

CZĘŚĆ I. DYSERTACJE I ARTYKUŁY

DIALOG INTERDYSCYPLINARNY I JEGO MODELE W UPRAWIANIU PEDAGOGIKI

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 3-14

Marian Nowak

Katolicki Uniwersytet Lubelski
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Streszczenie: Artykuł podejmuje bardzo istotny problem współczesnych badań naukowych, mianowicie *interdyscyplinarności*, znanej też w języku polskim *międzydyscyplinarnością*, podobnie jak analizuje zbliżoną do niej kategorię *multidyscyplinarności* (inaczej też *wielodyscyplinarności*), jak również *transdyscyplinarności*, ze szczególnym ukierunkowaniem się na uprawianie pedagogiki i rozwiązywanie problemów związanych z wychowaniem.

Aby uniknąć niejasności i wyodrębnić specyfikę poszczególnych odmian dialogu w nauce, który może przybierać postać dialogu interdyscyplinarnego, multidyscyplinarnego lub transdyscyplinarnego, artykuł podejmuje najpierw bliższe wyjaśnienie poszczególnych terminów i ukazanie podstawowych dróg ich rozumienia oraz wskazuje na najczęściej stosowaną procedurę wykorzystywania wyników badań jednej nauki przez drugą sprowadzając ją do funkcji służebnej wobec drugiej. Różnice w percepcji zdarzeń i zjawisk, różnice w konstruowaniu naszych spostrzeżeń, prowadzą do potrzeby dialogu – ważnego także na płaszczyźnie naukowej. Nigdy też rezultaty uzyskane w danym momencie przez daną naukę, nie mogą być widziane w sensie jakiejś absolutnej pewności, gdyż powstają one zawsze w konkretnym czasie, a następnie również w zastosowaniu konkretnych, historycznie powstałych i warunkowanych teorii, lub koncepcji wychowania.

By jednak dialog przeszedł z fazy zwykłego komunikowania, w fazę efektywnej współpracy są niezbędne pewne warunki, a zwłaszcza tworzenie takich wytworów badań, kategorii i koncepcji, które stawałyby się możliwe do użycia także przez inną dyscyplinę. Wymagałoby to rzeczywistej reformy systemu wiedzy poszczególnych dyscyplin, i to począwszy już od ich studiowania w uwarunkowaniach akademickich.

Słowa kluczowe: Interdyscyplinarność/międzydyscyplinarność, wielodyscyplinarność/multidyscyplinarność, transdyscyplinarność, dialog interdyscyplinarny.

Kategorie: *interdyscyplinarność* (znana też w języku polskim jako *międzydyscyplinarność*), podobnie jak zbliżona do niej kategoria *multidyscyplinarności* (inaczej też *wielodyscyplinarności*), jak również *transdyscyplinarności*, stanowią stosunkowo młody zasób językowy, chociaż w wielu dyscyplinach naukowych jest już dość utrwalony (zwłaszcza w humanistyce), w innych jednakże (z tym w naukach społecznych) wydaje się, iż jest dopiero wyłaniającym się. Tej właśnie problematyce, zostanie poświęcony obecny artykuł, ze szczególnym ukierunkowaniem się w jej analizowaniu na uprawianie pedagogiki i rozwiązywanie problemów związanych z wychowaniem.

Aby uniknąć niejasności i wyodrębnić specyfikę poszczególnych odmian dialogu w nauce, który może przybierać postać dialogu interdyscyplinarnego, multidyscyplinarnego lub transdyscyplinarnego, konieczne wydaje się bliższe wyjaśnienie poszczególnych terminów i ukazanie podstawowych dróg ich rozumienia.

1. Podstawowe kategorie i ich rozumienie

Nade wszystko należy stwierdzić, że stajemy na stanowisku, znajdującym swoje odzwierciedlenie w większości ujęć kwestii interdyscyplinarności, że *interdyscyplinarność* jest odmienna od *wielodyscyplinarności* i *transdyscyplinarności* (Nowak 1990, s. 73-82).

W związku z powyższym stwierdzamy najpierw, że jest dość powszechnym zjawiskiem i nie wymagającym jakiegokolwiek przekonywania o tym, zwłaszcza w badaniach naukowych, że jedna nauka wykorzystuje drugą, że korzysta z jej osiągnięć, czy też, że jedna dyscyplina jest w funkcji służebnej wobec drugiej.

Taka też sytuacja, w której pierwsza dyscyplina (podstawowa) posługuje się drugą (jako nauką pomocniczą), w której korzysta z jej metod i osiągniętych przez nią wyników, celem lepszego poznania swojego przedmiotu badań, bez intencji dojścia do prawdziwego dialogu i wzajemnej współpracy

między dyscyplinami jest najczęściej spotykana w uprawianiu nauki. Jest to zjawisko komunikacji jednokierunkowej między naukami, które w logice arystotelesowskiej określane jest jako podporządkowanie (Secco 1990, s. 27 ff).

To właśnie takie rozumienie mają najczęściej na uwadze współcześni, gdy mówią o interesującej nas problematyce. Opisany jednak przypadek dotyczy faktycznie *wielodyscyplinarności* (określanej też czasami *multidyscyplinarnością*), i dotyczy takich właśnie relacji między dyscyplinami, w których wiedza jednej dyscypliny jest użyta przez drugą, dla zrealizowania przez tę ostatnią swoich własnych celów (Groppo 1997, s. 548).

Dodać należy, iż tak rozumiana *multidyscyplinarność/wielodyscyplinarność*, nie jest jeszcze *interdyscyplinarnością/międzydyscyplinarnością*, chociaż może stanowić do niej wstęp.

Od *interdyscyplinarności* odróżniamy również *trans-dyscyplinarność*, uważając tę ostatnią czasami za *efekt interdyscyplinarności* (Cros 1994, s. 534-536).

Kiedy zatem mamy do czynienia z *interdyscyplinarnością*? oraz, kiedy ona faktycznie występuje?

Interdyscyplinarność ma miejsce wówczas, gdy dwie lub trzy dyscypliny, lub jeszcze więcej, wchodzi ze sobą w relację wzajemną i to nie tyle, aby po prostu wykorzystać ich wiedzę (jak w wypadku wyżej sygnalizowanej *wielodyscyplinarności/multidyscyplinarności*), lecz gdy nawiązuje się między nimi prawdziwy dialog, lub ma miejsce autentyczna wzajemna wymiana informacji między różnymi naukami, celem rozwiązania stojącego przed badaczami problemu (Nanni 1984, s. 76-80).

