

**Hanna Komorowska**

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

ORCID: 0000-0002-9395-2734

[hannakomo@data.pl](mailto:hannakomo@data.pl)

## ***Nauczyciele języków obcych: Iluzje – fakty – badania***

### **Language teachers – illusions – facts – research results**

The article aims to analyze meanings underlying the popular concepts of a good teacher, efficient teacher, novice, expert and experienced non-expert from a diachronic perspective. Criteria used across developmental stages of second language acquisition/ foreign language teaching in the process of teacher accreditation are examined, as well as social contexts influencing teacher evaluation. Reasons for teachers' dissatisfaction with European school systems are presented, as well as coping strategies employed by frustrated teachers. New challenges springing from economic, social and cultural student diversity are also discussed. Implications are sought for pre- and in-service teacher education.

**Keywords:** language teachers, status, quality, efficiency, teacher appraisal, teacher self-awareness, challenges, decision-making, teacher education, teacher development.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, język obcy, status, funkcjonowanie nauczyciela, ocena nauczyciela, samoświadomość, wyzwania, podejmowanie decyzji, kształcenie nauczycieli



## 1. Wstęp

Olbrzymie i różnorodne są oczekiwania stawiane nauczycielom, niezmiernie są też ich obowiązki, a zakres kompetencji, jakimi mają się wykazać, stale rośnie. Mnożą się trudności kontekstowe, stale pojawiają się nowe dylematy. Kryteria oceny pracy nauczyciela zmieniają się w czasie, nie tylko w zależności od aktualnych teorii, ale i preferencji oceniających, a wyrazem tych rozbieżności są, między innymi, terminy używane w procesie ewaluacji. Czy i czym różni się zatem dobry nauczyciel od nauczyciela skutecznego, nowicjusz od nauczyciela doświadczonego, nauczyciel-ekspert od nie-eksperta? Czy w ocenie pracy nauczyciela możliwy jest obiektywizm, a jeśli tak, jakie są jego granice? Co trzeba umieć, będąc nauczycielem, a czego warto być świadomym? Co mówią na ten temat badania psychologiczne i socjologiczne? Jak funkcjonuje nauczyciel widziany z różnych perspektyw: ucznia, rodzica, dyrektora szkoły, władzy oświatowej i badaczy – glottodydaktyków? Gdzie nauczyciel może znaleźć wsparcie? W poniższym tekście podejmę próbę odpowiedzi na te pytania. Zawarte w nim rozważania zmierzają do sprecyzowania pojęć związanych z funkcjonowaniem nauczyciela, przeanalizowania kolejnych etapów w historii oceny pracy nauczycieli, efektów ich samooceny, by określić przyczyny istniejącego stanu rzeczy, ukazać nowe wyzwania i sformułować postulaty w sprawie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych.

## 2. Pojęcie „dobry nauczyciel” – perspektywa ucznia

Pozornie oczywiste pojęcie, jakim jest konstrukt „dobrego nauczyciela”, okazuje się niezwykle trudne do zdefiniowania. Zamiast tworzyć listę pożądanych cech w modelu odgórnym (*top-down*), trafniej wydaje się w tym celu użyć modelu oddolnego (*bottom-up*) (Sun, 2012), posłużyć się konkretnymi przykładami nauczycieli, których historia uznała za dobrych i na podstawie analizy tych przypadków wyłonić cechy kluczowe dla omawianego pojęcia. Jakimi zatem wzorami dysponujemy? Sięgnijmy w przeszłość, kiedy to wąska, ekspercka specjalizacja nie przesłaniała jeszcze szerokich horyzontów i nie zredukowała krytycznego myślenia. Spójrzmy na dwa przykłady.

### **Przykład pierwszy**

Józef Elsner (1769–1864) – nauczyciel muzyki, kompozytor, dyrygent, organizator, znany jest jako pedagog przede wszystkim z tego, iż w kronikach szkoły, do dziś pokazywanych w Muzeum Chopina w Warszawie, napisał o bar-

dzo młodym Chopinie „szczególna zdolność, geniusz muzyczny”, a wcześniej dał dowód bystrości swej obserwacji, decydując się na indywidualne – jak dziś powiedzielibyśmy – tutoriale. Ale – na szczęście – nie wiedział jeszcze nic o konieczności kokietowania ucznia stałym dbaniem o jego motywację i codzienną atrakcyjność zajęć w obawie, by uczeń nie znudził się lub nie skarżył na brak dydaktycznych rozrywek. Nie wiedział też zapewne – lub nie wierzył – że nauczanie ma być w pełni learner-centred, a uczeń – jak mówi powszechnie dziś używana metafora „siedzi na fotelu kierowcy z nauczycielem usuniętym w cień, na tylne siedzenie”, by rozkwitła uczniowska autonomia. Owszem, uznał, że Chopina interesuje pianistyka i nie blokował tych zainteresowań, choć nie było to w owym czasie główną linią pracy konserwatorium, ale wiedział, że studentowi brakuje teorii, kompozycji, harmonii i kontrapunktu i – wbrew upodobaniom elewa – doprowadził go do dobrego opanowania wiedzy i umiejętności w tych zakresach (Nowak-Romanowicz, 1957). Gdyby postąpił inaczej, mielibyśmy w historii świetnego wykonawcę, o którym z braku nagrań wiedzieliby tylko specjaliści i – sądząc po jego młodzieńczych utworach – średniej klasy kompozytora, ale zapewne nie geniusza w obu dziedzinach. Konkurs chopinowski z pewnością nie miałby powodu zaistnieć. Podobnie zresztą uczynił z innym, wybitnym kompozytorem, Krzysztofem Pendereckim, jego nauczyciel, Franciszek Skołyszewski, zakazując mu na ponad rok komponowania i zmuszając do poświęcenia prawie dwu lat kontrapunktowi – z dobrym, jak widać i słyszać – skutkiem (Penderecki, 2013). Dziś jednak z góry narzucane, nieelastyczne cele nie umożliwiłyby nauczycielom takiego dostosowywania swoich programów i metod do potrzeb i możliwości uczniów, by owi uczniowie odwdzięczali się do końca swego życia sławiąc tych, którzy ich kształcili i kształtowali, jak czynili to i Chopin, i Penderecki.

Pierwszy przykład dokumentuje umiejętności dydaktyczne nauczyciela, który wsławił się przede wszystkim **szybka i trafna diagnoza**, naczelną cechą dobrego pedagoga, stanowiącą fundament pracy z uczniem. Nic dziwnego, że motto warszawskiego konserwatorium to „Nauczyciele jak Elsner, absolwenci jak Chopin”.

### **Przykład drugi**

Louis Germain (1984–1966) – nauczyciel przyszłego noblisty, Alberta Camus, słynnego autora *Dżumy*, to pedagog słabo opłacany, zatrudniony we francuskiej jeszcze Algerii, w szkole powszechnej, placówce bez statusu i renomy, którego ewentualne odmowy pozaszkolnego zajmowania się uczniami byłyby w tej sytuacji w pełni zrozumiałe. Decyduje się on jednak poświęcić czas, by

przekonać niepiśmienną matkę swego wybitnie zdolnego, ubogiego ucznia, z trudem zarabiającą sprzątaniami, by zamiast uzyskać niecierpliwie oczekiwany finansowy wkład ze strony kilkunastoletniego syna, który nareszcie – jak czynili to inni nastolatki w okolicy – mógłby pójść do pracy, pozwoliła mu kontynuować naukę w liceum. Mało tego, nauczyciel pokazuje, jak starać się o stypendium i skutecznie wspiera te starania (de Meerleer, 2021). Camus – tuż po otrzymaniu nagrody Nobla – jeden z pierwszych listów z wyrazami ogromnej wdzięczności kieruje właśnie do swego nauczyciela, który wykazał się wielką **umiejętnością połączenia diagnozy z gotowością do wspierania ucznia w pokonywaniu trudności**. Drugi przykład dokumentuje więc umiejętności interpersonalne pedagoga.

Oba przykłady pokazują dwie podstawowe cechy nauczyciela, bez których trudno o sukces ucznia. Obie najważniejsze cechy – szybka i trafna diagnoza komunikowana uczniowi oraz gotowość wsparcia – decydują o tym, kto zostanie zapamiętany jako **dobry nauczyciel**.

Klasykzna definicja dobrego nauczyciela budowana według zasad *fit per genus proximum et differentiam specificam* nie wydaje się tu możliwa do sformułowania. Jak to się zazwyczaj dzieje w humanistyce, w obliczu trudności ze sformułowaniem definicji klasycznej, proponuje się *definicję syndromatyczną*, wliczającą cechy konstruktów. W tym przypadku pełna lista, uzyskana na podstawie podanych powyżej przykładów, przedstawiałaby się następująco.

Dobry nauczyciel:

- uważnie obserwuje,
- dobrze diagnozuje możliwości, ale i braki ucznia,
- umie trafnie przewidzieć jego dalszy rozwój,
- uwzględni potrzeby ucznia, ale też:
- zdecydowanie rysuje stojące przed nim konieczności ,
- narzuca zadania, gdy widzi przydatność niemyślnych dla ucznia działań dla jego przyszłości oraz
- wspiera go nawet kosztem własnego czasu i dodatkowego wysiłku.

Powstaje tu pytanie, czy obu pedagogom było łatwo stać się nauczycielami o takich właśnie cechach. W pewnym sensie tak, gdyż zetknęli się z bardzo zdolnymi uczniami. Pod innymi względami jednak zdecydowanie nie. Józef Elsner borykał się stale z oskarżeniami Polaków o pruskość i ostrą krytyką ze strony Niemców za decyzję o pracy w Polsce i tworzeniu w Warszawie konserwatorium muzycznego. Był więc człowiekiem cierpiącym wskutek nietolerancji, który przez całe życie bronił swej niechętnie przyjmowanej przez wielu złożonej tożsamości, uparcie twierdząc, iż jest Ślązakiem. Louis Germain, sam półsierota, później ojciec dwóch synów, pracujący za niską płacę w szkole niższego szczebla, ulokowanej w nienajlepszej dzielnicy Algeru,

zmagał się z trudnościami życiowymi i finansowymi. A mimo to obaj stali się naprawdę dobrymi nauczycielami, zyskując nawet wiele lat później ogromną, publicznie wyrażaną wdzięczność ze strony swych uczniów.

W dobie pragmatyzmu decyduje jednak skuteczność: jeszcze tylko uczniowie używają określenia „dobry nauczyciel”; władze stosują raczej określenia „nauczyciel wysoko oceniany” lub „nauczyciel skuteczny”. Analizując skuteczność, spójrzmy jednak uważnie na to, w jakiej rzeczywistości i w jakim kontekście jej poszukujemy.

### **3. Pomiędzy uczniem, rodzicem a dyrekcją szkoły. Społeczny kontekst funkcjonowania nauczycieli**

Jest faktem bezspornym, iż nauczyciele są wciąż – choć niektórym nie chce się w to wierzyć – przedstawicielami prawdziwie respektowanej w społeczeństwie profesji; badania na przestrzeni ostatniej dekady konsekwentnie wykazują utrzymywanie się tej tendencji i – na przykład w Polsce – lokują zawód nauczyciela wśród siedmiu najbardziej szanowanych przez ogół obywateli (CBOS, 2013). Status społeczny to, niestety, co innego niż status finansowy, a ogromne rozbieżności pomiędzy obydwoma typami statusu notuje wiele krajów, szczególnie Europy Wschodniej i republik nadbałtyckich, czyli tak zwanych nowych krajów członkowskich Unii Europejskiej (EURYDICE, 2015, 2017, 2018). Odróżnia to wymienione państwa na przykład od Niemiec czy krajów skandynawskich. Faktem bezspornym jest też to, że ogromna większość nauczycieli – pomimo wyżej przytoczonych wyników badań socjologicznych – to osoby o silnym poczuciu niedowartościowania i frustracji. Wystarczy przypomnieć, że nawet we Francji, która w międzynarodowych badaniach nad nauczycielami okazała się krajem optymistycznym, o najniższym procencie nauczycieli przekonanych o braku respektu dla nich i ich zawodu, ten najniższy w Europie procent sfrustrowanych to aż ponad 60% czynnych dydaktyków. Ów optymizm jest więc optymizmem umiarkowanym, skoro nie podziela go blisko dwie trzecie kadry nauczycielskiej. W Europie Wschodniej liczba nauczycieli z poczuciem niedowartościowania jest znacząco większa i przekracza 80%. Nie są zadowalające wyniki nawet tych krajów, w których się tego nie spodziewano, np. Chorwacji, Hiszpanii, Słowacji czy Szwecji (TALIS, 2009, 2013, 2019). Z tych danych wynika, że to wcale nie status czy uznanie społeczne jest czynnikiem wpływającym na nauczycielskie frustracje: ich przyczyn należy szukać gdzie indziej, najpewniej w relacjach interpersonalnych, w sferze oczekiwań wobec nauczycieli oraz w nadmiarze obowiązków (EURYDICE, 2017, 2018).

Podstawowym, choć nie jedynym, źródłem frustracji i poczucia niedocenienia, są we wszystkich krajach, w których badano to zjawisko, przede wszystkim warunki pracy i przeciążenie zawodowe (Radai, 2003), ale też zmiany pokoleniowe, jak choćby fakt, iż uwaga uczniów spadła w ciągu ostatnich dwóch dekad z 12 sekund do nieco ponad 8 w przypadku infografiki ([www.brainstatistic.com](http://www.brainstatistic.com)), co przypisuje się zarówno wpływowi cywilizacji obrzaskowej i mediów społecznościowych, jak i zatruciu środowiska (Demeneix, 2014; Humphreys, Sui, 2016).

To poważne trudności, istnieją jednak równie, jeśli nie nawet bardziej frustrujące sytuacje, a mianowicie te związane z dylematami, przed jakimi niejednokrotnie stoją nauczyciele i decyzjami, jakie w związku z nimi muszą podejmować. Większość dylematów wiąże się z decyzjami dydaktycznymi, które dotyczą wyboru podręcznika, metod czy technik odpowiednich dla danej grupy uczniów. Część dylematów dotyczy kwestii etycznych, związanych na przykład z wykonywaniem administracyjnych poleceń ocenianych jako niewłaściwe czy z zachowaniem lojalności wobec ucznia, zwracającego się ze swej sytuacji, która być może wymaga jednak zewnętrznej interwencji. Część wreszcie dylematów wiąże się z kontekstem, w jakim nauczyciel funkcjonuje, (Kremer-Hayon, Tillema, 2002; Tillema, Kremer-Hayon, 2005; Komorowska, 2016; Kucharczyk, 2018) – środowisko pracy zmienia się przecież dynamicznie, wystarczy wspomnieć wybuch pandemii czy obecny kryzys uchodźczy. Tu właśnie pojawia się kwestia oczekiwań.

Podobnie jak wysokie jest, deklarowane w społeczeństwach, uznanie dla przedstawicieli zawodu nauczyciela, również wysokie, a bynajmniej nie zawsze realistyczne, są też oczekiwania kierowane pod adresem pedagogów. Przede wszystkim oczekiwania te są zazwyczaj rozbieżne: władze oświatowe oczekują precyzyjnej realizacji celów i dyspozycyjności, rodzice – przejęcia od nich znacznej części działań wychowawczych, uczniowie – atrakcyjności zajęć, a teoretycy – wypełniania najnowszych postulatów metodycznych. Te oczekiwania, które formułowane są *explicite* na początku pracy, a nawet przed jej podjęciem, bywają określane jako *predyktywne*. Bywają liczne i wysokie, są jednak przynajmniej jasno formułowane. Istnieją jednak oczekiwania *implicitne*, których nigdy nie sformułowano, gdyż wynikają z tradycji szkoły, a ta przecież nie wszystkim musi być znana. Są też oczekiwania, które ujawniają się jedynie w postaci rozczarowania, iż nauczyciel nie zachował się w sposób, jaki u danego odbiorcy znalazłby uznanie – te określamy jako *postdyktywne* (Rubio, 2015).

*Predyktywne* oczekiwania żywi wobec nauczyciela centralna władza oświatowa, a ich trudność wiąże się z nadmiernie ambitnymi celami programowymi, powiązаныmi ze zbyt małą liczbą godzin lekcyjnych i mnożeniem pracy administracyjnej. Ogranicza to znacznie autonomię nauczyciela

i utrudnia starania zarówno o atrakcyjność lekcji szkolnych, jak i ich pozytywną atmosferę. Nawet kompetentni dyrektorzy, chcąc utrzymać stanowisko, czują się w obowiązku wcielać w życie niekiedy mocno zdumiewające polecenia władz, to zaś może realizować się wyłącznie rękami zatrudnionej w szkole kadry pedagogicznej. Pomimo znacznej liczby rozsądnych dyrektorów szkół, bywają jednak i tacy, którym – choć nie są filologami – wydaje się, iż wiedzą, jak należy uczyć języka obcego i na przykład stwierdzając u nauczyciela stosowanie metod komunikacyjnych, domagają się nauczania gramatyki i nacisku na terminologię. Tu frustrację nauczyciela powodują oczekiwania wcześniej nieznanne, ujawniające się dopiero z czasem w formie krytyki, a zatem oczekiwania *postdyktywne*.

*Predyktywne* oczekiwania żywią też często zapracowani rodzice uczniów, spodziewając się wyręczenia ich przez szkołę w pełnieniu ról rodzicielskich. Jednocześnie zwiększa się parentokracja (Sobczak, 2018; Uryga, Wiatr, 2015), a ta – choć przynosi niekiedy wartościowe inicjatywy rodzicielskie – wiąże się często z iluzjami coraz większej liczby rodziców, iż można ignorować niewłaściwe zachowanie uczniów, jednocześnie podwyższając oceny. Uczniowie z kolei oczekują atrakcyjności zajęć i elastyczności wymagań nauczyciela. Oczywiście są szkoły, w których te niekorzystne zjawiska występują sporadycznie, ale są i takie, w których występują w ogromnym nasileniu. Wszędzie jednak narasta potrzeba raportowania wszelkich zaistniałych sytuacji i działań, połączona z wykładniczym wzrostem czasochłonnej biurokracji.

Frustracje nauczycielskie biorą się również bardzo często ze stosunków władzy w szkole i z rodzaju przywództwa, jakie reprezentuje lider, czyli dyrektor szkoły. Charles Handy (1996) analizuje to trafnie, ukazując cztery podstawowe kryteria oceny przywództwa i wiążąc je z postaciami bogów mitologii grackiej. I tak kryterium mocy, przypisywane kulturze Zeusa, w swym pozytywnym ekstremum przynosi charyzmatycznego przywódcę, jednak w skrajności negatywnej – przywódcę-tyrana. Kryterium podziału ról społecznych, określane jako kultura Apollina, w skrajności pozytywnej umożliwia wzajemną ufność i zdrowy podział pracy, zaś w skrajności negatywnej – uciążliwą biurokrację i mikrozarządzanie, wynikające z braku zaufania do pracowników. Kryterium wspólnoty, osadzone w kulturze Ateny, w pozytywnym ekstremum przynosi wymianę poglądów i wspólny wybór drogi, w negatywnym jednak skutkuje myśleniem stadnym i brakiem tolerancji dla odmiennych poglądów. Wreszcie kryterium celów, związane z kulturą Dionizosa, w swej pozytywnej postaci owocuje autonomią w ramach ogólnych wymogów, w negatywnej natomiast kończy się anarchią. To owe negatywne skrajności czterech kultur powodują wypalenie zawodowe nauczyciela.

