

## ROLA NAUCZYCIELA W ŚWIADOMOŚCI WSPÓŁCZESNYCH LICEALISTÓW

BOŻENA DUSZA

**Streszczenie:** Przyjmując interakcjonistyczną koncepcję roli społecznej należy założyć, że role społeczne, jakie są pełnione przez człowieka nie polegają na zwyczajnym odgrywaniu narzuconego z zewnątrz scenariusza, ale są konstruowane w procesach interakcji. Nawet role w instytucjach podlegają tym prawidłowościom, a więc podlega im również rola nauczyciela. Każda rola to nie tylko rola nadana, odgrywana, ale i odebrana. Niniejszy tekst poświęcony jest temu ostatniemu aspektowi roli – roli nauczyciela odebranej przez ucznia. W tekście odwołuję się do badań własnych prowadzonych wśród licealistów, jak i innych autorów, by w końcowej jego części skupić się na zmianach jakim powinna ulec szkoła i nauczyciel, by sprostać wymaganiom współczesności.

**Słowa kluczowe:** rola społeczna, nauczyciel, szkoła.

**Abstract:** By interactionists conception of the social role it must be assumed that the social roles, which are played by the man do not rely on ordinary playing imposed from the outside, but are constructed in interaction process. Even the roles of the institutions are subject to this rules and so is the role of the teachers as well. Every social role is not only a given role, not only played but also it's received role. This text is dedicated to the latter aspect of the role – role of the teacher which is received by the student. In the text I refer to my research among secondary school students and other authors. In a final part I focus on the changes which should be done at school among (in) the teachers to meet the demands of contemporary culture.

**Key words:** social role, teacher, school.

W niniejszym tekście pragnę poruszyć problem roli nauczyciela, odwołując się do roli odebranej w świadomości ucznia. Zgodnie z koncepcją roli zaproponowaną przez interakcjonistów rola społeczna nie polega na jej odgrywaniu według z góry określonego scenariusza, ale zależy od definiowania sytuacji, nadawanych znaczeń, postrzegania siebie i innych partnerów interakcji (w tym wypadku uczniów, innych nauczycieli, dyrekcji szkoły, rodziców itp.). Podejście interakcyjne zakłada, że „sytuacja określa znaczenie tego, co się w niej dzieje” (E. Hałas 2006, s. 31). Działania nie są więc determinowane, ale konstruowane, podobnie role i normy podlegają stałej interpretacji. Role w interakcjach nie są ustalonymi z zewnątrz wymaganiami (jak wynikałoby z przyjęcia paradygmatu funkcjonalistycznego), ale są konstruowane i kształtowane w procesie komunikowania. Proces ten opisuje się przy pomocy terminów zaproponowanych przez G. Meada (1975) i R. Turnera (1962) jako „role – taking” i „role – making”. (Stąd można badać rolę odebraną nauczyciela, tak jak jest ona komunikowana przez niego jego uczniom.) Role stają się jednostkami poznawczymi, pełnią funkcję orientacyjną w interakcji. Konsekwencją takiego stanowiska jest, zdaniem E. Hałas (1987), wymóg badania konstruowania i negocjowania ról, a nie tylko rozpatrywania ich jako narzuconych przez kulturę.