Wymaga to postawienia i poddania konfrontacji ich własnych, zwykle odmiennych punktów patrzenia i wysiłku wzajemnej ich integracji, przy dość ważnej – jasnej świadomości aspektowości własnych badań oraz ich wzajemnej nieodzowności w zrozumieniu jakiegoś problemu, bądź też złożoności otaczającej nas rzeczywistości – a zatem konieczne jest podejście, które możemy określić jako współlistniejące z innymi podejściami (z podejściami innych dyscyplin) w ramach wzajemnej współpracy prawdziwie „interdyscyplinarnej” (Antiseri 1972, s.14 ff).

Taka współpraca interdyscyplinarna może występować pomiędzy dość zróżnicowanymi naukami, a gdy już zaistnieje, może zaowocować wytworami finalnymi i efektami prawdziwie *trans-dyscyplinarnymi*, w tym znaczeniu, że zdołamy wytworzyć również odpowiednie metody badań, kategorie i modele badanej rzeczywistości, przynoszące korzyść dla wielu nauk, które przez wiele nauk będą mogły być wykorzystane, w każdej jednak w zakresie jej przedmiotu badań i jej metod (Groppo 1997, s. 548).

2. *Interdyscyplinarność w pedagogice*

Szczególnym powodzeniem w Europie i w całym świecie, zaczęła się cieszyć *interdyscyplinarność*, zwłaszcza w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, chociaż sposób jej rozumienia nie zawsze był poprawny. Zaznaczyło się to na gruncie pedagogiki, zwłaszcza przez próby instrumentalnego wykorzystywania jej dla uzasadnienia prób rozbicia pedagogiki na nauki pedagogiczne, lub jak mówiono też dość często – na nauki o wychowaniu, które rzekomo wymagałyby interdyscyplinarności, a pedagogika jako nauka, przeszkadzała by jej.

W istocie rzeczy, tego rodzaju zabiegi, nie mogły wnosić nic innego, jak tylko ograniczenie pedagogiki do dialogu, ale w kręgu samych tylko jej własnych dyscyplin i subdyscyplin, co w efekcie doprowadziłoby do *uśmiercenia pedagogiki*. Taki zresztą fakt – *śmierci pedagogiki* – coraz szerzej od tamtego właśnie okresu zaczynało nawet ogłaszać.

Na szczęście były to próby mało przekonujące, zwłaszcza w kontekście europejskim i spotkały się z rychłym wykryciem ich wewnętrznych sprzeczności, jak również ich nieodpowiedniości do celów i całej tradycji uniwersyteckiego kształcenia (także pedagogów), w którym nie tyle aspirujemy przecież do jakiejś precyzyjnej wiedzy w jakiejś dziedzinie, lecz do wiedzy jak najbardziej uniwersalnej. Podstawowe hasło charakteryzujące kształcenie uniwersyteckie: *universitas omnium scientiarum* – wskazywało na potrzebę, lub wręcz konieczność także tak uniwersalnej wiedzy i takiej dyscypliny jak pedagogika, zdolnej wchodzić w dialog z innymi dyscyplinami, zwłaszcza podstawowymi dla wiedzy o wychowaniu.

Rzeczywiście działalność w zakresie wychowania i nauczania wymaga wiedzy wielu dyscyplin i ich współpracy. Każda z tych dyscyplin może badać wychowanie z punktu widzenia odmiennego od innych, tzn. używając własnych metod badawczych, własnego języka, ale żadna z nich nie jest w stanie, jako sama, dać rozwiązanie globalne dla problemów, jakie powstają w praktyce i w teorii wychowania.

To właśnie takie opinie coraz wyraźniej dojrzały do współczesnego pojmowania *interdyscyplinarności* w nauce, w tym także w pedagogice. Poza tym, że *interdyscyplinarność* widziana jest dzisiaj i rozumiana coraz częściej jako prawdziwa konieczność w pedagogice, a staje się ona szczególnie ważna, gdy podejmujemy wysiłki rozwiązywania współczesnych problemów związanych z wychowaniem człowieka w poszczególnych etapach jego życia i rozwoju. W związku z powyższym wskazuje się też na pewne jego uwarunkowania, zwłaszcza te, które są związane z modelami współpracy poszczególnych dyscyplin.

Jak podkreśla S. Kamiński w ramach analiz kwestii ogólnej metodologii badań naukowych, „specjalizacja nie jest jednak cnotą, lecz złem koniecznym”, dlatego, jeśli specjalistyczne badania mają mieć wartość, muszą sprzyjać integracji wiedzy. Stąd mówi się, zdaniem S. Kamińskiego, o wręcz „naturalnej tendencji unifikacyjnej w zdobywaniu wiedzy”¹.

Mówi się też często, w związku z powyższymi stwierdzeniami, o *jedności nauki* w sensie *jednorodności*, lub o *jednolitości nauk*. *Jednorodność nauki* upatruje się w tym, że wszystkie nauki spełniają te same kryteria naukowości. *Jednolitość nauk* natomiast wskazuje na możliwość scalenia nauk dla otrzymania spójnego układu wiedzy. Mamy wtedy jakby jeden organizm (drzewo, mozaika), który chociaż składa się z wielu elementów, tworzy jeden obraz. Zwłaszcza ten drugi przejaw jedności nauk, określony jako ich *jednolitość*, wydaje się szczególnie interesujący dla unifikacji dyscyplin pedagogicznych, także i zwłaszcza przez *interdyscyplinarność* (Nanni 1984, s. 80-81).

Musimy być jednak świadomi problemów powstających przy *unifikacji nauk*. O wiele łatwiej zwykle dokonuje się i zachodzi ich dyferencjacja. Dlatego S. Kamiński zwraca uwagę na konieczność poznania filozoficznych podstaw integracji. Do takich podstaw należy m.in.: typologia wiedzy, ontologia przedmiotów nauki, metodologiczne i organizacyjne warunki integracji. Kamiński przypomina też, by stale mieć przed oczyma *wielowarstwowość* oraz *wieloaspektowość* procesu unifikacji (Kamiński 1992, s. 276, Hejnicka-Bezwińska 1989, s. 71-74)). Te stwierdzenia wydają się być naocznie niemal zrozumiałe dla pedagogów, gdy odniesiemy się do propozycji chociażby tzw. globalnych modeli klasyfikacji dyscyplin pedagogicznych, jakie znajdujemy w propozycjach chociażby P. Braidó i S. Kunowskiego (Kamiński 1992, s. 275).

S. Kamiński wskazuje również na ogólne czynniki, które powodują unifikację nauk, a które znajdują się poza samą nauką (np. jeden świat badany), lub w niej samej (dzielone na *formalne* i *pozaformalne*). Człowieka charakteryzują zainteresowania poznawcze, te zaś, zwłaszcza współcześnie, wymagają *interdyscyplinarnej syntezy*. Istnieje wiele przyczyn skłaniających uczonych do badań interdyscyplinarnych, ale nade wszystko wydaje się potrzebna postawa, którą możemy określić jako „motywowaną”, lub też po prostu chętną do badań interdyscyplinarnych, która wydaje się być zresztą bardzo naturalną człowiekowi i powinna być wywołana samą społeczną naturą człowieka, jak również zamówieniem społecznym (Kamiński 1992, s. 276-279, Braidó 1968, s. 1259-1260).

