

ALDONA MAŁGORZATA MOLESZTAK

## Podmiotowość nauczyciela nauczania początkowego

---



### O Autorze

---

*Mgr Aldona Małgorzata Molesztak [ur. w 1964 r.] pracuje jako asystentka w Katedrze Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Jej specjalność naukowa to teoria wychowania, a zainteresowania badawcze obejmują problematykę podmiotowości i wartości moralnych.*

*Współautorka książek:*

- „*W kręgu powinności nauczyciela*” (wsp. A. Tchorzewski, W. Wołoszyn);
- „*W kręgu wartości moralnych nauczyciela*” (wsp. A. Tchorzewski, W. Wołoszyn — w druku).

*Adres do korespondencji: ul. Gdyńska 4, 85-713 Bydgoszcz, Telefon: 41-32-03, w. 366, 362.*

## 1. Podmiotowość w wychowaniu

Przypisaniu zagadnieniom podmiotowości ważnej roli, jaką mogą pełnić w życiu człowieka, nie sprzyja hierarchiczny układ stosunków społecznych, który ogranicza swobodę, otwartość, spontaniczność kontaktów interpersonalnych. Jest to sytuacja, w której nie można mówić o istnieniu jakiegokolwiek podmiotowości (T. Lewowicki, 1991, s. 6; 1993, s. 593).

Aktualny stan wychowania podmiotowego jest niezadowolający. Wpływ na to mają między innymi ciągle zmiany na polu ekonomiczno-polityczno-społecznym, które znajdują odbicie także w edukacji. Dostrzega się kryzys załamania ustroju, zapaści gospodarczej, chaosu aksjologicznego i kryzys sensu życia (Z. Kwieciński, 1990, s. 5–7; R. Kwaśnica, 1988, s. 57). Edukacja, której istotą byłoby upodmiotowienie, jest możliwa wówczas, jeśli ład społeczny służyłby i sprzyjałby jednocześnie rozwojowi człowieka (T. Lewowicki, 1991, s. 7–8; 1993, s. 594).

Zagadnienie podmiotowości podejmowane jest przez przedstawicieli różnych dyscyplin. Obecnie stało się ono nie tylko modną kwestią, ale równocześnie bardzo ważnym problemem. Dla pedagoga istotne będą czynniki podkreślane przez inne dyscypliny naukowe w celu dotarcia do źródeł, określenia istoty i właściwości tego zjawiska. Podkreślić należy przy określeniu „podmiotowości”, że niektórzy używają go zamiennie z pojęciem „podmiot” (S. Ruciński, 1989, s. 131), podczas gdy termin „podmiotowość” jest pojęciem kluczowym.

Niektórzy wskazują, iż odczuwanie własnej wielowymiarowości w zakresie stosunku do obecnego stanu rzeczy, jak i w stosunku do własnych perspektyw i marzeń, podkreśla stawanie się człowieka osobowością podmiotową. Jest to postać otwarta ku wartościom, nieustannie rozwijająca się i wzbogacająca. Osiąga się taki stan dzięki „spotkaniu z samym sobą”, które może prowadzić do utrwalenia własnej odrębności i tożsamości, intensywniejszego doznawania samego siebie i pełniejszej akceptacji (I. Wojnar, 1989, s. 169–170). Interesujący wymiar pojęciu „podmiot” przypisują A. Giroux i P. McLaren. Przedstawiają oni wizję człowieka — podmiotu *unoszonego w płynnym kontekście relacji społecznych*, w których musi toczyć bezwiednie walkę o w miarę stabilne usytuowanie w jakości oswajalnej lokalnie przestrzeni (A. Giroux, 1991, s. 59–61; P. McLaren, 1991, s. 45–47, 1987, s. 146–150; L. Witkowski, 1989, s. 32–33). Najbardziej adekwatna dla przyjętych badań kompilacja stanowisk dotycząca podmiotu jest dokonana przez I. Wojnar. Autorka rozprawy najpełniej interesuje się tym zagadnieniem, podkreśla bowiem otwartość jednostki na wartości, nieustannie rozwijającą się i wzbogacającą.

