

Mgr Ewa Lemańska-Lewandowska

Akademia Bydgoska im. K. Wielkiego
Wydział Pedagogiki i Psychologii

WPLYW CZYNNIKÓW SPOŁECZNO-KULTUROWYCH NA DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE NAUCZYCIELI I UCZNIÓW JAKO ŹRÓDŁO SUKCESÓW I PORAŻEK

*„Nie możemy myśleć o języku w klasie szkolnej jedynie w kategoriach porozumiewania się,
lecz musimy rozważyć, jak same dzieci używają języka podczas uczenia się”*

D. Barnes (1976)

Wiele teorii przedstawia osobę uczącą się jako samotnego poszukiwacza zapominając, że czasami następuje aktywna reakcja pomiędzy uczniem a środowiskiem (np. u Piageta i behawiorystów), czasem jest on tylko biernym odbiorcą doświadczeń (wg Locke'a i Platona). Jednakże we wszystkich tych teoriach zapomniano o fakcie przynależności ucznia do jakiejś grupy społecznej. W tekście tym skupię swoją uwagę na środowisku społeczno-kulturowym i jego wpływie na dorastającą jednostkę.

Jednym z autorów, którzy dostrzegali społeczną naturę uczenia się, był radziecki psycholog Lew Wygotski (1896-1934). Wygotski zdawał sobie sprawę z faktu, że proces uczenia się odbywa się w środowisku społecznym, również z faktu, jak wiele uczymy się od innych, np. starszych kolegów czy doświadczonych nauczycieli. Podkreślał, iż z tego co możemy zaczerpnąć z wiedzy innych, najważniejsze są „narzędzia psychologiczne”. Społeczności ludzkie wynalazły je, by skutecznie radzić sobie z innymi i ze światem. Język okazuje się być najbardziej rozwiniętym „narzędziem psychologicznym”, jakim posługują się ludzie. Umożliwia on zaawansowane formy uczenia się, rozwiązywanie problemów i zdobywanie wielu umiejętności. Większość form uczenia się oraz większość komunikacji międzyludzkiej byłaby niemożliwa bez języka, a język jest instrumentem społecznym.

Kolejnym autorem, którego poszukiwania koncentrują się na społeczno-kulturowym aspekcie przekazu wiedzy był Basil Bernstein-profesor Uniwersytetu Londyńskiego. Stworzony przez niego model odtwarzania kultury ma ścisły związek z różnicami

kulturowymi, a zwłaszcza z językiem i kompetencjami komunikacyjnymi jednostki. Podstawowymi elementami teorii transmisji kultury są opisane dalej kody językowe, które przekazywane są m.in. przez rodzinę i szkołę. Komunikacja, która ma miejsce w klasie szkolnej przybiera różne formy, a charakter stosunków społecznych tam panujących ma wpływ na to, co, kiedy i jak się mówi. Innymi słowy różne stosunki społeczne mogą generować różniące się od siebie systemy mowy, czyli kody językowe. (B. Bernstein, 1980, s.560)

Spośród wszystkich czynników składających się na funkcjonowanie procesu kształcenia, użycia językowe czyli „sposoby mówienia” (wg B. Bernsteina) stosowane w szkołach i klasach są konsekwencją pewnych wpływów społeczno-kulturowych czy też społeczno-historycznych (Wygotski, 1978). Dlatego każdy akt mowy powstały w kontakcie nauczyciel-uczeń powinien być rozpatrywany w społecznym kontekście użycia.

Najbardziej różni perspektywę społeczno-kulturową od innych to, że rozwój poznawczy i uczenie się rozumie się tu jako aktywność społeczną, która możliwa jest do zrozumienia tylko na określonym tle kulturowym. Poznanie, natomiast, uważa się za coś, co zachodzi we wszystkich kulturach i we wszystkich warunkach, ale jego formy są różne ze względu na to, co w danej grupie społecznej potrzebne jest do przetrwania.

