



ROZWAŻANIA O INTERDYSCYPLINARNOŚCI Z PEDAGOGIKĄ PRACY W TLE

Magdalena Piorunek

ORCID: 0000-0002-3076-5800

Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

e-mail: magdalena.piorunek@amu.edu.pl

CONSIDERATIONS ON INTERDISCIPLINARITY AGAINST THE BACKDROP OF LABOUR PEDAGOGY

Keywords: interdisciplinarity, transdisciplinarity, labour pedagogy as a subdiscipline, labour studies

Abstract. This paper presents attempts to define and differentiate between the terms of multidisciplinary, interdisciplinarity, and transdisciplinarity. It identifies the various ways of integrating knowledge and names the associated dilemmas that lead to internal contradictions in the perception of interdisciplinary knowledge. References are also made to selected issues associated with interdisciplinarity. This provides the backdrop for asking questions about labour pedagogy cooperating with other disciplines and subdisciplines, namely whether labour pedagogy is still a subdiscipline of pedagogy, or these are rather inter – or transdisciplinary labour studies.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, pedagogika pracy jako subdyscyplina

Streszczenie. W tekście zaprezentowano próby definiowania i rozróżniania pojęć: multi-, inter- i transdyscyplinarność. Wskazano na różne formy integracji wiedzy i związane z nimi dylematy prowadzące do wewnętrznych sprzeczności w postrzeganiu wiedzy interdyscyplinarnej. Odwołano się także do wybranych problemów interdyscyplinarności. Na tym tle sformułowano pytania o pedagogikę pracy kooperującą z innymi dyscyplinami – czy w istocie mamy w tym przypadku do czynienia jeszcze z subdyscypliną pedagogiki czy raczej naukami o pracy o charakterze inter- czy transdyscyplinarnym?

Idea wykraczania poza przypisane dyscypliny

W złożonej rzeczywistości społecznej, w której dominuje zmienność, a płynność zjawisk i procesów społecznych jest doświadczana niemal przez wszystkich, trudno nie dostrzec tych intensywnych przemian także na gruncie naukowym.

Już w połowie XX wieku Charles Percy Snow wygłosił w Cambridge wykład „Dwie kultury i rewolucja naukowa”, który zapoczątkował zagorzały spór o znacznym zasięgu odnośnie do istnienia dylematów, antynomii czy konieczności współpracy między dwiema kulturami – kulturą humanistów (o proweniencji literackiej) oraz kulturą przyrodnawców, przedstawicieli nauk ścisłych (mieszczących się w klasycznym pojęciu *science*). Ta druga często, nie tylko w potocznym rozumieniu, przyczynia się do autentycznego poznania świata i stwarza możliwości jego praktycznej kontroli. Humanistyka zaś, jakkolwiek służy rozwojowi osobowości, już takich możliwości nie stwarza, nie jest zatem ‘prawdziwą’ nauką. Doświadczamy tych dylematów nadal, zarówno w wymiarze metarefleksji, jak i praktycznej działalności w kręgach instytucjonalnych przyporządkowań, w ramach których przynależność do prestiżowych nauk ścisłych jest rzeczywistym przypisaniem naukowym, przynoszącym uczelni wymierne korzyści ewaluacyjne (punkty, patenty, cytowania), humanistyka z kolei stanowi raczej dobrze widziane, ale tylko swoiste ‘dopowiedzenie’ w rozwoju nauki oraz systemów edukacyjnych na poszczególnych szczeblach.

Drugi problem wyłaniający się z rozważań o naturze nauki wskazuje na dwa przeciwstawne procesy związane z jej rozwojem. Z jednej strony mamy do czynienia z narastającą specjalizacją prowadzonych badań szczegółowych, z drugiej zaś z wyłanianiem się zjawisk, procesów, problemów, które domagają się wielostronnego oglądu i wyjaśniania z różnych perspektyw teoretycznych.