Omawiając problematykę podmiotowości, nie można pominąć osoby wychowanka i wychowawcy jako podmiotów biorących udział w procesie wychowania. K. Wielecki, uważa, że podmiotem jest ten, kto: pełni pewną rolę społeczną; kieruje swoimi stanami psychicznymi i swoją aktywnością; ma wpływ na zdarzenia; pozostaje w stałym procesie samodoskonalenia się — przekraczania „samego siebie”, własnych granic; rozszerza stale zakres swojej podmiotowości i podmiotowości środowiska społecznego; ułatwia realizację podmiotowości drugiemu człowiekowi (K. Wielecki, 1989, s. 29–49). Natomiast K. Gorlach i Z. Seręga uważają, że człowiek będący podmiotem posiada: zdolność do pobierania, przetwarzania i generowania informacji; zdolność do wchłaniania wpływów otoczenia, do transformacji tych wpływów, do tworzenia nowych elementów nie będących prostą reprodukcją spostrzeżeń; określony system wiedzy, informacji dotyczących świata, system wartości i ocen, programów działania, nawyków i umiejętności (K. Gorlach, Z. Seręga, 1989, s. 55–56).

Prezentowane stanowiska, rozpatrywane z punktu widzenia wychowania, nasuwają pewne wątpliwości. Pierwsza z nich dotyczy tego, w jakim stopniu wymienione właściwości można przypisać podmiotom wychowania, natomiast druga wiąże się z możliwością bycia podmiotem przez każdą jednostkę funkcjonującą w strukturze społecznej (E. Kubiak-Jurecka, A. Molesztak, 1993, s. 57). Trudno wyjaśnić pierwszą z nich, niewiele bowiem wiemy — w sensie empirycznym — o tym, jaki jest rzeczywisty obraz poczucia podmiotowości wychowawców i wychowanków. Tymczasem druga wątpliwość znajduje częściowe wyjaśnienia w literaturze z zakresu psychologii humanistycznej, w której „być podmiotem” oznacza nieustanne stawanie się nim, gdyż tak długo, dopóki człowiek żyje i działa świadomie, może stawać się podmiotem. Ale w takim układzie nadal brak precyzyjnego ujęcia podmiotu wychowanka i podmiotu wychowawcy. Należy odwołać się do rozpatrywania kwestii podmiotów na gruncie danej koncepcji wychowania, z której wynika kontekst rozumienia podmiotu wychowanka i podmiotu wychowawcy. Literatura pedagogiczna i psychologiczna określa „podmiot” jako człowieka, mającego „tożsamość” wyróżniającą go od innych. Aktywność natomiast jest zależna od podmiotu, który podejmuje decyzje, wpływa i kontroluje przebieg związanych z jego działalnością zdarzeń i jej skutków, a zatem czuje się za nią odpowiedzialny (A. Gurycka, 1989, s. 9–10).

Socjologiczna koncepcja ujmuje podmiotowość jako aktywny wpływ działań ludzkich na obraz struktury społecznej. Filozoficzne ujęcie podkreśla kwestię wolności i kreatywności człowieka (P. Sztompka, 1989, s. 11). Zaprezentowane stanowiska analizują to pojęcie w wielu różnych kontekstach. Trudno jest więc jednoznacznie określić, czym jest podmiotowość, w czym tkwi jej istota. Teoretycznie jest to pojęcie niejednoznaczne, a praktycznie nie znajduje uznanych i sprawdzonych procedur realizacyjnych. Wszystkie te podejścia kreują swoistą jakość (cechę, strukturę), która stanowi o doznaniach, dążeniach, działaniach człowieka. Podmiotowość spostrzega się także między innymi jako *dostępna jedynie człowiekowi zdolność uświadomienia sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom* (Z. Pietrański, 1987, s. 249–250). Jest ona określana również jako *uświadomiona działalność inicjowana i rozwijana przez jednostkę według własnych wartości i standardów* (Korzeniowski i in., 1983, s. 59). Poczucie podmiotowości to *poczucie przez jednostkę ludzką sprawowania kontroli poznawczej i sprawczej rzeczywistości, opartej na jej własnych kategoriach (celach, standardach, wartościach) w stopniu nie wywołującym dysonansu z jej własnymi standardami kontroli* (Zieliński, 1983, s. 76–89). Precyzuje się ją jako określoną jedność działania i pojmowania owego

