



Alina Wróbel* 

Kategorialny aspekt współczesnej myśli pedagogicznej. Ciągłość i zmiana w kontekście interdyscyplinarnym

Abstrakt

Artykuł dotyczy analizy znaczenia zmian zachodzących w języku współczesnej myśli pedagogicznej. Jest to refleksja dotycząca zmian, jakie zachodzą oraz nadawania im konstytutywnej roli dla uprawiania pedagogiki i umacniania społeczno-kulturowego znaczenia badań pedagogicznych. Głównym problemem staje się w tym kontekście to, w jakim zakresie pojęcia i kategorie funkcjonujące w języku pedagogiki są reprezentacją wiedzy zawartej we współczesnej myśli pedagogicznej.

Słowa kluczowe: pojęcia, kategorie, język pedagogiki, współczesna myśl pedagogiczna.

The Categorical Aspect of Contemporary Pedagogical Thought. Continuity and Change in an Interdisciplinary Context

Abstract

This article examines the significance of changes occurring in the language of contemporary educational thought. It offers a reflection on these changes and on the ways in which they are assigned a constitutive role in the development of pedagogy and in strengthening the socio-cultural significance of educational research. In this context, the central question concerns the extent to which the concepts and categories employed in the language of pedagogy represent the knowledge embedded in contemporary educational thought.

Keywords: concepts, categories, language of pedagogy, contemporary pedagogical thought.

Artykuł otrzymano: 2.07.2026; akceptacja: 27.07.2026.

* Uniwersytet Łódzki.

Wprowadzenie

Kategorialny (tzn. odnoszący się do podstawowych pojęć porządkujących rzeczywistość (zob. Woźniak 2000; Cichońska 2009)) aspekt współczesnej myśli pedagogicznej osadzony został w perspektywie języka pedagogiki, a dokładniej – jej podstawowych pojęć, stanowiących element pedagogicznego myślenia, działalności badawczej, a także wiedzy pedagogicznej. Powyższe zagadnienie pozostaje w zakresie badań pedagogiki ogólnej, jako podstawowej subdyscypliny pedagogicznej. Przyjęta powyżej perspektywa oparta została na założeniu mówiącym, iż język jest narzędziem naszego myślenia, a także formą komunikowania dorobku dyscypliny naukowej. Stąd najważniejsze kategorie pojęciowe pedagogiki pozostają w relacji z jakością pedagogicznego myślenia, stanem i zakresem badań pedagogicznych oraz tożsamością tej dyscypliny, w tym jej przedmiotem badań. Pragnę także podkreślić, iż samoświadomość metodologiczna pedagogiki podlegała różnorodnym przemianom i rekonstrukcjom, co zmieniało granice jej poznania oraz w określony sposób sytuowało pedagogikę ogólną wśród innych nauk pedagogicznych, ale także szerzej – nauk humanistyczno-społecznych. Prowadząc rozważania dotyczące tożsamości pedagogiki ogólnej jako podstawowej subdyscypliny wiedzy pedagogicznej i jej przedmiotu badań, należy zauważyć, że w procesie jej metodologicznego rozwoju szczególne miejsce zajęły rozważania dotyczące rozumienia teorii i jej struktury. Jeśli założymy, że teoria to usystematyzowana wiedza wyjaśniająca daną dziedzinę rzeczywistości, to zdaniem Adama Groblera tak rozumiana teoria jest rezultatem rozważań na temat oglądanego przedmiotu (Grobler 2006: 139) i w pierwszej kolejności należy określić ten przedmiot, co ma szczególne znaczenie dla projektowania i organizacji procesów badawczych. Przyjęcie określonych kategorii badawczych i identyfikacja ich desygnatów stanowi ważny element wiedzy, stąd badanie pojęć jest procedurą obecną we wszystkich dyscyplinach naukowych. Bowiem każda dyscyplina posługuje się pewną mapą pojęć, którą „przykłada” do badanej rzeczywistości. Wiedza jest także efektem przemian – obejmujących wspólnotę badawczą – wiodących do jakościowego przekształcania języka, narzędzi oraz praktyki danej dyscypliny. Jeśli przyjmiemy, za Łukaszem Afeltowiczem odwołującym się do koncepcji Ludwika Flecka, że:

naukowiec zawsze w sposób nieuchronny jest socjalizowany do funkcjonowania w jakiejś konkretnej wspólnotcie, określanej przez niego kolektywem myślowym, a wspólnotty 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 (Afeltowicz 2012: 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. [...] Jest to swoista rama poznawcza, pewien

