

**Monika Janicka**

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Czelm*

---

## **SUKCES W UCZENIU SIĘ I JEGO SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA**

### **Success in learning and its social determinants**

The present paper presents two important societal paradigms which are influential in learning cultures and understanding of school achievement. It also highlights the role school plays in socializing students. Finally, the tenets of the Polish school reform are confronted with some research concerning teachers' routines of assessment.

### **1. Wstęp**

Teorie socjologiczne podejmują próbę odzwierciedlenia i wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania społeczeństw oraz zachodzących w nich procesów. W tym kontekście można uznać, że stanowią tło, w którym osadzone są procesy dydaktyczne (w tym również uczenie się i nauczanie języków obcych). Teorie te zajmują się również analizowaniem relacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem oraz czynnikami zewnętrznymi, w tym m.in. wpływami instytucjonalnymi warunkującymi społeczny rozwój jednostki.

Jedną z najważniejszych instytucji o charakterze socjalizującym jest bez wątpienia szkoła. Zadaniem szkoły jest wdrożenie młodego człowieka do życia w społeczeństwie w sposób systematyczny, zorganizowany i zaplanowany oraz wyposażenie go w umiejętności i kompetencje do tego życia niezbędne. Szkoła jako instytucja jest swoistego rodzaju aparatem urzędniczym. W Polsce nad jego funkcjonowaniem czuwają Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kuratoria Oświaty, dyrektorzy szkół. Instrumentami tej organizacji są podstawy programowe, programy nauczania, rozkłady materiału oraz plany wynikowe. Szkoły jako instytucji nie da się uniknąć: obowiązkiem szkolnym objęte są obecnie dzieci i młodzież od szóstego do osiemnastego roku życia.

Nie należy również zapominać, że w szkole, jak w każdej instytucji, obowiązują określone zasady komunikowania się i współżycia. Czynniki te nie pozostają bez wpływu na jednostkę i jej społeczny rozwój, zaś modele komunikacji dominujące w szkole determinują w sporej mierze to, co uważane jest za sukces edukacyjny, a co za porażkę.

Niniejszy artykuł – obierając sobie za tło dwa paradygmaty społeczne – podejmuje próbę ukazania, w jak diametralny sposób koncepcje funkcjonowania społeczeństwa, sposób postrzegania roli szkoły oraz dominująca kultura dydaktyczna mogą determinować rozumienie sukcesu w procesach nauczania i uczenia się.

W świetle tych przemyśleń zaprezentowana zostanie analiza dokumentu określającego wytyczne kształcenia ogólnego oraz kształcenia językowego w polskich szkołach: obowiązującej od 30 stycznia 2009 roku nowej podstawy programowej.

## **2. Cele nauczania i uczenia się w koncepcji funkcjonalistycznej**

Teorią, która wywarła znaczący wpływ na postrzeganie roli instytucji społecznych w socjalizacji jednostki, był funkcjonalizm socjologiczny. Pogląd ten zakładał, że nadrzędnym celem funkcjonowania społeczeństw jest utrzymanie istniejącej struktury społecznej, zaś szkolnictwo, będąc instytucją o charakterze społecznym, w znacznej mierze te wysiłki wspiera. Utrzymanie istniejącego porządku społecznego jest jednak możliwe tylko wtedy, gdy ludzie „postępują zgodnie z instytucjonalnymi wzorami norm określającymi, co w danym społeczeństwie uważa się za właściwe, prawnie uzasadnione lub oczekiwane” (Parsons, 1972: 53). Człowiek o osobowości w pełni zintegrowanej, czuje się zobowiązany do postępowania zgodnie z oczekiwaniami i określonymi społecznie rolami. Niezbędne do pełnienia tych ról jest ustalenie pewnej ich hierarchii oraz przypisanie do każdej z ról wzorów instytucjonalnie określonych oczekiwań.

