



Przemysław E. Gębał

Uniwersytet Warszawski, Politechnika Śląska

Nauczyciel i nauczanie języka polskiego jako drugiego we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej

KEYWORDS

Polish as a second language, students with migration experience, acculturation of the foreigners, Polish glottodidactics

ABSTRACT

Gębał Przemysław E., *Nauczyciel i nauczanie języka polskiego jako drugiego we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* [The teacher and teaching Polish as a second language in the contemporary educational reality]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(11) 2017, Poznań 2017, pp. 175–192, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.11.11.

An increasing number of immigrants arrive in our country, not all of whom treat Poland only as a transit stop on their way to wealthier countries of the Western Europe. For the Polish society, culturally and linguistically homogenous, it means a direct confrontation with cultural and religious otherness, represented by settling newcomers. Unfortunately, our educational establishments are not properly prepared to take in students with migration experience. The entire situation also poses an enormous challenge for Polish glottodidactics, active in the process of acculturation of the foreigners. The actions taken are primarily focused on organising and conducting classes in Polish as a second language. An important element ensuring proper execution of the process described is education of teachers, presentation of which is a principal goal of this text.

Wprowadzenie. Kontekst społeczny

Według danych statystycznych Polska jest wciąż krajem emigrantów, a nie imigrantów. Nasilające się ostatnio w Unii Europejskiej problemy związane z napływem ludności z azjatyckich i afrykańskich regionów objętych wojnami nie znajdują

należytego miejsca w polskiej debacie społecznej. Politycy raczej straszą Polaków cudzoziemcami niż przygotowują ich do włączenia się w nurt europejskich akcji pomocowych obejmujących prześladowanych wojną ludzi. Panująca atmosfera nie jest jednak na szczęście w stanie przerwać podejmowanych od lat w polskim systemie edukacyjnym oddolnych inicjatyw pedagogicznych i dydaktycznych w zakresie kulturowej i językowej akulturacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Postępująca poprawa sytuacji ekonomicznej naszego kraju i zmieniający się jego wizerunek w świecie przekładają się na większe zainteresowanie osiedlaniem się w Polsce. Do naszego kraju przybywa coraz więcej imigrantów, którzy nie zawsze traktują Polskę jako kraj tranzytowy w drodze do bogatszych krajów Europy Zachodniej. Odnotowywany w ostatnich latach spadek koniunktury w większej części Europy ułatwia im podjęcie decyzji o osiedlaniu się w Polsce. Dla polskiego społeczeństwa, jednolitego kulturowo i językowo, oznacza to bezpośrednią konfrontację z innością kulturową i religijną, reprezentowaną przez osiedlających się cudzoziemców. Opisywana sytuacja stanowi duże wyzwanie dla polskiej szkoły. Nasze placówki oświatowe nie są bowiem zwykle w odpowiedni sposób przygotowane do przyjęcia nowych uczniów. Całość stanowi także olbrzymie wyzwanie dla glottodydaktyki polonistycznej, aktywnie uczestniczącej w procesie językowej i kulturowej akulturacji. Podejmowane przez nią działania skupiają się oczywiście w pierwszej kolejności na organizacji i realizacji zajęć z języka polskiego jako drugiego.

Język polski jako drugi i jako obcy. Rozwiązania terminologiczne

Termin *język polski jako drugi* wciąż nie jest określeniem zbyt często stosowanym, także wśród samych glottodydaktyków polonistycznych. W znacznej części debat oraz w samym nazewnictwie działań akademickich, takich jak kształcenie nauczycieli, spotkać wciąż można jeszcze stosowanie określenia *język polski jako obcy* także dla realizacji zadań glottodydaktycznych z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Pierwsza definicja obszaru dociekań dydaktyki języka polskiego jako drugiego, wzorowana na funkcjonujących w rzeczywistości europejskiej dydaktykach konkretnych języków jako drugich, pojawia się w opracowaniu Władysława T. Miodunki z roku 2010. Według niego termin „nauczanie polszczyzny jako języka drugiego powinien być używany (...) w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka, 2010: 233). Stworzona przez tego badacza definicja uwzględnia propo-

zycje opisu interesującej nas dziedziny autorstwa dydaktyków francuskich, takich jak Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca oraz anglojęzycznych: Davida Crystala, Keitha Johnsona i Helen Johnson (por. Cuq, 2005; Crystal, 1989; Johnson, Johnson, 1999). Zaproponowaną przez krakowskiego badacza definicję warto wdrażać do przyjmowanych w naszym kraju rozwiązań systemowych oraz przypisać jej szczegółowe zakresy działań dydaktycznych, co niniejszym czynimy w tabeli 1.

Tabela 1. Język polski jako obcy i drugi w polonistycznej przestrzeni glottodydaktycznej (opracowanie autorskie)

Obszar nauczania / zakres dydaktyczny	Szkoła (dzieci i młodzież)	Kształcenie dorosłych
jako obcy (JPJO)	Nauczyciele w polskich szkołach zagranicznych lub w zagranicznych szkołach z językiem polskim jako obcym; wszystkie etapy edukacyjne, włącznie z wczesnym nauczaniem oraz nauczaniem dwujęzycznym; projekty międzynarodowej wymiany szkolnej (polscy nauczyciele w zagranicznych szkołach partnerskich, zagraniczni uczniowie w polskich klasach).	Lektorzy na uczelniach za granicą; lektorzy na uczelniach krajowych, w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach w firmach i przedsiębiorstwach.
jako drugi (JPJ2)	Nauczyciele dzieci z doświadczeniem migracyjnym (także dzieci polskich powracających do kraju po pobytach zagranicznych), pracujący w szkołach; kursy języka polskiego jako drugiego w przedszkolach; wspieranie dzieci z doświadczeniem migracyjnym poza szkołą.	Lektorzy języka polskiego osób z doświadczeniem migracyjnym, pracujący w kraju w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach w firmach i przedsiębiorstwach.