Jak nauczyciele radzą sobie ze wszystkimi tymi trudnościami? Znaczna część nauczycieli idzie drogą Szwejka, znanego z powieści *Przygody dobrego*

*wojaka Szwejka* Jaroslava Haška (1929), po cichu – w miarę możliwości – robiąc swoje, acz kosztem etykiety osoby leniwej lub nierozgarniętej, część jednak pogłębia swoją frustrację, szukając sensu w bezsensie i próbując jak najstaranniej podporządkować się narzucanym regułom – naśladują tym samym zachowanie Józefa K. z *Procesu* Franza Kafki (1936). Wielu jednak nauczycieli decyduje się na porzucenie zawodu; największa liczba osób rozważających takie rozwiązanie uciążliwej sytuacji zawodowej to młodzi nauczyciele o stażu sięgającym pięciu lat – w Europie jest ich 20%, (Koffeman, Snoek, 2019; OECD, 2002a, 2002b), natomiast w Polsce szacuje się, iż jest ich już nawet połowa. Nieco inaczej zachowują się doświadczeni nauczyciele – ci nie decydują się na zmianę zawodu, określaną jako *meltdown scenario* (OECD 2002a, 2002b); starają się jedynie zmienić szkołę na taką, która stworzy im korzystniejsze warunki pracy. Owa mobilność międzyszkolna powoduje jednak ogromne zróżnicowanie jakości placówek: szkoły dobre stają się jeszcze lepsze, a szkoły słabe wypadają coraz gorzej. Najlepiej radzą sobie nauczyciele o myśleniu strategicznym; ci stosują strategie prewencyjne, starając się nie dopuścić do problemu i konfliktu, opracowują szczegółowe scenariusze działań na wypadek powstawania trudności i aktywnie poszukują wsparcia zarówno wśród ludzi, jak i instytucji (Greenglass, Fiksenbaum, 2009).

Frustracji nauczycieli nie łągodzą też oczekiwania płynące ze środowisk naukowych. Z badań i analizy bieżących sytuacji wyłaniają się coraz to nowe kompetencje, którymi powinien wykazywać się nauczyciel. Niegdyś mowa była o kompetencjach dydaktycznych w pracy szkolnej, dziś dochodzą do nich kompetencje dotyczące nauczania w różnych grupach wieku, nauczania języków specjalistycznych, nauczania osób o różnorodnych specyficznych potrzebach edukacyjnych, kompetencje interkulturowe, kompetencja w zakresie aplikowania o środki i zarządzania projektami, itp. (Gajewska et al., 2020; Grabowska, 2018; Jaroszewska, 2007, 2013; Karpińska-Szaj, 2013, 2022; Komorowska, Krajka, 2021). Szanse na to, że nauczyciel rozwinie jednocześnie wszystkie te kompetencje nie jest wielka, szczególnie że programy kształcenia nauczycieli są okrawane, a umiędzynarodowienie uniwersytetów, które niesie wielką liczbę ogromnych zalet, utrudnia zarazem przygotowanie nauczycieli do pracy w systemie prawno-oświatowym ich własnego kraju.

Sami nauczyciele nierzadko pogłębiają własne frustracje, noszą w sobie bowiem obraz „nauczyciela idealnego”, nie tylko kompetentnego, ale zawsze zaangażowanego, entuzjastycznego, nieprzerwanie cierpliwego i życzliwego wszystkim, mającego dla uczniów czas zawsze wtedy, kiedy tego potrzebują. Mogą jednak, wybierając potrzebne im kompetencje, efektywnie wykonywać swe zadania, nie sięgając tak nierealistycznie zakrojonych ideałów.

Czym się zatem charakteryzuje skuteczny nauczyciel w tej rzeczywistości, w której funkcjonuje i jest oceniany?



#### **4. Pojęcia „skuteczny i / lub wysoko oceniany nauczyciel” – perspektywa zwierzchników a zmienność kryteriów oceny**

Od czasu kiedy to – zresztą dopiero w XX wieku – porzucono ocenę nauczycieli, a właściwie wówczas przede wszystkim nauczycielek tylko i wyłącznie pod kątem wyznawanych przez nich/nie wartości, a dokładniej moralności, jak to się wówczas mówiło „prowadzenia się”, a nawet stanu cywilnego (Howatt, Widdowson, 2004), skuteczność nauczyciela wyznaczana jest osiągnięciem przez jego uczniów odgórnie założonych celów. Cele edukacyjne zmieniały się jednak na przestrzeni dziesięcioleci bardzo znacznie, a – co więcej – zmieniały się tym samym kryteria oceny nauczycieli pod kątem ich roli w realizacji owych zamierzeń. Problem główny to przede wszystkim zmiana założeń filozoficznych i kierunku kształcenia, których cele te były wyznacznikami.

W najwcześniejszym okresie historii dydaktyki językowej nauczyciel był uznawany za skutecznego, gdy umiał doprowadzić uczniów do wykazania się rozumieniem wybranych tekstów literackich, tłumaczeniem ich na język ojczysty, wiedzą o kulturze i znajomością gramatyki obu języków. Były to cele szeroko zakrojone i bynajmniej nie bezwartościowe – lekceważone dziś niestusznie, gdyż zapominamy, że działo się to w sytuacji ogromnego analfabetyzmu w społeczeństwie i słabego lub wręcz zerowego kontaktu z kulturą w przypadku ogromnej większości uczniów tego czasu. Jednak owe uczniowskie umiejętności nie były mierzone, nie istniało bowiem masowe testowanie, pedagodzy ponosili zatem konsekwencje subiektywizmu inspektorów w procesie oceniania nauczyciela.

Zmiana, jaka nastąpiła po wojnie i trwała aż do lat 70., a w Polsce nawet do końca lat 80. minionego stulecia, postawiła nauczycieli języka wobec konieczności doprowadzenia uczniów do określonego w programach poziomu rozwoju czterech podstawowych sprawności językowych. Co więcej, pojawiły się już nauczycielskie klasówki – testy językowe. Staranie o obiektywizm testów doprowadziło jednak do pojawienia się krótkich zadań testowych punktowanych 0–1, co w efekcie przyniosło testowanie słownictwa i gramatyki, zatem treści niezgodnych z deklarowanymi, sprawnościowymi celami edukacji językowej. W Polsce, nauczyciele przyzwyczajeni przez system PRL-u do rozbieżności między tym, co słyszą, a tym, co widzą – radzili sobie z tą sytuacją dość dobrze. Owo radzenie sobie było ułatwione przez brak testów międzyszkolnych czy ogólnokrajowych, przekrojowo badających osiągnięcia uczniów. Ocena pracy nauczyciela pozostawała więc subiektywna, zależna od efektów wizytacji dyrektorów i inspektorów. W wielu krajach Zachodu nie istniały jeszcze w tym czasie masowe systemy testowania, ale funkcjonowały już liczne, obowiązujące inspektorów listy kryteriów oceny

lekcji. Listy te różniły się w zależności od metody uznawanej za rekomendowaną na danym terenie. Jeśli była to metoda audiolingwalna, pożądane zachowania lekcyjne nauczyciela były w danej liście bardzo skonkretyzowane, a jeśli stosowano już metody kognitywne – dotyczyły one raczej sposobu podejmowania decyzji przez nauczyciela w trakcie lekcji, były zatem mniej szczegółowe i pozostawiały więcej miejsca na rozmowę nauczyciela z oceniającym po zakończeniu obserwacji lekcji. Po upowszechnieniu się podejścia komunikacyjnego, na listach kryteriów zastąpiono oceny szczegółowego, nauczycielskiego zachowania lekcyjnego kryteriami, które uwzględniały atmosferę lekcji, rodzaj kontaktów interpersonalnych, kwestie motywowania uczniów i zaangażowanie nauczyciela. Takie rozwiązanie, mając zalety dydaktyczne, zwiastuje często powrót do subiektywizmu oceny, której podlegają nauczyciele (Komorowska, Krajka, 2021).

Wiek XXI przyniósł jeszcze jeden sposób oceniania nauczyciela, aspirujący do obiektywizmu, a mianowicie krajowe, testowe egzaminy zewnętrzne. Przeniosło to na nauczyciela pełną odpowiedzialność za wyniki swych uczniów, a te zależą, jak wiadomo, od dziesiątków innych czynników indywidualnych i środowiskowych, na które ma on wpływ niezwykle ograniczony, a często zerowy. Badanie wyników nauczania języków obcych *Surveylang* (European Union, 2012), prowadzone pod egidą Unii Europejskiej na próbie 50 tysięcy 15-latków w 16 systemach szkolnych uwzględniło dwa wskaźniki wpływu środowiskowego: indeks ESCS, określający status ekonomiczno-społeczno-kulturowy rodziny ucznia i indeks HOMEPOS, wskaźnikujący zasobność i wyposażenie domu ucznia. Okazało się, że np. w Polsce różnica środowisk domowych uczniów przekłada się na 20 punktów, czyli odpowiednik aż trzech lat szkolnej nauki języka obcego (Instytut Badań Edukacyjnych, 2015), a to niegdyś cała długość nauki w gimnazjum, a dziś prawie cała długość nauki w liceum.

Nie bez znaczenia są tu nie tylko narastające różnice ekonomiczne między gospodarstwami domowymi, ale też ogromne różnice w sposobie komunikowania się w rodzinie. Kody ograniczone (*restricted codes*), preferujące krótkie zdania i polecenia, dają w efekcie znaczną płynność codziennej komunikacji, ale tylko kody rozbudowane (*elaborated codes*) pozwalają na rozwinięcie sprawności mówienia i pisania na tematy abstrakcyjne poprzez złożone zdania, o bogatym słownictwie (Bernstein, 1990). Istotne rozróżnienie wprowadzone przez Cummins (2008) pomiędzy podstawowymi sprawnościami komunikacyjnymi, *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* a sprawnościami kognitywno-akademickimi, *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* pozwala zrozumieć, dlaczego nie tylko uchodźcy i reemigranci, ale nawet monolingwalni uczniowie z różnych rodzin – choć często płynni językowo – nie radzą sobie z językiem nauki szkolnej. Ponadto na wyniki nauki języka

obcego wpływają też narastające trudności uczniów w czytaniu ze zrozumieniem w języku ojczystym, co wykazują kolejne, systematycznie prowadzone co kilka lat badania w ramach programów *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* i *Program for International Student Assessment (PISA)*.

Obiektywizacja w ocenie skuteczności nauczyciela na podstawie wyników uzyskiwanych przez uczniów jest więc obiektywizacją pozorną i często niesprawiedliwą. I znów pojawia się więc frustracja, która tłumaczy omawiane wcześniej dość powszechne poczucie niedowartościowania, szczególnie wówczas, gdy ocena zawodowa nauczyciela ma, oprócz godnościowych, także istotne konsekwencje statusowe i finansowe (Komorowska, Krajka, 2020, 2021).

## **5. Nauczyciel nowicjusz, nauczyciel – ekspert a doświadczony nauczyciel nie-ekspert – perspektywa badacza**

Badacze, zajmujący się pedeutologią i glottodydaktyką, nie używają na ogół określeń „dobry nauczyciel” czy też „skuteczny nauczyciel”, nie zajmują się też ocenianiem nauczycieli. Interesuje ich typologia i kategoryzacja dokonywana ze względu na hierarchię wartości i sposób podejmowania decyzji w klasie. Wyróżnili oni trzy grupy nauczycieli – są to *nowicjusz*, *ekspert* i *doświadczony nie-ekspert* (Chi, 2011; Day et al., 2006; Ropo, 2004; Tsui, 2003). Przypomnijmy tu, że ekspertem nazwano we wczesnych badaniach UNESCO-IEA nauczyciela, którego grupy uczniowskie osiągały ponadprzeciętne wyniki, a zarazem w anonimowych badaniach jego uczniowie deklarowali wobec niego sympatię i szacunek (Carroll, 1975; Lewis, Massad, 1975). Trudno jednak w codziennej praktyce każdorazowo przedsięwziąć analizy sytuacji decyzyjnych, dlatego badacze skoncentrowali się na analizie sposobu funkcjonowania nauczycieli w klasie.

Okazało się, że *nowicjusze* zazwyczaj zauważają bardzo wiele drobnych elementów sytuacji, nie tworzą jednak hierarchii ich ważności i – tym samym – nie koncentrują się na najważniejszych cechach zdarzenia, w efekcie reagują więc nieadekwatnie, nie myśląc o konsekwencjach swego zachowania. Co więcej, zwracają oni uwagę głównie na kwestie dyscypliny w klasie, mniej zaś zajmują się poznawczymi procesami uczniów, czyli samym procesem uczenia się. Sytuacje, które eksperci uznaliby za rutynowe, zajmują nowicjuszom znacznie więcej czasu, pochłaniając wiele ich myśli i uwagi. Z kolei sytuacje, które eksperci uznaliby za istotne i nietypowe, *nowicjusze* rozwiązują zbyt szybko, a więc nie zawsze trafnie.

Inaczej działają nauczyciele eksperci: szybko klasyfikują sytuacje klasowe jako te, które wymagają typowego, niejako rutynowego, zachowania nauczycielskiego i takie, które wołają o szczególną uwagę i niestandardowe

działanie. Innymi słowy, nauczyciele eksperci sprawnie przyporządkowują to, czego są w klasie świadkami do jednej z tych dwóch, szerokich grup sytuacji, upraszczając obraz, ale czyniąc go zarazem bardziej wyrazistym. Z tego powodu mogą łatwo wyodrębnić najistotniejsze cechy trudnej sytuacji, nie gubiąc się w szczegółach. Dzięki wiedzy i wprawie, wiele ich decyzji zapada na poziomie podświadomym (Bargh, Morsella, 2008). Podejmując z kolei trudne decyzje świadomie, myślą o ich krótko- i długoterminowych konsekwencjach dla ucznia, dla siebie, a także dla reszty uczniów-obszerników zdarzenia. Myślą też, przede wszystkim, o tym, czy i czego uczniowie się uczą i czy realizowane są cele lekcji, rzadko koncentrując się na kwestiach dyscyplinarnych. Sytuacje, które uznają za rutynowe załatwiają szybko, nie zajmują one ich myśli i czasu, za to sytuacje trudniejsze analizują wolno i z uwagą (Berliner, 2001; Szplit, 2019; Tsui, 2003, 2009).

Trzecia grupa, doświadczeni nie-eksperti, to nauczyciele, którzy działają schematycznie, nie analizując poszczególnych sytuacji, zdarzenia traktują jako jedną, spójną kategorię, toteż reagują na nie stale w podobny sposób, są to więc nauczyciele zrutyinizowani.

Można zatem powiedzieć, że ekspertów od nie-ekspertów różni poziom świadomości nauczycielskiej. I nie chodzi w tym przypadku o tak istotne elementy świadomości, jak aspekty lingwistyczne, socjolingwistyczne, multilingwalne czy socjo-kulturowe (Canagarajah, 2018; Hélot, 2008; Hinger et al., 2020; Kucharczyk, 2018; Pinho et al., 2011), ale o nauczycielską świadomość procesów myślowych ucznia i samoświadomość nauczyciela. Bez orientacji w kwestii swych własnych mocnych i słabych stron, potrzeb i możliwości, a także predyspozycji umożliwiających skuteczną komunikację z uczniami, nauczyciel nie będzie miał możliwości podejmowania trafnych decyzji, będzie miał za to tendencje by traktować wszystkie swe działania jedynie jako odregulowywanie na zachowania uczniów (Smuk, 2016). Warto o tym pamiętać, ucząc przyszłych nauczycieli krytycznego myślenia i wspomagając czynnych nauczycieli w ich rozwoju zawodowym i stawaniu się ekspertami (Drożdżał-Szelest, 2011). W wielu przypadkach działanie takie wieńczy powodzenie, czego dowodem są liczne innowacyjne działania nauczycieli różnych dyscyplin, a szczególnie nauczycieli języków obcych (Le Pichon-Vorstman et al., 2020).

## **6. Czy teoria i badania naukowe są wsparciem rozwoju zawodowego nauczyciela? Postulat wdzięczności dla przeszłych dokonań**

Wsparcia, o którym mowa w tytule niniejszego podrozdziału, nie ułatwia droga rozwojowa glottodydaktyki. Poszczególne zmiany w dydaktyce językowej wiązały się zawsze z całkowitym odrzuceniem poprzednio funkcjonujących

teorii i metod oraz dyskredytowaniem ich przedstawicieli. Tego rodzaju bunt określany był przez Freuda i freudystów jako „zabijanie ojców” (Freud, 1913), zjawisko tak powszechne, jak nieeleganckie. Nie jest pociechą fakt, iż jest ono typowe dla nauk humanistycznych, czego przykładem jest zwrot materialny w archeologii (Hick, 2012), czy też zwrot ikoniczny w historii sztuki (Zeidler-Janiszewska, 2006). Wymownym przykładem jest tu socjologia, gdzie Marcel Mauss, głosząc zwrot etnologiczny, odcinał się ostro od abstrakcyjnych analiz socjologicznych Emila Durkheima – zresztą swego wuja, skąd tylko krok do przysłowiowego ojca (Lévi-Strauss, 1987). Dopiero znacznie później pewne pozytywy poprzednich rozwiązań okazują się doceniane i integrowane z nowymi podejściami, które jednak nie zawsze uznają, iż w ich dziedzinie następuje spiralny postęp (Macdonald, 2013).

Nauczyciele reagują na liczne i częste zmiany brakiem zaufania do tego, co przynosi nauka, skoro teorie, cele i metody zmieniają się radykalnie, a to, co było uznawane za najlepsze, szybko staje się przestarzałe i zaczyna być nawet uważane za szkodliwe. Taki sposób przedstawiania zmian wywołuje silne, negatywne emocje i prowadzi wielu nauczycieli do lekceważenia nowych postulatów, utrwalenia wcześniej stosowanych sposobów pracy oraz pojawienia się rutyny.

Nawet u wysokiej klasy naukowców pojawiają się poważne wątpliwości czy teoria i badania mają wpływ na praktykę nauczania, a niekiedy wręcz brak wiary w takie przełożenie. Tylko nieliczni mają przekonanie, że wpływ tego rodzaju istnieje, choć w większości sądzą, iż jest on ograniczony albo do pewnego typu badań, np. z zakresu dwujęzyczności, albo do pewnej tematyki takiej, jak na przykład motywacja czy stosunek do błędu językowego. Wykazał to dowodnie Kees de Bot w przeprowadzonych przez siebie wywiadach z wieloma wybitnymi przedstawicielami językoznawstwa stosowanego, SLA i FLT (de Bot, 2015).

Czy jest możliwość uniknięcia tych negatywnych efektów? Być może wyjściem byłby nie tyle sposób prezentowania zmian jako rewolucji, odrzucającej wszystko to, co było wcześniej jako przestarzałe, ile ujęcie, które od dłuższego czasu obserwujemy już bardzo wyraźnie w kulturoznawstwie i architekturze. Stabilność *konserwacji (conservation)* zabytków w ich dawnej formie, albo też całkowite odrzucenie owej dawnej formy jako bezużytecznej, zastąpiono tam dynamiką *dziedzictwa (heritage)*, kiedy to zachowuje się szacunek dla tradycji, przejmuje się pewne jej tendencje, wychwytuje wartościowe aspekty, ale wprowadza zmiany, których wymaga nowa funkcja obiektu (Otero, 2022).

Marketing, funkcjonujący także w nauce i dydaktyce, każe nam uważać, że najnowsze metody są najlepsze i jedynie słuszne, a wszystko, co było wcześniej należy traktować jako przeterminowane. Czy na pewno warto tak działać?

Owe dawne, teorie i metody przyniosły nam wiele dobrego i – choć nie zawsze dydaktycy lubią się do tego przyznawać – bardzo wiele aspektów trwale włączyliśmy do swych zasobów.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa – na ile było to możliwe – zapoznawała uczniów z kulturą, o co chodzi nam i dziś, wracamy nawet do elementów tłumaczenia w nowowprowadzonej w *CEFR 2018. Companion volume with new descriptors* procedurze mediacji (Council of Europe, 2018 / 2020). Metoda audiolingwalna przyniosła nadal aktualne przekonanie o wartości klarownych celów i spójnych programów nauczania, a do tego wprowadziła liczne wizualne i audytywne pomoce naukowe oraz nowe, testowe techniki sprawdzania umiejętności uczniów. Metoda kognitywna wniosła wartość indywidualizacji i pozytywny stosunek do roli błędu w nauce komunikacji, a metody niekonwencjonalne stały się wstępem do wprowadzenia psychologii pozytywnej, usunięcia stresu i budzenia motywacji, dostarczyły także przydatnych technik pracy, takich jak choćby TPR. Wszystkie te wartościowe aspekty dziś zintegrowaliśmy w podejściu komunikacyjnym. Nie byłoby to jednak możliwe, gdyby historycznie nie stały za nami rzesze tych, którzy powoli budowali kolejne schody, po których wciąż się wspinamy. Nie lekceważmy ani ich, ani ich pracy. Bez nich nie byłibyśmy tu, gdzie dziś jesteśmy. Warto żywić wdzięczność dla tych, którzy byli przed nami i dla owoców ich pracy.

Warto też żywić wdzięczność dla dyscyplin, od których wzięliśmy i uznaliśmy za swoje podstawowe pojęcia i metody. To pedagogika wprowadziła pojęcia i metody dotyczące konstrukcji i ewaluacji programów nauczania, jak również pojęcia i metody pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. To z psychologii pobraliśmy zainteresowanie zmiennymi indywidualnymi – kognitywnymi i afektywnymi, kwestiami wieku rozpoczynania nauki i problematykę pamięci roboczej. To socjologia stała się źródłem analizy interakcji, ról społecznych, dyskursu i stosunków władzy w edukacji, wprowadziła też pojęcie ukrytego programu (*hidden curriculum*). To wreszcie filozofia pokazała nam wagę wartości i rolę dylematów etycznych. Bez wkładu tych dyscyplin również nie byłibyśmy w miejscu, w którym się dziś znajdujemy.

Jest jeszcze trzecia grupa zasługująca na naszą wdzięczność – to instytucje oferujące znaczące wsparcie codziennej pracy nauczyciela. Rada Europy, Unia Europejska, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu, UNESCO, OECD i ogromna liczba stowarzyszeń nauczycielskich, takich jak PTN czy FIPLV, które gromadzą i darmowo udostępniają na swych portalach książki, artykuły, raporty z badań, scenariusze lekcji, przykłady aktywności multilingwalnych i multikulturowych.

## 7. Podsumowanie i wnioski

Z powyższej analizy wynika pewna liczba postulatów pod adresem kształcenia przyszłych nauczycieli i doskonalenia tych już pracujących.

W programach przygotowujących nauczycieli do zawodu warto zwrócić uwagę na rozwój samoświadomości przyszłego uczącego, gdyż – przy braku autoanalizy dotyczącej własnych predyspozycji, upodobań, atutów zawodowych i słabych punktów (Smuk, 2016) – trudno o świadome podejmowanie decyzji, a jeszcze trudniej o ich zasadność. Z kolei brak świadomości sposobu podejmowania swych decyzji nie pozwoli skutecznie wprowadzić i właściwie wykorzystać refleksji nad własnym działaniem (Gabryś-Barker, 2012). Jeśli jednak praca nad rozwijaniem samoświadomości kandydata do zawodu będzie prawidłowo prowadzona, w procesie refleksji warto skłonić studentkę lub studenta nie tylko do zwracania bacznej uwagi na detale sytuacji klasowej, w której przyjdzie im podejmować decyzje, ale też do tworzenia hierarchii ważności tych szczegółów. Pozwoli to na naukę selekcjonowania informacji i wyodrębniania istotnych cech sytuacji klasowych, a więc tych, które dla podejmowania nauczycielskich decyzji okazują się najważniejsze.

Programy doskonalenia zawodowego nauczycieli już pracujących warto silniej ukierunkować na kształtowanie świadomości multilingwalnej i multikulturowej, gdyż zwiększająca się liczba uczniów z doświadczeniem uchodźstwa i migracji powoduje nieskuteczność tych technik dydaktycznych, które sprawdzają się w sytuacji klas monolingwalnych, a z takimi przeważnie nauczyciele mieli dotychczas do czynienia. To jednak wymaga również umożliwienia nauczycielom poszerzenia repertuaru technik interpersonalnych, pozwalających unikać konfliktów, ale też zapoznania ich ze sposobami zachowania, które umożliwiają ich łagodzenie i rozwiązywanie, jeśli już się pojawiły. Warto też wspierać te umiejętności nauczycieli, które wiążą się z zapewnianiem dobrej atmosfery w klasie. Tu najważniejsze okazują się umiejętności budowania komunikatów ukierunkowanych na produkt pracy ucznia czy jego zachowanie, a nie na jego osobę, a więc budowanie tak zwanych komunikatów TO, a nie komunikatów TY. Ważne są także umiejętności stosowania pochwał – a więc kierowania ich do efektów pracy ucznia, a nie do jego zdolności czy inteligencji oraz umiejętności stosowania technik przyciągania uwagi i budzenia zainteresowania ucznia, szczególnie tam, gdzie trudno o utrzymanie trwałej, wewnętrznej motywacji. Wymienione umiejętności pozwolą nauczycielowi stać się nauczycielem dobrym i skutecznym, a z czasem także nauczycielem-ekspertem.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bargh J.A., Morsella E. (2008), *The unconscious mind*. „Perspectives on Psychological Science”, nr 1 (3), s. 73–79.
- Berliner D.C. (2001), *Learning about learning from expert teachers*. „International Journal of Educational Research”, nr 5 (35), s. 463–482.
- Bernstein B. (1990), *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Canagarajah S. (2018), *Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations*. „Applied Linguistics”, nr 1 (39), s. 31–54.
- Carroll J.B. (1975), *The teaching of French in eight countries*. New York: John Wiley.
- CBOS (2013), *Prestiż zawodów. Komunikat z badań BS/164/2013*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Chi M.T.H. (2011), *Theoretical perspectives, methodological approaches, and trends in the study of expertise*, (w:) Yeping L., Kaiser, G. (red.), *Expertise in mathematics instruction: An international perspective*. New York: Springer, s. 17–39.
- Council of Europe (2018/2020), *CEFR 2018. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cummins J. (2008), *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*, (w:) Street B., Hornberger N. (red.), *Encyclopaedia of language and education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science, s. 71–83.
- Day Ch., Stobart G., Sammons P., Kingston A., Gu Q., Smees R., Mutjaba T. (2006), *Variations in teachers' work, lives and effectiveness (VITAE): Research report RR743*. London: Department of Education and Skills.
- de Bot K. (2015), *The history of applied linguistics: From 1980 to the present*. London: Routledge.
- de Meerleer P. (2021), *Louis Germain*. Paris: Domens.
- Demeneix B. (2014), *Losing our minds: How environmental pollution impairs human intelligence and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Drożdżał-Szelest K. (2011), *Oral skills awareness of advanced EFL learners*, (w:) Pawlak M., Waniek E., Majer J. (red.), *Speaking in contexts of instructed foreign language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, s. 131–148.
- European Union (2012), *Surveylang – first European survey on language competences. Final report*. Brussels: The European Commission.
- EURYDICE (2015), *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, policies*. Brussels: The European Commission. Brussels: The European Commission.
- EURYDICE (2017), *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, policies*. Brussels: The European Commission. Brussels: The European Commission.
- EURYDICE (2018), *Teaching careers in Europe. Access, progression and support*. Brussels: The European Commission.
- Freud S. (1913/ 2013), *Totem and taboo*. Norderstedt: Book on Demand.



