

Idea dwupodmiotowości w przestrzeni komunikacji, relacji i dialogu wychowawczego

Streszczenie

Zagadnienie podmiotowości człowieka podejmowane jest współcześnie w wielu kontekstach badawczych (por. Radziejewicz-Winnicki, 2001), a problemy współczesnej młodzieży, nawiązujące do kwestii dialogu i relacji wychowawczej zajmują znaczące miejsce w dyskusjach i badaniach z zakresu wielu różnych dyscyplin nauki (Esposito, 2007). Obserwuje się, że modyfikacja warunków życia – wzrost poziomu stawianych wymagań zawodowych, przepływ i dostępność informacji oraz szeroki zakres możliwości działania, w połączeniu z niewystarczającym wsparciem i pomocą ze strony rodziny, a także placówek oświatowych mogą wywoływać u młodego człowieka wrażenie chaosu, poczucie bezradności oraz nasilenie działań destrukcyjnych (por. Dziewiecki, 2003; Makiełło-Jarża, Kaczanowska, 2008). Zjawiskiem mającym negatywne konsekwencje dla dorastania młodych ludzi jest, wykazywana w wielu badaniach, systematycznie malejąca zdolność rodziny do udzielania młodemu pokoleniu wsparcia psychicznego (Mastalski, 2009). Głównym problemem młodzieży stają się w takich okolicznościach trudności w określeniu własnej tożsamości (Elliot, Place, 2005), a przejawem tego są coraz częściej spotykane akty agresji i przemocy (Sedlak, 1999), rosnąca przestępczość nieletnich (Błachut i in., 1999) oraz obserwowany wzrost poziomu konsumpcji środków odurzających i alkoholu (Szałański, 2001). Niekorzystnym zjawiskiem jest odwzorowywanie postaw upowszechnianych przez niektóre media, wobec których młody człowiek często nie jest zdolny do zachowania adekwatnego krytycyzmu i właściwej selekcji (Morbitzer, 2003).

Publikacja stanowi próbę analizy podmiotowości człowieka, w tym sytuacji dzieci i młodzieży we współczesnej rzeczywistości społecznej. Podkreśla jej wielostronne uwarunkowania i wieloaspektową determinację. Środowisko, w którym przebywają młodzi ludzie i które je otacza w znaczącym stopniu kształtuje ich osobowość oraz rodzaje prezentowanych zachowań. Obecny stan wiedzy wskazuje, że analizowanie wyłącznie znaczenia czynników osobowościowych w powstawaniu zachowań patologicznych bez uwzględnienia ich kontekstu społecznego jest nieuzasadnione (Kliś, Kossewska, 2000, s. 69–124). Interpretacja otaczającego świata, jego rozumienie w kategoriach społecznych są współcześnie w istotnym stopniu determinowane przez kształtowanie się podmiotowości młodego człowieka (por. Gajda, 2007). Wydaje się zatem aktualne zaproszenie nauczycieli, wychowawców, rodziców oraz samej młodzieży do podjęcia dyskusji o znaczeniu dialogu w budowaniu satysfakcjonujących relacji w rodzinie i społeczeństwie (Śnieżyński, 2008).

Słowa kluczowe: podmiotowość, uczeń, nauczyciel, rozwój.

Zagadnienie podmiotowości w psychologii

Problematyka podmiotu jest obecna w psychologii od dawna (por. Węgrzecki, 1996; Wolicki, 2002; Neckar, 2006). Odnosi się ona do jednego z najbardziej wieloznacznych i tajemniczych terminów, a zapożyczona została z filozofii, w której jest nowożytnym pojęciem, sięgającym zaledwie XVII wieku i słynnej wypowiedzi Pascala o człowieku, metaforycznie przyrównywanym do trzciny, przewyższającym jednak inne byty świadomością własnej skończoności: „Człowiek jest trzcina najslabszą w przyrodzie, ale trzcina myślącą. Nieco mgły, kropla wody starczy, by go zabić. Lecz niechby był zgnieciony przez wszechświat cały, to jeszcze byłby szlachetniejszy od tego, co go zabija: gdyż on wie, że umiera. Cała tedy godność nasza leży w myśli” (Pascal, 2001, s. 119–120).

W psychologii – zdaniem W. Sotwin (2002; 2003; 2005) – obecne są dwa zasadnicze sposoby rozumienia podmiotowości człowieka. Jeden odnosi się do ograniczania determinizmu zewnętrznego w stosunku do jednostki, charakteryzuje atrybucję wpływu człowieka na bieg zdarzeń, czyli kontrolę nad otoczeniem (por. Reykowski, 1989). Drugi sposób rozumienia podmiotowości w psychologii koncentruje się raczej na ograniczaniu organizmicznej i psychicznej determinacji wewnętrznej (Beckmann, 1998) i obejmuje problematykę samostanowienia, samokontroli, samo- lub autodeterminacji, relacji ja-podmiotowego do ja-przedmiotowego, ustanawiania celów.

Jako podstawę rozumienia podmiotu w niniejszym rozdziale zostanie wykorzystane ujęcie zaczerpnięte od R. Ingardena, a zaadaptowane do problematyki zachowania przez K. Krzyżewskiego (1990, s. 33):

Odnosząc to [ontologię procesu R. Ingardena – przyp. K.G.] do zachowania, można by mówić o samym tym zachowaniu – właśnie jako procesie – i o pewnym określonym, trwającym w czasie przedmiocie – tym, kto/co się zachowuje – przedstawionym jako jego konieczna podstawa bytowa. Na tym etapie ujęcia istotna jest, używając terminologii Ingardena, forma zachowania – jego procesowość. Ona to domaga się owej koniecznej podstawy bytowej – zachowanie jako proces jest zawsze kogoś, czymś zachowaniem.

Taki sposób ujmowania podmiotu łatwo można odnieść do kwestii samokontroli czy samopoznawania. Istnieje zatem możliwość, by z perspektywy trzecioosobowej, z zewnątrz, podjąć dyskusję nad człowiekiem jako podmiotem.

Przedstawione założenie wymaga jednak pewnego uzupełnienia, tak aby możliwe było pogodzenie pojęcia podmiotu z naukowym podejściem do człowieka, które reprezentuje tzw. psychologia akademicka. Proponuje je między innymi M. Kofta (2006, s. 169), wskazując, iż: „stajemy się podmiotami (...) na skutek nadzwyczajnego rozwoju zdolności poznawczych – człowiek jest zdolny nie tylko do doświadczania wrażeń, spostrzeżeń i emocji, ale i do poznawczego reprezentowania siebie jako całościowego bytu psychologicznego”. Konkluzja M. Kofty oznacza, że „człowiek konstruuje poznawczo samego siebie jako osobę” (tamże).