Szczegółowe doprecyzowanie dydaktycznych zakresów funkcjonowania języka polskiego jako drugiego i jako obcego jest dziś ważne dla wszystkich specjalistów zajmujących się nauczaniem cudzoziemców. Wiąże się bowiem z realizacją innych celów dydaktycznych i prowadzeniem zajęć w odmiennych kontekstach edukacyjnych. W przypadku nauczania języka polskiego jako drugiego mamy zwykle do czynienia z osobami z doświadczeniem migracyjnym. Języka polskiego jako obcego uczą się przede wszystkim cudzoziemcy za granicą oraz osoby nieplanujące dłuższego pobytu w naszym kraju. W przypadku pierwszego z obszarów kluczowym elementem aktywności pedagogicznych stają się działania o charakterze akulturacyjnym, realizowane równoległe z rozwijaniem działaniowych kompetencji komunikacyjnych. W drugim zaś dominuje praca nad umiejętnościami komunikacyjnymi z dodatkowym rozwijaniem kompetencji międzykulturowych. Cała hierarchia

dydaktyczna jest więc odwrócona. Biorąc pod uwagę ten fakt, trudno zrozumieć wciąż jeszcze dominujące w środowisku glottodydaktyków polonistycznych nadużywanie terminu *język polski jako obcy*, który używany jest także w kontekście pracy z uczniami imigranckimi. Dotyczy to także nazewnictwa oficjalnych dokumentów legislacyjnych oraz nazw uczelnianych specjalizacji glottodydaktycznych. Termin *język polski jako drugi* wykorzystywany jest obecnie przez niewielkie grono specjalistów, związanych głównie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Uniwersytetem Łódzkim. W programach studiów podyplomowych oferowanych przez te ośrodki widać zresztą wyraźne rozgraniczenie treści kształcenia z perspektywy tych dwóch obszarów glottodydaktyki polonistycznej. Warto, by tą drogą podążali wszyscy, bowiem opisywany chaos terminologiczny wydaje się niebezpieczny jeszcze z innej perspektywy. Nie sprzyja uświadamianiu mocodawcom edukacyjnym konieczności opracowania regulacji legislacyjnych dla wyłaniającego się nowego zawodu nauczycielskiego. Specjalizacji, której dotychczas nie wpisano na listę tak zwanych zawodów regulowanych. Na owej liście zresztą nie ma również nauczycieli języka polskiego jako obcego, zawodu, który formalnie wykonywany jest w naszym kraju od roku 1931. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż także w obecnej podstawie programowej kształcenia ogólnego nie zakłada się w żaden sposób obecności w polskiej szkole uczniów z doświadczeniem migracyjnym, możemy wyciągnąć dość smutny wniosek, iż nasz system edukacyjny z góry dopuszcza legislacyjnie zaplanowaną i odpowiednio udokumentowaną w postaci stosownych rozporządzeń realizację zajęć z języka polskiego jako drugiego (zwanego we wszystkich oficjalnych dokumentach obcym) przez specjalistów, którzy z formalnego punktu widzenia nie powinni istnieć. Specjalistów, których się jednak kształci i których edukacja cieszy się dość dużym powodzeniem, co widać po zwiększającej się liczbie kandydatów na studia. Być może to właśnie dlatego owi specjaliści, starając się o zatrudnienie w swojej specjalizacji, przegrywają z innymi nauczycielami, zwykle tradycyjnymi polonistami. Ci przecież, choć nieprzygotowani do podejmowania obowiązków glottodydaktycznych, w świadomości dyrektorów szkół istnieją od zawsze. Specjaliści od nauczania języka polskiego jako drugiego (czy nawet obcego) formalnie wciąż nie.

Pierwsze inicjatywy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako drugiego

Istotnym czynnikiem zapewniającym profesjonalizację wszelkich działań dydaktycznych na polu nauczania polszczyzny jako języka drugiego w polskiej rzeczywistości szkolnej jest wykształcenie profesjonalnych kadr, przygotowanych do

prowadzenia edukacji kulturowej i językowej uczniów z doświadczeniem migracyjnym. W ostatnich latach obserwujemy pierwsze inicjatywy podejmowane w tym kierunku. Zaliczyć do nich można uzupełnienie realizowanych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz na filologii polskiej w Uniwersytecie Łódzkim specjalizacji o elementy nauczania języka polskiego jako drugiego, co przełożyło się na zmianę oficjalnej nazwy specjalizacji na *nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*¹. Nową specjalizację glottodydaktyczną w ramach trzyletnich dziennych studiów licencjackich, zakładającą kształcenie nauczycieli języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym w szkołach podstawowych i gimnazjach, uruchomiono także w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Placówka ta prowadzi także w ramach studiów podyplomowych zajęcia dydaktyczne dla nauczycieli warszawskich szkół, pracujących z dziećmi i młodzieżą imigrancką. Opisując swoje specjalizacje, nie posługuje się jednak określeniem *nauczanie języka polskiego jako drugiego*. Realizowane programy kształcenia też, niestety, w znacznym stopniu przypominają kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego, a nie drugiego. Brak w nich praktycznie składników przygotowujących do podejmowania dydaktycznych działań akulturacyjnych.

