
Marzena Kryszczuk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny

Potrzeba rozwoju kompetencji komunikacyjnej i emocjonalnej na podstawie wypowiedzi nauczycieli o uczniach

Abstract: The article presents the results of the survey regarding teachers' statements on pupils with learning difficulties and academically more able pupils. According to gathered materials most of teachers' utterances were phrased with the impersonal form. The first person form was used very rarely. 5 out of 33 respondents (15%) used the first person form in their utterances more than once. Every respondent (100%) uttered multiple expressions of judgmental and interpretational nature despite being asked for observations. In nearly half of the cases (48%) no expressions describing teachers' personal feelings were used.

The article attempts to interpret narrative strategies and language devices used by teachers.

Keywords: narration, pragmalinguistics, communication, teachers

Słowa kluczowe: narracja, pragmalingwistyka, komunikacja, nauczyciele

W artykule chciałabym podzielić się refleksją na temat możliwych konsekwencji stosowania wybieranych przez nauczycieli środków językowych do opisu i prezentowania uczniów. Zebrane przykłady pochodzą z ankiet wypełnionych przez trzydziestu trzech przedstawicieli tej grupy zawodowej, nie są zapisem żywego języka, zatem mogą jedynie służyć do wskazania ogólnych tendencji¹. Obserwacje poczynione przeze mnie mogą być ilustracją problemów, które dostrzegają sami nauczyciele, także uczniowie, rodzice i postronni obserwatorzy życia szkolnego. Celem artykułu jest wskazanie potrzeby pogłębiania świadomości językowej w środowisku szkolnym oraz zachęcenie do refleksyjnego używania języka w kontaktach z drugim człowiekiem. Pracując z nauczycielami często dostrzegam niewystarczający do porozumienia stopień kompetencji

¹ Zdaję sobie sprawę, że ankieta jest również pewnym gatunkiem i jako taki steruje reakcją odbiorcy. Od interpretacji oczekiwań nadawcy zależy odpowiedź odbiorcy. Np. na pytanie: „Co myślisz o stosunku nauczycieli do uczniów z trudnościami w uczeniu się. Opisz jakiś konkretny przykład własnych obserwacji. Nauczyciel/ka odpowiedział/a: *W myśl obowiązującego prawa uczeń z trudnościami otoczony jest pomocą ze strony szkoły. Korzysta z różnych form wsparcia: specjaliści, zajęcia wyrównawcze. Nauczyciele dostosowują metody i formy pracy. Uwzględniany jest stan psychofizyczny ucznia. Każdy nauczyciel ma obowiązek pracować z uczniem tak, aby się rozwijał i moim zdaniem tak jest.* Być może nauczyciel/ka uznał/a, że badanie ma na celu sprawdzenie respektowania przez nauczycieli obowiązujących przepisów prawa.

komunikacyjnej. Problematyka komunikacji szkolnej, jak zauważa Olga Przybyła, sytuuje się w obrębie zagadnień związanych z socjolingwistyką, analizą dyskursu, pragmatyką i teorią aktów mowy (Przybyła 2004: 7). W swoim artykule zwracam uwagę na wąski wycinek zjawiska komunikacji szkolnej, który sytuowałabym w obszarze refleksji nad świadomością komunikowania przekonań².

W kulturze ludzkiej przedstawienie świata najczęściej realizuje się poprzez język, a ściślej mówiąc poprzez narrację³. W związku z tym sprawa badania wypowiedzi nabiera wyjątkowej wagi, gdy chcemy zrozumieć siebie jako ludzi i swoją sytuację w otaczającym świecie. Refleksja nad własną narracją winna stać się dla każdego człowieka podstawowym zadaniem rozwojowym. To, co z systemu językowego wybieramy i w jaki sposób prezentujemy, nie tylko ujawnia nasz sposób rozumienia świata, ale też decyduje o jakości naszego życia.

Jak zauważyła Jean Aitchison

[...] ludzie posługują się pojęciami raczej o rozmytych niż wyraźnych granicach; nieustannie szukają podobieństw i dopuszczają pewien luz w tym, co uważają za «podobne». Wystarczy im przybliżone dopasowanie. To niedookreślenie jest bardzo ważną cechą języka (2002: 281),

60

ono umożliwiło rozwój komunikacji oraz stało się podstawą zjawiska, które nazywamy obiektywizacją rzeczywistości. Nie należy zapominać jednak, że ta obiektywizacja ma charakter pozorny, wystarczy w rutynowych, codziennych sytuacjach, natomiast w relacjach międzyludzkich, w których chcemy zbudować kontakt⁴ z drugim człowiekiem i pomóc mu rozwinąć własny potencjał, jest na ogół niewystarczająca. Kontakt wymaga rozszyfrowania bardziej subiektywnych odcieni semantycznych wypowiedzi, bo one wynikają z różnych, indywidualnych doświadczeń, przeżyć, przekonań, idei etc. „Język jest ze swej natury antropocentryczny, bo jego podmiotem zawsze jest człowiek” (Załaźnińska 2006: 34). Jak pokazują badania językoznawców kognitywnych, np. autorów *Metafor w naszym życiu* (Lakoff, Johnson 2010) nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że u podstaw wyborów językowych środków przekazu leży nasze (subiektywne) doświadczenie zmysłowe (emocjonalne, motoryczne); to co dla

² Na temat potrzeby pogłębienia świadomości komunikacyjnej nauczycieli zob. zwłaszcza: Latoch-Zielińska i Piwnicka-Jagielska, Makarewicz, Zbróg 2010.

³ W współczesnej nauce znajdziemy wiele definicji narracji, które wynikają m.in. z założeń i celów poszczególnych dyscyplin naukowych (filozofia, literaturoznawstwo, językoznawstwo, psychologia). W tym artykule odwołuję się do pojęcia narracji jako „formy poznawczego reprezentowania rzeczywistości” za pomocą języka (Trzebiński 2002: 13).