Uczeń i nauczyciel, będąc podmiotami swojego zachowania, aktywnie odnosząc się do własnych działań, tworząc teorię własnych reakcji (poznają je i rozumieją), a także podejmując decyzje, wpływają na to zachowanie.

Całość funkcjonowania osoby, zarówno o charakterze dokonania, jak i zaniechania jest zatem możliwa do uporządkowania – stosownie do różnego stopnia uwarunkowania – na kontinuum. Na jednym jego krańcu zlokalizowano „czysto pasywne doświadczanie czegoś, co przytrafia się sprawcy”, „mimowolnie, automatycznie następujące reakcje” – obrazowo można powiedzieć, że dzieją się one tak, jakby przy nich sprawcy nie było – na drugim biegunie kontinuum usytuowano by zdarzenia, których osoba jest sprawcą:

Jakaś decyzja woli i jakieś działanie mogą uchodzić za własny czyn danej osoby tylko wtedy, gdy wypływają wprost z centrum Ja tej osoby, mają w niej swój prawdziwy początek, i kiedy to centrum Ja panuje nad dokonaniem wyłaniającego się z niego działania i kieruje nim, a więc jest nim nie tylko zainteresowane osobiście, lecz w całym działaniu się rozgrywającego się działania utrzymuje „w swoim ręku” decydujący wpływ (por. Ingarden, 1972, za: Krzyżewski, 1989).

Podmiotowość ucznia tworzy zatem jego indywidualny zestaw doświadczeń i plany osobiste, także to, jak adolescent odnosi się do własnego zachowania, czy szerzej, ustosunkowuje się do własnej osoby.

Z perspektywy psychologii behawioralnej można przyjąć, iż człowiek podmiotem nie jest, ale się nim staje. Następuje to w trakcie jego rozwoju w biegu życia, z wiekiem zwykle poszerza się możliwość samostanowienia o sobie, zwiększają się doświadczenie i mądrość życiowa, które pozwalają osobie coraz bardziej utrzymać wytyczone kierunki działań, nie poddawać się grze sił otoczenia. Szeroko tę kwestię omawia w swoich pracach Z. Pietrasiński (2001), ujmując osobę jako podmiot własnej biografii. W tej perspektywie starszy uczeń dysponuje większym potencjałem, wzrastać też może zakres jego odpowiedzialności za podejmowane działania. Jego rozwój przebiega zatem od zadań wykonywanych czasem nieco bezwolnie i mało refleksyjnie, jak „pionek na planszy gry”, do problemów, które sam wybiera, różnicuje, inicjuje, kontroluje przebieg ich realizacji oraz wpływa na ostateczny wynik, powodując, że sam rezultat działań w coraz większym stopniu zależy od niego samego. W kontekście podjętych rozważań Z. Pietrasińskiego (2001; por. też Lewicka, 1993) należy również wspomnieć o znaczeniu samowiedzy, która poszerza się stosownie do rozwoju osoby, zyskując duże znaczenie w sytuowaniu ucznia w perspektywie stawania się podmiotem własnej biografii (por. Kofta, 1985; Kazberuk, Krzyżewski, 2000; Kofta 2001).

Ujmując możliwości *upodmiotowienia* (bycia podmiotem), Krzyżewski (1994; 1995; 2006) zawarł je w wymiarach: faz rozwoju (człowiek staje się podmiotem w ontogenezie), zakresu (funkcjonowanie w roli podmiotu różnych zachowań), stopnia natężenia (człowiek bywa podmiotem w różnym stopniu), efektywności (pozostawanie w roli podmiotu własnego zachowania nie zawsze się udaje).

Zagadnienie podmiotu w odniesieniu do problematyki ucznia w systemie edukacji

Problematyka podmiotu może wnieść istotne przesłanki do wykorzystania jej w kwestii rozumienia ucznia w systemie edukacji, choćby w aspekcie pracy nad stworzeniem warunków, które rozwijają podmiotowe zachowania wychowanka. Wskazać też może na zagrożenia, jakie mogą wynikać z systemu szkolnego dla podmiotowego funkcjonowania ucznia (na przykład poprzez przecenianie możliwości podjęcia odpowiedzialności przez niego za określone zadania).

Uczeń w systemie szkolnym pozostaje w warunkach, które w różnym stopniu umożliwiają *upodmiotowienie* zachowania (por. Gerc, 2009a). W kontekście poruszanej problematyki istotne jest to, jakie warunki stwarza szkoła, aby uczeń mógł *aktywnie się do siebie odnosić*, dostrzegać przejawy własnego rozwoju.

Ujęcie kwestii podmiotu przez psychologię nie dokonuje się wprost, psychologia w przeciwieństwie do pedagogiki nie zajmuje się *uczniem-podmiotem* w kategoriach ogólnych, ale pewnym *bytem podmiotowym*, to znaczy tym, co jest podmiotowego w psychologii człowieka. Psychologia, adekwatnie do różnych orientacji i podejść w ramach swej dyscypliny, podejmuje problem podmiotu, poruszając zagadnienia samokontroli, samopoznania, sprawstwa i inne, których istnienie wymaga uznania osoby jako ich *właściciela*, kogoś, do kogo one należą (*kontrola – siebie, poznawanie – siebie* i tak dalej).

Uczeń podczas swej edukacji podejmuje liczne czynności związane ze szkołą jako instytucją (por. Gerc, 2009b). Działania te można analizować z perspektywy problematyki podmiotu w taki sposób, aby określić, w jakim stopniu uczestniczy w nich osoba ucznia, w jakiej mierze jest ona podmiotem tych czynności. W wielu sytuacjach jest tak, iż podmiotem realizowanych zadań jest raczej nauczyciel, gdyż to on wybiera sposób realizacji zadania, kontroluje przebieg kolejnych czynności i ocenia, czy praca została dobrze wykonana.

Podstawą teoretycznych rozważań nad uczniem, jako podmiotem swojego zachowania, można uczynić filozoficzne ujęcie podmiotu, które określa potencjał podmiotu w kontekście psychologicznym. Podstawą działań praktycznych nauczyciela staje się wówczas szeroka wiedza teoretyczna (akademicka wiedza psychologiczna), która jest aplikowana do konkretnych działań praktycznych (por. Kuhl, 1995; Lakoff, Johnson, 1999).

Pytanie o to, czego podmiotem jest uczeń, przy przyjętych założeniach, zostaje rozstrzygnięte w ten sposób, iż przyjmuje się, że uczeń może być *podmiotem własnego zachowania*. Inne, możliwe odpowiedzi na to pytanie, choć mające swoje ugruntowane miejsce w psychologii, zostaną oddalone (por. Koziński, 1996).