Świat, w którym funkcjonujemy stanowi całość, w której nie daje się sztucznie oddzielać od siebie powstawania i rozwoju poszczególnych zjawisk, procesów, tendencji (założenie ontologiczne), a różne dziedziny nauki i dyscypliny szczegółowe wzajemnie się przenikają, uzupełniają i inspirują. A 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)” (Gara, 2014, s. 40).

Takie z kolei nastawienie wymaga budowania szerszych interdyscyplinarnych domen wiedzy, wykraczających poza tradycyjne podziały dyscyplinowe, co samo w sobie jest problematyczne i rodzi ambiwalencje. Z jednej strony bowiem, pewnie nie ma dyscyplin w całości izolowanych od innych, a z drugiej zaś pełna interdyscyplinarność nie tylko jest niemożliwa do realizacji, ale stanowi też nieuprawnione roszczenie tożsamościowe (Chmielewski, Dudzikowa, Grobler, 2012).

Rafał Włodarczyk i Wiktor Żłobicki (2011) zauważają z kolei, że proklamowanie granic w sporządzaniu map dyscyplin naukowych stanowi wyraz racjonalizmu i rozważli, ponieważ ułatwia poznawanie ograniczone do wydzielonych pól, porządkowanie poszukiwań, ale nie są to granice nieprzekraczalne, mają charakter elastyczny, a badania odwołujące się do ideału wiedzy zintegrowanej są niezwykle ważne.

Pojawiają się zatem w przestrzeni nauki pojęcia multidyscyplinarności w przeciwieństwie do unidyscyplinarności, transdyscyplinarności i bodaj najbardziej rozpowszechnione – pojęcie interdyscyplinarności.

Multi- , inter-, transdyscyplinarność

Na podkreślenie zasługuje fakt, że zakresy znaczeniowe pojęć multi-, inter- czy transdyscyplinarności często zachodzą na siebie, bowiem wywodzą się z jednego zasadniczego założenia – konieczności przewyżnienia partykularyzmu i izolacjonizmu jednej dyscypliny.

Robert Poczobut wskazuje, że „mówiąc o badaniach multidyscyplinarnych, mamy na uwadze takie, w które zaangażowanych jest wiele dyscyplin nauki tworzących luźną koalicję dyscyplin (nazwaną »multidyscypliną«)” (Poczobut, 2012, s. 41). Jarosław Gara zauważa, że wprawdzie istnieją czynniki integrujące multidyscyplinę o charakterze, przedmiotowym, metodologicznym czy będące wynikiem powiązań instytucjonalnych, ale stopień ich spistości jest mniejszy niż w przypadku interdyscyplin (wydaje się, że adekwatny przykład stanowić może kognitywistyka) (Gara, 2014). Z kolei pojęcie interdyscyplinarności „wskazuje na współzależność (kooperację) badań prowadzonych na styku różnych dyscyplin (teorii) naukowych, przyporządkowanych rozwiązaniu dobrze określonego problemu badawczego (zaliczanego do klasy interdyscyplinarnych)” (Poczobut, 2012, s. 41). Idea ta wywodzi się z założenia, że dany problem badawczy lokuje się na styku różnych (najczęściej 2-3) dyscyplin naukowych, co wymusza konieczność ich współdziałania dla jego konstruktywnego rozwiązania, wymaga

zaangażowania aparatu pojęciowego, teorii i metod badawczych przynależnych do każdej z tych dyscyplin. Klasycznym przykładem jest tu współdziałanie naukowców reprezentujących pedagogikę z przedstawicielami innych dyscyplin w obszarze nauk społecznych – psychologii i/lub socjologii w wyjaśnianiu określonych zjawisk i procesów.

Justyna Tabaszewska (2013), bazując na definicji Hejmeja, rozpatrując pojęcie interdyscyplinarności, odwołuje się do zaangażowania badacza, który podejmuje ryzyko wyjścia poza reprezentowaną przez siebie dyscyplinę w celu dokonania pogłębionej, wielowymiarowej analizy fenomenów, co samo w sobie nie burzy przeświadczenia o istnieniu odrębnych dyscyplin wraz z charakterystyczną dla nich metodologią.