styl myślowy” (Afeltowicz 2012: 48). Przy czym styl myślowy, charakterystyczny dla danej zbiorowości badaczy, jest uwarunkowaniem konstytutywnym, wyznaczającym granice poznania. Pamiętać należy, że choć style myślowe wyznaczają granice poznania, to ulegają jednocześnie historyczno-kulturowej zmianie. Dlatego także aktualny jest postulat badania, czy inaczej analizy lub też rekonstrukcji rozumienia pojęć, a dalej – kategorii. Uzasadnieniem dla takiego poglądu może być na przykład to, jakie znaczenie dla formacji intelektualnej członków Szkoły Lwowsko-Warszawskiej miała rekonstrukcja pojęć i przyjęcie określonej terminologii filozoficznej. Analiza i doskonalenie pojęć oraz języka filozoficznego jako ich nośnika były naturalnym wyrazem programu metodologicznego, jaki formacji tej nadał jej założyciel, Kazimierz Twardowski. Badaniom filozoficznym w tej szkole przyświecał bowiem postulat jasności myślenia i mowy (zob. Brożek 2022, Piłat 2007). To przykład dość odległy, pochodzi z innej dyscypliny, ale skoro pedagogika wywodzi się z filozofii, to w mojej interpretacji jest to przykład stosowny.

Pragnę także podkreślić, że prowadzone rozważania sytuuję głównie w perspektywie metateoretycznej. Metateorię rozumiem jako część metawiedzy pedagogicznej, a więc refleksji nie tyle nad przedmiotem badań, ile nad procesem budowania wiedzy, w tym przypadku teoretycznej, ponieważ bez rozwikłania tego typu dylematów nie jest możliwe poznawanie przedmiotu badań. Optyka metateoretyczna okazuje się pomocna, kiedy chcemy uchwycić zróżnicowanie teorii dotyczących jakiegoś przedmiotu badań. Nie chodzi tu jednak o to, żeby ustalić, która teoria jest „prawdziwa”, ale na przykład o wyznaczanie ogólnych reguł dotyczących kategorii pojęciowych. Język dyscypliny jako system aktualizuje się bowiem w toczonym w jej przestrzeni dyskursie i stanowi o konstrukcji jej pola badawczego. A jak podkreśla Radosław Sojak (1996), z tego wynika kanon poznawczy danej dziedziny badań, który identyfikuje się poprzez odpowiedź na cztery pytania: o jej status dyscyplinarny, ogólność teorii, konstrukcję pola badawczego oraz przedmiotu.

Przyjmuję także, że kategorie pojęciowe posiadają moc interpretacyjną, a ich zastosowanie powinno być merytorycznie uzasadnione i ugruntowane. Zakładam przy tym, że kategorie badawcze to takie pojęcia, które posiadają moc sensotwórczą, dającą możliwość budowania wokół nich teorii. Jako takie „są narzędziami niezbędnymi do pracy naukowej i precyzyjnego wypowiedzania się na temat zjawisk świata życia oraz do prowadzenia racjonalnie uzasadnionej dyskusji” (Kron 2012: 40). W tym kontekście pojęcia nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do rozumiejącego doświadczenia. Należy przy tym podkreślić rolę języka w tworzeniu, analizowaniu i interpretowaniu otaczającej człowieka rzeczywistości. To właśnie w języku następuje artykulacja doświadczenia, jego znaczeń i sensów, gdyż poprzez język czyjeś osobiste – na przykład biograficzne czy też edukacyjne – doświadczenie staje się dostępne, a w języku analityczno-interpretacyjnych strategii uzyskuje status wiedzy o rzeczywistości życia danej osoby czy wspólnoty lub społeczności (por. Teusz 2016). Na zakończenie – parafrazując znane sformułowanie Wilhelma Diltheya – przypomnijmy, że język rozpoczyna opis ludzkiego świata.