J. Brzeziński w podręczniku *Metodologia badań psychologicznych* (1999) podejmuje, ważną dla analizy zagadnienia *dwupodmiotowości* relacji ucznia i nauczyciela, dyskusję nad związkiem między psychologią teoretyczną a praktyką społeczną. Zastanawia się przede wszystkim nad tym, czy psychologia stosowa-

na i psychologia teoretyczna to dwie różne psychologie. Analizując kwestię, dostrzega przyczyny takiego podziału, a także konsekwencje, jakie owo rozróżnienie wnosi dla rozwoju psychologii.

Między psychologią teoretyczną a psychologią stosowaną występują rozmaite związki. Praktyka wyznacza zewnętrzne uwarunkowania procesu badawczego. Zgłasza psychologii akademickiej zapotrzebowanie na określone teorie psychologiczne oraz wpływa na kierunek badań i rozwój psychologii.

Psychologia, jak też inne dyscypliny wiedzy, od początku swojego istnienia nie realizowała celów praktycznych. W odległej przeszłości sferę nauki i sferę praktyki dzieliła przepaść. Nauka ze swej istoty swej nie miała praktycznych zastosowań. Działalność naukową podejmowano wyłącznie dla niej samej (por. Arystoteles, 1956). Później psychologia stała się użyteczna do wyjaśniania pewnych zjawisk związanych z funkcjonowaniem człowieka, jednak nie podejmowała się żadnych oddziaływań na niego. Coraz częściej pokładano jednak w niej nadzieję, że nie tylko pozwoli zrozumieć problemy zrodzone w sferze praktyki społecznej, ale także pozwoli – za pomocą wypracowanych przez siebie metod i środków – w jakimś zakresie ją regulować. Ustalenia teoretyczne dokonane przez psychologów zaczęły być w różnym stopniu wykorzystywane jako teoretyczna podstawa odpowiednich działań praktycznych. Z czasem psychologia stała się dyscypliną z obszaru nauk behawioralnych, która dostarcza najbardziej usystematyzowanej wiedzy na temat funkcjonowania człowieka w środowisku społecznym (por. Crick, 1997; Gollwitzer, 1996; Czarnocka, 1998).

W pewnym momencie od psychologii nie oczekiwano wyłącznie teorii naukowej (por. Brzeziński, 1999, s. 53). Wtedy też pojawił się pomysł, czy raczej wyłoniła się frapująca idea, by zacząć tworzyć *nową* psychologię, tzw. stosowaną. Podział ten ma swoich licznych zwolenników. J. Brzeziński wymienia: T. Kotarbińskiego, H. Stonerta czy A. Podgóreckiego. Dzielą oni nauki na: teoretyczne – opisujące i wyjaśniające dany stan rzeczy – oraz nauki praktyczne, projektujące pożądany stan rzeczy.

Jednym z zagrożeń tworzenia odrębnej metodologii dla psychologii stosowanej (łagodniejszej) i teoretycznej jest to, że nauka nastawiona wyłącznie na pragmatyzm ograniczy poziom i zakres teorii naukowych, co mogłoby się okazać szczególnie niebezpieczne w kontekście psychologicznej koncepcji człowieka jako podmiotu zachowania. Szczególnie ujawnia się to w coraz częściej obecnej problematyce *podmiotu, czy dwupodmiotowości*, występującej zarówno w psychologii wychowawczej, jak i w pedagogice.

Wzorcowym przykładem zastosowania teorii psychologicznej – zdaniem J. Brzezińskiego – jest aplikacja na przykład teorii Piageta do programu edukacji, zaproponowana przez H. Aebliego (1982, za: Brzeziński, 1999 s. 56). Powinna ona przebiegać w taki sposób: *Akceptując wyniki badań psychologicznych uzyskane przez Piageta i chcąc nauczyć dzieci, pedagog powinien postępować tak, aby jego działania dydaktyczne były niesprzeczne z dyrektywami wyprowadzonymi przez*

Aebliego z teorii Piageta (Brzeziński, 1999, s. 56). W tym wypadku dokonano transformacji twierdzeń naukowych i formułowanych na jej podstawie predykcji, dotyczących określonej sfery działalności człowieka, na dyrektywy praktycznego działania.

Wiedza psychologiczna, niebywale użyteczna w psychologii edukacji oraz konieczna w pedagogice, jest gromadzona w trakcie prac badawczych, eksploracji tekstów, a także na podstawie bezpośrednich doświadczeń oraz pracy klinicznej, w której taką wiedzą się posługuwano. Psychologia (por. Reber, 2002) jest zatem tym, co naukowcy stworzyli w celu zaspokojenia potrzeb zrozumienia umysłu i zachowań różnych organizmów, od najbardziej prymitywnych aż po najbardziej złożone (por. też Szmajke, 1992).

Próbując odnieść problematykę podmiotu do kwestii ważnej relacji uczeń – nauczyciel (*relacji dwupodmiotowej*), warto się odwołać do tego, w jaki sposób, w sytuacji szkolnej, nauczyciel jest podmiotem, a w jakim staje się nim uczeń. Perspektywa podmiotu zachowania znosi po części poruszany przez niektórych psychologów i pedagogów problem, kto, w jakim stopniu i czy w ogóle w takiej relacji jest podmiotem, a przede wszystkim, czy mamy tutaj dwa podmioty, czy tylko jeden – nauczyciela kształtującego ucznia. Uczeń i nauczyciel, z przedstawianej perspektywy, są zawsze podmiotami wyłącznie własnego zachowania, każdy z nich jednak w odmienny sposób. Tym, co może pomóc im w efektywnym budowaniu *dwupodmiotowej relacji*, co sprzyja ich indywidualnemu rozwojowi, jest niezakłócona komunikacja. Dlatego też odpowiedzią na działanie czynników destrukcyjnych komunikację powinno być nie tylko formułowanie kolejnych zasad, kierujących procesem komunikowania się z uczniem, ale także kształtowanie i rozwijanie odpowiednich kompetencji i umiejętności u nauczycieli. Wydaje się to nawet zadaniem istotniejszym, gdyż odpowiednio przygotowany nauczyciel stosuje pewne reguły intuicyjnie. J. Szempruch (2001) wyróżnia obszerną grupę kwalifikacji związanych ze zdolnością do skutecznego porozumiewania się, tak zwane kompetencje komunikacyjno-interpretacyjne. Obejmują one samą wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym oraz zdolność jej wykorzystania w nauczaniu, zdolność interpretowania różnych sytuacji i elastycznego dobierania adekwatnego stylu komunikowania się, umiejętne nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z uczniami, poprawny odbiór i interpretację komunikatów, posługiwanie się komunikatami niewerbalnymi, kształtowanie relacji z uczniem przez dialog i wreszcie rozwijanie „poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych” (tamże, s. 114). Sama autorka kompetencje te uznaje za podstawowe umiejętności nauczyciela.

Wpływ rodzinnych wzorców komunikacyjnych na komunikację w szkole

Podjmując refleksję nad procesem komunikacji w szkole w kontekście zagadnienia *podmiotowości*, analizując jej przebieg, określając zasady i formułując zwiększające efektywność postulaty, czy wreszcie zastanawiając się nad kwestią przygotowania nauczycieli do komunikacji z uczniami, trzeba uwzględnić to, że uczeń, wkraczając w mury szkoły, posiada pewne, ugruntowane już, zachowania komunikacyjne oraz określone kompetencje w tej sferze. Zjawisko to jest znacznie szersze niż określa to koncepcja kodów językowych wyróżnionych przez B. Bernsteina (1980; 1990). W badaniach można bowiem wykazać istnienie związku między stylem, sposobem i skutecznością komunikowania się w szkole a typem komunikacji w rodzinie (por. Gerc, 2008).

Uwzględniając takie czynniki determinujące funkcjonowanie rodziny, jak na przykład: status materialny, poziom wykształcenia, pochodzenie, wiek rodziców, dietność, miejsce zamieszkania możliwe było wyróżnienie rozmaitych wzorców komunikacji oraz wykazanie ich wpływu na kształtowanie się przyszłej relacji dziecka z otoczeniem społecznym (tamże). Jak wynika z cytowanych analiz empirycznych¹ (Gerc, 2008, s. 222), gimnazjaliści z rodzin ujawniających wyodręb-

¹ Przedmiotem analiz badawczych była wieloaspektowa próba opisu wzorców komunikowania się w rodzinie oraz wykazanie ich ewentualnego wpływu na charakter komunikacji w szkole. Z problemami tymi wiążą się ściśle następujące kwestie szczegółowe. W badaniach zastosowano następujące metody: Wywiad skategoryzowany adresowany do uczniów i rodziców; Skalę Całościowej Oceny Rodziny Worlanda-Schechtmana (FGAS); Dyferencjał semantyczny własnego opracowania (wykorzystany w badaniu rodziców i nauczycieli); Ankietę do badania procesów komunikacyjnych w szkole (do badania uczniów); Kwestionariusz oceny komunikacji i relacji w rodzinie własnego opracowania (wersja eksperymentalna, przygotowana dla potrzeb poradnictwa psychologicznego); Test Matryc Ravena – Wersja Standard (technika często stosowana do przesiewowego badania inteligencji). Badaniami objęto 97 rodziców (60 matek – 61,86% oraz 37 ojców – 38,14%) oraz analogiczną liczbę uczniów czterech klas: 3i i 3j Gimnazjum im. Noblistów Polskich w Skawinie (53 uczniów – 54,64%, w tym 26 chłopców i 27 dziewcząt) oraz klasy 3c i 3d Zespołu Szkół Publicznych w Radziszowie (44 uczniów – 45,56%, w tym 29 chłopców i 15 dziewcząt). Badaniami ankietowymi objęto także nauczycieli obu szkół (łącznie przebadano 48 nauczycieli: 30 kobiet – 62,5% i 18 mężczyzn – 37,5%). Uwzględniając wielkość szkół i liczbę zatrudnionych w nich pedagogów przebadano proporcjonalnie: 33 nauczycieli pracujących w szkole skawinińskiej, co stanowiło 68,75%, oraz 15 uczących w gimnazjum w Radziszowie – odpowiednio 31,25%. Badania ankietowe przeprowadzono w listopadzie 2007 roku, pozostałą część działań diagnostycznych realizowano od października 2007 roku do marca 2008 roku. Warto zaznaczyć, że uczniowie, rodzice i nauczyciele wypełniali adresowane do nich ankiety w obecności ankietera (miały ona charakter audytoryjny). Najistotniejsze dla przedmiotu niniejszej publikacji informacje na temat tego, czy styl i efektywność komunikacji interpersonalnej w rodzinie wpływają na jakość komunikacji w środowisku organizacji wychowującej uzyskano, wyodrębniając najpierw podczas analizy empirycznej Kwestionariusza oceny komunikacji i relacji w rodzinie (KOKiR) trzy zasadnicze typy (wzorce) komunikacji, a następnie nazywając je roboczo: *komunikacją kultury dyskursu*, *komunikacją społecznie zróżnicowanych znaczeń i paradoksów* (podczas której stosowany jest często element *podwójnego wiązania*) oraz *komunikacją wąskiej przestrzeni interpersonalnej*. Współczynnik zgodności wewnętrznej dla kwestionariusza wynosi $r_{tt} = 0,73$;

nioną w badaniach preferencję *komunikacji kultury dyskursu* statystycznie częściej oceniali swe porozumiewanie się z nauczycielem jako efektywne ($r = 0,287$; $p < 0,032$) i podobnie określali swoją komunikację z rówieśnikami ($r = 0,315$; $p < 0,018$). Uczniowie ci chętniej zwracali się do nauczycieli w celu uzyskania pomocy lub wyjaśnienia ($r = 0,269$; $p < 0,039$), a także skuteczniej radzili sobie z przewyciężaniem nieporozumień, czasami występujących w trakcie rozmów z rówieśnikami.

Gimnazjaliści z rodzin prezentujących inny, wyodrębniony wzorzec, nazwany *komunikacją zróżnicowanych znaczeń i paradoksów* statystycznie częściej podkreślali znaczenie więzi wewnątrzgrupowych dla kształtowania się prawidłowej komunikacji w zespole rówieśniczym ($r = 0,266$; $p < 0,042$), a także ujawniali ambiwalentny stosunek zarówno do rówieśników, jak i do nauczycieli ($r = 0,28$; $p < 0,040$).

Relacja pedagogiczna w perspektywie koncepcji dwupodmiotowości

Działalność nauczyciela nie ogranicza się jedynie do bezosobowej komunikacji, dotyczącej kwestii dydaktycznych, zachowania ucznia albo rozwiązania jego problemu. Każdy nauczyciel w krótkim czasie zaczyna bowiem stawiać sobie pytania: „Jakiego rodzaju związek powinien (...) budować z uczniami? Czy i do jakiego stopnia powinien być blisko z uczniami? Czy i w jakim stopniu powinien być zaprzyjaźniony z uczniem?” (Hansen, 2004, s. 44). Dowodzi to nierozzerwalności zagadnienia komunikacji i relacji między nauczycielem a uczniem, jaka zachodzi w sytuacji szkolnej, z problemem dwupodmiotowości. A. Cosmopoulos, przedstawiciel schizodynamiki, czyli pedagogiki relacji, twierdzi, że relacje istotnie wpływają na komunikację, ujawniając dyspozycje komunikacyjne osób (1999), co oznacza, że wszystkie problemy powstałe w obszarze relacji są jednocześnie problemami komunikacyjnymi.