Paradygmaty i modele pedeutologiczne a kształcenie nauczycieli języka polskiego jako drugiego

Na podjęcie pierwszych głębszych rozważań pedeutologicznych w ramach rozwijającej się polskiej glottodydaktyki przyszło czekać do połowy lat 80. minionego wieku. Wtedy podjęto się po raz pierwszy stworzenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli języków obcych. Naukowa pedeutologia, wyrosła na gruncie rozwijającej się pedagogiki, z trudem odnajdowała jednak należne miejsce w rozważaniach polskich neofilologów, dla których, niestety, przez wiele lat samo uprawianie glottodydaktyki tożsame było z poświęcaniem się działalności naukowej gorszej kategorii. Kształcenie nauczycieli języków obcych, choć stanowiące główny cel zawodowego przygotowania studentów neofilologii, również skazane było na swoisty margines naukowy. Dodatkowo przyjmowane w kręgach polskich neofilologów w latach 80. minionego stulecia rozwiązania pedeutologiczne pozostawały w du-

¹ Za wprowadzoną zmianą profilu kierunku kryje się uzupełnienie dotychczas realizowanego programu studiów o treści przydatne przyszłym nauczycielom języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach. Nowo wprowadzonymi przedmiotami są np. w ośrodku krakowskim: nauczanie języka polskiego jako drugiego oraz wprowadzenie do glottopedagogiki międzykulturowej.

zym stopniu pod wpływem panującej wówczas doktryny politycznej, rzutującej na ostateczny kształt wszystkich programów akademickiego kształcenia filologicznego. Nie mogło ich zatem zabraknąć w planie studiów rusycystycznych, angijskich, germanistycznych i romanistycznych na których kształcili się przyszli nauczyciele. Tu i ówdzie pojawiały się jednak próby wprowadzenia do debaty naukowej wątków uwzględniających rozwiązania przyjmowane w krajach zachodnioeuropejskich oraz wyników nielicznych rodzimych glottodydaktycznych badań pedeutologicznych. Znajdujemy je między innymi w pokonferencyjnym tomie z roku 1988 przygotowanym pod redakcją Franciszka Gruczy, zatytułowanym *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych* i będącym pokłosiem konferencji pedeutologicznej zorganizowanej przez warszawski Instytut Lingwistyki Stosowanej.

Problematyka pedeutologiczna nie była również w owym czasie przedmiotem zbyt wielu naukowych refleksji i dociekań badawczych podejmowanych przez specjalistów od nauczania polszczyzny cudzoziemców. Z początkiem lat 80. minionego stulecia warszawskie „Polonicum” otrzymało zgodę na uruchomienie pierwszego w historii Podyplomowego Studium Nauczania Języka Polskiego jako Obcego. Koncepcja zajęć studium odzwierciedlała jednak panujący ówczesnie w glottodydaktyce polonistycznej okres racjonalnego empiryzmu w wymiarze metodologicznym. Przyszłych specjalistów kształcili praktycy i początkujący adepci rozwijającej się od niedawna glottodydaktyki polonistycznej. Brak specjalistów glottodydaktyków rzutował na oferowany program kształcenia. Dominowały w nim zajęcia z zakresu języko-, literaturo- i kulturoznawstwa polonistycznego, na których zapewne musiały się pojawiać odniesienia do procesu glottodydaktycznego, ale realizowane w drugiej kolejności i nieobudowane zwykle żadną refleksją naukową. Właściwe zajęcia metodyczne stanowiły odzwierciedlenie doświadczeń lektorskich prowadzących poszczególne kursy. Wszystko odbywała się w myśl zasady: im większe doświadczenie lektorskie prowadzących, tym wartościowsze zajęcia pod względem merytorycznym. W tym samym okresie drugi polski ośrodek podjął się organizacji pierwszych, nieregularnych form kształcenia lektorów. Był nim Instytut Badań Polonijnych UJ, a dokładniej jego Zakład Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego (poprzednik istniejącej od 2005 roku jedynej w Polsce Katedry Języka Polskiego jako Obcego), kierowany przez Władysława Miodunkę. Z początkiem lat 80. rozpoczął on prowadzenie cyklicznych kursów i szkoleń z zakresu glottodydaktyki polonistycznej dla kandydatów na lektorów oraz formy doskonalące dla pracujących nauczycieli polszczyzny cudzoziemców. Ich profil formowały realizowane równoległe projekty badawcze poszczególnych pracowników zakładu. Była to więc orientacja bardziej naukowa, ale początkowo realizowana pedeutologicznie tylko w formie krótkoterminowych kursów.

Na początku lat 90. minionego stulecia wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych, co dało impuls do tworzenia nowego systemu ich kształcenia. Problematyka pedeutologiczna stała się przedmiotem częściej podejmowanych dyskusji i dociekań badawczych glottodydaktyków neofilologicznych. Opracowaniom nowych założeń koncepcyjnych kształcenia nauczycieli języków obcych towarzyszyło w pierwszej kolejności podejmowanie rozważań na temat podstawowych funkcji nauczycieli języków obcych, jakie przychodzi im spełniać w trakcie ich pracy zawodowej. Zaczęto również bardziej szczegółowo przyglądać się kompetencji glottodydaktycznej neofilologów, obudowując ją innymi oczekiwanymi kompetencjami i umiejętnościami. Starano się stworzyć teoretyczny wizerunek modelowego nauczyciela języka obcego.