Rozwinięcie

Podążając powyższym tropem myślowym, pragnę podkreślić, że zmiany dziejące się we współczesnej pedagogicznej praktyce badawczej mogą być wielorako analizowane. Jak podkreśla Krzysztof Rubacha (2008), intencją wyodrębniania subdyscyplin wiedzy pedagogicznej jest szczegółowe skupienie uwagi badaczy na wybranym, dobrze zdefiniowanym aspekcie przedmiotu badań danej dyscypliny, zwłaszcza że nadmierne poszerzanie przedmiotu badań subdyscyplin nie sprzyja ich rozwojowi. Opowiadając się więc za wzmacnianiem tożsamości pedagogiki ogólnej, opowiadam się równocześnie za jej metodologiczną samoświadomością oraz rekonstruowaniem licznych, interdyscyplinarnych kontekstów dotyczących jej przedmiotu badań, w tym języka naszej dyscypliny. Zgadzam się przy tym ze słowami Tomasza Szkudlarka, który stwierdza, że „prędzej czy później, do myślenia pedagogicznego przenikają wszystkie prądy kulturowe, wszystkie stanowiska filozoficzne, epistemologie i metodologie” (Szkudlarek 1993: 25). Dlatego tak ważnym staje się ciągle poszukiwanie narzędzi intelektualnych i uzasadnień, pozwalających rozumieć wychowanie, czyli „uchwycić jego znaczenie, sens, istotę, czy wreszcie «odniesienie przedmiotowe», czyli to, do których obiektów się ze swej istoty odnosi” (Piotrowski 2012: 87). Powyższe ustalenia pozwalają konstituować pedagogiczne myślenie i pedagogiczną praktykę badawczą.

Stąd też pragnę zwrócić uwagę na zmiany, jakie dokonują się w zakresie podstawowych kategorii badawczych pedagogiki, co przekłada się na stan przedmiotu badań pedagogiki ogólnej. Pamiętajmy przy tym, że – jak podkreślali w leksykonie pedagogiki Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski (2000: 154–155) – pedagogika ogólna to dział pedagogiki zajmujący się jej podstawami teoretycznymi, w tym językiem pedagogiki i ustaleniami terminologicznymi. W powyższym zakresie szczególną wagę przywiązuję do interdyscyplinarnego dialogu nad ontologicznymi i paradygmatycznymi uwarunkowaniami uprawiania pedagogiki ogólnej, a interdyscyplinarność interpretuję jako wciąż aktualny kontekst badań pedagogicznych. Jest pewna pula kategorii, które przyjmuję jako fundamentalne dla współczesnej myśli pedagogicznej, w tym dla określenia tożsamości i przedmiotu badań pedagogiki, na przykład: edukacja, wychowanie, kształcenie, nauczanie, uczenie się czy też środowisko wychowawcze. Powyższe pojęcia oraz ich rozumienie i interpretacja, czyli nadawanie znaczeń, warunkują ciągłość myślenia, poznania i działania pedagogicznego. Ale w języku współczesnej pedagogiki funkcjonują także takie pojęcia, w tym kategorie badawcze, których pojawienie się i określenie zakresów znaczeniowych jest wynikiem dialogu interdyscyplinarnego, wychodzenia na pogranicza dyscyplin oraz podążania za zmianami paradygmatycznymi, zachodzącymi we współczesnych naukach humanistyczno-społecznych. Są to, jak określiła Mieke Bal (2012), podróŜujące/wędrujące pojęcia, które według holenderskiej kulturoznawczyni „wędrują” między dyscyplinami, uczonymi, a nawet określonymi okresami historycznymi (zob. Tabaszewska 2013). Ten proces nieustannego przemieszczania się powoduje uelastycznienie ich znaczenia, rozmywa sensy i jednoznaczności, ale pomaga badać dyna-

micznie zamieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową, w tym edukacyjną, czy inaczej wychowawczą. Uwidacznia się tutaj nomadyczny sposób opisywania świata za pomocą kategorii, co do których nikt nie może rościć sobie prawa wyłączności. Przy czym, jak podkreśla Bał, powyższy proces umacnia interdyscyplinarność w humanistyce – niezbędną, niepokojącą, poważną, która musi poszukiwać swoich podstaw heurystycznych i metodologicznych nie w metodach, lecz w pojęciach. Aby zobrazować powyższe zmiany i procesy, podam trzy wybrane przykłady takich kategorii.

Pierwszy przykład dotyczy wędrowania pojęć w zakresie subdyscyplin pedagogiki i takich kategorii pojęciowych jak różnica oraz pogranicze. Znaczenie tych pojęć oraz to, jakie miejsce obecnie zajmują w dyskursie pedagogicznym – nie tylko w zakresie pedagogiki międzykulturowej, ale także w filozofii edukacji, filozofii wychowania, pedagogice ogólnej czy też teorii lub metateorii wychowania – są w mojej interpretacji znaczące dla dookreślenia przedmiotu badań pedagogiki ogólnej w zakresie języka naszej dyscypliny.