działania, świadomą zdolność kreacji i autokreacji (J. Poprzeczko, 1988, s. 100). Na podstawie zasygnalizowanych ujęć można dokonać pewnych uogólnień charakteryzujących podmiotowość. Łączy się ona z istnieniem pewnej struktury wewnętrznej człowieka, wielostronnie determinowanej, ale kształtowanej przez jednostkę. Podmiotowość to także świadomość związków człowieka z otoczeniem, rozumienie otoczenia i sytuacji w nim powstających oraz umiejętność formułowania zadań, programów własnej działalności, sposobów działania. Odznacza się ona swoistą hierarchią wartości, indywidualnymi celami, własnymi standardami. Jest to działalność podejmowana i prowadzona świadomie, zgodnie z uznawanymi wartościami, celami i standardami, działalność twórcza i służąca samorealizacji człowieka (T. Lewowicki, 1993, s. 597).

Wincenty Okoń definiuje szczegółową postać podmiotowości nauczyciela, którą rozumie jako swobodę jego działania nauczycielskiego, podlegającą podwójnym uwarunkowaniom. Zewnętrzne uwarunkowania to zależność od władzy politycznej kraju, od administracji oświatowej, od systemu oświatowo-pedagogicznego i od sytuacji materialnej oświaty. Czynnikiem osłabiającym znaczenie owych uwarunkowań może być jedynie świadomość zadań nauczycieli, czyli troska o podmiotowe podejście do pracy z młodym pokoleniem, podejście, jakie będzie w stanie najlepiej je do tej przyszłości przygotować. Wewnętrzne uwarunkowania, zależne od samego nauczyciela, obejmują kwalifikacje, ukształtowanie osobowości, rozwój zdolności twórczych oraz identyfikację z zawodem. Każdy z tych czynników w toku pracy może ulegać zmianom oznaczającym postęp lub regres. Zaznaczyć należy, że najlepszy sposób rozszerzenia granic podmiotowości nauczyciela to jego twórczość oraz twórczy ruch nauczycielski zapewniający najpewniejszą drogę *do przebudowy naszej zagrożonej stagnacją szkoły w szkołę żywą, wrażliwą na potrzeby dzisiejsze i na wyzwania dnia jutrzejszego* (W. Okoń, 1991, s. 182 i 195–196).

Samo wychowanie podmiotowe wywołuje szeroko zakrojoną dyskusję wokół tego zagadnienia. Może wyjściem byłaby koncepcja wychowania interpersonalnego, którego przedmiotem *powinna być taka działalność wychowawcza, której celem jest kształtowanie człowieka zdolnego do wielostronnego współżycia z innymi ludźmi. Zasadniczym rezultatem tych oddziaływań jest trwała gotowość do współdziałania wychowawcy i wychowan-ka, „trafność wzajemnego spostrzegania” oraz chęć umacniania wspólnie przeżywanych sytuacji* (Z. Kosyrz, 1993, s. 17–19). A może przyjąć, że wychowanie *jest oddziaływaniem wychowawcy na wychowan-ka, by nawiązał relacje ze wskazanym mu przedmiotem* (M. Gogacz, 1993, s. 91). Wątpliwości poszerza definicja A. Tchorzewskiego, według którego *wychowanie jest sui generis bytem społecznym, a więc zjawiskiem (faktem, zdarzeniem, procesem), będącym wytworem przynajmniej dwóch ludzi (osób), którego cechą konstytutywną jest zachodząca pomiędzy nimi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą wybranej formy kontaktu, w ramach którego jeden z podmiotów, kierując się powszechnie uznanym dobrem umożliwia drugiemu podmiotowi zdążanie do określania własnej tożsamości* (A. Tchorzewski, 1993, s. 42).

Niezaprzeczalnym faktem jest zasadnicza rola, jaką pełni wychowanie w określeniu nowej koncepcji edukacyjnej, której towarzyszą przekształcenia występujące w aksjologii i teleologii edukacyjnej (T. Lewowicki, 1991, s. 11). Podkreśla się w tym podejściu konieczność silnego eksponowania systemów wartości, kształtowania i uznawania norm życia społecznego, kształtowania postaw oraz stosunków międzyludzkich. Powyższe kwestie analizuje się na bazie kształtowania osobowości z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, pragnień i celów życiowych jednostek. Zatem cele edukacji

powinny obejmować postawy, którym przypisuje się obecnie najważniejszą rolę. W ich zakres wchodzi wartości, a właśnie ich priorytet został określony w ostatnim raporcie Komitetu Ekspertów. Postawy *to określona jakość ludzi, szczególnie dziś potrzebnych, odznaczających się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do nieustannej samoedukacji i do intelektualnej autonomii. Rośnie zapotrzebowanie na ludzką twórczość i inicjatywę, na umiejętność myślenia i współdziałania w skali globalnej* (Edukacja narodowym priorytetem, 1989, s. 25).

## 2. Specyfika pracy nauczyciela nauczania początkowego

Wiele obiegowych, społecznie akceptowanych opinii, odnoszących się do nauczycieli, nie wytrzymuje konfrontacji z systematycznymi opracowaniami przygotowywanymi w ramach gruntownych badań naukowych. Nauczyciel jako przedmiot badań umiejscowiony jest na terenie interdyscyplinarnym, a w szczególności na skrzyżowaniu psychologii, socjologii i pedagogiki, dlatego klasyfikacja wiedzy o nim jest bardzo trudna.

Nauczyciele tworzą obecnie populację bardzo zróżnicowaną pod względem społecznym, psychologicznym oraz pedagogicznym. Przeciętny nauczyciel współczesnej szkoły jest dziś dyplomowanym specjalistą, z reguły absolwentem uczelni wyższej. Posiada obszerną wiedzę na temat dziecka i jego potrzeb, przedmiotu, celów oraz programu kształcenia i wychowania. Rozległy jest wachlarz stosowanych metod dydaktycznych i wychowawczych, jak również zakres swobody, jakim dysponuje w określaniu celów i metod swojego działania (R. Schulz, 1989, s. 115).

W dobie rozwoju środków masowej komunikacji nauczyciele muszą umieć koordynować różnorodne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze i współpracować z różnymi pozaszkolnymi instytucjami edukacyjnymi. Nauczyciel na „dzisiaj i jutro” powinien w harmonijny sposób integrować wymagania wynikające z masowego, a jednocześnie elitarnego charakteru współczesnej edukacji. Wspomniany rozwój techniki, środków komunikowania się, stawia nauczyciela w roli ucznia potrzebującego praktycznej znajomości nowoczesnych środków technicznych i gotowości do posługiwania się nimi w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej (R. Schulz, 1989, s. 121). Nie należy zapominać także o wykształceniu u nauczyciela umiejętności przeprowadzania stałej, krytycznej analizy własnych działań i koncentracji na tych zagadnieniach, które zasługują na jego szczególną uwagę. Wskazuje to między innymi na znajomość zadań szkoły w nowej rzeczywistości społecznej, jej wewnętrznej budowy i specyfiki, roli współpracujących ze szkołą instytucji, a równocześnie funkcji, jakie musi pełnić nauczyciel (W. Kobyliński, 1988, s. 15).

Nauczyciel w procesie wychowania i nauczania przekazuje uczniom wiadomości, wspomaga w odkrywaniu wartości, kształtuje ich umiejętności itp. Wyniki jego pracy zależą nie tylko od jego wiedzy rzeczowej i umiejętności specjalistycznych, ale też od stosunków łączących go z uczniami oraz od jego postawy wobec wychowanków. Praca nauczyciela polega w znacznej mierze na tworzeniu poprzez określone zadania stale zmieniających się sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. W ich trakcie w różnym stopniu i zakresie nauczyciel uświadamia sobie realizację własnych planów i zamierzeń oraz czynniki utrwalające i zakłócające jego pracę (własne zmęczenie, frustrację,



decentralizację uwagi uczniów, spadek ich zainteresowania). Procesowi uświadomienia podlegają równocześnie formy i treści interakcji z poszczególnymi jednostkami. Uświadomieniu mogą podlegać także zachowania długofalowe, związane z własnymi potrzebami i aspiracjami, styl oddziaływania na uczniów, sposoby zachowania interpersonalnego (Z. Zaborowski, 1991, s. 195).

Nauczanie początkowe stanowi pierwszy szczebel kształcenia ogólnego, obejmując w ten sposób dzieci w młodszym wieku szkolnym. Trudno zatem nie uznać istnienia specyfiki pracy nauczyciela na szczeblu klas początkowych. Zadanie, jakie ma wykonać taki nauczyciel, jest szczególnie skomplikowane. Pracuje on z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, a więc z osobowościami o wyjątkowej plastyczności i podatności na wszelkie zabiegi wychowawcze i dydaktyczne. Uczniowie klas I–III są w specyficznym okresie „stawiania się”, stąd zarówno wizje działania, jak i ich realizacja w procesie komunikacji wymagają wyjątkowej odpowiedzialności (B. Jodłowska, 1991, s. 6–7).

Analiza literatury dotyczącej pierwszych lat nauki dziecka w szkole prowadzi do wyodrębnienia płaszczyzn określających specyfikę pracy nauczyciela nauczania początkowego. Pierwsza z nich wiąże się z postacią ucznia, charakterystyką jego rozwoju moralnego. Płaszczyzna druga to nauczyciel, jego metody, techniki wychowawcze i dydaktyczne. Obie płaszczyzny są znamienne przede wszystkim dla tego szczebla edukacji.

Treścią pracy nauczyciela jest wspomaganie rozwoju ucznia. Dokonuje się ono dzięki organizowaniu dziecku przez nauczyciela relacji ze „światem”, poprzez dostarczanie mu treści kształcących, rozumienie go, odczuwanie i wpływanie na ten „świat”, którego samo jest częścią (B. Jodłowska, 1991, s. 14). Nauczyciel nie tylko pragnie poznać możliwości psychofizyczne ucznia, lecz również środowisko rodzinne i lokalne, decydujące o doświadczeniu życiowym, poglądach, postawach oraz hierarchii wartości.

Na tym szczeblu nauki występuje — niespotykana w następnych klasach starszych — gotowość utożsamiania się z nauczycielem i bezwzględne do niego zaufanie, co stwarza wyjątkowe warunki w zakresie działań dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciel jest postacią znaczącą, stanowi dla dziecka niezapomniany wzorzec edukacyjny (B. Jodłowska, 1991, s. 22).

