

Bogusław Bieszczad  <http://orcid.org/0000-0003-3216-5515>

Uniwersytet Jagielloński

Nowa humanistyka i język współczesnej pedagogiki. Interdyscyplinarne przesłania

Abstract

New humanities and the language of contemporary educational studies. Interdisciplinary messages

The article is an attempt to synthetic introduction to issues concerning language of contemporary Polish educational studies in the interdisciplinary perspective and with the use of categories of the New Humanities. For many years language has been perceived as a tool of description of reality according to rules provided by Lvov-Warsaw School (mainly the rule of precision and unambiguity). Linguistic turn changed this point of view and set the language as a scientific issue in many specific disciplines including educational studies. Multiparadigmatic and humanistic as well dimension of knowledge of education indicates the necessity of analysis of contemporary educational studies' language in the perspective of the newest trends including the New Humanities. Its transdisciplinary character and new orientations situated on the frontier of the traditional scientific disciplines point out to the need to investigate the new language of educational studies, allowing, in addition to the traditional principles of clarity, precision and exactness also for the categories of figurativeness and metaphoricalness situated in the perspectives of streams of non-dualistic and anti-essentialistic philosophy. Such language corresponds to the basic attributes of the New Humanities, determined by the categories of innovativeness and social usefulness. Departing from the neo-positivist rules of language evaluation also favors the adverse phenomena of emergence of pseudo- and paralinguages in educational science, apparently only setting issues in the domain of research on education.

Key words: language, educational studies, new humanities, interdisciplinarity

Słowa kluczowe: język, pedagogika, nowa humanistyka, interdyscyplinarność

Wstęp

W roku 1895, po wielowiekowym regresie kultury i nauki polskiej spowodowanym zaborami, Kazimierz Twardowski objął katedrę filozofii w polonizującym się Uniwersytecie Lwowskim. Pierwszym zadaniem, jakiego podjął się ten wybitny filozof, elementarnym z punktu widzenia odbudowy potencjału i rozwoju nauki w Polsce, był program „dobrej roboty w filozofii” (Jadacki, 2009). Zasady wypracowane przez Twardowskiego, jednoznacznie związane z językiem – podstawowym narzędziem i, jak się kilkadziesiąt lat później okaże, także problemem nauki, na wiele lat wyznaczyły standardy pojmowania języka w nauce¹. Postulaty Twardowskiego i jego współpracowników ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej określiły modelowy sposób pojmowania i używania języka oraz jego waloryzacji w tekstach naukowych (Kotarbiński, 1959). Kilkadziesiąt lat po tym wydarzeniu za sprawą jakże doniosłego dla całej współczesnej nauki i humanistyki zwrotu lingwistycznego i serii wielu kolejnych *turns* konstytuujących jeden wielki „zwrot kulturowy” język przestał być postrzegany jedynie jako narzędzie uprawiania nauki, a zaczął funkcjonować jako jej podstawowy problem (Kowalewski, Piasek, 2010; Bachmann-Medick, 2012; Rasiński, 2009). W pedagogice język to problem wyjątkowo złożony. Jako przedmiot badań jest „podwójnie” problematyczny. Po pierwsze, ma genezę filozoficzną i obarczony jest pierwotnie sporami na gruncie filozofii (Prechtel, 2007). Po drugie, w wiedzy o edukacji jest problematyzowany wtórnie w praktykach dyskursywnych. Dlaczego pedagodzy powinni zajmować się swoim językiem? Otóż przedmiotem badań pedagogiki są szeroko rozumiane procesy edukacyjne oraz uwarunkowania dyskursów edukacyjnych, których podstawą jest właśnie język (Milerski, Śliwerski, 1999). Zatem dyscyplina ta jest uprawniona do refleksji nad kondycją własnych dyskursów, które przecież nie tylko warunkują rozumienie jej przedmiotu badań, lecz także decydują na przykład o projektowaniu badań edukacyjnych i w konsekwencji o doskonaleniu społecznych praktyk edukacyjnych. W zamyśle filozofów lwowsko-warszawskich język był przedmiotem badań filozofii i w takiej wyłącznej optyce postrzegania przetrwał w polskiej pedagogice aż do drugiej połowy XX wieku. Za sprawą wspomnianego powyżej zwrotu językowego oraz przemian w samej pedagogice zaczął być postrzegany jako jeden z podstawowych jej problemów,

