

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wybrane pedagogiczne aspekty fenomenu spotkania

Abstrakt. Komunikowanie społeczne w edukacji obejmuje – oprócz bezpośredniej komunikacji twarzą w twarz – również komunikację zapośredniczoną przez dzieła, przede wszystkim teksty. Szczególnie interesującej perspektywy analizy aktów komunikacji dostarcza pojęcie spotkania. Fenomenem spotkania zajmuje się inkontrolologia, obejmująca głównie spotkania z dziełami i z ich twórcami. Artykuł prezentuje najważniejsze ustalenia inkontrolologii oraz analizuje wybrane warianty procesów edukacyjnych z jej perspektywy.

Słowa kluczowe: komunikacja społeczna, edukacja, spotkanie, inkontrolologia.

Uwagi wstępne

Mówiąc o komunikacji społecznej w edukacji zazwyczaj mamy na myśli komunikowanie się bezpośrednio – twarzą w twarz – w rozmaitych układach: nauczyciel z pojedynczym uczniem, nauczyciel z grupą uczniów, uczniowie bądź nauczyciele między sobą, nauczyciel z rodzicami itp. Mniejszą zaś wagę przywiązuje się do innego rodzaju komunikacji, która również ma duże znaczenie pedagogiczne – komunikacji człowieka z autorem dzieła, za jego pośrednictwem. Naturalnie można by rozważać dzieła różnego rodzaju, także muzyczne, plastyczne, teatralne czy filmowe, jak się jednak wydaje, najważniejsze znaczenie dla edukacji mają dzieła w postaci tekstów (niekoniecznie tylko drukowanych, prowadzone tu rozważania odnoszą się w równej mierze do tekstów dostępnych w Internecie).

Mówiąc o edukacji warto traktować ją najszerzej, a nie ograniczać jej tylko do kształcenia szkolnego czy akademickiego. W Polsce w niektórych kręgach akademickich przyjęło się bardzo szerokie rozumienie edukacji, jako kategorii obejmującej wszystkie szczegółowe procesy rozwoju, wychowania, wpływu i oddziaływania na zmianę osobowości, kategorii rozumianej jako

[...] ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata (Kwieciński 1995: 14).

Autor powyższej definicji opracował koncepcję tak zwanego dziesięciościanu edukacji. Według niej na edukację składa się dziesięć procesów składowych: 1) globalizacja, 2) etatyzacja, 3) nacjonalizacja, 4) kolektywizacja (socjalizacja wtórna), 5) polityzacja, biurokratyzacja i profesjonalizacja, 6) socjalizacja pierwotna, 7) inkulturacja i personalizacja, 8) wychowanie i jurydyfikacja, 9) kształcenie i humanizacja, 10) hominizacja. Wymienione zostały w nieprzypadkowej kolejności – od procesów najbardziej ogólnych po najbardziej indywidualne. Ważna jest harmonia tych procesów, która powstaje w sytuacji, gdy żaden z nich nie dominuje, ale też gdy żaden nie jest stłumiony (*ibidem*: 13–20).

Przy takim podejściu edukacyjne znaczenie kontaktów komunikacyjnych ulega znacznemu rozszerzeniu co do swego zakresu. Nie chodzi już tylko o interakcje i lektury związane z procesami formalnego kształcenia, ale również te zachodzące w rodzinie, w kręgu rówieśniczym, w miejscu pracy, w działalności publicznej, np. w partii politycznej czy stowarzyszeniu, na ulicy, w restauracji, a wreszcie podczas przeszukiwania zasobów Internetu, oglądania telewizji, słuchania radia, czytania prasy czy książek, także „dla przyjemności”. W każdej z wymienionych sytuacji mają miejsce różnorodne procesy edukacyjne – w najszerszym rozumieniu. Pisze o tym m.in. Józef Podgórecki, wymieniając – oprócz ściśle edukacyjnego zastosowania – obecne również w innych sferach rzeczywistości społecznej przypadki wykorzystywania komunikacji społecznej. Wymienia sfery: ekonomiki, przemysłu, polityki, zarządzania, nauki, ochrony zdrowia, wymiaru sprawiedliwości, a także życia rodzinnego (Podgórecki 2008: 28–41). W kontekście szerokiego pojmowania edukacji wszystkie te obszary możliwego użycia komunikacji społecznej są edukacyjnie istotne.

Komunikacja, zarówno ta bezpośrednia między ludźmi, jak i ta zapośredniczona przez teksty, może przyjąć postać zdawkowej, przelotnej wymiany słów, myśli, refleksji czy gestów, bądź wywołać chwilowy, szybko przemijający namysł, ale może również przyjąć postać **spotkania**. To nieco metaforyczne określenie zwraca uwagę na pewien – często niewykorzystany – potencjał, jaki tkwi w kontakcie między ludźmi oraz w kontakcie z tekstem. Dla analizy fenomenu spotkania została zaproponowana specjalna subdyscyplina nauk społecznych, zwana inkontrologią.

Inkontrologia – podstawowe ustalenia

Inkontrologia – jako ogólna teoria spotkań – zaprojektowana została przed ponad dwudziestu laty i wciąż rozwijana przez polskiego filozofa Andrzeja Nowickiego. Dyscyplina ta nawiązuje do dokonań takich m.in. filozofów, jak Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Ste-

fan Kunowski czy Józef Tischner (Walczak 2007). Nazwa pochodzi od włoskiego słowa *inkontro*, które oznacza spotkanie bądź zderzenie. W inkontrologii chodzi przede wszystkim o spotkania z arcydziełami, jak i z ludźmi, od których można się czegoś nauczyć, którzy mogą wzbogacić wewnętrznie (Barska 2009: 116).

Według Urszuli Ostrowskiej w obszarze zainteresowania tej dyscypliny można wyróżnić trzy rodzaje spotkań: 1) z kimś, 2) z czymś (głównie – z dziełem), 3) z samym sobą (Ostrowska 2003: 324). Andrzej Nowicki koncentruje się na spotkaniu z dziełami, nie traktując pozostałych odmian spotkania jako mniej ważne, uznaje je jednak jako pochodne; poprzez kontakt z dziełem zachodzi przecież spotkanie (pośrednie) z jego autorem, lektura może też zainspirować czytelnika do bezpośredniego kontaktu z autorem (jeśli autor żyje i ma na ten kontakt ochotę) lub przynajmniej z innymi czytelnikami – równie zainspirowanymi i skłonymi do wymiany uwag; ważne lektury pobudzają też zwykle do refleksji, a więc swobodnego spotkania się z samym sobą. Tym samym inkontrologia w ujęciu jej twórcy to przede wszystkim spotkanie z dziełami. Nowicki posuwa się nawet do stwierdzenia, że „[...] najbardziej autentycznym i specyficznym ludzkim sposobem istnienia człowieka jest istnienie w wytworzonych przez siebie rzeczach” (Nowicki 1991: 424). Lektura dzieł – choćby dawno zmarłego autora – pozwala na swoisty kontakt z twórcą, pozwala nawet na prowadzenie swojego rodzaju dialogu, tyle że w przypadku lektury dzieł twórcy już nieobecnego ów dialog jest ułomny; komentarze czytelnika i ewentualne informacje zwrotne nie dotrą do adresata, pozostaną wyartykułowane jedynie na poziomie „głosu wewnętrznego” czytelnika – niemniej jest to jakaś namiastka dialogu. Spotkanie „w rzeczach” Nowicki uważa zresztą za bardziej wartościowy rodzaj spotkania, niż spotkanie „poza rzeczami”. Jest tak z trzech powodów: 1) w rzeczach spotyka się najwartościowsze aspekty danej osoby, 2) w rzeczach można się spotkać z osobami z innych epok i innych części świata, 3) w rzeczach można się spotkać jednocześnie z olbrzymią liczbą ludzi (*ibidem*: 351).

Istota spotkania, także spotkania poprzez dzieła, ujawnia się między innymi w tym, co H.G. Gadamer określił jako „stapianie się horyzontów”. Chodzi o wytwarzanie się w fenomenie spotkania swoistego wspólnego horyzontu: czytelnika i autora, z którego dziełem ten obcuje, ale również „[...] podmiotu usiłującego zrozumieć i przedmiotu, który ma być zrozumiany” (Ostrowska 2000: 34). Czytelnik ma więc szansę spotkać się z dziełem, z zawartymi w nim myślami w taki sposób, że zacznie stanowić nieomal jedność z analizowaną problematyką. Dodatkowo poprzez spotkanie za pośrednictwem dzieł może się realizować spotkanie pokoleń, o którym wspominał też Nowicki. Spośród spotkań z najrozmaitszego typu dziełami edukacyjnie najważniejsze wydają być spotkania z tekstami.

W istocie praca z/nad tekstem stanowi z jednej strony trudniejszą formę dialogowania niż bezpośrednia rozmowa – dialog w spotkaniu z osobą, jako że nie istnieje „na bieżąco” możliwość „żywej” wymiany poglądów, zadawania pytań i uzyskiwania na nie *hic et nunc* satysfakcjonujących odpowiedzi. Z drugiej natomiast strony – jakoby rekompensując ów mankament – daje ta forma nieocenioną szansę zatrzymywania się na dłużej nad określonym słowem (frazą), sekwencją, przyzwala na dowolne powracanie do już przeczytanych partii tudzież ponowne analizowanie tego, co wydaje się wątpliwe/niejasne i/lub fascynujące/inspirujące oraz skłaniające do sytuowania refleksji poza studiowany tekst w znaczeniu autorskiego „wplatania” się we własnego projektu sieci tkaną według określonej koncepcji i na miarę swojego zaangażowania jak również indywidualnych potrzeb/możliwości/aspiracji, uwzględniających wszakże szeroko pojętą ich kontekstualność uwarunkowaną nie tylko osobowościowo, lecz także temporalnie i środowiskowo (Ostrowska 2003: 326–327).

Analizując istotę (każdego) dialogu Genowefa Koć-Seniuch akcentuje fakt, że on również może przybrać formę spotkania, które tym samym staje się niejako wyższą formą dialogu. „Spotkać, to coś więcej niż mieć świadomość, że Inny jest obecny obok mnie. Spotkać, to wykraczać poza siebie, to doświadczać Innego” (2003: 690). W innym miejscu pisze: „Dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego” (*ibidem*: 688). Jego wartość – za Gadamerem – autorka dostrzega głównie w tym, że umożliwia on kształtowanie postawy otwartej wobec Innego, „rozumiejący” ogląd rzeczy i relacji międzyludzkich (*ibidem*: 690). Nowicki – pozornie dystansujący się od „osobowego” pojmowania spotkania – również podkreśla wartość dialogu. Dialog jest według niego wspólnym, wielopodmiotowym działaniem, mającym w zamierzeniu wytworzyć coś nowego – jednakże jedynie wtedy, gdy jego uczestnicy chcą i są w stanie wnieść do spotkania coś własnego, co dla innych może okazać się cenne (zob. Barska 2009: 117).

W koncepcji chrześcijańskiego filozofa Józefa Tischnera spotkanie jest pojmowane jako warunek wejścia człowieka w świat wartości, ponieważ wchodząc w relację z drugim człowiekiem – bezpośrednio, jak i za pośrednictwem przez teksty – wchodzi się jednocześnie w relację z wartościami.