⁴ „Kontakt” rozumiem podobnie jak Martin Buber (2005).

nas jest ciężkie, dla innego jest lekkie, to co dla nas trwa krótko, dla innego (dziecka) trwa wieki itp. Świadomość tej prawidłowości na co dzień przyczyniłaby się do bardziej refleksyjnego używania języka w kontaktach z innymi. Współcześni badacze komunikacji (Längle, Rosenberg) uzależniają jej fortunność od następujących poziomów procesu:

1. postrzegania – obserwacji – poznania informacji
2. rozpoznania uczuć w związku z powyższym
3. odnalezienia własnych wartości/ potrzeb w związku z powyższym
4. dokonania wyboru – podjęcia decyzji o zaangażowaniu lub nieangażowaniu się
5. urzeczywistnienia – realizacji⁵.

Postulat badania związku między odczuwaniem a językiem często wywołuje protest w kulturze zachodniej, w której kierowanie się uczuciami uchodzi na ogół za nieroztropne. Siła przekonania, że uczucia „są podejrzone” jest tak wielka, że psychologowie, psychoterapeuci coraz częściej odnotowują przykłady odcięcia się człowieka od własnych uczuć, utraty związku z cielesnością, umiejętnością odczuwania i rozpoznawania, tego co się czuje.

Podstawową rzeczywistością każdego człowieka jest jego ciało. [...] Wiele osób traci świadomość i poczucie ciała pod wpływem stresu. [...] Prawie wszyscy ludzie w naszej kulturze wypierają odczuwanie różnych części swojego ciała (Lowen 2010: 34).

Problem ten przejawia się chociażby w statystyce nazywania uczuć, choć ważniejszą konsekwencją opisaną wyżej postawy jest utrata związku z własnymi potrzebami (i) wartościami. Alfred Längle, austriacki psychiatra – psychoterapeuta egzystencjalny, uczeń Viktora Frankla⁶, zwraca uwagę, że do niedawna tradycjonalizm

⁵ Model, który przedstawiam, jest wynikiem połączenia Modelu poszukiwania sensu (MPS) Alfreda Längle’a (2016: 95) i modelu „Porozumienia bez Przemocy” (MBP) Marshalla Rosenberga (2003: 15), które w moim przekonaniu są sobie bardzo bliskie.

⁶ Alfred Längle zauważa, że koncepcja Frankla, kładzie nacisk na kwestie poznawcze, nie uwzględnia zaś emocji (2016: 72). Różnica między podejściem Frankla i Längle’a polega na wyprowadzeniu wartości egzystencjalnych w przypadku pierwszego z góry (w odwołaniu do absolutu, przyjęciu postawy religijnej) i w przypadku drugiego – w przyjęciu, że „rzeczy otrzymują swą wartość na podstawie zależnego od sytuacji zetknięcia podmiotu z jego światem, który oddziałuje na podmiot. Takie rozumienie wartości nie odwołuje się do absolutu, poza bezpośrednim odniesieniem do życia. [...] Jako wartość odczuwamy to, co daje oddźwięk, wymusza lub wzbudza taką postawę wobec życia, dobrowolne „tak” wypowiedziane wobec życia” (2016: 73). [...] „Osobista wartość jest zatem emocjonalnym oddźwiękiem podmiotu wobec jakości istnienia, jakiego podmiot doświadcza” (2016: 73).

i restrykcyjne mieszczańskie konwenanse oddalały człowieka od własnej emocjonalności, a dziś dzieje się to za sprawą szybkiego tempa życia, nadmiaru i różnorodności, których doświadczamy. Konkluduje:

[...] jeśli własnej emocjonalności nadamy podrzędne znaczenie, wtedy przymus okoliczności, wymagania, obowiązki, roszczenia lub normy urastają do rangi imperatywów i są w stanie zawładnąć daną osobą (Längle 2016: 71).

Nie wiemy, co dokładnie czujemy, jakie są nasze potrzeby (i) wartości, w pośpiechu posługujemy się bardzo zautomatyzowanymi konstrukcjami językowymi, z których głębokich znaczeń nie zdajemy sobie sprawy. Oczywiście nie ma nic złego w automatyzacji, bez niej nie poradziłibyśmy sobie z codziennością.

Procesy świadome – jak wiadomo – wymagają nie tylko czasu, ale również mnóstwa zasobów pamięci. Procesy nieświadome są natomiast szybkie i oparte na regułach (Gazzaniga 2013: 71–72),

oraz pozwalają nam bez zbędnej energii wykonywać wiele czynności, takich jak np. chodzenie, prowadzenia samochodu itp. Nie możemy oczywiście wszystkich procesów życiowych sprowadzić do decyzji świadomych, ale korzystna dla nas jest wysoka umiejętność zonglowania strategią konwencjonalnej i świadomej komunikacji.

62

Koncepcja „Porozumienia bez przemocy” (PBP) Rosenberga, ucznia Karla Rogersa, pojawiła się jako wynik przemyślenia, że

[...] psychologia rozumiejąca ludzi na podstawie kryteriów patologii jest ograniczona z naukowego, a niebezpieczna ze społecznego i politycznego punktu widzenia” (Rosenberg 2003: 9).

W PBB zachęca się do porzucenia nawykowych, automatycznych reakcji na rzecz świadomych odpowiedzi/ wypowiedzi, „których mocną podstawą jest uświadomienie sobie własnych spostrzeżeń, uczuć i pragnień” (Rosenberg 2003: 13)⁷.

Według Rosenberga

jednym z kilku typów komunikatu odcinającego od życia są osady moralne, sugerujące, że ludzie, których działanie jest niezgodne z naszym systemem wartości, nie mają racji lub są źli. Tego rodzaju osady znajdują odzwierciedlenie w takich chociażby wypowiedziach: «Sęk w tym, że jesteś strasznym samolubem», «Ona jest leniwa», «Oni mają mnóstwo uprzedzeń», «To niestosowne». Zarzuty, obelgi, słowa lekceważenia, etykietki, wszelka krytyka, porównania i diagnozy – wszystko to są formy osądu (Rosenberg 2003: 25).

Rosenberg odróżnia sądy moralne od sądów wartościujących, zwracając uwagę, że te drugie wyrażają nasze przekonania i odzwierciedlają nasze wartości. Proponuje, aby

⁷ Dziękuję Beacie Kupiec, dzięki której poznałam koncepcję Porozumienia bez Przemocy.

zamiast mówić: «Przemoc jest zła» [...] powiedzieć: «Stosowanie przemocy jako narzędzia rozstrzygania konfliktów budzi moje obawy; dużą wartość ma dla mnie rozwiązywanie konfliktów między ludźmi innymi sposobami» (Rosenberg 2003: 27).

Język sądów moralnych blokuje na ogół porozumienie, natomiast język, w którym jesteśmy świadomi, że mówimy o swoich przekonaniach lub że mówimy to, w co my wierzymy, komunikację otwiera na porozumienie. Ciekawe, że bardzo podobny pogląd wyraża Gazzaniga badający eksperymentalnie procesy mózgowe:

Wydaje się, że wszyscy jesteśmy wyposażeni w takie same sieci i systemy moralne, wszyscy też podobnie reagujemy na podobne sytuacje. Tym, co nas różni, są nie zachowania, lecz nasze teorie dotyczące tego, dlaczego reagujemy tak, a nie inaczej, i waga, jaką przywiązujemy do poszczególnych systemów moralnych. Zrozumienie, że nasze teorie i wartość, jaką im przypisujemy, stanowią źródło wszystkich naszych konfliktów, byłoby – jak sądzę – ważnym krokiem ku osiągnięciu zgody między ludźmi mającymi różne systemy przekonań (Gazzaniga 2013: 152)⁸.

Zebrane wypowiedzi nauczycieli ukazują, jak często ich źródłem bywają zaskakujące przekonania, czasem chyba zupełnie nieświadome. W ankiecie, jak w soczewce można dostrzec problemy komunikacyjne nie tylko nauczycieli, ale przeciętnego użytkownika współczesnego języka polskiego, dlatego warto im się przyjrzeć z punktu widzenia szans fortunnej komunikacji. Znaczący jest szczególnie niski wynik wśród respondentów wyrażań ujawniających emocje i odwrotnie proporcjonalny, tj. wysoki wynik wyrażań oceniających.

Badanie ankietowe było prowadzone wiosną 2016 r. (marzec, kwiecień) w trzech grupach. Pierwszą grupę stanowili studenci studiów podyplomowych, będący czynnymi nauczycielami. Wypełnienie ankiety miało charakter dobrowolny, spośród 20 obecnych słuchaczy ankietę wypełniło 19 osób. 13 studentów wypełniło dwa arkusze, 6 studentów po jednym arkuszu (3 ankiety dotyczą uczniów z trudnościami w uczeniu się i 3 – ucznia zdolnego).

Druga i trzecia grupa badawcza została wyłoniona przez nauczycieli wolontariuszy⁹, którzy w swoich szkołach (miejska szkoła podstawowa i zespół szkół na wsi: podstawowa i gimnazjum) rozdali ankiety kolegom. W szkole miejskiej ankietę wypełniło 8 nauczycieli, 6 obydwaj arkusze, 2 pozostałych po jednym arkuszu, dotyczącym ucznia z trudnościami w uczeniu się i ucznia zdolnego. W szkole wiejskiej ankietę wypełniło 6 nauczycieli, wszyscy obydwaj arkusze.

⁸ Zob. również na ten temat Haidt 2014.

⁹ Dziękuję Urszuli Mężyńskiej i Sylwii Przybyłek za pomoc w przeprowadzeniu ankiety.

Tabela 1. Grupy badawcze (źródło: opracowanie własne)

Grupy badawcze	Przedstawiciele	Liczba uczestników badania	Ankieta nt. ucznia z tzw. trudnościami w uczeniu się	Ankieta nt. tzw. ucznia zdolnego	Razem
Grupa I	Nauczyciele – studenci studiów podyplomowych	19	16	16	32
Grupa II	Nauczyciele szkoły podstawowej w mieście	8	7	7	14
Grupa III	Nauczyciele Zespołu szkół na wsi	6	6	6	12
Razem		33	29	29	58

Polecenie zawarte w arkuszu ankietowym brzmiało: „Zdolny uczeń lub Uczeń z trudnościami w uczeniu się w Twojej praktyce zawodowej. Przypomnij sobie konkretnego ucznia i opisz w kilku zdaniach”. W poleceniach pojawia się prośba „o opis” ze względu na pisemną formę wypowiedzi, jednak w znaczeniu (opowiedz) w kilku zdaniach. Zarówno opis, jak i opowiadanie są gatunkami narracyjnymi. Okazało się, że respondenci w odpowiedzi bardzo często stosowali jednak *enumerację* zamiast oczekiwanej *distybutio*. W celu uszczegółowienia narracji wprowadziłam podpunkty, pytając o aspekty funkcjonowania ucznia w ocenie nauczyciela. Do nich należały: „charakterystyczne cechy ucznia”; „relacje ucznia z nauczycielami”; „relacje ucznia z rówieśnikami”; „relacje nauczyciela z rodzicami tegoż ucznia”; „pytanie o odczucia nauczyciela związane z sytuacją ucznia” (z funkcjonowaniem ucznia w środowisku). Jak się okazało założona przeze mnie pomoc, polegająca na rozbiciu zasadniczego pytania na podpunkty, mogła wpłynąć na użycie wyliczenia zamiast spodziewanego opisu/opowiadania.

Zdaję sobie również sprawę z tego, że podpunkt „cechy charakterystyczne ucznia” zawiera społecznie skonstruowaną w tradycji metaforę, której stosowanie prowadzi do uprzedmiotowienia człowieka, a w związku z tym nie sprawdza się w budowaniu współpracy międzyludzkiej i dialogu (por. Lakoff, Johnson 2010: 169). Spodziewałam się jednak, że nauczyciele będą podawali przykłady sytuacji, w których jakieś cechy się ujawniały, tak się nie stało. Uogólnienia cech jako stałych właściwości człowieka, bez wskazania konkretnych sytuacji, w których ktoś zachował się w jakiś określony sposób, w komunikacji bywa traktowane jako przejaw użycia języka

statycznego. W odniesieniu do zachowań człowieka taki język na ogół nie jest prawdziwy – ponieważ np. nikt nie jest zawsze leniwy¹⁰.

Nauczycieli nie zostali poinformowani, że badane są ich kompetencje językowe i komunikacyjne.

Stawiam sobie cztery pytania: (I) Ilu nauczycieli zastosowało formę narracyjną, ilu ograniczyło się do zastosowania enumeracji (wyliczenia, wymienienia)?, (II) Ilu respondentów ujawnia tzw. „ja mówiące” (własną perspektywę), w ilu natomiast przypadkach „ja” ukrywa się za jakimś ogólnym „my” lub inną formą bezosobową? (III) Ile wypowiedzi ma charakter obserwacji, a ile spośród nich zawiera wyraźny osąd lub jest nieuświadomianą interpretacją? I w ostatnim (IV): W ilu przypadkach nauczyciele przyznają się do własnych odczuć, uczuć w relacjach z uczniami i rodzicami i czy mają świadomość wpływu uczuć na jakość relacji?

