

EWA KUBIAK - JURECKA

### *ETYCZNE WYMIARY RELACJI MIĘDZY PODMIOTAMI W WYCHOWANIU*

We współczesnych dyskusjach pedagogicznych (choć nie tylko) bardzo często pojawiają się sformułowania: podmiotowość, podmioty edukacji, podmiotowe relacje itp. Są one przejawem dążeń ludzkich do wolności, indywidualności i nieskrępowanej realizacji potrzeb oraz pragnień. Są swoistym „znakiem czasu”, bo - jak pisze S. Popek (1990) - ludzie pragną mieć wpływ na swój los, chcą decydować o wyznawanym i realizowanym systemie wartości, chcą twórczo rozwijać swoją osobowość i zmierzać do uzyskiwania własnej tożsamości. W podmiotowości i „byciu podmiotami” upatruje się ogromnej szansy przemian społeczno-ekonomicznych, kulturowych, politycznych itp. Gloryfikacjom tym rzadko kiedy towarzyszy świadomość, iż owa podmiotowość niesie ze sobą również pewne zagrożenia i to zarówno w aspekcie jednostkowym jak i społecznym. Niekiedy bezkrytycznie pisze się i mówi o podmiotowości w wychowaniu, o relacjach zachodzących między uczestnikami tego procesu zapominając równocześnie, że zagadnienia te mają nie tylko swój aspekt teoretyczno - postulatyczny czy praktyczny, ale także etyczny. Warto zatem zastanowić się nad tym czym są relacje międzyludzkie w wychowaniu (między podmiotami tegoż wychowania) i w jakich wymiarach etycznych można je ujmować.

Rozpatrywanie problemu relacji między podmiotami wychowania jest ściśle związane z ujęciami istoty wychowania. Nieco inaczej bowiem postrzegane będą relacje w wychowaniu rozumianym tradycyjnie jako „kształtowanie”, „urabianie”, „przekształcanie” czy „ingerencja w ...” niż w tych ujęciach wychowania, które akcentują jego podmiotowy charakter. Wśród nich na uwagę zasługują te, które:

po pierwsze traktują wychowanie jako byt społeczny, zjawisko, fakt, proces będący wytworem przynajmniej dwóch osób, którego cechą konstytutywną jest zachodząca między nimi relacja: osoby te nazywane są podmiotami wychowującym i wychowywanym bądź działającym i doznającym (A. Tchorzewski, 1993, J. Filek, 1984, A. Gurycska, 1989);

po drugie rozumieją je jako spotkanie, spotkanie z innymi ludźmi, z samym sobą, z tradycją, światem wartości, z wyobrażeniami i marzeniami o przyszłości; jest to też wkroczenie w świat symboli i znaczeń, które się odkrywa i które stanowią język porozumiewania się z innymi; w wychowaniu rozumianym jako spotkanie uczestniczą osoby, a warunkiem tego uczestnictwa nadającym mu podmiotowy charakter jest „bycie sobą” (K. Przecławska (red.), 1993, s. 13) każdego z partnerów.

Między tymi określeniami jest duże podobieństwo, choć pojawiają się i różnice w sposobie postrzegania właśnie relacji międzypodmiotowych. W przypadku pierwszym mamy wyraźne wskazanie na istnienie co najmniej dwóch podmiotów. Podmiot wychowywany czy też inaczej: doznający - to najczęściej uczeń - wychowanek,

uczestnik interakcji wychowawczej, odbiorca informacji wychowawczej, współdoznający, partner itp. Podmiotem wychowującym, działającym jest nauczyciel - wychowawca, a w znaczeniu szerokim każdy człowiek, który - wchodząc w relację z innym człowiekiem - ma intencję wywołania w nim (jego osobowości, postępowaniu) przemiany (K. Konarzewski, 1991 t. I, s. 3). Relacja między tymi podmiotami - współdziałanie, współdoznawanie - stanowi o istocie wychowania i staje przed nim jako jego warunek (A. Tchorzewski (red.), 1993, s.42)

W przypadku drugim, gdzie wychowanie jawi się jako spotkanie, mamy do czynienia nie tylko z relacją podmiotów, ale znacznie szerzej pojmowaną relacją ze światem wartości, wyobrażeń itp. W obydwu jednak ujęciach o istocie wychowania przesądza relacja zachodząca między ludźmi, uczestnikami procesu wychowawczego.