I tak, w interakcje werbalne, które zachodzą w klasie szkolnej, zarówno nauczyciel jak i uczeń wnoszą własne doświadczenia i oczekiwania. Innymi słowy uczniowie jednej klasy i nauczyciele jednej szkoły porozumiewając się tym samym językiem nie zawsze nadają i odbierają jednakowe komunikaty. To zróżnicowanie przekazu komunikatów wynika z różnych doświadczeń wynikających z charakteru stosunków społecznych panujących w danej grupie społecznej. W teorii Wygotskiego pojawia się pojęcie kulturowego rozwoju zachowania się. Ma on na myśli specyficzny proces wrastania dziecka w kulturę odpowiadający rozwojowi psychicznemu dokonującemu się w procesie rozwoju historycznego ludzkości (Wygotski, 1971, s. 50-52).

Lew Wygotski i Basil Bernstein wyrażają spojrzenie na rozwój poznawczy właśnie z perspektywy społeczno-kulturowej. Kontekst kulturowy wnosi do rozwoju intelektualnego człowieka wkład ze względu na dostarczanie treści, uczy więc tego co myśleć; oraz dostarcza sposobów myślenia, a więc podpowiada jak myśleć. Jeśli zatem będą pojawiać się w danej grupie społecznej różnorodne zachowania, wydaje się prawdopodobne, że w tym środowisku wytworzy się specyficzny sposób komunikacji, który będzie kształtował umysłowość, nastawienia społeczne i emocjonalne człowieka. A zatem, przyjąć można, iż określone użycie języka ma duże znaczenie dla doświadczeń edukacyjnych nauczycieli i uczniów.

Poznanie rozwoju dziecka nie może ograniczać się do poznania jego indywidualnego zachowania. Potrzebne jest też poznanie świata społecznego, w którym dziecko żyje i rozwija się. Uczenie bowiem zachodzi najpierw na płaszczyźnie interpsychologicznej (społecznej), a dopiero później przechodzi w płaszczyznę intrapsychologiczną (osobową). Znajduje to swoje odzwierciedlenie w ogólnym, genetycznym prawie rozwoju kulturowego, które brzmi: „każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna.”(Wygotski, 1971, s. 432) Wygotski sądzi, że zdolności myślenia rozwijają się u dziecka poprzez dialogi prowadzone w domu, sąsiedztwie, szkole. Ta idea legła u podstaw sformułowania pojęcia strefy najbliższego rozwoju. Innymi słowy chodzi o określenie różnicy między aktualnym a potencjalnym poziomem rozwoju jednostki, a ponieważ Wygotski twierdził, że wyższe poziomy myślenia najlepiej rozwijają się w toku kontaktów społecznych, zalecał tworzenie sytuacji uczenia się we współpracy, podczas tutoringu rówieśniczego w trakcie którego nauczyciele, rodzice i zdolniejsi rówieśnicy wchodzi w interakcje z uczniami, których myślenie znajduje się na niższym poziomie. Pisał on: „Rozwój dziecka najmniej przypomina proces stereotypowy, niezależny od wpływów zewnętrznych; tu bowiem właśnie, w aktywnym dostosowaniu się do środowiska zewnętrznego, dokonuje się rozwój dziecka i zmiany w jego zachowaniu”(Wygotski, 1971, s. 123). A zatem zrozumienie rozwoju dziecka wymaga poznania jego otoczenia społecznego, tego w którym dziecko funkcjonuje i rozwija się. Nie wystarczy, jak pisze E. Filipiak (2002, s. 137), analiza indywidualnego zachowania się dziecka odizolowana od społecznego kontekstu. „Dziecko uczy się dzięki doświadczeniu zdobywanemu w trakcie rozwiązywania problemów, przy wsparciu jakiejś innej osoby, rodzica, nauczyciela, rodzeństwa czy rówieśnika. Rozwój jest więc efektem procesu społeczno-wychowawczego i polega na stopniowej internalizacji – głównie za pomocą języka, ogółu wiedzy i narzędzi myślenia z otaczającej kultury.”