Ze względu na to iż przedmiotem zainteresowania w niniejszym tekście jest rola nauczyciela (w odbiorze uczniów) zasadne wydaje się być przybliżenie instytucjonalnego kontekstu pełnienia ról społecznych. Szkoła będąc instytucją wprowadza dodatkowe wymiary normatywne, wyznaczając z góry jaką rolę ma grać jednostka. „Zachowania, dyspozycje i ogólny image jednostki – jeśli są niezgodne z wymogami pełnionej roli – owocują najczęściej postrzeganiem osoby jako niekompetentnej, znajdującej się nie na swoim miejscu, śmiesznej, niegodnej zaufania, itp.” (Szmajke A., 1999, s. 55) Jak zauważa Zemło (2003) społeczne zachowania ludzkie są regulowane poprzez instytucjonalne dookreślenie, „które wyznacza, jak powinny owe zachowania przebiegać w konkretnie zaistniałej sytuacji, niezależnie od jednostek biorących w nich udział” (Zemło M., 2003, s. 107). Dotyczy to niewielkich wycinków działań społecznych jakimi są np. zachowania grzesnościowe, jak i całych kompleksów zachowań składających się na określone role społeczne np. ucznia czy nauczyciela. Zdaniem Bergera i Luckmanna (1983, s. 121 i dalsze) role społeczne są „najpełniejszym świadectwem instytucjonalizacji.” Porządek społeczny, który zdaniem autorów dokonuje się za pomocą ról, odnosi się nie tylko do realizacji roli, ale wskazuje na istnienie siatki ról, która jest komponowana w taki sposób, by poszczególne role nie wchodziły ze sobą w konflikt. Standardy wykonywania roli dostępne są wszystkim członkom instytucji poprzez to, że należą do wspólnego zasobu wiedzy. Do wspólnego zasobu wiedzy należy też przekonanie, że zasady te są znane.

Jeżeli mamy do czynienia z rolami w organizacji społecznej (jaką jest np. szkoła), mają one charakter sformalizowany, przepisy pełnienia roli są jasno sformułowane, a ich przestrzeganie zapewniają pewne sankcje

(Kahn R.L., Katz D., 1979, s. 83). Stąd też mówimy o normach systemu, które precyzują, jakie formy zachowania są odpowiednie dla członków systemu, odnoszą się do oczekiwań wobec zachowań uznanych za obowiązujące i dlatego – jak dowodzą Kahn i Katz (tamże, s. 87) - cechuje je występowanie członu „powinien”, „musi”. Powoduje to, że proces negocjowania ról jest znacznie ograniczony, ale w żadnym wypadku nie wykluczony (Tillman K. J., 1996, s. 146). Dowodzą tego chociażby badania E. Goffmana, który wykazał, że nawet w tak represyjnych instytucjach jak wojsko czy szpital psychiatryczny dochodzi do *role – making*. Współczesna szkoła jest zdaniem A. Giddensa (2001) społeczną organizacją dyscyplinarną. Wyróżniają ją trzy parametry: rozkład w czasie i przestrzeni zachodzących w niej spotkań, jej wewnętrzna rejonizacja i kontekstualność wyróżnionych rejonów. Przestrzeń szkoły również ma charakter dyscyplinarny, twierdzi Giddens. Ułatwia to rutynowe określanie i przypisywanie zadań. Aranżacja sali lekcyjnej nie tylko sprawia, że wszyscy wiedzą co będzie się działo, stąd niczego nie trzeba tłumaczyć, ale nawet „wymusza” pewien rodzaj działań. Dyscyplina ta nie sprowadza się jednak do „tresury potulnych ciał” (tamże, s. 180), ale w dużej mierze zależy od tych, którzy jej podlegają.

Struktury społeczne nie determinują więc działań, jak chcą funkcjoniści, ale strukturalizują sytuacje działania. Instytucja staje się „układem ramowym”, który stanowi zasób uogólnionych znaczeń i reguł „istniejących w doświadczeniu jednostki i określających jej pozawczą i interakcyjną kompetencję” (Piotrowski A., 1998, s. 104). Mead (cyt. za Zemło M., 2003, s. 115) wskazuje na instytucjonalne uwarunkowania umysłu, myślenia człowieka. Jednostka internalizuje kanon właściwego postępowania w określonej zbiorowości w postaci „uogólnionego innego,” wówczas jej zachowanie staje się zbieżne z zachowaniami podzielanymi w grupie. Nie jest to bynajmniej determinizm reguł postępowania w grupie narzucony jednostce, gdyż pomimo tego, że jednostka respektuje reguły zachowań w grupie, czyni to (zachowuje się) w sposób sobie tylko właściwy. Dzieje się tak, ze względu na to, że miejsce jakie jednostka zajmuje w grupie daje jej jedyny w swoim rodzaju punkt widzenia. Z tej odmiennej perspektywy spostrzegania wynikać może fakt, że te same rzeczy, sytuacje mogą być całkiem różnie widziane i interpretowane. W tym miejscu warto odwołać się do koncepcji sześciocłonowej struktury osobistego doznania zaproponowanej przez D. Tuohy (2002, s. 43 i dalsze). Na strukturę tę składa się sześć elementów, tworzących dynamiczny układ. Składają się na nią kontekst, perspektywa, postrzeganie, pragnienia, wybór i nawyk.