Na temat relacji międzyludzkich w literaturze z zakresu nauk społecznych napisano sporo. Wynika to z faktu, iż - jak to ujął niepopularny dziś autor K. Marks - istota ludzka to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych. Tak czy inaczej pojmowany człowiek, przejawiający w różnych formach swoje człowieczeństwo nawiązuje z drugą osobą „przypadłościowe relacje” (M. Gogacz, 1985, s.12). Owe relacje mogą być rozpatrywane według różnych kryteriów. Tak np. M. Gogacz (1985) za podstawowe wśród relacji osobowych uznaje te, które wywołały osoby swym istnieniem, prawdą i dobrem. Należą do nich: osobowa relacja miłości (życzliwości, akceptacji, współodpowiedniości, współpodobania), osobowa relacja wiary (otwarcia się na siebie, uwierzenia sobie), osobowa relacja nadziei (tamże, s. 13-14).

Innym kryterium jest związek danej jednostki z drugim człowiekiem. Posługując się nim, możemy wyodrębnić trzy kategorie spostrzeganych relacji jednostki z innym człowiekiem:

1. Relacja identyczności: gdy istnieje minimalne, psychologiczne zróżnicowanie między podmiotem a inną osobą, osoby pozostające w takiej relacji dobrze się rozumieją, interesują się sobą nawzajem;
2. Relacja wspólnoty: gdy podmiot spostrzega innych jako podobnych do siebie członków tej samej grupy;
3. Relacja odrębności: gdy los podmiotu związany jest z losem innego człowieka, ale stosunki między podmiotem a tym człowiekiem są antagonistyczne, rywalizacyjne, w tej relacji inni ludzie spostrzegani są jako niepodobni do podmiotu (X. Gliszczyńska (red.), 1983, s. 21)

W zależności od tego, w jakiej kategorii podmiot usytuuje człowieka, z którym wchodzi w relacje, określać będzie zasady postępowania wobec niego i oceniać to postępowanie jako słuszne czy sprawiedliwe. Jeśli przyjmiemy za kryterium przedmiot i funkcję owych zachowań interpersonalnych, to możemy wśród nich wyróżnić zachowania: podnoszące (zaspokajające potrzeby i stymulujące rozwój - pomaganie, uczenie kogoś), obniżające (blokujące potrzeby i rozwój - karanie, dominowanie), wymienne (schlebienie, rewanżowanie się) (Z. Zaborowski, 1980, s.163).

Odnosząc te relacje do wychowania, można by za K. Knafel powiedzieć, iż jest ono swoistym rodzajem „gry” dwóch podmiotów: nauczyciela i ucznia, gdzie podmiotowość funkcjonowania obu stron tej relacji wyraża się przede wszystkim w ich

wzajemnym stosunku, opartym na zaufaniu, akceptacji, życzliwości. Zasady tego swoistego rodzaju „gry” dwóch podmiotów są następujące:

- podstawowym warunkiem jest wiara nauczyciela, że inni - tak samo jak on - potrafią myśleć o sobie, uczyć się dla siebie;
- nauczyciel dzieli z uczniami, ich rodzicami i władzami szkolnymi odpowiedzialność za proces uczenia się i wychowania;
- nauczyciel dostarcza odpowiednich materiałów do uczenia się, a uczeń konstruuje własny program tego uczenia się i wybiera kierunek własnej nauki z pełną świadomością konsekwencji tego wyboru;
- nauczyciel pozostawia uczniom możliwie szeroki zakres swobód, unika wymuszania posłuchu;
- nauczyciel i uczeń pozostają autentycznymi i otwartymi, nie wstydzą się własnych niedoskonałości, lecz wspólnie dążą do ich przezwyciężenia;
- nauczyciel nie występuje w roli oceniającego, komentującego, najlepiej wiedzącego:
- uczeń bierze odpowiedzialność za własne wybory i decyzje (T. Olsak i inni, 1991/1, s. 340 - 341)

Przestrzeganie wymienionych tu zasad jest warunkiem poprawności i skuteczności relacji wychowawczych. Niestety, nie zawsze owe relacje przyjmują postać podnoszących relacji osobowych i wspólnotowych. Czasami, a niekiedy często, przybierają one postać odrębności, a przejawiane zachowanie ma charakter blokujący. Wspólny wysiłek wychowawcy i wychowanka będzie ponadto skuteczny, jeśli między nimi będzie dobry kontakt, którego warunkiem jest efektywne porozumiewanie się. D. Barnes (1975) wiele lat temu stwierdził, iż „szkoła w samej swej istocie jest miejscem, w którym zachodzi proces porozumiewania się, jest ona właśnie po to” (tamże, s. 36). Porozumiewanie się, o którym można byłoby powiedzieć, że ma charakter podmiotowy, powinno przejawiać się w tym, że:

