

Anna Izabela Brzezińska<sup>1</sup>

## Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się

**Słowa kluczowe:** *czasowy kontekst edukacji i rozwoju, czas transformacji – szanse i zagrożenia, relacje: dorośli – dzieci, uczniowie – nauczyciele, płaszczyzny oddziaływań nauczycieli, drogi zdobywania wiedzy i umiejętności, osoby znaczące w rozwoju dziecka.*

### **Wprowadzenie: jakie czasy, tacy uczniowie**

Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej bowiem strony, jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, źródła podstawowej – by nie rzec „klasycznej” – wiedzy z danego obszaru wiedzy, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w tym obszarze za *sine qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej natomiast – niezależnie od tego, ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem, jakie jest jego merytoryczne przygotowanie do bycia nauczycielem tego właśnie przedmiotu – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z potrzebami ku temu kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi (cokolwiek to znaczy), przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna.

To zanurzenie między przeszłością, która może więzić, a przyszłością tak trudną do przewidzenia i powodującą zagubienie (por. Brzezińska, 2005a) stwarza swoistą trudną sytuację, której istotą jest doświadczanie permanentnego konfliktu związanego z wyborem „zagadnień kluczowych”, organizujących całość pracy z uczniami w ramach danego przedmiotu szkolnego. Ów konflikt widoczny jest m.in. w takich pytaniach, jak:

- **problem starzenia się wiedzy i nowych odkryć:** „ile nowego – ile starego?”;
- **problem efektywnego transferu:** czy i co muszą uczniowie najpierw opanować – wiedzieć, zrozumieć, by potem mogli to „przekładać” na samodzielne już działania w różnych szkolnych i życiowych sytuacjach?;
- **problem skutecznej metody:** ile gotowego przekazu, a ile samodzielnego, niewolnego od błędów, pomyłek, porażek własnego poszukiwania?;

<sup>1</sup> Artykuł ukazał się w pracy: E. Filipiak (red.) 2008. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW, s. 35–50.

- **problem relacji swoboda – kontrola:** ile wyzwań, trudnych zadań, konsekwentnie stawianych i egzekwowanych wymagań, a ile wsparcia, by – z jednej strony – nie stłumić ciekawości poznawczej i nadziei na sukces, a z drugiej – nie ubezwłasnowolnić ucznia nadmierną kontrolą, zbyt częstą obecnością i pomocą, która nie umie się wycofać albo jest nazbyt „instruktażowa”?

Nie wszyscy nauczyciele stawiają sobie takie pytania, nie wszyscy też są świadomi tego, że bez takich pytań i choćby próby poszukiwania na nie odpowiedzi nie ma mądrej, odpowiedzialnej edukacji, a zamiast tego jest przychodzenie do szkoły i swojej klasy jak do zwykłego miejsca pracy, rutynowe wykonywanie codziennych obowiązków, myślenie o uczniach przesycane stereotypami (np. o gorszych postępach dziewczynek w zakresie przedmiotów ścisłych niż chłopców, o częstszym występowaniu problemów wychowawczych u gimnazjalistów, o niemożności efektywnej pracy w zróżnicowanym co do poziomu i rodzaju kompetencji zespole klasowym, o trudnościach w pracy z dziećmi z „gorszych” rodzin). W rezultacie – bez takich pytań – mamy:

- **edukację zamykającą zamiast otwierającą**, powodującą u uczniów niechęć do szkoły i uczenia się jako takiego, a u nauczycieli wcześniej czy później pełen syndrom wypalenia zawodowego (Sęk, 2000) zamiast budowania i wzmacniania w nich poczucia kompetencji;
- **przerzucanie odpowiedzialności** przez szkołę na dom i *vice versa*, zamiast współpracy owocnej dla obu stron;
- **spory kompetencyjne** między nauczycielami młodszymi i starszymi czy nauczycielami przedmiotów X i Y, zamiast wspierania się i współdziałania dla obopólnej satysfakcji, choćby zgodnie z zasadą, że „jedziemy na tym samym wózku”.

Niezależnie od tego, ile lat ma nauczyciel, czy dopiero startuje w zawodzie, pracuje już lat kilkanaście, czy też zbliża się do emerytury, warto, by uświadomił sobie, iż kolejne pokolenia dzieci w przedszkolu czy uczniów w szkole są inne niż poprzednie grupy, z którymi pracował i że ich dzieciństwo i dorastanie były, są i będą coraz bardziej różne od jego – nauczyciela – dzieciństwa i jego dorastania. Oznacza to, iż:

- trzeba przestać myśleć o sobie jako o źródle wiedzy, skoro nie wiemy, co wiedzą, a czego nie wiedzą nasi uczniowie;
- trzeba przestać traktować podręcznik szkolny jako jedyne bądź główne narzędzie w procesie kształcenia, skoro uczniowie buszują w Internecie niemal od kołyski;
- trzeba przestać traktować siebie jako główne ognisko skupiania uwagi uczniów w klasie, skoro są oni, z jednej strony, coraz bardziej zmęczeni nadmiarem bodźców pozaszkolnych, często pogubieni w natłoku ofert i – paradoksalnie – coraz bardziej poszukujący jakiegoś kryterium ich wartościowania, a z drugiej – coraz bardziej kompetentni w różnych obszarach, nie zawsze zgodnych z programem szkolnym, ale jednak kompetentni;
- trzeba przede wszystkim przestać myśleć o relacji nauczyciel – uczniowie jako jednokierunkowej, czyli od nauczyciela do uczniów.

Zgoda poznawcza i emocjonalna, akceptacja tego, że dzisiaj uczniowie są inni niż kiedyś, rozumienie, że dzieje się to za sprawą szybko zmieniających się warunków życia, otwierania się takich możliwości działania, o których nikt kiedyś nie myślał (por. Brzezińska, 2005b), to także zgoda na to, iż relacja edukacyjna jest dwustronna, tj. od nauczyciela do uczniów, jak kiedyś, ale i od uczniów ku nauczycielowi. Jednak jest to głównie zgoda na to, iż relacja ta jest wielostronna – znika sztywny, z góry zadany podział na nauczających i nauczanych, w zależności od sytuacji role się zmieniają, a cała sytuacja edukacyjna tak w szkole, jak i poza nią jest niezwykle dynamiczna i płynna. Oznacza to, iż nie tylko zdarzają się sytuacje, gdy nauczyciel uczy się czegoś od swych uczniów, ale i uczniowie uczą się od siebie nawzajem, także ci z etykietą „słabszych” wy-

stępują w pewnych obszarach kompetencji jako nauczyciele tych z etykietą „bardzo zdolnych”, „inteligentnych”, „olimpijczyków” czy po prostu „ulubieńców nauczyciela”.

Takie otwarcie relacji we wszystkich kierunkach nakłada szczególne obowiązki na nauczyciela. Przestaje być głównie planistą, wykładawcą, kontrolerem, a zaczyna być menadżerem – zaczyna zarządzać sytuacją edukacyjną. Staje się organizatorem procesu uczenia się i organizatorem społecznego środowiska uczenia się dla swych uczniów i – co ważne – dla siebie.

## Szanse i zagrożenia dla nauczycieli i uczniów w czasach transformacji

Trudno orzec, czy dzisiaj żyjemy w czasie transformacji, czy może jeszcze jesteśmy w fazie wstępnej, czy już tylko doświadczamy jej skutków. Gdy za datę graniczną przyjąć rok 1989, to mija 20 lat przekształcania się różnych sektorów życia publicznego w Polsce. Owe przekształcenia nie przebiegają liniowo, raczej konwulsyjnie, skokowo, z różną siłą i prędkością, liczne są momenty regresu. Nadal obserwujemy znaczne zróżnicowanie regionalne w różnych sektorach, choć chyba zgodzimy się, że to, co bezpośrednio dla życia ludzi najważniejsze, zmienia się powoli i ogromnym kosztem, tak społecznym, jak i indywidualnym (por. Sztompka, 2000). Dotyczy to głównie sektorów: zdrowia, opieki społecznej i edukacji.

Cechy czasów transformacji to bogactwo i wielkie zróżnicowanie ofert, mobilność fizyczna i społeczna coraz większych grup ludzi, już nie tylko uczniów i studentów czy młodych ludzi poszukujących pracy za granicą, coraz większa dostępność najdalszych zakątków świata, kultur, stylów życia jako skutek gwałtownego rozprzestrzeniania się Internetu. To także pojawienie się nowych zjawisk, takich jak: wielokulturowość w naszym najbliższym, czasem nawet sąsiedzkim otoczeniu, duża dynamika zmian i związana z tym nieprzewidywalność, ale także potencjalnie większa konfliktożegność i wieloznaczność świata, który nas otacza fizycznie i świata wirtualnego, do którego różnych wymiarów mamy coraz mniej ograniczony dostęp poprzez Internet (Brzezińska, 2005c).

Tego procesu rozszerzania się świata nie zatrzymamy, nie możemy także kontrolować jego wpływu na proces edukacji, tak w rodzinie, w grupach rówieśniczych, jak i w instytucjach – przedszkolach i szkołach różnego szczebla – od podstawowych po wyższe. Niewątpliwie zmiany te niosą ze sobą rozmaite negatywne konsekwencje, ale, co podkreślam, konsekwencje te w różnym stopniu dotyczą wszystkich pokoleń. Za najważniejsze zagrożenia dla procesu rozwoju uznać można – i nie dotyczy to tylko pokoleń najmłodszych:

- zagubienie w świecie wartości i w nadmiarze ofert oraz związane z tym ryzyko rozproszenia aktywności czy osłabienia, bądź zaniku zdolności wyznaczania priorytetów własnemu działaniu;
- nadmierna koncentracja na „korzystaniu z okazji” i porzucanie wcześniej obranego kierunku działania czy odchodzenie od wierności pewnej idei;
- w rezultacie takiej pogoni za „nowym” mogą zacząć powstawać swoiste wyspy bogatego, ale chaotycznego doświadczenia, słabo ustrukturyowanej wiedzy, wyspowych umiejętności, niewłączonych w szersze schematy działania;
- może także pojawić się specyficzna forma obrony przed nadmiarem – opór przed zmianą i uporczywe trzymanie się starych schematów działania, jako dających poczucie bezpieczeństwa i pewności.

Z drugiej strony, taki płynny, stale zmieniający się i otwierający jedne możliwości, a zamykający inne kontekst rozwojowy to niebywała szansa dla edukacji – i to dla wszystkich generacji:

- pojawiają się nowe duże pola eksploracji, liczne okazje nabywania nowej wiedzy, modyfikowania już posiadanych umiejętności i opanowywania nowych, które – właściwie wykorzystane – pozwalają na odnalezienie się na – także dynamicznie zmieniającym

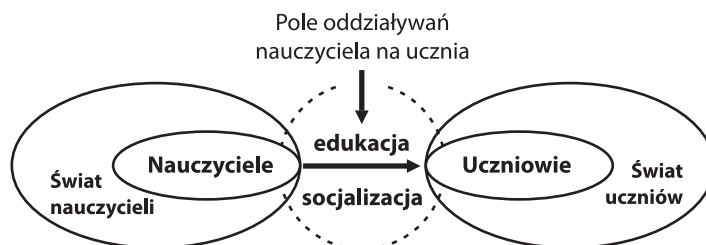
się – rynku pracy, na podjęcie działań bardziej osobiście satysfakcjonujących i dających możliwość dalszego rozwoju;

- otwartość i możliwość eksperymentowania to szansa na lepsze poznanie siebie, odkrycie swoich uzdolnień, nawet talentów, ale także preferencji, które w sytuacjach mniej stymulujących, zamkniętych i przewidywalnych nie mogą się ujawnić i często nie jesteśmy ich nawet świadomi;
- zróżnicowanie ofert, nawet pewne ich pomieszenie, to szansa na naukę dokonywania wyborów, na nabywanie elastyczności w działaniu, na uczenie się umiejętności albo rozwiązywania konfliktów, albo „życia z nimi”, wreszcie, w końcu, na coraz bardziej potrzebną umiejętność zaspokajania swoich potrzeb i spełniania wymagań otoczenia w kontekście wieloznacznym, niejasnym i „rozmytym”, także moralnie.

Wspomniane tu szanse i zagrożenia dotyczą wszystkich pokoleń, a więc także nauczycieli (Appelt, 2005) i ich uczniów. To, co nowe, co nie było udziałem poprzednich pokoleń, to fakt, iż często „nauczycielami” tego, jak radzić sobie w takim płynnym otoczeniu, stają się dzieci wobec swych rodziców i uczniowie wobec swych nauczycieli. A niektórym dorosłym bardzo trudno się z taką sytuacją odwróconej relacji pogodzić. Odwrócenie relacji nie oznacza utraty zajmowanej pozycji, oznacza tylko jej zmianę. Nauczyciel, który ceni swych uczniów, który zauważa i wykorzystuje w procesie szkolnej edukacji ich wiedzę i umiejętności zdobyte poza nim i poza szkołą, który chętnie uczy się od nich – wzmacnia, a nie osłabia swą pozycję.

## Relacje dzieci – dorośli oraz uczniowie – nauczyciele

Tradycyjny, silnie obecny w osobistych przekonaniach średniego i starszego pokolenia rodziców i nauczycieli schemat zakłada, iż relacje socjalizacyjne i edukacyjne są bądź powinny być w przeważającej części jednostronne (por. rys. 1a).