Na swojej liście kompetencji zamieszczonej w tomie *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki* z roku 2001 związany z poznańskim Instytutem Lingwistyki Stosowanej Waldemar Pfeiffer umieszcza dziesięć podstawowych funkcji nauczyciela języków obcych, do których zalicza: funkcję organizacji, podawczo-nauczającą, kreatywną, aktywizującą, indywidualizującą, motywującą, sterowniczą, kontrolną, interpretatora kultury i opiekuna-wychowawcy (Pfeiffer 2001: 122). Wyliczone przez Pfeiffera składniki, uwzględniające wymagania wynikające ze współczesnego stadium rozwoju myśli glottodydaktycznej, a konkretniej dominującymi w nim założeniami nauczania komunikacyjnego zorientowanego na podejmowanie działań językowych, stanowią swoiste przedpole dla sprecyzowania podstawowych kompetencji współczesnych pedagogów. W propozycji Pfeiffera znajdujemy ich pięć: kompetencję językową, metodyczną, krajo- i kulturoznawczą, pedagogiczną i medialną. Każdej z nich badacz ten przypisuje szczegółowy zakres działania w praktyce nauczania.

Związana z warszawską filologią angielską Hanna Komorowska z kolei, w swojej *Metodyce nauczania języków obcych* z roku 2002, w części poświęconej zadaniom nauczycieli języków obcych wylicza cztery zasadnicze umiejętności współczesnych pedagogów zajmujących się kształceniem językowym. Są to umiejętności: interakcyjne, pedagogiczne, językowe i dydaktyczne. Podobnie jak w opracowaniu Pfeiffera, znajdujemy tutaj szczegółowe opisy ich szczegółowych zakresów. Pod określeniem „umiejętności interakcyjne” należy, zdaniem Komorowskiej, rozumieć zdolność ustalania jasnych „reguł gry” na zajęciach językowych. Umiejętności pedagogiczne to kompetencje zapewniające organizację zajęć wdrażających uczących się do autonomii, umiejętności językowe z kolei to dobra znajomość nauczanego języka i kultury, a dydaktyczne to umiejętność nauczania.

Wymienione atrybuty modelowego nauczyciela traktowano jako pewnego rodzaju wyznaczniki dla prowadzonego procesu kształcenia nauczycieli. Całą dzia-

łałość teoretyków definiujących funkcje zawodowe nauczycieli, które implikowały określone kompetencje i umiejętności, określano w literaturze przedmiotu mianem przesłanek naukowego kształcenia nauczycieli.

Opracowania Pfeiffera i Komorowskiej trudno nazwać konkretnymi modelami pedeutologicznymi, mimo iż zamieszczone w nich refleksje i dociekania wydawały się w dużym stopniu porządkować proces kształcenia nauczycieli języków obcych. Proces, który z początkiem lat 90. stał się także zasadniczym celem funkcjonowania rozsianych po całym kraju nauczycielskich kolegiów języków obcych, przygotowujących w ramach trzyletniego cyklu kształcenia nowe generacje glottodydaktyków zajmujących się nauczaniem języków angielskiego, niemieckiego i francuskiego (później także hiszpańskiego, włoskiego i rosyjskiego). Przypomnijmy, iż żywot kolegiów zakończył się w roku 2015. Obecnie istnieją jeszcze tylko dwa, funkcjonujące w ramach Uniwersytetu Warszawskiego (z sekcją angielską, niemiecką i francuską) oraz Politechniki Śląskiej w Gliwicach (z sekcją angielską, niemiecką, francuską i włoską).

Pierwszą propozycję naukowo podbudowanego modelu pedeutologicznego znajdujemy w opublikowanej w 2004 roku monografii związanej z Uniwersyteciem Warszawskim Elżbiety Zawadzkiej, zatytułowanej *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Publikacja ta otwiera, naszym zdaniem, kolejny etap rozwoju pedeutologicznej myśli glottodydaktycznej, obejmujący opracowywanie pierwszych naukowych modeli kształcenia nauczycieli i prowadzi pierwsze badania poszczególnych elementów konstytuujących owe modele. W swoim opracowaniu jego autorka szczegółowo omawia rozwój myśli pedeutologicznej w zakresie ostatnich dziesięcioleci oraz prezentuje wypracowane na polu pedeutologii pedagogicznej koncepcje i modele kształcenia nauczycieli, dokonując następnie ich transferu do rzeczywistości glottodydaktycznej. Pośród zaprezentowanych przez Zawadzką orientacji w kształceniu nauczycieli na szczególną uwagę zasługują propozycje Henryka Mizereka (1999) oraz Henryki Kwiatkowskiej (1988). W przypadku pierwszej z nich mamy do czynienia z nurtami (dyskursami): behawiorystycznym, humanistycznym, czeladniczym i refleksyjnym (Mizerek, 1999). Druga z kolei wymienia trzy modele: technologiczny, funkcjonalny i humanistyczny (Kwiatkowska, 1988). Odpowiednikiem nurtu technologicznego Kwiatkowskiej jest dyskurs behawiorystyczny i czeladniczy u Mizereka. Wymiary humanistyczny i refleksyjny tej autorki mieszczą się z kolei w obszarze humanistycznym Kwiatkowskiej. Na podstawie tego ostatniego modelu H. Kwiatkowska, wspólnie z A. Kotusiewicz, stworzyły modułową koncepcję kształcenia nauczycieli, wyodrębniającą względnie zamknięte jednostki kształcenia, odzwierciedlające funkcje zawodowe przyszłych nauczycieli.

W odniesieniu do tej propozycji Zawadzka tworzy zarys pierwszego polskiego modelu kształcenia nauczycieli języków obcych, umieszczając w nim sześć zasadniczych funkcji zawodowych: eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora i doradcy, ewaluatora oraz innowatora; badacza i refleksyjnego praktyka. Swoistym pierwowzorem dla sposobu prowadzenia samego kształcenia staje się natomiast w jej założeniach model humanistyczny kształcenia nauczycieli. W opracowaniu Zawadzkiej brak bezpośredniego odniesienia do pedeutologicznych paradygmatów konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego, które na gruncie europejskiej pedeutologii były już opisywane w owym czasie. Pierwszy z nich obecny był już także w samej glottodydaktyce, która coraz częściej sięgała po elementy rozwiązań konstruktywistycznych. Elżbieta Zawadzka sięga po ich elementy, przypisując je jednak szerzej znanej w owym czasie i częściej opisywanej orientacji humanistycznej, konsekwentnie odnosząc je do przyjętego za pierwowzór modelu Kwiatkowskiej i Kotusiewicz.