¹ Mam na uwadze trzy grupy postulatów sformułowanych przez K. Twardowskiego i jego współpracowników: postulaty syntaktyczne (klarowność, lapidarność, systematyczność), semantyczne (inteligibilność, jasność, wyrazność, jednoznaczność, precyzyjność, autentyczność) oraz pragmatyczne (merytoryczność, gruntowność, krytyczność). Według Twardowskiego powyższe zasady miały zapobiegać chaosowi, enigmatyczności oraz symbolomanii i pragmatofobii w wypowiedziach naukowych (Jadacki, 2009, s. 33–34).

dla którego właściwą płaszczyzną badawczą musi być jednocześnie przestrzeń interdyscyplinarna (Hejnicka-Bezwińska, 2008). Niniejszy tekst jest wprowadzeniem w taką właśnie perspektywę interpretacyjną.

Nowa humanistyka

Dla uzasadnienia inter- i transdyscyplinarnej perspektywy postrzegania uniwersum przedmiotowego w pedagogice pozornie wystarczy przywołanie rozpowszechnionej współcześnie tezy o heterogenicznym statusie wiedzy o edukacji. Jednakże samo zakwalifikowanie języka do puli wspomnianego uniwersum nie wyjaśnia należycie postawionego w tekście problemu. Właściwą, a przy tym wykraczającą poza horyzont nauk społecznych i humanistycznych perspektywą rozważań zdaje się głośno dyskutowana współcześnie tak zwana *nowa humanistyka* (Nycz, 2017). Jeśli przypomnimy znaną tezę Lecha Witkowskiego sytuującą pedagogikę jako dyscyplinę metahumanistyczną, a zatem kluczową dla kondycji współczesnej refleksji humanistycznej, to oczywiste wydaje się wiązanie wszelkich prób diagnozowania wiedzy o edukacji z analizami stanu humanistyki (Witkowski, 2007). W drugiej połowie XX wieku obok humanistyki „klasycznie nowoczesnej” pojawiła się także jej *nowa* odmiana. Klasyczna wersja to egzemplifikacja kumulatywnego modelu rozwoju wiedzy i doświadczeń kulturowych (Nycz, 2017). To, jak pisze Ryszard Nycz, „nieustająca refleksja nad fundamentem pytań i problematyk, odsłoniętych u zarania dziejów europejskiej kultury, a potem nawarstwiających się kumulatywnie pracą kolejnych pokoleń” (Nycz, 2017, s. 22), które zajmują się ich porządkowaniem i systematyzowaniem. Tę pracę modyfikowały jedynie kolejne paradygmaty, które wyznaczając kolejne rewolucje w nauce, ugruntowywały w konsekwencji stabilne granice poszczególnych dyscyplin naukowych zajmujących się określonymi wycinkami statycznie rozumianej kultury jako normatywnego punktu odniesienia dla ludzkiej aktywności. Paradygmaty w gruncie rzeczy nie zmieniały kanonu kultury, obudowywały go jedynie kolejnymi przypisami i komentarzami. Klasyczna humanistyka wymagała linearnego języka, który pomimo zmian paradygmatycznych musiał zdatować relację z kumulacji wiedzy. Od kilku dekad sytuacja w kulturze zaczęła się zmieniać, a tempo i jakość tych zmian tłumaczy się już nie tyle za pomocą rewolucji paradygmatycznych, ile przy użyciu kolejnych następujących po sobie zwrotów (Nycz, 2017). Zastąpiły one linearną logikę paradygmatów, proponując inną formułę uprawiania wiedzy, wykraczającą poza tradycyjne podziały dyscyplinarne, a nawet poza dychotomie: wiedza naukowa-wiedza potoczna.

