

**Alina Wróbel**

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0002-8675-035X

## **O synergii nauki, humanistyki i etyki, czyli o współczesnych zwrotach badawczych jako źródłach zmian w badaniach pedagogicznych**

Celem artykułu jest analiza znaczenia współczesnych zwrotów badawczych, zachodzących w szeroko rozumianych naukach humanistyczno-społecznych, dla uprawiania badań pedagogicznych. A dokładniej, celem rozważań jest nie tylko wskazanie roli zwrotów badawczych w uprawianiu praktyki badawczej pedagogów, ale także w budowaniu świadomości epistemologiczno-metodologicznej badaczy. Przy czym treść artykułu odniesiona została do najbardziej znaczących we współczesnej humanistyce<sup>1</sup> zwrotów badawczych i przyjęto, że odwołanie się do nich otwiera nowe pola badawcze oraz perspektywy interpretacji zjawisk pedagogicznych, wzmacnia tożsamość pedagogiki, staje się kwintesencją akademickiego uprawiania tej dyscypliny jako nauki humanistycznej (mimo obowiązującej obecnie klasyfikacji).

**Słowa kluczowe:** pedagogika ogólna, badania pedagogiczne, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, zwroty badawcze

### **On synergy of social sciences, humanities and ethics, or how modern paradigm shifts are bringing about changes in pedagogic research**

The aim of the paper is to analyse the meaning of contemporary research phrases that occur in the broadly understood humanities and social sciences, for pedagogical research. More precisely, the purpose of the

---

<sup>1</sup> **Humanistyka** – całokształt ludzkiego poznania, istnienia oraz działania, suma ludzkich wytworów wraz z ich immanentnym znaczeniem. Jako taka skupia się ona na odkrywaniu i artykułowaniu znaczenia w odniesieniu do wytworów człowieka w kontekście jego dziejowego, społecznego i kulturowego sposobu bycia. Humanistyka symbolizuje całokształt myślenia i działania, które obrazują złożoną sytuację człowieka w świecie (zob. Kucner, 2006, s. 9-20).

discussion is not only to indicate the role of research phrases in practicing the research practice of educators but also in building the epistemological and methodological awareness of researchers. At the same time, the content of the article referred to the most significant research phrases in modern humanities, and it was assumed that referring to these phrases opens new research fields and perspectives for the interpretation of pedagogical phenomena, strengthens the identity of pedagogy and becomes the quintessence of academic practicing of this discipline as a humanistic science (despite current categorisation of this science).

**Keywords:** general pedagogy, pedagogical research, research phrases, interdisciplinarity, transdisciplinarity

## Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Afletowicz Ł. (2012). *Modele, artefakty, kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*. Toruń: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bal M. (2012). *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bal M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Bal M. (2009). Wizualny esencjalizm i przedmiot kultury wizualnej. Przeł. M. Bryl. W: M. Bryl, P. Juszkie-wicz, P. Piotrowski, W. Suchocki (red.), *Perspektywy współczesnej historii sztuki. Antologia przekładów „Artium Quaestiones”*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Bauman Z. (2010). O związku morganatycznym teorii z literaturą myśli (roztrzępanych) parę. *Teksty Drugie*, 1-2, 121-122.
- Charewicz K. (2010). Performatywne ramy obrazów. O pewnym nieuniknionym aliansie zwrotów w humani-styce i kulturoznawczej perspektywie w tle. *Kultura i Edukacja*, 1 (75).
- Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (red.) (2012). *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Impuls.
- Domańska E. (2007). „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce. *Teksty Drugie*, 5.
- Godlewski G. (2008). *Słowo — pismo — sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*. Warszawa: Wydawnic-twa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaworska-Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Juszczyk S. (2017). Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełnia-ne przez badacza. W: M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Koczanowicz L. (2011). Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*. Kraków: Impuls.
- Kotowa B. (1996). Epistemologiczna waloryzacja poznania. W: J. Such, J. Szymański, M. Szczeciński (red.), *Rozważania o poznaniu naukowym*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Kubinowski D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Kucner A. (2006). Transcendentny oraz immanentny sens humanistyki jako nauki. W: J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), *Granice dyscyplin – Arne w Humanistyce*. Olsztyn: Colloquia Humaniorum.
- Malewski M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (60).
- Maliszewski K. (2016). Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny. *Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 1 (2).
- Piekarski J. (2017). Wiarygodność praktyki badawczej w warunkach korporatyzacji nauki. W: M. Dudzikowa, S. Juszczak (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Poczobut R. (2012). Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Impuls.
- Rakoczy M. (2013). Tekst, pisanie, szkoła w perspektywie antropologicznej. *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, LVI (2), 73-85.
- Tabaszewska J. (2013). „Wędrujące pojęcia”. Koncepcja Mieke Bal – przykład inter- czy transdyscyplinarności. *Studia Europaea Gnesnensia*, 8.
- Włodarczyk R., Żłobicki W. (red.) (2011). *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*. Kraków: Impuls.