Interdyscyplinarność opiera się na założeniu o niemożności pogłębionego opisu złożonych fenomenów przy wykorzystaniu instrumentarium jednej tylko dyscypliny oraz dostrzeżeniu ograniczeń monodyscyplinarnych ujęć metodologicznych. Maria Dudzikowa zauważa, że dla niektórych interdyscyplinarność to swoista przelotna moda „stąd bierze się łatwość banalizowania i trywializowania, »cechowość« i »walki plemienne« między dyscyplinami czy wydziałami, a także wewnątrz ich, triumfy jednostkowego czy zbiorowego narcyzmu, dyletanctwo kształconych »interdyscyplinarnie« doktorów i wąskotunelowość ich rozpraw” (Dudzikowa, 2012, s. 23). Inni z kolei, bazując na idei synkretyzmu epistemologicznego, wskazują na rozmywanie się tradycyjnych dyscyplin czy wręcz upadek idei interdyscyplinarności w imię unidyscyplinarności. (Dudzikowa, 2012; Gara, 2014).

Według Mariana Nowaka (2010) z interdyscyplinarnością mamy do czynienia gdy kilka dyscyplin wchodzi ze sobą w kooperację, ale nie po to, by w prosty sposób wykorzystać wiedzę jednej z nich w innych (to raczej multidyscyplinarność), ale po to, by w autentycznym dialogu rozwiązywać problemy stojące przed badaczami. Wymaga to elastyczności – dopuszczenia do świadomości istnienia innych podejść badawczych, zrozumienia ich wzajemnej nieodzowności i prawdziwej wymiany informacji między dyscyplinami. Taka współpraca nie musi występować między dyscyplinami powszechnie uznawanymi za pokrewne, a jej efekty mają charakter transdyscyplinarny, tzn., że będą mogły przynosić korzyści wielu dyscyplinom, być wykorzystywane dla poszerzenia czy transformacji ich przedmiotu i metodologii.

Transdyscyplinarność w rozumieniu J. Gary oznacza, że przedmiot badań lub nastawienie badawcze wykracza poza ramy tradycyjnie pojętych dyscyplin, a celem takich weryfikacji „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*» (Gara, 2014, s. 37).

Transdyscyplinarność wychodzi poza tradycyjne granice dyscyplin – o ile w interdyscyplinarności skupiamy się na pograniczu dyscyplin, korzystając z wzajemnych inspiracji teoretycznych i metodologiczno-badawczych, o tyle o idei transdyscyplinarności mówimy, gdy dany obszar wiedzy nie jest przyporządkowany jednoznacznie do danej dyscypliny, nie poddaje się wielowątkowej analizie przy wykorzystaniu tradycyjnie wyznaczonych granic dyscyplinarnych (Tabaszewska, 2013). Tabaszewska odwołuje się do przykładu transdyscyplinarnej koncepcji wędrujących pojęć Mieke Bal (holenderskiej krytyczki i teoretyczki kultury, zajmującej się narratologią). Odwołując się do tej koncepcji mówimy o procesie przemieszczania się pojęć i kategorii badawczych z jednej dyscypliny do drugiej, wykraczającym jednak poza proste surfowanie. Pojęcia te mogły być obecne w różnych dyscyplinach, ale w każdej z nich funkcjonowały w zróżnicowany sposób. Proces ten ma charakter nielinearny i dynamiczny – pojęcia stale ewoluują pod wpływem rozwijającej się metodologii dyscypliny i stawianych problemów badawczych. Równocześnie też często zmieniają także dyscyplinę, w której się pojawiły (do której ‘przywędrowały’).

Karol Maliszewski traktuje „transdyscyplinarność [...] 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 [...]” (Maliszewski, 2016, s. 34). Autor zaznacza, że „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” (Maliszewski, 2016, s. 24).