Można zatem uznać, iż relacja stanowi fundament edukacji. Taką też rolę przypisuje jej E. Furman, gdy twierdzi, że „uczenie się zależy od jakości relacji nauczyciel–uczeń” (1994, s. 10–11). W swojej refleksji dodaje ona także element jakości, sugerując, że tylko odpowiednio ukształtowana relacja, co do której podejmuje się systematyczne działania mające na celu utrzymanie jej na określonym, wymaganym poziomie, stanowi wyznacznik efektywności wychowawczej.

K. Dmitruk–Sierocińska (2005) podkreśla rolę właściwej identyfikacji zespołu uczniów przez nauczyciela. Poznanie to umożliwia, jej zdaniem, określenie możliwości, potrzeb i skłonności ucznia, a także jego właściwości osobowościowych i zachowań. Dopiero taki zbiór informacji jest podstawą do opracowania obrazu osobowościowego każdego, pojedynczego ucznia, a w konsekwencji do przygotowywania koncepcji formowania klasy jako zbioru. Dmitruk–Sierocińska wykazuje także znaczenie czynnika, który można nazwać *świadomością podwójnego wymiaru relacji*, to jest relacji nauczyciel – konkretny uczeń, nauczyciel – klasa

jako całość. W przyszłości ma on także znaczenie dla kształtowania czy modyfikowania przez nauczyciela relacji w innych obszarach: uczeń – uczeń, uczeń – inny pracownik szkoły, a zatem w szeroko rozumianej pracy wychowawczej.

Bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na jakość relacji nauczyciel – uczeń jest zaufanie. O jego randze może świadczyć to, że niekorzystny wpływ na kształtowanie relacji ma zarówno niski poziom zaufania ucznia do nauczyciela, jak i nadmiar zaufania, co wykazuje W. Kozłowski (1998). W pierwszej sytuacji uczeń niechętnie podejmuje dialog z nauczycielem i stara się ograniczać z nim kontakt. W drugiej zaś naraża nauczyciela na uwikłanie w manipulację przez ucznia i na złudzenie sprawowanej nad nim kontroli.

Warto w tym kontekście przytoczyć typologię relacji szkolnych R. Meighana (2003), według którego nauczyciel traktuje ucznia jako przeciwnika, zbiornik, surowiec, klienta, partnera lub poszukiwacza samodzielnego bądź demokratycznego. Klasyfikacja ta wydaje się bardzo funkcjonalna podczas opisu sytuacji wychowawczej. Obserwuje się, iż wielu nauczycieli niechętnie pracuje z uczniami – samodzielnymi poszukiwaczami (por. Rudowicz, Tokarz, Beauvale, 2009), gdyż ci wymuszają na nich dokonywanie pewnych zmian w sposobie prowadzenia zajęć, stosowanych metodach, środkach oraz modyfikacji samych treści (por. Tokarz, Słabosz, 2001a; 2001b). Bardziej pożądanymi na lekcji są poszukiwacze demokratyczni, którzy, dzieląc się z innymi swoją wiedzą, są swoistymi współpartnerami czy nawet współautorami zajęć (por. Tokarz, 2000). R. Meighan (2003) zwraca uwagę na coraz modniejsze współczesnie, a wynikające z pojmowania szkoły jako przedsiębiorstwa, traktowanie ucznia jako klienta. W perspektywie przyjętych rozważań można uznać, iż nie w pełni sprzyja ono budowaniu relacji, gdyż sprowadza nauczyciela jedynie do roli pośrednika w zdobywaniu wiedzy przez ucznia, dysponenta czy sprzedawcy wiedzy (położenie nacisku tylko na aspekt dydaktyczny pracy nauczyciela). Żadna ze stron tej swoistej transakcji nie traktuje drugiej w wymiarze podmiotowym.

Postawa nauczyciela a budowanie relacji nauczyciel–uczeń

Zdaniem M. Lejmana (1995) najkorzystniejszą z punktu widzenia relacji jest *postawa podnoszenia*. Charakteryzuje się ona poczuciem odpowiedzialności za rozwój ucznia; założeniem, że uczeń jest najważniejszym ogniwem procesu edukacji oraz operowaniem wymaganiami społecznie uzasadnionymi. Przejawia się ona dążeniem do zapewnienia uczniowi poczucia bezpieczeństwa i umożliwienia mu zrealizowania tych jego aspiracji, które są społecznie akceptowane przez wspieranie jego rozwoju.

D.T. Hansen (2004) za postawę sprzyjającą pozytywnym relacjom uznał taką, która polega na troskliwości intelektualnej i moralnej. Troskliwość intelektualna przejawia się w obserwacji reakcji ucznia na to, czego się uczy, co jednocześnie ma pozwolić nauczycielowi coraz efektywniej stymulować jego rozwój. Troskliwość

moralna zaś ujawnia się w świadomości własnego stosunku do uczniów, wyczulenia na rozwój ich osobowości i wymaga wytrwałości.

J.A. Malinowski (2003) zauważa, że trudności w budowaniu adekwatnej *dwupodmiotowej relacji* w szkole dają się zaklasyfikować do dwóch grup. To przyczyny uwarunkowane aspektami typowo szkolnymi i inne – ze szkołą zupełnie niezwiązane. Do pierwszych autor zalicza tzw. „pedagogikę zabiegającą o poklask” (tamże, s. 350), polegającą na przemilczaniu niepopularnych społecznie prawd, że nie ma szkoły bez stresu, systematyczności oraz opartej na całkowitym partnerstwie. Obok *pedagogiki zabiegającej o poklask* zakłócający jest brak prawnych uregulowań umożliwiających adekwatną reakcję nauczyciela albo, co gorsza, niechęć do podjęcia interwencji (asekuranctwo nauczyciela). Wśród przyczyn pozaszkolnych J. Malinowski dostrzega niedostatki systemu doskonalenia nauczycieli, skutkujące tym, że nauczyciele i pedagodzy nie posiadają dostatecznych kompetencji z zakresu psychologii i pedagogiki.

O reifikacji szkolnej zdawał się myśleć A. Cosmopoulos (2001), pisząc, że problemem współczesnej szkoły jest nie tyle brak relacji, ile *antyrelacje*. Refleksja ta skłania do zadania pytania, jak traktować ucznia, by nie zakłócić, ani nie odwrócić dwupodmiotowej relacji między nim a nauczycielem. Próbę udzielenia odpowiedzi podjął W. Poznaniak (1994). Uznał on, że psycholog czy pedagog traktuje dziecko podmiotowo, gdy swoje kompetencje wykorzystuje do organizowania sytuacji wspierających rozwój, uwzględnia trudności i ograniczenia dziecka; nie narusza prywatności dziecka, pojmowanej jako obrona przed nietaktem czy wścibstwem, obcą kontrolą przynajmniej we własnym domu, gwarantuje dziecku prawo do wejścia i rezygnacji z kontaktu z nim (por. Kościelska, 1986) oraz przyznaje prawo do okresów samotności (Ossowska, 1970). Nauczyciel jako dydaktyk stymuluje rozwój ucznia, a także posiada wiedzę o ograniczeniach dziecka (które powinien respektować), a jako wychowawca gromadzi informację o dziecku i jego środowisku.