Drugi przykład dotyczy pojęć, które najpierw zaistniały w naukach społecznych, czyli według aktualnej klasyfikacji w ramach dziedziny nauk, do której zaliczono także pedagogikę, a następnie aplikowane zostały w przestrzeni dyskursu pedagogicznego. Są to pojęcia sprawstwa i sprawczości, jako kategorie zyskujące szczególne znaczenie w kontekście samostanowienia i podmiotowości. Jeśli odwołamy się na przykład do tekstów Margaret Archer (2013), możemy prześledzić to, jak bardzo kategorie te umacniają humanistyczne fundamenty działalności pedagogicznej i jak dalece mogą rekonstruować myślenie o praktyce społeczno-kulturowej.

Trzeci przykład dotyczy współczesnej Humanistyki, pisanej wielką literą, czyli nauk humanistyczno-społecznych. Przykładami mogą tu być kategorie długiego trwania, rozumiane jako czasoprzestrzeń długotrwałych przemian kulturowych oraz cywilizacyjnych, zmieniających perspektywę poznania, interpretację rzeczywistości, odrzucenia pewnych kategorii lub ich redefinicję, albo nadanie nowych znaczeń. Pragnę zwrócić uwagę także na metaforyczny charakter obecności długiego trwania w naukach humanistyczno-społecznych, na przykład w antropologii, literaturoznawstwie, politologii, socjologii oraz pedagogice. Przyjęcie perspektywy „długiego trwania” skłania do przeświadczenia, że to, co postrzegamy jako jednostkowe, różnorodne i przelotne, na głębszym poziomie okazuje się jednolite i „długotrwałe” właśnie. Zaakceptowanie tego poglądu domaga się metodologii, która przekracza dyscyplinarność, a nawet interdyscyplinarność i w zgodzie z postulowaną jednorodnością przedmiotu badań stosuje jednorodny język do jego opisu (zob. Bohuszewicz 2005). Kolejny przykład z zakresu współczesnej Humanistyki to konceptualizacja, na przykład konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki. Rozumiana jako doświadczenie mentalne, obejmujące wrażenia sensoryczne, procesy tworzenia nowych pojęć i wiedzę kontekstową, albo jako formułowanie, kształtowanie pojęcia czegoś, interpretowanie czegoś w sposób konceptualny, pojęciowy jako na przykład kategoryzowanie zjawisk. Tak rozumiana konceptualizacja, jako doświadczenie umysłowe, staje się podstawą tworzenia subiektywnej struktury pojęciowej odpowiadającej naszemu widzeniu

świata. Językowy obraz świata jest wytworem kognitywnych procesów, zachodzących w umyśle – kategoryzacji i konceptualizacji, które porządkują obiekty oraz zjawiska występujące w naszej rzeczywistości, nadając im specyficzny kształt, znaczenie i wartość. Wyrażenia językowe symbolizują, czyli reprezentują konceptualizacje.

Konkluzja

Powyższe kategorie nie mają bardzo długiej tradycji w przestrzeni badań pedagogicznych, ale odwołanie się do nich jest często źródłem inspirujących pytań, pozwalając zarówno badać, jak i poznawać powiązania istniejące między poszczególnymi fenomenami, procesami, zjawiskami stanowiącymi istotę lub inaczej sedno działalności pedagogicznej. Mają znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej, szeroko rozumianej, a także dla dyskursu pedagogicznego i edukacyjnego (por. Hejnicka-Bezwińska 2008).

Od tego, jakie pojęcia wprowadzimy w przestrzeń dyskursu pedagogicznego, zależy – jak podkreśla Alain Touraine (2011) – dominujący dyskurs interpretacyjny, czyli zespół przekonań i wyobrażeń organizujących obraz życia społecznego oraz indywidualnego, a w naszym przypadku edukacyjnego, czy też wychowawczego. Piotr Sztompka stwierdza bowiem, że „to, co ludzie myślą o zmianie społecznej, ma zasadnicze znaczenie w popychaniu ich do działania, a zatem ma zasadniczy wpływ na sam kierunek i perspektywę zmiany społecznej” (Sztompka 2005: 15). Skoro tak, to ponosimy odpowiedzialność za zmiany toczące się w przestrzeni myśli pedagogicznej, także w takim kontekście, iż powinniśmy badać, jakie kategorie badawcze określają nasze pole badań i dlaczego oraz jak to zmienia interpretację rzeczywistości edukacyjnej, w jaki sposób przyczynia się do umacniania sensu działalności wychowawczej i jej antropologicznych, ontycznych oraz aksjologicznych podstaw.