Dylematy interdyscyplinarności

Monika Walczak (2016) zauważa, że integracja w nauce prowadząca do budowania wiedzy interdyscyplinarnej może dotyczyć tworzenia pewnej całości z elementów dzięki znalezieniu czynnika spajającego np. pojęć, tez, założeń (iloczyn twierdzeń) lub na dodaniu do siebie różnych elementów (suma twierdzeń). Integracja może też dotyczyć elementów wykraczających poza integrowane dyscypliny. Czynnikiem jednoczącym może też być komplementarność – dopełnianie się różnych typów wiedzy, zależność przedmiotowa czy podmiotowa. Elementem wiążącym dyscyplinę z innymi może być sama jej niejednorodność, co wydaje się dotyczyć także pedagogiki. Według M. Walczak – powołującej się na autorów ze szkoły Shiyali R. Ranganathana integracja może przybierać różne formy. Są wśród nich:

- 1) „zlepek (zestawienie ze sobą różnych tez czy zbiorów informacji z kilku dyscyplin; często brakuje wtedy spójności terminologicznej, metodologicznej, a integracja jest w istocie pozorna);
- 2) luźne złożenie (połączenie dwóch dyscyplin w formie ukierunkowania, porównania, wpływu, przeniesienia narzędzia – jedna z dyscyplin wykorzystuje elementy innej, nie dochodzi jednak do ujednoczenia terminologii);
- 3) wiązanie (określony problem/przedmiot tworzy wspólny punkt odniesienia dla kilku dyscyplin np. kulturoznawstwo integrujące różne dziedziny szczegółowe zajmujące się poszczególnymi elementami kultury; integruje je termin nadrzędny, jakim jest kultura; wiedza taka ma pewien stopień spójności);
- 4) destylacja (polega na wydobyciu powiązanych ze sobą pojęć/przedmiotów z różnych dyscyplin i tworzeniu wokół nich nowej dyscypliny, np. zarządzanie edukacją wyabstrahowane z zarządzania; nie powstaje wiedza interdyscyplinarna, tylko pojawia się »nowa« dyscyplina);

- 5) scalenie (to wiedza raczej monodyscyplinowa związana ze stworzeniem z dwóch dyscyplin jednej nowej, formalnie zorganizowanej dyscypliny na pograniczu, »stykowej«)” (Walczak, 2016, s. 121-124).

„Swoisty paradoks interdyscyplinarności i wiedzy interdyscyplinarnej polega na tym, że jeżeli mamy do czynienia ze słabą integracją, nie powstaje wiedza interdyscyplinarna w sensie spójnej teorii jako dojrzałej postaci wiedzy, jeżeli natomiast dochodzi do mocnej integracji wiedzy z zakresu różnych dyscyplin (»destylacja«, »scalenie«) i dochodzi do ujednoczenia np. terminologii czy założeń, to ostatecznie powstaje wiedza dyscyplinowa, bo powstaje nowa dyscyplina. Pojęcie wiedzy interdyscyplinarnej zawiera w sobie dwa opozycyjne wobec siebie elementy: z jednej strony element jedności integracji (unifikacji) i stworzenia jakoś homogenicznej (spójnej) całości, a z drugiej strony element różnorodności (niehomogeniczności, heterogeniczności). Mówienie o wiedzy interdyscyplinarnej wyglądać może na pojęcie kontradiktoryczne” (Walczak, 2016, s. 125). Wobec zasygnalizowanej wewnętrznej sprzeczności założeń rodzi się pytanie (zapewne w chwili obecnej retoryczne), czy i na ile możliwe jest tworzenie wiedzy prawdziwie interdyscyplinarnej? Nie wyklucza ono jednak samej idei poznawania i badania złożoności świata z perspektywy różnych, kooperujących ze sobą dyscyplin.