- Gabryś-Barker D. (2012), *Reflectivity in pre-service teacher education. A survey of theory and practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajewska E., Sowa M., Kic-Drgas J. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grabowska A. (2018), *Kompetencje nauczycieli języków obcych*, (w:) Bogucka J., Grabowska A. (red.), *Rozważania o jakości programu edukacyjnego English Teaching. Profil pełnomocnego nauczyciela*. Nidzica: Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA, s. 21–33.
- Greenglass E., Fiksenbaum L. (2009), *Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis*. „European Psychologist”, nr 1(14), s. 29–39.
- Handy Ch. (1996), *Gods of management. The four cultures of leadership*. Oxford: Oxford University Press.
- Hašek J. (1929), *Przygody dobrego wojaka Szwajka*. Warszawa: Wydawnictwo Rój. Tł. P. Hulka-Laskowski.
- Hélot C. (2008), *Awareness raising and multilingualism in primary education*, (w:) Cenoz J., Hornberger N. (red.), *Encyclopaedia of language and education*. New York: Springer, s. 371–384.
- Hick D. (2012), *The material culture turn – event and effect*, (w:) Hicks D.S., Beaudry M. (red.), *Oxford handbook of material culture studies*. Oxford: Oxford University Press, s. 25–44.
- Hinger B., Hirzinger-Unterrainer E.M., Schmiderer K. (2020), *A cross-linguistic and multilingual pre-service teacher education program: Insights from the Innsbruck model of foreign language teacher education*, (w:) Mickan P., Wallace I. (red.), *The Routledge handbook of language education curriculum design*. London – New York: Routledge, s. 274–288.
- Howatt A.P.R., Widdowson H.G. (2004), *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Humphreys G.W., Sui J. (2016), *Attentional control and the self: The Self-Attention Network (SAN)*. „Cognitive Neuroscience”, nr 7, s. 5–17.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2015), *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym: Raport końcowy. Badania umiejętności uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum. Badanie umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jaroszewska A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Jaroszewska A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kafka F. (1936), *Proces*. Warszawa: Wydawnictwo Rój. Tł. Bruno Schulz.
- Karpińska-Szaj K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywiduacji w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls.

- Koffeman A., Snoek M. (2019), *Identifying context factors as a source of professional learning*. „Professional Development in Education”, nr 3 (4), s. 456–471.
- Komorowska H. (2016), *Dilemmas in language teaching and teacher education*. „Glottodidactica”, nr 1 (43), s. 81–95.
- Komorowska H., Krajka J. (2020), *The culture of language education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Komorowska H., Krajka J. (2021), *Cultural and social diversity in language teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kremer-Hayon L., Tillema H. (2002), *Practising what we preach. Teacher-educators’ dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison*. „Teaching and Teacher Education”, nr 5 (18), s. 593–607.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Le Pichon-Vorstman E., Siarova H., Szónyi E. (2020), *The future of language education in Europe: Case studies of innovative practice*. Brussels: The European Commission.
- Lévi-Strauss C. (1987), *Introduction to the work of Marcel Mauss*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lewis E.G., Massad C.E. (1975), *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. New York: John Wiley.
- Macdonald Sh. (2013), *Memorylands. Heritage and identity in Europe today*. London: Routledge.
- Nowak-Romanowicz A. (1957), *Józef Elsner. Zarys życia i twórczości*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Muzyczne.
- OECD (2002a), *Teacher exodus – the meltdown scenario*. Paris: OECD.
- OECD (2002b), *Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Otero J. (2022), *Heritage conservation future: Where we stand, challenges ahead, and a paradigm shift*. „Global Challenges”, nr 6 (1): <https://doi.org/10.1002/gch2.202100084> (26.06.2022).
- Penderecki K. (2013), *Pendereccy. Saga rodzinna*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Pinho A.S., Gonçalves L., Andrade A.I., Araujo e Sà M.H. (2011), *Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers’ thinking, enacting and transformation*, (w:) Breidbach S., Elsner D., Young A. (red.), *Language awareness in teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 41–61.
- Rádai P. (red.). (2003), *The status of language educators*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Ropo E. (2004), *Teaching expertise*, (w:) Henny, P.A., Boshuizen, R.B., Gruber, H. (red.), *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Cham: Springer, s. 1–16.
- Rubio S.F. (2015), *Expectations and attribution of responsibility*. „Journal for Constitutional Theory and Philosophy of Law”, nr 26, s. 111–128.
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji SAVOIR-ÊTRE. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.

- Sobczak A. (2018), *Parentokracja i konstruowanie nierówności edukacyjno-społecznych*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 2, s. 447–458.
- Sun R. (2012), *Bottom-up learning and top-down learning*, (w:) Seel, N.M. (red.), *Encyclopaedia of the sciences of learning*. Cham: Springer, s. 479–481.
- Szplit A. (2019), *Od nowicjusza do eksperta [From novice to expert]*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- TALIS (2009), *The teaching and learning international survey. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TALIS (2013), *The teaching and learning international survey. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TALIS (2019), *Results. The teaching and learning international survey. Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD.
- Tillema H.H., Kremer-Hayon L. (2005), *Facing dilemmas: Teacher educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education*. „Teaching in Higher Education”, nr 10, s. 203–217.
- Tsui A. (2003), *Understanding expertise in teaching. Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui A. (2009), *Distinctive qualities of expert teachers*. „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, nr 4 (15), s. 421–439.
- Uryga D., Wiatr M. (2015), *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, s. 217–232.  
[www.brainstatistic.com](http://www.brainstatistic.com).
- Zeidler-Janiszewska A. (2006) *Visual culture studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*. „Teksty drugie” 4, s. 9–30.

Received: 19.09.2022

Revised: 19.04.2023