I. Ilu nauczycieli zastosowało formę narracyjną, ilu ograniczyło się do zastosowania enumeracji (wyliczenia, wymienienia)?

Zakładam, że wypowiedź narracyjna składa się przynajmniej z dwu zdań, powiązanych ze sobą wedle zasad spójności gramatycznej i/lub spójności semantycznej. Stosowałam kryterium pozytywne, tzn. ignorowałam interpunkcję, jeśli miałam wątpliwości związane np. z brakiem orzeczenia, ale z kontekstu zdania poprzedniego lub następnego dawało się je wyprowadzić, uznawałam wypowiedź za narracyjną. Gdybym zastosowała kryteria bardziej restrykcyjne wyniki byłyby niższe. W grupie pierwszej (19 osób) na 192 możliwych wypowiedzi narracyjnych otrzymałam 77 wypowiedzi (ok. 40%), które uznałam za narracyjne. W grupie drugiej (8 osób) na 84 możliwych, odpowiedziano tylko 17 razy w sposób narracyjny (ok. 20%). Ten niski wynik wiąże z faktem, że nauczyciele tej szkoły niechętnie wypełniali ankietę, nie znali mnie i mogli nie chcieć dzielić się swoimi przemyśleniami. W grupie trzeciej (6 osób) na 72 możliwości 34 razy odpowiedziano narracją (ok. 47%). Razem na 346 możliwych uzyskano 128 (ok. ok 37%) wypowiedzi o charakterze narracyjnym. Na 33 nauczycieli – 15 (ok. 45%) stanowią nauczyciele, którzy wybrali różne formy enumeracji. W poleceniu drugim ankiety, które nie zawierało podpunktów i tym samym w żaden sposób nie sugerowało enumeracji, uzyskałam wyższe wyniki: na 33 nauczycieli 20 osób przynajmniej w jednej ankiecie udzieliło wypowiedzi o charakterze narracyjnym (ok. 61%).

¹⁰ Namysłu wymaga, moim zdaniem, sposób nauczania tworzenia przez uczniów tzw. charakterystyki bohatera na lekcjach języka polskiego. Zastanawiam się jak bardzo poprzez ten gatunek wpływamy (nauczyciele) na utrwalanie statycznego obrazu człowieka.

Przyczynami dość oszczędnych i nienarracyjnych wypowiedzi sporej grupy ankietowanych, oprócz wpływu budowy ankiety, może być używanie w codziennej komunikacji (pracy z uczniami, nauczycieli między sobą) tzw. kodu ograniczonego opisanego przez Basila Bernsteina. Na ten problem wskazywał Robert Geisler (2000: 15–16):

Na ile język wymagany przez system oświatowy, język kodu rozwiniętego, by użyć słów Basila, znajduje odzwierciedlenie w języku nauczycieli. Czy nie jest tak, że nauczyciele jako grupa społeczna czy jednostki żyjące w społeczeństwie są właśnie takie jak to społeczeństwo.

Zgadzam się z Geislerem, że język nauczycieli może odbijać w mikroskali zjawiska charakterystyczne dla języka społeczeństwa. Ważniejszy dla efektywności działań edukacyjnych jest, moim zdaniem, wniosek, że uczeń, w którego domu stosowany jest tylko kod ograniczony, obcując w szkole z innego rodzaju, jednak kodem ograniczonym, może nie mieć szans na opanowanie i sprawne posługiwanie się rozwiniętym językiem.

II. Ilu respondentów ujawnia tzw. „ja mówiące” (własną perspektywę), w ilu natomiast przypadkach „ja” ukrywa się za jakimś ogólnym „my” lub inną formą bezosobową?

Świadomość mówienia z własnej perspektywy wiąże się z przyjęciem odpowiedzialności za to, co myślimy i co przekazujemy innym. Np. w wypowiedzi o rodzicach dziecka zdolnego pada sformułowanie: *w moim odczuciu [sa] przewrażliwieni* – co odczytuję jako znak przyjęcia odpowiedzialności za własne zdanie. W innej wypowiedzi: *poświęcam mu więcej czasu, cierpliwość [uczni] zwiększyła się, kiedy uczeń zauważył, że rozumiem jego sytuację i chcę mu pomóc*; inny: *ja zapamiętałam...* Tego rodzaju komunikaty świadczą o gotowości do dialogu i otwarciu się na perspektywę drugiej strony.

Użycie natomiast form bezosobowych, konstrukcje, które nie pozwalają ustalić, kto naprawdę tak sądzi, są najczęściej strategiami pozorowania obiektywności swoich opinii (zob. Majewska 2005), np. [o relacji ucznia z nauczycielami]: *bywają relacje bardzo trudne, bo nauczyciel czuje się zagrożony*. Wypowiedź tego rodzaju zachęca do pytania, o którego nauczyciela chodzi? Z pewnością każdy nauczyciel nie czuje się zagrożony. Zatem, czy autor tej wypowiedzi obawia się przyznać, że sam czuje się zagrożony w kontakcie z uczniem, czy też obserwuje taki lęk u kolegów? W innym przykładzie, w którym pada stwierdzenie: *Bardzo duże oczekiwania ze strony rodziców wobec szkoły* – „*Mój syn/córka najważniejszy*” sformułowana została konstatacja uogólniająca stosunek rodziców wobec szkoły, której prawdziwości nie da się stwierdzić. W takiej wypowiedzi ukrywa się również krytyka wobec rodziców, mimo że przecież rodzice mają

prawo mieć oczekiwania wobec szkoły. Ponadto z komunikatu daje się wyczytać wyrażoną nie wprost obawę autora wypowiedzi przed kontaktem z rodzicami, którzy być może nie są nastawieni dialogowo, być może również obawę o możliwość sprostania oczekiwaniom niektórych rodziców. Prawdopodobnie, dopóki nauczyciel nie odpowie sobie na pytania, jakie uczucia w nim budzi kontakt z konkretnymi rodzicami, i o czym te uczucia mogą świadczyć; jakie w związku z tym jego potrzeby są niezaspokojone albo wartości nie uwzględnione, trudno będzie mu poczuć się bardziej komfortowo w relacji. Zdystansowanie się wyrażone językowo pozwala nie zajmować się kwestią, uznać, że jest ogólną prawidłowością to, że „rodzice stawiają wymagania szkole, a nie sobie”.

Przypomnę tylko, że bezosobowe formy w przeszłości stawały się przykrywką dla największych zbrodni popełnianych przez nazistów i komunistów, są charakterystyczne dla tzw. „mowy urzędowej” (Amtssprache), „nowomowy” i że z drugiej strony istnieją kultury, które posługują się językiem oddającym świadomość przyjmowania subiektywnej perspektywy, np. w języku japońskim przymiotniki zawsze zawierają implikację „dla mnie” (May 1995:162).

Na 33 uczestników badania, mimo wypełniania przez większość nauczycieli dwóch ankiet, 21 osób (ok. 64%) użyło przynajmniej raz formy osobowej, komunikatu „ja” np. *lubię pracować z tą uczennicą*). Więcej niż 1 raz taki komunikat sformułowało 5 osób (ok. 15%) biorących udział w ankiecie.

III. Ile wypowiedzi ma charakter obserwacji, a ile spośród nich zawiera wyraźny osąd lub jest nieuświadomianą interpretacją?

Rosenberg zwraca uwagę, że podstawową kwestią dla poprawy komunikacji międzyludzkiej jest świadomość różnicy między spostrzeżeniami i ocenami, tj. bycie świadomym, że relacjonuję to, co widzę, słyszę, doświadczam lub wyrażam własną ocenę lub interpretację. Wykładnikami językowymi oddającymi świadomość obserwacji byłyby wyrażenia, w których ujawnia się „ja”; „moim zdaniem”, „tak to widzę”, „usłyszałam” itp. Ocena natomiast, aby mogła być weryfikowalna, winna odnosić się do konkretnej chwili i jasnego kontekstu (*con tekst* – wspólny tekst) – słuchający wypowiedzi może się z nią zgodzić lub nie, ale zna podstawę, do której może się odnieść. Z ankiety wynika, że nauczyciele mają trudność w odróżnieniu obserwacji od własnej oceny, osądu czy własnej interpretacji. I tak obserwacją jest niewątpliwie odpowiedź: (1) *[Uczennica] potrafi rozmawiać z nauczycielami na tematy nie tylko dotyczące przedmiotów szkolnych*; (2) *rodzice w ciągu 1,5 roku kontaktowali się ze mną tylko raz (na moją prośbę)*, ale tego rodzaju wypowiedzi znalazłam w an-

kietach bardzo niewiele, natomiast przeważają w nich wypowiedzi typu: (1) *uczeń zarozumiały, ignorant [sic!], wywyższa się [o uczniu zdolnym]*; (2) *uczeń bardzo lubiany, otwarty, zawsze pomocny, chłopiec grzeczny, skromny*; (3) *niedostosowany społecznie, konfliktowy, izolowany – klasa jest dobra dydaktycznie*; (4) *uczennica dobrze ułożona, otoczona raczej gronem koleżanek i kolegów na jej poziomie* – zacytowane fragmenty mają charakter wyraźnej oceny negatywnej lub pozytywnej. Trudno stwierdzić, czy autor/ka ostatniej wypowiedzi jest świadoma, że formułując w ten sposób swoją opinię „uczennica dobrze ułożona” zdradza rozumienie procesu wychowania jako dążenie do uzyskania jakichś bardzo wąsko rozumianych efektów, i że takie założenie ma niewiele wspólnego z ideą rozwoju. Podobnie wyrażenie *otoczona raczej gronem koleżanek i kolegów na jej poziomie* – ujawnia istnienie przekonania autora/ki, że ludzi można pokategoryzować i że to jest właściwe. Niestety z wypowiedzi nie da się wywnioskować, jakie kryteria decydują o tym, że ktoś jest na „właściwym poziomie” i wypowiedź ta, jak i pozostałe z przytoczonych, nie jest oczywiście obserwacją.

Nauczyciele zdają sobie sprawę, że oceny negatywne na ogół nie poprawiają relacji między ludźmi. Bardzo często jednak nie jest dla nich jasne, dlaczego ocena pozytywna może nieść negatywne skutki. Tzw. pochwały typu: „jesteś grzeczny”, „jesteś najlepsza” często prowadzą do wytworzenia u odbiorcy przekonania, że skoro ktoś (dorosły, autorytet) uznał ich za takich (grzecznych, najlepszych), ich zadaniem jest sprostać tym oczekiwaniom zawsze. Prymusi często żyją w lęku, że mogą nie dać rady spełnić pokładanych w nich nadziei, że mogą zostać zdemaskowani, jeśli czegoś nie dopełnią – to ogromny ciężar.

Nieco inny problem wyłania się z analizy przykładów (1) [*uczeń*] *wagaruje (jeżeli nie ma ochoty siedzieć na jakiejś lekcji)*; *często słucha, ale nic nie mówi, czyli już ma plan na daną sytuację*; (2) *Jeżeli rozmawia z pedagogiem, to są to wypowiedzi zbytkowe [sic!], aby szybciej zakończyć dyskusję. Wynika z tego, że nie potrafi on [uczeń?] rozmawiać*; (3) *jest mi przykro, że dziecko jest pozostawione samo sobie, jednocześnie dziwi mnie fakt, że dziewczynka nie chce zmienić swojego życia* (4) [*Rodzice*] *swoje niedostatki realizowali nadmierną ambicją wobec córki*. Zacytowane przykłady łączy, jak mi się wydaje, brak świadomości dokonywania interpretacji, które to interpretacje niekiedy mogą być prawdziwe, ale wcale nie muszą. To, że uczeń nie mówi zbyt wiele podczas rozmowy z nauczycielem może wcale nie oznaczać, że „nie umie rozmawiać” lub „że ma plan na daną sytuację”, wagarowanie nie musi wynikać „z braku ochoty sie-

dzenia na lekcji”, ale np. z lęku przed oceną i krytyką oraz z bardzo wielu powodów. Wyżej przytoczone komunikaty nauczycieli odczytuję jako wyraz potrzeby zracjonalizowania trudności kontaktu z uczniem, tyle, że taki rodzaj wyjaśnień może być bardzo krzywdzący dla odbiorcy. Nie widzę w tych komunikatach empatycznego odniesienia do jakiś problemów ucznia, a nawet jeśli się pojawia, jak np. *jest mi przykro, że dziecko jest pozostawione samo sobie*, to empatię znosi drugi człon zdania, w którym pada: *jednocześnie dziwi mnie fakt, że dziewczynka nie chce zmienić swojego życia*. Po pierwsze, czy na podstawie obserwacji dziecka w szkole rzeczywiście można wywnioskować, że nie chce ono zmienić swojego życia, i co ważniejsze: czy jest to zadanie, które dziecko może udźwignąć samo bez pomocy dorosłych? Obawiam się również, że jeżeli nauczyciel ma przekonanie, że „dziecko nie chce zmienić swojego życia” to pracując z nim trudno będzie mu je ukryć. Podobnie w przypadku tego rodzaju osądu: *Kultura osobista na niskim poziomie i rozpasanie [sic!] takie, że czasem trudno było przetrwać 45 minut; Chętnie zostawaliśmy po swoich zajęciach, by popracować dodatkowo z niektórymi uczniami. W przypadku tego chłopca nie miało to żadnego sensu*. Przyjęcie tak kategorycznego założenia – brak „żadnego sensu” pracy z uczniem – będzie raczej wzmacniać trudne zachowania, a w efekcie też może mieć bardzo destrukcyjny wpływ nie tylko na szkolną karierę, ale i życie tego ucznia.

Wypowiedź: *Pieszczoch, według niego jest najlepszy; dziecko ma pozwolone w domu na wszystko; zwraca na siebie uwagę w najgorszy sposób np. przewrócił choinkę*, w której choć pojawia się przykład mający potwierdzić ocenę, to wypowiedź świadczy o braku uwzględnienia innych możliwości odczytania sytuacji. Powodem przewrócenia przez dziecko choinki może być oczywiście chęć zwrócenia na siebie uwagi, ale potrzeba uwagi nie musi być świadectwem tego, że dziecku nie stawia się żadnych wymagań. W wypowiedzi tej pojawia się tzw. wielki kwantyfikator: „na wszystko”, wyraźny osąd dziecka, rodziców oraz pozorowanie łańcucha przyczyn i skutków. Zakodowane w naszych umysłach wzory konstrukcji językowych pozwalają nam łatwo budować komunikaty mające pozory logicznych wywodów, kiedy jednak przyjrzymy się im dokładniej, okazuje się, że wcale logiczne nie są – tak jak w ostatnim przykładzie. Należy jednak pamiętać, że tego rodzaju zjawisko jest dość powszechne w wypowiedziach przeciętnych użytkowników języka, jak również w języku wielkiej polityki, biznesu, o czym pisał Kahneman w *Pułapkach myślenia* (2012).

W wypowiedziach nauczycieli daje się też zauważyć silny wpływ języka diagnoz psychologiczno-pedagogicznych i tzw. IPET (indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych). Nauczyciele charakteryzowali uczniów np. w taki sposób: (1) *niska motywacja do pracy lub brak; trudność w uczeniu się (tabliczki mnożenia), czytanie; trudności w kontaktach społecznych, przestrzeganiu norm i zasad obowiązujących w klasie!*; (2) *Nauczyciele wspierają bardzo chętnie takich uczniów, poświęcają im wiele czasu, **diagnozują możliwości intelektualne dziecka** [podkreślenie moje – M.K], wspierają w planowaniu kariery zawodowej. Udzielają wsparcia w sytuacjach trudnych, organizują dodatkowe zajęcia, warsztaty;* (3) *wspierany negatywnie przez niewłaściwe postawy wychowawcze w domu skutkowało: trudnościami w opanowaniu płynności i wyrazistości czytania (wada wymowy ze znikomymi efektami korekcji); niskim poziomem sprawności manualnej: niestaranne pismo, prace plastyczne schematyczne, ubogie w szczegóły; mały zasób słownictwa (dziecko nie czytało lektur, czytanek) przejawiający się trudnościami w pisaniu; trudności w pamięciowym opanowaniu tekstów (np. wierszy).*

Powodów stosowania tego rodzaju konstrukcji językowych może być co najmniej kilka. Być może wpływ na wielokrotne ich użycie miała tematyka ankiety. Nauczyciele mogli przypuszczać, że badana jest znajomość problematyki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Być może niektórzy chcieli zademonstrować opanowanie specjalistycznej terminologii lub mieli przekonanie, że tego rodzaju opis najlepiej charakteryzuje ucznia. Źródła tej tendencji upatruję w aktualnym prawie oświatowym, nakładającym na nauczycieli obowiązek ciągłego diagnozowania uczniów, ewaluowania pracy własnej, ucznia, szkoły (np. diagnoza dojrzałości szkolnej, ryzyka dysleksji, osiągnięć ucznia, ewaluacja szkoły itp.). Warto zastanowić się jednak, jakie mogą być skutki tego zjawiska.

Wydaje mi się, że główne niebezpieczeństwo tkwi w uprzedmiotowieniu. Odwrotnie niż zakładali autorzy reform, zamiast indywidualizacji w szkole odnotowuje się przypadki zaburzeń. W ankiecie otrzymuję charakterystykę ucznia: (1) *uczeń z ZA, wysoko funkcjonująca rodzina, bardzo bogata wiedza o świecie.*

Choć problem oceniania jest dyskutowany w szkolnictwie od wielu lat, wprowadzono ocenę opisową w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej, nauczyciele przeszli szereg szkoleń z zakresu oceniania kształtującego, w języku nauczycieli wciąż wyrażenia o charakterze osądu, wyrażenia oceniające, tzw. etykiety pojawiają się bardzo często. Komunikaty o charakterze wyraźnej oceny, osądu

i interpretacji różnego rodzaju znalazły się we wszystkich ankietach (100%).

IV. W ilu przypadkach nauczyciele przyznają się do własnych odczuć, uczuć w relacjach z uczniami i rodzicami, i czy mają świadomość wpływu uczuć na jakość relacji?

W wypowiedziach niewielkiej grupy nauczycieli dostrzegłam wykładniki emocji wyrażone wprost, czyli takie, w których nauczyciel przyznaje się do odczuwania, np. *Lubię pracować z tą uczennicą, podziwiam jej zaangażowanie: samodyscyplinę*; i mniej wprost – na pytanie: „Jakie odczucia budzi w Tobie sytuacja ucznia?” nauczyciel odpowiada np. *Współczucie dla mamy, smutek, żal, rozgoryczenie*; w innym przykładzie: *Bezsilność* – wypowiedź odczytuję, jako przyznanie się do własnej bezsilności. Inny przykład ujawnia świadomość nauczyciela odczuwania np. zazdrości. Na pytanie: „Co myślisz o stosunku innych nauczycieli do uczniów wyjątkowo zdolnych? Opisz w kilku zdaniach jakiś konkretny przykład własnych obserwacji” pada odpowiedź:

Ten stosunek jest różny, w zależności od nauczyciela. W sytuacji, gdy dziecko naprawdę jest wyjątkowo uzdolnione, widać naszą małość. Nie każdy nauczyciel sobie z tym radzi. Nie każdy ma też geniusza w domu. Delikatne odczucie zazdrości w tej sytuacji, jest chyba czymś naturalnym. Ja zapamiętałam chłopca z bardzo zamożnej rodziny i sytuację, gdy nauczycielka (nie zarabiamy przecież zbyt dużo ☺) krzyczała na niego na korytarzu, że „nie wszystko przecież możesz mieć!

Autor/ka nie do końca wprost mówi, jak się wydaje, o własnym uczuciu zazdrości wobec uzdolnionego ucznia, ale też o obserwowanej zazdrości kolegów, w sytuacji kontaktu z uczniem, pochodzącym z zamożnej rodziny. Z pewnością rozumienie własnych uczuć rodzących się w relacjach z innym człowiekiem zwiększa szansę na zbudowanie kontaktu.

Na pytanie o emocje pojawiły się też takie odpowiedzi, jak: (1) *brak*; (2) *Wszyscy w szkole starają się pomóc. Opracowano zakres wymagań dla ucznia z orzeczeniem. **Uczeń to wykorzystuje, wpędzając nauczycieli w niepotrzebne nerwy i frustracje; uczeń wywołuje sytuacje nerwowe*** [podkreślenie – M.K]. W ostatniej zacytowanych wypowiedzi objawia się jeden z ważniejszych problemów, który bywa źródłem nieporozumień między ludźmi i wiąże się z kwestią przyjęcia lub unikania odpowiedzialności za własne emocje. Nauczyciele często zdradzają zdenerwowanie i piszą o frustracji w wyniku kontaktu z uczniami. Czy jednak to uczniowie odpowiadają za to, jak czuje się nauczyciel? Problem jest oczywiście bardziej ogólny. „[...] Cudze wypowiedzi i uczynki mogą być katalizatorem naszych emocji, lecz nigdy nie są ich przyczyną. Zauważmy, że na-

sze uczucia zależą od tego, jak odniesiemy się do cudzych słów lub czynów, a także naszych aktualnych potrzeb i oczekiwań” (Rosenberg 2003: 55). Według Marshalla Rosenberga na komunikaty, które odbieramy jako negatywne możemy zareagować na kilka sposobów(1) możemy przyjąć winę na siebie, np. *mogłam okazać więcej cierpliwości* – jeśli jednak zbyt często obarczamy się winą, może to zakończyć się obniżeniem naszego nastroju, a nawet depresją; (2) możemy zrzucić winę na innych np. *uczeń wywołuje sytuacje nerwowe* – odsuniemy od siebie wszelką odpowiedzialność za sytuację, obronimy się może przed depresją, ale najpewniej nie unikniemy gniewu, który z kolei najpewniej zniszczy szanse na porozumienie; (3) możemy wczuć się we własne uczucia i potrzeby – dociekać skąd się bierze ból, którego właśnie doświadczamy? Prawdopodobnie „stać, że pragniemy, aby nasze starania przyjęto z uznaniem” (Rosenberg 2003: 57) – wtedy możemy dać empatię sobie i w końcu (4) możemy wczuć się w emocje i potrzeby nadawcy negatywnego komunikatu: próbować domyślić się, co czuje ktoś, kto nas rani i jakie jego potrzeby nie są zaspokojone – kiedy to zrozumiemy, łatwiej odnieść się z empatią dla tego kogoś i nie obciążać siebie.

Liczbowo problem przedstawia się następująco: na 33 osoby, które wzięły udział w badaniu 17 osób (ok. 52%) w swoich wypowiedziach ujawniło emocje. Być może ten wynik świadczy o potrzebie ochrony siebie przez nauczycieli, którzy czują się przeciążeni, zmęczeni i odcięcie emocjonalne od problemów uczniów pomaga im w oddzielaniu pracy od życia osobistego.

Analiza wypowiedzi nauczycieli miała na celu zebranie informacji na temat wyboru środków językowych, które posłużyły nauczycielom do opisu uczniów z tzw. trudnościami w uczeniu się i tzw. uczniów zdolnych oraz sposobu zaprezentowania swoich uczniów poprzez wybór strategii narracyjnej. Wypowiedzi zebrane w ankiecie na minimalnej próbie dają tylko asumpt do wskazania problemów, które należałoby pogłębić w szczegółowych badaniach. Myślę, że nie da się zbagatelizować faktu, że w zebranych wypowiedziach nauczycieli bardzo rzadko daje się spotkać świadomość widzenia rzeczywistości, uczniów z własnej perspektywy – niski wynik komunikatu „ja”. Więcej niż 1 raz taki komunikat sformułowało 5 osób (ok 15%) biorących udział w ankiecie oraz faktu, że we wszystkich ankietach (100 %) znajdziemy wyrażenia o charakterze osądu, oceny bez wskazania sytuacji, w których wymieniane cechy się ujawniały. Co oznacza, jak mi się wydaje, że uczniowie nadal dla nauczycieli jacy są, a nie w jakiś określony sposób czasem, często, na ogół się zachowują.

Przypomnę tylko, że to teorie narracji, najpierw w odniesieniu do fikcji literackiej, stawiały pytania: *Kto mówi?*, *Kto mówi do kogo?*, *Kto kiedy mówi?*, *Kto mówi jakim językiem?*, *Jaki jest autorytet mówiącego?*, *Kto patrzy?* – z czyjej perspektywy wydarzenia zostały „zogniskowane”? pytania o czas w narracji, o odległość i szybkość przedstawiania wydarzeń oraz o inne ograniczenia poznania (por. Culler 1997: 104–105). Potem w odniesieniu do szerszych zjawisk kulturowych kwestię tę objaśniać zaczęła teoria dyskursu (odpowiada na pytania: *kto* języka używa, *jak*, *dlaczego* i *kiedy?* – Dijk za: Załazińska 2006: 12). W tym kontekście widzę dla humanistów (filozofów; filologów – literaturoznawców, językoznawców, logopedów; psychologów; psychoterapeutów; pedagogów etc.) zadanie zjednoczenia wysiłków, które na najniższy poziom edukacji szkolnej wprowadziłyby wiedzę o zależności między doświadczeniem, poznaniem i językiem oraz praktycznych umiejętności stosowania tej wiedzy. Podobny postulat wyczytuję w idei neurodydaktyki popularyzowanej przez Marzenę Żylińską. Zgadzam się z Anetą Załazińską, że „kognitywizm i pragmatyka (czy szerzej: teoria komunikacji) wyznaczają [...] kierunki rozwoju we współczesnym językoznawstwie” (2006: 40), ale nie tylko językoznawstwie. Uważam, że już na etapie nauczania podstawowego uczeń, a wcześniej nauczyciel, powinni wiedzieć, że

[...] każde wypowiedzenie oddaje perspektywę nadawcy, pokazując sposób, w jaki nadawca buduje swoją wypowiedź, czyli ujawnia, jak postrzega on daną sytuację, a także jak na scenie zdarzeń sytuuje samego siebie, odbiorcę i innych uczestników w określonym kontekście pragmatycznym (Majewska 2005: 18).

Na gruncie edukacji szkolnej pilny staje się postulat sformułowany przez Pawła Andrzeja Markowskiego, że

[...] zadaniem współczesnej humanistyki nie jest uczenie, «jaki jest świat», ale «jak się o nim mówi» (Markowski 2012: 40)¹¹.

Warto też propagować ideę, że

[...] każdy wybór z repertuaru jednostek językowych w obrębie danej konceptualizacji językowej jest wyborem umotywowanym, a nie automatycznie narzuconym użytkownikowi języka przez algorytm autonomicznych reguł językowych (Tabakowska 2001: 42).

¹¹ Markowski w artykule rozważa zadania współczesnej humanistyki akademickiej, zwracając uwagę, że kształcenie człowieka dzisiaj wymaga przede wszystkim zbudowania podstaw dla samorozwoju człowieka, wedle heglowskiego imperatywu stwarzania siebie, a „humanistyka jako szkoła wrażliwości nie jest niczym innym niż uważnością dyskursywną albo dyspozycją refleksyjną, bez której żadne egzystencjalne doświadczenie nie może wśliznąć się w publiczną – a więc polityczną – przestrzeń” (Markowski 2012: 20).

Bibliografia

- Buber M. (2005), *Między osobą a osobą*, przeł. J. Doktor, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stuart, Warszawa.
- Culler J. (1997), *Teoria literatury*, przeł. Maria Bassaj, Warszawa.
- Deissler K.G. (1998), *Terapia systemowa jako dialog. Odkrywanie samego siebie?*, red. A. Cichocki, oprac. M. Cechnicka, B. de Barbero, J. Bogacz, Kraków.
- Gazzaniga M. (2013), *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg?*, przeł. A. Nowak, Sopot.
- Geisler R. (2000), *Nauczyciel – uczeń. Studium zależności*, [w:] *Polska szkoła: Nauczyciele – uczniowie. Studium relacji*, red. R. Geisler, J. Kosmała, K. Nowak, Częstochowa – Katowice.
- Grabias S. (2001), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S. (2012), *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin.
- Haidt J. (2014), *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa.
- Latoch-Zielińska M., Piwnicka-Jagielska A. (2010), *Jak nie prośbą, no to może groźbą. Proszę..., grożę..., pytam..., zachęcam..., nakłaniam..., przepraszam... Kształcenie umiejętności komunikacyjnych w szkole*, [w:] *Aspekty komunikacji w kształceniu polonistycznym*, red. J. Krawczyk, R. Makarewicz, Olsztyn.
- Längle A. (2016), *Gdy rodzi się pytanie o sens. Praktyczne zastosowanie logoterapii*, przeł. A. Grzegorzczak, A. Szymczak, Warszawa.
- Lowen A. (2010), *Radość. Naucz się wyzwalać stłumione emocje*, przeł. K. Jakowicz, Warszawa.
- Majewska M. (2005), *Akty deprecjonujące siebie i innych. Studium pragmatyngwistyczne*, Kraków.
- Makarewicz R. (2010), *Co i jak można badać w komunikacji interpersonalnej w szkole? Przegląd wybranych koncepcji*, [w:] *Aspekty komunikacji w kształceniu polonistycznym*, red. J. Krawczyk, R. Makarewicz, Olsztyn.
- Markowski M.P. (2012), *Humanistyka, literatura, egzystencja*, [w:] *Teoria, literatura, życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Warszawa.
- May R. (1995), *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, przeł. M. Moryń, Z. Wiese, Poznań.

-
- Pietrych K. (2009), *Co poezji po bólu? Empatyczne przestrzenie lektury*, Łódź.
- Przybyła O. (2004), *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice.
- Ramachandran V.S. (2012), *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa. O czym mówi mózg?*, przeł. A. i B. Binderowie, Warszawa.
- Rosenberg M. (2003), *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przeł. M. Kłobukowski, Warszawa.
- Rosenberg M. (2006), *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Warszawa.
- Tabakowska E. (2001), *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków.
- Trzebiński J. (2002), *Wstęp do: Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk.
- Zbróg P. (2010), *Skutecznie się komunikować, czyli o najważniejszej kompetencji uczniów w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Aspekty komunikacji w kształceniu polonistycznym*, red. J. Krawczyk, R. Makarewicz, Olsztyn.
- Yalom I.D. (2008), *Psychoterapia egzystencjalna*, przeł. A. Tanalska-Duleba, Warszawa 2008.
- Żalazińska A. (2006), *Niewerbalna struktura dialogu, w poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*, Kraków.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczania i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.