Mówi się też często o tzw. *zależności nauk*, która miałaby się przejawiać m.in. w tym, że jedna nauka strukturalnie zależy od innej, ułatwia drugiej funkcjonowanie itp. Rodzi to czasami podejrzenia o niejednorodność i brak autonomii, czy zdolności funkcjonowania całkowicie samodzielnie. Dobrze zdajemy sobie sprawę, że tego rodzaju zależność charakteryzuje także pedagogikę.

S. Kamiński podkreśla, że taka sytuacja nie tylko, że nie umniejsza wartości danej nauce, lecz, chociaż wydaje się to paradoksalne, właśnie owa niejednorodność danej dyscypliny jest elementem wiążącym ją mocniej z całością wiedzy i czyni ją bardzo użyteczną. Tzw. *dyscypliny graniczne, pośrednie*, nie tylko likwidują ostre granice i izolację między dyscyplinami, ale także pomagają *znaleźć 'wspólny język' interdyscyplinarny* (Kamiński 1992, s. 281, Nowak 1990, s. 79).

Współpraca naukowa i interdyscyplinarność naberają szczególnego znaczenia dopiero wówczas, gdy poszczególni przedstawiciele nauk nie tylko się informują o swoich badaniach, ale również wspólnie je prowadzą. Bezpośrednia wymiana myśli i wzajemna kontrola poprawności oraz trafności badań są bowiem istotnym czynnikiem w szybkim postępie nauki. Dzisiaj wraz z rozwojem informatyki i szerokich możliwości korzystania z informacji naukowej ważne okazuje się wskazanie, że *nawet przy dobrze funkcjonującej informacji naukowej przedłuża się czas zespołowych osiągnięć* (Kamiński 1992, s. 282).

Najczęściej tego rodzaju interdyscyplinarność znajduje miejsce w kręgu dyscyplin najbardziej zbliżonych i wzajemnie dla siebie pomocniczych i współpracujących ze sobą – jako tzw. dyscypliny pokrewne. Mamy tego przykład chociażby w kontekście współpracy takich dyscyplin jak m.in. filozofia, pedagogika, czy teologia. Efektem ich współpracy z tzw. *pedagogiką pogranicza*, staje się filozofia wychowania. W filozofii wychowania mamy wprawdzie do czynienia z typowym dla filozofii sposobem ujęcia *wychowania* i *nauczania* (bada ona mianowicie to, co inne nauki wykluczają lub na czym będą się opierały później), ale zaznacza się też pewna jej specyfika związana z podejściem pedagogicznym.

Filozofia podejmuje problemy zasadnicze i uniwersalne, docieka podstawowego i najwyższego znaczenia, stawia pytania o jej początek i sens. Pozostaje jednak zawsze blisko nauk szczegółowych i w wielu momentach jest do nich podobna, ale nie zadowala się stwierdzeniem tego, co jest, opisywaniem faktów, lecz stawia jeszcze pytania: Dlaczego tak właśnie jest? Jakie są przyczyny i uwarunkowania takiego stanu rzeczy? Pytania te wskazują na specyficzny typ racjonalności, jaki w tym kontekście zaczyna dominować.

¹ Przytacza się w tej kwestii zdanie Leibniz'a: *Utique enim delectat nos varietas, sed in unitatem reducta*. (Zob. KAMIŃSKI, *Nauka i metoda*, s. 275).

Zadanie poszukiwania przyczyn nigdy by się nie kończyło, gdyby filozofia nie uwzględniła wymagań, wskazań i rezultatów nauk szczegółowych i nie umieściła ich w horyzoncie całości i w perspektywie najwyższego celu (Krapiec 1996, s. 17f, Beck 1979, s. 11-19, Brezinka 1978, s. 189-233).

Istnieje permanentna potrzeba ustawicznego konfrontowania i uwzględniania w dialogu problemów dotyczących rozumienia rzeczywistości i sensu życia. Istnieją bowiem sytuacje, w których praktyczne (np. religijne, polityczne lub pedagogiczne) interesy zaczynają wypierać racjonalną argumentację, wpływając na tworzenie fałszywych teorii.

Potrzebna jest więc zdolność ujmowania pojedynczych faktów w kontekście całej rzeczywistości. Tę zdolność łączy się często z *mądrością*. I w taki sposób nawiązujemy do etymologii słowa *filozofia*, którą wyprowadza się z języka greckiego i rozumie jako *miłość do mądrości*.

W ujęciu filozoficznym ważne byłoby więc nie tyle *intelektualne opanowanie* rzeczywistości w celu lepszego dysponowania nią i *technicznego użycia*, lecz jej racjonalne zgłębianie i poszukiwanie ostatecznego sensu. Nie umniejsza to praktycznego znaczenia filozofii: „prześwietlenie” poszczególnych badań naukowych w charakterystycznym dla niej aspekcie, odpowiada ludzkiej potrzebie oglądu całości, ujęć globalnych i wydobywania sensu (często ostatecznego) (Krapiec 1992, s. 17-33, Beck 1979, s. 12-13).

Możemy to wykazać właśnie na przykładzie relacji między pedagogiką a filozofią – filozofią wychowania. Wychodząc od celów wyprowadzonych drogą dedukcji, od najwyższych wartości (wziętych z etyki), wysuwano wnioski odnośnie do środków i strategii działania, postulując praktyczne zastosowanie norm (stąd nazwa *filozofia stosowana* i *pedagogika normatywna* oraz *normatywne teorie wychowania*) (Leveque, Best 1980, s. 40-41, Suchodolski 1990, s. 415-438).

Takie związki z filozofią widzimy również u W. Dilthey'a (Dilthey 1971), który opowiadając się za *badaniem ducha*, nie porzuca filozoficznych podstaw refleksji nad wychowaniem (a więc pozostaje ciągle przy związku teorii pedagogicznej z filozofią), zresztą całą pedagogikę uważa za dyscyplinę filozoficzno-humanistyczną (Dilthey 1971). Ten charakter nadaje pedagogice zaproponowana przez Diltheya *metoda hermeneutyczna*, która stawia pytania dotyczące sensu rzeczy, pyta o przyczyny, o genezę i o aktualne *być*. Są to pytania natury filozoficznej, stąd również stawiająca je teoria ma charakter filozoficzny².

Filozoficzny profil pedagogiki zaznacza się wyraźnie również w ujęciach neoidealizmu. Znane jest utożsamianie pedagogiki z filozofią u G. Gentile (1875-1944). Według niego przedmiotem filozofii

jest aktualizowanie się i formowanie ducha, które jest również przedmiotem pedagogiki.