Lech Witkowski wyróżnia pięć podstawowych patologii interdyscyplinarności:

- 1) „hipostazowanie ogniwi relacji (postrzeganie swojej aktywności naukowej i jej wytworów tylko w kontekście formalnych ram własnej dyscypliny, której przedstawicielom wydaje się, że wiedzą o niej wszystko);
- 2) uzurpacja reprezentowania własnej dyscypliny, w imieniu której wypowiada się badacz;
- 3) bezradność i nieefektywność kontaktów z przedstawicielami innych dyscyplin, na które badacz nie jest otwarty i nie ma zdolności otwierania innych na obszary dociekań reprezentowanej przez siebie formalnie dyscypliny;
- 4) brak zdolności do ujmowania sfragmentaryzowanych fenomenów i procesów jako fragmentów szerszej całości, trudności w podejmowaniu analiz o charakterze holistycznym;
- 5) niski współczynnik »wybitności« przedstawicieli poszczególnych dyscyplin, uniemożliwiający podjęcie równorzędnego dialogu z liczącymi się przedstawicielami innych dyscyplin (Witkowski, 2009; 2010, s. 56-58).

M. Dudzikowa (2012) także zauważa niebezpieczeństwa banalizacji czy pozornej interdyscyplinarności, mogącej stanowić swego rodzaju przykrywkę

do badań pseudonaukowych. Brak dostatecznej znajomości aparatu pojęciowego, koncepcji teoretycznych i warsztatu metodologicznego obu (kilku) dyscyplin powoduje, że w rzeczywistości badania nie spełniają kryteriów naukowości w żadnej z nich.

Krzysztof Maliszewski (2016) wskazuje, że pułapką interdyscyplinarności jest powierzchowność czy swoisty bluff polegający na używaniu pojęć innej dyscypliny dla stworzenia pozorów nowości, świeżości podejścia teoretycznego i badawczego. Istnieje także pokusa skupienia się na problemach pobocznych dla jednej/wielu dyscyplin, niemających znacznej wartości naukowej dla jednej/wielu z nich, pojawia się także pytanie, czy w istocie chodzi nam o badania naukowe, w których badacz ma znać tajniki dwóch lub większej liczby dyscyplin, czy raczej o badania zespołowe – specjalistów z różnych dyscyplin?

Aleksander Nalaskowski z kolei, odnosząc swoje rozważania bezpośrednio do pedagogiki, dostrzega inne niepokojące zjawisko (z deklaracją interdyscyplinarności w tle) – ignorowanie przez tę naukę własnych korzeni filozoficznych i podstaw pedagogiki, na rzecz zbioru satelitów, które autor zalicza do ‘nadpedagogiki’ – wymienia tu prace (bez ocen merytorycznych) zajmujące się problematyką bez wyraźnego związku z głównymi zagadnieniami pedagogiki, z kręgu np. kulturoznawstwa czy studiów feministycznych. Obawia się, że pedagogika jest tam, gdzie my ją tak nazwiemy. „Być może jesteśmy świadkami narodzin nowych dyscyplin naukowych wyrastających na gruncie pedagogiki [...] wszak pedagogika, jak socjologia czy psychologia, wyrosły z filozofii. Pozostaje jednak prawomocnym pytanie, czy owe nowe dyscypliny anihilują pedagogikę [...]? Niewykluczone, że mamy do czynienia z kreatywną różnorodnością, atrakcyjną wielowątkowością merytoryczną i warsztatową [...]. Ale trudno odgonić obawy, że to rozmywający wyrazistość chaos, labirynt, w który weszliśmy, zapominając o nitce Ariadny. Albo jest to po prostu... nasz nieuchronny schyłek”. (Nalaskowski, 2018, s.73).