- wszystkie strony przyznają sobie takie samo prawo do realizacji własnych potrzeb i interesów;
- przekazywane informacje są każdorazowo dostosowane do możliwości odbiorcy;
- każda ze stron przyzwala drugiej stronie na swobodę wyrażania emocji, sądów, podejmowania decyzji, dokonywania wyborów zgodnych z osobistymi preferencjami i aktualną oceną sytuacji;
- każda ze stron jest uwrażliwiona na prawidłowy odbiór treści i gotowa wyjaśnić nieporozumienia oraz trudności w chwili ich powstania (L. Grzesiuk, 1979, s. 43).

Na porozumiewanie się z innymi w wychowaniu zwracają także uwagę ci spośród autorów, dla których jest ono spotkaniem dwóch osób: mistrza i ucznia, poprzez które otwiera się horyzont wartości, dzięki którym człowiek staje się człowiekiem, bez względu na ideologię czy system społeczny. Wychowawca odsłania wartości i apeluje, a wychowanek odpowiada wolną i osobową odpowiedzią. Relacja wychowawcy z wychowankiem jest relacją służby i pomocy. Tak pojmowane wychowanie w „optyce bycia” jest twórcze, dynamiczne, otwarte, gdyż zawsze zmierza ku temu, co lepsze, prawdziwsze i piękniejsze (T. Godacz, 1991/436, s. 67-68). Jak wynika z powyższych rozważań, wychowanie, tak czy inaczej rozumiane, jest relacją osobową,

interakcją, w której zarówno wychowawca, jak i wychowanek stanowią podmiot wychowania. Obie strony są istotami działającymi, jakkolwiek są odmienne.

Przy analizie problemu relacji między podmiotami wychowania nasuwa się szereg pytań i wątpliwości, które bardzo trafnie sformułowała A. Przeclawska (1993). Dotyczą one między innymi: miejsca intencjonalności w owej relacji i tego, komu jest ona przyznawana - wychowawcy, wychowankowi czy obu w jednakowym stopniu, otwartości i autentyczności przeżyć podmiotów, granic tej otwartości i prawa do ustanawiania owych granic, równowagi między poczuciem własnej godności i nie zaniżonej samooceny a nastawieniem na potrzeby i oczekiwania drugiego człowieka, czy wreszcie miejsca autorytetu w wychowaniu i roli, jaką odgrywa wtedy, gdy tak wyraźnie akcentuje się znaczenie osobistej odpowiedzialności moralnej każdego człowieka za własne wybory i decyzje (tamże, s.13-14). Sformułowania te wskazują wyraźnie na potrzebę analizy zagadnień relacji podmiotowych w ich aspekcie etycznym. Każda bowiem relacja między osobami, którą nazwiemy wychowawczą, wiąże się z mniej lub bardziej, ale zawsze uświadomioną intencją wywołania jakiejś zmiany w osobie lub grupie społecznej. Każda zaś próba wywołania takiej zmiany jest decyzją, która ma aspekty etyczne.

Pierwszym wymiarem etycznym omawianych tu relacji jest wymiar samej podmiotowości. Traktować drugiego człowieka jako podmiot to pozwalać mu zaspokajać jego potrzebę podmiotowości, to uświadamiać mu fakt autonomiczności i tożsamości oraz odrębności, a także zdolności wywierania wpływu na zdarzenia. Niestety, w praktyce „bycie podmiotem” jednego człowieka i zaspokajanie własnej potrzeby podmiotowości wiąże się bardzo często z przedmiotowym traktowaniem innego człowieka. We wszelkich relacjach interpersonalnych (w tym wychowawczych) występuje ciągle ryzyko naruszania cudzej podmiotowości. Różnorodne i obiektywne uwikłania i uzależnienia jednego człowieka od drugiego powodują, iż ich podmiotowości pozostają ze sobą w konflikcie (W. Poznaniak, 1994/3, s. 33). Respektować wymiar etyczny, jakim jest podmiotowość, to traktować wychowanka jako podmiot, osobę, kogoś w jego godności ludzkiej, odpowiedzialności moralnej i prawnej w odróżnieniu od świata rzeczy (W. Słomka, 1986/11-12). To podążać za dzieckiem po to, aby ujawniły się właściwości jego funkcjonowania i problemy subiektywnie przezeń przeżywane, a nie przykładać doń matrycy testowej; stwarzać sytuacje (wykorzystując swą wiedzę i umiejętności) służące rozwojowi dziecka; respektować trudności w rozwoju dziecka wyrażające się w jego oporach, niechęciach, zmęczeniu; uznawać prawo dziecka do wejścia i wyjścia z relacji wychowawczej (M. Kościelska, 1986/8-9).