„Powstały nowe orientacje, zrodzone na pograniczu dyscyplin dotychczasowych lub całkiem poza istniejącymi dyscyplinami. Mają one często charakter inherentnie transdyscyplinarny: i ze względu na problematykę niemieszczącą się w ramach żadnej z istniejących dyscyplin, i z uwagi na metody i procedury badawcze” (Nycz, 2017, s. 18). W związku z tym wymagają znalezienia nowego języka i nowego zasobu pojęć dostosowanego do hybrydycznego przedmiotu badań. Słowniki *nowej humanistyki* zawierają pojęcia, które przemieszczają się i „wędrują” pomiędzy dyscyplinami (Bal, 2012). Według Mieke Bal wędrujące pojęcia są z kolei rezultatem przemieszczających się teorii. To zupełnie nowe odczytanie greckiej etymologii terminu *theorein*, które nawiązuje do pierwotnego znaczenia teoretyzowania jako praktyki podróżowania i obserwacji (Bal, 2012, s. 16; Clifford, 1997). Teoria jest zatem rezultatem przemieszczania się, porównywania i przyglądania się z dystansu. Trudno o bardziej jednoznaczne uzasadnienie interdyscyplinarności jako koniecznej perspektywy poznawczej dla budowania jakiegokolwiek wiedzy. Współczesna polska pedagogika ma, zdaniem wielu jej przedstawicieli, charakter wieloparadygmatyczny, i to bez względu na to, czy wpisujemy ją w kontekst *nowej humanistyki* (Krause, 2011). Wielość paradygmatów, a tym bardziej mozaikowa struktura zwrotów, w ramach której uprawia się wiedzę o procesach edukacyjnych, oznacza zawsze zróżnicowanie zaplecza teoriopoznawczego dla jakichkolwiek ustaleń: od metateorii, przez badania, aż po praktykę. Warto w tym miejscu przypomnieć, że założenia filozoficzne stojące za rozstrzygnięciami metateoretycznymi i paradygmatycznymi dotyczą także statusu i sposobu rozumienia języka. Pamiętajmy, że w jednej z interpretacji pojęcia paradygmatu Thomas Kuhn zbliżył się do Wittgensteinowskiej koncepcji języka i sugerował, że paradygmat to nie tyle *consensus omnium*, ile raczej wzorzec rozwiązywania problemów wyznaczany przez sposoby użycia języka (Kuhn, 1985, 2001; Wittgenstein, 2000). A zatem teza o wieoparadygmatyczności współczesnej pedagogiki to jednocześnie aprobatą dla tezy o jej interdyscyplinarności i wielojęzyczności.

Języki pedagogiki – pomiędzy „starą” a *nową humanistyką*

Idąc śladami K. Twardowskiego w perspektywie neopozytywistycznej postrzegamy język jako ścisły, klarowny, jednoznaczny system pojęć niechętnych procesom ekstrapolacji (Skarga, 1989), zapożyczeń i wędrownikom transdyscyplinarnym tak popularnym we współczesnej (nowej) humanistyce i studiach kulturowych. Taki język służy budowie systemu intersubiektywnie komunikowalnej wiedzy pewnej, która w pedagogice ma gwarantować skuteczną diagnozę, kontrolę i prognozę zmian (projektów) procesów edukacyjnych. To język

operujący stabilnym i precyzyjnym systemem pojęciowym, który jeśli dopuszcza nowe pojęcia, to tylko poprzez formalne procedury eksplikacyjne (Carnap, 1950; Pawłowski, 1978). Współcześnie to pewien wzorzec opisu na przykład w ilościowych badaniach edukacyjnych. Sformalizowany język ma stanowić narzędzie odzwierciedlające niezmienną rzeczywistość. Im bardziej precyzyjny (dzięki empirystycznemu podejściu i logicznym regułom weryfikacji), tym wierniej opisujący rzeczywistość edukacyjną i tym większa szansa na metodyczną powtarzalność badań i uniwersalność ich opisu, szczególnie w perspektywie zależności przyczynowo-skutkowych. Taki język wprost nawiązuje do postulatów K. Twardowskiego, o których pisałem na początku niniejszego tekstu, szczególnie tych, które eksponują klarowność, zwięzłość, systematyczność, merytoryczność czy precyzję (Jadacki, 2009). *Nowa humanistyka* proponuje alternatywny język, daleki od mierzalnych i obiektywnych procedur opisujących jednostki ludzkie jako matryce tożsamości funkcjonujące w modelowych kulturach i społeczeństwach. W ostatnich dekadach XX wieku ujawnił się zatem niejednolity, dynamiczny i metaforyczny język, opierający się na ponowoczesnym klimacie filozofii o orientacji antyfundamentalistycznej i antyesencjalistycznej (Bieszczad, 2013). Jego charakterystyka wynika w dużej mierze z cech przypisywanych właśnie *nowej humanistyce*. Jedną z nich jest tendencja do prowadzenia badań poza przypisywanymi poszczególnym dyscyplinom naukowym siatkami pojęć, szczególnie takimi, które opierają się na klasycznych dychotomiach i opozycjach odzwierciedlających wielowiekową tradycję dualistycznego postrzegania rzeczywistości.