W koncepcji tej role nauczyciela i ucznia są jasno zdefiniowane: nauczyciel przekazuje i egzekwuje wiedzę, stosuje system kar i nagród, utrzymuje dyscyplinę w klasie. Natomiast od uczniów szkoła oczekuje, aby byli np. „grzecznym chłopcem”, „skromną dziewczynką”, „dobrą uczennicą”, „spokojnym dzieckiem”, aby „nie sprawiali problemów wychowawczych”. Postępowanie zgodne z oczekiwaniami i normami spotyka się uznaniem, szacunkiem i jest nagradzane, natomiast przeciwstawianie się im wywołuje potępienie lub karę.

Obok funkcji socjalizującej szkoła pełni również funkcję selekcji oraz przypisania określonej pozycji w późniejszym życiu zawodowym. Odbywa się to poprzez systematyczną ocenę osiągnięć uczniów: nauczyciele stawiają oceny, wystawiają świadectwa, chwalą i ganią, nagradzają i karzą. Na tej podstawie rozpoczyna się proces selekcji: uczniowie ze słabymi ocenami, nie spełniający oczekiwań, nie przechodzą na wyższy poziom edukacji, lub kontynuują ją np. w szkołach zawodowych, zdobywając kwalifikacje do mało cenionych, nisko płatnych, cieszącym się małym uznaniem społecznym zawodów. Według Parsonsa w takim sposobie oceniania, który jest jednocześnie sposobem do wyselekcjonowania uczniów do

brych i umożliwienia im dalszej kariery edukacyjnej i odrzucenie uczniów słabych na wczesnych etapach edukacji, nie ma niczego negatywnego. System, w którym do zadań uczniów należy przyswojenie sobie wiedzy kolportowanej przez szkołę, a do zadań nauczycieli – regularne ocenianie, w jakim stopniu uczniowie tę wiedzę przyswoili, uznaje on za możliwie najbardziej sprawiedliwy (Parsons, 1968).

Oczekiwania szkoły w tej tradycyjnej funkcjonalistycznej koncepcji przedstawia w sposób trochę skarykaturyzowany, a jednak jakże prawdziwy Małgorzata Taraszkiewicz: „Tradycyjna szkoła (...) uczyła uczniów reguł, które dawały gwarancję przetrwania w takiej szkole. Pierwsza zasada brzmiała: siedź cicho i słuchaj! Druga: siedź cicho i odpowiadaj na pytania, gdy zostaniesz zapytany! Trzecia: odpowiadaj tak, jak tego oczekuje nauczyciel!” (Taraszkiewicz, 2001: 22). Nasuwa się tu pewna analogia z „Ferdydurke” Witolda Gombrowicza. Nauczyciel „zachęca” tam uczniów do pokochania poezji Juliusza Słowackiego: „Nieroby, nieuki, mówię wam przecież spokojnie, wbijcie to sobie dobrze w głowy – a więc jeszcze raz powtórzę, proszę panów: wielki poeta Juliusz Słowacki, wielki poeta, kochamy Juliusza Słowackiego i zachwycamy się jego poezjami, gdyż był on wielkim poetą”. Gdy uczeń Galkiewicz zaprzecza, jakoby jego poezja Juliusza Słowackiego zachwycała, nauczyciel strofuje go: „Galkiewiczowi stawiam pałkę. (...) Jak to nie zachwyca Galkiewicza, jeśli tysiąc razy tłumaczyłem Galkiewiczowi, że go zachwyca. (...) Jak widać Galkiewicz nie jest inteligentny. Innych zachwyca” (Gombrowicz, 1989: 43).

W taki system funkcjonowania szkoły wpisuje się behawioralna koncepcja uczenia się i nauczania, mająca na celu „wykształcenie odpowiednich nawyków, czyli trwałych związków pomiędzy bodźcem a reakcją” (Komorowska, 2005: 27).

W nauczaniu języków obcych cel ten osiągnąć jest poprzez imitację i wielokrotne powtórzenia podanych przez nauczyciela, zamieszczonych w podręczniku lub odegranych z taśmy magnetofonowej zwrotów i zdań w typowych dla nich kontekstach, co miało prowadzić do utrwalenia określonego nawyku językowego. Podejście to kładzie nacisk na uczenie się w sposób bezrefleksyjny, stąd wykluczone jest jakiegokolwiek tłumaczenie struktur gramatycznych lub włączanie języka ojczystego.

Jak podkreśla Komorowska (tamże) metoda behawioralno-audiolingwalna wprowadziła trwale przekonanie o konieczności jasnego sformułowania celów nauczania, precyzyjnego doboru materiału językowego i opisywania metod nauczania, co jest jedną z jej niewątpliwych zalet. To z kolei umożliwia przejrzystą i precyzyjną kontrolę umiejętności oraz ocenę osiągnięć, a także znacznie przyczynia się do efektywności procesu kształcenia (Möller, 1999).

### **3. Kontrowersje wokół funkcjonalistyczno-behawioralnej koncepcji nauczania i uczenia się**

Choć za zaletę funkcjonalistycznej koncepcji postrzegania roli szkoły w procesie socjalizacji można uznać przede wszystkim próbę stworzenia obiektywnego systemu wiedzy oraz transparentnego i zarazem sprawiedliwego systemu ocenia-

nia, jest to system sprawiedliwy jedynie z pozoru. Za szczególną słabość tego podejścia do sukcesu uczenia się uważa się fakt, że pomija ono zarówno cały proces uczenia się, jak również czynniki środowiskowe wpływające na osiągnięcia uczących się. Problem ten jako pierwsi dostrzegli dwaj francuscy socjologowie: Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, którzy stwierdzili, że pochodzenie społeczne determinuje szkolne osiągnięcia uczniów. Ich zdaniem dzieje się tak, za sprawą jedynie z pozoru obiektywnego systemu oceniania szkolnych umiejętności. Takie ocenianie nie bierze jednak pod uwagę *kapitału lingwistycznego* uczących się. Jak zauważają Bourdieu i Passeron, język dostarcza „poza mniej lub bardziej złożonym słownictwem, bardziej lub mniej złożonego systemu kategorii, i to w ten sposób, że umiejętność rozszyfrowywania złożonych struktur logicznych lub estetycznych i posługiwania się nimi zależy w pewnej mierze od złożoności języka przekazanego przez rodzinę” (Bourdieu i Passeron, 2006: 157). Dziecko pochodzące z rodziny o niskim wykształceniu może mieć już na starcie problemy, ponieważ posługuje się gwara, używa niepoprawnie pewnych zwrotów lub ma mały zasób słownictwa. Tradycyjna szkoła ocenia takich uczniów źle, a ich braki w trakcie edukacji szkolnej – zamiast być eliminowane – pogłębiają się i kumulują.

Do czynników pogłębiających selekcję poprzez szkołę należy również *kapitał kulturowy* uośsamiany z wykształceniem ojca. Uczniowie pochodzący z rodzin o niskim *kapitale kulturowym* przy pierwszych niepowodzeniach szkolnych eliminują się sami porzucając dalszą edukację, tłumacząc swoją decyzję obiektywnymi możliwościami przypisanymi do ich klasy społecznej. Szkoła nie pomaga uczniom w przewycięzaniu trudności z nauką, ani w rozwijaniu osobowości, ponieważ według francuskich socjologów praca pedagogiczna nie jest niczym innym, jak „narzucaniem arbitralności kulturowej” (Bourdieu i Passeron, 2006).

Philipp Jackson nazwał to zjawisko *programem ukrytym* (Jackson, 1986). Program ukryty może stać się za treściami podręczników narzucając pewne schematy percepcji, myślenia i działania, które nie są wyrażone w żadnym oficjalnym programie nauczania. *Program ukryty* może wyrażać się również poprzez władzę, jaką nauczyciel posiada nad uczniami: nad ich uwagą i działaniami. Jednym z atrybutów tej władzy jest ocenianie.