Drugim wymiarem etycznym jest wymiar równości, równoważności i równoprawności partnerów relacji. Zasada równych praw, szans, możliwości jest niejako z „natury rzeczy” łamana w wychowaniu. Wynika to z faktu, że „... każdy człowiek dorosły (...) odczuwa siebie jako jednostkę mającą przewagę nad dzieckiem. Ta przewaga pojmowana jest nie tyle w kategoriach fizycznych, co psychicznego doświadczenia indywidualnego i społecznego, w kategoriach zasobu wiedzy o świecie i jego funkcjonowaniu. Taka sytuacja niejako kusi i wyzwala przedmiotowe traktowanie dziecka” (R. Popek, 1988, s. 17). Danie równych szans podmiotowi wychowywanemu oznacza, że podmiot wychowujący:

1. Będzie powstrzymywał się od działania wtedy, gdy zaistnieje konflikt ocen, a równość szans ich wyrażania i realizowania nie będzie zapewniona;
2. Będzie pozwalal na aktywną obronę przekonań, poglądów i ocen wychowankom zachowując przy tym odrębne, własne zdanie;
3. Uzna, że działając w jego przekonaniu dla dobra dziecka wbrew jego oczekiwaniom może się mylić merytorycznie (J. Kurczewski, 1976, s. 87).

Słusznie radził przed paroma laty nauczycielom - wychowawcom W. Komar (1989) pisząc: „Nie twórz przepaści między sobą a uczniami. Wychowanie polega w znacznej mierze na zdolności nieskrępowanego porozumiewania się człowieka z człowiekiem. Staraj się wysłuchać aktywnie drugiej strony, nie ocenij kategorycznie uchybień ucznia, a raczej ukazuj mu je jako wasz wspólny problem, który trzeba rozwiązać razem. To was zbliży do siebie” (s. 37). Traktowanie wychowanka jako równoprawnego uczestnika relacji nie oznacza pełnej zgody i aprobaty dla wszystkich jego poczynań. Wyrażaniu jednak dezaprobaty bądź niezgody na jego postępowanie musi towarzyszyć szacunek, zaufanie i wiara w możliwości samodoskonalenia.

Trzecim wymiarem etycznym jest otwartość na innych i tolerancja dla inności. Zakłada ona, iż ludzie mają prawo być inni, odrębni, różni, mają prawo do samookreślenia swych poglądów, przekonań, sposobu życia i mają prawo do poszanowania tej odrębności. Owa otwartość i tolerancja dotyczą w równym stopniu uczestników relacji wychowawczej. Nawet jeśli poglądy i przekonania uczniów - wychowanków, będą odmiennymi od przekonań wychowawców, nie są przez nich akceptowane, nie oznacza to, że muszą być potępiane. „By edukować etycznie nie wolno redukować świata postaw moralnych wyrzucając inność poza obręb prawomocnego istnienia”, bowiem „okopana z daleka od granic inności każda władza, wiedza i wiara staje się pomnikiem zastęglym w minionym kształcie” (L. Witkowski, 1991, s. 76).

Tolerancja wymaga, by w relacji z drugim człowiekiem zawsze starać się zrozumieć jego racje, uznawać je, a przekonywanie o słuszności własnych poglądów powinno opierać się na należycie uzasadnionej argumentacji, a nie wykorzystywaniu asymetryczności relacji wychowawczej i związanej z tym przewagi wieku, doświadczeń i pełnionej roli zawodowej.

Istotnym - wysoce złożonym - wymiarem etycznym relacji między uczestnikami procesu wychowawczego jest wolność i związana z nią odpowiedzialność. Oznacza ona możliwość dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. W. Poznaniak (1994), cytując A. S. Neilla pisze, iż traktowanie człowieka jako osoby wolnej daje wychowankowi, uczniowi szansę brania odpowiedzialności za własne decyzje i daje mu szansę przeżywania związanej z tym radości lub dramatu. Granicą wolności jednej osoby jest wolność drugiej osoby: wolność to robienie, co się komu podoba, dopóki nie narusza to wolności innych (tamże, s. 37).

Problem wolności człowieka zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym jest jednym z trudniejszych problemów ludzkiego istnienia. Istnienie porządku społecznego zależy od nałożenia pewnych ograniczeń na społeczeństwo, a i sama natura ludzka również wyznacza granice ludzkiej wolności. Zdaniem B. Kozusznik (1992, s. 9) - prawdziwa wolność człowieka polega na tym, że „jest on w stanie zrezygnować sam z własnego wpływu i nie odbiera tego jako utraty własnej autonomii”. Uczynić to może dzięki zrozumieniu swojej sytuacji - wie, że aby coś osiągnąć, musi

ograniczyć się, podporządkować, zastosować do reguł dyscypliny. Może to też uczynić ze względu na poczucie odpowiedzialności za swoje czyny. Wie bowiem, że zależą one od niego, a nie są zdeterminowane przez czynniki zewnętrzne.

W relacjach wychowawczych etyczny wymiar wolności jest szczególnie trudny. Wychowankowie przejawiają silne dążenie do wolności i to zarówno wolności „do” jak i wolności „od”. Wolność „od” oznacza wyzwolenie się od ograniczeń, nakazów i zakazów, niekiedy obowiązków postrzeganych jako przymus zewnętrzny. Wolność „do” przejawia się w próbach działań nowatorskich, twórczych, niekonwencjonalnych. Dążenia wolnościowe nie zawsze są właściwie odbierane i rozumiane przez wychowawców. Często traktuje się je jako przejaw złej woli, unikanie i lekceważenie obowiązków, norm i wymagań. Prowadzi to w efekcie do powstania u obu partnerów relacji mechanizmów obronnych i konfliktów (jawnych bądź ukrytych), które uniemożliwiają lub utrudniają podmiotowość tych relacji.

Zamiary wychowawcy są z reguły nacechowane troską o dobro wychowanków. Ale jeśli zlekceważy on dążenia wychowanków do wolności, swobodnego rozwoju, do niezbędnej samodzielności decyzyjnej, jeśli będzie przesadnie sterował nimi, stosował ciągłą kontrolę i nadmierną instruktywność, to zamiast wychowania będziemy mieli do czynienia z manipulacją i przedmiotowym traktowaniem wychowanka (C. Wiśniewski, 1993/8, s. 323).

Piąty wymiar etyczny omawianych relacji można by za W. Poznaniakiem (1994) określić jako wymiar ograniczonej (najmniejszej) interwencji. Oznacza on ingerowanie w codzienne życie i sprawy jednostki o tyle, o ile ona sama tego pragnie. Czy jest to możliwe w relacji wychowawczej? Wydaje się, że przy obecnym stanie stosunków społecznych w instytucjach wychowawczych czy szerzej edukacyjnych nie jest możliwe. Potwierdzają to wyniki badań, które wskazują, że nauczyciele - wychowawcy podejmują daleko idące próby ingerencji w układy wiedzy, umiejętności wychowanków, a także w ich systemy wartości. K. Kiciński (1993, s. 46 - 48) stwierdza, że wśród nauczycieli większość stanowią zwolennicy paternalistycznego podejścia do procesu edukacji i wychowania dzieci i młodzieży w szkole. Szkoła - ich zdaniem - ma obowiązek kształtowania uczniów w duchu wszystkich wartości, które uznaje za pozytywne i które znajdują wyraz w treściach programów szkolnych. Wprawdzie uczniowie mają prawo do błędów i poszukiwań, ale nauczyciele mają prawo działać z pozycji osoby dorosłej, wyposażonej w autorytet własny oraz autorytet instytucji, przy dokonywaniu ostatecznych rozstrzygnięć. Ten obraz potwierdzają również badani uczniowie, dla których fakt, iż są kierowani, sterowani, pozbawieni możliwości podejmowania decyzji i wręcz ubezwłasnowolniani, jest oczywistością. W efekcie tego przyjmują oni postawę bezradności, obojętności i przekonania o konieczności ingerencji dorosłych w ich życie i działanie (M. Karkowska, W. Czarnecka, 1994, s. 74 - 75). Sytuacja ta niewiele ma wspólnego ze wspomnianym wymiarem etycznym. Czy zatem można ustalić granice interwencji wychowawczej i kto ma to uczynić? Wydaje się, że owe granice przestają być istotne, jeśli uświadomimy sobie, iż w wychowaniu stają przed sobą nie tyle wychowawca i wychowanek, co raczej ludzie, czyli człowiek wobec człowieka. Wchodząc ze sobą w interakcję zmierzają do urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa, a więc wychowują się wzajemnie (K. Schaller, 1977, s. 248 - 25). Wychowawcy - podkreśla ks. J. Tarnowski - nie przysługuje doskonałość z racji

pełnionej przez niego roli. Wprawdzie to on ponosi przede wszystkim odpowiedzialność, ale też może i powinien wiele nauczyć się od dziecka (1991/436, s. 69). Przy takim rozumieniu relacji wychowawczej ostatni z omawianych wymiar etyczny, jak i wszystkie poprzednie ujawnią swój właściwy sens, a wychowanie stanie się wychowaniem w „optyce bycia”, a nie w „optyce funkcjonowania” (T. Godacz, tamże, s. 660).

## BIBLIOGRAFIA

- Bach-Olasik T., Kościanek-Kukacka J., Kozłowski W.: *Idea podmiotowości w wychowaniu*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1991 nr 1
- Barnes D.: *From communication to curriculum*. Leeds 1975
- Filek J.: *Pytanie o istotę wychowania*. Studia Filozoficzne 1984 nr 4
- Gliszczyńska X. (red.): *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Wrocław 1983
- Godacz T. SP: *Wychowanie jako spotkanie osób*. Znak nr 436/91. Kraków
- Gogacz M.: *Człowiek i jego relacje*. Warszawa 1985
- Grzesiuk L.: *Style komunikacji interpersonalnej*. Warszawa 1979
- Gurycka A.: (red.); *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa 1989
- Karkowska M., Czarnecka W.: *Przemoc w szkole*. Kraków 1994
- Kiciński K.: *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*. Warszawa 1993
- Knafel K.: *Czynniki warunkujące podmiotowe funkcjonowanie uczniów i nauczycieli w procesie wychowania*. Edukacja 1990 nr 2
- Komar W.: *Wyzwolenie wychowania - drogą do pedagogiki humanistycznej*. Ruch Pedagogiczny 1989 nr 5 - 6
- Konarzewski K., Kruszewski K.: *Sztuka nauczania cz. I i II*. Warszawa 1991
- Kościelska M.: *Psycholog w poszukiwaniu tożsamości zawodowej*. Nowiny Psychologiczne 1986 nr 8 - 9
- Kozusznik B.: *Człowiek i zespół. Psychologiczna problematyka autonomii i uczestnictwa*. Katowice 1992
- Kurczewski J.: *Patologia interakcji międzyludzkich*. W: A. Podgórecki (red.): *Zagadnienia patologii społecznej*. Warszawa 1976
- Nowicka-Kozioł M.: *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Warszawa 1993
- Popek R.: *Dziecko jako podmiot w procesie wychowania przez twórczość artystyczną*. Ann. Univ. M. Curie-Skłodowska, sec. J vol I Lublin 1988
- Popek S.: *Istota i uwarunkowania psychospołecznej podmiotowości uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*. Ann. Univ. M. Curie-Skłodowska, sec. J vol III Lublin 1990
- Poznaniak W.: *Etyczność psycho-pedagogicznych oddziaływań interpersonalnych*. Edukacja 1994 nr 3
- Przeclawska A. (red.): *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*. Warszawa 1993
- Schaller K.: *Erziehung. Wörterbuch der Pädagogik*. Freiburg 1977
- Słomka W.: *Miłość - spełnienie i uszczęśliwienie. Chryścijanin w świecie*. Zeszyty OD i SS 1986 nr 11-12

- Tarnowski J.: *Człowiek - dialog - wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*. Znak nr 436/91
- Tchorzewski A. (red.): *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz 1993
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991
- Wiśniewski C.: *Kiedy wychowanie staje się manipulacją*. Problemy Opiekunczo-Wychowawcze 1993 nr 8
- Zaborowski Z.: *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa 1980