**Rysunek 1a.** Interakcja edukacyjna oparta na rozłączności świata nauczycieli i uczniów oraz na jednostronnym przekazie.

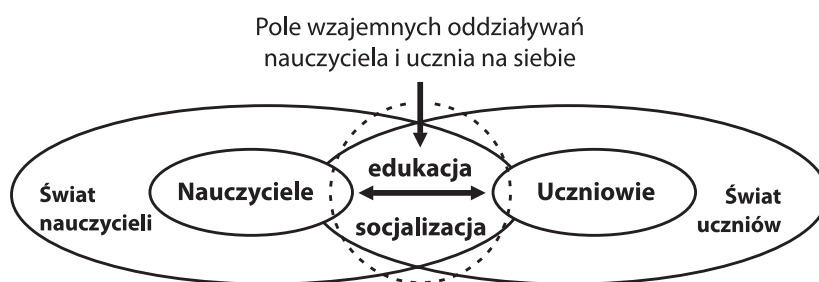
Źródło: opracowanie własne.

Taki sposób myślenia jest dziś mało adaptacyjny. Dorośli ani nie są już jedynym czy głównym źródłem wiedzy, ani nie są jedyną instancją czy wyrocznią moralną, ani kimś, od kogo można się nauczyć wszystkiego, co przyda się w życiu. Nośnikami zmiany stają się coraz częściej dzieci i młodzież czy młodzi dorośli.

Oznacza to, iż trudno oczekiwać, że taka instytucja jak np. przedszkole jako całość przeorganizuje swój styl działania, dostosowując go do oczekiwań rodziców, potrzeb dzieci i wymagań współczesnego świata, jeśli personel pedagogiczny stanowią jedynie czy głównie osoby średniego pokolenia, a młodych nauczycieli się nie zatrudnia albo ustawia na najniższej pozycji i oczekuje od nich „słuchania” starszych jako „bardziej doświadczonych” i „bardziej kompetentnych”. Sytuacja, która sprzyjać będzie pozytywnym zmianom, jest odwrotna: należy zatrudniać młodych, jak

najmłodszych nauczycieli, stawiać ich w roli „nauczycieli nauczycieli”, traktować jako „nośniki” zmian, źródło wiedzy o tym, co na świecie i w Internecie się dzieje (por. Appelt, 2002).

W odniesieniu do relacji „dzieci – dorośli” w rodzinie czy „nauczyciele – uczniowie” w szkole oznacza to, iż różne pokolenia występują w roli nauczycieli – ekspertów w różnych obszarach względem pozostałych pokoleń – młodszych od siebie, rówieśniczych i starszych. W powyższym przykładzie oznacza to, iż w przedszkolu starsi nauczyciele uczą młodszych czegoś innego (np. znajomości środowiska, w którym działa przedszkole), a młodszy starszych też czegoś innego (np. kupowania książek za pośrednictwem Internetu). Takie zwrotne relacje oznaczają, iż szukamy pola wspólnego kontaktu i pola wymiany zasobów. Mamy różne doświadczenia, mamy różne systemy wartości, różne nawyki. Ale prócz tych różnic jesteśmy podobni co do potrzeb, np. poznawczych, no i mamy wzajemnie dla siebie atrakcyjną ofertę (por. rys. 1b), będącą przedmiotem wymiany.



**Rysunek 1b.** Interakcja edukacyjna oparta na kontakcie świata nauczycieli i uczniów oraz na wymianie zasobów.

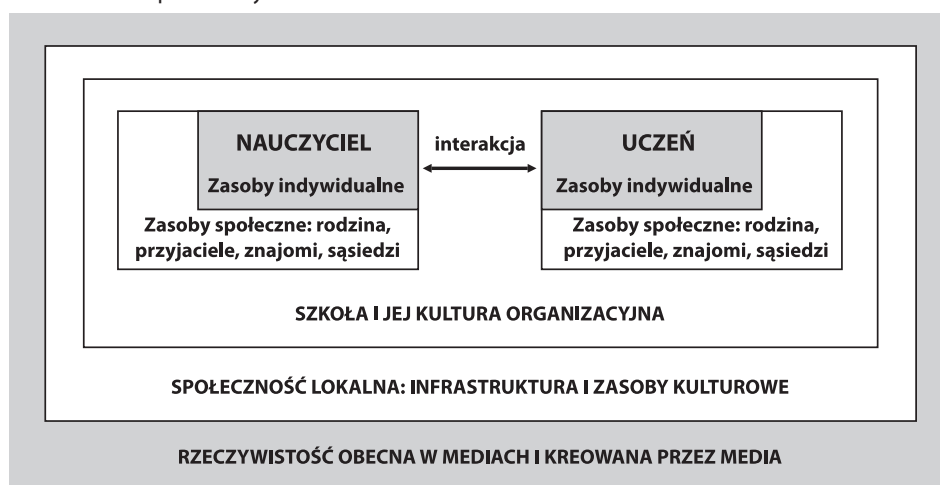
Źródło: opracowanie własne.

### Pola oddziaływań nauczyciela

Złudne jest przekonanie, iż nauczyciel jakiegoś przedmiotu ma do realizacji tylko zadania dydaktyczne z tym przedmiotem związane. Nawet gdy realizuje je w sposób daleki od tego, co dziś wiemy o czynnikach wpływających na efektywność edukacji, czyli w sposób oparty na ideologii transmisji kulturowej, gdy zamiast uruchamiania własnej aktywności w procesie eksploracji i doświadczania czy refleksji nad zdobytym doświadczeniem stosuje metody pogładowe, pogadanki i wykład oraz silną zewnętrzną kontrolę i ocenę zamiast samooceny i zachęty do autoewaluacji – to nawet wtedy wchodzi ze swymi uczniami w jakieś interakcje (płaszczyzna interpersonalna), uruchamia w klasie, w której uczy przez 45 minut tylko raz w tygodniu – jakiś proces grupowy i staje się ofiarą albo beneficjentem takiej, a nie innej dynamiki grupy (płaszczyzna grupowa), jest w jakiś sposób spostrzegany przez innych nauczycieli, dyrektora i rodziców swych uczniów i poprzez ich opinie pośrednio wpływa na klimat placówki, w której pracuje (płaszczyzna instytucjonalno-organizacyjna).

