tu przewyżnianie bezalternatywności i separacji w życiu społecznym. W sytuacji, w której przygotowanie nauczycieli i pedagogów przeprowadzane jest przede wszystkim wedle podziałów branżowych metodyk, a już niemal bez kontaktu z zaawansowaną myślą humanistyczną; w której rynkowe profilowanie studiów wdrukowuje w umysły jednowymiarowy obraz uczenia się i życia przez pryzmat dziedzinowej alokacji siły roboczej, a z zasłonięciem kondycyjnych wymiarów człowieczeństwa; w której fetysz specjalizacji i kultura ekspertyka wycisza debaty w sferze publicznej i tym samym torpeduje polityczność, rozbija wspólnotę obywatelską, uniemożliwia formułowanie alternatyw – wysiłek sprzęgania odmiennych ujęć i poszukiwania jedności wiedzy ponad mozaiką samowystarczalnych fortec dziedzinowych to działanie na rzecz społecznej integracji i transformacji. Pedagogika filozoficzna spełnia w tym sensie funkcję nieustannie budzącego wątpliwości i intelektualnie podburzającego ludzi „humanistycznego intelektualisty”, o jakim pisze Richard Rorty. Amerykański myśliciel tłumaczy:

Nie próbujmy definiować „humanistyki” przez to, co wspólne wydziałom humanistycznym, a co wyróżnia je na tle pozostałych jednostek uniwersytetów. Interesującą linią podziału jest ta biegnąca w poprzek wydziałów i matryc dyscyplin naukowych. Oddziela ona ludzi zajętych przestrzeganiem ściśle określonych zasad poszerzania wiedzy od tych próbujących wzbogacać swą wyobraźnię moralną. Ci ostatni czytają książki, by wystrzyżć zmysł tego, co możliwe i ważne dla nich samych lub społeczeństwa. Nazwijmy ich „intelektualistami humanistycznymi” (Rorty 213: 181).

Kiedy takich transdyscyplinarnych badaczy-czytelników albo – innymi słowy – filozoficznych kłusowników brakuje, rozmaite sprawy egzystencjalne i publiczne – na przykład pełnowymiarowa edukacja – leżą odłogiem, choćby pleniły się wszędzie specjalizacje i interdyscyplinarne zespoły.

Bibliografia

Bal M. (2012) *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Bauman Z. (2010) *O związku morganatycznym teorii z literaturą myśli (roztrzępanych) parę*, „Teksty Drugie”, nr 1–2 [121–122].

Bauman Z. (2014) *Rozmowy o socjologii. Zygmunt Bauman w rozmowie z Michaeliem-Hviidem Jacobsenem i Keithem Testerem*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bauman Z., Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A. (2009) *Życie w kontekstach. Rozmowy o tym, co za nami i o tym, co przed nami*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Domańska E. (2006) *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.

Domańska E. (2012) *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Folkierska A. (2005) *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Geertz C. (2005) *Zmącone gatunki. Nowa formuła myśli społecznej w: C. Geertz, Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, tłum D. Wolska, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jaworska-Witkowska M. (2009) *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2010) *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym w: Pedagogika, t. 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Koczanowicz L. (2011) *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem w: Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kola A. F. (2012) *Przygody młodych akademików z interdyscyplinarnością. Perspektywa instytucjonalna w: Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kołąkowski L. (1988) *Główne nurty marksizmu. Powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn, Aneks.

Kowalska M. (2000) *Dialektyka poza dialektyką. Od Bataille'a do Derridy*, Warszawa, Aletheia.

Łotman J. (2008) *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, tłum. B. Żyłko, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Małowski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Maliszewski K. (2015a) *Grawitacja teorii. Czytając „Niewidzialne środowisko” Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2 (11).

Maliszewski K. (2015b) *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Melosik Z. (1996) *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń, Wydawnictwo Edytor.

Poczobut R. (2012) *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne w: Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Rorty R. (2013) *Intelektualista humanistyczny: jedenaście tez w: R. Rorty, Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Sławek T. (2009) *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sosnowska P. (2015) *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Kraków, Universitas.

Szahaj A. (2010) *Literaturoznawstwo wyczerpania?*, „Teksty Drugie”, nr 1-2 [121-122].

Witkowski L. (2001) *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków, Wydawnictwo WIT-GRAF.

Witkowski L. (2007) *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Witkowski L. (2009) *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)* w: L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.