Krzysztof Konarzewski zwraca uwagę na fakt, że uczniowie we wrześniu pierwszego roku nauki są surowym materiałem. Natomiast szkoła nie jest odosobnioną od całego społeczeństwa wyspą, która podlega jedynie technologicznym regułom dydaktycznej transmisji, a nauczyciel jest nie tylko funkcjonariuszem instytucji, ale również emisariuszem kultury. Skoro więc ta instytucja poddana jest tak szerokiej krytyce, to jakie obszary praktyki wymagają zmian? Przeprowadzone badania w klasach pierwszych czterech szkół podstawowych w Warszawie doprowadziły do określenia tych sfer. Pierwsza z nich dotyczy wyrównania szans oświatowych. Polega na wprowadzaniu dziecka w nową kulturę: kulturę praktyki oświatowej, a nie jak czyniono dotąd — na kompensowaniu jego deficytów. Drugi obszar to zwolnienie nauczyciela z konieczności stawiania stopni (obecnie już istnieją klasy autorskie, w których nie ma tradycyjnego oceniania). Ostatnia sfera zmian dotyczy utartych, schematycznych źródeł wiedzy o dziecku (K. Konarzewski, 1991, s. 148–152). Zasygnalizowane problemy wskazują na znaczącą rolę, jaką pełni nauczyciel w pierwszych latach nauki dziecka.

Pierwszy okres nauki w szkole jest dla dziecka bardzo ważny, zmienia się bowiem sytuacja społeczna dziecka, jego prestiż i status w środowisku. Pojawiają się nowe prawa i obowiązki oraz stosunki z najbliższymi. Jeśli zewnętrzne wymagania (otoczenia) będą pozostawały w dużej sprzeczności z jego właściwościami, będą dla niego zbyt

uciążliwe, nadmiernie ograniczające jego swobodę i samodzielność, to nie znajdują odzwierciedlenia w potrzebach dziecka. Wówczas nie tylko nie będą spełniać roli rzeczywistych czynników jego rozwoju, ale wprost przeciwnie, mogą wywrzeć ujemny wpływ na rozwój jego osobowości, w tym na jego stosunek do nauki i szkoły (S. Guz, 1987, s. 22). Często nauczyciele nie uświadamiają sobie, że na wychowanie w klasach I–III składa się wiele elementów egocentrycznych, a jest to negatywne zjawisko. Dominacja pracy indywidualnej, premiowanie osobistego sukcesu, przewaga rywalizacji nad współdziałaniem oraz współzawodnictwa indywidualnego nad zespołowym mogą wywołać nie tylko wzrost ambicji i aspiracji, lecz — przeciwnie — mogą hamować rozwój wyższych form regulacji. Sytuacja taka będzie miała miejsce, kiedy wymagania stawiane dziecku okażą się wygórowane i nie dostosowane do aktualnych możliwości. Konsekwencją takiego oddziaływania będzie społeczna izolacja dziecka, objawiająca się w trudnościach nawiązywania harmonijnego kontaktu z rówieśnikami (S. Guz, 1987, s. 25–26).

Na istnienie specyfiki nauczania początkowego wskazuje nie tylko bogata literatura psychologiczna, lecz także pedagogiczna. Warto w poruszanej problematyce zwrócić uwagę na prace takich autorów, jak J. M. Burda i J. L. Janiec, którzy zajmują określone stanowisko w zasygnalizowanej problematyce.

### 3. Podsumowanie

Nauczanie początkowe stanowi pierwszy szczebel kształcenia ogólnego. Po raz pierwszy następuje zetknięcie młodych, chłonnych umysłów ze szkołą. Nauczyciel, pragnąc optymalizować rozwój ucznia, musi brać pod uwagę całą złożoność i wieloaspektowość jego natury: z jednej strony dostrzegać go w wielu wymiarach, a z drugiej — jako zintegrowaną całość, której nie da się rozłożyć na poszczególne elementy. Nauczyciel-wychowawca jest najważniejszym ogniwem w systemie oświatowym. *Tajemnica powodzenia pedagogicznego tkwi nie tyle w idealnych programach, ale w tym kim są nauczyciele-wychowawcy* (Z. Włodarski, 1992, s. 37–38).

Mimo specyfiki nauczania w klasach młodszych, jest to szczebel nauki ciągle niedoceniony, uważany za mało istotny. Być może szeroka dyskusja nad podmiotowością, *szkołą bez lęku* doprowadzi do zmiany stereotypu myślenia o nauczaniu początkowym. Jeśli tak się nie stanie, będziemy tkwić w sferze ograniczeń podmiotowości.