Pozostając w przestrzeni między ciągłością i zmianą, potrzebujemy namysłu nad samym fenomenem, sensem, czynnikami i mechanizmami zmiany dokonującej się w języku pedagogiki jako narzędziu naszego pedagogicznego myślenia. Stąd należy stawiać pytanie, czy odwołanie się do danej kategorii to tylko moda, czy faktycznie uzasadniona merytorycznie i epistemologicznie zmiana, odnosząca się na przykład do procesu przesilenia, zachodzącego w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym edukacyjnej. A przesilenia trzeba przecież dostrzegać i rozumieć, na czym one polegają. Przy czym nie chodzi o to, aby rozmywać granice między dyscyplinami, ale o to, aby prowadzone badania umacniały tożsamość i przedmiot badań pedagogiki także wtedy, gdy odnosimy się do kolejnych zmian paradygmatycznych i wynikających z nich kategorii badawczych. Należy przy tym pamiętać, że zmiana często wymaga przekroczenia dotychczasowego horyzontu myślenia, wychodzenia na pogranicza myślowe, co czasem jest trudne, a czasem ryzykowne. A jest to równocześnie fundamentalny warunek rekonstrukcji myślenia o przedmiocie badań pedagogiki i znaczeniu badań pedagogicznych. Stąd opowiadam się za myślą Krzysztofa Maliszewskiego, który podkreśla, iż:

ważne elementy myślenia zmiany to nie tylko wychylona w przyszłość wyobraźnia (utopia) i skoncentrowane na teraźniejszości analizy sytuacji kryzysowych, lecz także pamięć i zdolność wykorzystywania istniejących już – a często zapoznavanych bądź recepcyjnie spłycanych – zasobów kulturowych (Maliszewski 2020: 3).

Stąd potrzeba oscylacji między dwiema przywołanymi na wstępie kategoriami – ciągłością i zmianą. A że, jak twierdzi Mieczysław Malewski, „każda doktryna naukowa powstaje w wyniku historycznego procesu negocjacji ścierających się wizji epistemologicznych” (Malewski 2023: 28) – badajmy więc kategorialne aspekty współczesnej myśli pedagogicznej, aby umacniać tożsamość pedagogiki, nawet jeśli ma to procesualny wymiar i nie chodzi tu o domknięcie systemu pojęć. Bo jak podkreślała Barbara Skarga:

myślenie nie musi tworzyć systemu, nie musi szukać jedności ani w wiedzy, ani w swych przełożeniach na działanie [...]. Myślenie może być otwarte, może być zachętą do tego „więcej” [...]. Myśleć więcej to znaczy nie stawiać barier, mieć śmiałość sięgania nawet do niemożliwego [...]. Cóż z tego, że nieraz to „dlaczego” pozostaje bez odpowiedzi. Z racji tego nie należy go jeszcze odrzucać ani uznawać za bezsensowne (Skarga 2007:17).

Wychodźmy więc na pogranicza dziedzin i dyscyplin, bo „to właśnie w owym «pomiędzy» dzieje się to, co w nauce najciekawsze, a naukowe rubieże przynoszą to, co najbardziej inspirujące poznawczo” (Szpunar 2023: 31).

I na koniec postulat metateoretyczny. Koncentrując myślenie na przyjmowanych perspektywach poznawczych, pamiętajmy o tym, że jakość współczesnej myśli pedagogicznej zależy między innymi od gotowości do wykraczania poza powszechnie przyjęte metodologiczne konwencje i klasyczne pojęcia. Tworzenie sieci powiązań i pojęć między dyscyplinami może być źródłem nowych konstelacji znaczeń, wzmacniających tożsamość pedagogiki, a także społeczno-kulturowe znaczenie badań pedagogicznych. Powyższy postulat tym bardziej zyskuje na znaczeniu, im bardziej zależy nam na tym, aby pedagogika – wciąż na nowo – odnajdywała się w szeroko rozumianej humanistyce.