Styl działania nauczyciela nie tylko zatem powoduje jakieś efekty dydaktyczne, ale zawsze – czy jest on tego świadomy, czy nie – ma także swe efekty wychowawcze i społeczne. Pozostawia jakiś ślad w wartościach, przekonaniach i zachowaniach pozostałych uczestników szkolnej społeczności i społeczności lokalnej. Takie ujęcie roli i zadań nauczyciela każe nam też postawić pytanie o to, czy i jak nauczyciel korzysta ze wszystkich zasobów, jakie potencjalnie ma do dyspozycji. Rysunek 2 pokazuje różne obszary potencjalnej aktywności nauczyciela jako orga-

nizatora środowiska uczenia się i różne potencjalne źródła zasobów, z jakich mogą on i jego uczniowie czerpać i korzystać.



Rysunek 2. Płaszczyzny oddziaływania nauczyciela.

Źródło: opracowanie własne.

Na poziomie najniższym, tj. w bezpośrednich relacjach nauczyciela z uczniami oraz uczniów między sobą, są to **zasoby osobiste** jego i uczniów (płaszczyzna intrapersonalna), czyli to wszystko, co wiedzą i umieją obie strony relacji, oraz ich **zasoby społeczne**, czyli to, do czego mogą się odwołać, poszukując rady czy pomocy. W przypadku nauczyciela, z jednej strony, są to jego zasoby indywidualne jako człowieka, czyli różnorodne kompetencje osobiste, a z drugiej – jego zasoby jako nauczyciela, czyli różne kompetencje profesjonalne: związane z danym obszarem wiedzy (przedmiotu), kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, związane z organizacją procesu edukacji, zarządzaniem sytuacjami edukacyjnymi, z funkcjami kontrolnymi i oceniającymi tak wobec pojedynczych uczniów, jak i klasy czy szkoły jako całości. W przypadku uczniów ich zasoby osobiste to wiedza i umiejętności oraz wszystkie doświadczenia związane i z pozytywnymi, i z negatywnymi przeżyciami, zdobyte w bardzo różnych sytuacjach społecznych w całym okresie dzieciństwa i dorastania, czyli do momentu kontaktu z tym właśnie nauczycielem.

Ten pierwszy krąg zasobów społecznych to najbliższe dla nauczyciela bądź dla ucznia **środowisko społeczne** – rodzina, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi. Im lepiej nauczyciel i uczniowie wykorzystują swe osobiste i społeczne zasoby, tym skuteczniejsza jest między nimi wymiana w procesie edukacji na każdej lekcji i tym, w konsekwencji, lepsze efekty dydaktyczne i wychowawcze. Jednak im młodszy są uczniowie, tym większy ciężar spoczywa na nauczycielu – to on musi ich zachęcać poprzez umiejętnie formułowane zadania domowe, polecenia czy odpowiedzi do aktualizowania własnych zasobów i do korzystania z zasobów osób im najbliższych. Z tego punktu widzenia znacznie większą wartość dydaktyczną i wychowawczą ma zadanie domowe wymagające rozmowy z dziadkami niż przeczytanie „czytanki o dziadkach”; lepsze efekty przyniesie zadanie polegające na przygotowaniu w zespole 2-3 uczniów i przeprowadzeniu wywiadu z policjantem niż pogadanka tego policjanta na lekcji; trwalsze będą efekty, gdy zadanie będzie polegało na samodzielnym lub w parze z kolegą zaplanowaniu czegoś i wykonaniu tego, niż gdy plan ustali nauczyciel, a poszczególni uczniowie zrealizują przydzielone im przez niego zadania.

Na poziomie wyższym, czyli **szkoły** (przedszkola) ujmowanej jako całość, ważne są kontakty z innymi nauczycielami we wszystkich możliwych układach pionowych (np. nauczyciele historii w klasach VI, VII i VIII) i poziomych (nauczyciele różnych przedmiotów w klasie IVa, IVb i IVc). Nauczyciel współpracujący, będący członkiem różnych zespołów nauczycieli, uczący się, studiujący, aktywny w szkole to najlepszy model dla uczniów. To także nauczyciel w sposób naturalny budujący swoją pozycję i autorytet. Taka działalność na terenie szkoły to również budowanie dla siebie i dla swoich uczniów środowiska wsparcia, wymiany doświadczeń czy pomocy w trudnych sytuacjach.

Trzeci poziom, na którym nauczyciel może wystąpić w roli organizatora społecznego środowiska uczenia się, obejmuje społeczność czy **wspólnotę lokalną**. To zadanie jest łatwiejsze, gdy i nauczyciel, i uczniowie mieszkają blisko siebie i blisko szkoły, wtedy rzeczywiście szkoła jako miejsce pracy i nauki jest częścią tej samej – dla nauczyciela i uczniów – lokalnej społeczności. Wtedy ważne stają się role, jakie pełni nauczyciel w tej społeczności, podejmowane przez niego na jej rzecz zadania, np. w roli radnego, członka zespołu tanecznego, grupy konsultantów jakiegoś projektu, opiekuna gminnego klubu internetowego, bibliotekarza, wykładowcy w miejscowym Uniwersytecie III Wieku. W przypadku, gdy placówka nie jest częścią lokalnej społeczności, bo i uczniowie, i nauczyciele w większości do niej dojeżdżają lub dochodzą z innych dzielnic, pozostaje tylko korzystanie z pomocy różnych instytucji i organizacji jako sponsorów czy sojuszników szkoły w różnych jej działaniach bądź oferowanie różnych usług, np. młodzieżowego wolontariatu, organizacjom czy instytucjom działającym w tym środowisku. Na poziomie instytucji mamy wtedy wymianę ofert i usług, a na poziomie relacji nauczyciele – uczniowie wzbogacamy ofertę dydaktyczną i wychowawczą poprzez powiększenie liczby miejsc, w których te zadania są realizowane.

I wreszcie czwarty poziom, czyli „**rzeczywistość medialna**”. Tutaj rola nauczyciela sprowadza się, z jednej strony, do informowania o możliwościach poszczególnych mediów i ich ofercie, a z drugiej – co jest znacznie trudniejsze i czasami niewykonalne – do czuwania nad bezpieczeństwem psychologicznym uczniów w kontakcie z nimi (np. dostęp do stron z pornografią czy stron zawierających akty przemocy; kontakty z poszukującymi ofiar pedofilami; wciągające, a niedostosowane do poznawczych możliwości dzieci gry). Wykorzystanie komputera i możliwości, jakie daje Internet, to nie tylko wzbogacenie czy uatrakcyjnienie oferty dydaktycznej. W wymiarze społecznym to okazja dla nauczyciela do poszerzania własnych zasobów w bezpośredniej interakcji z uczniami i okazja do odwracania relacji, czyli uczenia się od nich i uczenia się razem z nimi.

Społeczne środowisko uczenia, z całym swym bogactwem, ale też z wszystkimi zagrożeniami, obejmuje swym wpływem tak nauczycieli, jak i uczniów. Można by się pokusić o taki wniosek: nauczyciel, który żyje i działa w środowisku społecznie ubogim, nazbyt jednolitym, nie potrafi stworzyć dla swych uczniów środowiska bogatego i zróżnicowanego na poziomie ofert. Trudno bowiem dawać komuś coś, czego samemu się nie ma, nie doświadcza na co dzień i często nie jest się świadomym tego stanu rzeczy. Z tego punktu widzenia programy typu *Tempus*, realizowane w Polsce w latach 90., odegrały niezwykle ważną rolę – wielu nauczycielom, którzy mieli okazję, by wyjechać za granicę i tam poznawać różne modele edukacji i tzw. „dobre praktyki”, uświadomiły ubogość i homogeniczność tworzonych przez nich w warunkach szkolnych ofert edukacyjnych.

### Jak uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności?

Tak uczniowie, jak i nauczyciele mogą zdobywać nowe kompetencje jak i modyfikować już posiadane w trojaki sposób: (1) drogą własnych poszukiwań, eksploracji i eksperymentowania;



(2) drogą uzyskiwania gotowej wiedzy bezpośrednio od innych ludzi („nauczycieli”) bądź pośrednio z książek, czasopism czy Internetu oraz (3) drogą refleksji (por. Brzezińska, 1997) i autorefleksji (por. rys. 3).

**REFLEKSJA:**

- samoocena i wgląd
- oceny i opinie pochodzące od ludzi
- oceny i opinie dotyczące ludzi
- własne „teorie”



**POLE DZIAŁAŃ  
NAUCZYCIELA**

**DOŚWIADCZANIE:**

- własne działania na przedmiotach
- osobiste kontakty z innymi ludźmi
- obserwacja działań innych ludzi

**PRZEKAZ SPOŁECZNY:**

- wiedza przekazana przez innych ludzi
- wiedza pochodząca ze źródeł pisanych
- wiedza z Internetu i innych mediów

**Rysunek 3.** Drogi zdobywania wiedzy i umiejętności przez nauczyciela i przez uczniów.

*Źródło:* opracowanie własne.

Wszystkie trzy drogi są ważne, korzystanie z każdej z nich wyposaża jednostkę w nieco inne kompetencje, ale w procesie rozwoju nie pojawiają się one jednocześnie. Jako pierwsze pojawia się osobiste doświadczenie. Najpierw jest to bardziej czy mniej przypadkowe i chaotyczne poznawanie swego ciała i najbliższego otoczenia za pomocą ust i rąk, bardzo szybko zaczyna temu jednak towarzyszyć „komentarz” opiekuna. Komentarz ten porządkuje pierwsze chaotyczne doświadczenia, nadaje im znaczenia, także emocjonalne, i zawsze w jakiś sposób strukturuje wg różnych kategorii, np. najpierw – potem, wyżej – niżej, dobrze – źle, ładne – brzydkie, łatwe – trudne, potrzebne – niepotrzebne. Doświadczenie towarzyszy nam przez całe życie, jednak jest dominującą formą poznawania świata w okresie dzieciństwa. Wiek przedszkolny i szkolny to czas na pozyskiwanie wiedzy o świecie w postaci gotowej, uporządkowanej – najpierw w bezpośrednim kontakcie z rodzicami i nauczycielami, a po opanowaniu pisma – pośrednio, ze źródeł pisanych. Na przełomie dzieciństwa i wczesnej fazy dorastania, czyli ok. 10-12 roku życia, pojawia się trzecia droga – refleksja, a jeszcze później autorefleksja.

W okresie przedszkolnym mamy zatem dwie główne drogi zdobywania wiedzy o świecie i wiedzy o sobie oraz kształtowania się różnych umiejętności: (1) własne doświadczenie oraz (2) przekaz wiedzy od nauczyciela (rodziców) do dziecka i instruktaż dotyczący kształtowania umiejętności. Jednak już w tym wczesnym okresie od bogactwa i stopnia zróżnicowania środowiska, w którym dziecko podejmuje działania, od różnorodności form kontaktu z dorosłymi i rówieśnikami, a także z dziećmi młodszymi, od tego, czy i jak dorosły wykorzystuje takie medium jak książka i Internet, od stylu komunikacji z dzieckiem (otwartego, zadającego pytania czy zamkniętego, wydającego polecenia), zależy to, kiedy pojawi się w myśleniu dziecka refleksja – jeszcze w wieku szkolnym (na przełomie 6/7 roku życia, co L.S. Wygotski określa jako niezwykle ważny „moment intelektualny” – por. Wygotski, 2002; także Smykowski, 2005a, 2005b) czy dopiero w okresie dorastania. Refleksja zaczyna dominować w okresie dorastania albo później, ale jej początków należy szukać w otwartej na dziecko przedszkolnej edukacji.



W okresie szkolnym i w pierwszej fazie dorastania ścieżka osobistego doświadczania nieco słabnie i odchodzi na dalszy plan, tym bardziej, iż organizacja czasu i przestrzeni w typowej polskiej szkole temu nie sprzyja. Trudno w czasie 45 minut raz w tygodniu tak zorganizować działania uczniów, by możliwe było samodzielne „dojście do wiedzy”. Ale już zadania domowe, szczególnie te zespołowe i o charakterze projektowym, mogą ten brak kompensować.

Równowaga tych trzech tak różnych ścieżek uczenia się wymaga od nauczyciela tworzenia bogatego i zróżnicowanego środowiska uczenia się. Trudno przecież eksplorować ubogą, nadmiernie uporządkowaną czy jednolitą przestrzeń, trudno dokonywać odkryć, gdy czas jest ograniczony zewnętrznym w stosunku do dziecka programem, trudno samodzielnie dochodzić do wiedzy, gdy oczekiwania nauczyciela mają charakter „konwergencyjny”, czyli w sytuacji, gdy zadaje on pytania, na które istnieje tylko jedna – przez niego uznana za poprawną – odpowiedź.

Jednak wysiłek włożony w przygotowanie odpowiednich warunków dla różnorodnej działalności uczniów, a jeszcze lepiej w zaangażowanie ich do takiego przygotowawczego działania, przynosi korzyści także nauczycielowi – jemu samemu umożliwia doświadczanie i potem na bogatym materiale dokonywanie refleksji i „wytwarzanie” czy konstruowanie wiedzy. Inwencja dobrego nauczyciela odnosić się powinna mniej do środowiska fizycznego, a bardziej do środowiska społecznego, czyli do zasobów, jakich są nośnikami inni ludzie – młodsi, starsi i w podobnym wieku.

Choć bogactwo i zróżnicowanie środowiska fizycznego nie pozostają bez znaczenia, szczególnie w przypadku edukacji dzieci najmłodszych, które muszą mieć „wsparcie” w postaci tego, co widzą, słyszą, mogą poznawać dotykiem, wszak ich myślenie jest „zagnieżdżone” w polu percepcyjnym, to jednak trudno przecenić znaczenie społecznego środowiska uczenia się. A jego organizatorem i najważniejszym po nim przewodnikiem jest dorosły – najpierw rodzice, potem nauczyciele przedszkolni, potem szkolni – wychowawcy i specjaliści w zakresie różnych szkolnych przedmiotów.

Także w przypadku osób dorosłych, w miarę rozwoju i przechodzenia przez kolejne fazy dorosłości, możliwość kontaktu z innymi ludźmi i korzystania z ich zasobów pełni znacznie większą rolę niż fizyczne środowisko uczenia się. Z tego punktu widzenia ważny jest sposób wewnętrznej organizacji zespołu nauczycieli w placówce i ważne jest pytanie o formy kontaktu i wymiany zasobów między nauczycielami należącymi do różnych pokoleń – debiutantów, nowicjuszy, ekspertów. Zatem podstawowe dla nauczyciela społeczne środowisko uczenia się to po prostu „grono pedagogiczne” w macierzystej placówce i jego organizator, czyli dyrektor.

### Kiedy nauczyciel staje się znaczącym „obiektem” dla ucznia?

Trudno nie zgodzić się ze spostrzeżeniem, iż znacznie lepsze efekty edukacyjne osiągają ci spośród nauczycieli (a dotyczy to także rodziców), którzy są dla swych uczniów **osobami znaczącymi**, w jakiś sposób wyróżnionymi z otoczenia (por. tab. 1).

Co jednak decyduje o skuteczności działań podejmowanych przez osoby dla nas znaczące? Jakie cechy osoby znaczącej mają kluczowe znaczenie? Przede wszystkim są to jej własne kompetencje – wszystkie jej zasoby ukształtowane w poprzednich okresach życia oraz aktualne osiągnięcia, szczególnie w tym obszarze, którego dotyczy jej oferta edukacyjna, ale także umiejętność zarażania innych swoją pasją, angażowania ich w różne działania i podtrzymywania motywacji w trudnych sytuacjach.

**Tabela 1.** Nauczyciel jako osoba znacząca dla uczniów.

1. Osoba wyróżniona ze względu na częstotliwość i jakość kontaktów z uczniami oraz ich wagę z punktu widzenia zaspokajania ważnych dla nich potrzeb rozwojowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osoba fizycznie obecna</li> <li>- osoba wyobrażona</li> <li>- osoba zmarła – żyje dzięki wspomnieniom innych</li> </ul>
2. Osoba powiązana emocjonalną więzią z uczniami	<ul style="list-style-type: none"> <li>- duża bliskość rzeczywista lub wyobrażona</li> <li>- obopólne zaufanie</li> <li>- dawanie poczucia bezpieczeństwa</li> </ul>
3. Osoba stanowiąca wzorzec postępowania dla uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wzór zachowania w różnych sytuacjach</li> <li>- umiejętność „zachowania zimnej krwi” w sytuacjach trudnych</li> <li>- wzorzec moralny</li> <li>- wyrazista tożsamość</li> <li>- osoba o wysokiej pozycji i społecznym szacunku oraz uznaniu</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska, 2005c, tab. 20.2, s. 697.

Druga grupa cech wiąże się ze społecznym odbiorem nauczyciela. Chodzi tu o to, jak inni oceniają skuteczność jego postępowania, czy poddają się jego oddziaływaniom, czy są z nich zadowoleni i czy oceniają go jako osobę lojalną wobec nich w chwilach próby, taką, na którą mogą liczyć. I wreszcie trzecia grupa to właściwości interakcji osoby znaczącej z nami. Cechy osoby znaczącej i cechy jej interakcji z nami łącznie określić możemy jako **osobowe warunki skutecznej edukacji**. Przedstawia je tabela 2.

Osoby znaczące potrzebne są nam w każdym okresie życia – od wczesnego dzieciństwa po późny okres dorosłości. Mimo tego, że różnica lat, jaka nas od nich dzieli, zmienia się w ciągu życia i w miarę jak dorastamy, coraz częściej zdarza się, iż osobami znaczącymi i w istotny sposób wspomagającymi nasz rozwój stają się osoby od nas młodsze, to jednak funkcje, jakie pełnią, w zasadzie pozostają takie same. Oznacza to także i to, że tak jak uczniowie potrzebują

**Tabela 2.** Osobowe warunki skutecznej edukacji.

Właściwości zachowania nauczyciela	Właściwości interakcji nauczyciela z uczniami
<p>Zachowanie nauczyciela jest w odczuciu uczniów:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) zgodne z uznawanymi przez niego zasadami → spójność wewnętrzna</li> <li>2) skuteczne, bo doprowadza do realizacji zakładanych przez niego celów → wiarygodność</li> <li>3) pozytywnie wartościowane, akceptowane, a nauczyciel jest szanowany przez otoczenie → spójność zewnętrzna</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- częste przebywanie z uczniami – fizyczny kontakt</li> <li>- częste rozmowy z uczniami oraz razem z innymi ludźmi</li> <li>- wspólne ustalanie celów działania</li> <li>- wspólne poszukiwanie sposobów realizacji celów</li> <li>- podejmowanie razem wielu różnorodnych zadań/działań</li> <li>- wspólne rozwiązywanie trudności, pokonywanie przeszkód</li> <li>- zostawianie miejsca dla aktywności uczniów</li> <li>- dbanie o równowagę „wkładu” własnego i uczniów</li> <li>- otwarte ujawnianie własnych emocji</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska, 2005c, tab. 20.3, s. 698.

nauczycieli jako osób znaczących, tak też nauczyciele potrzebują innych dorosłych jako osób znaczących dla siebie – w roli doradców życiowych, doradców zawodowych, mentorów, przewodników czy po prostu cennego źródła wsparcia. Ważne jest także to, iż osoba znacząca może stanowić dla nauczyciela ważne źródło wyzwań, mających wpływ na kierunek jego dalszego rozwoju, tak osobistego, w tym rozwoju osobistej i społecznej tożsamości (Brzezińska, Appelt, 2000; Brzezińska, 2006a, 2006b), jak i zawodowego.

Podsumowując, wskażmy te cechy nauczyciela, które decydują o sile jego formującego wpływu na uczniów i o skuteczności jego działań. Będą to:

- różnorodne kompetencje, nie tylko w obszarach związanych ze szkolnymi przedmiotami, i wysokie poczucie kompetencji;
- własne osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, osiągnięcie mistrzostwa (ważne, by uczniowie o tym wiedzieli);
- ceniona przez innych ludzi skuteczność w działaniu, także w środowisku lokalnym, w mediach;
- zadowolenie z własnych sukcesów, ujawnianie tej radości wobec uczniów, dzielenie się nią z nimi;
- umiejętność pobudzania nadziei, szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie czy mocniej doświadczonych w swoim życiu;
- lojalność i uczciwość wobec „swoich” uczniów i „swojej” klasy w chwilach próby.

### Po co dziecku dorośli (w tym nauczyciele), a po co rówieśnicy?

Można wyróżnić trzy rodzaje niespecyficznych zadań nauczyciela, niezależnie od tego, kogo i czego uczy: małe dzieci czy seniorów, olimpijczyków czy młodzież z umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego, tańca ludowego czy matematyki, plastyki i muzyki czy języka hiszpańskiego, podstaw biznesu czy historii Polski. Te trzy obszary to:

- **organizacja fizycznego środowiska uczenia się**, czyli zarządzanie przestrzenią i znajdującymi się w niej obiektami oraz zarządzanie czasem lekcyjnym i pozalekcyjnym czy pozaszkolnym;
- **organizacja społecznego środowiska uczenia się**: właściwe zarządzanie sytuacją edukacyjną oznacza, iż zachowane są (w dłuższej perspektywie, np. miesiąca czy nawet semestru) proporcje między czasem przeznaczonym na pracę indywidualną, pracą w parach lub w zespołach uczniów o różnej liczebności (3-6 osób) oraz na pracę pod kierunkiem czy w obecności nauczyciela; mamy tutaj sześć różnych możliwości: (a) uczenie się OD nauczyciela (przekaz gotowej wiedzy, demonstracja wykonania czegoś); (b) uczenie się Z POMOCĄ nauczyciela i pod jego kierunkiem (np. wykonywanie zadania w klasie); (c) uczenie się RAZEM z nauczycielem (wspólna praca nad projektem); (d) uczenie się OD rówieśników (obserwacja wykonania czegoś przez kolegę z ławki); (e) uczenie się Z POMOCĄ rówieśników (kolega występuje w roli tutora) i (f) uczenie się RAZEM z rówieśnikami (wspólne wykonanie zadania domowego; tabela 3 ukazuje specyfikę tzw. wspólnego uczenia się uczniów oraz *tutoringu*, kiedy to jeden z nich, bardziej kompetentny w jakimś obszarze, przejmuje funkcję lidera – nauczyciela względem pozostałych);
- **modelowanie stosunku uczniów do uczenia się**: nauczyciel występuje jako model tylko wtedy, gdy jest dla swych uczniów osobą znaczącą; gdy z kolei sam ma znaczące osiągnięcia na danym polu, może stawać się także dla nich AUTORYTETEM NAUKOWYM i/lub MORALNYM.

Możemy teraz postawić tytułowe pytanie i udzielić na nie podsumowującej odpowiedzi:

**Tabela 3.** Społeczne środowisko uczenia się: uczenie się z rówieśnikami i z ich pomocą.

Wspólne uczenie się		Tutoring rówieśniczy	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kontakty uczniów oparte są na relacjach poziomych – <b>wzajemność</b></li> <li>– Uczniów cechuje <b>podobny</b> poziom kompetencji w obszarze związanym z rozwiązywanym problemem</li> <li>– Uczniowie pracują razem w parach lub w małych grupach</li> <li>– Relacja uczniów ma charakter „równi sobie”</li> <li>– Uczniowie zachęceni są przez nauczyciela do wymiany swoich zasobów i dzielenia się tym, co wiedzą, umieją, posiadają</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kontakty uczniów oparte są na relacjach pionowych – <b>dopełnianie się</b></li> <li>– Uczniów cechuje <b>różny</b> poziom kompetencji w obszarze związanym z rozwiązywanym problemem</li> <li>– Uczniowie pracują w parach</li> <li>– Relacja uczniów ma charakter „ekspert – nowicjusz”</li> <li>– Uczniowie bardziej kompetentni udzielają instrukcji i pomocy uczniom mniej kompetentnym, wspomagani w tym działaniu przez nauczyciela, czyli wymaganiom towarzyszy wsparcie</li> </ul>	
Plusy	Minusy	Plusy	Minusy
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ podobne rozumienie celu działania i wynikającego z niego zadania do podjęcia</li> <li>▶ podzielenie wizji celu i pomysłu na jego osiągnięcie oraz sposobu rozwiązania problemu przyspiesza pracę w parze / grupie</li> <li>▶ gdy pojawiają się trudności, wszyscy mogą angażować się w poszukiwanie rozwiązania („gorsi” nie czekają na „lepszycy”)</li> <li>▶ aktualizacja zasobów potrzebnych do rozwiązania zadania u wszystkich uczniów w zespole (parze) – bogactwo i różnorodność tych wspólnych zasobów zwiększa szanse powodzenia</li> <li>▶ warunkiem powodzenia jest współpraca, a nie rywalizacja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ różnice kompetencji w obszarach innych niż związane z zadaniem (np. gotowość do współpracy, doświadczenia w pracy zespołowej, w udzielaniu pomocy) mogą czasami powodować dominację niektórych uczniów i różnicowanie się grupy na „lepszych” i „gorszych”</li> <li>▶ różnice temperamentu powodujące różnice w tempie uczenia się, zapamiętywania, tendencji do kończenia działania mogą zakłócać pracę pary / grupy</li> <li>▶ w przypadku pojawiania się znacznych trudności pojawia się ryzyko zniechęcenia, a nawet porzucenia zadania – bo dla wszystkich jest ono „podobnie trudne”</li> </ul>	<p><b>uczeń – tutor odnosi korzyści:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ rozwija wrażliwość emocjonalną na potrzeby partnera</li> <li>▶ uczy się uważności na sygnały od partnera w toku interakcji</li> <li>▶ uczy się udzielania informacji zwrotnych</li> <li>▶ uczy się różnych sposobów dostosowania tempa pomocy do rytmu działania swego „ucznia”</li> </ul> <p><b>uczeń – „uczeń” odnosi korzyści:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ uczy się szybciej i więcej, niż gdyby pracował samodzielnie lub z kolegą o podobnym poziomie kompetencji</li> <li>▶ korzysta więcej, niż gdyby pomagał mu dorosły, bo tutor jest mu bliższy pod względem psychicznym (czyli jest bardziej do niego podobny niż dorosły), także pod względem poziomu wiedzy i umiejętności</li> </ul>	<p><b>uczeń – tutor nie odnosi korzyści, gdy:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ nie ma superwizora, czyli nie otrzymuje od kogoś spoza diady (np. od nauczyciela bądź swego rodzica) szczegółowych wskazań lub rad, gdy stosowana przez niego strategia pomocy „uczniowi” okazuje się nieskuteczna</li> <li>▶ nie otrzymuje wsparcia emocjonalnego od dorosłego w ww. sytuacji</li> </ul> <p><b>uczeń – „uczeń” nie odnosi korzyści, gdy:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ tutor nie w pełni rozumie istotę zadania lub rozwiązywanego problem</li> <li>▶ tutor udziela niespójnych informacji zwrotnych</li> <li>▶ tutor dominuje w interakcji i ogranicza aktywność „ucznia”</li> <li>▶ tutor nadmiernie często ocenia działania swego ucznia, chcąc go mobilizować do pracy</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