„**Kontekst** jest doznawanym przez człowieka zbiorem cech otoczenia i cech własnych” (tamże s. 43), jest inny w przypadku każdej jednostki, określany przez cechy osobnicze, środowisko życia, sytuację ekonomiczną, plany na przyszłość i inne. Z kontekstu wynika **perspektywa**, co nie znaczy, że na taki sam kontekst ludzie reagują w podobny sposób, perspektywy są specyficzną odpowiedzią na okoliczności w jakich przyszło im się znajdować. Kontekst i perspektywa wpływają na to co człowiek **postrzega**. Dotyczy to szczególnie emocji, osądów, a zatem także znaczeń. Paradoksalnie, to co jest człowiekowi dobrze znane, odbiera ostrość widzenia i perspektywa ta może stać się samospełniającą się przepowiednią. W życiu codziennym ludzie posługują się typizacjami, schematami poznawczymi, reprezentacjami społecznymi. Tak więc „wcześniejsze postrzeganie kształtuje perspektywę, która warunkuje postrzeganie późniejsze (...) Wzór postrzegania: co dostrzega się, co nie, na co zwraca się uwagę, co pomija – tworzy indywidualny świat człowieka” (tamże s. 46-48). Z kontekstu, perspektywy i postrzegania wyrastają **pragnienia**. Coś człowieka pociąga, coś odpycha, pragnienie ukierunkowuje działanie i skłania do podjęcia decyzji i dokonania **wyboru**. Ludzie przyzwyczajają się do rzeczy takich jakimi są w ich spostrzeganiu, do określonych postaw, wartości, do określonego postępowania, tak rodzi się **nawyk**.

Powyższe uwagi uprawomocniają dokonanie rozróżnienia ról społecznych w organizacji na rolę „przekazaną” i rolę „odebraną.” Jak wiadomo z każdą rolą w instytucji związany jest zestaw czynności, czyli oczekiwanych zachowań. Zachowania te dotyczyć mogą (Kahn, Katz 1979, s. 272-273) specyficznych działań, cech osobowości, stylów działania, tego jaka osoba powinna być, co powinna myśleć, w co wierzyć, jak odnosić się do innych. Te zakomunikowane oczekiwania będą **rolą przekazaną**.

W zależności od kontekstu, perspektywy, „psychicznego odzwierciedlenia” (tamże, s. 276) organizacji czy instytucji, odpowiedź jednostki na rolę przekazaną może być różna, stąd też wprowadza się pojęcie **roli odebranej**.

Aspekt normatywny wprowadzają też „normy kulturowe”, które są „zbiorem rozwiązań proceduralnych stanowiących podręczny zasób organizacji pól poznawczych uczestników komunikacji. Ich podzielenie wyznacza granice wspólnot komunikacyjnych” (G. Woroniecka, 1998, s.34). Woroniecka normatywny kontekst interakcji nazywa „milczącym dyskursem”, do którego jednostki odwołują się uprawomocniając własne postępowanie. (Obecność milczącego dyskursu wynika również z kontaktów z uogólnionymi innymi.)

Badacze (Pacanowsky M.E., O'Donnell Trujillo N., 1996) opisują proces tzw. ukulturalnienia (enculturation) w ramach organizacji, by zachowywać się jak kompetentni członkowie. W ramach tego procesu jednostki zdobywają wiedzę społeczną i umiejętności. Wiedza ta zdaniem Louisa (tamże s. 311) dotyczy dwu aspektów: „wiedzy związanej z rolą” i „zrozumienia niuansu kulturowego”. Normatywny aspekt kultury zauważa również G. A. Fine (1999, s. 69) cytując A. Swidler, która nazywa kulturę „kompletem narzędzi, zestawem znaczeń, do których można się odwołać lub, które można zastosować, aby stwierdzić stosowność

danego działania lub znaczenia”. Norma będzie tutaj „opcją zachowania” (Fine G.A., 1999; Krzemiński I., 1999), preferowaną, pozwalającą na uniknięcie sankcji, jakie niosą za sobą ewentualne „złe wybory”.