Według S. Korzonka (1993) problem *wdrażania podmiotowości* do polskich szkół tkwi w lęku nauczycieli przed wchodzeniem w inne relacje z uczniem niż tradycyjne, a także z tego, że polska szkoła głosi podmiotowość ucznia, w rzeczywistości nie akceptując jej i realizując ją w ramach stereotypów, które pozostają niezmiennie.

Zwolennicy antypedagogiki uznają, że zamiast autorytetu wystarczy relacja opierająca się na wzajemnym zaufaniu, zrozumieniu, przyjaźni i obecności, ale nie ingerującej w życie osobiste dziecka (Schoenenbeck, 1994; Żywcok, 2009). Założenie to wynika – jak się wydaje – raczej z kojarzenia samego pojęcia z siłą, narzucanym, by nie powiedzieć wymuszonym posłuszeństwem i autokratyzmem. Trzeba nadto zdawać sobie sprawę, że relacja między nauczycielem i uczniem nie jest w pełni symetryczna, gdyż wychowanek to osoba, która ciągle jeszcze się rozwija i kształtuje (por. Dziewiecki, 2006), co powoduje, że, jak twierdzi M. Dziewiecki, „z definicji (...) nie ma tu jeszcze wystarczającej wzajemności ani podobnego stopnia dojrzałości i odpowiedzialności” (tamże, s. 37). Jeśli zatem

pozytywna relacja nie potrafi zastąpić całkowicie autorytetu nauczyciela, pozostaje odpowiedzią na pytanie: jaki autorytet kreować, by nie zaburzyć pozytywnej relacji, nie zakwestionować koncepcji *dwupodmiotowości*. T. Gordon (1997, s. 34–43) proponuje bardzo prostą i funkcjonalną klasyfikację autorytetów. Wyróżnia on autorytet oparty na doświadczeniu, funkcji (czyli wyznaczony), nieformalnych zobowiązaniach oraz oparty na przewadze i sile.

M. Biała i J. Możdżyński (2002) zwracają uwagę, że w relacji nauczyciel – uczeń pojawia się nieuchronny konflikt pomiędzy „jak najwięcej nauczyć” a „jak zdać do następnej klasy najmniejszym nakładem sił” (tamże, s. 18). Zdaniem tych badaczy najlepsza jest tzw. „postawa oparta na zasadach” (tamże, s. 21–22), która zakłada oddzielanie emocji od merytorycznego aspektu problemu, tak by emocje nie miały wpływu na relacje. Przejawia ją ten nauczyciel, który podejmuje decyzję na podstawie przejrzystych dla uczniów, merytorycznych kryteriów z uwzględnieniem okoliczności towarzyszących sytuacji problemowej.

A. Cosmopoulos wprowadza w tym kontekście interesujące uwarunkowania aktywności pedagogicznej nauczyciela. Pierwszym jest osobista *gotowość* (Cosmopoulos, 1999). Według badacza wpływa ona znacząco na jakość i skuteczność podejmowanego dialogu. Z gotowością ściśle wiąże się samoświadomość, którą Cosmopoulos nazywa *duchowym wyrachowaniem*, a zatem sprecyzowanym, oczekiwany rezultatem dialogu pedagogicznego.

A. Cosmopoulos mówi również o *poczuciu samodystansu*, które rozumie jako empatyczne wydobywanie się z własnego egocentryzmu. M. Buber (1992) stosuje nieco inne określenie, nazywając je *samotranscendencją*. M. Dziewiecki mówi natomiast nie tyle o wykraczaniu poza własne doświadczenie, ile o *zamieszkananiu w świecie rozmówcy*, dotykając przy tym zagadnienia empatii, prowadzącej do akceptacji odmienności doświadczenia innej osoby (2006, s. 31–57).

Na znaczenie akceptacji w budowaniu prawidłowej relacji pedagogicznej zwraca także uwagę M. Śnieżyński (2003), twierdząc, że „akceptacja odrębności myśli i przeżyć partnera oznacza uświadomienie sobie, że to, co rozmówca mówi o sobie i swoim świecie, jest jego rzeczywistością, jest faktem”.

Dla J. Habermasa autentyczny dialog możliwy jest w sytuacji wolnej od ograniczeń i kontroli, a także wolnej od przymusu. Warunkami prawdziwego dialogu są także, jak określa to C. Rogers (por. 1978), *bezwarunkowa pozytywna uważność* oraz *spójność*. M. Piłśniak (2007) wskazuje natomiast: „Prowadząc dialog, bezustannie napotykam opór: albo niezdolność do dialogu, albo chęć odmowy dialogu, albo pokusę ucieczki” (2007, s. 28). Zasadniczym problemem jest zatem opór w różnych swoich przejawach. I. Gumowska (2006, s. 16) zwraca uwagę na zjawisko oporu transformatywnego ucznia. „Najbardziej istotną cechą tego oporu jest duże zaangażowanie w działania ukierunkowane na zmianę, wynikające z krytycznego stosunku wobec szkolnej rzeczywistości, ale zmierzające do znalezienia konsensusu”. Gotowości do konsensusu nie dostrzegają uczniowie „docekleliwi, odważnie wyrażający własne zdanie, krytyczni, polemizujący z nauczycielami niejednokrotnie bywają przez nich odbierani jako zaczepni i agresywni”.

Podjęcie i prowadzenie prawdziwego dialogu z uczniem wymaga od nauczyciela przyjęcia określonej postawy. A. Cosmopoulos mówi o postawie dialogicznej (2001). Taki nauczyciel poszukuje wspólnie z uczniem (*dwupodmiotowość*). Podobnie funkcję nauczyciela w dialogu ujmuje M. Śnieżyński, pisząc o roli *sokratejskiego akuszera*, który pomaga narodzić się prawdzie. Według niego w dialogu „nauczyciel przestaje pełnić rolę jedyne go przekaziciela wiedzy, a staje się doradcą, inspiratorem i koordynatorem wspólnego odkrywania prawdy” (2008, s. 18). J. Wal mówi raczej o roli animatora, gdyż w dialogu wychowawca winien budzić „różnorodne zainteresowania, twórczy zapał i konsekwencję działania” (Wal, 1998), przez przekaz własnego systemu wartości, wiedzy i całe swoje zaangażowanie.