Kultura i natura, ludzkie i pozaludzkie, podmiot i przedmiot, jednostka i wspólnota, rozum i materialność, (...), poznanie i działanie, estetyka i polityka, intelektualne i afektywne, obraz i tekst, etc., etc. – od dualistycznych kategorii uniwersalnych po opozycje partykularne, wszystkie te pary pojęciowe przestają być traktowane jako przeciwieństwa, wymuszające alternatywy wyboru (Nycz, 2017, s. 20).

Już samo wyjście poza granice dyscyplinarne zmusza, co oczywiste, do stosowania języka, który jest interdyscyplinarny, ale sam proces wychodzenia poza dualizmy w postrzeganiu świata prowadzi do poszukiwania słownika, który operuje nie tylko „zamkniętymi” i stabilnymi pojęciami, lecz także znacznie bardziej „otwartymi”, elastycznymi, relacyjnymi i operacyjnymi kategoriami, które „pulsują” (Rutkowiak, 1996, s. 133), są wielowymiarowe w warstwie semantycznej, a przez to stanowią znakomite narzędzie analizy kontekstowej i dynamicznej. O ile pojęcia „strzegły” wiedzy zweryfikowanej i uznanej za prawdziwą, o tyle kategorie pozwalają „dostrzec” nowe perspektywy jej budowania. Kierując się swoistym przesłaniem *nowej humanistyki*, przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych (i sfer między nimi) reorientują także swoje postawy badawcze – zamiast koncentrować się na wynikach i wytwo-

rach swoich dociekań (opisywanych w ramach systemów opozycyjnych pojęć), skupiają się na praktykach i działaniach, które nie są weryfikowane ze względu na rezultaty, ale z uwagi na sprawczość i kreatywność. I tak, socjologowie i filozofowie mówią głównie o praktyce, antropolodzy akcentują improwizację kulturową, etnologowie promują „badanie w działaniu”, a kulturoznawcy chcą postrzegać całą kulturę w jej czynnościowym („czasownikowym”) rozumieniu (Nycz, 2017, s. 21). Wydaje się, że pedagodzy zorientowani na współpracę z wymienionymi kategoriami wiedzy muszą wziąć pod uwagę powyższe akcenty, tym bardziej że jednym z podstawowych zadań działalności pedagogicznej jest przecież „wprowadzanie w kulturę”. Zatem odejście od jej (to znaczy kultury) rozumienia „rzeczownikowego” jako zastanego systemu reguł i kontroli na rzecz konceptu „czasownikowego”, zorientowanego na działanie, powinno być uznane przynajmniej za wartość poznania, szczególnie wobec tradycyjnego już postulatu aplikacyjnego charakteru pedagogiki weryfikującej swoje ustalenia na gruncie praktyki. Druga z wspomnianych powyżej cech *nowej humanistyki*, wskazująca na konieczność interdyscyplinarnego ujmowania języka, to innowacyjność. Nawiązuje ona do sygnalizowanej już przeze mnie dychotomii w rozumieniu kultury lokowanej pomiędzy jej kanonicznym, statycznym i kumulatywnym ujęciem a perspektywą dynamiczną wyznaczaną przez kreatywność i sprawczość (Nycz, 2017). W pewnym uproszczeniu zarysowana różnica może opisywać także wciąż rywalizujące z sobą podstawowe orientacje w pedagogice. Mam na uwadze pedagogikę tradycyjną (adaptacyjną) oraz emancypacyjną (Kwaśnica, 1987). W tej pierwszej podmiot (a raczej „przedmiot”) wychowania jest oparty na gromadzonym i waloryzowanym przez stulecia zbiorze treści kulturowych uznawanych za kanoniczne. Ich przyswojenie i akceptacja są tożsame z adaptacją jednostki do zastanych warunków społecznych i postrzegane jako cel wychowania. W pedagogice emancypacyjnej adaptacja nie jest wartościowana pozytywnie. Chodzi tu raczej o orientację na zmianę, (auto)kreację jednostek, opór wobec zastanych struktur i dominujących dyskursów władzy. Te dwie orientacje w myśleniu o wychowaniu mają odmienne, chociaż nie zawsze wyrażane *explicite* założenia dotyczące rozumienia kultury, które – jak już wspomniałem – pokrywają się z charakterystykami starej i *nowej humanistyki*. Tak jak słynna teza Alfreda Northa Whiteheada, sytuująca całą dotychczasową filozofię jako zbiór przypisów do Platona, znakomicie oddaje status dotychczasowej (klasycznej) humanistyki jako nieustającej refleksji nad fundamentalnymi pytaniami postawionymi na początku rozwoju cywilizacji europejskiej, tak kategoria innowacyjności zorientowana na sprawczość, zmianę i rehierarchizację kulturowe znakomicie opisuje nową wersję refleksji humanistycznej. Nie chodzi w niej o dopisywanie kolejnych „przypisów” do interpretacji znanych problemów, ale

raczej o tworzenie i odkrywanie nowego statusu rzeczywistości kulturowej (i społecznej) oraz dostrzeżenie w niej problemów nowych. Niezwykle istotną rolę odgrywa tutaj język, który wraz ze zwrotem lingwistycznym zasadniczo zmienił swoją rolę. Już nie tylko jest narzędziem wspomagającym tworzenie „przypisów”, lecz także stanowi podstawę kreacji rzeczywistości (a nie tylko jej opisu). Innowacyjność humanistyczna wiąże się ze sprawczością i społeczną użytecznością jako cechami każdej działalności, szczególnie tej lokowanej w środowiskach marginalizowanych i niszowych. Bliska jest też kategorii emancypacji, dzięki której związek pomiędzy humanistyką a działalnością pedagogiczną wydaje się oczywisty. R. Nycz proponuje, aby innowacyjność *nowej humanistyki* interpretować z wykorzystaniem pięciu wskaźników. Dotyczą one kolejno: oryginalności w rozwiązywaniu konkretnego problemu, wyłonienia nowej procedury badawczej oraz nowego pola problemowego, zainicjowania nowej orientacji badawczej, a także społecznej przydatności innowacyjnego działania (Nycz, 2017, s. 24). Realizacja wszystkich powyższych kryteriów jest w praktyce bardzo trudna, dlatego zdaniem Nycza dwa z powyższych składników innowacyjności są niezbędne do jej zaistnienia. Są to odkrywczosc merytoryczna (profesjonalna) oraz przydatność społeczna. Zatem rzeczywiste, a przy tym innowacyjne problematyzowanie określonego pola badawczego oraz potencjał aplikacyjny (i emancypacyjny) to „wystarczające” wskaźniki innowacji humanistycznej, które – jak łatwo zauważyć – przypisać możemy także szeroko rozumianej działalności w sferze edukacji i wychowania. W kontekście rozważań nad językiem szczególnie istotny wydaje się pierwszy ze wskazanych elementów. Otóż faktyczne, a nie pozorne problematyzowanie dziedziny pedagogiki jest jednym z zasadniczych postulatów metodologicznych wiedzy o procesach edukacyjnych. Współczesna heterogeniczna pedagogika i jej interdyscyplinarne osadzenie sprzyjają pojawianiu się kontrowersyjnego metodologicznie zjawiska multijęzykowości, które wydaje się mieć dwojakiego rodzaju następstwa. Z jednej strony językowa wieża Babel w pedagogice obrazuje ekspansywność współczesnej wiedzy o edukacji, wzmacnia „walkę o prymat” w lokalnych społecznościach akademickich i kolonizuje pozapedagogiczne rejony potencjalnej penetracji. Z drugiej jednak strony multijęzykowość to eksplozja para- i pseudojęzyków oraz okazja do promocji języków zaistnienia (Rutkowiak, 1996). Tak rozumiana ekspansja wielogłosowości niesie ryzyko zagrożenia eklektyzmem i obniżenia poziomu debaty naukowej, pociągając za sobą degradację samej pedagogiki i ograniczenia jej faktycznych możliwości wpływu na praktykę społeczną. To także ryzyko trywializacji dyskursów w pedagogice i banalizacji jej dokonań badawczych. Pseudojęzyki i języki alternatywne mogą także maskować brak warsztatu metodologicznego u autora, który je stosuje, oraz usprawiedliwiać niekonkluzywność i brak koherencji