Pozostaje odpowiedzieć na pytanie: **jak uczniowie postrzegają rolę nauczyciela w szkole?**

W świetle badań ilościowo – jakościowych jakie prowadziłam wśród licealistów (N= 367) wyłania się obraz nauczyciela, którego rola ogranicza się niemal wyłącznie do dydaktyki (tak postrzegają go uczniowie). Potwierdza się tym samym teza, że poza spektrum interakcji między nauczycielem, a uczniem w szkole pozostaje sfera aspiracji, marzeń, planów, problemów osobistych, życiowych. Jak wynika z badań stanowią one zaledwie 1% wszystkich aktów komunikacji (M. Chomczyńska – Rubacha 2004, s. 240-255). Taki wniosek potwierdza wypowiedź jednej z badanych przeze mnie uczennic: *mogę powiedzieć, że to nawet fajna szkoła nastawiona bardziej na wykształcenie i ukulturalnienie ucznia niż na bliższe kontakty ucznia z nauczycielem. Z badań wynika, że nauczyciele w swojej roli (dydaktycznej) są wymagający (w co trzeciej wypowiedzi uczniów dotyczącej nauczycieli wyrażona jest taka opinia). Oto przykład takiej wypowiedzi: Nauczyciele wymagają od nas wiele, przez co musimy się naprawdę starać, niekiedy wymagania są tak duże, że nie pozostaje nic innego jak siedzieć nad książkami całą noc. Zauważalny jest też ambiwalentny stosunek uczniów do takich nauczycieli. Przy czym uczniowie nie dziwią się temu, że nauczyciele są wymagający – wymagania nauczyciela odczytują jako wpisane w jego rolę, dają wyraz akceptacji i podporządkowania się takiemu stanowi rzeczy. Niemniej jednak pobrzmiewa tęsknota za Prawdziwym Nauczycielem, który nie tylko uczy ale i poucza, wskazuje kierunek na właściwe tory. Prawdziwy Nauczyciel to taki, którego duże wymagania nie stoją w sprzeczności z dobrym kontaktem z młodzieżą.*

Tymczasem z badań wyłania się obraz nauczyciela, który pełniąc swoją rolę pełni ją „bezosobowo”. Uczniowie czują, kiedy są traktowani wyłącznie jak „praca”, piszą iż *nauczyciele urzędują w godzinach swoich zajęć. W innej wypowiedzi: nie potrafią dokładnie wytłumaczyć, niczym nie zainteresują tylko traktują te 45 minut jak zwykłą pracę, do której nie trzeba przykładac dużej wagi.* Dobitnie świadczy o tym fakt, że w roli nauczyciela nie dostrzegają takich aspektów, które przesądzają o wychowawczej i opiekuńczej funkcji szkoły. Mianowicie chodzi o szukanie u nauczyciela pomocy w rozwiązywaniu problemów. Ponad 43% badanych uczniów deklaruje iż w razie problemów nie będzie szukać pomocy w szkole. Pozostali jednakże nie zwrócą się po nią do nauczycieli. Jedynie 5% badanych deklaruje iż zwraca się do nauczyciela mając problem. Jest to statystycznie 1-2 uczniów na klasę. Wynik ten jest szczególnie niepokojący kiedy weźmiemy pod uwagę to, iż uczniowie mają kontakt z kilkunastoma uczącymi ich nauczycielami. Wyniki moich badań są w swej wymowie i tak nieco bardziej optymistyczne niż B. Fatygi (2001), gdzie badani młodzi ludzie nigdy nie zwracali się z problemami do wychowawcy, a tym bardziej do innego nauczyciela. Potwierdzają natomiast spostrzeżenia H. Kwiatkowskiej (2005, s. 123), że nauczyciel znajduje się na końcu listy osób, do których młodzież zwraca się po radę w trudnych dla nich sprawach. W innym miejscu autorka konstatuje, że w identyfikacji roli nauczyciela (przez nauczycieli) wciąż na pierwszym miejscu jest obecna kategoria wiedzy, a szkoła „wydaje się być światem zamkniętym na odmienne oczekiwania pod jej adresem” (tamże, s. 116).