Prowadząc poniżej nakreślone rozważania, opieram się na takim rozumieniu nauki, które określa ją jako kulturowo uregulowaną praktykę badawczą, będącą równocześnie praktyką społeczną, ciągle na nowo — co potwierdza teoria Thomasa S. Kuhna — dokonującą wglądu we własną tożsamość oraz poszukującą systemów teoretyczno-konceptualnych i narzędzi badawczych. Ten epistemologiczno-metodologiczny aspekt jest szczególnie znaczący w perspektywie obrazu rzeczywistości (także edukacyjnej), jaki powstaje dzięki uprawianiu współczesnych badań naukowych. A kultura jawi się tutaj jako ludzki projekt „humanizacji świata” (Konersmann, 2009, s. 28). Chcę jednocześnie podkreślić, że do kategorii zwrotu badawczego odnoszę się w perspektywie metateoretycznej, jako do terminu, który służy do opisywania zmian zachodzących w poszczególnych naukach humanistyczno-społecznych, poczynwszy od zwrotu lingwistycznego, poprzez zwrot antropologiczny, etyczny, kulturowy, ikoniczny, interpretacyjny, paradygmatyczny, performatywny, poznawczy, refleksyjny, zwrot ku codzienności itd. W tym ujęciu zwrot staje się naczelną kategorią, organizującą badania oraz prowadzoną nad nimi refleksję, jest instrumentem postrzegania, analizowania i artykułowania badanej rzeczywistości. Zwroty badawcze stały się więc tymi kategoriami, które niosą ze sobą określone propozycje intelektualne, zmieniając tym samym jakość funkcjonowania określonych wspólnot badawczych. W polu semantycznym terminu *zwrot* odnaleźć można następujące związki znaczeniowe: zmiana kierunku, zwrócenie się ku czemuś, istotna wyraźna zmiana, nowy kierunek. W najszerszej perspektywie jest to zmiana w widzeniu świata, zmiana kierunku badań, czasem zmiana konotująca zerwanie. Wyraźnie to widać w wieloparadygmatycznej przestrzeni badawczej, której ramy nakreślił Kuhn. Zwrot badawczy odnosi się więc do przemiany obejmującej wspólnotę badawczą, wiodącej do jakościowego przekształcania języka, narzędzi oraz praktyki danej dyscypliny. A jeśli przyjmiemy, jak pisał Ludwik Fleck, że

naukowiec zawsze w sposób nieuchronny jest socjalizowany do funkcjonowania w jakiejś konkretnej wspólnocie, określanej przez niego kolektywem myślowym, a wspólnoty te charakteryzują się nie tylko pewnymi zestawami norm metodologicznych czy procedur komunikacji wyników, ale przede wszystkim dostarczają jednostce środków konceptualnych, metafor i kategorii, za pomocą których może ona realizować swoje prace (za Afletowicz, 2012, s. 48)

to poznanie naukowe jest w istotny sposób określane przez warunki kulturowe i historyczne, w jakich funkcjonuje dana wspólnota badawcza. „Innymi słowy, wspólnota, w której funkcjonuje badacz, określa jego sposób myślenia oraz to, co i w jaki sposób będzie mógł poznawczo uchwycić. [...] Autor *Powstania i rozwoju*