#### 4. Cele uczenia się i nauczania w koncepcji interakcjonizmu symbolicznego

Druga połowa XX wieku przyniosła wiele zmian społecznych. Pluralizm, apoteoza wolności i rozwoju jednostki sprawiły, że przestano postrzegać społeczeństwo jako warunkujące rolę i miejsce w nim jednostki, zaś status społeczny przestał być postrzegany jako determinujący koleje życiowe następnego pokolenia. Pod wpływem przemian społecznych i politycznych nastąpiło przewartościowanie relacji jednostka-społeczeństwo. W społeczeństwie, w którym wysoko waloryzowane są indywidualizm, umiejętność podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów

oraz umiejętność planowania swojego rozwoju, nie ma miejsca na biernie podporządkowywanie się narzuconym schematom. Zmiany te przyniosły jednostce poszerzenie spektrum działania poprzez możliwości wyboru swojej drogi życiowej.

W związku z tym na znaczeniu zyskały teorie społeczne, które te zmiany odzwierciedlały. Jedną z teorii, które skupiają się na osobie, jako jednostce aktywnie i kreatywnie kształtującej swój rozwój, jest teoria interakcjonizmu symbolicznego. Koncepcja ta odchodzi od tłumaczenia ludzkiego działania poprzez czynniki takie jak pozycja, status, sankcje, wymogi roli i systemu społecznego. Kładzie natomiast nacisk na umiejętności sensownego korzystania z wolności, z dostępnych opcji działania oraz aktywnego kształtowania swojego życia. Umiejętność planowania swojego rozwoju uważana jest wręcz za „kluczową kompetencję jednostki” (Heinz, 2000: 175). Człowiek posiadający tę kluczową umiejętność sam kształtuje swoje otoczenie i wpływa na przebieg swojej biografii budując tym samym swoją osobowość.

Nie ulega jednak wątpliwości, że osobowość nie może kształtować się poza doświadczeniem społecznym, gdyż wszelkie procesy uczenia się i nauczania odbywają się w środowisku, w którym człowiek żyje: początkowo jest to środowisko rodzinne, z czasem tę rolę przejmują instytucje: przedszkole, szkoła, a także inne instytucje kulturalno-oświatowe, jak również grupy przyjaciół i kolegów. Jednostka jako kreatywny i aktywny podmiot wpływa na funkcjonowanie instytucji oraz na kształtowanie relacji, ale jest przez nie również formowana. „Człowiek ma osobowość, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty, ponieważ wciela instytucje tej wspólnoty do swego postępowania. Używa języka jako środka osiągnięcia osobowości; następnie przez proces przyjmowania różnych ról, których dostarczają wszyscy inni, dochodzi do przyjęcia postawy członków wspólnoty” (Mead, 1975: 224). W koncepcji tej jednostka nie jest jednak biernie poddana działaniom z zewnątrz, ale sama jest definiowana przez działanie, ponieważ „społeczeństwo składa się z ludzi podejmujących działania”, a życie grupowe „z konieczności zakłada interakcje między członkami grupy” (Blumer, 2007: 9). Gdy ludzie dążą do wzajemnego zrozumienia swoich działań, to interakcje międzyludzkie przebiegają na poziomie symbolicznym: „Życie grupowe ludzi jest rozległym procesem definiowania innym osobom, co mają czynić, i interpretowania ich definicji; dzięki temu procesowi ludzie dopasowują wzajemnie swoje działania i kształtują własne zachowania indywidualne” (Blumer, 2007: 11-12). Dzieje się to poprzez wzajemną komunikację. Jak z kolei podkreśla Mead nadawanie znaczeń własnemu działaniu oraz działaniom innych osób możliwe jest tylko dzięki posiadaniu „jaźni” Istnienie „jaźni” sprawia, że człowiek może stać się przedmiotem dla samego siebie i podejmować działania wobec innych lub wobec siebie ze względu na to, w jaki sposób definiuje swoją osobę i jaki ma obraz siebie we własnych oczach. Ten rozdział (I, Me) sprawia, że człowiek jest w stanie oceniać sam siebie i na tej podstawie konstruować swoje działania. Koncepcja ta przypisuje wielkie znaczenie procesom percepcji i interpretacji dokonującym się w umyśle jednostki i podejmowania przez nią działań