Język już od czasów pojawienia się na ziemi pierwszych ludzi traktowany jest jako rodzaj kodu, którego stosowanie pozwala na porozumiewanie się. Poprzez kod językowy rozumie się za B. Bernsteinem system znaczeniowy wspólny dla członków danej kultury lub grupy. Składa się on zarówno z systemu znaków, zbioru sygnałów jak i z zasad regulujących, takich jak np. stosunki społeczne. Narzędziem tego kodu jest słowo, ze swoim bagażem doświadczeń społeczno-historycznych całych pokoleń, które się nim posługiwały. Integralną częścią struktury najwyższych funkcji psychicznych stanowi użycie tego znaku jako

podstawowego narzędzia w ukierunkowaniu i opanowaniu procesów psychicznych – twierdzi Wygotski. „Przy kształtowaniu się pojęć znakiem takim jest słowo, pełniące rolę narzędzia w tym procesie, by później stać się jego symbolem.”(Wygotski, 1971, s. 221)

Znaki te stanowią jedną ze składowych kodu językowego, w którego skład wchodzi też różnego rodzaju stosunki społeczne. To środowisko pobudza i zmusza dziecko do zdecydowanego kroku w rozwoju jego myślenia i mowy właśnie przez to, że daje mu zadania, stawia cele, stwarza jakieś potrzeby pobudzające. Te procesy uruchamia „siła pobudzająca z zewnątrz”(tamże, s. 247). W ten sposób środowisko społeczne pozwala wejść dziecku w kulturalne i społeczne życie dorosłych powodując rozwój jego mowy i myślenia.

„Język pełni różne, choć niezupełnie związane ze sobą funkcje; pozwala na komunikowanie się z sobą, myślenie, interakcje społeczne i społeczną kontrolę. Z jednej więc strony język jest środkiem do przekazywania idei, spostrzeżeń i pojęć między jednostkami, a z drugiej strony jest on środkiem, dzięki któremu jednostki kierują i porządkują swoje osobiste przeżycia społeczne, swoje przemyślenia i swoje stosunki z innymi ludźmi.” (S. Walker, R. Maighan, 1993,s.159-160)

Obserwatorzy interakcji w klasie szkolnej, tacy jak Flanders (1970), podają, iż na 2/3 czasu większości zajęć w klasie szkolnej składa się mówienie, ale co bardziej znaczące, że 2/3 tego mówienia to wypowiedzi nauczyciela. Porozumiewanie się w klasie szkolnej to mówienie i pisanie. Z doświadczenia wiemy, że dla nauczycieli najważniejsze okazują się postępy ucznia w dziedzinie słowa pisanego, może ze względu na ułatwioną mierzalność tego procesu, jak również na hołdowanie starej zasadzie : „czego nie ma na piśmie tego w ogóle nie ma”, jak również ze względu na fakt, że to co zapisali uczniowie w zeszytach jest namacalnym dowodem ich pracy na lekcji.

W toku rozwoju społeczno-kulturowego człowiek nabywa wielu „przekonań określających to, jak powinien i jak nie powinien porozumiewać się z innymi” (L. Grzesiuk, E. Trzebińska, 1978, s.39) Te przekonania zawrzeć można w tzw. zasadach komunikacji, które określają:

- kiedy i w jakich okolicznościach wiadomości mogą być przekazywane,
- z kim należy bądź nie należy rozmawiać,
- jakiego języka winno się używać,
- co wypada, a czego nie wypada mówić,
- w jaki sposób należy prowadzić rozmowę itd.(tamże)

Z tych względów zastanowić się należy z jakim bagażem doświadczeń w sferze języka mówionego dziecko wchodzi w świat szkoły, jakiego rodzaju mówienie odbywa się w szkole i jaki wywiera ono wpływ na doświadczenia edukacyjne uczniów i nauczycieli? Czy i w jaki sposób może być ono źródłem sukcesów i porażek uczniowskich?

Doświadczenia językowe poprzedzające szkołę

Pod pewnymi względami język używany w szkole i klasie nie różni się od komunikacji występującej w miejscach znajdujących się poza jej otoczeniem i nie ma w tym nic nadzwyczajnego, gdyż osoby reprezentujące różne profesje i pochodzące z różnych środowisk, podczas wzajemnej komunikacji używają tej samej bazy językowej.

Zarówno nauczyciele jak i uczniowie, a więc główne postaci interakcji językowych zachodzących w szkole, przynoszą do tego miejsca pewien zasób słów i ich znaczeń, użyć i reguł językowych oraz wiedzę o etykiecie języka, które obowiązują w grupach kulturowych, jakimi są ich rodziny. Wszystko to jest dla nich wspólne, ponieważ czerpią z dziedzictwa językowego jednej kultury, w której żyją i funkcjonują i która to wywiera na nich presję do przystosowania się obowiązującym powszechnie normom i zasadom. Mowa zewnętrzna służy zatem, społecznym formom przystosowania się. Trzeba w tym miejscu wspomnieć tylko o pozycji społecznej, którą zajmuje jednostka. Decydować ona będzie o pełnionej przez nią funkcji, zaważy na stosunkach w obrębie grupy, a przede wszystkim decydować będzie o stopniu podatności jednostki na oddziaływanie grupy kulturowej.

W tych rozważaniach bardzo ważny jest fakt, iż jednostka przyswajając sobie język nie uczy się jedynie neutralnego systemu znaków i symboli, lecz przyswaja sobie cały zespół znaczeń, wartości, postaw i sądów, a także ról społecznych, a więc cały kod językowy obowiązujący w danej grupie kulturowej. Zatem „rozwój mowy, stanowi dobry przykład stapienia się obu płaszczyzn rozwoju – naturalnej i kulturowej”. (Wygotski, 1971, s. 52)

Doświadczenia językowe dziecka poprzedzające naukę szkolną istotne są dla późniejszego kontaktu ze szkołą także z innego względu. Tak rozważają tę sytuację R. Meighan i S. Walker: „Ucząc się pewnego języka, jednostka styka się z informacją, często ukrytą, mówiącą o tym, co składa się na „poprawność językową”.(1993, s. 162) Niezależnie od tego, czy środowisko, w którym przyswajany jest język, to środowisko, w którym normą jest mówienie dialektem, czy też środowisko, gdzie akceptowaną odmianą języka jest jego

wersja standardowa, dzieci w swoich pierwszych kontaktach z językiem napotykają sytuację, w której pojawia się, przynajmniej przez jakiś czas, konkretna odmiana języka, używana jako jedyna forma wyrazu.(...) Istnienie takich postaw wynika z faktu, że ucząc się języka, przyswajamy sobie także wyobrażenia o tym, co składa się na poprawność językową w różnych kontekstach i, na tej podstawie, zaczynamy także uznawać fakt, że sądy innych użytkowników języka powstają w zgodzie z przekonaniem na temat poprawności”.(tamże)

Dziecko podejmując próby dostosowania się do środowiska zewnętrznego, do warunków w nim panujących, rozwija się, bądź, proces jego rozwoju zostaje spowolniony lub zahamowany w wyniku niemożności dostosowania się do tegoż środowiska. Innymi słowy; dziecko rozpoczynające naukę w klasie posługuje się pewnym kodem językowym nabytym w procesie socjalizacji i własnego rozwoju kulturowego, styka się ze sposobami mówienia, przekazywania komunikatów, przyjętymi w tym nowym dla niego środowisku. To jest moment, kiedy dziecko przychodzi do pierwszej klasy. Fakt, czy użycia językowe stosowane w nowym dla dziecka środowisku, jakim jest szkoła, będą dla niego czytelne czy też okażą się niezrozumiałe, decyduje o tożsamości lub odmienności kodów językowych, którymi posługuje się dziecko i szkoła¹. Zasadnicze znaczenie może mieć tutaj analiza stosunków rodzinnych, które tylko zasygnalizują. Rodziny „ukierunkowane na osoby”, jak nazywa je Bernstein (1980, s. 578-579), uwrażliwiają dziecko na rozwój jego języka i pobudzają go już bardzo wcześnie. Natomiast w „rodzinach pozycjonalnych” uwrażliwianie dziecka na formy mowy oraz pomaganie w ich wczesnym rozwoju nie jest tak potrzebne.

Doświadczenia edukacyjne, które mają dopiero stać się udziałem dzieci przekraczających progi szkoły odnoszą się bezpośrednio do całego świata edukacji. Uczeń przychodzący po raz pierwszy do szkoły ma już pewne wyobrażenie słów „szkoła”, „nauka” i „klasa”, a także wie jakie oczekiwania wiążą się z takimi rolami społecznymi jak: „uczeń”, „nauczyciel”, „dziewczynka” czy „chłopiec”. Określony charakter interakcji szkolnych zachodzi na tle wcześniejszych wyobrażeń i skojarzeń, które dziecko posiadało w drodze rozwoju indywidualnego i społecznego.

W skrócie podjęłam tutaj próbę rozważań na temat doświadczeń językowych dziecka poprzedzających jego uczestnictwo w procesie edukacji szkolnej i ich znaczenia dla jego późniejszego rozwoju. W specyficznych sposobach użycia języka w szkole dopatrywać się należy przyczyn dziecięcych sukcesów lub porażek.

¹ Szkoła szeroko rozumiana jako język nauczycieli, podręczników i grupy rówieśniczej.

Doświadczenia szkolne

Szkolne sposoby mówienia różnią się, niestety, od użyć języka w innych środowiskach społecznych. Również uczniowie ucząc się zasad obowiązujących w społeczności szkolnej, bardzo szybko orientują się, że mają one niewiele wspólnego z językiem, którym posługują się w innych miejscach i sytuacjach. W związku z tym „Szkoła, wydaje się miejscem, w którym ludzie stale mówią do siebie. Jeśli jednak przyjrzeć się temu bliżej, okazuje się, że podejmują oni jedynie pewien rodzaj specyficznej konwersacji, który niemal nigdzie indziej nie ma zastosowania.”(Klus-Stańska, 2005, s.77) Jest to, powiedzielibyśmy – kod szkoły.

Bardzo przydatna w tym wypadku okazuje się być teoria Basila Bernsteina (1990), która wyjaśnia rolę i mechanizmy rządzące kodami językowymi. Pojęcie kodu określa odpowiednia kompozycja, czyli „sposoby mówienia”, właściwości języka, znaki językowe, a więc różnorodność form językowych, zasady regulacji wyznaczające preferencje i orientacje poznawcze, przez które rozumieć należy stosunki władzy, hierarchię, możliwość wyrażania własnych opinii/intencji i pozycję jednostki. Wyróżnionych przez Bernsteina kodów: selekcji i integracji nie można rozpatrywać tylko i wyłącznie w odniesieniu do klas społecznych, do których pierwotnie B. Bernstein odwoływał swoje spostrzeżenia.

Posługiwanie się kodem selekcji nie wymaga dużego skomplikowania językowego, nie uwzględnia powiązań przyczynowych wypowiedzi, ważne jest nie co, ale jak się to komunikuje, mowę cechuje szybkość i płynność, łatwa do przewidzenia jest też syntaktyka, a indywidualne znaczenie, które ma do przekazania mówiący, jest oddawane zwykle pozawerbalnie, w mniejszym stopniu używa się wskazówek artykulacyjnych. Kod selekcji występuje tam, gdzie kultura przedkłada „my” nad „ja”, może być również czynnikiem, który ogranicza możliwość przechodzenia od jednej roli do innej. W kodzie selekcji ta sama wypowiedź często zmienia swe znaczenie. Jest on ukierunkowany raczej na pozycję osoby i jej status niż na samą osobę.

W przeciwieństwie do niego funkcjonuje kod integracji, który koresponduje z otwartym układem relacji społecznych, zachodzących między jednostkami, pisze B. Bernstein (1980, s.565). Pojawiać się on będzie w takiej kulturze, w której w większym stopniu akcentuje się „ja” niż „my”, gdzie nie daje się z góry założyć o co chodzi innej osobie i dlatego osoby mówiące muszą rozbudować to co mają na myśli, a znaczenia prywatne, zrozumiałe tylko przez mówiącego muszą być ujęte w taki sposób, aby stały się jasne dla innych. Stąd potrzebne jest rozbudowane słownictwo. Kod integracji zachęca mówiącego do

brania pod uwagę doświadczeń innych osób, które mniej związane są z kontekstem „tu i teraz”. Kod integracji ukierunkowany jest raczej na osobę.