Niestety podobne wyniki badań uzyskuje M. Dudzikowa z Zespołem (2010) badając pierwszy rocznik reformy edukacji. Badania te wskazują iż relacje nauczyciel – uczeń są jednym z najbardziej deficytowych obszarów pracy szkoły. Wyniki jakie uzyskali wskazują iż nauczyciele przestają być dla uczniów wzorem postępowania etycznego, co więcej im wyższy poziom kształcenia tym wyniki są coraz bardziej alarmujące. W niewielkim zakresie chcą też rozwijać u swoich uczniów twórcze myślenie i działanie (tamże s. 294-298). Moje badania również wskazują na to iż idealny uczeń to taki, który siedzi słucha i notuje, a zabiera głos tylko wezwany do odpowiedzi. Uczniowie twierdzą, że z nauczycielami się nie dyskutuje, tylko niecałe 2% uczniów deklaruje, że na lekcji angażują się w dyskusje z nauczycielem, wymyślanie nowych, nieszablonowych rozwiązań. Kwitują to stwierdzeniem: *ogólnie z nauczycielami jest mało dyskusji* (por. B. Dusza, 2011 s. 81).

Nagląca zatem jest potrzeba zmiany roli nauczyciela w szkole, szczególnie w ich sferze mentalnej. Tym bardziej, że wyniki badań nad nauczycielami niosą obraz nie nastrajający optymistycznie. Na początek przyjrzyjmy się nauczycielom, jacy wyłaniają się z badań H. Kwiatkowskiej (2005). We własnym widzeniu nauczycielskiej profesji przez nauczycieli, dominują cechy negatywne nad pozytywnymi. W dalszym ciągu „uznają przekaz wiedzy jako imperatyw sensu ich pracy” (tamże s. 122). Nie są powiernikiem ucznia w trudnych dla niego sprawach (moje badania to potwierdzają, podobne wyniki uzyskano też w badaniach PISA 2003), ich widzenie własnej pracy, jak twierdzi Kwiatkowska „zaprzecza wizerunkowi wychowawcy i nauczyciela” (tamże, s. 125). Sami o sobie mówią, że mają niskie kwalifikacje, ograniczone zainteresowania, są zazdrośni, dyspozycyjni, lękliwi, charakteryzuje ich „przeciętność umysłowa.” Jak wynika z badań M. Cackowskiej (cyt. za M. Dudzikowa, 2001, s. 56) nauczycieli cechuje niski poziom myślenia dywergencyjnego, mała aktywność, słabe zaangażowanie we własną pracę, brak identyfikacji ze szkołą. Można by dodać jeszcze bezkrytyczność wobec własnej osoby, gdyż ci sami nauczyciele, równocześnie, wysoko oceniają swoją pracę. Tym co sprawia, że identyfikują się z zawodem są ... doznania traumatyczne (H Kwiatkowska 2005). (Pozytywne mają dwukrotnie mniejsze znaczenie scalające). H. Kwiatkowska konstatuje: „Prognostyczna wymowa tych wyników badań dla jakości pracy nauczyciela w klasie szkolnej nie wymaga wyjaśnień i uzasadnień. Jest oczywiste, że nauczyciel o słabych możliwościach intelektualnych nie przyczynia się do kształtowania kultury umysłowej