będących efektem procesów myślenia: działania te mogą być po odpowiedniej refleksji przerwane, odłożone na później lub zmodyfikowane (Mead, 1975).

W koncepcję tę, tłumaczącą funkcjonowanie społeczeństwa poprzez wzajemne interakcje jego członków, wpisuje się teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury. Według tej teorii uczenie odbywa się poprzez obserwację i nadawanie znaczeń obserwowanym zjawiskom. W koncepcji tej, ludzie nie reagują na bodźce, ale interpretują je, a uczenie się następuje w procesie modelowania przez przykład. Jednostka i środowisko znajdują się w relacji wzajemnego determinizmu: poprzez swoje działania ludzie stwarzają określone warunki środowiskowe, a z kolei doświadczenia wynikające z działania wpływają na to, kim jest jednostka. Bandura (2007) podkreśla, jak ważna w procesie uczenia się jest samoregulacja, przekonanie człowieka o możliwości kontrolowania swojego zachowania oraz możliwości wpływania na nie. Jednostka sama ocenia, które z zachowań spełniają wewnętrzne standardy i zasługują na pozytywną ocenę.

Echa teorii społecznego uczenia się odnajdujemy w kognitywno-konstruktywistycznej koncepcjach, które podkreślają indywidualizm procesu uczenia się. Zgodnie z tymi paradygmatami wiedzy nie da się przenieść z osoby nauczyciela na osobę uczącego się, ponieważ mózg ludzki jest autoreferencyjnym, samookreślającym się systemem (Siebert, 2005). Dlatego konieczne jest przeniesienie punktu ciężkości z wiedzy, która bardzo szybko się dezaktualizuje, na metody, które umożliwią uczącemu się konstruowanie własnej wiedzy w zależności od potrzeb i sytuacji. Stąd wynika konieczność przedefiniowania roli i zadań nauczyciela. Rola nauczyciela powinna polegać przede wszystkim na wyposażeniu ucznia w odpowiednie strategie uczenia się (Bimmel i Rampillon, 2000), na zachęceniu uczących do refleksji nad procesami uczenia się (Myczko, 2008) oraz na stymulowaniu świadomości językowej (Gnutzmann, 1997), a także w kształtowaniu kompetencji społecznych: umiejętności komunikowania się i współdziałania w grupie. Sukcesem w tym ujęciu jest rozwój osobowości, wyrażający się między innymi przyrostem kompetencji kognitywnych oraz umiejętności samoregulacji procesów uczenia się.

## **5. Kontrowersje wokół interakcyjno-społecznej koncepcji nauczania i uczenia się**

Zarówno Bandura (2007), jak i inni autorzy (Dieckmann, 1996, Goffman, 1975, Tillmann, 2004) podejmujący tematykę interakcyjno-społecznego uczenia się, zauważali ograniczenia, jakie kontekst społeczny nakłada na działania i zachowanie jednostki. W instytucji, jaką jest szkoła, interpretacja wzajemnych działań jest w dużej mierze sterowana instytucjonalnie, zaś komunikacja zdominowana jest przez hierarchię, przymus, osiągnięcia i konkurencję. Obecność na lekcjach jest obowiązkowa, komunikacja dotyczy głównie treści zawartych w programach i podręcznikach. Nauczyciel ma do dyspozycji usankcjonowane instytucjonalnie

narzędzia władzy jak oceny, świadectwa. W takiej rzeczywistości autonomia jednostki jest mocno ograniczona (Tillmann, 2004).

Bandura pragnął, aby ludzie oceniali siebie w odniesieniu do własnych możliwości i standardów, przyznawał jednak, że w społeczeństwach indywidualistycznych, ukierunkowanych na rywalizację i sukces, porównania społeczne odgrywają bardzo ważną rolę. Poprzez te porównania może dochodzić do deprecjonowania własnych osiągnięć.

Jak zauważył Mead „widzimy siebie tak, jak nas widzą inni” (Mead, 1975: 99): Uczniowie, którzy odnosili w swojej karierze szkolnej porażki upatrują nierzadko winy za te niepowodzenia w samych sobie: w braku inteligencji lub w braku zdolności. Pogląd ten potwierdzają badania empiryczne: percepcja oceny umiejętności ucznia przez nauczycieli wpływa najsilniej na postrzeganie siebie oraz samoocenę umiejętności. Uczniowie, którzy tłumaczą swoje niepowodzenia brakiem zdolności, mają również negatywny obraz samego siebie (Holder, 2005). Jak pokazują badania własne, poziom umiejętności uczniów jest najwyższy, kiedy mają oni poczucie, że szkoła zaspokaja ich potrzebę kompetencji oraz gdy mają w szkole poczucie więzi i społecznego wsparcia (Janicka, 2009).

Tymczasem, jak wykazują inne badania, do najczęstszych błędów popełnianych przez nauczycieli należy etykietowanie: uczniowie o wysokim statusie szkolnym, a więc mający opinię dobrych uczniów, posiadający wyższy status socjalno-ekonomiczny, a także ci, którzy zgadzają się z nauczycielem są oceniani lepiej niż ich koledzy i koleżanki (Janowski, 1989). Na ocenę mają wpływ nawet takie czynniki jak płeć, wygląd zewnętrzny, a nawet imię (Liszka, 2001). Inne badania wykazują, że za najbardziej skutecznych i najwyższej ocenianych uchodzą w oczach nauczycieli uczniowie, którzy najskrupulatniej wykonują zadania narzucone przez nauczyciela. Wysoko waloryzowana jest także dobra pamięć wspomagająca umiejętności sprostania zadaniom o charakterze odtwórczym pozostającym w obszarze zadań kontrolowanych przez szkołę (Turska, 2006).

Brak równości szans uwidacznia się także w obszarze nauczania języków obcych. Tradycyjna szkoła nie wspomaga dzieci, u których wystąpiły trudności z opanowaniem języka obcego, na ogół zakładając nikle zdolności w tym względzie. Nie jest brane pod uwagę, że dzieci wykształconych rodziców, znających języki obce mogą otrzymać pomoc w domu w tym zakresie lub pomoc z zewnątrz, jeśli pozycja ekonomiczna rodziców na to pozwala. Ci, którzy na taką pomoc w przypadku trudności liczyć nie mogą, skazani są na szkolne porażki.

## 6. Podsumowanie

Jak pokazuje powyższa analiza, nie sposób oceniać, czym jest sukces w procesie uczenia się, nie uwzględniając przy tym zmian społecznych. W Polsce już reforma edukacji z 1999 roku podkreślała konieczność wyrównywania szans edukacyjnych, aby możliwe stało się zniwelowanie obszarów wykluczenia społecznego

spowodowanego biedą ekonomiczną, miejscem zamieszkania lub niskim kapitałem kulturowym rodziców.