Bibliografia

- Afeltowicz Ł. (2012) *Modele, artefakty, kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, <https://doi.org/10.12775/978-83-231-5670-3>.
- Archer M. S. (2013) *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Kraków, Wydawnictwo Nomos.
- Bal M. (2012) *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Bohuszewicz P. (2005) *W przestrzeni „Długiego trwania”. Ideologia społeczno-polityczna „Kazań Sejmowych” Piotra Skargi w kontekście scholastycznej kosmologii*, „Pamiętnik Literacki”, nr XCVI(2), s. 95–122.

- Brożek A. (2022) *Rekonstrukcja pojęć w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Teoria i praktyka*, „Roczniki Filozoficzne. Annales de Philosophie”, nr LXX(2), s. 155–180, <https://doi.org/10.18290/rf2202.9>.
- Cichońska M. (2009) *O (nie)stabilności kategorii językowych w: Kategorie w języku: język w kategoriach*, M. Cichońska (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 32–40.
- Grobler A. (2006) *Metodologia nauk*, Kraków, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kron F. W. (2012) *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki. Pojęcia. Procesy. Modele*, tłum. E. Cieślík, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malewski M. (2023) *Badania mieszane w naukach społecznych – o konstruowaniu metodologicznej prawomocności*, „Edukacja”, nr 2(16), s. 17–30, <https://doi.org/10.24131/3724.230202>.
- Maliszewski K. (2020) *Od Redakcji. Myślenie zmiany: transformacja – utopia – kryzys – retrospekcja – twórczość*, „Chowanna”, nr 2(55), s. 1–5, <https://doi.org/10.31261/CHO-WANNA.2020.55.06>.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000) *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piłat R. (2007) *O istocie pojęć*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Piotrowski P. (2012) *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia meta-pedagogiki*, Olsztyn, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM.
- Rubacha K. (2008) *Wstęp w: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 7–10.
- Skarga B. (2007) *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Sojak R. (1996) *Socjologia wiedzy chce pozostać nieświadoma. Uwagi o statusie poznawczym socjologii wiedzy*, „Studia Socjologiczne”, nr 4 (143), s. 25–49.
- Szkudlarek T. (1993) *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szpunar M. (2023) *Nomadologia pretekstowa Wojciecha J. Burszty w: Kultura jako przygoda. Księga ku pamięci*, prof. W. J. Burszty, M. Czubaj, M. Pęczak, W. Kuligowski, M. Rauszer (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 25–35.
- Sztompka P. (2005) *Socjologia zmian społecznych*, tłum. J. Konieczny, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Tabaszewska J. (2013) *„Wędrujące pojęcia”: koncepcja Mieke Bal – przykład inter- czy transdyscyplinarności?*, „Studia Europaea Gnesnensia”, nr 8, s. 113–130, <https://doi.org/10.14746/seg.2013.8.6>.
- Teusz G. (2016) *Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji w: Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy*, M. Piorunek (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 157–178.
- Touraine A. (2011) *Myśleć inaczej*, tłum. M. Byliniak, wstęp P. Kuczyński, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Woźniak J. (2000) *Kategoryzacja. Studium z teorii języków informacyjno-wyszukiwawczych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.

O Autorce

Alina Wróbel – doktor habilitowana w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, zatrudniona na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ w Katedrze Teorii Wychowania. Zainteresowania naukowo-badawcze: pogranicze pedagogiki ogólnej i teorii wychowania, filozoficzne i teoretyczne podstawy wychowania, zmiany paradygmatyczne i zwroty badawcze w humanistyce, pedagogika humanistyczna i jej antropologiczne fundamenty oraz współczesne teorie i ideologie wychowania, a także intencjonalność działania wychowawczego oraz manipulacja jako sposób wywierania wpływu, forma przemocy i zjawisko społeczne. Wiceprzewodnicząca KNP PAN na kadencję 2024–2027, Przewodnicząca Sekcji Teorii Wychowania KNP PAN, Członkini Sekcji Pedagogiki Ogólnej KNP PAN.

About the Author

Alina Wróbel – Associate Professor in social sciences, the discipline of pedagogy; Professor at the University of Lodz, employed at the Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Theory. Her research interests include the intersection of general pedagogy and the theory of education, the philosophical and theoretical foundations of education, paradigm shifts and research trends in the humanities, humanistic pedagogy and its anthropological foundations, contemporary theories and ideologies of education, the intentionality of educational action, manipulation as a means of exerting influence, a form of violence and a social phenomenon. Vice Chair of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN) for the 2024-2027 term, Chair of the Section of Theory of Education of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN), Member of the Section of General Pedagogy of the Committee on Pedagogy of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN).