



KANCELARIA
SENATU

BIURO ANALIZ,
DOKUMENTACJI
I KORESPONDENCJI

Potrzeba regulacji
zawodu nauczyciela/lektora
języka polskiego
jako obcego/drugiego
w perspektywie współczesnych
wyzwań społecznych
związanych z migracjami

Opinie
i ekspertyzy
OE-462

WARSZAWA 2023

Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji zamawia opinie, analizy i ekspertyzy sporządzone przez specjalistów reprezentujących różne punkty widzenia. Wyrażone w materiale opinie odzwierciedlają jedynie poglądy autorów. Korzystanie z opinii i ekspertyz zawartych w tym zbiorze bez zezwolenia Kancelarii Senatu dopuszczalne wyłącznie w ramach dozwolonego użytku w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. z 2017 r. poz. 880 ze zm.) i z zachowaniem wymogów tam przewidzianych. W pozostałym zakresie korzystanie z opinii i ekspertyz wymaga każdorazowego zezwolenia Kancelarii Senatu.

© Copyright by Kancelaria Senatu, Warszawa 2023

Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji
Dyrektor – Agata Karwowska-Sokolowska
tel. 22 694 94 32, fax 22 694 94 28,
e-mail: Agata.Karwowska-Sokolowska@senat.gov.pl

Wicedyrektor – Danuta Antoszkiewicz
tel. 22 694 93 21,
e-mail: Danuta.Antoszkiewicz@senat.gov.pl

Dział Analiz i Opracowań Tematycznych
tel. 22 694 95 33, fax 22 694 94 28
Redaktor prowadzący – Iwona Moskalik-Tyma

Opracowanie graficzno-techniczne
Centrum Informacyjne Senatu
Dział Wydawniczy

Kancelaria Senatu
czerwiec 2023

Prof. dr hab. Przemysław E. Gębal (Uniwersytet Gdański)
Dr Łukasz Kumięga (Uniwersytet Gdański)
Kamila Dembińska (Fundacja SOK)

Potrzeba regulacji zawodu nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego/drugiego w perspektywie współczesnych wyzwań społecznych związanych z migracjami

Plan i zakres ekspertyzy

1. Kontekst społeczno-edukacyjny polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców i osób z doświadczeniem migracji: język polski jako obcy/drugi/odziedziczony (pochodzenia), język polski jako język edukacji szkolnej i jako język specjalistyczny.
2. Obszary działalności zawodowej nauczycieli/lektorów języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego – Polska, zagranica, szkoły, uczelnie, kursy ogólne i specjalistyczne, lektoraty akademickie, dzieci, dorośli, kontekst uchodźczy – sylwetka zawodowa – kompetencje i umiejętności zawodowe (także miękkie).
3. Specyfika zawodu lektora/nauczyciela języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego – wymiar zatrudnienia, zadania, wyzwania, potrzeba dalszego rozwoju – wyzwania kulturowe, kultura edukacji, znajomość innych języków – uwzględnienie perspektywy uczących się.
4. Migracja jako wyzwanie edukacyjne i glottodydaktyczne¹ – edukacja językowa, integracja, inkluzja.

1 Termin „glottodydaktyka polonistyczna” został w pełni akademicko zdefiniowany po raz pierwszy w roku 2016 przez Władysława Miodunkę w jego tomie *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* (Miodunka, Kraków 2016). Zgodnie z propozycją krakowskiego badacza glottodydaktyka polonistyczna „jest dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej” (Miodunka 2016: 54). W powszechnym obiegu glottodydaktyka polonistyczna oznacza także praktykę nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego, języka drugiego i języka odziedziczonego (pochodzenia), prowadzoną w Polsce i za granicą w oparciu o przyjęte w danej instytucji programy nauczania i stosowane podręczniki (por. Gębal/Miodunka 2020).

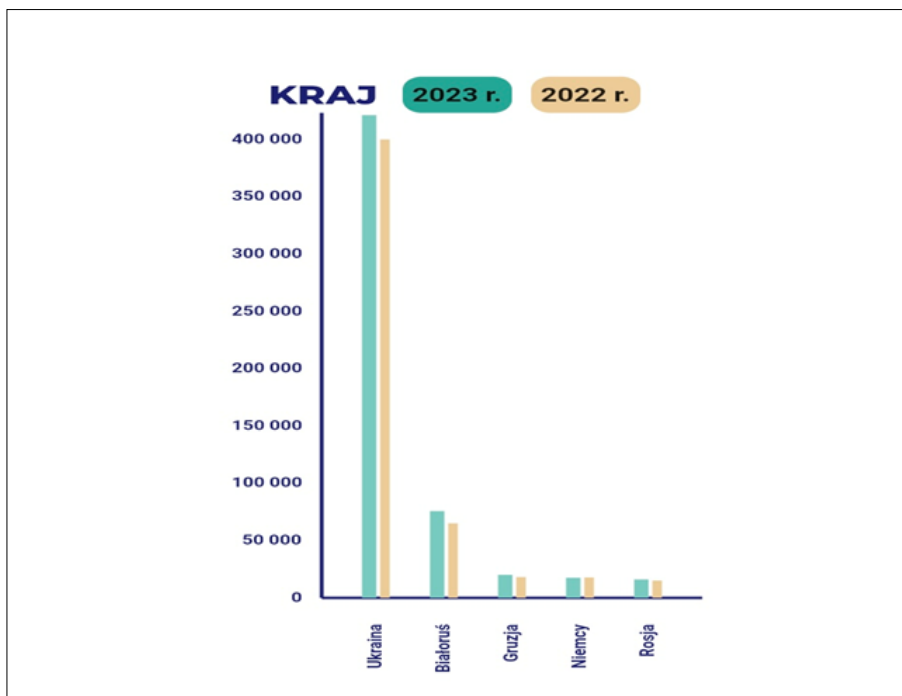
5. Nauczyciel/lektor języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego a inne regulowane zawody edukacyjne – nauczyciele języków obcych, poloniści.
6. Prestiż i promocja języka i kultury polskiej.
7. Podsumowanie.

1. Kontekst społeczno-edukacyjny polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców i osób z doświadczeniem migracji – język polski jako obcy/drugi/odziedziczony (pochodzenia), język polski jako język edukacji szkolnej i jako język specjalistyczny

Od czasu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej odnotowujemy wzrost w zakresie osiedlania się cudzoziemców w naszym kraju. Do Polski przybywają zarówno obywatele innych krajów wspólnoty, jak również, przede wszystkim, cudzoziemcy reprezentujący inne kraje i kultury. Według raportu Urzędu do Spraw Cudzoziemców z 24 lutego 2023 r.² „z ochrony czasowej w Polsce korzysta obecnie prawie 1 mln obywateli Ukrainy, głównie kobiet i dzieci. Łącznie ważne zezwolenia na pobyt w kraju posiada natomiast 1,4 mln osób”. Z kolei ostatni dostępny raport z 29 czerwca 2022 r.³ dotyczący obywateli Białorusi wskazuje, „że są oni drugą najliczniej reprezentowaną grupą cudzoziemców w Polsce. Liczba imigrantów z Białorusi posiadających ważne zezwolenia na pobyt przekroczyła 50 tys. osób. Zdecydowany wzrost skali migracyjnej w tym przypadku zauważalny jest od sierpnia 2020 r.” Strona <https://migracje.gov.pl/> dostarcza szczegółowych informacji dotyczących roku 2023 w porównaniu z rokiem 2022, które odnoszą się do liczby wydanych dokumentów. Za migrantami z Ukrainy i Białorusi w statystyce plasują się kolejno przybywający z Gruzji, Niemiec oraz Rosji.

2 <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2> (dostęp: 12.05.2023).

3 <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-bialorusi-w-polsce--raport2> (dostęp: 12.05.2023).



Wykres 1. Porównanie liczby wydanych dokumentów legalizujących pobyt w Polsce⁴

Przytoczone dane wskazują, że kształcenie nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego i drugiego coraz silniej zanurzone jest w kontekst migracyjny. Idąc krok dalej i przyglądając się rozwiązaniom przyjętym w innych krajach zachodnich, gdy chcemy poważnie myśleć o integracji i inkluzji, konieczne jest powiązanie edukacji w tle procesów migracyjnych z rynkiem pracy. W 2022 r. aż 30 zawodów miało w Polsce status deficytowych – tak wynika z raportu *Barometr zawodów 2022*⁵, który powstał na zlecenie Ministra Rodziny i Polityki Społecznej. Na rynku brakuje m.in. elektryków, ślusarzy czy kucharzy, ale też pracowników służby medycznej. Pełne zestawienie obejmuje następujące zawody:

- branża budowlana: betoniarze i zbrojarze, brukarze, cieśle i stolarze budowlani, dekarze i blacharze budowlani, monterzy instalacji budowlanych, murarze i tynkarze, operatorzy i mechanicy sprzętu do robót ziemnych, pracownicy robót wykończeniowych w budownictwie, robotnicy budowlani;

⁴ Źródło: <https://migracje.gov.pl/> (dostęp: 12.05.2023).

⁵ <https://barometrzawodow.pl/>.

- branża medyczo-opiekuńcza: fizjoterapeuci i masażyści, lekarze, opiekunowie osób starszych lub niepełnosprawnych, pielęgniarki i położne, ratownicy medyczni, psycholodzy i psychoterapeuci;
- branża produkcyjna: elektrycy, elektromechanicy i elektromonterzy, operatorzy obrabiarek skrawających, robotnicy obróbki drewna i stolarze, spawacze, ślusarze;
- branża transportowa: kierowcy autobusów, kierowcy samochodów ciężarowych i ciągników siodłowych, magazynierzy, mechanicy pojazdów samochodowych;
- branża finansowa: samodzielni księgowi, pracownicy ds. rachunkowości i księgowości;
- branża edukacyjna: nauczyciele praktycznej nauki zawodu, nauczyciele przedmiotów zawodowych;
- branża spożywczo-gastronomiczna: kucharze, piekarze.

Skuteczna polityka migracyjna oraz integracyjna rozpoczyna się od refleksyjnej polityki edukacyjnej postrzegającej integrację językowo-kulturową szeroko, tzn. z uwzględnieniem potencjału osób migrujących, potrzeb rynku pracy oraz konieczności kształcenia nauczycieli i lektorów będących w stanie sprostać wyzwaniom wynikającym ze specyfiki procesów migracyjnych.

W tle nielicznych rozwiązań w tym zakresie, na rynku pracy oraz w systemie edukacji (na uczelniach i we wszystkich typach szkół), obserwujemy zwiększającą się liczbę osób z doświadczeniem migracji. Wzrasta liczba uczestników kursów polszczyzny dla cudzoziemców w kontekście migracji. Opisywane zjawisko ma oczywiście różne nasilenie w poszczególnych regionach kraju. Zwykle cudzoziemcy osiedlają się w większych ośrodkach miejskich. Nie bez znaczenia jest także bliskość, a dokładniej sąsiedztwo konkretnych regionów przygranicznych. W Polsce Wschodniej osiedla się duża liczba Słowian wschodnich.

Zwiększająca się liczba imigrantów uruchomiła w roku 2010 podjęcie pierwszych inicjatyw edukacyjnych, zapewniających sformalizowane formy kształcenia językowego i kulturowego. Miały one zwykle charakter oddolny. Ich projektowaniem oraz popularyzacją zajmowały się zwykle jednostki samorządowe, organizacje pozarządowe, akademickie ośrodki polonistycznego kształcenia cudzoziemców, prywatne szkoły językowe oraz grupy aktywnych nauczycieli szkolnych i lektorów języka polskiego jako obcego. Od tego czasu zaczęto opracowywać materiały programowe, pierwsze rozwiązania dydaktyczno-metodyczne oraz materiały dydaktyczne. Od roku 2010 zaczęto także wprowadzać do szerokiego obiegu termin *język polski jako drugi* oraz coraz częściej zwracano uwagę na potrzebę kształcenia odpowiednich kadr, które

byłyby przygotowane do pracy z osobami z doświadczeniem migracji w kontekście szkolnym. Część specjalistów zaczęła domagać się formalnego różnicowania akademickiego postrzegania języka polskiego jako obcego oraz jako drugiego⁶.

To wszystko sprawia, że kształcenie nauczycieli w Polsce powinno uwzględniać kontekst migracyjny oraz ten związany z rynkiem pracy, i że nauczyciele oraz lektorzy języka polskiego, jako obcego i drugiego, powinni być dostrzeżeni jako grupa szczególnie w tym kontekście istotna, gdyż mierząca się ze specyficznymi wyzwaniami. Dla uwidocznienia tej specyfiki należy pochylić się w pierwszym kroku nad uporządkowaniem terminologicznego opisu interesujących nas zagadnień.

Terminem *język polski jako drugi* w kontekście edukacyjnym przyjęło się wówczas określać, podobnie jak w krajach zachodnich, zwykle sformalizowane nauczanie języka osób z doświadczeniem migracji, do których zaliczają się zwykle dzieci imigrantów i uchodźców politycznych, dzieci należące do mniejszości narodowych, używających w swoim środowisku rodzinnym w komunikacji codziennej innego języka niż polskiego oraz dzieci polskich reemigrantów powracających do kraju po dłuższych pobytach za granicą (głównie w innych krajach Unii Europejskiej)⁷. We wcześniejszych opracowaniach określeniem *nauczanie języka polskiego jako drugiego* obejmowano także dzieci i młodzież polonijną uczącą się języka przodków. Od tego czasu ten obszar dydaktyczny opisywany jest zgodnie z koncepcjami zachodnimi pod postacią dydaktyki polszczyzny jako języka odziedziczonego (koncepcja amerykańska) lub języka pochodzenia (koncepcja niemiecka)⁸. Rozróżnienie między językiem odziedziczonym a pochodzenia powiązane jest zwykle z kontekstem realizacji kształcenia językowego dla Polonii i Polaków mieszkających za granicą. W odniesieniu do osób będących potomkami dawnych polskich emigrantów, dla których polszczyzna nie jest językiem rodzimym, którzy odziedziczyli ten język po swoich

6 Gębał P.E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013; Gębał P.E., *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej w tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014; Miodunka W.T., *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016; Gębał P.E., Miodunka W.T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.

7 Por. Miodunka W.T., *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016; Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.

8 Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018, s. 77–86.

przodkach, używa się pierwszego z określeń. Jego nauczanie pod względem psycholingwistycznym oraz kulturowym uwzględnia opisywany kontekst oraz często szczątkowe kompetencje językowe uczących się. Nauczanie języka polskiego jako języka pochodzenia odnosi się przede wszystkim do współczesnej europejskiej mobilności i tych uczących się polszczyzny za granicą, dla których nasz język jest językiem rodzimym. Cele tego typu kształcenia w znaczący sposób odbiegają od nauczania polszczyzny jako języka odziedziczonego. Uczestnicy zajęć zwykle bowiem posługują się dobrze współczesnym językiem polskim. Ich realizacja stanowi zatem element dalszego rozwoju osobowego uczących się z udziałem języka rodzimego. Można ją także traktować jako składnik współkształtujący w wymiarze edukacyjnym współczesną europejską mobilność, w której zagwarantowana jest różnojęzyczność i różnokulturowość przemieszczających się obywateli. We wszystkich wymienionych kontekstach edukacyjnych angażowani są nauczyciele – glottodydaktycy polonistyczni. Obszar ich aktywności dydaktycznej, a tym samym wymagane od nich kompetencje, stanowią tym samym dość dużą, autonomiczną przestrzeń zawodową.

Należy pamiętać, iż używanie określenia *język drugi* w obszarze edukacji często, także w opracowaniach polskich, konfrontowane jest z jego używaniem w kontekście psycholingwistycznym. To jego pierwotne znaczenie było synonimem języka obcego i stanowiło składnik anglojęzycznej definicji przyswajania (uczenia się) języków obcych w ogóle (*SLE – Second Language Acquisition*), gdzie *język drugi* odzwierciedlał numerację kolejności uczenia się języków (językiem pierwszym określano język ojczysty – rodzimy, językiem drugim zaś pierwszy z nauczanych języków obcych). Z czasem termin ten został przedefiniowany do postaci przyswajania lub uczenia się języka w jego naturalnym otoczeniu, czyli w kraju lub społeczności, gdzie jest on naturalnie używany, w odróżnieniu od języka obcego, przyswajanego w sztucznych warunkach szkolnych, poza społecznością, która go używa⁹.

Język drugi przyswaja się zwykle w naturalnym otoczeniu, w kraju, w którym jest językiem ojczystym (rodzimym) i tworzy w kontekście komunikacyjnym środowisko endolingwalne¹⁰.

Przenosząc powyższe ujęcia i rozwiązania terminologiczne na grunt sformalizowanego nauczania polszczyzny osób z doświadczeniem

9 Arabski J., *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985, s. 6.

10 Por. Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003, s. 42.

migracji, zwracamy uwagę na fakt, iż w tak nakreślonym kontekście kluczowym celem podejmowanych aktywności pedagogicznych stają się działania o charakterze akulturacyjnym, realizowane dzięki rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w sytuacji immersji. W przypadku zajęć z języka polskiego jako obcego sytuacja jest na wskroś odwrotna. Uczący się naszego języka cudzoziemcy poza granicami Polski lub w trakcie krótkoterminowych pobytów w kraju na kursach językowych, poza systemem edukacyjnym, pracują nad swoimi umiejętnościami komunikacyjnymi, rozwijając dodatkowo swoje kompetencje kulturowe i międzykulturowe.

W celu ułatwienia zrozumienia granic między opisywanym nauczaniem języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego (pochodzenia) prezentujemy tabelaryczne zestawienie poszczególnych zakresów edukacyjnych, powiązanych z nauczaniem polszczyzny cudzoziemców oraz osób w kontekście migracji (zob. tab. 1).

Tabela 1. Charakterystyka procesu dydaktycznego w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego¹¹

Obszar/kontekst edukacyjny	Przedszkole i szkoła (dzieci i młodzież)	Kształcenie dorosłych
język polski jako obcy (JPjO)	<ul style="list-style-type: none"> - Nauczanie w polskich szkołach za granicą lub w zagranicznych szkołach z językiem polskim jako obcym; - wszystkie etapy edukacyjne, włącznie z wczesną edukacją oraz nauczaniem dwujęzycznym; - projekty międzynarodowej wymiany szkolnej (polscy nauczyciele w zagranicznych szkołach partnerskich, zagraniczni uczniowie w polskich klasach). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kształcenie językowe na uczelniach za granicą; - kształcenie językowe w zagranicznych szkołach językowych; - kształcenie językowe na uczelniach krajowych, w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach w firmach zatrudniających obcokrajowców.

11 Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018, s. 87–88.

język polski jako drugi (JPj2)	<ul style="list-style-type: none"> - Nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji (także dzieci polskich powracających do kraju po pobytach zagranicznych), w przedszkolach w szkołach w Polsce i w polskich szkołach za granicą; - wspieranie kulturowe i językowe osób z doświadczeniem migracji poza szkołą (w Polsce). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kształcenie językowe osób z doświadczeniem migracji, w kraju w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach w firmach zatrudniających obcokrajowców.
język polski jako odziedziczony/jako język pochodzenia	<ul style="list-style-type: none"> - Nauczanie dzieci polonijnych za granicą, w przedszkolach, w szkołach i w ośrodkach kształcenia polonijnego za granicą (język polski jako odziedziczony); - nauczanie dzieci polskich za granicą, w przedszkolach, w szkołach i w ośrodkach kształcenia polonijnego za granicą (język polski jako język pochodzenia); - wspieranie kulturowe i językowe dzieci polonijnych poza szkołą w ośrodkach kultury polonijnej (język polski jako odziedziczony); - wspieranie kulturowe i językowe dzieci polskich poza szkołą w ośrodkach kultury polonijnej (język polski jako odziedziczony). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kursy języka i kultury polskiej dla osób pochodzenia polskiego w ośrodkach kultury polonijnej (język polski jako język odziedziczony).

Biorąc pod uwagę powyższy podział, stanowczo opowiadamy się za koniecznością konsekwentnego terminologicznego rozgraniczenia trzech opisanych zakresów funkcjonowania glottodydaktyki polonistycznej. Przemawia za tym przede wszystkim różnorodność zakładanych celów uczenia się języka polskiego oraz kontekstów realizacji jego nauczania. W wymiarze *stricte* metodycznym świadomości jesteśmy oczywiście faktu nadrzędnego postrzegania obszaru

nauczania polszczyzny jako języka obcego i wypracowanych w jego ramach rozwiązań.

Zauważamy jednocześnie, iż w obecnie obowiązujących polskich formalnych rozwiązaniach programowych wciąż jeszcze w niewielkim zakresie uwzględnia się obecność uczących się z doświadczeniem migracji. Legislacja edukacyjna obejmuje wprawdzie tego typu uczących się, ale w niewielkim stopniu uwzględnia wypracowane współczesne rozwiązania dydaktyczno-metodyczne na gruncie europejskiej i polskiej glottodydaktyki. Oferowane w polskim systemie edukacyjnym zajęcia językowe dla osób z doświadczeniem migracji oraz cały kontekst nauczania polszczyzny opisywane są jako kształcenie w zakresie języka polskiego jako obcego, a nie drugiego. Autorzy tych dokumentów nie uwzględniają prezentowanych przez nas i zakorzenionych od lat w europejskiej dydaktyce językowej rozwiązań terminologicznych, które w ostatnich latach także zagościły w rzeczywistości glottodydaktyki polonistycznej.

Zmierzając w kierunku jeszcze bardziej specyficznego profilowania zawodu nauczyciela i lektora języka polskiego jako drugiego, i odchodząc od potocznego rozumienia nauczania w kategoriach rozwijania ogólnej kompetencji komunikacyjnej, nie sposób nie odwołać się do koncepcji akcentujących fakt, że uczący się polszczyzny jako języka drugiego konfrontowani są z jego specjalistyczną odmianą, określaną mianem języka edukacji szkolnej (*JES*). Pod jej pojęciem rozumie się *język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności*¹². To język, który poznają i którego używają uczniowie imigrancy i reemigrancy bezpośrednio w kontekście swojego procesu edukacji¹³.

W myśl koncepcji Schleppegrell pełni on trzy zasadnicze funkcje:

- jest przedmiotem nauczania w ramach procesu kształcenia językowego, którego zasadniczym celem jest *r o z w ó j k o m p e t e n c j i k o m u n i k a c y j n e j*, umożliwiającej nie tylko funkcjonowanie w szkole, ale także w zwykłych codziennych sytuacjach komunikacyjnych;
- jest środkiem umożliwiającym *z d o b y w a n i e w i e d z y p r z e d m i o t o w e j*, dzięki znajomości słownictwa specjalistycznego;
- jest narzędziem do *s a m o r e a l i z a c j i*, opartej na rozwoju indywidualnym i społecznym, który postępuje dzięki znajomości języka.

12 Schleppegrell 2004, [za:] Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL-Matematyka*, Warszawa 2018, s. 178.

13 Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów* [w:] *Języki Obce w Szkole*, Warszawa 2016, nr 1.

Jego słaba znajomość stanowi istotną przeszkodę w rozwoju, opóźniając go lub niemal całkowicie uniemożliwiając¹⁴.

Językowe problemy uczących się z doświadczeniem migracji na szkolnych zajęciach przedmiotowych zwykle spowodowane są niedostateczną kompetencją w zakresie języka edukacji szkolnej. Staje się on tym samym problemem dydaktycznym, z którym system edukacyjny musi się zmierzyć.

Język edukacji szkolnej łączy różne przedmioty szkolne, na których wiedzę zdobywa się dzięki określonej kompetencji w jego zakresie. To także język używany w klasie do komunikacji¹⁵.

Ucząc się w polskiej szkole, dzieci i młodzież rozwijają swoje umiejętności także w zakresie języków specjalistycznych. Język edukacji szkolnej stanowi bowiem sam w sobie szczególną ich odmianę. Za pomocą niego uczący się zdobywają nową wiedzę przedmiotową i umiejętności. Dzięki jego nabywaniu rozumieją teksty zawarte w podręcznikach szkolnych oraz są w stanie sami tworzyć teksty pisane. O ile z perspektywy uczniów rodzimych język edukacji szkolnej stanowi kolejny etap ich rozwoju językowego, dla tych uczących się tego języka (w naszym przypadku polszczyzny) jako języka drugiego stanowi nie lada wyzwanie. Podejmując naukę w polskiej szkole i uczestnicząc w zajęciach z języka polskiego jako drugiego, nie są oni bowiem w stanie w krótkim czasie przyswoić elementów języka specjalistycznego, wymagającego pewnej znajomości języka ogólnego, którą oni jeszcze nie dysponują.

Pamuła-Behrens i Szymańska zwracają uwagę na szereg elementów odróżniających język edukacji szkolnej od języka codziennej komunikacji. Elementy te jednocześnie przybliżają go do języka nauki i stylu naukowego. Należą do nich:

- postawa mówiących – język edukacji szkolnej bliski jest stylowi oficjalnemu, akcentuje dystans mówiącego do odbiorcy i przekazywanych treści;
- nasycenie informacyjne tekstów – język edukacji szkolnej pojawia się zazwyczaj w tekstach dotyczących tematów abstrakcyjnych, które prezentowane są w sposób zwięzły i możliwie jednoznaczny;
- układ (kompozycja) informacji – teksty charakteryzują się specjalnym uporządkowaniem, akcentującym logikę wyводу; przeważają zdania wielokrotnie złożone (często podrzędnie), w których

14 Por. Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL-Matematyka*, Warszawa 2018, s. 178–179.

15 Tamże.

- strukturze pojawiają się wskaźniki, nawiązania i zespolenia rzadko występujące w języku codziennej komunikacji;
- dobór słownictwa – teksty charakteryzuje duże zróżnicowanie leksykalne, dominują w nich wyrazy abstrakcyjne, terminy specyficzne dla danej dziedziny oraz terminy ogólnoakademickie;
 - kongruencja (zgodność) przedstawieniowa – w języku edukacji szkolnej często używane są tzw. metafory gramatyczne, silnie związane z nominalizacją struktur składniowych, która powoduje nasylenie przekazu informacjami;
 - prezentacja przekazu w oderwaniu od kontekstu¹⁶.

Z przeprowadzonych przez Jima Cumminsa (2008) badań nad procesem uczenia się uczniów dwujęzycznych wynika, iż dysponują oni dwoma systemami językowymi, które wybierają w zależności od zadania, jakie są przed nimi stawiane. Owe systemy, to: podstawowy system komunikacji interpersonalnej (*Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS*) oraz zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*).

Pierwszy z systemów – *BICS*, jest językiem codziennej komunikacji. Z kognitywnego punktu widzenia jego używanie nie wiąże się z większym wysiłkiem poznawczym. Porozumiewanie się z innymi uczestnikami procesu interakcji ułatwia kontekst sytuacyjny. Posługiwanie się systemem *CALP*, czyli zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego odbywa się zwykle w ograniczonym kontekście, w sytuacji, w której od uczącego się wymagany jest wysiłek poznawczy – mobilizacja jego zasobów wiedzy i umiejętności (Cummins 2008).

Analizując osiągnięcia edukacyjne i poziom opanowania języka edukacji szkolnej Cummins stwierdza, iż rodzimi użytkownicy języka uczą się posługiwania zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego znacznie szybciej niż uczniowie z doświadczeniem migracji. Uczniowie emigranccy potrzebują zwykle 5–7 lat, aby poruszać się swobodnie w dyskursie edukacyjnym¹⁷. Na wspomniany okres rzutuje nie tylko samo doświadczenie migracji, ale także szereg innych czynników, do których, zdaniem Cumminsa, należą: poziom wykształcenia rodziców, status społeczno-ekonomiczny rodziny oraz rozwój językowy uczących się w zakresie ich pierwszego języka¹⁸.

16 Tamże, s. 13–14.

17 Cummins 2008, [za:] Pamula-Behrens M., Szymańska M., *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL-Matematyka*, Warszawa 2018, s. 179.

18 Tamże, s. 180.

Nauczanie języków drugich, w tym polskiego jako drugiego, wymaga zatem szybkiego rozwijania umiejętności językowych w zakresie specjalistycznego języka edukacji szkolnej, co nie zostało zagwarantowane we wdrażanych obecnie rozwiązaniach organizacyjnych zajęć z języka polskiego jako drugiego. Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska jako pierwsze w obszarze języka polskiego jako drugiego przygotowały nowatorskie materiały dydaktyczne do jego nauki dla poziomu edukacji wczesnoszkolnej oraz do matematyki, wraz z poradnikami metodycznymi dla nauczających¹⁹. Rozwijanie tego typu koncepcji oparte na przygotowywaniu odpowiednich materiałów dydaktycznych stanowi kolejne istotne wyzwanie w zakresie kształcenia nauczycieli i lektorów języka polskiego jako drugiego. Opracowywanie tego typu materiałów powinno mieć miejsce we współpracy nauczycieli polszczyzny jako języka drugiego i nauczających poszczególnych przedmiotów szkolnych. Nauczanie języka edukacji szkolnej stanowi zatem kolejny obszar zawodowego funkcjonowania glottodydaktyków polonistycznych. Działania w tym obszarze podejmowane są obecnie w bardzo wąskim zakresie.