Innym stanowiskiem (również uznającym pedagogikę za naukę filozoficzną) jest realistyczna propozycja pedagogiki, występująca na przykład u M. Gogacza – *tomizm konsekwentny*, charakteryzujący się m.in. realizmem teoriopoznawczym. M. Gogacz podkreśla, że: „Pedagogika zajmując się zasadami wyboru czynności wychowujących, jest nauką filozoficzną, gdyż filozofię wyróżnia ten przedmiot badań, którym są zasady, inaczej nazywane pryncypiami. Trzeba też dopowiedzieć, że pedagogika nigdy nie utożsamia się z filozofią człowieka, z filozofią bytu czy etyką. Pełni osobną, ważną rolę w odniesieniu do człowieka i wśród nauk o człowieku” (Gogacz 1993, s.26).

Warto przypomnieć, że filozofia, w nowożytnej historii myśli znalazła się w szczególnie trudnej sytuacji. Sytuacja ta uzależniona jest najbardziej od koncepcji człowieka i rozumienia racjonalności. Łączy się ona także z wyżej już podkreślaną relacją filozofii do nauk szczegółowych. Th. Kampmann stwierdza, że *filozofia znajduje się między odwieczną mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą*. Jeśli zbyt wielką rolę przypisze nauce (tak jak u Kanta lub w idealizmie), przestaje być *philosophia perennis*. Jeśli jednak całkowicie sprzeniewierzy się naukowemu ujęciu, przestaje mieć kontakt z aktualnym czasem, może stać się banalna i abstrakcyjna (Kampmann 1960, s. 126).

Przenosząc te myśli na grunt pedagogiki, możemy powiedzieć, że istnieje pewna *paedagogia perennis*, która bazuje na sztuce artysty (wychowawcy) i jego intuicji. To, co wielcy wychowawcy ludzkości i mądrość poszczególnych ludów wyraziły, zachowuje swoją ważność mimo postępów nauk pedagogicznych. Jest to wiedza, która łączy wszystkie pokolenia i która znalazła swój wyraz w utworach poetyckich oraz traktatach filozofów, we wskazówkach ludzi o szczególnej wrażliwości religijnej i duchowej, w ludowych legendach i wskazaniach mędrców. Nie oznacza to jednak deprecjonowania w pedagogice wiedzy naukowej. Wielkie znaczenie dla pedagogiki ma również historia filozofii. Jej wartość polega m.in. na potwierdzeniu, precyzowaniu, pogłębianiu i poszerzeniu intuicji wychowawczych przeszłych pokoleń (tamże, s. 126-127).

W ten sposób rozwijają się pewne najbardziej ogólne, niejako „globalne” teorie dotyczące wychowania. Źródłem i inspiracją jest dla nich peda-

² Nad tymi problemami można „filozofować”, utrzymując się w pewnych nurtach filozoficznej refleksji (idealizm, realizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, personalizm, itp.), które także mają swój wkład w rozwój myśli pedagogicznej. (Zob. Morrish, *Disciplines of Education*. London George Allen & Unwin LTD 1967, s. 9-130).

gogika w znaczeniu Herbartowskim. Z kolei one same przyczyniają się do krystalizowania się nowych obszarów badawczych.

Globalne teorie wychowania, w przeciwieństwie do filozofii wychowania, konstruowane są według paradygmatycznego modelu budowania i funkcjonowania nauki. Teoria wychowania stawia sobie zadanie dostarczania wiedzy o warunkach i sposobach kształtowania się osobowości człowieka. Jednak każde działanie człowieka, aby było skuteczne, musi być oparte na rzetelnej diagnozie warunków wyjściowych religijnych, kulturowych, społecznych, psychologicznych, biologicznych.

Pedagogika współdziała z innymi naukami praktycznymi i korzysta z ich dorobku (ze szczególnym uwzględnieniem dorobku prakseologii), aby wyjaśnić społeczny i biopsychiczny kontekst zmian osobowości. W taki też sposób pedagogika nie tylko czerpie informacje od innych dyscyplin naukowych, ale także sama jest w stanie je wspierać i faktycznie wzbogacać ich dorobek. Taki stan rzeczy możemy widzieć również w odniesieniu do filozofii.

Wielu filozofów uważa, że pedagogika jest weryfikatorem ich dociekań nad naturą ludzką. Przekłada ona bowiem abstrakcyjne koncepcje na język praktyki. Wielu pedagogów rozpatruje zagadnienia na styku pedagogiki i filozofii, wzbogacając refleksję filozoficzną o pewne przesłanki empiryczne (Legowicz 1975).

Filozofia natomiast odpowiada na pytania o podstawy egzystencji, dostarcza wiedzy o wartościach i celach wychowania oraz kierunkach rozwoju człowieka. Dla pedagogiki szczególnie ważne są trzy dziedziny filozofii:

a) *antropologia filozoficzna* (definiuje istotę człowieka, wyjaśnia jego rolę w świecie, określa kierunki rozwoju form egzystencji ludzkiej),

b) *teleologia wychowania* (dostarcza wiedzę o celach wychowania),

c) *aksjologia* (wskazuje wartości, ich status ontologiczny oraz jakie wartości ludzie preferują), w której wyróżnia się dwie subdyscypliny:

- *etykę* (naukę o wartościach moralnych),

- *estetykę* (naukę o wartościach estetycznych).

Z tej właśnie perspektywy patrząc, możemy stwierdzić, że filozofia sama w sobie jest już pedagogiką, a pedagogika jest częścią filozofii. Częste natomiast problemy pochodzą z identyfikowania filozofii z pedagogiką ogólną, czy z ogólną teorią wychowania i przydzielaniem jej takiegoż miejsca wśród nauk o wychowaniu, czy też z przydzielaniem jej miejsca w filozofii. Tak m.in. R. Hubert np. twierdzi, że pedagogika jest częścią filozofii. Przy tego rodzaju propozycjach wzajemnych relacji mamy raczej do czynienia z pewną koncepcją

hierarchiczną, gdzie wzajemne relacje między filozofią a pedagogiką, kończą się ostatecznie w podporządkowaniu jednej dyscypliny – drugiej.

3. Uwarunkowania dialogu interdyscyplinarnego

Istnieje oczywiście szereg wymagań związanych ze wzajemną relacją tych dyscyplin, na które wskazują metodologowie nauki. Jednym z istotnych postulatów interdyscyplinarnych jest podniesienie samoświadomości metodologicznej, która powinna prowadzić do znajomości unifikujących uporządkowań (systematyzacji) wiedzy i do umiejętności zlokalizowania własnej dyscypliny w układzie nauk (Kamiński 1992, s. 283).

Temu celowi służyła również problematyka poruszona wyżej, która prezentując spotykane dzisiaj układy nauk w sposób szczególny uwrażliwia nas na poszukiwanie w tym układzie miejsca dla pedagogiki, a ściślej mówiąc, wskazuje się w nim na tę dyscyplinę, z którymi pedagogika może poszukiwać kooperacji.