Pedagogika pracy w kontekście multi- , inter-, transdyscyplinarności

Odnosząc wcześniejsze rozważania do (obchodzącej jubileusz półwiecza istnienia) pedagogiki pracy, możemy zadać pytanie o to, czym owa subdyscyplina w istocie jest z punktu widzenia poznawania i badania rzeczywistości? Rozważania te nie mają charakteru ocennego, koncentrują się raczej na stawianiu pytań niż kategorycznych na nie odpowiedziach, z bardzo prostego powodu – tych

odpowiedzi nie jestem w stanie odpowiedzialnie udzielić. Wcześniejszym rozważaniom o naturze interdyscyplinarności i dylematach z nią związanych, towarzyszyło także moje pytanie o personalną tożsamość naukową. Stwierdzenie o konieczności kooperacji pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami wydaje się truizmem. Czerpanie z teorii filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, ekonomicznych, z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, z zakresu kulturoznawstwa czy antropologii wydaje się podstawą dokonywania wielowymiarowego oglądu domeny pracy jako fenomenu obecnego w nazwie tej subdyscypliny. Podobnie rzecz się ma z koniecznością współdziałania subdyscyplin szczegółowych w obrębie samej pedagogiki. Ich znaczny przyrost, przy niejasnych, niespójnych kryteriach ich wyróżniania powoduje zresztą, że zachodzą one na siebie i *de facto* konkretne poszukiwania badawcze czynione przez jedną osobę mogą zostać przypisane z równym powodzeniem kilku subdyscyplinom. Nietrudno zresztą odnieść wrażenie, że motorem wyróżniania wielu subdyscyplin nie staje się uzasadnione merytorycznie wyodrębnione pole analiz teoretycznych i weryfikacji empirycznych, tylko ambicja badaczy do proklamowania granic swoich zainteresowań czy formalna konieczność nazwania określonych jednostek w ramach instytucji (np. zakładów, pracowni, zespołów badawczych). Nie dopracowaliśmy się też (i zapewne to nie nastąpi) jednoznacznych, logicznych kryteriów mogących takie subdyscypliny legitymizować. Dla przykładu – czy w obrębie pedagogiki ma nimi być wiek rozwojowy jednostki, której funkcjonowanie podlega deskrypcji i wyjaśnianiu (np. pedagogika dziecka, pedagogika młodzieży, andragogika, gerontologia), czy instytucjonalne przypisanie jednostki (np. pedagogika przedszkolna, pedagogika szkolna, pedagogika szkoły wyższej), czy może raczej przedmiot i typ aktywności, który opisowi podlega (pedagogika społeczna, pedagogika czasu wolnego, poradownictwo, pedagogika pracy itd.). Wieleść tych kryteriów, każe się zastanowić, czy tak daleko idąca specjalizacja jest w istocie potrzebna (?), czy raczej stanowi działanie pozorne (?).

Obszary i pytania badawcze wskazywane w pedagogice pracy stale ewoluują, znacznie wykraczając poza pierwotne przypisanie do szeroko pojętego kształcenia zawodowego, co warunkuje intensywny rozwój kulturowo-społeczny i gospodarczy, wyłaniający przed naukami humanistycznymi i społecznymi szereg nowych wyzwań. Jak pisze Zdzisław Wołk:

„Jako że pedagogika pracy stanowi subdyscyplinę pedagogiki, a więc nauk o wychowaniu, a jednocześnie jest powiązana z wieloma innymi dyscyplinami nauki, w szczególności z naukami o pracy, wyznaczenie jej wyraźnych granic wydaje się niewykonalne, ale też niewłaściwe. Czerpie ona bowiem wiele z innych

dyscyplin i jednocześnie wnosi do nich swój wkład, co prowadzi do powstawania interdyscyplinarnych obszarów wiedzy, trudnych do przypisania do jednej dziedziny czy dyscypliny naukowej. Pedagogika pracy jest typowym przykładem subdyscypliny usytuowanej na pograniczu wielu różnych nauk, podejmującym problemy interdyscyplinarne” (Wołk, 2020, s. 102).

Pojawia się jednak pytanie, czy te problemy interdyscyplinarne nie są często rozwiązywane przy wykorzystywaniu strategii integracji wiedzy mającej charakter (korzystając z wcześniej przytoczonej typologii – Walczak, 2016) *zlepka* (integracja pozorna, bez spójności terminologicznej i metodologicznej), czy *luźnego złożenia* (gdy np. pedagogika pracy wykorzystuje terminologię nauk o zarządzaniu). To spostrzeżenie nie dotyczy tylko pedagogiki pracy, odnosi się także do wszystkich dyscyplin kooperujących.