### Bibliografia

- Brühlmeier A.: *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1994.  
Burda J. M.: *Nauczyciel klas młodszych*. Siedlce 1993.  
Czerepaniak-Walczak M.: *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*. Szczecin–Gorzów Wlkp. 1994.  
Edukacja narodowym priorytetem, Warszawa–Kraków 1989.  
Giroux A.: *W kierunku nowej sfery publicznej*, w: *Nieobecne dyskursy*, (red.) Z. Kwieciński. Toruń 1991.  
Gogacz M.: *Pedagogika a filozofia*, w: *Krytyka rozumu pedagogicznego*. (red.) S. Sarnowski. Bydgoszcz 1993.

- Gogacz M.: *Wartości osobowe w kształceniu świadomości zawodowej nauczycieli*, w: A. Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. T. 2. Bydgoszcz 1994.
- Gorlach K., Seręga Z.: *Socjologiczna koncepcja podmiotowości — zarys problemów badawczych*, w: *Podmiotowość, możliwość, konieczność*, (red.) Buczkowski P., Cichocki R. Poznań 1989.
- Guz S.: *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa 1987.
- Janiec J. L.: *Przyczyny niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych w klasach I–III*. Warszawa 1992.
- Jodłowska B.: *Start — szok zawodowy — twórcza praca nauczyciela*. Warszawa 1991.
- Kobyliński W.: *ABC organizacji pracy nauczyciela*. 1988.
- Konarzewski K.: *Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań 1991.
- Korzeniowski K., Zieliński R., Daniecki R.: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983.
- Kosyrz Z.: *Wychowanie interpersonalne*. Warszawa 1993.
- Kubiak-Jurecka E., Molesztak A.: *Podmiotowość i podmioty wychowania*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. (red.) A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1993.
- Kwaśnica R.: *Dwie racjonalności*. Wrocław 1989.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990.
- Lewowicki T.: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. Edukacja 1991, nr 1.
- Lewowicki T.: *Krótki raport o edukacji czyli o kondycji uczniów, nauczycieli i oświaty*. Raport nr 1. Warszawa 1993.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994.
- Lindenberg C.: *Szkoła bez lęku*. Warszawa 1993.
- McLaren P.: *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*, w: *Nieobecne dyskursy*. (red.) Z. Kwieciński. Toruń 1991.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W.: *W kręgu powinności moralnych*.
- Okoń W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991.
- Pietrański Z.: *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, w: *Psychologia Wychowawcza*, 1987 nr 3.
- Poprzczyko J.: *Podmiotowość człowieka i społeczeństwa*. Warszawa 1988.
- Ruciński S.: *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*. Warszawa 1989.
- Ruciński S.: *Podmiotowość z punktu widzenia pedagoga*, w: *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. (red.) B. Suchodolski. Konferencja w Jabłonie 5–7 listopada 1989.
- Schulz R.: *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa 1989.
- Tchorzewski A. (red.): *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz 1993.
- Tchorzewski A. (red.): *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*. T. 1. Bydgoszcz 1993.
- Tchorzewski A. (red.): *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. T. 2. Bydgoszcz 1994.
- Wielecki K.: *Podmiotowość społeczna i jej makrostrukturalne uwarunkowania*, w: *Podmiotowość, możliwość, konieczność*. (red.) Buczkowski P., Cichocki R. Poznań 1989.
- Witkowski L.: *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności*, w: *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. (red.) B. Suchodolski. Konferencja w Jabłonie 5–7 listopada 1989.
- Włodarski Z.: *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa 1992.
- Wojnar I.: *Człowiek jako podmiot i cel wychowania*, w: *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. (red.) B. Suchodolski. Konferencja w Jabłonie 5–7 listopada 1989.
- Zaborowski Z.: *Podmiotowość, samoświadomość, struktura „Ja”*, w: *Życie Szkoły* 1991, nr 4.
- Zaborowski Z.: *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa 1989.