Zaproponowane w analizowanym opracowaniu funkcje zawodowe nauczycieli stały się przedmiotem bardziej szczegółowych dociekań i analiz, zawartych w innych polskich publikacjach. Dla przykładu, modułowi pośrednika kulturowego poświęciła swoje badania między innymi Lucyna Aleksandrowicz-Pędich. Jej opracowanie *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych* z roku 2005 przynosi podsumowanie przeprowadzonych przez autorkę badań w zakresie występowania elementów związanych z kulturą na lekcjach języka obcego. Ich rezultaty wyraźnie pokazują, iż uprawiany obecnie sposób kształcenia nauczycieli nie gwarantuje nawet w niewielkim stopniu rozwijania kompetencji międzykulturowej studentów filologii nauczycielskich, która jest jednym z fundamentalnych założeń modelu pedeutologicznego Zawadzkiej.

Funkcji nauczyciela jako eksperta i wychowawcy poświęcona jest kolejna publikacja Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik, zatytułowana *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, wydana w roku 2010. To pierwsze w historii polskiej glottodydaktyki opracowanie, podejmujące problematykę nauczania języków obcych w klasach integracyjnych, obejmuje rozważania teoretyczne na temat niepełnosprawności jako problemu edukacyjnego oraz samej idei kształcenia integracyjnego i sposobu jej realizacji w polskiej szkole. Zwraca również uwagę na sposób uprawianego obecnie w naszym kraju kształcenia nauczycieli języków obcych, w żaden sposób nieprzygotowującego do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Znaczna część autorów opracowań poświęconych nauczycielowi jako badaczowi i innowatorowi zamieszcza w nich propozycje wcielania humanistycznego i coraz częściej krytyczno-emancypacyjnego modelu pedeutologicznego do polskiego

procesu kształcenia nauczycieli języków obcych, zakładając, iż będzie on wspierał autonomię nauczających, przekładając się docelowo na budowanie postaw autonomicznych uczących się. Inna grupa badaczy wydaje się wątpić w sensowność szybkiego przenoszenia na rodzimy grunt tych orientacji, uważając, że polskie środowisko kształcenia językowego (w wymiarze szkolnym i akademickim) nie jest jeszcze gotowe do jego wcielania w praktykę. Opinię taką reprezentuje między innymi Weronika Wilczyńska, która w swoim artykule *Nauczyciel języka obcego jako badacz*, zamieszczonym w opisywanym już tomie *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, z roku 2009, pisze:

Kultura zawodowa naszych nauczycieli (...) wydaje się bowiem zorientowana na kryteria efektywnościowe i „fenomenologiczne” przeżywanie dydaktyki. Badania czy choćby systematyczna refleksyjność, których przedmiotem byłaby własna praktyka dydaktyczna, musiałyby więc oznaczać istotne przewartościowanie w sferze obecnie dominującej mentalności zawodowej. W szczególności zreformować trzeba by samą podstawę naszych działań dydaktycznych, przyporządkowując je (...) praktykowaniu na co dzień (...) postawy poszukującej i myślenia krytycznego. (Wilczyńska, 2009: 496–497)

Wilczyńska jest jednak zwolenniczką szerszego wprowadzania refleksyjności do działalności polskich nauczycieli. Szansą na jej poważniejsze zaistnienie jest nadanie procesowi kształcenia przyszłych specjalistów od nauczania języków jeszcze bardziej naukowego wymiaru. Zdaniem Wilczyńskiej potrzebne są wykłady z komunikacji i akwizycji języka. Ważne są też kursy oferujące trening badawczy, przybliżające opracowywanie i stosowanie narzędzi badawczych, definiowanie pytań badawczych. Studentów należy także zaznajomić ze specyfiką dyskursu naukowego (Wilczyńska, 2009: 504).

Opisywany wcześniej proces uruchamiania ścieżek kształcenia polonistów dla potrzeb nauczania cudzoziemców, znacznie przyspieszony po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej (w chwili obecnej realizowany w 11 ośrodkach), nie przełożył się, niestety, na wzrost zainteresowania prowadzeniem badań i dociekań pedeutologicznych w kręgu polonistów. Na rynku wydawniczym pojawiały się co prawda nowe publikacje metodyczne o charakterze podręczników akademickich, takie jak krakowskie serie „Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego”, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka” oraz śląska seria „Sztuka, Czy (I) Rzemiosło Podejmujące Kluczowe z Perspektywy Przyszłych Nauczycieli Zagadnienia Dydaktyczno-Metodyczne”. Brakowało jednak pedeutologicznych opracowań naukowych podejmujących coraz częściej obecną w europejskich rozważaniach pedeutologicznych problematykę tożsamości zawodowej nauczycieli, kwestie ich dobrostanu oraz istotę ich kształcenia i doskonalenia. Nie prowadzono także żąd-

nych systemowych ani jednostkowych badań empirycznych w tym zakresie. Tu i ówdzie można było znaleźć nieliczne publikacje o charakterze pedeutologicznym, wciąż jednak pisane, w przeciwieństwie do opracowań neofilologicznych, w duchu racjonalnego empiryzmu. Ich autorzy dzielili się swoimi doświadczeniami, nabywanymi w trakcie realizowanego przez nich kształcenia przyszłych nauczycieli polszczyzny. Sytuacja ta wciąż jakby odzwierciedlała prezentowaną przez nas rzeczywistość w początkowym stadium rozwoju glottodydaktyki w latach 70. i 80. minionego stulecia.