*faktu naukowego* określa wspomniane czynniki, stanowiące ramę poznawczą badacza, za pomocą zbiorczej kategorii stylu myślowego” (Afletowicz, 2012, s. 48). Przy czym styl myślowy, charakterystyczny dla danego kolektywu jest nie tylko jego wytworem, ile raczej czynnikiem konstytutywnym, a zarazem wyznaczającym jego granice. Choć style myślowe wyznaczają granice poznania, to ulegają one historyczno-kulturowej zmianie, co wyraźnie pokazał Kuhn, sięgając, co warto podkreślić, do teorii Flecka. Dlatego współczesny badacz powinien liczyć się z tym, że

jego koncepcja jest nieuleczalnie fragmentaryczna i prowizoryczna, że jest jedną z wielu możliwych optyk, dającą dostęp tylko do wybranego rejestru rzeczywistości, a pozostawiającą w cieniu ogromu innych pól; uprzątnąć sobie także, że żywiołem humanistyki jest *interpretacja*, która nie może zostać zakończona przez udzielenie definitywnej odpowiedzi, ponieważ jest nieustannie zasilana nowymi kontekstami i przedłożeniami – oceanem niewyczerpanym, przynajmniej póki trwa życie, wydarza się historia, płynie ludzki czas; wreszcie mieć świadomość, że dyscypliny humanistyczne rozwijają się dzięki konfrontacji perspektyw, *dialogowi*, umożliwiającemu zbliżenie do wydarzeniowej i wielowymiarowej prawdy (Maliszewski, 2016, s. 71-72).

W tym miejscu warto także zauważyć, że Rafał Włodarczyk i Wiktor Żłobicki twierdzą, iż

kreślenie granic (*limes*) przy sporządzaniu map dyscyplin naukowych można uznać za wyraz roztrpności, gdyż łatwiej jest ogarnąć to, czego granice są wyraźnie oznaczone. Błędem byłoby jednak utożsamiać postulowanie granic z odgraniczaniem, nasze badania bowiem spełniają się jako ideał wiedzy zintegrowanej. Niemniej granice – tak zewnętrzne, jak i wewnętrzne – choć często nie dość oznaczone i stabilne, jawią się w naszych topografiach dyscyplin jako ważne punkty orientacyjne. Zatem w poszukiwaniu i porządkowaniu wiedzy naukowej istotną wydaje się świadomość nie tylko przekraczania i przemieszczania granic, ale również ich proklamowania (2011, s. 9).

Pamiętając więc o istnieniu punktów orientacyjnych i odnosząc się do świadomości epistemologiczno-metodologicznej badacza, opowiadam się za realizacją badań na pograniczach dyscyplin, a odwołanie się do zwrotów badawczych jako narzędzi intelektualnych uważam za jedną z form takiego właśnie funkcjonowania, przekraczania własnych granic, integrowania wiedzy z innych dziedzin czy dyscyplin. Mimo iż zagadnienie inter-, czy też transdyscyplinarności nabrało szczególnego znaczenia np. w badaniach literackich czy też językoznawczych około dwadzieścia, a w dyskursie pedagogicznym ponad dziesięć lat temu, to jak pisała Maria Dudzikowa (2008, s. 42),

sprostanie wyzwaniom interdyscyplinarności staje się dotkliwą koniecznością nauk społecznych, czy też szeroko pojętej humanistyki, jako że muszą poradzić sobie z problemami relacji między ekonomią, polityką, społeczeństwem, kulturą i związanymi z tym pytaniami dotyczącymi rozmaitych nowych zjawisk i procesów przebiegających „w poprzek” dyscyplin i uświęconych tradycją obszarów badań z przekroczeniem utartych ich granic. Ale postulat interdyscyplinarności, co do którego panuje względna zgoda, w realizacji przybiera rozmaite

warianty mające swoich zwolenników i przeciwników, między innymi w zależności od tego, jak duże wiąże się z nim nadzieje i jakiego rodzaju obawy mu towarzyszą, a także jakie okoliczności natury społeczno-instytucjonalnej stanowią jego tło.