- **po co jest potrzebny uczniowi nauczyciel?:** źródło granic określających, co wolno, a czego nie wolno, co jest, a co nie jest zgodne z normami i umowami społecznymi; źródło wymagań i wyzwań poznawczych oraz społecznych, stymulujących rozwój ucznia, wskazujących mu kierunki działania i oczekiwane efekty; źródło poczucia kompetencji i satysfakcji z działania oraz osiągniętych wyników; wsparcie instytucjonalne jako przedstawiciel „szkoły”; w relacji interpersonalnej i w relacjach grupowych w klasie wsparcie poznawcze, emocjonalne, czasami także rzeczowe (por. Sęk, 2001; Brzezińska, Sęk, 2008);
- **po co są potrzebni uczniowi rówieśnicy?:** różnica perspektyw ujmowania świata (pochodzimy z różnych rodzin, mamy różne osobiste doświadczenia) to bardzo ważne w każdym wieku źródło konfliktów poznawczych stymulujących rozwój (Durkin, 1988); „orientujący inny” i źródło pomysłów; „wyzwalacze” inicjatywy i źródło wyzwań; układ odniesienia dla porównań społecznych; najbliższe źródło pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych ze względu na bliskość psychiczną i podobne rozumienie świata; podstawowe w wieku szkolnym i pierwszej fazie dorastania środowisko i kontekst budowania tożsamości społecznej (por. Forman, Cazden, 1995; Tudge, Rogoff, 1995).

### Co sprzyja twórczym działaniom nauczyciela i ucznia?

Nauczyciele i uczniowie, niezależnie od tego, jak duża różnica wieku ich dzieli, mają podobne oczekiwania związane przede wszystkim z poczuciem bezpieczeństwa i jednocześnie potrzebą szacunku i autonomii. Zaspokojenie jednocześnie obu z nich – bardzo trudne w warunkach takiej instytucji jak szkoła – to warunek niezbędny tego, by działania i jednej, i drugiej strony mogły mieć charakter twórczy. Pogodzenie tych dwóch potrzeb tak po stronie nauczyciela, jak i po stronie uczniów to, inaczej mówiąc, warunek tego, by ich związek był nie tylko owocny w sensie realizacji założonych celów edukacji, ale także tego, by był dla obu stron osobiście satysfakcjonujący.

Dobry związek nauczyciela i uczniów to taki, w którym obie strony bez obaw o naruszenie granic własnej autonomii i prywatności oraz o ograniczenie swej niezależności wchodzą w bliskie ze sobą kontakty, dając im poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony partnera interakcji. Z drugiej strony, dobry związek to taki, w którym niezależne, swobodne działanie, realizowanie swoich potrzeb indywidualnie, bez uzgadniania tego z partnerem interakcji, nie narusza owego „bazowego” poczucia bezpieczeństwa (por. Logan, 1986). Inaczej mówiąc, niezależność w działaniu nie budzi obaw o naruszenie bezpieczeństwa, a bliskość i poczucie bezpieczeństwa nie ograniczają autonomii i swobody twórczej, nie kojarzą się z ustawiczną kontrolą.

Aby to było możliwe, w relacjach nauczyciela z uczniami muszą pozostawać w równowadze cztery elementy: kompetencje nauczyciela, kompetencje uczniów, stosowne do jednych i drugich wymagania o charakterze wyzwań i stosowne do wyzwań oraz różnorodne w formach wsparcie i pomoc. Tylko wtedy układ wzajemnych – jednostronnych, dwustronnych czy wielostronnych – relacji między nauczycielem i uczniami oraz między samymi uczniami tworzy prawdziwie stymulujące obie strony do rozwoju środowisko społeczne.

#### Literatura:

Appelt K. (2002). Związek osoba – otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości, [w:] *Szansa i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.). Poznań: Wydawnictwo Fundacja Humaniora.

- Appelt K. (2005). Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. *Forum Oświatowe*, 2 (33), s. 5–23.
- Brzezińska A. (1997). Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, 3, s. 113–131.
- Brzezińska A. (2005a). Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*. J. Kmita, I. Kotowa, J. Sojka (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska A. (2005b). Jak dzisiaj wprowadzać dzieci i młodzież w świat kultury?, [w:] *Raport o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1989–2003*. Z. Rudziński, J. Tyszką (red.). Warszawa–Poznań: Ministerstwo Kultury i Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Brzezińska A. (2005c). Jak skutecznie wspomagać rozwój?, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. A. Brzezińska (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A. (2006a). Kultura – wychowanie – tożsamość, [w:] *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu. Rola humanistyki w kształtowaniu świata wartości i postaw młodych Polaków*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo i Instytut Badań Literackich PAN.
- Brzezińska A. (2006b). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej, [w:] *Edukacja regionalna*. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.). Warszawa.
- Brzezińska A., Appelt K. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa, [w:] *Etyczne dylematy psychologii*. J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.). Poznań: Wydawnictwo Fundacja Humaniora.
- Durkin K. (1988). The Social Nature of Social Development, [w:] *Introduction to Social Psychology*. M. Hewstone, W. Stroebe, J.-P. Codol, G.M. Stephenson (red.). New York: Basil Blackwell.
- Forman E.A., Cazden C.B. (1995). Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Logan R.D. (1986). A Reconceptualization of Erikson's Theory: the Repetition of Existential and Instrumental Themes. *Human Development*, 29.
- Sęk H. (2001). O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego, [w:] *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*. L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sęk H. (2000). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. H. Sęk (red.). Warszawa: PWN.
- Sęk H., Brzezińska A.I. (2008). Podstawy pomocy psychologicznej, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*. J. Strelau, D. Doliński (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski B. (2005a). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. A. Brzezińska (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski B. (2005b). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. A. Brzezińska (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka P. (2000). *Trauma wielkiej zmiany*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Tudge J., Rogoff B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2002c). Kryzys siódmego roku życia, [w:] *Wybrane prace psychologiczne. II: Dzieciństwo i dorastanie*. A. Brzezińska, B. Smykowski (red.). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.