REKOMENDACJE

- a) Należy wprowadzić do regulacji prawnych i prezentujących je dokumentów normatywnych postulowane przez nas rozróżnienie na nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego (pochodzenia).
- b) W podstawie programowej kształcenia ogólnego w zasadzie nie ma mowy o uczących się z doświadczeniem migracji. Tym samym nie ma odniesień, ani żadnych wskazówek merytorycznych, w zakresie realizacji kształcenia językowego dla tego typu uczących się. Podstawa programowa kształcenia ogólnego wymaga uzupełnienia o tego typu treści i uwzględnienia zajęć z języka polskiego jako drugiego, które obecnie realizowane są w coraz większej liczbie szkół, na wszystkich etapach edukacyjnych.
- c) Nieobecność nauczania języka polskiego jako drugiego w podstawie programowej kształcenia ogólnego skutkuje faktem nieuwzględnienia tego typu przygotowania zawodowego w obowiązujących

19 Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, Warszawa 2017; Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL-Matematyka*, Warszawa 2018.

standardach kształcenia nauczycieli. To zaniechanie powinno zostać w krótkim czasie nadrobione.

- d) Należy spojrzeć na obszar związany z nauczaniem języka polskiego jako drugiego szeroko, tzn. uwzględnić jego odmianę specjalistyczną w postaci języka edukacji szkolnej, co będzie stanowić ważne zaplecze do realizacji kształcenia przedmiotowego osób z doświadczeniem migracji i docelowo wpływać pozytywnie na ich przyszłą integrację zawodową.

2. Obszary działalności zawodowej nauczycieli/lektorów języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego – Polska, zagranica, szkoły, uczelnie, kursy ogólne i specjalistyczne, lektoraty akademickie, dzieci, dorośli, kontekst uchodźczy – sylwetka zawodowa – kompetencje i umiejętności zawodowe (także miękkie)

Mając świadomość rosnącego zainteresowania ze strony obcokrajowców językiem polskim, powinniśmy jako kraj dołożyć wszelkich starań, aby w sposób systemowy właściwie przygotowywać specjalistów, którzy będą gotowi nauczać naszego języka w sposób profesjonalny i nowoczesny, zgodny ze współczesnymi standardami i koncepcjami kształcenia glottodydaktyków oraz wytycznymi obowiązującymi w krajach Unii Europejskiej, a przede wszystkim zgodnie z potrzebami osób uczących się.

Nauczyciele i lektorzy języka polskiego jako obcego oraz jako drugiego podejmują swoje zatrudnienie w wielu placówkach, w których prowadzi się takie nauczanie. Są to jednostki funkcjonujące zarówno w naszym kraju, jak i za granicą. W Polsce zaliczyć do nich można uczelnie wyższe specjalizujące się w nauczaniu cudzoziemców języka i kultury polskiej, szkoły podstawowe i średnie, w których m.in. tworzone są oddziały przygotowawcze dla dzieci „wchodzących” do polskiego systemu oświaty. Poszerza się też panorama instytucji sektora prywatnego starających się swoją ofertą edukacyjną odpowiadać na potrzeby rynku. Poza Polską zaś nauczaniem języka polskiego jako obcego zajmują się ośrodki akademickie oferujące swoim studentom zarówno kursy języka polskiego, jak i studia polonistyczne oraz polonoznawcze, także szkoły przy placówkach dyplomatycznych, szkoły europejskie i inne jednostki oświatowe, oferujące nauczanie języków obcych. W wielu ośrodkach – publicznych i prywatnych, w Polsce i za granicą – dostępne są również zajęcia specjalistyczne, m.in. kursy przygotowujące np. do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego.

O nauczaniu języka polskiego jako języka obcego zrobiło się w ostatnim czasie głośno wraz z napływem do naszego kraju pierwszej fali uchodźczej z Ukrainy, spowodowanej atakiem Rosji na naszych wschodnich sąsiadów. Trzeba przyznać, iż był to pierwszy w historii moment, w którym zewsząd słychać było o potrzebach w obszarze nauczania naszego języka i o stałym braku specjalistów, którzy mogliby się podjąć realizacji tego zadania w sposób profesjonalny. Z potrzeby chwili – a trwa ona już ponad 13 miesięcy – nauczaniem dzieci uchodźczych zajmowali się nauczyciele, nie tylko poloniści czy lingwiści uczący innych języków nowożytnych, ale także nauczyciele pozostałych przedmiotów, którzy starali się, jak tylko umieli, wspierać edukacyjnie i kulturowo dzieci, trafiające do polskich szkół i próbujące uczestniczyć w zajęciach szkolnych z różnych przedmiotów.

Dla efektywnego nauczania danego języka jako obcego (i dotyczy to nie tylko języka polskiego, ale każdego innego), nie wystarczy być jego rodzimym użytkownikiem. Doświadczyli tego boleśnie nauczyciele szkolni i wszyscy, którzy z dobroci serca podejmowali się tego zadania od pierwszych tygodni wojny za naszą wschodnią granicą. Aby móc nauczać języka polskiego obcokrajowców, nawet jeśli byłiby oni Słowianami, konieczny jest cały wachlarz kompetencji i umiejętności lingwistycznych, psychologicznych, pedagogicznych i dydaktyczno-metodycznych, które nabyć można jedynie dzięki profesjonalnie przygotowanemu i realizowanemu procesowi kształcenia i doskonalenia. Wytyczne i standardy tego kształcenia są prezentowane w szeregu koncepcji i rozwiązań programowych, opracowanych przez międzynarodowe zespoły specjalistów i ekspertów pod auspicjami Rady Europy.

Główne założenia programowe współczesnego kształcenia językowego w Europie, wraz z filozofią wdrażanego podejścia działaniowego do uczenia się i nauczania języków, opisane zostały m.in. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* [tytuł w wersji oryginalnej: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*] (2001)²⁰, także w jego uaktualnionej i rozbudowanej wersji *Common European Framework of Reference for Languages*.

20 *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* to dokument Rady Europy określający cele politycznych działań edukacyjnych oraz wyznaczający współczesne standardy nauczania języków obcych i tym samym w znacznej części także kształcenia nauczycieli. Proponuje on także powszechnie stosowaną klasyfikację poziomów biegłości językowej (A1 do C2), stanowiącą programowy punkt odniesienia w wielu systemach i instytucjach nauczających języków w Europie i na świecie (<https://europa.eu/europass/en/common-european-framework-reference-language-skills>).

Companion Volume (2020), w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków obcych* (2007) oraz w *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (2007). Z wymienionych materiałów europejskich wyłaniają się istotne założenia i treści dla nowoczesnego kształcenia nauczycieli języków obcych. Zgodnie z nimi przygotowanie do zawodu nauczyciela tożsamy jest z rozwijaniem refleksyjnego praktyka, budującego autonomię, dokonującego samooceny, stale monitorującego rozwój własnych kompetencji i świadomie planującego swój rozwój, mającego świadomość konieczności ustawicznego dokształcania się, także na etapie pracy zawodowej.

W Polsce nauczyciele i lektorzy języka polskiego jako obcego i drugiego mogą kształcić się w ramach akademickich studiów I stopnia, II stopnia, studiów podyplomowych lub specjalizacji/specjalności oferowanych zwykle w ramach studiów polonistycznych przez różne ośrodki akademickie. Tabela 2. prezentuje obecną ofertę polonistycznych studiów glottodydaktycznych.

Tabela 2. Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego w Polsce. Oferta uczelni²¹

UCZELNIA	WYDZIAŁ/ JEDNOSTKA	MIASTO	TYP STUDIÓW	NAZWA KIERUNKU/ SPECJALIZACJI
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego	Wydział Językoznawstwa	Bydgoszcz	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego
			studia II stopnia	Specjalizacja łączona w zakre- sie nauczania języka polskiego jako rodzimego i drugiego
Akademia Nauk Stoso- wanych w Elblągu	Instytut Peda- gogiczno-Języ- kowy	Elbląg	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego
Uniwersytet Gdański	Wydział Filologiczny	Gdańsk	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego
			studia II stopnia (specjalizacja łączona)	Nauczanie języka polskiego jako rodzimego i drugiego

²¹ Kierunki polonistycznych studiów glottodydaktycznych opracowane na podstawie danych RAD-ON oraz informacji zamieszczonych na stronach internetowych uczelni.

Uniwersytet Śląski	Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich	Katowice	studia II stopnia (specjalność)	Nauczanie polonistyczne wśród cudzoziemców – specjalność realizowana na kierunku: filologia polska II stopnia
	Wydział Humanistyczny	Katowice	studia II stopnia (specjalizacja)	Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego
	Szkoła Języka i Kultury Polskiej	Katowice	studia podyplomowe	Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego
Uniwersytet Jagielloński	Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej	Kraków	studia II stopnia (samodzielny kierunek studiów)	Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego
			studia I stopnia z komponentem glottodydaktycznym	Studia polskie dla cudzoziemców
			studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie	Instytut Filologii Polskiej	Kraków	studia podyplomowe studia II stopnia	Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego Specjalność nauczycielska z glottodydaktyką (łącząca nauczanie języka polskiego jako rodzimego i drugiego)
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców	Lublin	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego
Uniwersytet Łódzki	Wydział Filologiczny	Łódź	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego
	Wydział Filologiczny	Łódź	studia II stopnia (specjalizacja dla neofilologów) studia I stopnia (specjalizacja dla polonistów)	Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej poza Polską – studia doskonalące wiedzę i umiejętności Nauczanie języka polskiego jako obcego
Uniwersytet Opolski	Instytut Językoznawstwa	Opole	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego
	Wydział Filologiczny	Opole	studia I stopnia	Logopedia z językiem polskim jako obcym
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu	Poznań	studia II stopnia (specjalizacja)	Specjalność glottodydaktyczna
	Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców	Poznań	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego Studia podyplomowe dla nauczycieli polonijnych

Uniwersytet WSB Merito		Poznań	studia podyplomowe	Nauczanie języka polskiego jako obcego
Uniwersytet Rzeszowski	Kolegium Nauk Humanistycznych	Rzeszów	studia I stopnia	Logopedia z nauczaniem języka polskiego jako obcego
Uniwersytet Mikołaja Kopernika	Wydział Humanistyczny/ Katedra Języka Polskiego	Toruń	studia podyplomowe	Podyplomowe Studium Nauczania Języka Polskiego jako Obcego
Uniwersytet Warszawski	Instytut Polonistyki Stosowanej	Warszawa	studia podyplomowe	Dydaktyka języka polskiego jako obcego
	Instytut Polonistyki Stosowanej	Warszawa	studia I stopnia (specjalizacja)	Specjalizacja glottodydaktyczna (łączona z nauczaniem języka polskiego jako ojczystego)
	Centrum Polonicum na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego	Warszawa	studia podyplomowe	Glottodydaktyka polonistyczna – nauczanie języka polskiego jako obcego
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego	Wydział Nauk Humanistycznych	Warszawa	specjalizacja dla studentów studiów II stopnia na kierunku filologia polska i filologia włoska	Specjalizacja glottodydaktyczna Nauczanie języka polskiego jako obcego
Polska Akademia Nauk	Instytut Badań Literackich PAN	Warszawa	studia podyplomowe	Glottodydaktyka. Nauczanie języka polskiego jako obcego
Akademia Finansów i Biznesu Vistula		Warszawa	studia podyplomowe	Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i jako drugiego
Uniwersytet Wrocławski	Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców	Wrocław	studia podyplomowe	Studia Podyplomowe Nauczania Języka Polskiego jako Obcego i Drugiego
			studia II stopnia (specjalizacja)	Nauczanie języka polskiego jako obcego
Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego		Wrocław	studia podyplomowe	Glottodydaktyka – nauczanie języka polskiego jako obcego (w trybie online)
Uniwersytet Zielonogórski		Zielona Góra	studia II stopnia	Glottodydaktyka polonistyczna (jako specjalność samodzielna lub w połączeniu z nauczaniem języka polskiego jako ojczystego)

Myśląc o nowoczesnym systemie kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego, warto zapoznać się z głównymi koncepcjami kształcenia nauczycieli, które w zgodzie ze współczesnymi trendami pedagogiczno-psychologicznymi

i pedeutologicznymi, priorytetowo traktują przygotowanie praktyczne, kładąc nacisk na naukę poprzez działanie i uwzględniając refleksję w działaniu jako ważny rys zawodowy współczesnego nauczyciela badacza – obserwatora własnej praktyki zawodowej.

Autorka koncepcji „kształcenia poprzez praktykę”, Delli Fish (1988), w centrum swoich założeń stawia nauczanie poprzez działanie. Wskazuje na dwie formy kształcenia: „uczenie się z praktyki” i „uczenie się poprzez praktykę”. Podstawą pierwszej z nich jest obserwacja działań innych nauczycieli, które następnie są odtwarzane. Jest to powielanie schematycznych czynności, co nie wymaga specjalnych kompetencji. W drugiej formule, przy „uczeniu się poprzez praktykę”, nie wystarczą już schematyczne zachowania i typowe metody pracy. Od nauczyciela wymaga się wyższych umiejętności, które rozwija się poprzez refleksję nad własną praktyką. Jest ona możliwa poprzez praktykę w rzeczywistym działaniu.

Fish zwraca także uwagę, iż wykształcenie nauczycieli gotowych do podejmowania wyższych wyzwań wymaga wyspecjalizowanej ścieżki kształcenia. Autorka koncepcji twierdzi wręcz, że teoria może wynikać z praktyki. Postuluje, by proces kształcenia budować na praktyce, gdyż przyniesie to studentom zysk w postaci tworzenia własnych teorii wywodzących się z ich praktyki.

Arthur W. Combs (1978), autor *humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli* podkreśla, że owo kształcenie nauczycieli często nie jest zorientowane na nauczanie praktyczne, a wiedza zdobyta nie w oparciu o czynności praktyczne, nie będzie przez nauczycieli stosowana. W zgodzie z założeniami psychologii humanistycznej, w której kluczowa w postrzeganiu człowieka jest percepcja własnej osoby, Combs zaleca, aby kształcenie nauczycieli stanowiło źródło pozytywnych doświadczeń. Poczucie własnej wartości, które powinno być wzmacniane w procesie kształcenia, jest fundamentem budowania motywacji, chęci rozwoju, samorealizacji. Mówiąc o programie nauczania Combs podkreśla procesualny charakter kształcenia, twierdzi, iż „program kształcenia nie «produkuje» nauczycieli. Byłoby bardziej właściwie powiedzieć, że on ich «zaczyna»²². Proces stawania się nauczycielem wymaga obserwacji swoich działań, a program kształcenia powinien pozwolić przyszłemu nauczycielowi odkryć metody nauczania odpowiadające jego osobistym preferencjom.

22 Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli, konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, s. 207.

Także autor koncepcji *Action Research* (badanie w działaniu), Stephen M. Corey twierdzi, iż wiedza narzucona z zewnątrz, niewynikająca z własnego działania nauczyciela, ma niewielką wartość w praktyce zawodowej. *Action Research* wskazuje na procesualny charakter przygotowywania nauczycieli do wykonywania zawodu, kładąc nacisk na unikalność sytuacji i okoliczności, w jakich pracuje nauczający. Dlatego też konieczna jest koncentracja na własnym działaniu. Kształcenie nauczycieli zdaniem Corey'a nie może bazować na poznawaniu i analizowaniu teorii opisujących praktykę nauczycielską. Właściwą formułą jest aktywne obserwowanie własnej praktyki, dzięki czemu możliwe jest formułowanie zasad i teorii działania. Nauczyciel ma być badaczem własnego działania, a poprzez obserwację twórcą teorii edukacyjnej.

Kluczowa w kreowaniu podejścia refleksyjnego w kształceniu nauczycieli jest koncepcja *refleksyjnej praktyki* Donalda Schöna (1983). U Schöna podstawą sukcesu profesjonalnej aktywności nauczyciela jest właśnie refleksja i samoświadomość działania. Autor koncepcji wyróżnia dwa rodzaje refleksji: refleksję w działaniu oraz refleksję nad działaniem. Zgodnie z pierwszą z nich nauczyciel podejmuje działanie równoczesne z namysłem nad nim, powinien więc umieć dostosowywać działanie do zaistniałej sytuacji lekcyjnej. Refleksja nad działaniem jest analizą odbywającą się *post factum*, więc może być dużo głębsza i bardziej wszechstronna, a dzięki temu daje okazję do budowania wiedzy, która wzmocni praktykę nauczyciela w kolejnych jego działaniach edukacyjnych. Refleksyjny praktyk wg Schöna powinien charakteryzować się postawą badawczą i umieć stosować zdobytą wiedzę w sposób innowacyjny. Także w tej koncepcji istotny jest wysoki poziom samoakceptacji człowieka, w zgodzie z nurtem psychologii humanistycznej. Schön wskazuje też na rolę praktyki w kształceniu nauczyciela.

Podsumowując, warto podkreślić, iż dotychczasowe pojmowanie profesjonalizmu, którego wyznacznikiem było efektywne, acz schematyczne działanie opierające się na wypracowanych modelach zachowań, okazuje się niewystarczające w świetle dzisiejszych oczekiwań wobec nauczycieli. Opisane powyżej koncepcje koncentrują się na wymiarze praktycznym procesu kształcenia nauczycieli, podkreślając wagę działań praktycznych w ramach przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy zawodowej, a także wykształcenia u nich postawy refleksyjności. Wobec powyższego konieczne wydają się zmiany w programach i koncepcjach kształcenia nauczycieli w Polsce, których priorytetem nie powinno już być jedynie dostarczanie szerokiej wiedzy akademickiej, ale dostrzeżenie wartości praktyki, która jest warunkiem budowania wiedzy proceduralnej. Celem nowoczesnej edukacji powinno być zatem

wykształcenie specjalistów o odpowiednich kompetencjach, umiejących podejmować właściwe, skuteczne działania adekwatnie do okoliczności, świadomych konieczności ustawicznego doskonalenia warsztatu pracy, będących refleksyjnymi praktykami dążącymi do wysokiej efektywności swych działań, a zarazem do zdobywania wiedzy osobistej i samorealizacji zawodowej, która powinna gwarantować im satysfakcję z pełnionej misji edukacyjnej.

Brak standardów kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego sprawia, iż prowadzona przez poszczególne ośrodki działalność pedeutologiczna nie odnosi się zwykle do wymienionych wyżej koncepcji. Często kształcenie przyszłych glottodydaktyków opiera się na doświadczeniach lektorskich prowadzących zajęcia i nabiera charakteru czeladniczego, w ramach którego oczekuje się od przyszłych adeptów sztuki nauczania w dużym stopniu naśladowania warsztatu pedagogicznego prowadzących kształcenie. Kreowanie postaw refleksyjnych w duchu humanistycznego kształcenia nauczycieli wciąż w niewielkim stopniu ma miejsce. Podobnie rzecz ma się z realizowanymi treściami kształcenia. Brak ujednoczonych standardów sprawia, że często przyszli nauczyciele i lektorzy języka polskiego jako obcego i drugiego, kształceni są na podstawie rozwijanych wcześniej, często już tracących na swojej aktualizacji założeń dydaktyczno-metodycznych. Współczesna myśl glottodydaktyczna w ograniczonym zasięgu przedostaje się do zajęć realizowanych w ramach prowadzonych ścieżek kształcenia.

REKOMENDACJE

- a) Stworzenie i opracowanie standardów kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego.
- b) Podjęcie systemowych badań pedeutologicznych w zakresie potrzeb nauczających.
- c) Szersze włączanie do współpracy przy prowadzeniu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego specjalistów z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii oraz antropologii kulturowej.

3. Specyfika zawodu lektora/nauczyciela języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego – wymiar zatrudnienia, zadania, wyzwania, potrzeba dalszego rozwoju – wyzwania kulturowe, kultura edukacji, znajomość innych języków – uwzględnienie perspektywy uczących się

Język polski cieszy się w Polsce i za granicą rosnącym zainteresowaniem ze strony obcokrajowców. Tym samym od wielu lat obserwuje się wzrost zapotrzebowania na kompetentnych nauczycieli/lektorów języka polskiego jako obcego/jako drugiego, którzy potrafią nie tylko nauczać naszego języka, ale także przybliżyć naszą kulturę i zainteresować Polską osoby z całego świata.

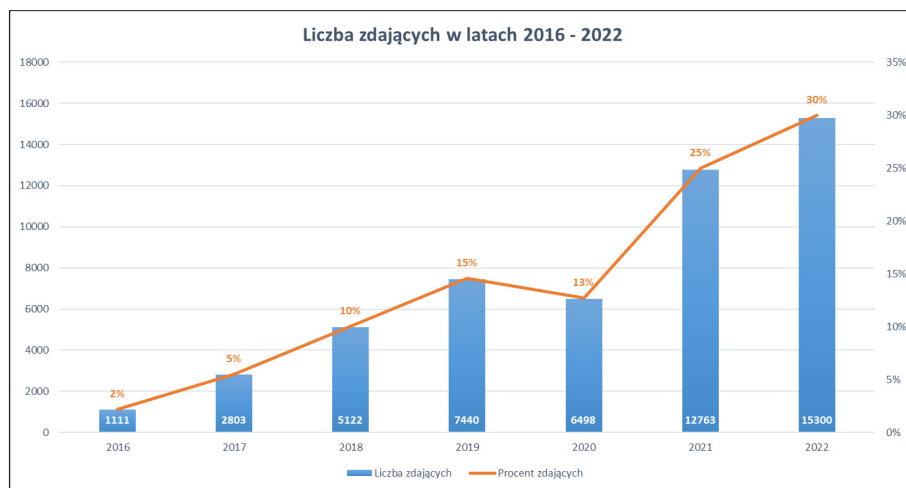
Na świecie działa coraz więcej ośrodków akademickich, które oferują swoim studentom kursy języka polskiego, a także studia polonistyczne/polonoznawcze. Liczne uczelnie zagraniczne zainteresowane są przyjmowaniem lektorów i nauczycieli akademickich z Polski, aby poszerzyć swoją ofertę studiów slawistycznych, bądź „czystych” studiów polonistycznych. NAWA (Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej), w ramach programu Lektorzy NAWA²³, co roku deleguje około osiemdziesięciu lektorów, glottodydaktyków polonistycznych do prawie czterdziestu krajów świata w celu nauczania języka polskiego i promowania kultury polskiej. Lista ośrodków akademickich, do których otwarto nabór na rok akademicki 2023/2024 w ramach programu Lektorzy NAWA jest dostępna na stronie Agencji²⁴.

Młodszym odbiorcom naukę języka polskiego oferują szkoły przy placówkach dyplomatycznych, szkoły europejskie, czy inne jednostki oświatowe, które dbają o szeroką ofertę językową. Języka polskiego jako obcego naucza się także w systemach szkolnych wybranych krajów. Największa liczba uczących się języka polskiego jako obcego notowana jest obecnie w Ukrainie. Rośnie też liczba instytucji niepublicznych, które uczą naszego języka, nierzadko pod kątem egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Przypomnijmy, iż istniejący od 2004 roku państwowy system poświadczania znajomości JPjO znacząco wzmocnił prestiż polszczyzny w świecie. Profesor Władysław Miodunka określa egzaminy certyfikacyjne jako egzaminy doniosłe, a stale rosnąca liczba osób przystępujących do nich świadczy o wadze certyfikatów wydawanych przez Państwową Komisję do spraw Poświadczania

23 <https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/program-lektorzy> (dostęp: 12.05.2023).

24 https://nawa.gov.pl/images/Lektorzy/2023/5._Lista_osrodkow_do_ktorych_NAWA_deleguje_lektorow_w_roku_akademickim_2023_2024.pdf (dostęp: 12.05.2023).

Znajomości Języka Polskiego jako Obcego²⁵. Z danych prezentowanych na stronie <https://certyfikatpolski.pl/> wynika, iż w ciągu ostatnich siedmiu lat liczba zdających wzrosła ponad czternastokrotnie (w skali roku): z 1 111 osób w roku 2016 do 15 300 osób w roku 2022. Wzrost liczby osób zdających obrazuje poniższy wykres.



Wykres 2. Liczba zdających egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w latach 2016–2022²⁶

Wzrasta także liczba podmiotów uprawnionych do organizacji egzaminów certyfikacyjnych. Ministerstwo Edukacji i Nauki na swojej stronie publikuje *Listę podmiotów uprawnionych do organizowania egzaminów z języka polskiego jako obcego*, na której widnieje 69 jednostek, z czego 15 poza granicami Polski²⁷. W samym roku 2023 Ministerstwo nadało uprawnienia 11 instytucjom.

W Polsce rozwijają swoją działalność akademickie ośrodki nauczania języka i kultury polskiej oraz liczne szkoły językowe, oferujące nauczanie języka polskiego jako obcego, także w formie intensywnych kursów wakacyjnych, cieszących się dużym zainteresowaniem wśród cudzoziemców. Istnieje też szeroka oferta jednostek prywatnych, które przygotowują kursy indywidualne i grupowe, kursy języka ogólnego na wszystkich poziomach zaawansowania, zgodnie

25 Miodunka W.T., *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.

26 Źródło: <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/statystyki/> (dostęp: 12.05.2023).

27 Stan na 8 maja 2023 r., <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/lista-podmiotow-uprawnionych-do-organizowania-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego> (dostęp: 12.05.2023).

z Europejskim systemem opisu kształcenia językowego, a także kursy specjalistyczne – szyte na miarę potrzeb klientów.

Wobec bezprecedensowego napływu uchodźców z Ukrainy, z powodu inwazji Rosji na naszego wschodniego sąsiada, drastycznie wzrosło zapotrzebowanie na specjalistów w dziedzinie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w polskich szkołach, do których trafiły dzieci uchodźcze. Wzmagające się ruchy migracyjne sprawiają, że w szkołach w naszym kraju pojawiają się uczniowie z doświadczeniem migracji. Są to zarówno obcokrajowcy, jak i osoby polskiego pochodzenia, które wyemigrowały wraz z rodzinami w początkowych latach życia, bądź urodziły się już za granicą i język polski znają słabo, czasem w stopniu utrudniającym, bądź uniemożliwiającym efektywną naukę w polskiej szkole.

Obecna sytuacja geopolityczna i nowa struktura społeczna migrantów w Polsce stała się okazją do szerszego spojrzenia i omówienia statusu nauczycieli/lektorów języka polskiego jako obcego/drugiego. Należałoby także podjąć działania prowadzące do uregulowania formalnej sytuacji osób wykonujących zawód, który jak dotąd nie istnieje w oficjalnych klasyfikacjach.

W dobie rosnącego znaczenia nauczania języków obcych, zmian społeczno-gospodarczych, coraz większej mobilności na świecie, rosną także oczekiwania wobec nauczających. Badacze zwracają uwagę na konieczność stałego dokształcania nauczycieli. Jolanta Szempruch mówi wręcz o redefinicji roli nauczyciela, podkreślając konieczność „ustawicznego rozwoju zawodowego i osobowego”²⁸, który wpłynie na skuteczność pracy nauczycielskiej. Wiek XXI to znacząca zmiana i zwiększenie zakresu oczekiwanych kompetencji nauczycielskich. Zgodnie z wytycznymi zawartymi w dokumentach Rady Europy: *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2001), *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków obcych* (2007), *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (2007), przed kształceniem nauczycieli stawia się kolejne wymagania: „Nowe tysiąclecie zrodziło potrzebę kształcenia nauczyciela różnojęzycznego i różnokulturowego, świadomego roli procesów integracji i globalizacji.”²⁹ Także Elżbieta Zawadzka wskazuje na szereg ról, które przypisuje się współczesnym nauczycielom. Mają oni być zarówno ekspertami, wychowawcami, pośrednikami kulturowymi, jak i organizatorami procesu nauczania, moderatorami i doradcami, a także mieć kompetencje do prowadzenia ewaluacji, być innowacyjni, nie pominąwszy roli badacza i refleksyjnego praktyka³⁰.

28 Szempruch J., *Pedeutologia*, Kraków 2013, s. 8.

29 Janowska I., *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Lipińska E., Seretny A., Kraków 2019, s. 340.

30 Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 109-307.

Wzrasta też świadomość psychologiczno-pedagogiczna, a misja nauczyciela znacząco się poszerza. Nie jest możliwe sprostanie tym wszystkim wymogom poprzez tradycyjne systemy kształcenia. Nauczyciel powinien kształcić się nie tylko na etapie studiów, ale także w trakcie całej swojej aktywności zawodowej.

Nauczanie języka polskiego jako obcego na kursach uniwersyteckich sięga lat 30. XX w., dyscypliną akademicką stało się zaś pod koniec lat 70., a glottodydaktyczne studia polonistyczne zaczęły powstawać w latach 80. poprzedniego wieku. Kształcenie nauczycieli języków obcych odbywa się w toku filologicznych studiów licencjackich lub studiów magisterskich z komponentem pedagogicznym, a także w trakcie kursów kwalifikacyjno-metodycznych. Brak jednak spójnej wizji edukacji przyszłych specjalistów w dziedzinie nauczania JPjO, a programy nierzadko koncentrują się na zagadnieniach teoretycznych, lekceważąc praktyczne podejście do zawodu. Analiza istniejących koncepcji kształcenia nauczycieli wskazuje, że w systemie edukacji prowadzonej na różnych kierunkach studiów i w różnych typach uczelni w Polsce marginalizuje się znaczenie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, a także wagę praktycznego podejścia do kształcenia. Badacze krytykują też dominację podających metod kształcenia.

Niewątpliwie od współczesnego glottodydaktyka polonistycznego oczekuje się coraz bardziej kompleksowych kompetencji, odpowiadających oczekiwaniom i wymogom obecnych czasów, w których rola nauczyciela znacznie odbiega od historycznego ujęcia relacji nauczyciel-uczeń. Według Iwony Janowskiej „termin *glottodydaktyk* sugeruje bardzo silne powiązania działań dydaktycznych z szeroką wiedzą na temat różnorodności kontekstów nauczania oraz specyfiki uczących się. Daje też do zrozumienia, że nauczyciel nowej generacji nie jest już kimś, kto zna dobrze język docelowy i działa intuicyjne”³¹. Nie wystarczy dziś jedynie znajomość nauczanego języka, aby z powodzeniem kształcić współczesnych uczniów. Rola nauczyciela przeobraziła się radykalnie, przenosząc na niego dużo większy zakres odpowiedzialności. Staje się on koordynatorem całego procesu nauczania: od niego zazwyczaj zależy dobór treści nauczania w zgodzie z potrzebami i zainteresowaniami ucznia, wybór materiałów dydaktycznych, metod i technik nauczania. Uwzględniając zalecenia współczesnej metodologii, powinien też znać zakres poziomów nauczania oraz wskaźniki biegłości językowej.

31 Janowska I., *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Lipińska E., Seretny A., Kraków 2019, s. 339.

Dodatkowo w dobie wzmożonych, jak nigdy dotąd w przypadku Polski, ruchów migracyjnych, a przede wszystkim odczuwalnej od lutego 2022 roku fali uchodźczej, przed nauczającymi, stykającymi się na co dzień z uchodźcami z Ukrainy, pojawia się nowe wyzwanie. Konieczne są im kompetencje w obszarze wsparcia psychospołecznego i regulacji emocjonalnej, gdyż trauma, z którą mierzą się osoby uciekające ze swojego kraju przed wojną, uniemożliwia im normalne funkcjonowanie, a także efektywną naukę. Sytuacja ta stawia przed nauczycielami dodatkowe zadanie radzenia sobie z trudnymi emocjami (także swoimi).

Cele kształcenia językowego w obszarze krajów wspólnoty europejskiej uległy znacznym modyfikacjom w ciągu ostatnich dwóch dekad. Zagadnienia te porusza dokument Rady Europy wydany w roku 2001, który modeluje współczesne trendy nauczania i uczenia się języków obcych – *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*. Celem Rady Europy jest propagowanie „metod uczenia się i nauczania, które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające [...] uczącym się na bardziej samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi”³². Skoro takie cele wyznacza się edukacji, stają się one jednocześnie zadaniami nauczycieli. *ESOKJ* określa wytyczne nauczania w postaci podejścia ukierunkowanego na działanie, nie pomijając wskazań wobec kształcenia i pracy nauczycieli języków obcych. Aby byli oni w stanie wypełnić wszystkie swoje zadania i role, system ich kształcenia powinien odpowiadać współczesnym wymaganiom. Stworzenie standardów edukacji nauczycielskiej i programów nauczania pozwalających je zrealizować to zadanie dla jednostek odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli. Także autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia (ESOKJ)* zachęcają do określenia celów kształcenia językowego przez osoby i instytucje zaangażowane w proces, m.in. nauczycieli, uczących się, władze oświatowe, autorów podręczników. Na gruncie polskim brak jak dotąd wytycznych formalnych kształcenia lektorów i nauczycieli JPjO.

W strukturach europejskich, poza ogólnymi ramami zakreślonymi w *ESOKJ*, istnieją także bardziej szczegółowe standardy pedeutologiczne zawarte w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków obcych* (2007) oraz w *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (2007).

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych to dokument będący próbą ujednoczenia założeń programów kształcenia nauczycieli

32 *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 8.

języków obcych. Zgodnie z nim istotną rolę w kształceniu nauczycieli pełni nie tylko okres studiów czy kursów specjalizacyjnych, ale także dalsze doskonalenie zawodowe odbywające się już w trakcie wykonywania zawodu i trwające przez całe życie. Ważną rolę w procesie kształcenia dydaktyków językowych nadano praktyce nauczania, która powinna czerpać ze zdobywanej wiedzy akademickiej – aspekt integracji wiedzy akademickiej z praktyką nauczania języka. Dokument podkreśla wagę budowania autonomii i krytycznej postawy wobec uczenia się i nauczania oraz wymienia m.in. badanie w działaniu (*Action Research*) i stosowanie refleksyjnej praktyki (w zgodzie z humanistyczną orientacją) jako ważne metody kształcenia nauczycieli.

Rozwijanie krytycznego i dociekliwego myślenia u przyszłych pedagogów powinno ułatwić im przejście z roli nauczyciela-praktykanta do wykwalifikowanego specjalisty nauczania języków obcych³³.

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków to zachęta do refleksji nad wiedzą i kompetencjami pedagogiczno-dydaktycznymi osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela. *Europejskie portfolio* jest równocześnie narzędziem stałego monitoringu i oceny własnych umiejętności nauczycielskich.

Koncepcja standaryzacji kształcenia nauczycieli zaistniała w krajach europejskich na początku XXI w., a jej przejawem są tworzone dokumenty, będące wskazówkami do uspołnienienia programów kształcenia językowego obywateli Europy, a także przygotowywania do pracy nauczycieli, lektorów języków obcych. Niestety trzeba stwierdzić, że w zakresie dydaktyki języka polskiego jako obcego „istnieje [...] nadal problem z wdrażaniem wytycznych, zawartych w omówionych powyżej zaleceniach i ich praktycznym zastosowaniem”³⁴. P. Gębał na brak ujednoliconych standardów kształcenia nauczycieli zwracał uwagę w swoich publikacjach już w roku 2013³⁵.

Janowska formułuje wprost zalecenia dotyczące brakujących wytycznych do realizacji kształcenia nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego i drugiego: „Należy zatem opracować formalne kwalifikacje do nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, gwarantujące wysokie standardy nauczania, spełniające oczekiwania odbiorców, uczących w bardzo różnorodnych warunkach i środowiskach. Trzeba

33 Gębał P.E., *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa 2019, s. 418.

34 Janowska I., *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy) [w:] Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Lipińska E., Seretny A., Kraków 2019, s. 351.

35 Gębał P.E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013, s. 187.

skoordynować wysiłki glottodydaktycznego środowiska polonistycznego celem stworzenia spójnego systemu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego, opartego na wzorcach europejskich.”³⁶

Na gruncie polskim brak jak dotąd wytycznych formalnych oraz ujednoczonych standardów kształcenia nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego i jako drugiego. Jednak nieistniejące standardy kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego nie są jedyną luką, którą w glottodydaktyce polonistycznej należałoby wypełnić. Mimo iż polszczyzny jako języka obcego naucza się już od wielu lat, nadal w klasyfikacji zawodów i specjalności prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej nie figuruje lektor czy nauczyciel języka polskiego jako obcego.

Zatem ważnym wyzwaniem wobec powyższego jest włączenie do klasyfikacji zawodów i specjalności nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego oraz opisanie jego profilu.

W rzeczywistości krajów Europy Zachodniej istnieje silne zakorzeniony podział na nauczycieli danego języka jako obcego i drugiego. Wiąże się ono z konkretnymi regulacjami zawodowymi oraz dopasowanymi do nich sposobami kształcenia akademickiego. W przypadku rzeczywistości krajów niemieckojęzycznych istnieje rozróżnienie na obszar nauczania języka niemieckiego jako obcego (*Deutsch als Fremdsprache*) i języka niemieckiego jako drugiego (*Deutsch als Zweitsprache*). Pierwszy z zakresów kształcenia językowego odnosi się do nauczania języka niemieckiego zwykle w kontekście egzolingwalnym, poza obszarem niemieckojęzycznym oraz do krótkoterminowych kursów języka niemieckiego organizowanych w krajach niemieckojęzycznych dla osób, dla których Niemcy nie stają się miejscem dłuższego pobytu. Osoby z doświadczeniem migracji, włączane ze względu na swój dłuższy pobyt w krajach niemieckojęzycznych do tamtejszych systemów edukacyjnych, nauczone są języka niemieckiego jako drugiego. Znany także w Polsce i opisany wyżej podział rzutuje na organizację kształcenia nauczających w tych dwóch kontekstach edukacyjnych, wpisując się w tamtejsze modele przygotowania zawodowego nauczycieli. Specjaliści w zakresie języka niemieckiego jako drugiego, przygotowywani do podjęcia pracy zwykle w ramach zinstytucjonalizowanych systemów szkolnych, realizują dwuprzedmiotowe studia nauczycielskie w ramach formatu *Lehramt*, dające uprawnienia do nauczania dwóch wybranych przedmiotów

36 Janowska I., *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Lipińska E., Seretny A., Kraków 2019, s. 352.

w wybranych typach szkół. Kształcenie nauczycielskie tego typu składa się z dwóch faz: kształcenia akademickiego realizowanego w ramach studiów uniwersyteckich, uwieńczonego tzw. pierwszym egzaminem państwowym oraz referendariatu realizowanego w szkołach pod opieką specjalistycznych ośrodków dydaktyczno-metodycznych, zakończonego tzw. drugim egzaminem państwowym. Dopiero ukończenie obu składników kształcenia i zdanie obu egzaminów państwowych umożliwia podjęcie pracy w szkolnictwie zinstytucjonalizowanym. Język niemiecki jako drugi (*Deutsch als Zweitsprache*) staje się tym samym jedną z wybieralnych ścieżek kształcenia w ramach dwukierunkowych studiów nauczycielskich. Konsekwentna organizacja kształcenia nauczycieli w Niemczech, w myśl której podjęta w ramach studiów I stopnia specjalizacja nauczycielska jest kontynuowana na drugim poziomie studiów, przekłada się na realizację konkretnych treści kształcenia, przypisanych poszczególnym etapom studiów. Zwykle w ramach *Bachelorstudium* proponuje się przedmioty o charakterze ogólnogłottodydaktycznym i ogólnopedagogicznym, stanowiące wprowadzenie do akademickiego wymiaru tych dyscyplin. W ramach *Masterstudium* realizowane są specjalistyczne zajęcia dydaktyczno-metodyczne oraz praktyki szkolne, którym towarzyszą *Schulpraktische Studien*, w ramach których omawiane są i poddawane refleksji doświadczenia studentów wynoszone z praktyk. Co więcej, przygotowanie do pracy z osobami z doświadczeniem migracji realizowane jest pod postacią modułarną dla wszystkich kierunków nauczycielskich. Jego celem jest zapoznanie przyszłych nauczycieli przedmiotowych z zasadami pracy z osobami z doświadczeniem migracji, dla których język niemiecki jest językiem nierodzimy, i którego słabsza znajomość może utrudniać przyswajanie treści przedmiotowych. Przygotowanie do nauczania języka niemieckiego jako obcego (*Deutsch als Fremdsprache*) realizowane jest zwykle jako dodatkowy moduł w ramach studiów germanistycznych (nienauczyielskich). Jego ukończenie upoważnia do podjęcia pracy w charakterze lektora języka niemieckiego w krajach niemieckojęzycznych i za granicą. Nie upoważnia jednak do ubiegania się o zatrudnienie w systemach szkolnych, do czego wymagane jest ukończenie dwukierunkowych studiów nauczycielskich, realizowanych w formacie *Lehramt*. Część uczelni w krajach niemieckojęzycznych łączy w sobie obie ścieżki kształcenia, uzupełniając treści związane z nauczaniem języka niemieckiego jako drugiego (*Deutsch als Zweitsprache*) w ramach dwukierunkowych studiów nauczycielskich (*Lehramt*) o zagadnienia typowe dla nauczania języka niemieckiego jako obcego (*Deutsch als Fremdsprache*), poszerzając możliwości zawodowe absolwentów. Możliwe jest także modułarne kształcenie specjalistów

w zakresie języka niemieckiego jako obcego (*Deutsch als Fremdsprache*) poszerzone o treści związane z językiem niemieckim jako drugim (*Deutsch als Zweitsprache*). W tym przypadku studiujący przygotowani są do pracy z cudzoziemcami i osobami z doświadczeniem migracji uczącymi się języka niemieckiego poza kontekstem szkolnym. Nie są to bowiem dwukierunkowe studia nauczycielskie. Podobne rozróżnienie w ramach kształcenia akademickiego oraz na edukacyjnym rynku pracy ma miejsce w innych krajach europejskich. Choć w samym sposobie kształcenia przyszłych nauczających, po uwzględnieniu specyfiki i standardów przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, niekiedy oddziela się obszar nauczania danego języka jako obcego i drugiego. Często praktyką jest łączenie obu obszarów i tym samym przygotowanie do szerszego zakresu działalności pedagogicznej. Tego typu praktyki realizowane są m.in. we Francji, Włoszech oraz Hiszpanii.

REKOMENDACJE

- a) Działalność pedeutologiczna prowadzona w ramach glottodydaktyki polonistycznej wymaga szybkiego przejścia od tzw. racjonalnego empiryzmu do działalności podbudowanej badaniami naukowymi. Obecnie niemal wszystkie proponowane na polskich uczelniach rozwiązania pedeutologiczne są odzwierciedleniem wycucia i dotychczasowych doświadczeń praktycznych specjalistów zajmujących się kształceniem nauczycieli. Brak w nich elementów popartych, choćby w niewielkim zakresie, przeprowadzonymi wcześniej badaniami.
- b) Zawody nauczyciela języka polskiego jako obcego i nauczyciela języka polskiego jako drugiego szybko powinny zostać wpisane na listę zawodów regulowanych. Tylko w takiej sytuacji zaistnieją one w świadomości decydentów i organizatorów kształcenia językowego w naszym kraju, co znacznie wzmocni status środowiska zajmującego się tą dziedziną oraz przyspieszy jej rozwój.
- c) Szybkiego opracowania wymagają standardy kształcenia specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny cudzoziemców. Ich opracowanie w zespole składającym się z reprezentantów poszczególnych ośrodków jeszcze bardziej zintegrowałoby całe środowisko polonistyczne oraz umożliwiło wymianę dotychczasowych doświadczeń. Pomogłoby też określić zakres najistotniejszych badań pedeutologicznych do przeprowadzenia w pierwszej kolejności. Opracowanie standardów kształcenia jest ważne przede wszystkim z perspektywy nowych ośrodków pedeutologicznych, niedysponujących niemal

żadnymi doświadczeniami. Realizowane przez nich programy kształcenia w dużym stopniu stanowią kopię planów studiów prowadzonych przez bardziej doświadczone placówki.

- d) Proces kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego oraz jako drugiego wymaga szybkiej profesjonalizacji, tzn. dopasowania oferty realizowanej w ramach studiów i kursów do rzeczywistych potrzeb zawodowych przyszłych nauczycieli. Analiza dotychczasowych programów kształcenia wyraźnie wskazuje na prowadzenie zajęć bez powiązania z owymi potrzebami. Przebieg procesu profesjonalizacji nie może jednak doprowadzić do niemal całkowitego wyparcia akademickich komponentów kształcenia pedeutologicznego, jak miało to miejsce w przypadku rodzimych programów kształcenia nauczycieli języków obcych z lat 90. minionego stulecia.
- e) Środowisko polonistów powinno dążyć do wyraźnego podziału prowadzonej działalności pedeutologicznej na kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego i języka polskiego jako drugiego. Odmienność praktyki glottodydaktycznej w przypadku obydwu obszarów jest kwestią oczywistą. Kształcąc specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego, przygotowujemy przyszłych nauczycieli dzieci i młodzieży, przede wszystkim pod kątem pracy w ramach polskiego systemu edukacji. Studiujący nauczanie JPjO zaś powinni być przygotowani do podjęcia zatrudnienia w charakterze nauczyciela/lektora, pracującego głównie z uczącymi się polszczyzny za granicą lub na kursach w kraju, którego uczestnikami nie są imigranci zamierzający osiąść w Polsce. Powyższe rozróżnienie nie przekłada się jednak do końca na ofertę pedeutologiczną polskich specjalizacji glottodydaktycznych, które profilując swoje programy pod kątem nauczania języka polskiego jako obcego, starają się równolegle przygotowywać specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny jako języka drugiego.
- f) Dobrą praktyką, wypracowaną przez niemieckie uczelnie, jest wprowadzanie modułowej organizacji studiów, ułatwiającej planowanie zakresów kształcenia i przewidywanie jego efektów. Wydaje się ono tym bardziej cenne, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt niemal całkowitego braku istotnych składników kształcenia w przypadku znacznej części realizowanych obecnie studiów podyplomowych.
- g) W praktyce zawodowego przygotowywania nauczycieli języka polskiego jako obcego i jako drugiego powinny się w większym stopniu pojawić refleksyjne metody kształcenia, odzwierciedlające najnowsze europejskie założenia pedeutologiczne. Choć ocena sposobu jego wdrażania wymaga szczegółowych badań ilościowych

i jakościowych niebędących przedmiotem tego opracowania, przeprowadzona analiza porównawcza założeń programowych poszczególnych ścieżek kształcenia wykazuje ich niewielki udział w procesie kształcenia. Realizowane obecnie programy studiów w niewielkim stopniu łączą teoretyczną część kształcenia z praktykami. Mamy tutaj na myśli taki sposób ich powiązania, który gwarantuje przygotowywanie przyszłych refleksyjnych praktyków w myśl humanistycznego modelu pedeutologicznego.

4. Migracja jako wyzwanie edukacyjne i glottodydaktyczne – edukacja językowa, integracja, inkluzja

Doświadczenia krajów zachodnich pokazują, że na procesy migracyjne, w tym na związane z nimi strategie edukacyjne, możemy spojrzeć co najmniej z dwóch perspektyw. Pierwsza z nich, mająca charakter ograniczający skuteczną politykę migracyjną i integracyjną, to perspektywa zorientowana na akcentowanie deficytów osób z doświadczeniem migracji. W tym nurcie wszelkie rozwiązania i inicjatywy zorientowane są na próbę rozwiązywania problemów zdefiniowanych z perspektywy społeczeństwa przyjmującego i mają związek z – często sztuczną – hierarchizacją poszczególnych grup imigranckich, która ulega typowym mechanizmom stereotypizacji. Odwróceniem tej perspektywy problemocentrycznej jest spojrzenie czerpiące przede wszystkim z obszaru psychologii pozytywnej oraz edukacji pozytywnej, u którego podłoża leży rozpoznawanie potencjału osób z doświadczeniem migracji i budowanie na tej bazie refleksyjnych strategii migracyjnych, integracyjnych oraz edukacyjnych.

W kontekście przygotowywania językowo-kulturowego uczniów z doświadczeniem migracji realizowane są w europejskich systemach edukacyjnych trzy modele dostępu do edukacji, odzwierciedlające założenie polityki integracyjnej poszczególnych państw lub regionów. Są nimi: 1) model integracyjny; 2) model separacyjny i 3) model mieszaniny³⁷. Współczesne polskie rozwiązania legislacyjne wpisują się w nurt modelu separacyjnego, umożliwiającego tworzenie oddzielnych grup realizujących zajęcia z języka polskiego jako drugiego. Zgodnie z założeniami tego modelu dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji uczą się w tych klasach do momentu osiągnięcia biegłości językowej, pozwalającej na przejście do tzw. zwyczajnych klas. Realizowany i rozwijany

37 Por. Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017.

jest on obecnie przede wszystkim w Niemczech. Czasem tego typu klasy pojawiają się także w systemach realizujących inny model – integracyjny. Ich rola ogranicza się jednak tylko do realizacji zajęć językowych, to znaczy, że poza nimi uczniowie równolegle uczestniczą w innych zajęciach szkolnych, razem z rodzimymi użytkownikami języka. Modelowi separacyjnemu zarzuca się zwykle stygmatyzowanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Zdaniem specjalistów model ten może powodować poczucie wykluczenia u dzieci imigranckich. Wspomniane badaczki wymieniają jeszcze tzw. *konceptę rozpraszania*, polegającą na rozmieszczaniu uczniów cudzoziemskich w różnych klasach, w których przebywają uczniowie posługujący się językiem kraju osiedlenia, co ułatwia docelowo pozytywne relacje z rówieśnikami z kraju przyjmującego.

W przypadku modelu integracyjnego dzieci i młodzież uczęszczają do klas razem z rodzimymi użytkownikami języka, nawet jeśli nie znają go w stopniu zadowalającym. Pomoc językowa udzielana jest im na zajęciach dodatkowych, towarzyszących głównemu nurtowi zajęć szkolnych odbywanych w języku danego systemu szkolnego. Model ten realizowany jest m.in. w Wielkiej Brytanii, Portugalii, Włoszech, Austrii i na Węgrzech. Zdaniem specjalistów jego największą zaletą jest szybkie włączanie dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w codzienne życie szkoły. Od samego początku swojej obecności w placówce edukacyjnej stają się w wymiarze społecznym pełnoprawnymi uczestnikami działań pedagogicznych. Wadą modelu integracyjnego jest, często pojawiające się u uczniów cudzoziemskich, odczucie frustracji i zniechęcenia z powodu barier językowych utrudniających komunikację z kolegami i koleżankami oraz właściwy odbiór treści edukacyjnych.

Ostatni z modeli – mieszany, obejmuje rozwiązania łączące w sobie obie opisane powyżej koncepcje pedagogiczne. Jest on obecnie realizowany m.in. w Szwajcarii, gdzie uczniowie klas separacyjnych od samego początku nauki uczestniczą w codziennych szkolnych zajęciach razem z rodzimymi użytkownikami języka z trzech przedmiotów szkolnych: plastyki, techniki i wychowania fizycznego.

Polskie oddziały przygotowawcze, zwane czasami *klasami powitalnymi* (niem. *Willkommensklassen*, ang. *Welcome Classes*), wzorowane na koncepcji niemieckiego modelu separacyjnego różnią się jednak w znaczący sposób od swojego pierwowzoru.

W rzeczywistości niemieckiej nauka w *Willkommensklassen* odbywa się w myśl założeń programowych, przygotowanych dla osób z doświadczeniem migracji, które traktują naukę w takich oddziałach jako tzw. klasy zerowe, przygotowujące kulturowo i językowo do życia w kraju oraz do podjęcia tam dalszej systemowej nauki szkolnej. Regularna

nauka rozpoczyna się dopiero po opuszczeniu takiej klasy. W Polsce nie istnieją rozwiązania programowe tego typu. Uczący się w oddziałach przygotowawczych realizują założenia podstawy programowej kształcenia ogólnego, adresowane do uczniów polskich. Uczestniczą zatem od samego początku pobytu w szkole we wszystkich zajęciach przedmiotowych, realizowanych w danej klasie, na danym etapie edukacyjnym. Największym problemem jest fakt niewielkiej liczby oferowanych w ramach oddziałów przygotowawczych godzin z języka polskiego jako drugiego, dedykowanych rozwojowi umiejętności *stricte* lingwistycznych i kulturowych. Są to zwykle tylko trzy godziny zajęć tygodniowo, które mogą być uzupełnione o co najmniej dwie dodatkowe godziny zajęć. Cel ich realizacji został zdefiniowany dość ambitnie. Powinny one doprowadzić do opanowania języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach szkolnych. Obecne regulacje organizacyjne i programowe nie definiują zakładanego poziomu biegłości językowej, którym kończyłyby się zajęcia z języka polskiego jako drugiego w ramach klas powitalnych. Wcześniejsze rozwiązania definiowały je, dzieląc uczących się na dwie grupy, z uwzględnieniem ich perspektywy kulturowej i językowej (zob. tabela 3).

Tabela 3. Ramowy program kursów nauczania języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich³⁸

	Liczba godzin dla grup cudzoziemców z europejskiego kręgu kulturowego i tych, których alfabet języka ojczystego oparty jest na alfabecie łacińskim	Liczba godzin dla grup cudzoziemców spoza europejskiego kręgu kulturowego i tych, których alfabet języka ojczystego nie jest oparty na alfabecie łacińskim
Poziom podstawowy A	75 A1 – 40 A2 – 35	100 A1 – 50 A2 – 50
Poziom samodzielności B	75 B1 – 40 B2 – 35	100 B1 – 50 B2 – 50
Łącznie:	150	200

W obowiązujących obecnie założeniach, w ramach tzw. klas powitalnych, formalnie nie stosuje się różnicowania kulturowego i językowego uczących się.

³⁸ Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r., Dz.U. Nr 61, poz. 306.

Polskie oddziały przygotowawcze tworzone są na wniosek dyrektora szkoły, niekoniecznie wraz z rozpoczęciem roku szkolnego, czyli 1 września. Można je utworzyć w każdym momencie roku szkolnego, co ma za zadanie ułatwić funkcjonowanie placówki, zwłaszcza gdy zajdzie potrzeba przyjęcia większej liczby uczniów przybywających z zagranicy. Zakłada się, iż nauka w klasie przygotowawczej może trwać jeden rok szkolny, z możliwością przedłużenia jej na rok następny. W klasie powitalnej może uczyć się nie więcej niż 15 uczniów. Rozporządzenie nie określa minimalnej liczby uczących się, potrzebnej do utworzenia takiej klasy. Istnieje możliwość otwierania oddziałów międzyszkolnych. Wówczas do klasy powitalnej w jednej szkole mogą być przyjęci uczniowie z innych placówek szkolnych.

Ostatnie wzmożone doświadczenia w zakresie prowadzenia oddziałów przygotowawczych wyraźnie pokazują, iż koncepcja tego typu kształcenia nie daje oczekiwanych rezultatów. Uczestniczący w nich nie osiągają odpowiedniego poziomu znajomości języka, który pozwoliłby na efektywny udział w poszczególnych zajęciach przedmiotowych. O ile dość szybko widać rozwój ogólnych kompetencji językowych, trudno mówić o szybkim nabywaniu kompetencji w zakresie języka edukacji szkolnej. A to od niego przede wszystkim zależą sukcesy edukacyjne uczących się z doświadczeniem migracji. Nauczający, pracujący z dziećmi i młodzieżą imigrancką zwracają uwagę na niewystarczającą liczbę materiałów dydaktycznych do nauczania przedmiotowego, adresowanych do tej grupy odbiorców. Choć pojawiły się już pierwsze publikacje tego typu, trudno uznać, iż używane w polskich szkołach podręczniki są przyjazne dla uczniów z doświadczeniem migracji. Stosownego uregulowania wymagają ponadto kwestie rzetelnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej uczących się przybywających z zagranicy oraz ciągle wzmacnianie roli nauczycieli – asystentów międzykulturowych, będących swoistymi pośrednikami między kulturą przyjmowanych do szkół uczących się z doświadczeniem migracji a rzeczywistością polską, także edukacyjną.

W kontekście powyższych obserwacji, dotyczących polskiej praktyki edukacyjnej, należy postawić pytanie o docelowy model kształcenia językowego. I tak inkluzja wydaje się być obecnie kluczowym elementem pedagogicznym, wdrażanym w systemach edukacyjnych krajów Europy Zachodniej, przyjmujących uczniów z doświadczeniem migracji³⁹. Pojęcie inkluzja (ang. *inclusion*), opisywane zwykle w lite-

39 Por. Gębal P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.

raturze polskiej określeniem „włączanie”, rozumiane jest szerzej niż integracja. Rozpatrywane w szerokim kontekście społecznym przyjmuje kierunek przeciwny do marginalizacji, której skutkiem jest wykluczenie społeczne⁴⁰. Inkluzję w kontekście społecznym rozumie się jako proces włączania jednostek lub grup społecznych w funkcjonowanie ogółu. W środowisku edukacyjnym obejmuje ona proces włączania do środowiska szkolnego uczących się z różnymi trudnościami w uczeniu się, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Spojrzenie na powyższe próby definicji inkluzji z perspektywy osób z doświadczeniem migracji skłaniają nas ku stwierdzeniu, iż włączanie tego typu osób jest postępującym procesem integracji z przyjmującym ich środowiskiem szkolnym, które docelowo staje się środowiskiem w tle migracji. Oznacza to, że sam fakt przyjmowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji do szkół czyni z placówek instytucje w świadomy sposób traktujące ów fakt jako szansę dla swojego dalszego rozwoju i procesu otwierania się na różnorodność, będącą produktem wtórnym globalizacji i mobilności.

Współczesne koncepcje edukacji włączającej stanowią odzwierciedlenie ogólnych założeń formułowanych w ponadnarodowych deklaracjach i konwencjach, m.in. sformułowań zawartych w ogłoszonej w roku 1948 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, w Konwencji Praw Dziecka z roku 1989 oraz w Światowej Deklaracji Edukacji dla Wszystkich, opublikowanej w 1990 roku. Ważne dla koncepcji edukacji inkluzyjnej określenie „uczący się ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” po raz pierwszy pojawiło się w roku 1994, w tzw. Deklaracji z Salamanki, podkreślającej fundamentalne prawo do nauki dla każdego dziecka z uwzględnieniem charakterystycznych cech, zainteresowań, zdolności i potrzeb w zakresie nauczania⁴¹. Szczegółowe założenia koncepcji edukacji włączającej określono w ramach 48. Sesji UNESCO w roku 2008. Przypisano jej wówczas zadanie przekształcenia systemów edukacji i środowisk uczenia się tak, by odpowiadały na zróżnicowanie uczniów. Owo zróżnicowanie należy traktować jako wyzwanie i wzbogacenie, a nie jako problem.

Pedagogiczne podejścia włączające stanowią naturalną kontynuację i rozszerzenie obecnych wcześniej w dyskursie pedagogiczno-dydaktycznym koncepcji integracyjnych, traktując tym samym uczących się ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bardziej holistycznie.

40 Reich, Asselhoven i Kargl 2015 oraz Thurn 2015.

41 UNESCO 1994: VIII, por. Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca – droga ku przyszłości*, Warszawa 2012.

W wymiarze programowym i organizacyjnym koncentrują się na współpracy uczących włączających z włączanymi do systemu edukacji, szkoły i klasy. Podejścia integracyjne i włączające są kierunkami całkowicie opozycyjnymi w stosunku do wdrażanych wcześniej podejść segregacyjnych, oddzielających uczących się ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od reszty uczniów i tworzących dla nich specjalne oddziały lub nawet całe szkoły. Pedagogiczne założenia wszystkich trzech podejść prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Różnice między podejściem segregacyjnym, integracyjnym a włączającym wg Firkowskiej-Mankiewicz (2012)

Podejście segregacyjne	Podejście integracyjne	Podejście włączające
Edukacja dla niektórych	Edukacja dla prawie wszystkich	Edukacja dla wszystkich
Koncentracja na przedmiocie i programie nauczania	Koncentracja na uczniu	Koncentracja na klasie
Jednakowy program dla wszystkich uczniów	Indywidualny program nauczania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Strategia nauczania dla nauczycieli
Nacisk na nauczanie	Nacisk na nauczanie i uczenie się	Nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów
Podejście diagnostyczne skupione na deficytach	Podejście poszukujące słabych i mocnych stron ucznia	Podejście holistyczne skupione na możliwościach
Umieszczenie ucznia w placówce segregacyjnej	Umieszczenie ucznia w odpowiednim programie	Adaptacja warunków panujących w regularnej klasie szkolnej
Nauczyciel bezradny bez specjalisty	Nauczyciel współpracuje ze specjalistą	Nauczyciel staje się specjalistą, bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci

Rozwój koncepcji edukacji włączającej, szeroko uwzględniającej uczących się ze specjalnymi potrzebami to zapewnienie szerokiego dostępu do nauki wszystkim. W przeciwieństwie do wcześniejszych podejść pedagogicznych podejścia włączające koncentrują swoją uwagę na całej klasie, postrzegając ją jako swoiste mini-środowisko społeczne, które przygotowuje jej członków do odpowiedzialnego dorosłego życia w otwartym na różnorodność społeczeństwie demokratycznym. Pedagogika inkluzyjna traktuje nauczających jako autonomicznych członków wspólnoty szkolnej, przygotowanych do podejmowania pełnej

odpowiedzialności za sposób realizacji zadań edukacyjnych, w myśl własnego stylu nauczania. Treścią dydaktyczno-metodyczną zajęć zorientowanych inkluzywnie jest realizacja otwartych zadaniowych form nauczania, wymagających wspólnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, uwzględniających realne możliwości współpracujących. Nauczający w koncepcji włączającej to osoba przygotowana do pracy z osobami z różnymi potrzebami edukacyjnymi, rozumiejąca uwarunkowania procesów uczenia się poszczególnych typów uczniów. To pedagog umiejący dostrzec możliwości każdego z uczących się, które zostają wykorzystywane w celu budowania potencjału całej klasy.

W nawiązaniu do teoretycznych założeń inkluzji pedagogzy zaczęli tworzyć konkretne rozwiązania dydaktyczno-metodyczne, włączając tym samym do codziennej praktyki szkolnej repertuar nowych koncepcji kształcenia, uwzględniających zmieniające się środowisko uczenia się z udziałem osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nowe koncepcje integrowały ze sobą różne nurty dydaktyczne, stawiając w pierwszej kolejności na podejścia konstruktywistyczne. Jednym z takich modeli jest projekt autorstwa Kerstena Reicha z roku 2014. Postrzegając model Reicha z interesującą nas perspektywy dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako drugiego, nietrudno dostrzec w nim orientację na ukierunkowane konstruktywistycznie podejście działania do uczenia się i nauczania języków, w oparciu o metodę projektu i realizację innych otwartych form nauczania. Stanowią one istotny element sprzyjający lepszemu poznaniu się i integracji uczniów przyjmowanych z przyjmującymi.

Kersten Reich jest także autorem koncepcji tzw. 10 fundamentów edukacji włączającej, które współtworzą: relacje i zespoły; heterogeniczność, demokracja i partycypacja; równe kwalifikacje – równe szanse; uczenie się w szkole przez cały dzień; wspierające środowisko uczenia się; potrzeba wspierania bez stygmatyzowania; nowy system oceniania; nowa architektura szkoły; otwieranie się na świat oraz doradztwo, superwizje, ewaluacja⁴².

Bezpośrednie koncepcyjne powiązanie założeń edukacji włączającej z uczącymi się z doświadczeniem migracji nie ma zbyt długiej historii. W ostatnich latach pojawiło się ono m.in. w postaci opracowanej w Toronto w Kanadzie koncepcji *Equity Foundation Statement*, obejmującej programem edukacji włączającej uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Obejmującą pięć standardów merytoryczną oś koncepcji stanowią:

42 Reich K., 10 *Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik*, [w:] *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen*, red. Reich K., Weinheim–Basel 2017, s. 15–33.

- trening w zakresie równości etnokulturowej i wspieranie antyrasizmu,
- wspieranie równouprawnienia płci i potępienie seksizmu,
- propagowanie różnorodności w życiu społecznym i zapobieganie dyskryminacji ze względu na orientację seksualną,
- wspieranie równości socjalno-ekonomicznej,
- równouprawnienie osób niepełnosprawnych⁴³.

Do kanadyjskiej koncepcji odwołuje się także wspomniany już Reich w swoich rozważaniach nad uczącymi się z doświadczeniem migracji. Na sformułowane przez niego siedem obszarów edukacji włączającej, w interesującym nas kontekście, składają się:

- kompetencje językowe w zakresie języka niemieckiego,
- zajęcia językowe i wspieranie nauki języka,
- docenianie i wspieranie języków pierwszych uczniów z doświadczeniem migracyjnym,
- wspieranie nauki innych języków,
- włączanie i wykorzystywanie języków pochodzenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym w ramach zajęć szkolnych,
- rozwijanie inkluzyjne w ramach zajęć językowych,
- rozwijanie systemów wspierających inkluzyjną naukę języków⁴⁴.

Koncepcja edukacji włączającej oznacza dla dydaktyki języka polskiego jako drugiego zdefiniowanie jej nadrzędnego celu pedagogicznego, jakim jest współtworzenie warunków do przyjmowania w polskich placówkach szkolnych uczniów z doświadczeniem migracji. Nie ograniczają się one bynajmniej do obecnego w dotychczasowych rozwiązaniach programowych szerokiego kontekstu językowego z elementami dydaktyki kultury, tylko wykraczają poza niego, tworząc szeroką koncepcję o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. Swoim zasięgiem obejmuje ona nie tylko zajęcia z języka polskiego jako drugiego, tylko całą edukację szkolną.

Edukacja włączająca w kontekście szkół przyjmujących uczących się z doświadczeniem migracji wyznacza dwie perspektywy działań pedagogicznych: perspektywę dostosowania z jednej strony, z drugiej zaś – perspektywę rozwoju. Dostosowanie należy tutaj rozumieć jako konieczność ustalenia ram prawnych i organizacyjnych funkcjonowania szkoły w zakresie treści programowych i koncepcji pracy wychowawczej oraz dydaktycznej. Rozwój odnosi się z kolei do konieczności

43 Hoffmann L., Shinichi K., Riedel M., Şahiner P., red. Wulff N., *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*, Berlin 2017, s. 488, tłumaczenie własne.

44 Reich K., *Inklusive und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim–Basel 2012, tłumaczenie własne.

przygotowania pracowników szkoły w zakresie nowych (meta) kompetencji, wśród których wskazać należy kompetencję międzykulturową i wielojęzyczną ze szczególnym uwzględnieniem znajomości technik pracy z uczniem niemówiącym (lub słabo mówiącym) po polsku w klasie, wspomagających nauczanie przedmiotowe po polsku.

Niestety oficjalne rozwiązania programowe, nieuwzględniające w sposób bezpośredni uczących się z doświadczeniem migracji, nie wspierają procesu rozwoju szkół inkluzyjnych w kontekście kulturowym. Opisywane powyżej przyjęcie segregacyjnego modelu klas powitalnych, do których przyjmowani są uczniowie z doświadczeniem migracji, również w bardzo ograniczonym zakresie pokrywa się z podstawowymi założeniami pedagogiki inkluzyjnej, stawiającej na szerszą współpracę uczniów przyjmowanych z przyjmującymi, także w kontekście edukacji językowej tych pierwszych.

REKOMENDACJE

- a) W spojrzeniu na procesy migracyjne należy przede wszystkim uwolnić się od perspektywy problemocentrycznej i przyjąć perspektywę zorientowaną na odkrywanie zasobów osób z doświadczeniem migracji.
- b) Należy odchodzić od separacyjnego modelu integracji przejmowanego w ramach kształcenia osób z doświadczeniem migracji, w tym w ramach nauczania języka polskiego jako drugiego.
- c) Skuteczna i refleksyjna polityka edukacyjna w tle migracji powinna zmierzać ku modelom integracyjnym i inkluzyjnym, akcentującym holistyczne spojrzenie na procesy migracyjne, czyli współpracę między wszystkimi podmiotami kształtującymi społeczeństwa migracyjne.

5. Nauczyciel/lektor języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego a inne regulowane zawody edukacyjne – nauczyciele języków obcych, poloniści

Zawód regulowany, zgodnie z prawem Polski i Unii Europejskiej, to zajęcie, którego nie można wykonywać bez spełnienia warunków, określonych w danym kraju. Lista takich specjalności może się zmieniać i związana jest z polityką państwa, zamykającego dostęp kandydatów do danej profesji. Prawo mówi wtedy, jakie warunki trzeba spełnić, żeby zdobyć uprawnienia do wykonywania zawodu. Uznawanie kwalifikacji zawodowych w niektórych sektorach przebiega na mocy osobnych przepisów UE. W Polsce mamy około 360 zawodów regulowanych – najwięcej w Unii Europejskiej.

Wśród zawodów regulowanych znajdujemy zawód lektora języka obcego (obowiązujący od 1 stycznia 2022 r.). Jego szczegółowy opis, zgodnie z przyjętymi kryteriami regulacji zawodów, prezentuje się następująco⁴⁵:

Nazwa:

Lektor języka obcego

Kod:

235301

Synteza:

Prowadzi zajęcia dydaktyczne na kursach intensywnych, przyspieszonych, miesięcznych, semestralnych, weekendowych w szkołach języków obcych, w szkołach i przedszkolach, zakładach pracy stosując nowoczesne metody nauczania języków obcych; przeprowadza testy kontrolne, egzaminy semestralne, wydaje certyfikaty kończące określony poziom nauczania języka obcego.

Zadania zawodowe:

Opracowywanie scenariuszy zajęć z określonego języka obcego; dobór odpowiednich podręczników i multimedialnych pomocy dydaktycznych; przekazywanie podstawowych informacji o kulturze kraju charakterystycznego dla danego obszaru językowego; dokonywanie wstępnego pomiaru umiejętności językowych uczestników kursu; dbałość o umiejętność poprawnego formułowania wypowiedzi i rozumienia języka żywego przez uczestników kursu; umożliwienie uczestnikom kursu kontaktu z native speakerem; stosowanie nowoczesnych programów nauczania oraz dobór multimedialnych metod zapewniających szybkie opanowanie języka obcego; przekazywanie kolejnych porcji materiału nauczania języka obcego; przeprowadzanie ćwiczeń takich jak: odgrywanie ról, rozmowy w formie wywiadu, luki informacyjne, gry, ankiety, praca w parach itp.; przeprowadzanie testów kontrolnych, które dają możliwość sprawdzenia swoich postępów i są wskazówką do dalszej nauki; przeprowadzanie po każdym semestrze egzaminu, którego

45 https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/zawod/235301?p_p_state=pop_up&_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_backUrl=https%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%2F-%2Fklasyfikacja_zawodow%2Flitera%2FL%3Fp_p_state%3Dpop_up (dostęp: 29.05.2023).

zaliczenie umożliwi rozpoczęcie nauki na kolejnym etapie zaawansowania; przekazywanie uczestnikom raportów postępów z opisową oceną dotychczasowych osiągnięć i wskazówkami do dalszej nauki; udzielanie konsultacji i pomocy w nadrobieniu zaległości szkole lub przez Internet; stałe doskonalenie swoich umiejętności językowych, poznawanie nowych metod nauczania.

Dodatkowe zadania zawodowe:

Tłumaczenie tekstów z języka polskiego na język obcy i z języka polskiego na obcy; prowadzenie zajęć na wakacyjnych obozach językowych.

Nauczyciel języka obcego przypisany jest do dwóch kategorii: nauczyciela przedmiotu w szkole podstawowej (kod zawodu: 234102), nauczyciela przedmiotu w szkole ponadpodstawowej (233001) oraz nauczyciela przedszkola (234201).

Co ciekawe, do 31 grudnia 2021 r. ustawodawca wyszczególniał dane identyfikacyjne zawodu nauczyciela języka obcego:

Nazwa:

Nauczyciel języka obcego

Kod zawodu:

233008

Nazwy zwyczajowe zawodu:

filolog, lektor, lingwista, nauczyciel anglista, nauczyciel germanista

Usytuowanie zawodu w klasyfikacjach:

ISCO, PKD W Międzynarodowym Standardzie Klasyfikacji Zawodów ISCO-08 odpowiada grupie: 2330 *Secondary education teachers*. Według Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD 2007): Sekcja P – Edukacja.