w tekście naukowym. Taka sytuacja sprzyja pseudoproblematyzowaniu pola badawczego pedagogiki i z innowacyjnością nie ma wiele wspólnego. Autentyczne, a jednocześnie użyteczne społecznie (potencjalnie aplikacyjne) wzbogacanie dziedziny pedagogiki wiąże się ze świadomością możliwości odmiennych artykulacji językowych wraz z ich zapleczem filozoficznym (interdyscyplinarnym). Tak jak innowacyjność w humanistyce nie odcina się od tradycji, tak w pedagogice trudno bronić jakiegokolwiek alternatywy językowej ignorującej podstawowe postulaty Twardowskiego i Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Jednakże innowacyjność wymaga, aby poza neopozytywistyczną perspektywą językową we współczesnej pedagogice uwzględnić konteksty filozofii języka (inter- i transdyscyplinarne) drugiej połowy XX wieku. To propozycja otwarcia pedagogiki na humanistykę i kulturę w ich reinterpretacjach na pograniczu literatury, retoryki i intertekstualności. Taki język, operując kategoriami (obok klasycznych pojęć), jest w stanie sprostać transdyscyplinarności jako cesze podstawowej każdego rodzaju wiedzy, na dodatek zaangażowanej w promocję zmian społecznych, ale też w promocję kreatywności i sprawczości w wymiarze indywidualnym. Pojawia się zatem perspektywa języka relacyjnego, metaforycznego i figuralnego (Bieszczad, 2013). Wszystkie te kategorie uzupełnione jeszcze performatywnym wymiarem języka uwypuklają jego kreatywny i właśnie innowacyjny potencjał, tak istotny z punktu widzenia przesłania *nowej humanistyki*.

Bibliografia

- Bachmann-Medick D. (2012). *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, tłum. K. Krzemień-Ojak. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bał M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc. Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Bieszczad B. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Carnap R. (1950). *The Logical Foundations of Probability*. University of Chicago Press, Chicago.
- Clifford J. (1997). *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Harvard University Press, Cambridge.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

- Jadacki J. (2009). *Dobra robota w filozofii*, w: R. Kleszcz (red.), *Widnokrąg analityczny. Księga dedykowana Profesorowi Adamowi Nowaczykowi dla uczczenia jego dorobku naukowego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 29-42.
- Jaworska R., Leppert R. (red.) (1996). *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kotarbiński T. (1959). *Styl pracy Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny”, t. 19, nr 1-2.
- Kowalewski J., Piasek W. (red.) (2010). *Zwroty badawcze w humanistyce*. Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.
- Kuhn T.S. (1985). *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. S. Amsterdamski. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kuhn T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. J. Nowotniak, H. Ostromęcka. Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa.
- Krause A. (2011). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwaśnica R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Milerski B., Śliwerski B. (1999). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nycz R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Pawłowski T. (1978). *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Prechtel P. (2007). *Wprowadzenie do filozofii języka*, tłum. J. Bremer. Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Rasiński L. (red.) (2009). *Język, dyskurs, społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rutkowiak J. (1996). *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Skarga B. (1989). *Granice historyczności*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Witkowski L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wittgenstein L. (2000). *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.