Dla M. Śnieżyńskiego nawiązywanie dialogu jest procesem i dlatego, „aby osiągnąć pełnię dialogu, najpierw należy nawiązać kontakt z uczniem poprzez komunikację, następnie ubogacić ją relacjami interpersonalnymi (...) i dopiero na tym fundamencie można przejść do budowania i realizowania dialogu edukacyjnego” (2008, s. 19). M. Śnieżyński proponuje dwie fundamentalne zasady: miłości i podmiotowości. Pierwsza ma przejawiać się między innymi w życzliwym stosunku do ucznia, cierpliwości, sprawiedliwym traktowaniu, ale też konsekwentnym karaniu i nagradzaniu. Druga zaś w przekonaniu o niepowtarzalności każdego ucznia, przyznaniu mu prawa do popełniania błędów, szacunku oraz wolności połączonej z odpowiedzialnością.

A. Śniegulska (2008) opiera dialog na zasadach otwartości, procesualności (czym, jak można sądzić, skłania się do rozumienia kształtowania dialogu jako etapowego procesu), krytyczności oraz wewnątrznie skonstrastowanego sposobu myślenia. Mają one ukierunkowywać dialog na lepsze rozumienie wychowanka, a powstrzymać przed traktowaniem dialogu jako działania wywołujące zmiany w jego osobowości.

Stosunkowo niewiele uwagi poświęca się problemowi zaburzeń już nawiązanej relacji dialogowej. Kształtowanie dialogu z uczniem stało się pewnym szczególnie cennym i trudnym w realizacji postulatem wychowawczym, dlatego wielu nauczycieli, którym się udało go zrealizować, wydaje się wyzyskiwać swój sukces, nie podejmując refleksji, jak ów dialog pielęgnować. Tymczasem, jak zauważa D.T. Hansen, „ostatecznie, nauczyciel, ani nikt inny, nie jest w stanie w całości poznać charakteru ucznia czy też jego sposobu bycia i nadażyć za tempem, w jakim się zmienia” (2004, s. 58).

W tej perspektywie warto podkreślić, że rozpatrywanie zagadnienia podmiotowości człowieka powinno się odbywać wyłącznie w obszarze określonej (konkretnej) koncepcji psychologicznej. Rzecz bowiem w tym, aby uniknąć pseudonaukowości w traktowaniu tego tematu – zwłaszcza na gruncie pedagogiki – oraz trudności w empirycznej weryfikacji różnych, alternatywnych i wartościowych modeli najlepszej komunikacji nauczyciela z uczniem.

Bibliografia

- Arystoteles (1956). *Etyka Nikomachejska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Beckmann J. (1998). *Intrusive Thoughts, Rumination, and Incomplete Intentions*. [W:] M. Kofta, G. Weary, G. Sedek (red.). *Personal Control in Action. Cognitive and Motivational Mechanisms*, s. 259–278. New York–London: Plenum Press.
- Bernstein B. (1980). *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. [W:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem języka dziecka*, s. 557–596. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bernstein B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Biała M., Moźdzynski J. (2002). *Podstawy kształtowania relacji nauczyciel–uczeń*. Warszawa: EMU.
- Błachut J., Gaberze A., Krajewski K. (1999). *Kryminologia*. Gdańsk: Wydawnictwo INFO.
- Brzeziński J. (1999). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Buber M. (1992). *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*. Kraków: PAX.
- Cosmopoulos A. (1999). *La relation pedagogique, condition necessaire de toute efficacite educative*. Paris: Revue francaise de pedagogie.
- Cosmopoulos A. (2001). *Edukacja jako relacja interpersonalna – spojrzenie aktualne*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (180), s. 3–20.
- Crick F. (1997). *Zdumiewająca hipoteza czyli nauka w poszukiwaniu duszy*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Czarnocka M. (1998). *Nowożytny pojęcie podmiotu i jego współczesne erozje*. [W:] A. Motycka (red.). *Wiedza a podmiotowość*. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Dmitruk-Sierocińska K. (2005). *Jak poznać siebie i uczniów?*. „Edukacja i Dialog”, nr 10, s. 34–35.
- Dziewiecki M. (2003). *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Dziewiecki M. (2006). *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Edelman G.M. (1992/1998). *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Elliot J., Place M. (2005). *Dzieci i młodzież w kłopotach*. Warszawa: WSiP.
- Esposito C. (2007). *O poznawczej wartości wychowania*. [W:] A. Rynio (red.). *Wychowanie chrześcijańskie, między tradycją a współczesnością*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL, s. 79–90.
- Furman E. (1994). *Jak wspierać dziecko w rozwoju. Podręcznik psychoanalizy dla rodziców*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski.
- Gajda J. (2007). *Media wytworem i kreatorem kultury współczesnej – kulturowe uwarunkowania mediów*. [W:] B. Siemieniecki (red.). *Pedagogika medialna*, t. 1, s. 69–124. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gerc K. (2008). *Funkcjonowanie rodziny a model komunikacji ucznia z nauczycielem w warunkach organizacji wychowującej*. [W:] G. Makiełło-Jarża (red.). *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*, s. 215–232. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Gerc K. (2009a). *Preferencja kultury organizacji wychowującej oraz jej wpływ na postawę wobec choroby u młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*. [W:] E. Augustyniak (red.). *Kultura organizacyjna szkoły*, s. 163–172. Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Naukowe-Dydaktyczne AGH.

- Gerc K. (2009b). *Podmiotowe i społeczne determinanty preferowanego przez młodzież niepełnosprawną typu organizacji wychowującej*. [W:] R.M. Sigwa, A. Guzik (red.). *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, s. 209–232. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Gollwitzer P.M. (1996). *The Volitional Benefits of Planning*. [W:] P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (red.). *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*, s. 287–312. New York: Guilford Press.
- Gordon T. (1997). *Wychowanie w samodyscyplinie*. Warszawa: PAX.
- Gumowska I. (2006). *Kształtowanie oporu transformatywnego ucznia a umiejętności komunikacyjne nauczyciela*. „Edukacja”, nr 4, s. 16–23.
- Hansen D.T. (2004). *O rozumieniu uczniów*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2 (191–192), s. 43–60.
- Kazberuk A., Krzyżewski K. (2000). *Specyfika psychologicznego ujmowania tożsamości*. [W:] A. Gałdowa (red.). *Tożsamość człowieka*, s. 22–34. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kliś M., Kossewska J. (2000). *Studies on Empathy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kofta M. (1985). *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*. [W:] A. Gurycka, M. Kofta (red.). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, s. 46–88. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kofta M. (2001). *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*. [W:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.). *Złudzenia które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, wyd. 2, s. 289–317. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kofta M. (2006). *Dlaczego potrzebujemy podmiotowości?*. „Diametros”, nr 7, s. 166–170.
- Korzonek S. (1993). *Idea podmiotowości w rzeczywistości szkolnej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- Kościelska M. (1986). *Psycholog w poszukiwaniu tożsamości zawodowej*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 8–9.
- Kozielecki J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kozłowski W. (1998). *Zaufanie w kontaktach ucznia z nauczycielem*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6.
- Krzyżewski K. (1989). *Problematyka podmiotu zachowania*. „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczne”, z. 5, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Krzyżewski K. (1990). *Perspektywy i ograniczenia neobehawioryzmu. Neobehawiorystyczne ujęcie problematyki podmiotu zachowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Krzyżewski K. (1994). *Przyczynek do specyfiki psychologicznego ujęcia podmiotowości – psychologiczne ujęcie samokontroli*. „Zeszyty UJ”, nr 11.
- Krzyżewski K. (1995). *Specyfika filozoficznego i psychologicznego ujęcia podmiotowości*. [W:] *Kultura – Język – Edukacja*, s. 289–317, t. 1. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, nr 1518.
- Krzyżewski K. (2006). *Wprowadzenie do dyskusji*. „Diametros”, nr 7, s. 145–154.
- Kuhl J. (1995). *A Theory of Action Versus State Orientation*. [W:] J. Kuhl, J. Beckmann (red.). *Volition and personality*, s. 47–59. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