Naprzeciw tym potrzebom wychodzi najnowsza podstawa programowa [http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa\\_programowa/men\\_tom\\_3.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf) DW 27.03.2010, która również dostrzega te problemy i stara się im przeciwdziałać: programy nauczania silniej uwzględniają indywidualne potrzeby uczniów, w tym również uczniów mniej zdolnych, m.in. poprzez wydłużenie czasu na realizację podstawowego cyklu kształcenia lub poprzez obniżenie wieku szkolnego. Wśród zaleceń kierowanych pod adresem nauczycieli jest indywidualizowanie pracy z uczniami, różnicowanie wymagań, wzmacnianie mocnych stron uczniów, tworzenie uczniom przestrzeni do rozwoju osobowości, do rozwijania zainteresowań. Wszystkie te uwarunkowania sprzyjają humanizacji edukacji. Celem nauczania języka obcego w szkole jest „skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i piśmie”. Priorytetem jest osiąganie przez uczniów celów komunikacyjnych. Poprawność językowa nie jest natomiast nadrzędnym celem dydaktycznym. „Oprócz kompetencji porozumiewania się w językach obcych, wymagania zawarte w tekście podstawy dotyczą też takich kompetencji kluczowych jak: umiejętności uczenia się, kompetencji informacyjnej, społecznej i obywatelskiej oraz świadomości kultury i umiejętności wyrażania jej”. Stąd tak ważne są umiejętność samooceny oraz refleksji nad językiem. Oprócz opisu wymagań szczegółowych dla tworzenia i przetwarzania wypowiedzi oraz reagowania na nie dla poszczególnych sprawności, nowa podstawa programowa kładzie szczególny nacisk na kształtowanie postaw ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur oraz na umiejętność współdziałania w grupie, np. przy tworzeniu językowych prac projektowych, zachęcając nauczycieli do realizowania założonych celów nie tylko na zajęciach lekcyjnych, ale także na zajęciach dodatkowych w szkole i poza nią.

Nowa reforma programowa dowodzi, że polskie władze oświatowe dostrzegają zarówno zmiany społeczne, jak i potrzeby edukacyjne współczesnego społeczeństwa i troszczą się o pełnoprawne funkcjonowanie młodych Polaków w społeczeństwie Unii Europejskiej. Pozostaje więc jedynie żywić nadzieję, że skostnienie wśród przedstawicieli zawodu nauczycielskiego, utarte schematy oceniania i odwieczny brak pieniędzy nie sprawią, że piękna idea ugrzęźnie w biurokracji i ograniczeniach codzienności.

## BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bimmel, P., Ramillon, U. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Blumer, H. 2007. *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*. Kraków: Wydawnictwo « NOMOS »



- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dieckmann, J. 1996. „Der Interaktionismus als Orientierungsmittel für pädagogisches Handeln” (w) *Soziologie für Pädagogen*. (red. Dieckmann, J., Breitzkreuz G.) München Wien: R. Oldenburg Verlag.
- Gnutzmann, C. 1997. „Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung”. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44(3): 227-236.
- Goffmann, E. 1975. *Stigma*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gombrowicz, W. 1989. *Ferdynand*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Heinz, W.R. 2000. „Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns” (w) *Biographische Sozialisation* (red.) Hoernig, E.M. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Holder, M. 2005. *Fähigkeits selbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Peter Lang.
- [http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa\\_programowa/men\\_tom\\_3.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf)
- Jackson, P. 1986. *Life in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Janicka, M. 2009. *Das soziale und schulische Milieu und ihr Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz. Eine Studie am Beispiel des Deutschunterrichts an Gymnasialschulen auf dem Gebiet der Lubliner Woiwodschaft*. Niepublikowana praca doktorska.
- Janowski, A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Liszka, K. 2001. *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Mead, G. H. 1975. *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Möller, Ch. 1999. *Die curriculare Didaktik Oder: Der lernzielorientierte Ansatz* (w) *Didaktische Theorien* (red. Gudjons, H., Winkel, R.). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Myczko, K. 2008. *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. (w) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (red. Pawlak, M.) Poznań, Kalisz, Konin.
- Parsons, T. 1968. *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Parsons, T. 1972. *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Siebert, H. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Taraszkiewicz, M. 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej*. Poznań: Wydawnictwo ARKA.
- Tillmann, K.-J. 2004. *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Turska, D. 2006. *Skuteczność uczenia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo UMCS.