Posługując się wytyczonymi przez Bernsteina głównymi założeniami, możemy teraz rozważyć związek między użyciem języka a doświadczeniami edukacyjnymi nauczycieli i uczniów. Bernstein przekonany był, tak jak i dziś wiele osób zakłada, że w szkole dominuje kod integracji, stąd też dzieci, które nie zostały na niego uwrażliwione i zorientowane, skazane są na poważne trudności i w konsekwencji na niepowodzenia/porażki oraz doświadczą z pewnością uczucia braku ciągłości między językiem domu i szkoły. Dzieje się tak dlatego, iż szkolna komunikacja przekazuje i rozwija rzeczywistość w postaci sklasyfikowanej za pomocą pogrupowanych zagadnień ułożonych w bloki tematyczne, czy za pomocą zasad, np. ortograficznych, praw fizyki itp., a nie wypływających z codziennych doświadczeń, które są udziałem jednostki. Są one wykluczane z procesu nauczania-uczenia się wedle ograniczenia Herbarta, które wyłącza z tegoż procesu wiedzę potoczną dziecka. „Stwarza to pozory preferowania przez szkołę kodu rozwiniętego” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2005, s.102). Argumenty potwierdzające to stanowisko są następujące:

- ✓ Stosunki władzy w szkole są jasno zarysowane i wskazują wyraźnie na rolę ucznia i nauczyciela oraz to do kogo należy wiedza, która obowiązuje bez wyjątku wszystkich i jednakowo od wszystkich jest egzekwowana
- ✓ W klasie występuje wysoka przewidywalność odpowiedzi, a uczniowie szybko orientują się jakich odpowiedzi oczekuje nauczyciel i które z nich są właściwe, ponieważ bardzo często są one zawarte w pytaniu
- ✓ Intencje mówiącego są uważane za nieistotne, a jego własne doświadczenia i informacje zastępuje jedynie słuszna odpowiedź, którą należy uzupełnić lukę w kolejnej karcie pracy
- ✓ Zinfantyilizowane i zinstrumentalizowane konteksty rzeczywistości stanowią odniesienie codziennej edukacji dzieci klas I-III zmuszając do intensywnego treningu rozumienia otaczającego świata a nie na jego odkrywanie i konstruowanie wiedzy o nim
- ✓ Dziecko przychodzące do szkoły styka się z językiem, który nie jest podobny do tego, którym posługiwało się ono do tej pory w środowisku rodzinnym czy w grupie rówieśniczej.

Przytoczone argumenty nie wyczerpują listy cech kodu szkolnego, który jest swoistą mieszaniną kodów selekcji i integracji, przez co okazuje się być niespójnym ze sposobami myślenia uczniów.

Podsumowanie

W pracy tej przedmiotem zainteresowania było wyeksponowanie czynników społeczno-kulturowych, które mogą być źródłem porażek i sukcesów uczniowskich. Nauczyciele sprawują bezpośrednią choć częstokroć nieświadomioną kontrolę nad sposobami używania przez siebie języka. Zgodnie z tą myślą przyjąć można tezę, że nauczyciel poprzez poszanowanie dla naturalnego języka dziecka i jego indywidualnych pozaszkolnych doświadczeń językowych oraz poprzez stosowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych może pomóc uczniom wchodzić w wieloaspektowy, bogaty, złożony świat wyborów i znaczeń lub też może ukazywać im świat zamknięty, zunifikowany, przewidywalny i jednoznaczny. Przez co stać się może potencjalnym źródłem sukcesów lub porażek dziecka rozpoczynającego edukację szkolną.

Bibliografia

Bernstein B., (1990) *Odtwarzanie kultury*, Warszawa, PIW.

Bernstein B., (1980) Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Shugar G., Smoczyńska M., (red.), Warszawa, PWN, s. 557-596.

Dembo M. H., (1997) *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa, WSiP.

Filipiak E., (2002) *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.

Grzesiuk L., Trzebińska E., (1978) *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.

Klus-Stańska D., Nowicka M., (2005) *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, WSiP.

Michalewska M., Kisiel M., (red.), (2002) Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie, *Kształcenie języka ojczystego dziecka, t. 1*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Phillips D. C., Soltis J. F., (2003) *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, przekład: Jusewicz-Kalter E., Gdańsk, GWP.

Walker S., Meighan R., (1993) Ukryty program języka [w:] *Socjologia edukacji*, Kwieciński Z. (red.), tłum. Kiszkuerno-Koziej, Toruń, UMK, s. 158-179.

Wygotski L. S., (1978) *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa, PWN.

Wygotski L. S., (1971) *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa, PWN.