Przeżywając spotkanie, wiemy w sposób pewny: drugi jest inny, jest transcendentny. Wiemy również coś więcej: on i ja znajdujemy się w przestrzeni dobra i zła, wartości i antywartości. Mogę dotknąć drugiego, skrzywdzić go, mogę mu przynieść radość. Podobnie on (Tischner 2000: 482–483).

W centrum spotkania Tischner stawia zadawanie pytań. Jest tak dlatego, że zapytana osoba wychodzi ze swej „sobości”, ze swej zamkniętej podmiotowości, osobności. Pytanie ma moc

rozbijania zamkniętego monadycznego świata jednostki, daje szansę przeniesienia się ze świata jednego człowieka w świat drugiego (zob. Walczak 2007: 122–123). Podobne podejście można dostrzec u Jerzego Bukowskiego, który akcentuje to, że podczas spotkania zachodzą w człowieku pewne nieodwracalne zmiany, jednocześnie wydarza się coś niepowtarzalnego i tajemniczego, „[...] ukazują mi się niedostępne dotąd wysokie wartości, [...] w spotkaniu dokonuje się wielki aksjologiczny skok” (Bukowski 1987: 21).

Zdaniem Urszuli Ostrowskiej zamysł twórcy tej dyscypliny (subdyscypliny?) nie w pełni się powiódł; inkontrologia nie jest obecnie rozwijana tak, jak na to zasługuje, głównie z pedagogicznego punktu widzenia¹. Bo przecież:

Wypełniający przestrzeń edukacyjną proces dydaktyczno-wychowawczy, proces nauczania-uczenia się realizuje się przez spotkania podmiotów w niej uczestniczących, konstruujących ją i przyjmujących na siebie odpowiedzialność za rezultaty tych procesów (Ostrowska 2003: 328).

Wychowanie jako spotkanie podmiotów – to tyleż interesująca, co niewykorzystana perspektywa.

Spotkania edukacyjne – wybrane warianty

Funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych charakteryzuje się dość głębokim kryzysem relacji międzyludzkich. Jego przejawami są przede wszystkim: instytucjonalizacja procesu wychowania, pewnego rodzaju sztuczność sytuacji wychowawczych, gdzie nauczyciele i uczniowie „odgrywają role”. Ów kryzys nie sprzyja autentycznym i szczerym kontaktom międzyludzkim do tego stopnia, że w rzeczywistości szkolnej można mówić o dwóch wyraźnie oddzielonych od siebie światach: nauczycieli i uczniów (Walczak 2007: 167–169). O braku autentyzmu i swoistej konieczności grania ról we współczesnym świecie – nie tylko zresztą w przypadku nauczycieli i uczniów – pisze również Józef Podgórecki:

Człowiek współcześnie, mimo pozorów optymizmu i indywidualizmu [...] bywa często zagubiony. Jest to rezultat automatycznego funkcjonowania, przejmowania wzorów i norm oferowanych z zewnątrz, czy też wynik zablokowania samodzielnego myślenia i twórczej aktywności (Podgórecki 2006: 226).

¹ Z rozmowy z prof. Urszulą Ostrowską w kwietniu 2010 r.

Receptę na ów kryzys Józef Tischner dostrzegał w konieczności uczynienia wychowania – spotkaniem. Podstawowymi kategoriami analitycznymi opisującymi wychowawcze konteksty filozofii Tischnera są: „ja aksjologiczne”, osoba, wolność, nadzieja, dobro i właśnie spotkanie (Walczak 2007: 139).

Stefan Kunowski omawiając współpracę wychowawcy i wychowanka w procesie wychowania wyróżnia dwie sfery: 1) sferę samodzielności (wolności) wychowanka – stopniowo rozszerzającej się, 2) sferę kierownictwa (autorytetu) wychowawcy – stopniowo ulegającego zawężeniu. W pierwszej wymienia – według zazwyczaj zachodzącego następstwa czasowego – kolejne procesy: zabawę, dociekanie, pracę, twórczość i przeżycie światopoglądowe. Odpowiadają im – ze strony wychowawcy – procesy (czynności): dozorowanie, nauczanie, wychowanie, kształcenie i spotkanie. Tym samym spotkanie – odpowiadające przeżyciu światopoglądowemu wychowanka – zostało tu ujęte jako „ukoronowanie” wszystkich pozostałych procesów wychowawczych, nauczających, kształtujących (Kunowski 2004: 256–259).

Soňa Kariková i Jitka Oravcová (2010) kładą silny nacisk na to, że w rzeczywistości szkolnej szczególnego znaczenia, zwłaszcza współcześnie, nabiera kategoria kultury organizacyjnej – kategoria właściwie nieobecna w spotykanych w literaturze przedmiotu analizach edukacji. Tymczasem kultura organizacyjna dotyczy nie tylko obszaru kontaktów ściśle pracowniczych – w relacjach nauczycieli z dyrekcją, ale również wielu innych możliwych relacji i spotkań, m.in. nauczycieli z rodzicami, ale również nauczycieli z uczniami; w tym ostatnim przypadku ważne miejsce odgrywa kolejna „nieobecna“ kategoria, jaką jest przywództwo. Zaś przywództwo jest tak naprawdę możliwe jedynie w sytuacji spotkania.

W nieco innej perspektywie analizują rzeczywistość szkolną Zuzana Heinzová i Soňa Kariková (2009), które podkreślają wagę samooceny, wiary w siebie i poczucia skuteczności uczniów jako niezbędnych – a również niedocenianych w typowych analizach – aspektów i wyznaczników sukcesu edukacyjnego uczniów. Możliwości kształtowania i podnoszenia na wyższy poziom owych pożądanых cech wiążą się bardzo silnie z prawidłowym i umiejętnym kontaktem nauczyciela z uczniami, kontaktem, który w istocie musi stać się spotkaniem, chociaż autorki nie używają tego pojęcia w dosłownym brzmieniu.

Na szczególne znaczenie komunikacji społecznej, zwłaszcza niezbędnych kompetencji komunikacyjnych w działalności andragogicznej (działalności pedagogicznej z dorosłymi) zwraca uwagę Janusz Mika. Praca z ludźmi dorosłymi – zwłaszcza poza obszarami formalnego kształcenia – rodzi specyficzne problemy, jak na przykład obniżona motywacja znacznej części uczestników różnych kursów i szkoleń, przemęczenie związane z równoległe wykony-

waną pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi, nieco obniżona – w porównaniu z młodzieżą – sprawność umysłu itp. Rodzi to potrzebę bardziej indywidualnego podejścia do poszczególnych uczestników procesów edukacyjnych, w wielu przypadkach dużej życzliwości, swoistego „obnażenia się” pedagoga przed osobami poddanymi kształceniu czy doksztalcaniu, co również oznacza po prostu zaistnienie spotkania (Mika 2010a: 268–279).

Tenże autor poddaje pedagogicznej analizie relacje międzyludzkie zachodzące między urzędnikami Urzędu Pracy (zajmującego się sprawami aktywizacji społecznej i zatrudnienia bezrobotnych) a tymiż bezrobotnymi. Zwraca uwagę nie tylko na oczywistą potrzebę kompetencji komunikacyjnych urzędników oraz znajomość przez nich obowiązującego prawa i urzędniczych procedur, ale również na konieczność – nie zawsze dla tych urzędników oczywistą – podmiotowego traktowania petentów, którzy, nie zawsze z własnej winy, znaleźli się w bardzo trudnej, często wręcz traumatycznej sytuacji życiowej (Mika 2010).

Wymienione w poprzednich akapitach warianty możliwych i potrzebnych spotkań ograniczały się do kontaktów bezpośrednich – twarzą w twarz – pomiędzy różnymi podmiotami procesów edukacyjnych. Ale w edukacji równie ważna – zdaniem licznych analityków współczesnych trendów: coraz ważniejsza – wydaje się być komunikacja zapośredniczona. Wzajemne zależności między rzeczywistością szkolną a światem masowej komunikacji, w tym zwłaszcza mediów, takich jak telewizja i Internet analizuje m.in. Jitka Oravcová (2010). Zwraca uwagę na potencjalnie szkodliwy wpływ niektórych aspektów mediów na psychikę dziecka, zwłaszcza wtedy, gdy nie są należycie ukształtowane jego kompetencje do krytycznego odbioru przekazywanych treści. W tej perspektywie jawi się konieczność bycia przez nauczyciela, ale także rodzica – autorytetem, przewodnikiem, mistrzem. Mamy więc kolejny przyczynek do odejścia w rzeczywistości szkolnej od kontaktowania się ról na rzecz kontaktowania się osobowości – a więc spotkania. W tym przypadku można dostrzec co najmniej dwie perspektywy owego spotkania. Po pierwsze chodzi o przewodnictwo w mnogości ofert, wskazywanie, sugerowanie, z jakimi tekstami warto się spotkać, które książki przeczytać, na jaki film pójść, które strony internetowe odwiedzać. Po drugie chodzi o przewodnictwo w „nieprzejrystym świecie“, o poszukiwanie znaczeń w sytuacjach, gdy „coraz więcej jest informacji, a coraz mniej sensu“, o życzliwą obecność i pomoc podczas zmagania się wychowanka ze zrozumieniem i interpretacją odebranych treści; ten rodzaj przewodnictwa przybiera postać swoistego bycia „tłumaczem“. Oba rodzaje przewodnictwa możliwe są jedynie wtedy, gdy się jest dla wychowanka autorytetem, a więc gdy możliwe jest autentyczne spotkanie.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na (zazwyczaj niedostrzeganą) konieczność i obecność spotkań w obszarze badań naukowych. Urszula Ostrowska, rozwijając autorską koncepcję (zorientowanego jakościowo) badania aktywizującego przez edukację (*action education research*), w epistemologiczno-eksploracyjnym procesie dialogicznego postępowania badawczego wyłoniła trzy sekwencje. Pierwszą z nich jest dialog dwupodmiotowy (Ja – Ty – My), drugą – dialog grupowy (Ja – Inni – My), zaś trzecią stanowi dialog badacza z materiałami/tekstami badawczymi. Ten ostatni – specyficzny – dialog „[...] sytuuje badacza w różnorodnej sieci ról i pozycji komunikacyjnych w celu odkrycia/dotarcia do ich istoty/sensu rozumienia/interpretacji rezultatów badań” (Ostrowska 2000: 157). Autorka wyraża przy tym nadzieję, że taki dialog rodzić może nowe myśli i pobudzać wyobraźnię, skłaniając czytelnika do autentycznie nowatorskiego działania (*ibidem*: 158). Zwraca też uwagę na problem rozumienia zamysłu autora przez czytelnika. Zdarza się przecież, że czytelnik podczas lektury tak bardzo dopasowuje narrację autora do swoich oczekiwań, że w rezultacie w procesie czytania „pisze tekst na nowo”. Nie jest to ani nic niezwykłego, ani naganego, jeśli inspiruje czytelnika do nowych idei (*ibidem*: 159–160).

Czytając dowolny tekst mamy szansę „spotkać się” z jego autorem. Czytając tekst naukowy mamy szansę spotkać się z autorem na gruncie naukowym. W szczególności czytając specjalny rodzaj tekstu naukowego, jakim jest raport z badań mamy szansę spotkać się z innym badaczem (a pośrednio – z wieloma pokoleniami badaczy, zwłaszcza tych, którzy inspirowali autora raportu, których dokonania kontynuuje, rozwija, udokładnia, precyzuje, lub przeciwnie – przeciwstawia się im, polemizuje z nimi, obala) w samej istocie procesu badawczego, niejako u źródeł. Mamy szansę spotkać się z przyczynami, dla których autor podjął dane badania, z jego dylematami, wahaniem, rozterkami – także moralnymi czy światopoglądowymi. Mamy szansę podpatrzeć liczne elementy i ogniwa procesu badawczego – w działaniu. Oczywiście wszystkie te zapośredniczone i „piętrowe” spotkania są możliwe, jeśli dany tekst naukowy (w tym przypadku – raport z badań) jest napisany rzetelnie, jeśli autor nie ukrywa swych rozterek i dylematów, a także błędów, których zazwyczaj nie da się uniknąć w żadnym procesie badawczym i na żadnym jego etapie. Raport z badań jest zresztą tekstem wysoce specyficznym, ponieważ uprawianie nauki musi spełniać między innymi warunek intersubiektywnej komunikowalności, a sama nauka to przecież „zorganizowany sceptycyzm”, to wszystko sprawia, że (znaczące) teksty naukowe stają się inspiracją i podstawą do naukowych debat podczas konferencji i seminariów, procesów recenzowania, wymiany argumentów na łamach czasopism itp. – a więc *de facto* kolejnych spotkań.

Uwagi końcowe

Mając na uwadze szerokie pojmowanie edukacji nie należy zapominać o zdarzających się w życiu każdego z nas spotkaniach, które miały miejsce z dala od formalnej edukacji szkolnej czy akademickiej, zazwyczaj nie były w żaden sposób zaplanowane, a jednak odegrały – kto wie, czy nie najważniejszą – rolę w naszym kształtowaniu. To, jacy dziś jesteśmy, zawdzięczamy przecież najrozmaitszym wpływom, zaplanowanym i nie, formalnym i nieformalnym, w szkołach i poza nimi; to jest oczywisty banał, ale warto sobie uświadomić, że tym, co nas naprawdę ukształtowało, były spotkania.

Można postawić tezę, że inkontrologiczna perspektywa analizy procesów edukacyjnych jest obiecująca zarówno dla prowadzenia studiów i analiz teoretycznych, jak też badań empirycznych. Ten tekst miał skromny zamiar – jedynie wskazania takich możliwości.

Bibliografia

- Barska A. (2009), *Inkontrologia*, [w:] S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”, s. 116–117.
- Bukowski J. (1987), *Zarys filozofii spotkania*, Kraków: „Znak”.
- Heinzová Z., Kariková S. (2009), *Sebapoňatie a sebadôvera žiakov v kontexte ich interakcie s učiteľom*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji. Inspiracje, analizy, działania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 159–168.
- Kariková S., Oravcová J. (2010), *Sociálna komunikácia a jej vplyv na kultúru školy*, [w:] K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska (red.), *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 44–69.
- Koć-Seniuch G. (2003), *Dialog*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 688–693.
- Kunowski S. (2004), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Mika J. (2010), *Komunikace mezi uchazeči o zaměstnání a pracovníky Oddělení pro zprostředkování zaměstnání na Úřadu práce v Karviné*, [w:] K. Czerwiński, J. Mika,

- R. Uździcki (red.), *Zarządzanie i komunikacja społeczna w edukacji. Kontekst, struktura, środowisko*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 141–158.
- Mika J. (2010a), *Komunikační kompetence andragogů České Republiky*, [w:] K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska (red.), *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 266–287.
- Nowicki A. (1991), *Spotkania w rzeczach*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oravcová J. (2010), *Masová komunikácia, média a škola*, [w:] G. Andrzejewska, K. Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie. Szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 13–32.
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska U. (2003), *Inkontrologia pedagogiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 324–328.
- Podgórecki J. (2006), *Osobowościowe wyznaczniki komunikacji społecznej. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 224–234.
- Podgórecki J. (2008), *Główne sfery wykorzystania komunikacji społecznej*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W.J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 28–41.
- Tischner J. (2000), *Myślenie według wartości*, Kraków: „Znak”.
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.