Nade wszystko podkreśla się potrzebę – i to ze strony partnerów dialogu – akceptacji wymogu udziału wielu dyscyplin w badaniu i w mówieniu o rzeczywistości wychowania (Cros 1994, s. 536).

Następnie należy podkreślić, że rezultaty uzyskane w danym momencie przez daną naukę, nie mogą być widziane w sensie jakiejś absolutnej pewności, gdyż powstają one zawsze w konkretnym czasie, a następnie również w zastosowaniu konkretnych, historycznie powstałych i warunkowanych teorii, lub koncepcji wychowania. Ich wyniki zatem mogą być obalone lub poprawione (Grosso 1997, s. 548-549).

Poza tym jest też wymóg, aby przedstawiciele innych dyscyplin, znali język i posiadali podstawową wiedzę w zakresie innych dyscyplin, a przynajmniej w zakresie dyscypliny, w obszarze której współpracują i chcą wnieść rezultaty swoich badań.

Wymaga się także, aby każda z nauk biorących udział w takim dialogu, określiła dokładnie przedmiot/obszar swoich zainteresowań, jak również specyficzne metody oraz organizację i przebieg badań, w jakim chcą uczestniczyć. Wszystkie te dyscypliny plasują się co prawda na takim samym polu/obszarze badawczym, który jest widziany jako jednolity, spójny, złożony – jakim jest proces wychowania człowieka. Każda z tych dyscyplin może rozpatrywać ten sam obszar badawczy jednak zawsze z własnej perspektywy i pod własnym kątem dobiera odpowiednie też i metody (Nanni 1984, s. 81-82).

By jednak dialog przeszedł z fazy zwykłego komunikowania, w fazę efektywnej współpracy, jest niezbędny jeszcze jeden warunek: stworzenie wytworów badań, kategorii i koncepcji, które stałyby się możliwe do użycia także przez inną dyscyplinę. Wymagałoby to rzeczywistej reformy systemu wiedzy poszczególnych dyscyplin, niejednokrotnie hołdujących jakimś stereotypom, teoriom, do których się przyzwyczaiły i w których czują się już ekspertami, jak w starych butach ich właścicieli.

Literatura:

1. Antiseri D. (1972), *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma, Armando, s. 14nn.
2. Beck H. (red.) (1979), *Philosophie der Erziehung*. Herder, Freiburg-Basel-Wien.
3. Braido P. (1968), *La collaborazione interdisciplinare nella ricerca sull'educazione e l'istruzione*, "Orientamenti Pedagogici". Torino, n. 6, s. 1259-1272.
4. Brezinka W. (1978), *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel.
5. Cros F. (1994), *Interdisciplinarité*, Ph. Champy – Ch. Étévé (red.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions RETZ, Paris, s. 534-536.
6. Dilthey W. (1971), *Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. Groothoff und U. Herrmann*. Schöningh, Paderborn.
7. Gogacz M. (1993), *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo O.O. Franciszkanów, Niepokalanów.
8. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarité*, W: J. M. Prellezo (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, s. 548-550.
9. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarité*, W: J. M. Prellezo (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, s. 548-549.
10. Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (Geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
11. Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk* (przygotował A. Bronk), TN KUL, Lublin.
12. Kampmann Th. (1960), *Erziehung und Glaube*, Kösel-Verlag, München.
13. Kluge N. (1983), *Einführung in die Systematische Pädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 32-44.
14. Krapiec M. (i in.) (1996), *Wprowadzenie do filozofii*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
15. Legowicz J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.
16. Leveque R. – Best F. (1988), *Filozofia edukacji*. W: M. Debesse – G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu*. T.1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, PWN, Warszawa, s. 40-49.
17. Morrish I. (1967), *Disciplines of Education*. George Allen & Unwin LTD, London.
18. Nanni C. (1984), *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma.
19. Nowak M. (1990), *Dyskusje nad pedagogiką jako nauką*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Lublin, 2 (XVIII), s. 73 - 82.
20. Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa.
21. Secco L. (1990), *Dall'educabilità all'educazione*, Morelli Editore, Verona.
22. Suchodolski B. (1990), *Filozofia i pedagogika*. W: B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa, s. 415-438.

PART I. DISSERTATIONS AND ARTICLES

INTERDISCIPLINARY DIALOG AND ITS MODELS IN PRACTICING PEDAGOGY

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 3-14

Marian Nowak

Catholic University of Lublin

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Abstract: The manuscript addresses a highly significant problem of contemporary scientific research, namely their *interdisciplinarity*, known in the Polish language also as *międzydyscyplinarność* – *crossing traditional boundaries between academic disciplines*, as well as analyzes similar categories of *multidisciplinarity* (referred to as *multitude of disciplines*) and *trans-disciplinarity*, with special emphasis put on practicing pedagogy and solving problems linked with upbringing.

In order to avoid vagueness and to characterize the specificity of particular types of dialog in science, i.e. interdisciplinary, multidisciplinary or trans-disciplinary dialogs, the article focuses first on elucidation of particular terms and on depicting the main pathways of their understanding as well as indicates the most common procedure of exploiting research results achieved in one discipline of science by another discipline, thus making the first inferior and ancillary to the other. Differences in the perception of events and phenomena and these in constructing our observations induce a need for dialog – being of importance also in the field of science. In addition, results obtained at a given moment in a given science can never be perceived as some absolute certainty, for they are always generated in a specified time, and with specified, historically established and determined theories or concepts of upbringing.

However, there are certain prerequisites for the dialog to shift from the phase of ordinary communication to the phase of effective collaboration, including in particular generation of such products of researches, categories and concepts that would be applicable also in another discipline. This would, however, require the real reform of the knowledge system of particular disciplines, starting as early as from their studying under academic determinants.

Key words: Interdisciplinarity, multidisciplinary, trans-disciplinarity, interdisciplinary dialog.

Categories of: *interdisciplinarity* (known in the Polish language also as *międzydyscyplinarność* – *crossing traditional boundaries between academic disciplines*), likewise the similar category of *multidisciplinarity* (also referred to as *multitude of disciplines*), as well as *transdisciplinarity*, constitute a relatively young vocabulary, although quite fixed in a number of research disciplines (especially in the humanities), whilst already emerging in the others (social sciences). These issues will be addressed in the presented manuscript, with special emphasis put on their analysis in the practicing of pedagogy and solving problems linked with upbringing.

In order to avoid vagueness and to characterize the specificity of particular types of dialog in science, i.e. interdisciplinary, multidisciplinary or trans-disciplinary dialogs, it seems necessary to elucidate particular terms and to depict the main pathways of their understanding.

1. Main categories and their understanding

First of all, it should be stated that we are holding the opinion, being reflected in most of the

perspectives of the issue of interdisciplinarity, that *interdisciplinarity* does differ from *multidisciplinarity* and *trans-disciplinarity* (Nowak 1990, pp. 73-82).

Taking this into account, we firstly state that this is a common and undisputable phenomenon, especially in the scientific research, that one discipline of science exploits another, that it uses its achievements or that one discipline is inferior and ancillary to the other.

The situation in which the first discipline (the major one) is exploiting the other one (the auxiliary one), in which it uses the methods and results achieved by the other discipline for better recognition of own subject of study, without any intentions to provoke a real dialog nor collaboration between disciplines, is the most common in practicing science. This is a phenomenon of one-way communication between sciences which in the logic of Aristotole is referred to as submission (Secco 1990, p. 27 ff).

This is the comprehension that is usually discussed by the contemporary when talking about an interesting issue. In fact, however, the above-described case refers to *multidisciplinarity* (sometimes also referred to as *multiplicity of disciplines*) and

applies to exactly such relations between disciplines in which knowledge of one discipline is exploited by the other to accomplish its own objectives (Groppo 1997, p. 548).

It should be added that *multidisciplinarity/multitude of disciplines* comprehended in this way is still not the *interdisciplinarity*, though it may constitute an introduction to it.

A distinction may also be made between *interdisciplinarity* and *trans-disciplinarity*, when the latter is often recognized as *the effect of interdisciplinarity* (Cros 1994, pp. 534-536).

Thus, when in fact can we speak of *interdisciplinarity*? – and when in fact does it really occur?

Interdisciplinarity occurs when two or three disciplines, or even more, interact with one another and not only to just exploit the knowledge of the others (as in the case of the above-discussed *multidisciplinarity*), but when a real dialog is established between them or when authentic mutual exchange of information proceeds between different disciplines of science, that all in all lead to solving a problem raised by scientists (Nanni 1984, pp. 76-80).

This, however, requires determining and confronting their own, usually diverse, points of view as well as effort to be made for their integration, at a relatively important – deep awareness of the aspectual character of their studies and their mutual indispensability in understanding some problem or the complexity of the surrounding reality. Therefore, an approach is necessary that may be defined as coexisting with other approaches (with approaches of the other disciplines) in the frame of mutual, really “interdisciplinary” cooperation” (Antiseri 1972, p.14 ff).

Such an interdisciplinary cooperation may proceed between quite different sciences, and when it happens it may yield truly *trans-disciplinary* final products and effects, in the meaning that we will additionally be able to generate appropriate methods of research, categories and models of the investigated reality, that will bring benefit to and be applicable in a number of sciences, however in each of the science – within its scope of research and methods applied (Groppo 1997, p. 548).

2. *Interdisciplinarity in pedagogy*

In Europe and world wide, *interdisciplinarity* has become especially popular in the 1970-ies and 1980-ies, although its understanding has not always been correct. It has been manifested in pedagogy, especially through attempts of instrumental exploitation of *interdisciplinarity* in order to substantiate trials of breaking pedagogy into pedagogical sciences or – as it has been commonly discussed – into

the science of upbringing that would allegedly require interdisciplinarity, whilst pedagogy as a science would interfere with it.

In fact, such attempts could not result in anything but restriction of pedagogy to a dialog, yet only in the circle of its own disciplines or sub-disciplines, which in a consequence would lead to *destroying pedagogy*. Such a fact – *death of pedagogy* – has been even more widely announced ever since.

Fortunately, these were little convincing trials, especially in the European context, and their internal inconsistencies have soon been discovered, likewise their inadequacy for the objectives and the whole tradition of academic education (including of pedagogists), in which we not so much strive to acquire some precise knowledge in a specified discipline as to acquire the most universal knowledge. The major motto characterizing academic education: *universitas omnium scientiarum* – indicated the need, or even necessity, of also universal knowledge and such a discipline as pedagogy, capable of entering into dialog with other disciplines, especially these being primary to the knowledge about upbringing.

Indeed, the activity in the field of upbringing and teaching requires the knowledge of multiple disciplines and their collaboration. Each of these disciplines may investigate upbringing from different perspectives than the other disciplines, i.e. using own research methods, own language, yet any of them is capable, independently, of finding a global solution to problems emerging in practice and theory of upbringing.

It is these opinions that have been becoming more and more ready for the contemporary understanding of *interdisciplinarity* in science, including also in pedagogy. Apart from being more frequently perceived and comprehended these days as the real necessity in pedagogy, *interdisciplinarity* is becoming of outmost significance when we strive to solve contemporary problems linked with bringing up a man in particular stages of his life and development. For this reason, some of its determinants are pointed out as well, especially these which are linked with models of cooperation between disciplines.

In respect of the analysis of the general issue of methodology of scientific research, S. Kamiński emphasizes that “specialization is not a virtue but a necessary evil”, hence if specialist researches are to be of any value, they should facilitate integration. Hence, in the opinion of S. Kamiński, one can say about even “natural unifying tendency in knowledge acquisition”¹.

¹ Leibniz’s sentence: *Utique enim delectat nos varietas, sed in unitatem reducta*. is referred in this respect (see: KAMIŃSKI, *Nauka i metoda*, p. 275).

In view of the above statements, the phenomenon of *the unity of science* meaning *homogeneity*, or of *the uniformity of sciences* is often emphasized. *The homogeneity* of science is sought in the fact that all sciences meet the same criteria of being scientific. In turn, *the uniformity of science* indicates the possibility of integrating sciences in order to achieve a coherent system of knowledge. This will enable receiving a sort of one organism (tree, mosaic) which although composed of a number of elements, constitutes one picture. Especially the second manifestation of the unity of sciences, defined as their *uniformity*, seems to be especially interesting in view of unification of pedagogical disciplines, also and especially through *interdisciplinarity* (Nanni 1984, pp. 80-81).

We should, however, be aware of all problems resulting from the *unification of sciences*. For their differentiation usually occurs and proceeds far more easily. Thus, S. Kamiński emphasizes the necessity of identifying the philosophical bases of integration. These bases include, among other things: typology of knowledge, ontology of subjects of science, methodological and organizational determinants of integration. In addition, Kamiński reminds of bearing in mind also the *multi-dimensional* and *multi-aspect* character of the unification process (Kamiński 1992, p. 276, Hejnicka-Bezwińska 1989, p.71-74). These statements seem obviously almost comprehensible to pedagogists when we refer to the proposals of even the so-called "global models of classification of pedagogical disciplines" postulated by, among others, P. Braido and S. Kunowski (Kamiński 1992, p. 275).