Jak podkreśla Krzysztof Maliszewski,

interdyscyplinarność stała się dziś postulowaną normą, tym częściej polecaną, im intensywniej badania naukowe i nauczanie uniwersyteckie zamieniają się w pole niewspółmiernych puzzli, złożone z coraz ciśniejszych specjalizacji i coraz węższych dyscyplin i subdyscyplin. [...] Jest to szczególnie dotkliwe w humanistyce i naukach społecznych, gdzie ostatecznie zawsze chodzi o pewne całości (2016, s. 17). Zygmunt Baumann tłumaczy przecież, że świat życia człowieka (*Lebenswelt*) nie dzieli się na filozoficzne, socjologiczne, ekonomiczne, czy pedagogiczne poletka. A skoro tak, to „(...) trzeba z mozołem łączyć i godzić równie mozolnie wprzód od siebie separowanych i skłóconych homini: sociologicusa, economicusa, psychologusa, pedagogicusa, philosophicusa i iluż jeszcze innych homunkulusów w bańkach naukowej organiny wyhodowanych” (2010, s. 14).

Choć wiemy wszyscy, że przekraczanie przez pedagogikę własnych granic, zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki jest dla niej wręcz konstytutywne, a „interdyscyplinarne podejście jest konsekwencją przesunięcia uwagi ze społecznej płaszczyzny organizacji czynności badawczych i władzy legitymizującej efekty poznania na kulturowy obszar (re)konstrukcji przedmiotu badań” (Maliszewski, 2016, s. 17), to towarzyszy temu poczucie swoistej ambiwalencji. Mówi się o panowaniu ery interdyscyplinarności, ale równocześnie wskazuje się zagrożenia wynikające z zastosowania tego typu podejścia badawczego. Redaktorzy tomu *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką* podkreślają jednak, że

dociekania wykraczające poza granice instytucjonalnie i zwyczajowo utrwalonych dyscyplin naukowych umożliwiają ukazywanie związków między szczegółowymi wynikami i budowanie bardziej całościowych, interdyscyplinarnych płaszczyzn wiedzy, uzyskiwanie efektu synergii, płynącego z wzajemnego inspirowania się przez badania wykraczające poza wąskie ramy rozmaitych dyscyplin oraz tworzenie warunków do autentycznej innowacyjności badawczej (Dudzikowa, Chmielewski i Grobler, 2012, s. 9).

Mimo jakości i wielości argumentów merytorycznych zamieszczonych w powyżej przywołanej pracy, przypomnę, że opublikowanej w 2012 roku, zdaniem Maliszewskiego „pedagogika, która w ostatnich dekadach pomnaża się wieloparadygmatycznie i której — wydawałoby się — szczególnie powinno zależeć na chwytności całokształtu rozwojowego doświadczenia człowieka, słabo sobie radzi z postulatami interdyscyplinarności” (2016, s. 18). Stąd propozycja czy też postulat odwoływania się do zwrotów badawczych funkcjonujących we współczesnej humanistyce, jako tej formy organizacji badań, która wiedzie od interdyscyplinarności ku transdyscyplinarności. W tym przypadku, jak określa to Maliszewski,

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 (2016, s. 23).