Opis pracy:

Praca nauczyciela języka obcego polega na realizacji zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych, określonych w szkolnych programach dydaktyczno-wychowawczych. Wymaga wiedzy pedagogicznej z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, a także wiedzy z zakresu nauk społecznych, obejmującej zagadnienia kultury, sztuki, polityki oraz historii krajów z danego obszaru językowego. Nauczyciel języka obcego przekazuje wiedzę teoretyczną i praktyczną, służącą rozwijaniu u uczniów kompetencji skutecznego porozumiewania się w języku obcym. W tym celu stosuje specjalnie przygotowane

narzędzia dydaktyczne potrzebne do organizowania procesu nauczania dla różnych grup wiekowych uczniów, zapewnia prawidłową organizację nauki, rozwijając kompetencje i umiejętności uczniów w zakresie danego języka obcego. Osoba zatrudniona w tym zawodzie może prowadzić zajęcia pozalekcyjne utrwalające lub poszerzające materiał przedmiotowy, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, konsultacje przedmiotowe dla uczniów, konsultacje informacyjne i wspierające dla rodziców, koła zainteresowań.

Sposoby wykonywania pracy:

Praca nauczyciela języka obcego ma zwykle charakter indywidualny – kieruje on samodzielnie klasą lub grupą uczniów. Jego praca wymaga bezpośredniego kontaktu z uczniami i słuchaczami, dlatego niezbędne jest stosowanie odpowiednich metod, technik i procedur dotyczących:

- opracowywania struktury zajęć, zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji, dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów,
- organizacji procesu dydaktycznego.

Nauczyciel języka obcego w swojej pracy stosuje metody i procedury działania polegające m.in. na:

- prowadzeniu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej,
- kształceniu w teorii i praktyce sprawności językowych uczniów, przygotowaniu uczniów do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych,
- formułowaniu pytań i zadań kontrolnych, niejednokrotnie we współpracy z ekspertem lub zespołem ekspertów z danego obszaru językowego,
- przeprowadzaniu prac kontrolnych, testów i nadzorowaniu ich prawidłowego przebiegu,
- wskazywaniu efektów kształcenia weryfikowanych przez poszczególne zadania i pytania kontrolne ocenianiu zdobytej przez uczniów wiedzy oraz umiejętności w formie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- wypełnianiu protokołów egzaminacyjnych i archiwizowaniu prac,
- udzielaniu pomocy uczniom w eliminowaniu niepowodzeń szkolnych,
- wspieraniu rozwoju uczniów w zakresie nauczanego języka obcego,
- organizowaniu oraz właściwym eksploataowaniu pomocy naukowych,

- sprawdzaniu poprawność działania narzędzi i rozwiązań multimedialnych pod kątem ich funkcjonalności oraz współdziałania z narzędziami platformy edukacyjnej.

Jak zauważa Mariusz Czech⁴⁶, w powyższych zestawieniach nauczyciela od lektora odróżnia przede wszystkim przypisanie mu zadań wychowawczych i opiekuńczych. Obaj prowadzą zajęcia z języka obcego, ale w tym opisie tylko od nauczyciela wymaga się kompetencji pedagogicznych i wiedzy z zakresu socjologii, dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, a także z zakresu kultury, sztuki, polityki i historii krajów z danego obszaru językowego. Wynika to z faktu pracy z dziećmi i młodzieżą, a nie z dorosłymi, jak w przypadku lektora. Taki opis wydaje się jednak uproszczony i nie w pełni oddaje rzeczywistość.

Tak sformułowane regulacje wyraźnie odzwierciedlają specyfikę pracy nauczycieli języków obcych w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów szkolnych. Szczegółowa analiza zadań zawodowych tych nauczycieli oraz odniesienie ich do opisanego w niniejszej ekspertyzie profilu nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego i drugiego uwiadczniają szereg różnic. Obejmują one, poza typowymi dla obu zawodów oczekiwaniami w zakresie kompetencji dydaktyczno-metodycznych, cały szereg umiejętności pozwalających na efektywną pracę w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym oraz działania wspierające akulturację oraz służące społecznemu i kulturowemu włączaniu do polskiego społeczeństwa przebywających w naszym kraju cudzoziemców i osób z doświadczeniem migracji. Ponieważ nauczyciele i lektorzy języka polskiego jako obcego też często podejmują zatrudnienie za granicą, oczekuje się od nich szeregu dodatkowych kompetencji, które pozwolą im na prowadzenie efektywnego procesu dydaktycznego w innych systemach edukacyjnych. Wymaga to komplementarnej wiedzy kulturowej, kompetencji międzykulturowych oraz rozumienia różnorodności kultur edukacji.

Brak rozwiązań regulujących zawodowe funkcjonowanie nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego i jako drugiego sprawia, iż często, z powodu różnych potrzeb, sięga się po przytoczoną wyżej specyfikację zawodu nauczyciela języka obcego. Bezpośrednie przenoszenie jej do innej, nowej rzeczywistości zawodowej ogranicza przestrzeganie spektrum obowiązków przed jakimi stają glottodydaktycy

46 „Rozwój profesjonalny lektora języka polskiego jako obcego. Wpływ biografii i doświadczeń dydaktycznych na proces kształtowania się tożsamości zawodowej” (niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Warszawski, 2023, dostęp przez APD UW).

polonistyczni, eliminując z niego szereg działań, wykraczających poza wymiar lingwistyczny.

Brak rozwiązań regulujących zawodowe funkcjonowanie glottodydaktyków polonistycznych sprawia, iż do prowadzenia tego typu działalności w szkolnictwie zinstytucjonalizowanym angażuje się nauczycieli języka polskiego jako ojczystego. Ci, choć dysponują solidną wiedzą polonistyczną, nie są absolutnie przygotowani do prowadzenia zajęć z języka polskiego jako obcego i drugiego. O zrozumieniu tego problemu i próbie jego przezwyciężenia, w ramach oddolnych uczelnianych inicjatyw, mogą świadczyć uruchamiane w ostatnim czasie na studiach polonistycznych łączone specjalizacje nauczycielskie w zakresie przygotowania do nauczania języka polskiego jako ojczystego (rodzimego) i drugiego. Zabieg ten, choć pozornie wydaje się wychodzić naprzeciw pojawiającym się potrzebom edukacyjnym, nie stanowi rozwiązania opisywanego problemu. Organizacyjne połączenie obu specjalizacji owocuje realizacją minimalnej liczby godzin w zakresie specjalizacji glottodydaktycznej niewystarczającej do właściwego przygotowania zawodowego.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego jako ojczystego (rodzimego) podlega standardom kształcenia nauczycieli i musi być realizowane w określonych ramach. Moduł glottodydaktyczny nie podlega tego typu regulacjom i stanowi jedynie dodatek do ścieżki polonistycznej. Brak standardów sprawia, iż w każdym z ośrodków może być realizowany w innym zakresie treści i w innym wymiarze godzin.

REKOMENDACJE

- a) Regulacja zawodu nauczyciela i lektora języka polskiego jako obcego i drugiego wydaje się być pilnym przedsięwzięciem, bez którego nie można oczekiwać zrozumienia specyfiki pracy glottodydaktyków polonistycznych.
- b) Regulacja zawodu umożliwi opracowanie standardów kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego.
- c) Opracowanie standardów ujednoczy sposoby realizacji kształcenia nauczycieli, gwarantując swoiste minimum w zakresie przekazywanej wiedzy i rozwijanych kompetencji oraz umiejętności.

6. Prestiż i promocja języka i kultury polskiej

Politykę językową rozumiemy w szerokim zakresie jako określenie regulacji i rozwiązań systemowych, obejmujących używanie

i rozpowszechnianie użycia języków oraz działania różnych podmiotów, także prywatnych (np. z dziedziny gospodarki czy mediów), jak również osób indywidualnych, wspierających bądź tłumiących używanie określonych języków⁴⁷. Polityka językowa kształtowana jest długofalowo i świadomie. Zwykle bywa jednym z elementów całościowej polityki państwowej. Uwzględnia zarówno krajowe, jak i międzynarodowe kwestie gospodarcze oraz zagadnienia demograficzne związane z funkcjonowaniem mniejszości narodowych i grup etnicznych, a także z problemami imigracji czy emigracji. Regulacje wspierają lub ograniczają w sposób bezpośredni nauczanie poszczególnych języków w systemach edukacyjnych, stanowiąc drugi – obok polityki edukacyjnej – element oddziaływania czynników społeczno-politycznych na kształt oferty językowej i jej promocję.

Propozycją w zakresie polskiej polityki językowej, przygotowaną z perspektywy nauczania polszczyzny jako języka obcego, jest model „trzech filarów komunikacyjnych” Adama Pawłowskiego⁴⁸. Zakłada on, iż świadomość różnorodności naszego kontynentu i chęć partycypacji w niej wymaga od współczesnych Europejczyków wielojęzycznych kompetencji. Przywołany model przemawia za nauczaniem i docelową znajomością trzech języków, odzwierciedlających ową różnorodność, czyli jednego języka germańskiego, jednego romańskiego i jednego słowiańskiego. Z perspektywy polszczyzny, biorąc pod uwagę argumenty natury historycznej, demograficznej oraz współczesnej geopolityki, Pawłowski wskazuje na nasz język jako ważnego kandydata w sugerowanym zestawie. Model „trzech filarów komunikacyjnych” stanowi obecnie jeden z pomysłów polskiej dyplomacji kulturalnej, kreującej za granicą wizerunek polityki językowej naszego kraju. Nie jest natomiast przedmiotem zainteresowania autorów polskiej krajowej polityki edukacyjnej.

Można śmiało stwierdzić, że przełom tysiącleci, początek XXI wieku, przemiany polityczne, społeczne i kulturowe, które zaszły w Polsce w końcu minionego stulecia, a także wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. spowodowały nadzwyczajną mobilizację środowiska

47 Por. Neuner G., *Faktoren von Sprachenpolitik und Rahmenbedingungen von Fremdsprachenpolitik am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*, [w:] Funk H., red. Neuner G., *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache*, Berlin 1996, s. 11-21; Pawłowski A., *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, [w:] Warchala J., red. Krzyżyk D., *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice 2008, s. 113-147.

48 Por. Pawłowski 2008; zob. także Dąbrowska, Miodunka i Pawłowski 2012; Miodunka i in. 2018.

językoznawczego w Polsce, które doprowadziło do przygotowania i wydania monografii, a także tomów prac zbiorowych⁴⁹. W rezultacie otrzymaliśmy – starannie pod względem merytorycznym przygotowany – program polskiej polityki językowej w zakresie promocji polszczyzny wśród obywateli polskich, w rozsianych po całym świecie skupiskach polonijnych, wreszcie wśród obcokrajowców niepolskiego pochodzenia, a zwłaszcza – przedstawicieli państw wchodzących w skład Unii Europejskiej.

Patrząc na dorobek polskiej polityki językowej z perspektywy ostatnich 20 lat, możemy pokusić się o dokonanie oceny jej rezultatów w praktyce. Nie odpowiadają one wielkościom zakładanym w programach, co łatwo stwierdzić, porównując poszczególne ich zadania z wynikami osiągniętymi w rzeczywistości. Stało się tak, ponieważ wysiłek intelektualny najwybitniejszych językoznawców polskich nie znalazł należytego zrozumienia i oddźwięku wśród przedstawicieli polskiej klasy politycznej.

Zauważając zaniechanie spraw polskiej polityki językowej „na górze”, w odpowiednich resortach, należy równocześnie odnotować nadzwyczajną mobilizację „na dole”, w kręgach specjalistów, zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego, wśród polonistów zagranicznych i krajowych, także w środowiskach historyków, zajmujących się historią Europy Środkowej, w tym – historią Polski, wreszcie – w kręgach tłumaczy literatury polskiej na wiele języków świata. O tej mobilizacji dobitnie świadczą rejestrowane w Polsce stowarzyszenia oraz odbywające się regularnie zjazdy, konferencje i kongresy, dowodzące ciągłości prowadzonych prac i woli współpracy ponad granicami państw. Ta wola promocji kultury polskiej, w tym – języka polskiego, szczególnie cieszy w przypadku specjalistów pracujących poza granicami naszego kraju, wśród cudzoziemców szczerze oddanych nauczaniu języka i kultury polskiej, badaniom naukowym w tych dziedzinach, a także tłumaczeniom naszej literatury na wiele języków świata. Oni nie pisali wprawdzie programów promocji polszczyzny, ale robili znacznie więcej „robiąc swoje”.

49 *Polityka językowa* W. Lubasia (2009) oraz *Język, naród, państwo. Język jako zjawisko polityczne* R. Szula (2009). Dla promocji polszczyzny w świecie specjalne znaczenie mają następujące tomy: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka polskiego na przełomie tysiącleci* pod red. W. Pisarka (1999), *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci* pod red. J. Mazura (1999), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej* pod red. J. Warchali i D. Krzyżyk (2008) oraz *Wyzwania polskiej polityki językowej* A. Dąbrowskiej, W. Miodunki, A. Pawłowskiego (2012).

REKOMENDACJE

- a) Uwrażliwienie na potrzebę koordynacji działań na rzecz promocji języka polskiego.
- b) Współpraca między ośrodkami akademickimi, dysponującymi po-
kaźnym dorobkiem w zakresie strategii dotyczących promocji języ-
ka polskiego, a instytucjami państwowymi.

7. Podsumowanie

Celem ekspertyzy było ukazanie specyfiki zawodu nauczyciela i lektora języka polskiego jako obcego i drugiego. Staraliśmy się ją nakreślić szczegółowo, opisując całą przestrzeń współczesnego zawodowego funkcjonowania glottodydaktyków polonistycznych. Za tymi przestrzeniami stara się podążać szybko rozwijająca się akademicka glottodydaktyka polonistyczna, oferująca nowe rozwiązania programowe i koncepcje w zakresie kształcenia nauczycieli. Wydaje się, iż mogą one stanowić punkt odniesienia dla tworzonych rozwiązań legislacyjnych i podejmowanych decyzji administracyjnych oraz regulacji edukacyjnych, co nie zawsze ma miejsce. Znacząca część wdrażanych regulacji w niewielkim stopniu uwzględnia dokonania specjalistów i wiedzę ekspertów.

Należy pamiętać, iż brak regulacji zawodu nauczyciela i lektora języka polskiego jako obcego i drugiego w negatywny sposób wpływa na postrzeganie ich pracy. Uniemożliwia także opracowanie spójnych standardów kształcenia glottodydaktyków polonistycznych i doprowadza do częstego niezrozumienia specyfiki tego typu ścieżek nauczania akademickiego.

Zdaniem autorów niniejszej ekspertyzy dalszy rozwój glottodydaktyki polonistycznej, zarówno w jej wymiarze akademickim jak i praktycznym, w dużym stopniu uzależniony jest od wpisania nauczyciela języka polskiego jako obcego i drugiego na listę zawodów regulowanych. Mamy nadzieję, że przygotowane przez nas opracowanie przybliży nas do tego faktu, ważnego dla całego naszego środowiska zawodowego.