Egzemplifikacją istniejącego chaosu w obszarze klasyfikacji wiedzy o pracy ludzkiej jest np. propozycja tematyki konferencyjnej organizowanej przez Katedrę Zarządzania Kapitałem Ludzkim Uniwersytetu Szczecińskiego w dniach 18–20 maja 2022 roku (www.konferencjakzkl.pl). Nie oceniam w żadnym wypadku ani idei konferencji, ani jej merytorycznego zamysłu, przywołuję tylko próby uporządkowania jej tematyki, które w obecnym stanie wiedzy są zapewne niemożliwe. Konferencja zatytułowana *Kapitał ludzki w przedsiębiorstwie i gospodarce – perspektywa interdyscyplinarna*, dotyczyła następujących obszarów: zarządzania zasobami ludzkimi, elastycznego zarządzania kapitałem ludzkim, zachowań organizacyjnych, nierówności społeczno-ekonomicznych, wartości w organizacji, pedagogiki pracy i ekonomiki edukacji (wyróżniono tu następujące subpola: edukacja zdalna, praktyki edukacyjne, kompetencje, edukacja ekonomiczna, efektywność kształcenia, system edukacyjny, kształcenie ustawiczne, zarządzanie wiedzą), a także rynku pracy, polityki rodzinnej i społecznej, ergonomii oraz psychologii i socjologii pracy (tu bez wyróżnionych szczegółowych obszarów). Gdzie, patrząc na te przyporządkowania (tematyczne, dyscyplino- we?), lokują się badania wielu pedagogów pracy, w tym autorskie? Przy okazji też zyskujemy wgląd w to, jak reprezentanci innych dyscyplin (tu ekonomicznych) postrzegają zakres tematyczny pedagogiki pracy i jakie jej zagadnienia przypisują. Dodatkowo odnotowujemy specyfikę języka określającego tematykę konferencji, opartego na tradycji nauk ekonomicznych, który z pedagogicznego punktu widzenia jest zdecydowanie odhumanizowany – choć przecież samo zagadnienie jest przedmiotem naszych dociekań – kapitał ludzki, którym się pedagogzy także zajmują, to raczej zasoby, kompetencje jednostek czy grup społecznych. Każda z tych dyscyplin operuje zatem własnym językiem, przedstawia

zagadnienia w perspektywie dominujących teorii z jej zakresu, posługuje się metodologią charakterystyczną dla danej dyscypliny, wskazuje jednak pola problemowe, które zwyczajowo przypisuje innym dyscyplinom, których istnienie odnotowuje, a problemy o charakterze przekrojowym stara się werbalizować na wszelki wypadek unikając przyporządkowania dyscyplinowego.

Danuta Opozda prowadząc refleksję nad interdyscyplinarnością (w tym konkretnym przypadku w odniesieniu do pedagogiki rodziny, ale wydają się one aktualne i w odniesieniu do pedagogiki pracy) wskazuje, że „dialog interdyscyplinarny jest uzasadniony i potrzebny [...] ze względu na: 1) szeroki i złożony przedmiot poznania, 2) modele relacji poznawczych w pedagogice, 3) możliwość konfrontacji efektów badań i wiedzy naukowej, 4) względy praktyczne” (2014, s.179), np. kwestie związane z kształceniem studentów. Może ów dialog międzydyscyplinarny jest możliwy (konieczny) nie tylko w odniesieniu do **pedagogiki pracy**, ale na wyższym poziomie integracji, w postaci *wiązania* (Walczak, 2016) w ramach **nauk o pracy** – wspólnym punktem odniesienia i czynnikiem integrującym jest tu niewątpliwie praca i człowiek w relacjach z pracą, a refleksja teoretyczna i badawcza eksploracja tego pola zmierza w dalszej perspektywie do wytworzenia wiedzy o charakterze transdyscyplinarnym?