Opisywana rzeczywistość trwała aż do roku 2013, kiedy została opublikowana pierwsza monografia pedeutologiczna, w szerokim zakresie uwzględniająca nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego. Mowa tutaj o pracy piszącego te słowa, zatytułowanej *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Poza rozważaniami teoretycznymi zawiera ona także szczegółowe analizy porównawcze sposobów organizacji i realizacji kształcenia nauczycieli języków obcych w obu krajach oraz prezentację wyników badań w zakresie kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego i drugiego.

W stronę badań pedeutologicznych w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego

Za pierwsze dociekania naukowe określające konkretne potrzeby edukacyjne na polu nauczania języka polskiego jako drugiego należy uznać projekt badawczy związanej z warszawską Szkołą Główną Gospodarstwa Wiejskiego Krystyny Błęszyńskiej. Wyniki zrealizowanego na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji w roku 2010 badania zatytułowanego *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* w wyraźny sposób nakreślają potrzebę kształcenia nauczycieli języka polskiego jako drugiego. Błężyńska podkreśla także konieczność reformy modelu kształcenia pedagogów szkolnych. Jej zdaniem „(...) powinien on łączyć kompetencje pedagoga, psychologa, pracownika socjalnego i specjalisty z zakresu resocjalizacji i rewalidacji. Dążąc do uzupełnienia specjalistycznych kompetencji pedagogów już działających, konieczne jest wprowadzenie szkoleń obejmujących także wyżej wzmiankowane moduły” (Błężyńska, 2010: 120). Wymienione wyżej elementy kształcenia pedagogów powinny także stać się w sposób wybiórczy składnikami kształcenia specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego.

Do tych badań nawiązuje projekt przeprowadzony przez piszącego te słowa, którego częścią były badania o charakterze pedeutologicznym, poświę-

cone profesjonalizacji kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego².

Zasadniczym jego celem była próba weryfikacji realizowanych w ramach polonistycznych studiów glottodydaktycznych składników kształcenia z potrzebami współczesnego edukacyjnego rynku pracy w obszarze nauczania języka polskiego cudzoziemców i osób z doświadczeniem migracyjnym. Konkretnie chodziło o uzyskanie odpowiedzi na pytanie, na ile realizowane programy studiów znajdują potwierdzenie w oczach czynnych zawodowo nauczycieli – absolwentów opisywanych specjalności.

Wykorzystane formularze ankietowe zbierały informacje w czterech zakresach badawczych: dane ogólne, obecne oczekiwania uczących się języka polskiego jako obcego i drugiego, ewaluacja odbytych polonistycznych studiów glottodydaktycznych z perspektywy dotychczasowych doświadczeń w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego i drugiego oraz autoocena własnych kompetencji pedagogicznych i metodycznych.

Przeprowadzone drogą internetową badania ilościowe miały charakter anonimowy. W towarzyszącym ankiecie liście poinformowano ankietowanych o celach i znaczeniu realizowanego pomiaru. Czas realizacji zadań nie został określony, podano jednak datę graniczną zwrotu wypełnionych ankiet. W sumie potencjalni badani mieli dwa tygodnie na wykonanie zadań ankietowych.

W przeprowadzonych w latach 2012–2013 badaniach wzięło udział 19 osób, absolwentów magisterskich studiów uzupełniających II stopnia, prowadzonych w krakowskim Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego (7 osób) i specjalizacji glottodydaktycznej, realizowanej w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego (2 osoby). Pozostali respondenci byli absolwentami studiów podyplomowych, realizowanych w Uniwersytecie Jagiellońskim (5 osób) i w Uniwersytecie Warszawskim (5 osób).

Ochrona prawna danych osobowych uniemożliwiła przeprowadzenie badań na szerszej populacji absolwentów, dlatego też uzyskane rezultaty należy interpretować jedynie jako ważny badawczy punkt odniesienia dla przyszłych systemowych dociekań, którymi, miejmy nadzieję, zajmą się instytucje odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli języków w naszym kraju. Opisane rezultaty badań, choć przeprowadzone na niewielkiej próbie, ukazują jednak pewne zarysowujące się

² Cały projekt badawczy i jego wyniki prezentuję w wydanej w Krakowie w roku 2013 monografii zatytułowanej *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*.

tendencje, pozwalające na wyciągnięcie szeregu wniosków istotnych dla organizacji i realizacji kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego.

W przypadku absolwentów dziennych studiów stacjonarnych badania mogły być zrealizowane jedynie na byłych studentach krakowskiego ośrodka Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz warszawskiego „Polonicum”. w trakcie przeprowadzania badań na edukacyjnym rynku pracy nie funkcjonowali bowiem jeszcze absolwenci innych uczelni, które polonistyczne specjalizacje glottodydaktyczne wprowadziły do swojej oferty studiów w ostatnim czasie³.

Uczestnicząca w tej części badań grupa ankietowanych stanowiła pod względem narodowościowym dość jednorodną grupę. 18 respondentów legitymowało się pochodzeniem polskim, 1 osoba rosyjskim.

W próbie dominowały osoby młodsze, w przedziale wieku od 24 do 26 lat w przypadku uzupełniających studiów magisterskich II stopnia oraz od 24 do 30 lat w kategorii studiów podyplomowych. W przypadku pierwszego rodzaju studiów 100% badanych nie ukończyło 35. roku życia. Fakt ten tłumaczy uruchomienie pierwszej edycji tego typu kształcenia w roku 2005.