- Lejman M. (1995). *Osobowość nauczyciela a wyniki pracy dydaktycznej*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Lewicka M. (1993). *Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka*. [W:] M. Kofta (red.). *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Makiełło-Jarża G., Kaczanowska, A. (2008). *Przestrzeń życiowa rodziny w płynnej nowoczesności*. [w:] G. Makiełło-Jarża. (red.). *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*, s. 37–43. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Malinowski J. (2003). *Zaburzenia relacji uczeń – nauczyciel zagrożeniem dla podmiotowości procesu edukacyjnego*. [W:] K. Derek, T. Koszycz, M. Lewandowski (red.). *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, s. 347–352. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego.
- Malinowski J.A. (2004). *Zaburzenia relacji uczeń–nauczyciel zagrożeniem dla podmiotowości szkolnego procesu edukacyjnego*. [W:] K. Denek, F. Bereźnicki. (red.). *Edukacja jutra*, s. 347–352. Wrocław: Wydawnictwo Akademickie.
- Mastalski J. (2009). *Wybrane syndromy generujące toksyczne postawy w rodzinie*. [W:] M. Duda, B. Gulla (red.). *Dziecko a świat dorosłych*, s. 49–63. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Meighan R. (2003). *A Sociology of Educating*, wyd. 4, London: Continuum Press.
- Morbitzer J. (2003). *Internet a świat wartości*. [W:] J. Morbitzer (red.). *Komputer w edukacji*, s. 179–188. Kraków Wydawnictwo Naukowe AP.
- Narkiewicz-Jodko W. (1993). *Jak ludzie oceniają własny wpływ na wyniki swoich działań? Kontrola i wartościowość zdarzeń*. [W:] M. Kofta (red.). *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Neckar J. (2006). *Jestem podmiotem – może to złudzenie?*. „Diametros”, nr 7, s. 190–192.
- Ossowska M. (1970). *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pascal B. (2001). *Myśli*. Warszawa: Wydawnictwo De Agostini.
- Pearson T., Shils E.A. (1959). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Mass-Press.
- Pervin L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pietrasiniński Z. (1987). *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*. „Psychologia Wychowawcza”, t. 30, nr 3, s. 249–250.
- Pietrasiniński Z. (2001). *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Piłśniak M. (2007). *Dialog osób jako wychowanie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, s. 26–30.
- Popper K.R. (1996). *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Poznaniak W. (1994). *Etyczność psycho-pedagogicznych oddziaływań interpersonalnych*. „Edukacja”, nr 3, s. 32–37.
- Radzewicz-Winnicki A. (2001). *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Reber A. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Reykowski J. (1989). *Podmiotowość – szkic problematyki*. [W:] P. Buczkowski, R. Cichoński (red.). *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Rogers C. (1978). *Uczyć się jak być wolnym*. [W:] W. K. Jankowski (red.). *Przełom w psychologii*. Warszawa: Czytelnik.
- Rotter J.B., Chance J.E., Phares E.J. (1972). *Applications of a Social Learning Theory of Personality*. New York: Holt, Reinhart, Winston, Inc.
- Rudowicz E., Tokarz A., Beauvale A. (2009). *Desirability of Personal Characteristics Associated with Creativity: Through the Eyes of Polish and Chinese University Students*. „Thinking Skills and Creativity”, 4, s. 104–115.
- Schoenebeck H. (2006). *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa: Wydawnictwo Gandalf.
- Searle J.R. (1999). *Umysł na nowo odkryty*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sedlak V. (1999). *Aggression As a Fetish. Why Is So Different to Stop Being Aggressive?*. [W:] *The Second International Psychoanalytical Symposium: Dealing with Destructiveness*, wrzesień 1999. Kraków: Wydawnictwo CM UJ.
- Sotwin W. (2002). *Czy w psychologii empirycznej jest miejsce dla wolnej woli?*. „Czasopismo Psychologiczne” 8/1, s. 21–38.
- Sotwin W. (2003). *Podmiotowość w sferze politycznej czyli pragmatyzm-pryncypializm*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Sotwin W. (2005). *Ucieleśnianie umysłu czyli przewycięzanie kartezjańskiego dualizmu*. [W:] E. Chmielecka, J. Jedlicki, A. Rychard (red.). *Ideale nauki i konflikty wartości*, s. 103–120. Warszawa: Wydawnictwo IFiS Szkoła Nauk Społecznych przy IFiS.
- Szałański J. (2001). *Wybrane korelaty osobowościowe wykolejenia przestępczego młodocianych* [W:] B. Urban (red.). *Dewiacja wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, s. 45–54. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Szempruch J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Szmajke A. (1992). *Praktyka i teoria: Różnice i współzależność, ale nie konflikt*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 2, s. 101–104.
- Śniegulska A. (2008). *Humanistyczne relacje między nauczycielem a uczniem jako podstawa współczesnych oddziaływań edukacyjnych*. [W:] J. Szempruch (red.). *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*. Kraków: Wydawnictwo AP.
- Śnieżyński M. (2003). *Przezviska nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieżyński M. (2008). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Tokarz A. (2000). *Wzorce motywacyjne w szkole a postulaty edukacji dla twórczości*. „Psychologia Rozwojowa”, t. 5, 3–4, s. 267–277.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001a). *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. I. Style Twórczego Zachowania badanych nauczycieli*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2 (74), s. 68–75.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001b). *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 3 (75), s. 36–48.
- Wal J. (1998). *Vademecum dialogu*. Kraków: Skrypty. Podyplomowe Studium Dziennikarskie PAT, s. 92–96.

- Węgrzecki A. (1996). *Zarys fenomenologii podmiotu*. Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wolicki M. (2002). *Wpływy filozoficzne w analizie egzystencjalnej i logoterapii*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe WT.
- Żywczyk A. (2009). *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.