Sama klasyfikacja określonych obszarów badawczych do pedagogiki pracy czy nauk o pracy nie przesądza jednak o jakości dociekań i badań, zasadności i celowości ich prowadzenia czy o teoretycznym i stosowanym wymiarze pozytywnych wyników. Powstaje też przewrotne pytanie o to, czy można być przedstawicielem danej (sub)dyscypliny bez świadomości (a może woli) przynależności do niej? Wydaje się, że w naukowej praktyce coraz częściej poszukujemy odpowiedzi na konkretne pytanie badawcze, dość swobodnie przekraczając w istocie (nie)istniejące granice. To nie jest przedsięwzięcie łatwe, zważywszy na zróżnicowanie języka, paradygmatów metodologicznych, instrumentarium badawczych, ale czyż nie to właśnie się na naszych oczach dokonuje?

Zakończenie

Wcześniej prowadzone rozważania są także pytaniem o własne personalne usytuowanie w tej szerokiej mozaice dyscyplin, subdyscyplin, są też pytaniem o moje w niej miejsce. Kategorie teoretyczne i obszary badawcze, którymi się między innymi zajmuję (zajmowałam), a które pojawiają się w bazie bibliograficznej w chmurze tagów tworzonych automatycznie na podstawie słów kluczowych, związane z personalnym dorobkiem, dotyczą biegu życia zawodowego

człowieka w kontekście rozwojowym (obraz świata zawodowego w dzieciństwie, projektowanie drogi edukacyjno-zawodowej w adolescencji, wzorce karier), pomocy i wsparcia społecznego, poradnictwa ze szczególnym uwzględnieniem poradnictwa zawodowego/poradnictwa konstruowania kariery, nauczyciela (wychowawcy) w procesie budowania relacji wspierających ucznia, kształcenia na etapie edukacji wyższej, kategorii zaufania w organizacji, stresu i wypalenia akademickiego studentów. To kategorie umocowane w teoriach z obszaru psychologii, socjologii, nauk o zarządzaniu, pedagogiki. Czy prowadzone przeze mnie badania i stale poszerzana refleksja teoretyczna lokuje mnie w istocie w obszarze pedagogiki pracy (nie tylko w znaczeniu sformalizowanego przypisania), czy raczej w kontekście interdyscyplinarnie (transdyscyplinarnie) pojętych nauk o pracy?

A może to pytanie, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi...

Referencje

- Dudzikowa, M. (2012). *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa, M., Chmielewski, A., Grobler, A. (2012). Przedmowa. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Impuls.
- Gara, J. *Idea interdyscyplinarności i interdyscyplinarna wiedza pedagogiczna*. Forum Pedagogiczne, 1 (2014).
- Maliszewski, K. *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 1(2), (2016).
- Nalaskowski, A. (2018). *Pesymistyczny esej o myśleniu i pisaniu w/o pedagogice*. W: K. Przyszczypkowski, S. Futyma, G. Barabasz (red.), *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność... Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi S. Dylakowi*. Poznań: UAM.
- Opozda, D. *Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny*. Paedagogia Christiana, 2 (34). (2014).
- Poczobut, R. (2012). *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Impuls.
- Snow, C.P. (1999). *Dwie kultury*, tłum. T. Baszniak. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Tabaszewska, J. „*Wędrujące pojęcia*”: koncepcja Mieke Bal – przykład inter – czy transdyscyplinarności? *Studia Europaea Gnesnensia*, 8 (2013).
- Walczak, M. *Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna? Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1 (207). (2016).

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: Wyd. Adam Marszałek.

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).

Włodarczyk, R., Żłobicki, W. (red.). (2011). *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki*. Kraków: Impuls.

Wołk, Z. *Współczesna pedagogika pracy w Polsce. Obszary problemowe*. Studia z Teorii Wychowania, 2 (31). (2020).