Popieram tę interpretację i opowiadam się przy tym za wykładnią nakreśloną przez Roberta Poczubutę (2012, s. 41), który podkreśla, że pojęcie interdyscyplinarności wskazuje na współzależność (kooperację) badań prowadzonych na styku różnych dyscyplin (teorii) naukowych, przyporządkowanych rozwiązaniu dobrze określonego problemu badawczego, zaś transdyscyplinarność odnosi do badań wykraczających poza czy ponad standardowe dyscypliny, dostarczających abstrakcyjnych pojęć (modeli, kategorii) mających zastosowanie w ich uniwersach dyskursu. W tej interpretacji odwołanie się do zwrotów badawczych jest takim właśnie zastosowaniem narzędzi intelektualnych w przestrzeni badawczej, jest przyjęciem pewnej ramy epistemologiczno-metodologicznej. Podążając tym tropem myślenia, przyjmuję, że zastosowaniu zwrotów badawczych, a dalej przejściu od inter- do tak rozumianej transdyscyplinarności, powinno towarzyszyć odwołanie się do norm etycznych, poszanowanie wartości, które winny kierować osobami realizującymi projekty badawcze. Etykę zaś odczytuję w tym kontekście jako szeroko rozumianą refleksję wartościującą. Aspekt etyczny tego procesu, wydaje się o tyle ważny, o ile uświadomimy sobie, że może on być zabezpieczeniem przed banalizowaniem tego typu zabiegów metodologicznych, „przed powierzchownością hasłowych zapożyczeń, głównie ozdobnych i maskujących erudycyjnym przywołaniem brak realnych merytorycznych korzyści odniesionych z kontaktu ze źródłem [...]” (Maliszewski, 2016, s. 19-20). Przy czym, jeśli granicę rozumiemy jako stan umysłu, to sami wyznaczamy jakość i sens zastosowania wybranego narzędzia intelektualnego do badań własnych (na przykład określonego zwrotu badawczego i wynikających z niego kategorii badawczych). W tym miejscu pragnę przywołać koncepcję interdyscyplinarności dialogicznej sformułowaną przez Leszka Koczanowicza (2011, s. 35-42), interpretowaną jako postulat epistemologiczno-etyczny, czy też koncepcję „przejścia od metodologii do etyki” sformułowaną przez Mieczysława Malewskiego, które to — jego zdaniem — ma swoje źródła w licznych zwrotach, jakie dokonały się w przestrzeni teorii i metodologii badań społecznych (2012, s. 29-46). Konkludując, przyjmuję zatem za Jackiem Piekarskim, że „walor etyczny przysługuje całości nauki i wszelkim problemom, jakie tworzy ona w trakcie kreowania i stosowania wiedzy naukowej” (2017, s. 171).

Mając świadomość powyższych zagrożeń, uważam, że transdyscyplinarna praktyka badawcza jest odpowiednią na postulat sformułowany przez Monikę Jaworską-Witkowską, która stwierdza, że

pedagogice niezbędna jest szeroka świadomość jej funkcjonowania jako praktyki kulturowej, wymagającej dla niej refleksji metahumanistycznej nad jej intencjami i jakością działania, oraz podjęcia uczenia się w poprzek podziałów dyscyplinarnych, dla wypracowania wyższego poziomu zarówno specjalizacji edukacji, jak i integracji, w trosce o jakość człowieczeństwa i jego osadzenie w kulturze (2009, s. 25).

Nakreślony powyżej kontekst jest także źródłem wyjątkowego „splotu znaczeń” niezbędnych dla dostrzegania dynamicznej i ciągle na nowo konstruowanej rzeczywistości edukacyjnej oraz właściwych dla niej fenomenów. Zgadzam się przy tym ze słowami Ewy Domańskiej, która stwierdza, że „tendencja współczesnej humanistyki do zakreslania pól badawczych w terminach kolejnych zwrotów nie jest modą wykreowaną przez grono nawiedzonych intelektualistów, ale świadectwem czujnej obserwacji wydarzeń i fenomenów, których nie da się już ująć w ramy tradycyjnych paradygmatów” (2007, s. 61). Współczesne zwroty, na przykład zwrot performatywny, manifestują często dążenie do poruszania się w poprzek dyscyplinarnych granic i tendencji badawczych, na tropie konkretnych działań, praktyk oraz zmian. Czasem skutkują pojawianiem się przedmiotów badań o statusie antydyscyplinarnym czy też antyparadygmatycznym, przykładem może tu być kulturowy fenomen wizualności / kultury wizualnej i performatywne badania kulturoznawcze nad przestrzenią wizualną autorstwa Mieke Bal (zob. 2009, s. 295-335) oraz jej koncepcja praktykowania analiz kulturowych. Na tym przykładzie zobrazować możemy przekraczanie i podważanie paradygmatycznych granic przez wymykające się im przedmioty badań, o czym pisze na przykład Christoph Wulf (2005; zob. także Chorewicz, 2010).

W tym momencie pragnę podkreślić, że we współczesnej myśli pedagogicznej (szeroko rozumianej) znajdziemy liczne przykłady badań inter- i transdyscyplinarnych, wielokrotnie odwoływałam się do nich w swoich tekstach czy też wystąpieniach konferencyjnych, ale obecnie chcę zwrócić uwagę na przykład, który dla mnie osobiście stanowi znaczącą inspirację. Ważnym polem moich zainteresowań poznawczych są antropologiczne podstawy wychowania i ich pedagogiczne implikacje. Mam świadomość relacji istniejących między pedagogiką ogólną, antropologią pedagogiczną oraz pedagogiką antropologiczną, w tym miejscu odwołuję się do wykładni tej relacji nakreślonej przez Krystynę Ablewicz<sup>2</sup>, ale obecnie chcę zrobić krok dalej. Realizując własne badania, z intelektualną przyjemnością zauważam, jak antropologiczna perspektywa badań wykracza poza dyscyplinarne ramy, co skutkuje rodzeniem się nowych perspektyw poznawczych i przestrzeni badawczych. Jako przykład można tu wymienić antropologię słowa, antropologię piśmienności, antropologiczne badania różnorodnych praktyk piśmiennych. Dzięki projektom realizowanym w tej przestrzeni badawczej, na przykład przez Grzegorza Godlewskiego (2009), pojawiły się – jak nazywa to Krzysztof Maliszewski – nowe konstelacje znaczeń między takimi pojęciami jak: słowo, mowa, język, pismo, piśmienność, oralność, tekst, druk, cybergrafia. W tym kontekście, w mojej interpretacji, językoznawcy i literaturoznawcy są krok dalej od pedagogów. Jednocześnie pamiętam, że w naszej pedagogicznej przestrzeni intelektualnej od lat funkcjonują także takie kategorie, które są efektem badań realizowanych w poprzek dyscyplin. Myślę, że zmiennym przykładem może tu być pojęcie, a może lepiej powiedzieć, kategoria pogranicza i badania Lecha Witkowskiego, wnoszące we współczesną myśl pedagogiczną różne zakresy znaczeniowe tego pojęcia, a także moc sensotwórczą, jaką ono ze sobą niesie. Na tym przykładzie wyraźnie widać, jak odwołanie się do wybranego pojęcia, osadzonego

---

<sup>2</sup> Pedagogika jako nauka antropologiczna (uwzględniająca wszelkie filozoficzne, teoretyczne i metodologiczne aspekty poznania człowieka), antropologia pedagogiczna (część pedagogiki ogólnej) jako filozoficzna podstawa teorii wychowania, pedagogika antropologiczna, odznaczająca się swoistym podejściem metodologicznym (fenomenologicznym), pozostająca kolejno w ramach – antropologii pedagogicznej i pedagogiki jako nauki antropologicznej. Szerzej na ten temat: Ablewicz (2003).

w perspektywie inter- czy też transdyscyplinarnej, poszerza rozumienie poszczególnych zjawisk występujących w rzeczywistości społeczno-kulturowej (w tym edukacyjnej), wskazuje nowe obszary interpretacyjne, a dzięki temu, daje możliwość budowania teorii i koncepcji.

Podsumowując powyższe rozważania, pragnę zaznaczyć, że w zarysowanym powyżej polu problemowym oraz epistemologicznym sytuuję własne działania badawcze i inspirując się między innymi przywołanymi przykładami badań, poszukuję kategorii, która wychodząc z antropologii pedagogicznej, będzie owocem zastosowania podejścia transdyscyplinarnego oraz odwołania się do współczesnych zwrotów badawczych, dzięki czemu pogłębi rozumienie wychowania. Tę perspektywę poznawczą osadzam w kontekście pojęcia *epistemologie synergiczne*, które Dariusz Kubinowski opisuje jako hybrydalne rozwiązania metodologiczne, „nastawione na wielowymiarowe pogłębianie rozumienia człowieka”. A dalej „koncepcje lokujące się między nauką a humanistyką, sztuką, etyką i działaniem” (2011, s. 51).

I na koniec postulat metateoretyczny.

Jeśli przyjmiemy za Jackiem Piekarskim, że „jakość zaangażowania w tworzenie perspektyw poznawczych zależy nie tylko od zdolności przekraczania ram tworzonych przez warunki instytucjonalne, ale także od gotowości wykraczania poza powszechnie przyjmowane sposoby ich opisywania, utrwalane w dyscyplinarnej socjalizacji, językowych nawykach i metodologicznych konwencjach” (2017, s. 190), to tworzenie sieci powiązań ponad dyscyplinami będzie źródłem nowych konstelacji znaczeń, wzmacniających tożsamość pedagogiki jako nauki humanistycznej, a także jej społeczno-kulturowy obszar badań.