Jakość, komfort i sukces zawodowego funkcjonowania na rynku pracy czynnych nauczycieli języka polskiego jako obcego jest w zasadniczym stopniu uwarunkowany wykształceniem. Ocena sposobu organizacji i realizacji odbytego kształcenia przez tę grupę odbiorców jest cennym punktem odniesienia dla modyfikacji programów nauczania przyszłych pedagogów. Dlatego też ta część stanowi najistotniejszy obszar naszych dociekań przeprowadzonych pośród absolwentów studiów.

W tej części badania w celu pomiaru wykorzystano skalę interwałową w zakresie 0–4. Wartości 0 nadano etykietę *nie mam zdania*, wartości 1 – *nieprzydatne*, 2 – *dość przydatne*, 3 – *przydatne* i 4 – *bardzo przydatne*. Obszarami kształcenia, zamieszczonymi w ankiecie badawczej, stały się konkretne kursy realizowane w ośrodkach krakowskim i warszawskim. Są nimi zajęcia, w których uczestniczyli sami badani, realizując konkretne treści kształcenia. Wykorzystane w badaniach absolwentów zmienne odzwierciedlają programy studiów sprzed kilku lat. W tym miejscu warto zwrócić uwagę, iż zostały one zmodyfikowane w ostatnim czasie.

Rezultaty dociekań przeprowadzonych pośród absolwentów polonistycznych studiów glottodydaktycznych prezentuje tabela 2.

³ Tymi ośrodkami są: Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Wrocławski oraz Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Tabela 2. Oczekiwane treści kształcenia w opinii absolwentów studiów magisterskich i podyplomowych (na podstawie badań własnych)

Treści kształcenia / rozkład wyników badań	Oczekiwane treści kształcenia											Multi-media w nauczaniu jpjo		
	Język polski w Europie i w świecie	Praktyki pedagogiczne	Gramatyka w nauczaniu jpjo i gramat. opis jp	Metodyka nauczania sprawności językowych	Metodyka nauczania podsystemów jęz.	Język polski na tle j. europejskich	Nauczanie kultury polskiej	Literatura w nauczaniu jpjo	Kontrola wyników w nauczaniu jpjo	Standardy europejskie w nauczaniu j. obcych				
N	Ważne	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	15	15
	Brak danych	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
Średnia		3,58	4,00	3,58	4,00	3,79	2,95	2,32	3,20	3,58	3,79	2,93		
Błąd standardowy średniej		,116	,000	,116	,000	,096	,143	,230	,107	,116	,096	,330		
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00	3,00	4,00	4,00	3,00		
Dominanta		4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4		
Odczylenie standardowe		,507	,000	,507	,000	,419	,621	1,003	,414	,507	,419	1,280		
Wariancja		,257	,000	,257	,000	,175	,386	1,006	,171	,257	,175	1,638		

W przypadku tej grupy badanych składnikami kształcenia najbardziej pożądanymi okazały się: metodyka nauczania sprawności językowych oraz praktyki pedagogiczne. Wspomniane składniki uzyskują średnią wartość 4,0. Na drugiej pozycji znalazły się metodyka nauczania podsystemów języka i standardy europejskie w nauczaniu języków obcych, ze średnią wartością 3,79. Na kolejnym miejscu uplasowały się ze średnią wartością 3,58 gramatyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego z elementami gramatyki opisowej polszczyzny, język polski w Europie i w świecie oraz kontrola wyników w nauczaniu. Średnią powyżej 3,0 uzyskała jeszcze literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego (3,20). Pozostałe składniki kształcenia uzyskały średnie wartości poniżej 3. Z perspektywy przydatności dla absolwentów studiów dalsza lista poszczególnych bloków zajęć kształtuje się następująco: język polski na tle innych języków europejskich (2,95), multimedia w nauczaniu języka polskiego jako obcego (2,93) oraz nauczanie kultury polskiej (2,32).

W dalszej części ankiety informatorzy zostali poproszeni o wymienienie ważnych dla nich, a niepoddanych analizie, obszarów kształcenia. Wśród tych propozycji znalazły się treści zbliżone do badanych jednostek oraz inne zagadnienia, które prezentuje poniższe zestawienie:

- *Osobne zajęcia poświęcone nauczaniu języka polskiego jako drugiego dzieci imigranckich.*
- *Stylistyka języka polskiego jako obcego.*
- *Nauczanie kultury polskiej, ale w wydaniu międzykulturowym.*
- *Brakowało mi zajęć ukazujących praktyczne wykorzystanie programów komputerowych w nauczaniu polskiego. Ale wiem, że takich materiałów praktycznie nie ma.*
- *Warto dać zajęcia pokazujące, jak naucza się języka polskiego jako drugiego imigrantów.*
- *Więcej zajęć z gramatyki. Jak jej nowoczesnie nauczać?*

Powyższe rezultaty wyraźnie pokazały, że absolwenci wskazują w pierwszej kolejności na treści kształcenia bezpośrednio rozwijające praktyczne umiejętności nauczycielskie. Najmniej przydatne w oczach czynnych zawodowo nauczycieli okazały się obszary glottodydaktyki polonistycznej stosunkowo najmniej rozwinięte, takie jak wykorzystanie multimediów w kształceniu językowym oraz nauczanie kultury polskiej, do niedawna ograniczone do przekazywania suchej wiedzy o Polsce, w niewielki sposób zintegrowanej z praktyczną nauką języka. W niewielkim stopniu uwzględniające potrzeby wynikające z realizacji zajęć

z języka polskiego jako drugiego, a bardziej dopasowane do nauczania języka polskiego jako obcego.