S. Kamiński points also to general factors affecting the unification of sciences, both these existing outside the science (e.g. one world being examined) or within the science (divided into *formal* and *extra-formal*). A man is characterized by cognitive interests, these in turn – especially contemporarily – require *interdisciplinary synthesis*. There is a number of causes that prompt scientists to interdisciplinary studies, but above all a need emerges for an attitude that might be defined as "motivated" or simply "willing to undertake interdisciplinary research", which anyway seems to be natural to a man and should be induced by the very social nature of man as well as by the society's demand (Kamiński 1992, pp. 276-279, Braido 1968, pp. 1259-1260).

Another common issue is the so-called *dependency of sciences* that might be manifested in, e.g. the fact that one science is structurally dependent on the other, facilitates its functioning, etc. It, however, raises some suspicions of non-uniformity and lack of autonomy, meaning capability for completely independent functioning. We are well a-

ware that this type of dependency is typical also of pedagogy.

S. Kamiński emphasizes that such a situation not only does not diminish the value of a given science, but – though it seems paradoxical – it is this non-uniformity of a given discipline that is an element linking it strongly with knowledge as a whole and making it very useful. The so-called *boundary, intermediate disciplines*, not only liquidate sharp boundaries and isolation between disciplines, but also help in *speaking the same interdisciplinary language* (Kamiński 1992, p. 281, Nowak 1990, p. 79).

Scientific cooperation and interdisciplinarity are becoming of special significance only when particular representatives of sciences not only inform about their studies but also conduct them in cooperation. Direct exchange of thoughts and mutual control of the correctness and accuracy of research are a key factor in rapid advance of science. Today, along with an advance in computer science and extensive possibilities of exploiting scientific information, important appears to be underlining that *even with well-functioning scientific information, the period of collaborative research achievement is subject to extension* (Kamiński 1992, p. 282).

Usually, this type of interdisciplinarity occurs in the circle of the most similar, mutually supportive and cooperating disciplines – as the so-called "related disciplines". A fine example in this respect may be found in the context of cooperation of such disciplines as, e.g. philosophy, pedagogy or theology. An effect of their collaboration and the so-called *borderline pedagogy*, is becoming the philosophy of upbringing. Although in philosophy of upbringing the mode of comprehending *upbringing and education* is typical of philosophy (for it investigates what is excluded by other science or what they will make use of later), but still some specificity emerges that is linked with the pedagogical approach.

Philosophy undertakes fundamental and universal issues, it seeks for the primary and the highest meaning, as well as provokes questions on its beginning and sense. However, it always remains close to exact sciences and in many moments resembles them, but it does not get satisfaction of stating the obvious and of describing facts, but it additionally asks questions: Why does it happen? What are the causes and determinants of this state of affairs? These questions point to the specific type of rationality which in this context starts to prevail.

The task of searching for causes would never be completed if philosophy did not consider requirements, indications and results of exact sciences

and did not insert them into the horizon of the whole nor in the perspective of the finest objective (Krapiec 1996, p.17f, Beck 1979, pp. 11-19, Brezinka 1978, pp. 189-233).

A permanent need exists for ceaseless confronting and considering problems referring to the understanding of the reality and the sense of life in the dialog. For there are situations in which practical (e.g. religious, political or pedagogical) interests begin to displace rational argumentation, thus affecting the generation of false theories.

Thus, a capability for perceiving single facts in the context of the entire reality is needed. This capability is often linked with *wisdom*. And by these means, we are returning to the etymology of the word *philosophy*, which is derived from Greek and understood as *love for wisdom*.

From the philosophical perspective, of significance would not be the *intellectual mastering* of the reality for its better disposal and its *technical utilization*, but rather its rational exploration and searching for its ultimate sense. This, however, does not belittle the practical significance of philosophy: "scanning through" particular scientific researches in the aspect typical of philosophy responds to man's need for comprehending issues as a whole, for global perspective and for grasping the sense (often the ultimate one) (Krapiec 1992, pp. 17-33, Beck 1979, pp. 12-13).

This may be finely demonstrated on the example of relationships between pedagogy and philosophy – philosophy of upbringing. Starting from objectives derived through deduction, from the highest values (derived from ethics), conclusions were drawn on means and strategies of actions, and finally practical application of standards was postulated (hence the terms: *applied philosophy* and *normative pedagogy* as well as *normative theories of upbringing*) (Leveque, Best 1980, pp. 40-41, Suchodolski 1990, pp. 415-438).

Such links with philosophy are also seen in works by W. Dilthey (Dilthey 1971), who while opting for *examining the spirit*, does not quit from philosophical bases of reflections on the upbringing (thus, still keeps to the relationship between pedagogical theory and philosophy), and anyway acknowledges the entire pedagogy as a philosophical-and-humanistic discipline (Dilthey 1971). This character is imparted to pedagogy by the *hermeneutic method* postulated by Dilthey, which is asking questions on the sense of things, on causes, on genesis and on contemporary *being*. These are questions of philosophical nature, hence the theory that provokes them is also of philosophical character².

The philosophical character of pedagogy is also distinctly expressed in perspectives of neoidealism. Identifying pedagogy with philosophy has also

been observed in works by G. Gentile (1875-1944). According to Gentile, the subject of philosophy is self-upgrading and formation of the spirit, which is also the subject of pedagogy.

Another viewpoint (also acknowledging pedagogy as a philosophical science) is the realistic concept of pedagogy, postulated by e.g. M. Gogacz – *consistent tomism*, characterized by, among other things, theoretical-cognitive realism. M. Gogacz emphasizes that: "By focusing on rules of choice of upbringing activities, pedagogy is a philosophical science, because philosophy is characterized by the same subject of study, namely: rules, also referred to as "principles". It should be added that pedagogy should never be identified with the philosophy of man, with the philosophy of existence nor with ethics. It serves a separate, important function in respect of a man and amongst sciences about man" (Gogacz 1993, p. 26).

It is worth reminding that philosophy has been placed in a specially difficult situation in the modern history of thought. This situation is determined to the greatest extent by the concept of man and by understanding rationality. It is also linked with the above-emphasized relationship between philosophy and exact sciences. Th. Kampmann states that *philosophy is between eternal wisdom and temporarily-determined knowledge*. If too significant role is ascribed to science (like in Kant's or idealism), it is no longer *philosophia perennis*. However, if it totally betrays the scientific approaches, it will lose contact with the contemporary time, and may become trivial and abstractive (Kampmann 1960, p. 126).

Once transferring these thoughts into the field of pedagogy, we may say that some *paedagogia perennis* does exist, and is based on the art of an artist (tutor) and his intuition. What has been expressed by the great tutors of humanity and by the wisdom of particular nations, is still valid despite advance in pedagogical sciences. This is knowledge that connects all generations and that has been expressed in poetic works and treaties of philosophers, in hints of people with special religious and spiritual sensitivity, in folk legends and stories of wise men. It does not, however, mean deprecating the scientific knowledge in pedagogy. Of great significance to pedagogy is also the history of philosophy. Its value consists in, among other things: confirming, making precise, deepening and extending upbringing intuition of the future generations (*ibid*, pp. 126-127).

² These problems may be "philosophized about", by keeping to some main streams of philosophical reflection (idealism, realism, naturalism, pragmatism, existentialism, personalism, etc.), which also contribute to the development of the pedagogical thought. (see: Morrish, *Disciplines of Education*. London George Allen & Unwin LTD 1967, pp. 9-130).

This is how some most general, somehow "global" theories of upbringing are developing. A source and inspiration to them is pedagogy as comprehended by Herbart. In turn, they themselves contribute to the crystallization of new research areas.

The global theories of upbringing, unlike the philosophy of upbringing, are constructed according to a pragmatic model of building science and its functioning. The theory of upbringing sets itself a task of delivering knowledge about conditions and modes of development of man's personality. Nevertheless, in order to be effective, each action of man should be based on in-depth and reliable diagnosis of preliminary religious, cultural, social, psychological, and biological conditions.

Pedagogy co-acts with other practical sciences and utilizes their achievements (of praxeology in particular) in order to elucidate the social and biopsychical context of changes in personality. By these means, pedagogy not only draws information from other scientific disciplines, but also itself is capable of supporting them and, in fact, of enriching their achievements. Such a state of affairs may also be observed in respect of philosophy.

A number of philosophers believe that pedagogy is a reviewer of their inquiries over human nature, for it translates abstract concepts into the language of practice. Many of them consider issues on the meeting of pedagogy and philosophy, thus enriching a philosophical reflection with some empirical premises (Legowicz 1975).

In turn, philosophy answers questions about fundamentals of existence, provides knowledge about values and objectives of upbringing and on tendencies of man's development. The three following disciplines of philosophy are especially significant to pedagogy:

a) *philosophical anthropology* (it defines the essence of man, explains its role in the world, determines tendencies in development of the form of human existence),

b) *theology of upbringing* (it provides knowledge on upbringing objectives),

c) *axiology* (it indicates values and their ontological status, and shows what values are preferred by people), with two subdisciplines:

- *ethics* (science of moral values),
- *aesthetics* (science of esthetic values).

From exactly this perspective, we may state that philosophy itself is pedagogy, and that pedagogy is a part of philosophy. Frequent problems result, in turn, from identifying philosophy with general pedagogy or with general theory of upbringing, as well as from placing it at this position amongst upbringing sciences or from classifying it to philosophy. And thus, e.g. R. Hubert claims that peda-

gogy is a part of philosophy. With this proposals of common relations, we may rather observe some hierarchic concept, in which common relations between philosophy and pedagogy end ultimately with subordinating one discipline to the other.

3. Determinants of interdisciplinary dialog

There is obviously a number of requirements linked with the mutual relation of these two disciplines, pointed out by science methodologists. One of the key interdisciplinary postulates involves increasing methodological self-awareness that should lead to the knowledge of unifying subordinates (systematization) of knowledge and to the capability of localizing own discipline in the system of sciences (Kamiński 1992, p. 283).

This was also the objective of the above-discussed issues, which by presenting contemporary systems of sciences sensitize us especially to the search for the place of pedagogy in that system and – to be more specific – to indicate those disciplines of the system which pedagogy may find worthy to cooperate with.

Most of all, a need is emphasized – as expressed by partners of the dialog – for accepting the requirement of the contribution of multiple disciplines in investigating and discussing the reality of upbringing (Cros 1994, p. 536).

Further on, it should be underlined that results achieved at a specified moment by a given science can never be perceived as some absolute certainty, for they are always generated in a specified time, and with specified, historically established and determined theories or concepts of upbringing. Their results may, therefore, be refuted or corrected (Groppo 1997, pp. 548-549).

In addition, it is also required from representatives of other disciplines to know the language and to possess basic knowledge of the other disciplines, or at least of a discipline they cooperate with and contribute to.

Each science taking part in such a dialog is furthermore required to exactly specify the subject/area of its interests as well as specific methods, organization and course of research it is willing to participate in. All these disciplines, however, fit within the same research field/area which is perceived as homogenous, coherent and complex – which suits fine the upbringing process of man. Each of these disciplines may investigate the same research area, however from its own perspective, from its own viewpoint, and with respective methods (Nanni 1984, pp. 81-82).

However, the prerequisite for the dialog to shift from the phase of ordinary communication into the

phase of effective collaboration is generation of such products of researches, categories and concepts that could be of use also to another discipline. This would, however, require the real reform of the knowledge system of particular disciplines, often adhering to some stereotypes, to theories they became accustomed to and which they feel experts in, like a man in his old fitting shoes.

References:

1. Antiseri D. (1972), *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando, Roma, p. 14nn.
2. Beck H. (ed.) (1979), *Philosophie der Erziehung*. Herder, Freiburg-Basel-Wien.
3. Braido P. (1968), *La collaborazione interdisciplinare nella ricerca sull'educazione e l'istruzione*, "Orientamenti Pedagogici". Torino, no. 6, , pp. 1259-1272.
4. Brezinka W. (1978), *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel.
5. Cros F. (1994), *Interdisciplinarité*, Ph. Champy – Ch. Étévé (ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions RETZ, Paris, pp. 534-536.
6. Dilthey W. (1971), *Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. Groothoff und U. Herrmann*. Schöningh, Paderborn.
7. Gogacz M. (1993), *Podstawy wychowania*, Niepokalanów, Wydawnictwo O.O. Franciszkanów.
8. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarità*, In: J. M. Prellezo (ed.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, pp. 548-550.
9. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarità*, In: J. M. Prellezo (ed.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, pp. 548-549.
10. Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (Geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
11. Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk* (prepared by A. Bronk), TN KUL, Lublin.
12. Kampmann Th. (1960), *Erziehung und Glaube*, Kösel-Verlag, München.
13. Kluge N. (1983), *Einführung in die Systematische Pädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, pp. 32-44.
14. Krapiec M. (et al.) (1996), *Wprowadzenie do filozofii*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
15. Legowicz J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.
16. Leveque R.– Best F. (1988), *Filozofia edukacji*. In: M. Debesse – G. Mialaret (ed.), *Rozprawy o wychowaniu*. Vol. 1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, PWN, Warszawa, pp. 40-49.
17. Morrish I. (1967), *Disciplines of Education*. George Allen & Unwin LTD, London.
18. Nanni C. (1984), *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma.
19. Nowak M. (1990), *Dyskusje nad pedagogiką jako nauką*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL”. Lublin, 2 (XVIII), pp. 73 - 82.
20. Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa.
21. Secco L. (1990), *Dall'educabilità all'educazione*, Morelli Editore, Verona.
22. Suchodolski B. (1990), *Filozofia i pedagogika*. In: B. Suchodolski (ed.), *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa, pp. 415-438.