swoich uczniów” (tamże, s. 125). Nie koniec na tym, jak wynika z badań (H. Kwiatkowska, 2007, s. 24 i nast., Kwieciński Z. 1986) nauczyciele pozorują pracę. Działania jakie podejmują w szkole nie mają związku z rozumieniem przemian społeczno kulturowych. Przykładem służy tu stosunek nauczycieli do przemian w Polsce po 1989 r., aż dla 40,1% z nich zmiany te były czymś mało zauważalnym i co ciekawe nie dostrzegali związku pomiędzy tymi zmianami, a pracą szkoły! Znamienna jest też bezradność nauczycieli i brak dostrzegania związku między ich działaniami w szkole, a rzeczywistością społeczno kulturową. Tymczasem rozumienie kontekstu kulturowego współcześnie staje się koniecznością. M. Dudzikowa (2010) zauważa, że „szkoła nie oczekuje od nauczyciela zaangażowania pedagogicznego i rozumienia kontekstu kulturowego, oczekuje tego od niego nowa rzeczywistość kulturowo – społeczna (...) Szkoła i nauczyciel są uwikłani w kulturę, szkoła nie istnieje bowiem samoistnie, lecz jest częścią kultury” (tamże, s. 298). J. Bruner (2006) dowodzi iż „udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i potrafią się zaangażować we wprowadzanie zgodnych z jakąś wizją udoskonalień” (J. Bruner 2006, s. 57). Tymczasem reformatorzy edukacji w Polsce zdają się zapominać, że to ludzie tworzą instytucje, nie można wprowadzać zmian „odgórnie” traktując pracujących w szkole nauczycieli jak pionki na szachownicy, bez pytania ich o opinie. (Zwykle siłą napędową reform jest interwencja ustawodawcza i administracyjna. Reformy koncentrują się wokół wymogów oceniania, osiągnięć uczniów, kontrolowania nauczycieli, itp). Tylko „uwewnętrznione” przekonanie nauczycieli o konieczności i sensowności reform decyduje o ich powodzeniu, bo to oni stanowią w istocie centrum wydarzeń.

Psychokulturowe podejście do edukacji zakłada na nowo zdefiniowanie klasy szkolnej i roli nauczyciela. Klasa staje się miejscem społeczności wzajemnego uczenia się – nie chodzi o redukcję roli czy autorytetu nauczyciela, ale o ich zmianę. Jak dowodzi J. Bruner „tam gdzie w grę wchodzi istoty ludzkie uczenie się jest procesem interaktywnym, w którym ludzie uczą się jeden od drugiego” (tamże, s. 40 - 41). Nową rolą nauczyciela powinno być więc „dyrygowanie przebiegiem tej debaty” (tamże s. 40). Z klasy przyszłości znika też wszytkowiedzący nauczyciel. Musimy pamiętać, że współczesna edukacja i edukacja przyszłości przebiega i będzie przebiegać w świecie zdominowanym przez media. W tym świecie uczeń ma takie same, jeśli nie większe kompetencje jak nauczyciel. Pojawia się zatem konieczność innej pracy z uczniem, nie można dłużej traktować go jak „pustego naczynia”. Wydaje się, że „miejsce wprowadzania go w zasób wiedzy jaką mają nauczyciele, zająć może i powinno organizowanie czynności poznawczych ucznia z wykorzystaniem jego umiejętności (...) Lekcja nie jest wówczas „występem” nauczyciela przed klasą lecz działaniem samych uczniów pod kierunkiem nauczyciela na zasadach partnerstwa i współpracy” (H. Muszyński, 2012, s. 45-46). Podejście to koresponduje z poglądami autora „Kultury edukacji”, który zakłada iż szkoły powinny stać się „wspólnotami uczącymi się”, angażującymi się w rozwiązywanie problemów. W myśl tej koncepcji chodzi o wzbudzanie u uczniów poczucia sprawstwa i rozbudzanie w dzieciach świadomości co robią, jak i dlaczego, refleksja ma zastąpić tradycyjne i niestety ciągle obecne w szkole „wkuwanie” i uczenie się na pamięć. Uzupełnieniem powyższych jest współpraca w dzieleniu się wiedzą – jest tu miejsce zarówno dla nauczyciela jak i dla ucznia. W myśl tej koncepcji nauczyciele nie powinni czuć się zagrożeni w swojej roli. Bruner twierdzi, że bez nich szkoła nie mogłaby istnieć, podobnie jak rodzina bez rodziców (J. Bruner, 2008, s. 122 - 126). Chodzi tylko o zmianę sposobu postrzegania własnej roli przez nauczycieli i osób odpowiedzialnych za zarządzanie szkołami, którzy, pomimo deklaracji, wciąż jeszcze hołdują szkole w tradycyjnym ujęciu.

## Bibliografia

- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. 1983. *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa. ISBN 83-06-00879-0.
- BRUNER, Jerome. 2006. *Kultura edukacji*. Kraków : Universitas. ISBN 83-242-0672-8.
- CHOMCZYŃSKA – RUBACHA, Mariola. 2003. Szkolne środowisko uczenia się. In KWIECIŃSKI, Zbigniew, ŚLIWERSKI, Bogusław (eds.). *Pedagogika t. 2*. Warszawa : PWN. ISBN 978-83-01-14133-2.
- DUDZIKOWA, Maria, WAWRZYŃIAK – BESZTERDA, Renata (eds.). 2010. *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne, t. 1*. Kraków : Impuls. ISBN 978-83-7587-543-0.
- DUSZA, Bożena. 2011. *Sposoby bycia licealistów w roli ucznia*. Rzeszów : Wyd. UR. ISBN 987-83-7338-676-1.
- FATYGA, Barbara. 2001. *Młodość bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście*. Warszawa : UW. ISBN 83-915036-0-7.
- FINE, Gary Alan. 199. Tworzenie ram dla norm. Kultura oczekiwań i wyjaśnień. In HAŁAS, Elżbieta (ed.). *Teoria socjologiczna F. Znanieckiego, a wyzwania XXI wieku*. Lublin : TN KUL. ISBN 83-87703-61-3.
- GIDDENS, Anthony. 2001. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa : PWN. ISBN 83-01-13549-2.
- HAŁAS, Elżbieta. 2006. *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa : PWN. ISBN 83-01-14590-0.
- HAŁAS, Elżbieta. 1987. *Spoleczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*. Lublin : KUL.
- KATZ, Daniel, KAHN, Robert Louis. 1979. *Spoleczna psychologia organizacji*. Warszawa. ISBN 83-01-00946-2.
- KRZEMIŃSKI, Plik. 1999. *Co się dzieje między ludźmi*. Warszawa: Open: Jacek Santorski. ISBN 83-85254-58-7.
- KWIATKOWSKA, Henryka. 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk : GWP. ISBN 83-89574-58-6.
- MEAD, George. 1975. *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa : PWN.
- MUSZYŃSKI, Heliodor. 2011 – 2012. Nauczyciel w świecie medialnym. In „*Neodidagmata*”, 33/34. Poznań : UAM. ISBN 978-83-232-2424-2.
- PACANOWSKY, Michael, O'DONNELL TRUJILLO, Nick. 1996. Komunikacja organizacyjna jako forma. In KAPCIAK, Alina, KORPOROWICZ, Leszek, TYSZKA, Andrzej (eds.). *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*. Warszawa. ISBN 83-85323-07-4.
- PIOTROWSKI, Andrzej. 1998. *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Łódź : UŁ. ISBN 83-7171-207-3.
- SZMAJKE, Andrzej. 1999. *Autoprezentacja. Maski, pozy, miny*. Olsztyn : Ursa Consulting. ISBN 83-910489-1-8.
- TILLMAN, K.laus. 1996. *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa : PWN. ISBN 83-01-12103-3.
- TUOHY, David. 2002. *Dusza szkoły, o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa : PWN.
- TURNER, Ralph. 1962. Role taking: process versus conformity. In ROSE, Arnold. *Human Behavior and Social Process*. University of Minnesota.
- WORONIECKA, Grażyna. 1998. *Interakcja symboliczna, a hermeneutyczna kategoria przedrozumienia*. Warszawa : Oficyna Naukowa. ISBN 83-85505-77-6.
- ZEMŁO, Mariusz. 2003. *Socjologia wiedzy*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL. ISBN 83-7306-135-5.