Absolwenci studiów zwrócili również uwagę na konieczność wprowadzenia do programów studiów przedmiotów z zakresu nauczania polszczyzny jako języka drugiego. Postulat ten, jak już pisaliśmy, w pewnym stopniu został uwzględniony w nowych programach studiów realizowanych w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Stopień profesjonalizacji kształcenia nauczycieli języka obcego odzwierciedla powiązanie przekazywanej wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania, integrując tym samym praktyki pedagogiczne z pozostałymi składnikami kształcenia nauczycielskiego. Najistotniejszym składnikiem owego powiązania są zajęcia z bloku dydaktyczno-metodycznego, na których owa integracja powinna mieć miejsce w sposób świadomy i przejrzysty dla uczestników zajęć, wzmacniając tym samym refleksyjność u przyszłych nauczycieli.

W opinii badanych zajęcia dydaktyczno-metodyczne spełniły ów cel, gwarantując tym samym przygotowanie do przyszłego zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego. Takiego zdania było 14 ankietowanych (wskazania na etykiety *zdecydowanie tak* i *raczej tak*). Przeciwnej opinii było 3 informatorów (wskazania na etykiety *raczej nie* i *zdecydowanie nie*). 2 badanych absolwentów nie wypowiedziało się w tej kwestii (wskazania na etykietę *nie mam zdania*). Zadowoleni z przydatności studiów absolwenci wskazywali jednocześnie na konieczność szerszego powiązania oferowanej wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania. Zdaniem aż 8 informatorów owo powiązanie było w znacznym stopniu niesatysfakcjonujące (wskazania na etykiety *raczej nie*). Taka sama liczba ankietowanych wyraziła zadowolenie ze sposobu powiązania przekazywanej w trakcie studiów wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania (wskazania na etykiety *zdecydowanie tak* i *raczej tak*).

Powyższe opinie przekładają się na konkretne życzenia w zakresie sposobu prowadzenia zajęć dydaktyczno-metodycznych. Zdaniem większości badanych powinny one wpisywać się w humanistyczny nurt kształcenia pedagogów, nabierając tym samym postaci zajęć warsztatowo-seminaryjnych (zob. tabelę 3).

Za prowadzeniem zajęć dydaktyczno-metodycznych w formie warsztatowo-seminaryjnej opowiedziało się aż 14 badanych. 15 badanych wskazało na sensowność wprowadzania do programów zajęć elementów mikronauczania. Ta obecna w kształceniu nauczycieli formuła zajęć metodycznych, przypisywana pierwotnie orientacji behawioralnej, może być także po stosownych modyfikacjach z po-

wodzeniem realizowana w kształceniu zorientowanym humanistycznie. Jedynie 4 ankietowanych pozytywnie oceniło najczęściej realizowane w polskich ośrodkach glottodydaktyki polonistycznej zajęcia dydaktyczno-metodyczne w formie klasycznych ćwiczeń akademickich o charakterze behawioralnym.

Tabela 3. Profesjonalizacja kształcenia – oczekiwany format praktycznych zajęć metodycznych oczami absolwentów studiów (na podstawie badań własnych)

Format zajęć / Rozkład wyników badań		Ćwiczenia	Warsztaty	Mikronauczanie
N	Ważne	17	17	17
	Braki danych	2	2	2
Średnia		,24	,76	,82
Błąd standardowy średniej		,106	,106	,095
Mediana		,00	1,00	1,00
Dominanta		0	1	1
Odchylenie standardowe		,437	,437	,393
Wariancja		,191	,191	,154

Przeprowadzone badania udzieliły odpowiedzi na kilka pytań związanych z kształceniem specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Pozwoliły na weryfikację prezentowanych dotychczas poglądów i opinii, wpływających bezpośrednio na sposoby organizacji i realizacji działalności pedeutologicznej poszczególnych ośrodków.

Towarzysząca projektowi badawczemu hipoteza, iż pracujący w charakterze nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego nie zawsze są zadowoleni z przygotowania zawodowego otrzymanego w trakcie studiów akademickich, a realizowane treści kształcenia nie zawsze odpowiadają wymaganiom współczesnego edukacyjnego rynku pracy została zweryfikowana. W myśl rezultatów badań absolwenci studiów są raczej zadowoleni ze sposobu ich przygotowania zawodowego. Zwracają jednak uwagę, iż realizowane treści kształcenia zwykle nie odpowiadają wymaganiom współczesnego edukacyjnego rynku pracy.

Podsumowanie.

Nowa organizacja działalności pedeutologicznej

Środowisko glottodydaktyków polonistycznych powinno dążyć do wyraźnego podziału działalności pedeutologicznej na kształcenie nauczycieli języka polskiego

jako obcego i języka polskiego jako drugiego. Odmienność praktyki glottodydaktycznej w przypadku obydwu obszarów jest także w oczach studentów polonistycznych specjalizacji glottodydaktycznych kwestią oczywistą. Powyższe rozróżnienie wciąż jednak nie przekłada się do końca na ofertę pedeutologiczną polskich uczelni, które, w większości przypadków profilując swoje programy pod kątem nauczania polskiego jako obcego, starają się równolegle przygotowywać specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny jako języka drugiego.

Literatura

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok.
- Gębał P.E. (2013). *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Grucza F. (red.). (1988). *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa.
- Kwiatkowska H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa.
- Komorowska H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Marek E. (2015). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*. Piotrków Trybunalski.
- Miodunka W.T. (2010). *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*. [W:] J.S. Gruchala, H. Kurek (red.). *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*. Kraków, s. 233–245.
- Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn.
- Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Wilczyńska W. (2009). *Nauczyciel języka obcego jako badacz*. [W:] A. Mystkowska-Wiertelak, M. Pawlak, A. Pietrzykowska (red.). *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Kalisz, s. 493–508.
- Zawadzka E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010). *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków.